

Carolin Baedeker

Regionale Netzwerke

Gesellschaftliche Nachhaltigkeit gestalten –
am Beispiel von Lernpartnerschaften zwischen
Schulen und Unternehmen





ClimatePartner^o
klimaneutral

Verlag | ID: 128-50040-1010-1082

Dieses Buch wurde klimaneutral hergestellt. CO₂-Emissionen vermeiden, reduzieren, kompensieren – nach diesem Grundsatz handelt der oekom verlag. Unvermeidbare Emissionen kompensiert der Verlag durch Investitionen in ein Gold-Standard-Projekt. Mehr Informationen finden Sie unter www.oekom.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2012 oekom, München

oekom verlag, Gesellschaft für ökologische Kommunikation mbH,
Waltherstraße 29, 80337 München

Satz: Carolin Baedeker

Umschlaggestaltung: Elisabeth Fürnstein, oekom verlag

Umschlagabbildung: © L.S. – Fotolia.com

Druck: Digital Print Group, Nürnberg

Bei dieser Veröffentlichung handelt es sich um eine von der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln angenommene Dissertation.

Der Tag der Abschlussprüfung war der 21.10.2011. Gutachter der Dissertation sind Prof. Dr. Dietrich Soyeze, Prof. Dr. Boris Braun und Prof. Dr. Christian Schulz.

Dieses Buch wurde auf 100%igem Recyclingpapier gedruckt.

Alle Rechte vorbehalten

ISBN 978-3-86581-322-0

Carolin Baedeker

Regionale Netzwerke

Gesellschaftliche Nachhaltigkeit gestalten –
am Beispiel von Lernpartnerschaften
zwischen Schulen und Unternehmen

Wuppertaler Schriften zur
Forschung für eine nachhaltige Entwicklung
Band 3

Vorwort der Herausgeber

Das Wuppertal Institut erforscht und entwickelt Leitbilder, Strategien und Instrumente für Übergänge zu einer nachhaltigen Entwicklung auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene. Im Zentrum stehen Ressourcen-, Klima- und Energieherausforderungen in ihren Wechselwirkungen mit Wirtschaft und Gesellschaft. Die Analyse und Induzierung von Innovationen zur Entkopplung von Naturverbrauch und Wohlstandsentwicklung bilden einen Schwerpunkt seiner Forschung.

In dieser Buchreihe werden herausragende wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten der Nachhaltigkeitsforschung vorgestellt. Sie sind in den Forschungsgruppen und im Dissertationsprogramm des Wuppertal Instituts entstanden und wurden in Kooperation mit Hochschulen betreut. Die in dieser Reihe veröffentlichten Schriften wurden als Dissertationen oder Habilitationsschriften an den betreuenden Universitäten angenommen und hervorragend bewertet.

Das Wuppertal Institut versteht die Veröffentlichung als wissenschaftliche Vertiefung des gesellschaftlichen Diskurses um den Übergang in eine nachhaltige Wirtschafts- und Lebensweise.

Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie GmbH
www.wupperinst.org

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	11
1.1 Problemstellung	11
1.2 Untersuchungsziel und forschungsleitende Fragen	13
1.3 Das gesellschaftspolitische Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung	15
1.4 Aufbau der Arbeit	21
2. Geographische Einordnung des Untersuchungsthemas	23
2.1 Nachhaltige Entwicklung ein Thema für die Wirtschaftsgeographie	23
2.2 Relevanz Regionaler Nachhaltigkeitsnetzwerke zwischen Unternehmen und Schulen für die wirtschaftsgeographische Forschung	27
2.3 Mehrebenenmodell der Umwelt-Governance als methodischer Zugang	28
2.4 Zusammenführung der geographischen Zugänge zur Untersuchungsthematik und Forschungsbedarf	29
3. Theoretisch-konzeptionelle Grundlagen	33
3.1 Einführung	33
3.2 <i>Governance</i> für eine nachhaltige Entwicklung im Kontext strukturationstheoretischer Überlegungen	36
3.3 Regionale Nachhaltigkeitsnetzwerke: mögliche netzwerk- und organisationstheoretische Zugänge	44
3.4 Unternehmen als gesellschaftspolitische Akteure	70
3.5 Individuelle Handlungsfaktoren	79
3.6 Fazit und Fragen für die weitere Untersuchung	85
4. Methodologie und Methodik	91
4.1 Methodologische Aspekte	91
4.2 Konzeption der Erhebungsmethoden	97
4.3 Aufbau und Ablauf der Untersuchung	104

4.4	Dokumentation der erhobenen Daten	114
4.5	Auswertung der empirischen Befunde	116
4.6	Leitsystem zur Ergebnisdarstellung	120
4.7	Methodenreflexion und -kritik	124
5.	Untersuchungsgegenstand und Untersuchungsraum	127
5.1	Wahl des Untersuchungsgegenstands und des Untersuchungsraums	127
5.2	Entwicklungs- und Strukturmerkmale des Untersuchungsraums Wuppertal	128
5.3	KURS 21 in Wuppertal: Schulen unternehmen Zukunft	133
6.	Nachhaltige Entwicklung als Leitidee der regionalen Vernetzung zwischen Schule und Unternehmen	139
6.1	KURS 21 – Politische Leitideen des Netzwerks und der Lernpartnerschaften	140
6.2	KURS 21 – Aktivitäten zur Nachhaltigkeit	144
6.3	Regionale und überregionale Kontakte der Netzwerkakteure	148
6.4	Zwischenfazit	150
7.	KURS 21 – Ein regionales Akteursnetzwerk zwischen Schulen und Unternehmen	153
7.1	Von der (Lern)Partnerschaft zum Netzwerk	154
7.2	Innovationen und Lernprozesse zwischen Schulen und Unternehmen	159
7.3	Regionale Einbettung (<i>Embeddedness</i>) im Kontext der Schule-Wirtschafts-Kooperationen	179
7.4	Zwischenfazit	188
8.	Die organisationale Ebene der Unternehmen und Schulen im Netzwerk KURS 21	191
8.1	Gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen durch Lernpartnerschaften mit Schulen	192
8.2	Veränderungen in den Schulen und Unternehmen durch die Lernpartnerschaft und die Beteiligung im Netzwerk KURS 21	195
8.3	Zwischenfazit	201

9. Individuelle Faktoren als Triebfedern des Handelns	205
9.1 Motivationen des Handelns	205
9.2 „Vom Wissen zum Handeln“	209
9.3 Zwischenfazit	216
10. Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse	219
10.1 Wesentliche Befunde der unterschiedlichen Betrachtungsebenen	219
10.2 Merkmale und Strategieelemente der Konzeptionen Lernende Region und kreatives Milieu im Abgleich mit dem Netzwerk KURS 21	226
10.3 Theoretische Ergänzungen der Konzeptionen Lernende Region und kreatives Milieu	231
10.4 Erweitertes Modell: Lernendes Netzwerk mit kreativen Agenten	244
10.5 Lernendes Netzwerk mit kreativen Agenten im Mehrebenensystem	250
11. Schlussbetrachtung	259
12. Zusammenfassungen	263
12.1 Zusammenfassung	263
12.2 Abstract	264
Abbildungsverzeichnis	267
Tabellenverzeichnis	268
Abkürzungsverzeichnis	269
Danksagung	271
Literatur	273
Anhang	295

1. Einleitung

Im Zentrum dieser Arbeit stehen regionale Nachhaltigkeitsnetzwerke und im Besonderen ein Netzwerk zwischen Schulen und Unternehmen. Nachhaltigkeitsnetzwerke werden als freiwillige und längerfristige Kooperationen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen bezeichnet, die gemeinsam an der Lösung gesellschaftlicher Probleme im Zusammenhang mit einer nachhaltigen Entwicklung arbeiten. Zu diesem Zweck verknüpfen sie ihre Ressourcen, Kompetenzen und jeweiligen organisationalen Besonderheiten miteinander (nach PFEIFFER 2004, S. 76).

Das regionale Nachhaltigkeitsnetzwerk, welches in dieser Arbeit betrachtet wird, ist eine Vernetzung von Unternehmen und Schulen, die sich zusammengeschlossen haben, um die Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft in der Region Wuppertal zu stärken und dabei eine nachhaltige Entwicklung im Dialog und in gemeinsamen Aktivitäten zu befördern (siehe Kap. 5).

Die Wirtschaftsgeographie im Allgemeinen und die umweltorientierte Wirtschaftsgeographie im Besonderen ist eine der Wissenschaftsdisziplinen, die prädestiniert ist, sich mit Themen der Nachhaltigkeit und in diesem Kontext im Speziellen mit innovativen Akteurskooperationen und ihren räumlichen und gesellschaftlichen Wirkungen auseinander zu setzen (siehe Kap. 2). Dementsprechend werden für die Untersuchung dieses regionalen Netzwerks wirtschaftsgeographische sowie auch umweltorientierte wirtschaftsgeographische Methoden und Konzepte herangezogen. Mit dieser Arbeit soll ein Beitrag geleistet werden, die Forschung der umweltorientierten Wirtschaftsgeographie zu ergänzen im Bezug auf regionale Netzwerke mit Fokus auf eine nachhaltige Entwicklung.

In der Einleitung werden zunächst die Problemstellung (siehe Kap. 1.1) und dann die Zielsetzung und Forschungsfragen der Arbeit aufgezeigt (Kap. 1.2), um anschließend einen Überblick über das politische Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung mit den besonderen Bezügen zu dieser Arbeit zu geben (siehe Kap. 1.3). Zum Abschluss der Einleitung wird der Aufbau der Arbeit im Einzelnen vorgestellt (siehe Kap. 1.4).

1.1 Problemstellung

Wissenschaftler weisen seit mehreren Jahrzehnten darauf hin, dass wir mit unserer Lebens- und Produktionsweise die Belastbarkeit unserer Erde überschreiten. Die Ressourcen unserer Erde sind begrenzt und deshalb kann das materielle Wachstum nicht unendlich weiter gehen (siehe z.B. MEADOWS ET AL. 1972; MEADOWS; MEADOWS & RANDERS 1992 und 2006; SCHMIDT-BLEEK 1994 und 2007; BROWN 2011).

Das ungebremste Wirtschaftswachstum, die beständige Zunahme der Weltbevölkerung und die damit verbundene Steigerung des Energie- und Ressourcenverbrauchs führen weltweit zu einer ernsthaften Gefährdung unserer Ökosysteme, zu einer Verschärfung der sozialen Ungleichheit und ökonomischer Instabilität. Unsere Gesellschaft wird zunehmend mit diesen ökologischen, ökonomischen und sozialen Herausforderungen konfrontiert, von deren Lösung auch die Lebensqualität zukünftiger

Generationen abhängt (ANGRICK 2010; BUND, BROT FÜR DIE WELT & EVANGELISCHER ENTWICKLUNGSDIENST 2008; DEBIEL ET AL.; EEA 2010; 2010; HAUFF 1987; MEADOWS ET AL. 1972; SCHMIDT-BLEEK 2007).

Vor diesem Hintergrund entwickelte sich bereits in den achtziger Jahren das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung (HAUFF 1987; siehe Kap. 1.3). Eine nachhaltige Entwicklung zielt auf den Erhalt der Ökosphäre unter weltweit sozialverträglichen und wirtschaftlich verlässlichen Bedingungen (HAUFF 1987; SCHMIDT-BLEEK 2007; UNITED NATIONS 2002). Dieser Anspruch erfordert eine umfassende Transformation unserer Gesellschaft, die ein hohes Maß an Orientierungswissen und neue Lösungskonzepte für die gegenwärtigen Problemlagen voraussetzt (LIEDTKE & WELFENS 2008; WBGU 2011).

Es wird immer deutlicher, dass klassische Politikmuster nicht genügen, um eine nachhaltige Entwicklung in absehbarer Zeit zu erreichen. Die Umsetzung globaler Nachhaltigkeitspolitiken über verbindliche Vorgaben, die im *Top-Down*-Prinzip auf europäischer und nationaler Ebene umgesetzt werden, reicht alleine nicht aus. Ein gut koordiniertes *Bottom-up*-Vorgehen sollte die politischen Maßnahmen ergänzen (SCHNEIDEWIND 2011).

„Kommunen, Unternehmen, aber auch Konsumenten-Netzwerke sind heute wichtige Treiber für einen nachhaltigen Wandel. Sie verfügen oft über mehr Innovationskraft und Beweglichkeit als staatliche Akteure. Mit erfolgreichen Nischestrategien zeigen sie, welche Handlungsmöglichkeiten Gesellschaft und Wirtschaft haben, um eine nachhaltige Entwicklung zu unterstützen (SCHNEIDEWIND 2011, S. 9).“

Auch zeigt sich, dass konventionelle Lösungen heutzutage immer öfter an der Komplexität einer sich wandelnden Welt scheitern und einzelne Akteure nicht ausreichend über Mittel und Informationen verfügen, um Verbesserungen alleine voranzutreiben (JÄGER 2007). Die Lösung gesellschaftlicher bzw. sozialer Problemlagen sowie gesellschaftliche Transformationen benötigen eine Verzahnung sowie bereichsübergreifende Kooperationen zwischen Akteuren aus Wirtschaft, Politik und Zivilgesellschaft (AUSTIN 2000; BAEDEKER ET AL. 2008; BLUSZCZ 2007; KANTER 1999, siehe Abb. 1). Ein kooperatives Handeln dieser unterschiedlichen Akteure führt dazu, institutionelle Innovationen zu entwickeln, Synergieeffekte zu erschließen, Reibungsverluste zu vermeiden und wechselseitige Lernprozesse zu ermöglichen (LEMKEN ET AL. 2010a).

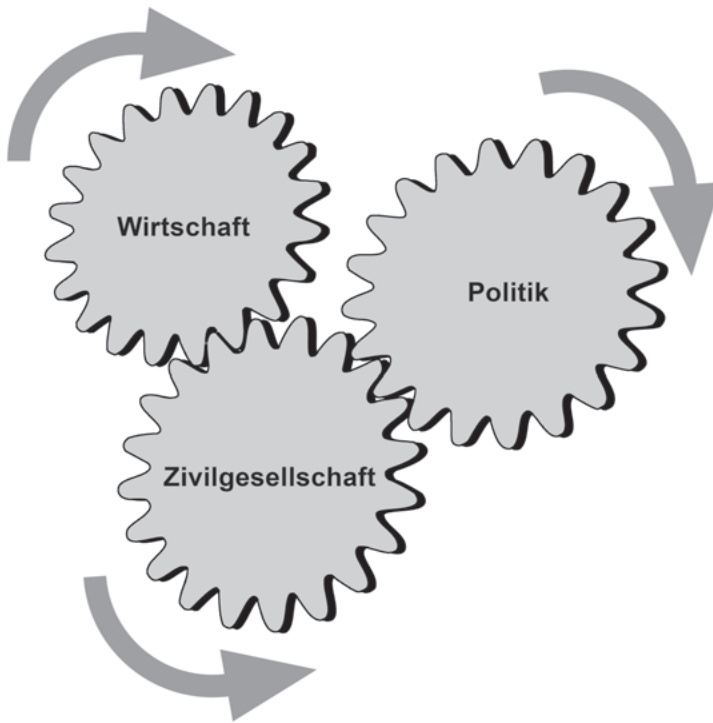


Abb. 1 Zusammenspiel der Akteure für eine nachhaltige Entwicklung

Die Ebene, auf der sich die alltäglichen Lebenszusammenhänge der Menschen, ihre Einbindung in konkrete Produktionsverhältnisse und soziale Reproduktionsbedingungen am deutlichsten abbilden, ist die regionale Ebene. Deswegen ist sie eine geeignete Bezugseinheit für die Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung (COY 2007). Es sind die Akteure einer Region, die durch ihre Vernetzung und Kooperation Innovationen schaffen können, die der allmählichen Verfestigung von Konzepten nachhaltiger Entwicklung dienen (STÖRMER 2002). Dadurch werden nicht nur zukunftsweisende Leitbilder in der Region umgesetzt, sondern in Form bereichsübergreifender Netzwerke und Kooperationen auch neue „Governance-Strukturen“ geschaffen (MAJER 2003).

1.2 Untersuchungsziel und forschungsleitende Fragen

Ziel der Arbeit ist eine differenzierte Betrachtung der regionalen Vernetzung zwischen Unternehmen und Schulen. Dabei soll nicht nur aufgezeigt werden, welche Bedeutung die Vernetzung dieser unterschiedlichen Teilsysteme für eine Konkretisierung des globalen Leitbilds einer nachhaltigen Entwicklung auf der regionalen Ebene haben kann und welche Impulse davon möglicherweise auf andere Maßstabsebenen (national,

international) ausgehen. Sondern es sollen vor allem die Interaktionsdynamik zwischen den Schulen und Unternehmen, die daraus entstehenden interorganisationalen Lern- und Innovationsprozesse sowie mögliche Veränderungen auf Ebene der Organisationen betrachtet werden. Im Fokus der Analyse stehen auch die handelnden Menschen und ihre Handlungsmotivationen. Diese agieren sowohl in ihrer Organisation als auch im Auftrag dieser im regionalen Netzwerk. Von besonderer Bedeutung in der Interaktion zwischen Schulen und Unternehmen sind auch Bildungsaspekte, das heißt das Wissen, die Werte und Kompetenzen, die im Nachhaltigkeitsdialog zwischen den Schulen und Unternehmen vermittelt werden sollen.

Konkreter Untersuchungsgegenstand sind das Netzwerk KURS 21 e.V. und die darin agierenden Lernpartnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen. Das regionale Netzwerk hat sich in Wuppertal in einem mehrjährigen Prozess aus dem Zusammenschluss der einzelnen Lernpartnerschaften entwickelt und 2008 in einem Verein institutionalisiert (siehe Kap. 5.3).

Die zentralen forschungsleitenden Fragen der Arbeit sind:

- Inwieweit verfolgt das regionale Netzwerk KURS 21 den Leitgedanken einer nachhaltigen Entwicklung und stellt einen Ort der Konkretisierung einer nachhaltigen Entwicklung dar? Welche Verflechtungen und Impulse gehen davon auf andere Maßstabsebenen (national, international) aus?
- Kann das regionale Netzwerk zwischen den Schulen und Unternehmen in Teilaspekten als Lernende Region oder / und kreatives Milieu angesehen werden und welche innovierenden Impulse und interorganisationalen Lernprozesse gehen daraus hervor?
- In welchem Maße übernehmen die Unternehmen in ihrer Interaktion mit den Schulen eine gesellschaftspolitische Verantwortung? Welche ökologischen, sozialen und organisationalen Innovationen entstehen aus der Verknüpfung dieser unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsysteme auf Ebene der Organisationen und inwieweit tragen diese zu einer sozial-ökologischen Modernisierung in Unternehmen und Schulen bei?
- Welche Rolle spielen die Motivation und das Handeln einzelner Akteure auf Basis von individuellen Werten für die (Weiter-)Entwicklung sowie die Aktivitäten des Netzwerkes? Welches Wissen, welche Kompetenzen und Werte werden in der Interaktion vermittelt?

Im nachfolgenden Kapitel 1.3 werden der Begriff der nachhaltigen Entwicklung präzisiert, das politische Leitbild vorgestellt und dessen Bezüge zur vorliegenden Arbeit aufgezeigt.

1.3 Das gesellschaftspolitische Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung

Das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung (engl. *Sustainable Development*) prägt seit den achtziger Jahren den gesellschaftspolitischen Diskurs von der globalen bis zur lokalen Ebene. Die erste umfassend formulierte Definition einer nachhaltigen Entwicklung geht auf die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung zurück, die im Jahre 1987 den so genannten Brundtland-Bericht vorlegte. Darin wird eine nachhaltige Entwicklung bezeichnet als „...Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, daß künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können (HAUFF 1987, S. 46)“. Mit dem Bericht wurde erstmals ein tragfähiger konzeptioneller Zusammenhang zwischen Wirtschaftsentwicklung und Umwelt hergestellt. Dadurch dass die Rechte der heute lebenden und die der nachkommenden Generationen angesprochen werden, birgt das Konzept eine prozessorientierte, zeitliche Komponente. Nachhaltige Entwicklung gilt als ein integratives und prozedurales Konzept, um wirtschaftliche Entwicklung in intakter Umwelt sowie Lebensqualität und sozialen Zusammenhalt in globaler Verantwortung zu erlangen und zu sichern (HAUFF 2003, siehe auch BUNDESREGIERUNG 2008). Die Operationalisierung des Leitbilds bedarf eines permanenten Such-, Lern- und Erfahrungsprozesses, der flexible und diskursive Strukturen in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft erfordert (BUNDESREGIERUNG 2008).

In den letzten Jahrzehnten erfolgte in der Politik ein „Strukturwandel“, der das Verständnis zur politischen Umsetzung komplexer gesellschaftlicher Herausforderungen wie die einer nachhaltigen Entwicklung verändert und wesentlich mitgestaltet hat. Politik findet zunehmend in einem Mehrebenensystem im Zusammenspiel globaler, internationaler und nationaler Politiken statt (HAUFF 2003). Für die Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung müssen Impulse auf allen politischen Maßstabsebenen (global, international, national, regional) gesetzt werden (siehe auch dazu Mehrebenenmodell der Umwelt-Governance; Kap. 3.2.1, BRAUN ET AL. 2003). Auf der globalen Ebene werden Regime und Rahmenbedingungen geschaffen, die sich in internationalen und nationalen Politiken konkretisieren. In Tab. 1 sind chronologisch wesentliche globale Meilensteine, Rahmenordnungen und Strategien einer nachhaltigen Entwicklung der letzten 20 Jahre aufgeführt, die einen großen Einfluss auf die transnationale und nationale Nachhaltigkeitspolitik haben.

Tab. 1 Globale Meilensteine, Regime und Rahmenordnungen einer nachhaltigen Entwicklung

Globale Meilensteine	Regime/Rahmenordnung	Ziele und Kernstrategien
1992: Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung (UNCED), Rio de Janeiro, Brasilien	Agenda 21 – Abschlussdokument der UNCED-Konferenz	Mit der Agenda 21 wurde ein globales Aktionsprogramm geschaffen, das Umwelt- und Entwicklungsziele erstmals zusammen führt. Die Agenda 21 enthält detaillierte Handlungsaufträge zur Verbesserung der sozialen und wirtschaftlichen Dimensionen sowie zur Erhaltung und Bewirtschaftung der natürlichen Ressourcen (BMU 1992).
2000: Millennium Development Goals (MDG)	United Nations Millennium Declaration (Millenniumserklärung der Vereinten Nationen)	Die acht Millennium Development Goals wurden aus der Millenniumserklärung der Vereinten Nationen abgeleitet. Mit ihnen werden erstmals globale, überprüfbare Zielgrößen u.a. im Bezug auf Armut, Bildung, Ungleichheit, Gesundheit und ökologische Nachhaltigkeit angegeben (UNITED NATIONS 2000/2007).
2002: Weltgipfel für Nachhaltige Entwicklung (World Summit on Sustainable Development), Johannesburg, Südafrika	Johannesburg Plan of Implementation (JPOI) – Umsetzungsprogramm	Im JPOI werden als wesentliche Ziele für eine nachhaltige Entwicklung die Armutsbekämpfung, der Wandel nicht nachhaltiger Produktions- und Konsummuster sowie der Schutz der natürlichen Ressourcen genannt (UNITED NATIONS 2002).
2003: Internationales Expertentreffen zur Konkretisierung des Zehn-Jahres-Rahmenprogramms Nachhaltiges Konsumieren und Produzieren, Marrakesch.	„Marrakesch-Prozess“ koordiniert durch UNEP und UN-DESA	Der Marrakesch-Prozess ist ein globaler Multi-Stakeholder-Dialog, der darauf zielt, ein 10-Jahres Rahmenprogramm für nachhaltiges Produzieren und Konsumieren zu erstellen, wie es im JPOI gefordert wird (UNEP 2011). ¹

¹ Siehe dazu auch <http://esa.un.org/marrakechprocess/draft10YFPInput.shtml>

Globale Meilensteine	Regime/Rahmenordnung	Ziele und Kernstrategien
2005–2014: UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“	International Implementation Scheme of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development	Das Hauptziel der UN-Dekade ist es, Prinzipien, Werte und Praktiken einer nachhaltigen Entwicklung in alle Bereiche der Bildung und des Lernens zu integrieren und allen Menschen Bildungschancen zu eröffnen, die sie für die Umsetzung einer nachhaltigeren Zukunft benötigen (UNESCO 2004).
2012: Rio+20, (United Nations Conference on Sustainable Development) 2012, Rio de Janeiro, Brasilien	Weltgipfel für eine nachhaltige Entwicklung, 20 Jahre nach der UNCED-Konferenz in Rio.	Der dritte Weltgipfel hat einen Fokus auf „Green economy“ im Kontext der Nachhaltigkeit & Armutsbekämpfung. In diesem Zusammenhang wird ein grundsätzlicher Wandel in Produktion und Konsum gefordert (UNCTAD 2011).

Ein Anspruch der globalen Rahmenordnungen und Strategien ist die Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung auf Ebene der Nationalstaaten (siehe u.a. Agenda 21 und JPOI). Entsprechend fließen die globalen Zielsetzungen einer nachhaltigen Entwicklung in transnationale und nationale Politiken ein und werden in politischen Programmen und Strategien auf die transnationale und nationalstaatliche Ebene heruntergebrochen (siehe Tab. 2).

Auf europäischer Ebene wurde 2001 die erste Europäische Nachhaltigkeitsstrategie erarbeitet, die mit dem Fortschrittsbericht von 2007 überprüft und fortgeschrieben wurde (EUROPÄISCHE GEMEINSCHAFT 2007a). Europa 2020 ist die Strategie der Europäischen Union (EU) für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum, die 2010 verabschiedet wurde und an die Stelle der Lissabon-Strategie tritt. Die Strategie gibt die wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Ziele der EU für die nächsten zehn Jahre vor. Sie skizziert eine Vision der europäischen sozialen Marktwirtschaft des 21. Jahrhunderts (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010). In Deutschland wurde 2002 eine Nationale Nachhaltigkeitsstrategie veröffentlicht, die in den Fortschrittsberichten 2005 und 2008 überprüft und weiterentwickelt wurde. In der deutschen Nachhaltigkeitsstrategie sind 21 konkrete Zielsetzungen mit überprüfbaren Schlüsselindikatoren benannt (BUNDESREGIERUNG 2002/2005/2008). Für die Umsetzung der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)(2005–2013) wurde von der Deutschen UNESCO-Kommission ein Nationaler Aktionsplan mit den wesentlichen Zielsetzungen einer BNE in Deutschland erstellt (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2005/2008). In Tab. 2

sind ausgewählte Strategien einer nachhaltigen Entwicklung bzw. Strategien mit klaren Bezügen zu einer nachhaltigen Entwicklung auf europäischer und deutscher Ebene mit ihren Kernzielen zusammengeführt.

Tab. 2 Europäische und deutsche Strategien einer nachhaltigen Entwicklung

Rahmenordnung/Strategie	Ziele und Kernstrategien
Europäische Ebene	
2001: Europäische Nachhaltigkeitsstrategie 2006/2007: Neufassung und Fortschrittsbericht	In der europäischen Nachhaltigkeitsstrategie (Fortschrittsbericht 2007) werden sieben zentrale Herausforderungen benannt, die angegangen werden müssen, wenn Europa eine nachhaltigere Entwicklung erreichen und sein derzeitiges Wohlstands- und Wohlfahrtsniveau beibehalten will. Die sieben Herausforderungen sind: <ul style="list-style-type: none"> • Klimaänderung und saubere Energie • Nachhaltiger Verkehr • Nachhaltiger Konsum und nachhaltige Produktion • Erhaltung und Bewirtschaftung der natürlichen Ressourcen • Gesundheit • Soziale Eingliederung, Demografie und Migration • Globale Herausforderungen in Bezug auf Armut (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2007).
2010: Europa 2020 – Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum	Die Strategie Europa 2020 zielt auf ein nachhaltiges, integratives und intelligentes Wachstum. Es werden dafür fünf messbare Kernziele angegeben, die in sieben Leitinitiativen in den Bereichen Beschäftigung, Forschung und Innovation, Umwelt, Bildung und Armutsbekämpfung bis zum Jahr 2020 umgesetzt werden sollen: <ul style="list-style-type: none"> • 75 % der Bevölkerung im Alter von 20 bis 64 Jahren sollten in Arbeit stehen. • 3 % des BIP der EU sollten für F&E aufgewendet werden. • Die 20-20-20-Klimaschutz-/Energieziele sollten erreicht werden (einschließlich einer Erhöhung des Emissionsreduktionsziels auf 30 %, falls die entsprechenden Voraussetzungen erfüllt sind). • Der Anteil der Schulabbrecher sollte auf unter 10 % abgesenkt werden. • Mindestens 40 % der jüngeren Generation sollten einen Hochschulabschluss haben. • Die Zahl der armutsgefährdeten Personen sollte um 20 Millionen sinken. (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010)

Rahmenordnung/Strategie	Ziele und Kernstrategien
Deutsche Ebene	
2002: Nationale Nachhaltigkeitsstrategie 2005/2008: überarbeitete Neuaufgaben	In der nationalen Nachhaltigkeitsstrategie von 2002 hat die Bundesregierung für die nächsten Jahrzehnte Prioritäten für eine nachhaltige Entwicklung gesetzt und dafür 21 quantitative Ziele mit jeweiligen Schlüsselindikatoren festgelegt (siehe Anhang 1). In den Fortschrittsberichten von 2005 und 2008 wird jeweils die Entwicklung der Indikatoren dargestellt und der Grad der Zielerreichung überprüft (BUNDESREGIERUNG 2008)
2005–2014 UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)	In Deutschland wurde von der Deutschen UNESCO-Kommission ein nationaler Aktionsplan zur UN-Dekade BNE herausgegeben, der vier Hauptzielsetzungen beinhaltet: <ul style="list-style-type: none"> • Weiterentwicklung und Bündelung der Aktivitäten der BNE sowie Transfer guter Praxis in die Breite • Vernetzung der Akteure der Bildung für nachhaltige Entwicklung • Verbesserung der öffentlichen Wahrnehmung von Bildung für nachhaltige Entwicklung • Verstärkung internationaler Kooperationen (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2008)

Im Zusammenhang mit den dargestellten globalen politischen Rahmenordnungen sowie den europäischen und deutschen politischen Strategien einer nachhaltigen Entwicklung sind zwei wesentliche politische Ansatzpunkte hervorzuheben, die für die Forschungsfragen dieser Arbeit wichtig sind: Dies ist zum einen die Beteiligung aller gesellschaftlichen Gruppen an der Konkretisierung einer nachhaltigen Entwicklung sowie die Umsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Beide Themenkomplexe werden nachfolgend inhaltlich in ihren Bezügen zur vorliegenden Arbeit dargestellt.

1.3.1 Nachhaltige Entwicklung als akteursübergreifender Politikansatz

Auf globaler Ebene wird im *Johannesburg Plan of Implementation* wie auch in der europäischen und deutschen Nachhaltigkeitsstrategie hervorgehoben, dass es für eine nachhaltige Entwicklung maßgeblich auf das Engagement aller gesellschaftlichen Akteure ankommt. „*Nachhaltige Entwicklung kann nicht von der Regierung verordnet werden. Wer als Unternehmer investiert oder als Konsument Produkte auswählt, bestimmt maßgeblich darüber, wie sich Nachhaltigkeit in der Praxis durchsetzt*“ (BUNDESREGIERUNG 2005, S. 7).

Nachhaltige Entwicklung kann nicht staatlich verfügt werden. Der Staat kann nur die Rahmenbedingungen dafür setzen. Es ist die Aufgabe der Akteure in der Wirtschaft

und Gesellschaft die Rahmenbedingungen der Nachhaltigkeit in ihren jeweiligen Verantwortungs- bzw. Arbeits- und Lebensbereichen zu konkretisieren. Nachhaltigkeit kann nur in Partnerschaft und unter Beteiligung aller gesellschaftlichen Gruppen erreicht werden (RID 2003).

Das heißt, dass im Modernisierungsverständnis nachhaltigkeitsgerechter Politik staatliche Rahmensetzungen eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für eine nachhaltige Entwicklung sind. Unternehmen und andere nicht-staatliche Akteure wie Bildungsträger und Bürger sind aufgefordert, als Träger von Nachhaltigkeitspolitiken zu agieren und ihr Handlungspotenzial wie auch die Zweckmäßigkeit von neuen Kooperationsstrukturen auszuloten (LINNE & SCHWARZ 2003).

Ein Anspruch in nahezu allen politischen Strategien auf allen Maßstabsebenen (global, international, national) ist, dass Unternehmen ihre gesellschaftliche und sozial-ökologische Verantwortung verstärkt wahrnehmen. Das beinhaltet, den Ausbau öffentlich-privater Partnerschaften und die Stärkung des Dialogs mit ihren gesellschaftlichen Anspruchsgruppen (*Stakeholdern*) bzw. ihrem Unternehmensumfeld. Ziel dabei soll sein, gemeinsam an Nachhaltigkeitslösungen zu arbeiten, um eine nachhaltige Entwicklung zu fördern (siehe BUNDESREGIERUNG 2005; RAT DER EUROPÄISCHEN UNION; 2006; UNITED NATIONS 2002).

Regionale Netzwerke zwischen Wirtschaftsakteuren und Akteuren anderer gesellschaftlicher Teilsysteme (wie z.B. Unternehmen und Schulen) können dabei wichtige Treiber sein für einen nachhaltigen Wandel in Form einer *Bottom-up*-Entwicklung (siehe dazu auch Kap. 1.1 SCHNEIDEWIND 2011).

1.3.2 Bildung als Schlüsselfaktor für eine nachhaltige Entwicklung

Ein Schlüsselkatalysator für einen nachhaltigen Wandel ist im *Johannesburg Plan of Implementation (JPOI)* die Bildung. Der JPOI enthält detaillierte Handlungsempfehlungen, die der Zielsetzung folgen, den Zugang zur Bildung insbesondere in Entwicklungsländern deutlich zu verbessern und auf allen Bildungsebenen eine nachhaltige Entwicklung in die Bildungssysteme zu integrieren (UNITED NATIONS 2002). Die im Jahr 2002 von den Vereinten Nationen ausgerufene Resolution zur UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014), die der Kompetenzentwicklung von Akteuren sowie der Verbreitung des Wissens um Nachhaltigkeit dienen soll, unterstützt diese Entwicklung weltweit (DEUTSCHER BUNDESTAG 2005; UNESCO 2004).

In Deutschland wurde unter Koordination der deutschen UNESCO-Kommission von einem eigens für die UN-Dekade eingerichteten Nationalkomitee ein Nationaler Aktionsplan erarbeitet (siehe DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2005 und 2008). Ein wesentliches Ziel darin ist es, den Gedanken der nachhaltigen Entwicklung in allen Bereichen der Bildung in Deutschland zu verankern. Um dieses zu erreichen, ist eines von vier strategischen Zielen die Vernetzung der Akteure. In diesem Zusammenhang

wird die Zusammenarbeit mit der Wirtschaft als wichtige Voraussetzung für die Bildung für nachhaltige Entwicklung hervorgehoben (z.B. nachhaltige Schülerfirmen)(DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2008).

Ziel der von den Vereinten Nationen ausgerufenen UN-Dekade ist, dass jeder Mensch die Möglichkeit haben soll, die Werte, Kompetenzen, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erlernen, die für die Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung erforderlich sind (DE HAAN 2011; DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2008). Deshalb ist die Vermittlung von Gestaltungskompetenz zentral in einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Das heißt, Menschen nicht nur zu einem umweltgerechten Verhalten zu erziehen, sondern ihnen weitere Kompetenzen zu vermitteln, die für einen nachhaltigen Wandel in der Gesellschaft nötig sind (DE HAAN 2005; DE HAAN 2011, vgl. Kap. 3.5.2).

Im Dialog und der Vernetzung von Unternehmen und Schulen spielt Bildung eine besondere Rolle. Lernpartnerschaften zwischen Unternehmen und Schulen stellen entsprechend eine wichtige Akteurskonstellation dar für die Umsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.

1.4 Aufbau der Arbeit

Im Anschluss an diese Einleitung erfolgt im *Kapitel 2* die geographische Einordnung der Arbeit und der Forschungsbedarf der Wirtschaftsgeographie wird aufgezeigt.

In *Kapitel 3* werden die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen der Arbeit dargestellt. Da der Fokus der Arbeit interdisziplinäre Themenkomplexe auf unterschiedlichen Betrachtungsebenen (Meta-, Meso- und Mikroebene) zusammen führt, wird eine methodenpluralistische Betrachtung gewählt. Die Betrachtungsebenen strukturieren die einzelnen Unterkapitel. Zunächst werden flankierend zum Fokus der Arbeit *Governance*-Ansätze und strukturationstheoretische Überlegungen als metatheoretische Basis beschrieben. Netzwerktheoretische Zugänge (Mesoebene) bilden den Kern der Arbeit. Diese werden von unternehmensstrategischen Konzepten sowie verhaltens- und bildungswissenschaftlichen Ansätzen auf der Mikroebene ergänzt. Am Ende des Kapitels werden in einem Fazit die Ansätze miteinander verknüpft, wesentliche Konzepte für die weitere Untersuchung hervorgehoben und anhand der in den einzelnen Unterkapiteln ausdifferenzierten Forschungsfragen Fragestellungen für die empirische Untersuchung formuliert.

Die Ausführungen zur Methodologie und Methodik finden sich in *Kapitel 4*. Der hermeneutische Ansatz der Untersuchung bedingt den Einsatz von Methoden der qualitativen Sozialforschung. Neben methodologischen Vorüberlegungen wird die Konzeption der Methoden (qualitative Interviews, Gruppendiskussion) ebenso beschrieben wie der Aufbau und Ablauf der Untersuchung. Am Ende des Kapitels wird ein Leitsystem zur Ergebnisdarstellung vorgestellt, welches die Darstellung der Ergebnisse in den Kapiteln 6 bis 9 strukturiert.

Kapitel 5 stellt im Übergang zu den empirischen Ergebnissen den Untersuchungsgegenstand und den Untersuchungsraum vor. Zunächst wird die Auswahl des Untersuchungsgegenstands und Untersuchungsraumes vor dem Hintergrund wissenschaftlicher und pragmatischer Gründe dargestellt. Anschließend werden Entwicklungs- und Strukturmerkmale des Untersuchungsraums Wuppertal sowie Daten und Fakten zur Entwicklung des Netzwerks zwischen den Schulen und Unternehmen als Hintergrundwissen für die empirischen Ergebnisse ausgeführt. Diese sind in den Kapitel 6 bis 9 dargestellt.

Kapitel 6 ist der Anfang des empirischen Teils. Diesem Kapitel liegen *metatheoretische* Fragestellungen zugrunde. Es werden politische Leitideen, konkrete Aktivitäten zur Nachhaltigkeit des untersuchten Netzwerks und seiner Lernpartnerschaften sowie die regionalen und überregionalen Verflechtungen seitens der Akteure vorgestellt.

Kapitel 7 fokussiert die Ebene des Netzwerks und zeigt wesentliche Elemente und Merkmale des Netzwerks und seiner Entwicklung sowie die Einbettung des Netzwerks in den regionalen sozio-kulturellen Kontext auf.

Kapitel 8 betrachtet die organisationale Ebene der beteiligten Unternehmen und Schulen. Schwerpunkte des Kapitels sind die gesellschaftspolitische Verantwortung der Unternehmen sowie die durch die Interaktion entstehenden sozialen, ökologischen und organisatorischen Veränderungen bzw. Neuerungen auf Ebene der Unternehmen und Schulen.

Kapitel 9 beschäftigt sich mit den am Netzwerk beteiligten Individuen und ihren individuellen Handlungsfaktoren. Außerdem wird erarbeitet welches Wissen, welche Werte und Kompetenzen in der Interaktion zwischen Unternehmen und Schule vermittelt werden sollen und welche Veränderungen sich daraus für die Handlungsweisen der einzelnen Akteure (Beschäftigte der Unternehmen, Lehrkräfte, Schüler) ergeben.

In *Kapitel 10* werden die wesentlichen Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst und vor dem Hintergrund der forschungsleitenden Fragen (siehe Kap. 1) sowie der theoretisch-konzeptionellen Grundlagen (siehe Kap. 3) diskutiert.

In einer Schlussbetrachtung werden in *Kapitel 11* Rückschlüsse auf die umweltorientierte, wirtschaftsgeographische Forschung gezogen, offen gebliebene Fragen angesprochen und es wird der weitere Forschungsbedarf formuliert.

2. Geographische Einordnung des Untersuchungsthemas

Für die Analyse eines regionalen Nachhaltigkeitsnetzwerks zwischen Schulen und Unternehmen aus wirtschaftsgeographischer Sicht wird, die Untersuchungsthematik in die geographische und im Speziellen in die wirtschaftsgeographische Forschung eingeordnet.

Dafür werden im folgenden Kapitel das Forschungsfeld und seine unterschiedlichen Zugänge in der Geographie sondiert und strukturiert sowie der Forschungsbedarf in der Wirtschaftsgeographie formuliert. Zu Beginn des Kapitels wird die Auseinandersetzung mit dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung in der Wirtschaftsgeographie analysiert. Bisherige Forschungsansätze in diesem Zusammenhang werden aufgeführt und durch andere Teildisziplinen der Geographie ergänzt (siehe Kap. 2.1). Anschließend wird die Relevanz des Forschungsthemas, das heißt die regionale, nachhaltigkeitsorientierte Vernetzung von Unternehmen und Schulen, für die wirtschaftsgeographische Forschung heraus gestellt (Kap. 2.2). Schließlich erfolgt die Einführung des Mehrebenenmodells der Umwelt-*Governance* als methodischer Zugang zur Untersuchungsthematik (siehe Kap. 2.3). Abschließend werden die verschiedenen geographischen Bezüge im Kontext dieser Arbeit zusammengeführt und vor diesem Hintergrund der Forschungsbedarf für eine umweltorientierte Wirtschaftsgeographie abgeleitet (Kap. 2.4).

2.1 Nachhaltige Entwicklung ein Thema für die Wirtschaftsgeographie

Seit Anfang der 1990er Jahre kristallisiert sich national wie international eine kritische Diskussion über den Stellenwert der Umweltthematik in der Wirtschafts- und Industriegeographie heraus. In diesem Zusammenhang wird auch das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung diskutiert (vgl. ANGEL 2000; BRAUN 2002a; GIBBS & HEALEY 1997; HAAS & SIEBERT 1995; HAYTER & HERON 2002a; PARK 2002; SOYEZ 1995/2002 a/b; TAYLOR 1995).

HAAS & SIEBERT (1995) verweisen darauf, dass das Zusammenwirken von Natur und Gesellschaft eine zentrale Problemstellung der geographischen Forschung, im Besonderen der wirtschaftsgeographischen Forschung, ist. Die Autoren stellen heraus, dass sich „in jüngster Zeit“, das heißt seit Anfang der 1990er Jahre Wirtschaftsgeographen verstärkt um eine angemessene Integration ökologischer Zusammenhänge in wirtschaftsgeographische Forschungsansätze bemühen. Sie betonen, dass die Rezeption des Nachhaltigkeitsgedankens viel Potenzial für wirtschaftsgeographische Forschungskonzepte besitzt (HAAS & SIEBERT 1995).

Im letzten Jahrzehnt nimmt die kritische Auseinandersetzung zur Relevanz der Umweltproblematik in der wirtschaftsgeographische Forschung zu (siehe z.B. Beitragsbände HAYTER & HERON 2002; SOYEZ & SCHULZ 2002 und 2008) und es konkretisiert sich die Forschungsrichtung einer umweltorientierten Wirtschaftsgeographie. Kritisch wird angemerkt, dass die Wirtschaftsgeographie konzeptionell, methodisch und institutionell nicht gut gerüstet ist für umweltbezogene Fragestellungen (BRAUN ET

AL. 2003; SOYEZ & SCHULZ 2008). Eine differenzierte Zusammenfassung der nationalen und internationalen wirtschafts-geographischen Literatur mit Umweltbezug liefert BRAUN (2003). SCHULZ (2005) ergänzt diese und zeigt bestehende Defizitbereiche einer umweltorientierten Wirtschaftsgeographie auf.

In der wirtschaftsgeographischen Literatur werden die Schwerpunkte und die Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung unterschiedlich diskutiert. Einige Autoren setzen ihre Priorität im Rahmen der internationalen Diskussion über Nachhaltigkeit in der Bearbeitung und Konkretisierung einer ökologischen Nachhaltigkeit (BIZER & STERNBERG 2001; GIBBS & HEALEY 1997; STERNBERG 2000; WIESMANN 1998), wobei das Konzept einer Ökologischen Modernisierung als hilfreich gesehen wird (GIBBS 2000). Andere Autoren betonen, dass Verbesserungen in der Umweltverträglichkeit des Wirtschaftens nicht ohne Einbezug sozialer Aspekte erfolgen können (ANGEL 2000; BRAUN 2002a; PARK 2002; STÖRMER 2001; WALLACE 2002; WELFORD 1995). Diese beiden Stränge werden skizziert, um anschließend Ergänzungsmöglichkeiten der Sozialgeographie aufzuzeigen.

Ökologische Nachhaltigkeit als Ansatzpunkt der Wirtschaftsgeographie

WIESMANN (1998) betont die weltweite Akzeptanz des Nachhaltigkeitsbegriffs und die sich daraus ergebende Chance, gegensätzliche entwicklungs- und umweltpolitische Interessen in den Dialog zu bringen. Um Nachhaltigkeit als Leerformel entgegenzuwirken, ist für ihn die Konkretisierung der ökologischen Nachhaltigkeit zentral.

STERNBERG (2000) hebt hervor, dass die Debatte um regionale, nationale und globale Nachhaltigkeit mit ihren umweltökonomischen Fragestellungen ein großes und noch lange aktuelles Betätigungsfeld in der Grundlagenforschung sowie der angewandten Forschung der Wirtschaftsgeographie darstellt. Laut BIZER & STERNBERG (2001) sollte dabei vorrangig die ökologische Dimension betrachtet werden, da Gesellschaften zwar ohne Marktwirtschaft, jedoch nicht ohne ihre natürliche Umwelt existieren können und individuelle und gesellschaftliche Entscheidungen letztlich immer vor dem Hintergrund einer ökologischen Tragfähigkeit getroffen werden sollten.

Laut GIBBS (2000) wird die Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung in der wirtschaftsgeographischen Literatur meist auf die Harmonisierung von ökologischen und ökonomischen Ansprüchen bezogen, im Rahmen dessen soziale Aspekte wie Lebensqualität, Gerechtigkeit und Gleichheit berücksichtigt werden können. Für GIBBS (2000) ist jedoch das normative Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung insgesamt zu vage und allumfassend für eine konkrete Implementierung und er argumentiert, dass das Konzept der Ökologischen Modernisierung wesentlich konkreter in seiner Umsetzung ist.

Die Ökologische Modernisierung ist im Kern darauf ausgerichtet, Produkte zu entwickeln und Produktionsprozesse zu implementieren, die energie-, material- und abfalleffizienter sind (ANGEL 2000). Sie unterscheidet sich je nach Ort, politischem Kon-

text, Industriesektoren und Unternehmensstrategien (SOYEZ 2002a). Angestoßen wird der Prozess, der auch das „Ergrünen der Industrie“ (*greening of industry*) genannt wird, durch eine Reihe von umwelt- und umfeldbezogenen Anforderungen, die Entscheidungsträger dazu zwingen, die Konsequenzen ihres Handelns abzuschätzen. Diese Anforderungen beziehen sich auf politisch-regulatorische sowie Anforderungen des Marktes und der Zivilgesellschaft (SOYEZ 2002a).

Integration sozialer Aspekte in Nachhaltigkeitskonzeptionen der Wirtschaftsgeographie

Für ANGEL (2000) hat sich neben der Ökologischen Modernisierung ein weiterer Forschungsstrang im Zusammenhang mit den Grundsätzen einer nachhaltigen Entwicklung ergeben. Er verweist dabei auf WELFORD (1995), der sagt, dass Verbesserungen in der Umweltverträglichkeit des Wirtschaftens nicht ohne eine grundlegende Veränderung sozialer Strukturen sowie die Einbeziehung von Ethik und Werten erfolgen können. WELFORD (1995) argumentiert, dass traditionelle Ansätze des Umweltmanagements nicht zur Nachhaltigkeit führen. Es bedarf innerhalb der Wirtschaft eines Wertewandels, bei dem eine soziale und ethische Verantwortung von den Unternehmen akzeptiert und in das Handeln einbezogen wird.

STÖRMER (2001) versteht eine nachhaltige Entwicklung als einen zukunftsbezogenen, gesellschaftlichen Lern-, Such- und Gestaltungsprozess. Das heißt für die Akteure der Wirtschaft, einen unternehmerischen Prozess nicht an linearen Strategievorgaben auszurichten, sondern eine sozial-ökologische, evolutionäre Umsteuerung der Organisation anzustreben.

PARK (2002) bezieht Nachhaltigkeit im Sinne einer nachhaltigen Industrialisierung (*sustainable industrialization*) auf die unternehmensbezogene Nutzung von natürlichen Ressourcen und deren Humanressourcen sowie die sie umgebende Gesellschaft. Er fordert, dass auf dem Weg zu einer nachhaltigen Industrialisierung die drei Dimensionen einer ökonomischen, sozialen und ökologischen Nachhaltigkeit gleichermaßen berücksichtigt werden sollen.

Nach BRAUN (2002a) ist jedoch eine im Grunde wünschenswerte Verknüpfung ökologischer und ökonomisch-sozialer Systemzusammenhänge im Sinne einer integrativen oder holistischen Betrachtungsweise nur schwer einzulösen. Für BRAUN (2003) steht die Frage im Vordergrund, wie der wirtschaftende Mensch die negativen Folgen seines Handelns für den Naturhaushalt möglichst frühzeitig und effektiv begrenzen kann. „Die so genannte Umweltkrise ist eben weniger eine Krise der Umwelt als vielmehr eine Krise der Gesellschaft und ihrer Institutionen“ (BRAUN 2003, S. 11). Die traditionellen Konsum- und Produktionsmuster in den Industriestaaten können so nicht aufrecht erhalten werden und eine nachhaltige Entwicklung verlangt von allen Wirtschaftssubjekten tiefgreifende Verhaltensänderungen (BRAUN 2003).

WALLACE (2002) sieht die Chance der Geographie darin, dass sie als integrative Disziplin mit der Komplexität einer nachhaltigen Entwicklung umgehen kann und sagt „...a geographical vision directs us towards an integrative understanding of the earth as the home of humanity“ (WALLACE 2002, S. 101).

Nachhaltige Entwicklung aus Sicht der Sozialgeographie

Nachhaltigkeit gilt für COY (2007/1998) als normativ-ethisches Leitbild. Er betont die Notwendigkeit einer gleichermaßen umwelt- und sozialverträglichen Entwicklung. Eine nachhaltige Entwicklung bezieht sich auf die Dimensionen der natürlichen Umwelt, der wirtschaftlichen Prozesse, der gesellschaftlich-sozialen Rahmenbedingungen und der individuellen Lebenswelten, die über materielle Stoffströme und Handlungen, über Normen und politische Entscheidungsprozesse miteinander verbunden sind (COY 1998; siehe Abb. 2). Vor diesem Hintergrund ist für COY (1998) vor allem die Sozialgeographie für die Analyse einer nachhaltigen Entwicklung geeignet.

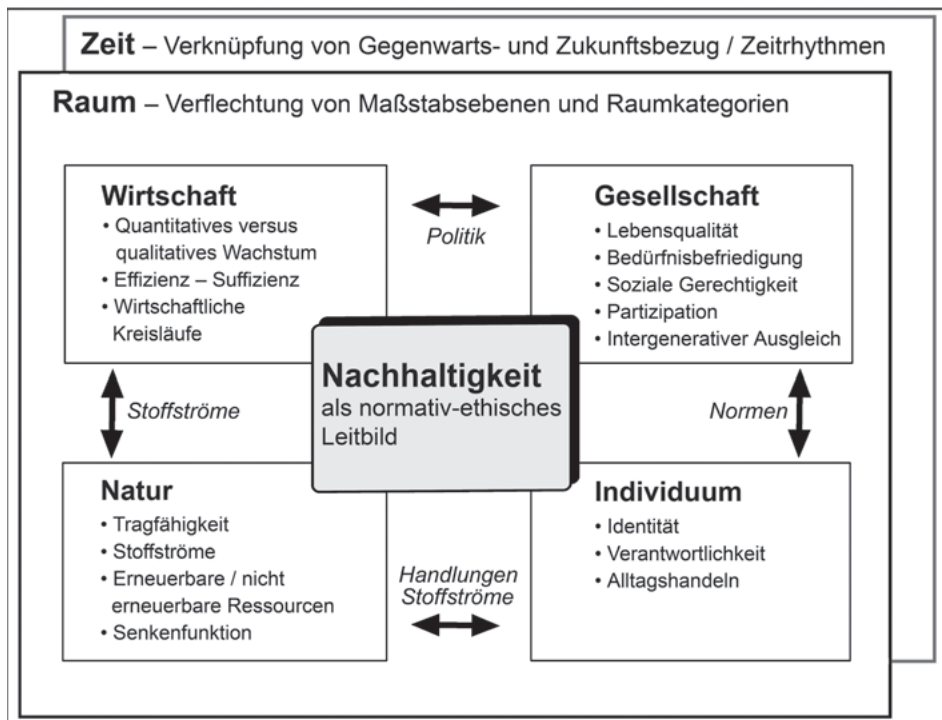


Abb. 2 Dimensionen Nachhaltiger Entwicklung (aus: COY 1998, S. 58)

Aus der Perspektive der sozialgeographischen Forschung spricht COY (1998) im Zusammenhang mit einer nachhaltigen Entwicklung von einer „sozial-ökologischen Modernisierung“. Eine Analyseebene der sozialgeographischen Betrachtung sieht er in der

Ebene des Handelns, da Nachhaltigkeit als Leitbild gesellschaftlicher Entwicklung ein umwelt-, sozial- und individualverträgliches Handeln der Akteure voraus setzt (COY 1998). Er bringt dabei das Individuum und die notwendige Bereitschaft zu Verhaltensänderungen von Individuen ein. „*Ressourcenschutz, Grundbedürfnisbefriedigung und Fragen der Identität müssen gleichberechtigt im Zentrum nachhaltiger Entwicklung stehen*“ (COY 1998, 57).

2.2 Relevanz Regionaler Nachhaltigkeitsnetzwerke zwischen Unternehmen und Schulen für die wirtschaftsgeographische Forschung

Frühere wirtschaftsgeographische Forschungsvorhaben zu Unternehmensnetzwerken sind weitestgehend auf Netzwerke fokussiert, die eine gemeinsame ökonomische Vorteilsnahme haben und /oder über ökonomische Aspekte verbunden sind (vgl. z.B. Transaktionskostenansatz, siehe auch SCHAMP 2000). In den letzten beiden Jahrzehnten werden in der Wirtschaftsgeographie vermehrt regionale Netzwerkansätze und Kooperationen diskutiert und auf ihre Anwendbarkeit überprüft, bei denen es um die Konzentration bestimmter Wirtschaftszweige, Aufbau regionaler Wettbewerbsvorteile sowie Lern- und Innovationsprozesse geht (siehe dazu z.B. BATHELT & GLÜCKLER 2000; BATHELT & GLÜCKLER 2002; BUTZIN 2000; FROMHOLD-EISEBITH 1995; GROTZ & BRAUN 1993). Diese Ansätze verbinden regionale Perspektiven mit der Erkenntnis, dass Unternehmen keine isolierten und unabhängigen Organisationen sind, sondern sie sind in ein komplexes Wirkungsgeflecht und sozio-kulturelles Umfeld eingebettet (*Embeddedness*, vgl. GRANOVERTER 1985; GRABHER 1993a; siehe Kap. 3.3.6). Netzwerkansätze mit Elementen des Lernens und Innovierens, die sich auf regionale Entwicklungszusammenhänge beziehen sind, z.B. das Konzept der kreativen Milieus, entwickelt von Vertretern der GREMI-Schule (siehe CAMAGNI 1991), sowie der Ansatz der Lernenden Region (eine differenzierte Darstellung der Konzepte erfolgt in Kap. 3.3.4).

Ein weiterer Forschungsansatz in jüngerer Zeit ist die Untersuchung von Unternehmensnetzwerken und Kooperationen mit einer ökologischen bzw. ökologisch-ökonomischen Ausrichtung (vgl. hierzu FROMHOLD-EISEBITH 2002c; GEELHAAR & MUNTWYLER 1998; SCHULZ 2005; STÖRMER 2001). Interessant ist in diesem Zusammenhang auch der Ansatz von BRAUN (2002a), der vor dem Hintergrund des *Stakeholder-Ansatzes* von FREEMAN (1984) einen Rahmen für eine akteurszentrierte wirtschaftsgeographische Umweltforschung geliefert hat.

Laut SCHULZ (2005) besteht im Rahmen der Wirtschaftsgeographie ein Bedarf an Untersuchungen, die stärker die Interaktion zwischen verschiedenen Akteuren oder Akteursgruppen im Zusammenhang mit der Umweltproblematik in den Fokus nehmen. Zudem ergibt eine Literaturrecherche, dass in der wirtschaftsgeographischen Forschung bisher kein Schwerpunkt auf Untersuchungen liegt, die regionale Nachhaltigkeitsnetzwerke betrachten, die vor dem Hintergrund des Leitbilds einer nachhaltigen

Entwicklung (wie es in Kap. 1.3 dargestellt wird) ökologische, ökonomische und soziale Aspekte gleichermaßen berücksichtigen.

Das regionale Nachhaltigkeitsnetzwerk zwischen Schulen und Unternehmen, das in dieser Arbeit untersucht wird, ist somit ein interessanter Untersuchungsgegenstand für die umweltorientierte wirtschaftsgeographische Forschung.

Schon O'RIORDAN (2004) benennt im Zusammenhang mit der Umsetzung einer regionalen Nachhaltigkeit u.a. die Zusammenarbeit mit Schulen und sieht dieses als eine mögliche Betrachtungsebene für Geographen „*Work with local schools to make each and every one a living laboratory for sustainability with the pupils actively designing energy, zero-carbon, waste and water schemes along the lines of sustainable stewardship*“ (O'RIORDAN 2004, S. 246). Als Begründung zieht er heran, dass Schulen über ihre Schüler in ein Netz aus Nachbarschaften und Eltern der Schüler verwoben sind. Damit besteht ein großer Handlungsspielraum, den Gedanken der Nachhaltigkeit zu verbreiten und in den Lebensalltag zu bringen. Dieser Gedanke wird in dieser Arbeit in der Betrachtung des regionalen Nachhaltigkeitsnetzwerks zwischen Schulen und Unternehmen aufgegriffen.

Ein Schwerpunkt in der Verbreitung des Nachhaltigkeitsgedankens wird in der Bildung gesehen (siehe Kap. 1.3.2). Die Vernetzung zwischen Unternehmen und Schulen hat einen Fokus im Bereich des Lernens, der Bildung und im Austausch von Wissen.

Einige umweltorientierte wirtschaftsgeographische Forschungsarbeiten der letzten Jahre beziehen Aspekte wie z.B. die des lebenslangen und organisationalen Lernens und die Bedeutung von Information und Wissen im Zusammenhang mit dem Wechselspiel ökologisch-ökonomischer Zielsetzungen explizit mit ein (vgl. SCHULZ 2005; STÖRMER 2001), bringen diese jedoch nicht in Zusammenhang mit einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (siehe Kap. 1.3.2).

Im Rahmen der Wirtschafts- und Sozialgeographie befasst sich vor allem MEUSBURGER im Bereich humanökologischer Fragestellungen sowie im Forschungsschwerpunkt Bildungs-geographie mit dem Thema Wissen und Umwelt sowie Wissen als Handlungsressource (MEUSBURGER 2003/1998; siehe Kap. 3.5.2). Bildung für nachhaltige Entwicklung wird aber auch bei MEUSBURGER nicht explizit thematisiert.

2.3 Mehrebenenmodell der Umwelt-Governance als methodischer Zugang

Für Geographen ist die Frage des räumlichen Maßstabs, auf dem nachhaltige Entwicklung ansetzen und konkretisiert werden kann, von besonderer Bedeutung (COY 2007).

O'RIORDAN (2004) ergänzt diesen Anspruch in dem er sagt, dass gerade Geographen erkennen sollten, dass sie sich in einem expandierenden politischen Prozess bewegen, mit unterschiedlichen, sich wandelnden Mustern von *Governance* und Macht auf unterschiedlichen Maßstabsebenen (global, multinational, national und regional) „...*environmental science needs to recognize the scope of changing patterns of gover-*

nance and power that the emerging worlds of sustainability offer” (O’RIORDAN 2004, S. 234).

Das global höchst einflussreiche Konzept einer nachhaltigen Entwicklung zeigt, dass die auf der Makroebene im Zusammenhang mit dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung entstandenen globalen Regime, Rahmenbedingungen und ihre Interaktionen entscheidende Bedeutung für die Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung auf anderen Maßstabsebenen (international, national, regional) bis hin zu den einzelnen Akteuren haben. Um die Konsequenzen dieser *Governance*-Strukturen und -Prozesse für die Wirtschaftsakteure zu untersuchen, entwickelten BRAUN ET AL. (2003) das Mehrebenenmodell der Umwelt-*Governance* (siehe dazu Abb. 6, Kap. 3.2.1).

Das Interesse einer umweltorientierten Wirtschaftsgeographie setzt in dem Modell folgendermaßen an: „*Irgendwo werden in einem spezifisch sozialräumlichen Kontext neue Vorstellungen im Spannungsfeld Ökonomie und Ökologie entwickelt, sie werden dann auf globaler Ebene gebündelt, neu ausgehandelt und schließlich rezipiert, um sich schließlich wieder in einer Beeinflussungskaskade maßstabsübergreifend bis auf untere Ebenen zu den individuellen Wirtschaftsakteuren durchzupausen*“ (BRAUN ET AL. 2003, S. 236).

Probleme einer nachhaltigen Entwicklung müssen auf unterschiedlichen Maßstabsebenen von der globalen Ebene zum Individuum gelöst werden. Dabei ist die Beteiligung von allen gesellschaftlichen Gruppen notwendig. Neben den regulativen Ebenen des Staates spielen die Individuen als Konsumenten und die Unternehmen als Produzenten eine wichtige Rolle (STÖRMER 2001).

Die Vernetzungen zwischen den Akteuren des Staates, der Wirtschaft und der Zivilgesellschaft auf unterschiedlichen Maßstabsebenen werden im Mehrebenenmodell der Umwelt-*Governance* vereinfacht dargestellt. Das Modell wird in dieser Arbeit als ein schematisches Analyseraster herangezogen, im Hinblick auf seine Anwendbarkeit für die Forschungsthematik näher betrachtet und gegebenenfalls ergänzt (siehe Kap. 3.2.1).

2.4 Zusammenführung der geographischen Zugänge zur Untersuchungsthematik und Forschungsbedarf

Die geographische Einordnung des Untersuchungsthemas hat *gezeigt*, dass die Untersuchung eines regionalen Nachhaltigkeitsnetzwerks zwischen Schulen und Unternehmen unterschiedliche geographische Zugänge bietet. Die für diese Arbeit relevanten Forschungsstränge bzw. Konzeptionen der geographischen Forschung werden hier zusammengeführt. Im Bezug auf die Untersuchungsthematik lassen sich die geographischen Zugänge den drei Dimensionen der Nachhaltigkeit Ökologie, Ökonomie und Soziales zuordnen (siehe Abb. 3).

Aus dem Bereich der klassischen wirtschaftsgeographischen Forschung sind für diese Arbeit vor allem regionale Netzwerkansätze bedeutsam. Besondere Bezüge werden

in den Konzeptionen des kreativen Milieus sowie der Lernenden Region und in diesem Zusammenhang auch mit dem Konzept der *Embeddedness* gesehen (siehe Kap. 3.3.4. und 3.3.6).

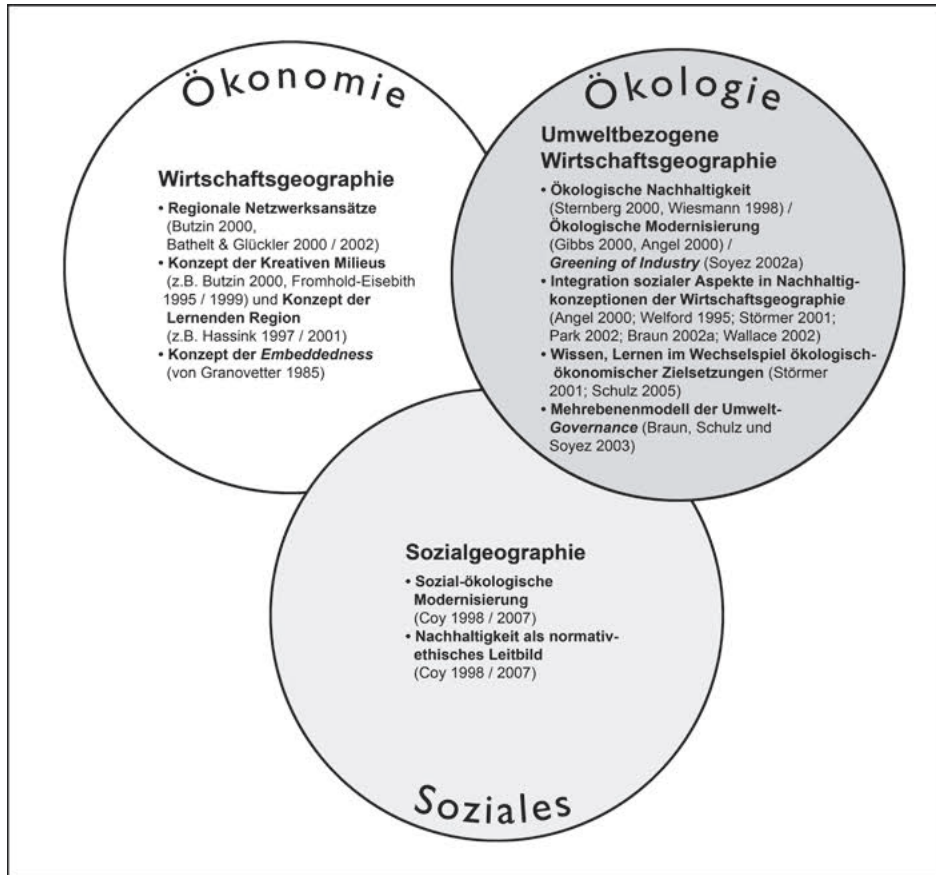


Abb. 3 Ausgewählte Geographische Zugänge zur Untersuchungsthematik in Anlehnung an die drei Dimensionen der Nachhaltigkeit

Die engsten Bezüge zur Forschungsthematik bestehen zur Forschungsrichtung einer umweltorientierten Wirtschaftsgeographie. Entsprechend wird die Untersuchung des regionalen Nachhaltigkeitsnetzwerks zwischen Unternehmen und Schulen dieser Forschungsrichtung zugeordnet. Relevant für diese Arbeit ist dabei die Auseinandersetzung mit Forschungsperspektiven, die sich auf eine nachhaltige Entwicklung beziehen. Hier wird vor allem die Untersuchung der ökologischen Nachhaltigkeit sowie das Konzept der ökologischen Modernisierung diskutiert. Für diese Arbeit wird im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit auch der Einbezug sozialer Aspekte in die wirt-

schaftsgeographische Forschung gesehen, wie er von einzelnen Autoren (ANGEL 2000; BRAUN 2002a; PARK 2002; STÖRMER 2001; WALLACE 2002; WELFORD 1995;) gefordert wird sowie die Berücksichtigung von Aspekten des Lernens (SCHULZ 2005; STÖRMER 2001).

Der Forschungsstrang einer nachhaltigen Entwicklung kann aus der Perspektive der umweltorientierten Wirtschaftsgeographie sinnvoll mit den von COY (2007/1998) aufgeführten Aspekten aus Sicht der Sozialgeographie ergänzt und abgeglichen werden. Mit dem Anspruch, Verflechtungen zwischen Natur, Wirtschaft, Gesellschaft und Individuum zu untersuchen, wird die wirtschaftsgeographische Forschung auch anschlussfähig an den Stand der politischen Nachhaltigkeitsdiskussion (siehe Kap. 1.3).

Einen methodischen Zugang zu den Forschungsfragen dieser Arbeit aus dem Bereich der umweltorientierten Wirtschaftsgeographie bietet das Mehrebenenmodell der *Umwelt-Governance* von BRAUN ET AL. (2003). Es wird herangezogen, um zu skizzieren, wie sich das globale Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung regional konkretisiert und ob und in welchem Maße davon Impulse auf andere Maßstabsebenen ausgehen (siehe forschungsleitende Fragen, Kap. 1.2).

Die Analyse der geographischen, im Besonderen der wirtschaftsgeographischen Zugänge, zeigt, dass aktueller denn je die Wirtschaftsgeographie angesichts der inzwischen erkennbaren ökologischen und sozialen Grenzen ökonomischen Handelns gefordert ist, sich mit ökologischen Fragestellungen sowie darüber hinaus mit dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung und seiner Umsetzung auf Ebene der Wirtschaftsakteure zu beschäftigen.

Ein Forschungsbedarf der Wirtschaftsgeographie wird in der Untersuchung von regionalen Nachhaltigkeitsnetzwerken gesehen, bei denen die von BRAUN (2003) angesprochene wünschenswerte, aber schwer einzulösende Verknüpfung ökologischer und ökonomisch-sozialer Systemzusammenhänge angestrebt wird. Die Vernetzung von Unternehmen und Schulen in einem regionalen Netzwerk mit dem Fokus einer nachhaltigen Entwicklung bietet dafür geeignete Ansatzpunkte. In diesem Zusammenhang ist für die wirtschaftsgeographische Forschung auch interessant, die Interaktion zwischen diesen unterschiedlichen, gesellschaftlichen Teilsystemen im Hinblick auf Aspekte des interorganisationalen Lernens, der Bildung sowie der sozial-ökologischen Modernisierung auf Ebene der Organisationen zu analysieren, um dabei im Besonderen auch die Rolle der Individuen zu betrachten (siehe forschungsleitende Fragen, Kap. 1.2).

In Kapitel 3 werden die geographischen Zugänge in der Ausarbeitung der theoretisch-konzeptionellen Grundlagen wieder aufgegriffen, vertieft und mit theoretischen Ansätzen bzw. Konzeptionen anderer Disziplinen ergänzt. Die Hauptfragestellungen dieser Arbeit werden vor dem Hintergrund der theoretisch-konzeptionellen Grundlagen als Fragestellungen für die weitere Untersuchung weiter ausdifferenziert.

3. Theoretisch-konzeptionelle Grundlagen

3.1 Einführung

Der Untersuchungsgegenstand der Arbeit ist ein regionales Netzwerk zwischen Unternehmen und allgemein bildenden Schulen. Die interorganisationalen Austauschprozesse dieser Vernetzung erfolgen vor dem Hintergrund des gesellschaftlich (wirksamen) Leitbilds einer nachhaltigen Entwicklung (siehe Kap. 1.3). Die Interaktion ist gekennzeichnet durch die Wechselwirkungen zwischen politischen Rahmenordnungen, dem Netzwerk, den beteiligten Organisationen und den darin agierenden Individuen (siehe Abb. 4).

Aus geographischer Sicht bietet dieser Untersuchungsgegenstand unterschiedliche Zugänge, auf theoretische Konzeptionen zurück zu greifen und diese auf ihre Anwendbarkeit zu überprüfen. Fokus sind hier vor allem wirtschafts- und sozialgeographische Zugänge, die sich im Zusammenhang mit einer nachhaltigen Entwicklung mit ökologischen und ökonomisch-sozialen Systemzusammenhängen beschäftigen sowie netzwerktheoretische Ansätze (siehe Kap. 2). Ergänzend dazu werden Ansätze aus dem Bereich der Politik-, Wirtschafts-, Sozial- und Verhaltenswissenschaften hinzugezogen.

Untersuchungsgegenstand	Geographische Zugänge	Ansätze	Weitere wissenschaftliche Zugänge
Politische Rahmenordnungen		Meta-Ebene	Politikwissenschaften
	Netzwerke Kooperationen		
		Meso-Ebene	
Unternehmen Organisationen		Mikro-Ebene	Wirtschaftswissenschaften
Individuen	Bildungsgeographie		Verhaltens- und Bildungswissenschaften

Abb. 4 Der Untersuchungsgegenstand und seine unterschiedlichen theoretischen Zugänge

Ausgehend von den zentralen Fragestellungen der Arbeit (siehe Kap. 1.2) werden verschiedene theoretische Ansätze identifiziert, die den komplexen Untersuchungsgegenstand umreißen. Eine einzelne Theorie erweist sich als nicht ausreichend, die relevan-

ten Aspekte umfassend anzugehen. Eine methodenpluralistische Betrachtung (siehe auch FEYERABEND 1965 zitiert nach HELM 2007) ist notwendig, da der Fokus der Arbeit interdisziplinäre Themenkomplexe auf unterschiedlichen Betrachtungsebenen (Meta/Meso/Mikro) zusammen führt.

In dieser Arbeit wird deshalb nicht auf eine Methode zurückgegriffen und diese überprüft, sondern eine mehrere potentiell geeignete Methoden diskutiert. Eine Auswahl dieser Methoden wird am Ende in einem den Fragestellungen der Arbeit angepassten Untersuchungsschema zusammen geführt.

Folgende *Ansätze und Konzeptionen* sollen insbesondere berücksichtigt werden:

Auf einer meta-theoretischen Betrachtungsebene (siehe Kap. 3.2) bieten *Governance*-Ansätze Erklärungsversuche für die Notwendigkeit neuer Akteurskonstellationen im Zusammenhang mit einer nachhaltigen Entwicklung und deren Umsetzung auf einer regionalen Ebene.

Strukturierungstheoretische Überlegungen verweisen auf die strukturelle Bedingtheit des Handelns und die Strukturentstehung bzw. -veränderung durch das Handeln der Akteure im *Governance*-Prozess. Interessant für diese Arbeit sind vor allem die Ansätze der *Regional Governance* und *Corporate Governance* sowie das Mehrebenenmodell der Umwelt-*Governance*, die Strukturierungstheorie von GIDDENS und das Konzept der Unternehmung als strukturpolitischer Akteur (siehe Abb. 5).

Netzwerk- und organisationstheoretische Zugänge bilden den Kern der Arbeit (Mesoebene). Mit dem Konzept des kreativen Milieus und dem der Lernenden Region werden *netzwerktheoretische* Ansätze in den Mittelpunkt der Arbeit gestellt. Diese fokussieren die Vernetzung von Unternehmen mit nicht-ökonomischen Akteuren in der Region und begründen daraus interaktive Lern- und Innovationsprozesse. Diese Konzepte wurden in der wirtschaftsgeographischen Forschung intensiv seit Mitte der 1990er Jahre bis in die Anfangsjahre des neuen Jahrtausends diskutiert. Obwohl sie in den letzten Jahren geringere Aufmerksamkeit in der wirtschaftsgeographischen Diskussion erhalten, sind sie aufgrund ihrer Ausrichtung auf die Interaktion von komplementären Akteuren einer Region und damit zusammenhängende innovierende Impulse interessant für diese Arbeit. Flankierend zu diesen Konzeptionen wird die Bedeutung der räumlichen Nähe, die Einbettung (*Embeddedness*) der Unternehmen in ihren regionalen Kontext sowie das aus der Vernetzung heraus resultierende soziale Kapital diskutiert. *Organisationstheoretische Zugänge* werden herangezogen, um die aus der Interaktion entstehenden organisationalen und interorganisationalen Lern- und Innovationsprozesse theoretisch zu untermauern.

Mit Bezug auf *unternehmensstrategische Zugänge* wird der Blickwinkel auf die Unternehmung selbst gelenkt (Mikro-Ebene). Anhand des Prinzips der sozialen Unternehmensverantwortung (*Corporate Social Responsibility* und *Corporate Citizenship*) wird die Rolle der Unternehmen als gesellschaftspolitischer Akteur im Rahmen einer

nachhaltigen Entwicklung beleuchtet. Fokus ist auch hier die Interaktion von Unternehmen mit ihrem Umfeld bzw. ihren Anspruchsgruppen. Diese beiden Konzepte werden flankierend zu den netzwerktheoretischen Konzeptionen des kreativen Milieus und der Lernenden Region herangezogen. Darüber hinaus wird vor dem Hintergrund einer nachhaltigen Entwicklung die sozial-ökologische Umsteuerung bzw. Modernisierung von Unternehmen thematisiert.

Verhaltens- und bildungswissenschaftliche Zugänge werden diskutiert, da letztlich die Individuen (Mikro-Ebene) mit ihren individuellen Handlungsmotivationen bzw. motivationalen Voraussetzungen das Handeln der Unternehmen sowie das Handeln in Netzwerken maßgeblich beeinflussen. Bildung, Wissen und Werte sind entscheidende Faktoren für die Handlungsmotivation, im Besonderen für den gesellschaftlichen Übergang zu einer nachhaltigeren Entwicklung.

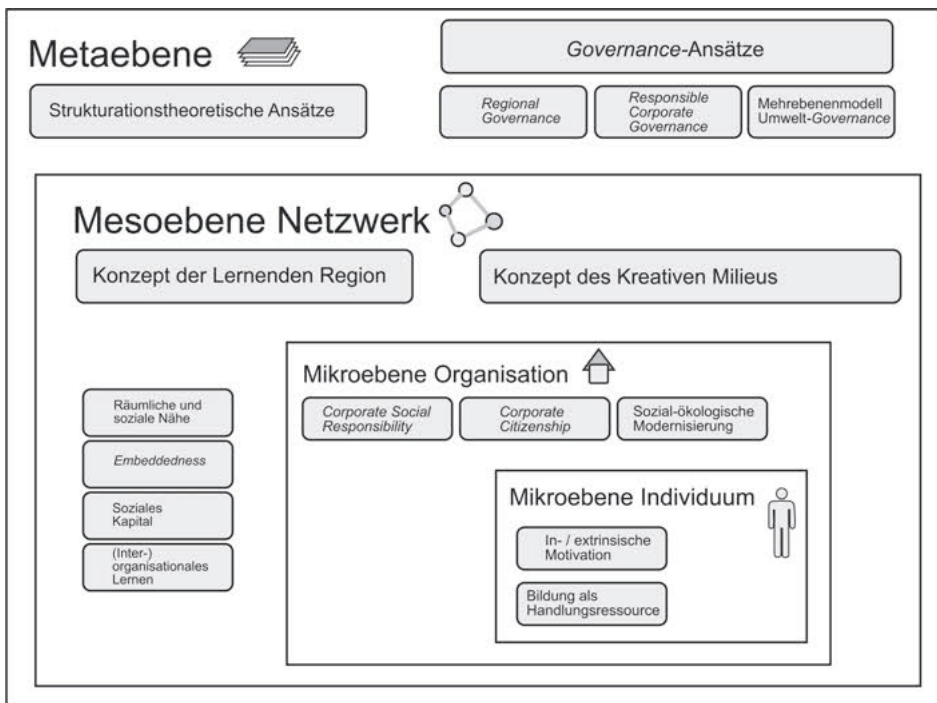


Abb. 5 Relevante theoretische Konzeptionen auf der Meta-, Meso- und Mikroebene

In den folgenden Kapiteln (Kap. 3.2 bis 3.5) werden die für den Untersuchungsgegenstand relevanten theoretischen Grundlagen im Einzelnen vorgestellt und der Bezug zur Thematik hergestellt.

Die Erkenntnisse der theoretischen Grundlagen werden im Abschluss der einzelnen Kapitel in einem Zwischenfazit und Teilfragen für die Untersuchung formuliert und daraus in einem Fazit (Kap. 3.6) Schlussfolgerungen gezogen und Fragestellungen für die Methodologie abgeleitet.

3.2 Governance für eine nachhaltige Entwicklung im Kontext strukturierungstheoretischer Überlegungen (metatheoretischer Rahmen)

Für die Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung sind auf allen Ebenen des Handelns neue Formen der politischen und gesellschaftlichen Steuerung gefordert, die eine Vielzahl von Akteuren in den Prozess mit einbezieht. *Governance*-Ansätze im Zusammenhang mit einer nachhaltigen Entwicklung rufen dabei Akteurskonstellationen hervor, die durch ihre Handlungen neue Regeln und Strukturen formen. Entscheidend für die Umsetzung nachhaltigerer Produktions- und Konsummuster ist die aktive Beteiligung der Unternehmen am *Governance*-Prozess. Im Folgenden erfolgt neben den Ausführungen zu verschiedenen *Governance*-Formen eine Hinführung zu strukturierungstheoretischen Überlegungen.

3.2.1 Unterschiedliche Anwendungsbereiche von Governance und ihr Bezug zur Untersuchungsebene

Governance bezeichnet das dynamische Zusammenwirken zwischen Strukturen und Prozessen, zwischen Institutionen und Akteuren, zwischen Regeln und Regelanwendung. Als wissenschaftlicher Begriff wurde *Governance* nicht in der Politikwissenschaft, sondern Ende der 1970er Jahre in der Ökonomie im Zusammenhang mit der Transaktionskostentheorie, geprägt. In den letzten Jahrzehnten fand der *Governance*-Begriff zunehmend Verbreitung in den Sozialwissenschaften, insbesondere in den Politikwissenschaften. In Abgrenzung zum Begriff *Government*, der das Regierungssystem eines Staates bezeichnet, ist mit *Governance* nicht bloß die Tätigkeit des Regierens, Steuerns und Koordinierens gemeint, sondern die Art und Weise dieser Tätigkeit (BENZ 2004).

Governance ist zum einen ein analytischer Begriff, der in den Sozialwissenschaften Anfang der 1990er Jahre geprägt wurde, um neue empirische Beobachtungen über die Regelung öffentlicher Sachverhalte passender ausdrücken zu können. Es zeigt sich, dass bindende Entscheidungen über allgemeine Interessen sowie Veränderungen von Regelstrukturen nicht mehr ausschließlich von staatlichen Akteuren durch Mittel hierarchischer Steuerung getroffen werden, sondern unter Einbeziehung nicht-staatlicher Akteure. Zum anderen wird der *Governance*-Begriff auch normativ benutzt, z.B. im Sinne einer *Good Governance*. Normative *Governance*-Konzepte sind vielfach in Reaktion auf bestehende oder zu erwartende Regelungsprobleme entwickelt worden und

haben ein anzustrebendes Ziel vor Augen. Sie stellen also ein normativ-wertvorschreibendes Ideal dar (KÖCK 2005).

Die Breite der Anwendungsfelder von *Governance* zeigt sich darin, dass von *Governance* von der lokalen bis hin zur internationalen Ebene (z.B. *Regional Governance*, *Global Governance*) genauso gesprochen wird wie bei ebenenübergreifenden Steuerungsprozessen (*Multi-Level Governance*) und auf Ebene der Unternehmen (*Corporate Governance*). Bei den unterschiedlichen Anwendungsfeldern lässt sich ein konstanter Begriffskern identifizieren: *Governance* bedeutet Steuern und Koordinieren mit dem Ziel des Managements von Interdependenzen zwischen Akteuren. Dabei werden auch Interaktionsmuster und Modi kollektiven Handelns umfasst, welche sich im Rahmen der Institutionen ergeben. Prozesse des Steuerns bzw. Koordinierens sowie Interaktionsmuster, die der *Governance*-Begriff erfassen will, überschreiten in der Regel Organisationsgrenzen. Politik in diesem Sinne findet normalerweise im Zusammenwirken staatlicher und nicht-staatlicher Akteure statt (siehe oben). *Governance*-Ansätze liefern einerseits einen Rahmen zur Analyse der Kombinationen aus Hierarchie, Verhandlungen und privater Selbststeuerung, zum anderen schließt er informelle, aber dauerhafte Interaktionsmuster zwischen staatlichen, kommunalen und gesellschaftlichen Akteuren im Sinne von Netzwerken ein (BENZ 2004).

Im Zusammenhang mit einer nachhaltigen Entwicklung wird vielfach auch der Begriff der Umwelt-*Governance* verwendet. Die Probleme der Implementation, insbesondere auch die Umsetzung der in der Agenda 21 niedergelegten Strategie für Umwelt und Entwicklung, haben Anfang der neunziger Jahre in der EU zur Entwicklung einer neuen Strategie geführt. Diese zielte darauf, mit der europäischen Umweltpolitik nicht nur die Mitgliedsstaaten zu verpflichten, sondern unmittelbar und mittelbar die breite Öffentlichkeit anzusprechen und z.B. Unternehmen und Konsumenten aktiv einzubinden. Es etablierten sich wichtige Begriffe wie Integration, Verantwortung, Partizipation (KÖCK 2005; THEYS 2002). Partizipation von nicht-staatlichen und staatlichen Akteuren ist ein notwendiges Instrument, um nachhaltige Entwicklung zu unterstützen und zu implementieren (AYRE & CALLWAY 2005).

Hierarchische Politikmuster werden zunehmend durch Regieren in interdependenten Netzwerken (*Network Governance*), bestehend aus einer Vielzahl von Akteuren ohne zentrale Hierarchie, abgelöst (BRAUN & SANTARIUS 2005).

Netzwerk-*Governance* meint in Abgrenzung zu alternativen *Governance*-Modi die Schaffung sozialer Ordnung bzw. Regelung durch interorganisationale Netzwerke. Vertreter privatwirtschaftlicher Interessen begeben sich vor allem im Rahmen der globalen Umwelt- und Entwicklungspolitik bzw. Politik für eine nachhaltige Entwicklung zunehmend in engere Beziehungen zueinander, zu Regierungen, internationalen und zivilgesellschaftlichen Organisationen, um Problemlösungskonkordien zu schaffen

oder daran teilzunehmen – sie sind Akteure der Netzwerk-*Governance* (MECKLING 2003).

Laut COY sind Strategien nachhaltiger Entwicklung nur dann sinnvoll, wenn sie versuchen, dem Spannungsverhältnis zwischen Globalisierung und Regionalisierung und damit dem Spannungsverhältnis zwischen globalen Konzentrationsprozessen, ihren regionalen und lokalen Auswirkungen, aber auch ihren regionalen und lokalen Gegenströmungen, Rechnung zu tragen (COY 1998/2007). Als wichtige Maßstabsebene einer nachhaltigen Entwicklung wird demnach die globale Ebene gesehen, auf der die Rahmenbedingungen durch Veränderung aktueller Regimestrukturen zu schaffen sind. Auf der regionalen Ebene gilt es, unter Berücksichtigung der öko-systemaren Gegebenheiten, der kulturellen Bedingungen und der sozio-ökonomischen Vernetzungen die globalen Rahmenordnungen in Maßnahmen umzusetzen (COY 1998/2007). Die Wechselbeziehungen der globalen und regionalen Ebene zeigt sich in den Schlagwörtern „global denken – lokal handeln“ sowie „lokal denken – global handeln“.

Entsprechend sind für die Untersuchungsthematik unterschiedliche *Governance*-Ansätze hinzu zu ziehen. Wenn es gilt, ein regionales Nachhaltigkeitsnetzwerk zwischen Unternehmen und Schulen, deren Wechselwirkungen im Mehrebenensystem, die daraus resultierenden gesellschafts-politischen, unternehmensinternen und schulischen Veränderungsmechanismen zu untersuchen, spielen vor allem auch *Regional Governance* und *Corporate Governance* eine Rolle.

Regional Governance bezeichnet Formen der regionalen Selbststeuerung in Reaktion auf Defizite sowie als Ergänzung der marktlichen und staatlichen Steuerung. Sie tritt dort auf, wo das Zusammenspiel staatlicher, kommunaler und privatwirtschaftlicher Akteure gefordert ist, um Problemlösungen herbei zu führen. Solche intermediären Steuerungsformen entwickeln sich, wenn es z.B. für Akteure vorteilhafter ist, herkömmliche Aufgaben anders als früher zu bearbeiten. Es entwickeln sich soziale Innovationen und Verhaltensweisen, die intermediäre Interaktionsformen erleichtern. Regionale Kooperationsformen verbinden sehr unterschiedliche Akteure, die verschiedenen Handlungslogiken folgen. *Regional Governance* signalisiert zwar einen die ganze Region überspannenden Steuerungsanspruch, aber faktisch formieren sich solche institutionalisierten Steuerungsformen zunächst funktional, d.h. problem- und projektbezogen. Deshalb gibt es in der Praxis regional vor allem themengebundene *Governance*-Formen, die sich sozialen, ökologischen, ökonomischen sowie infrastrukturellen Problemstellungen widmen (FÜRST 2004).

Aus einer wirtschaftsgeographischen Perspektive beleuchtet OBENBRÜGGE (2003) Ansätze einer regionalen *Governance*, die für die Untersuchungsebene der Arbeit interessant sind. Der regionalen Ebene wird aus wirtschaftsgeographischer Sicht im Zusammenhang mit der Globalisierungsdebatte eine besondere (wirtschaftliche) Bedeutung beigemessen. Hier werden lokal-politische Akteurskonstellationen gebildet, um

neue Wege einzuschlagen, damit antizipierte Globalisierungsnachteile ausgeglichen und eigene Gestaltungschancen ergriffen werden. OBENBRÜGGE stellt die Hypothese auf, dass wirtschaftlich erfolgreiche Regionen über besonders effektive und steuerungsstarke institutionelle Einbettungen verfügen. Laut OBENBRÜGGE (2003) erzeugen Akteurskonstellationen, die durch institutionelle Arrangements und reziproke Beziehungen stabilisiert werden, Lerneffekte, die zu zusätzlichen Agglomerationsvorteilen und der Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit führen. Um der Frage nachzugehen, wie kollektive Wettbewerbsgüter auf der regionalen Ebene hergestellt werden, zieht er den Milieuansatz der GREMI-Gruppe heran (vgl. Kapitel 3.3.4). Dabei bilden Institutionen in der Setzung allseits akzeptierter Regeln des regionalen Beziehungssystems eine kollektive Ressource bzw. ein soziales Kapital (vgl. Kapitel 3.3.7), das tendenziell von allen Akteuren produktiv genutzt werden kann (OBENBRÜGGE 2003).

Responsible Corporate Governance ist laut KUHNDT ET AL. (2004) ein *Stakeholder*-orientierter Politikansatz, im Rahmen dessen von Seiten der Unternehmen gesellschaftliche Akteure in unternehmensbezogene Prozesse einbezogen werden. Unternehmen nehmen ihre unternehmerische Verantwortung wahr und gleichen wirtschaftliche und gesellschaftliche Interessen ab. Es geht dabei u.a. um die Abklärung sozialer, ökologischer und ökonomischer Werte der Unternehmen, im Einklang mit den Ansprüchen der Stakeholder. Der Ansatz des *Responsible Corporate Governance* geht davon aus, dass gesellschaftliche Veränderungsprozesse bezogen auf eine nachhaltige Entwicklung stark auf *Bottom-up*-Prozessen basieren. Lernprozesse finden dabei in der Interaktion von verschiedenen gesellschaftlichen Akteuren statt, die möglicherweise zu Veränderungen auf der Makro-Ebene führen (KUHNDT ET AL. 2004).

Um Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen den Akteuren der Politik, des Marktes und der Gesellschaft auf unterschiedlichen Maßstabsebenen in vereinfachter Form skizzieren zu können, haben BRAUN ET AL. (2003) das Mehrebenenmodell der *Umwelt-Governance* entworfen (siehe auch Kap. 2.3). *Umwelt-Governance* gilt dabei als ein vielschichtiger Prozess, der in sich immer wieder neu konfigurierenden Akteursnetzwerken auf unterschiedlichen, aber dennoch eng miteinander verzahnten Maßstabsebenen zu beobachten ist (BRAUN ET AL. 2003, S. 245). In dem vereinfachten Modell werden Akteure, die im Zusammenhang mit Umweltregulierungen auf unterschiedlichen Ebenen agieren, aufgeführt (subnationale, nationale, transnationale und globale Ebene). Da es sich um ein wirtschaftsgeographisches Modell handelt, sind die Akteure des Marktes in der Mitte angesiedelt. Durch die Pfeile werden horizontale, vertikale und transversale Verflechtungen aufgezeigt. Diese sind durch die Doppelpfeile als wechselseitiges Verhältnis dargestellt. Beispielhaft wird ausgehend von den Unternehmen der Kontakt zur Bürgerinitiative und dem kommunalen Umweltamt aufgezeigt. Dieses wiederum wird beeinflusst und nimmt Einfluss auf das Bundesum-

weltministerium, welches durch seine Umweltregulierungen wiederum die Unternehmen beeinflusst.

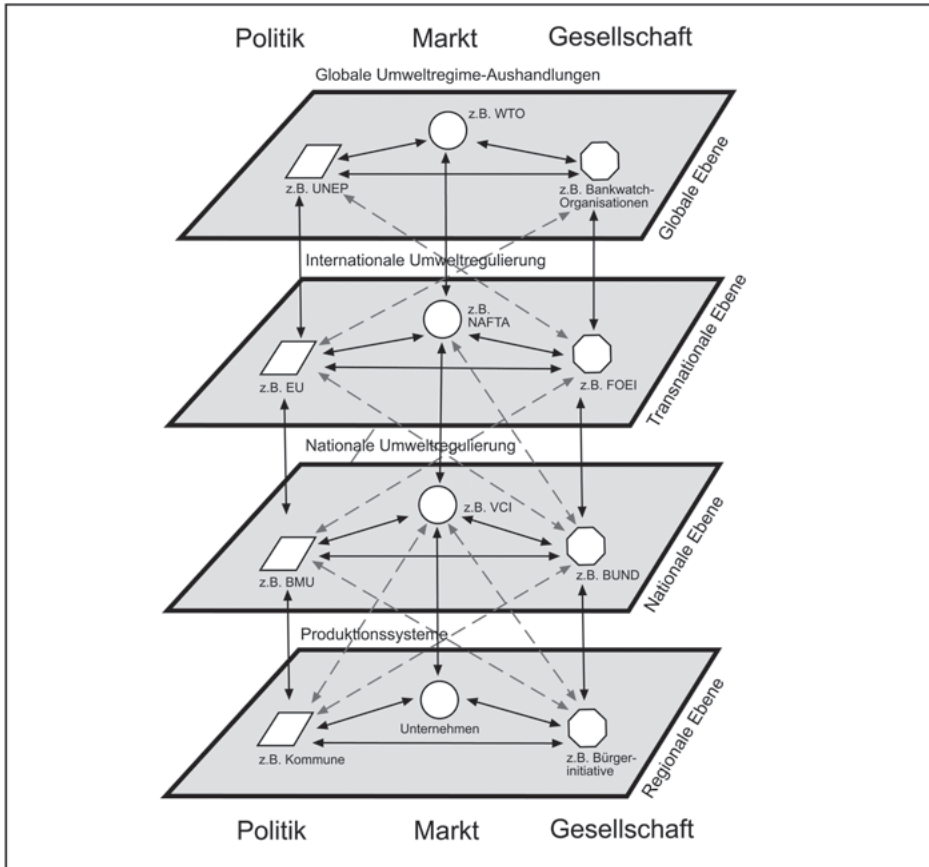


Abb. 6 Mehrebenenmodell der Umwelt-Governance (aus: BRAUN ET AL. 2003, S. 234)

Die Beziehungen zwischen den Akteuren des Marktes, der Politik und der Gesellschaft lassen sich bis zur globalen Ebene verfolgen. Alle hier involvierten Akteure aber, und hier ist der vereinfachende Charakter des Modells ganz offensichtlich, sind ihrerseits in unterschiedliche Kontexte und damit zusammenhängende Wissensflüsse, Innovationsabläufe und Machtbeziehungen eingebunden: einmal in vertikal ablaufende Diskurse von der lokalen bis auf die globale Ebene, zum anderen beeinflusst durch horizontale Beziehungen zu anderen, mit ihnen vernetzten, Organisationen sowie schließlich durch transversale Beziehungen in die unterschiedlichen Hierarchien von Administrationen, Gesetzgebung oder Wissenschaftsinstitutionen (BRAUN ET AL. 2003, S. 236).

Die Autoren sehen die spezifische Stärke einer (weiterentwickelten) Wirtschaftsgeographie darin, dass sie mit komplexen Mehrebenensystemen konzeptionell umgehen und die Verknüpfungen zwischen Mikro-, Meso-, Makroebene, zwischen dem einzelnen Akteur, seinem regionalen Umfeld wie dem nationalen und supranationalen institutionellen Rahmen herstellen kann. In dem Modell werden Einflüsse auf und Wirkungen von den jeweils anderen Ebenen immer mitgedacht. Ohne Berücksichtigung des institutionellen Kontextes sind Handlungen auf der Mikroebene nicht erklärbar, und ohne Verständnis für die Motivation und Handlungslogik einzelner Akteure werden Analysen der globalen Umwelt-*Governance* ins Leere laufen (BRAUN ET AL. 2003, S. 245)

Dieses Modell ist ein stark generalisierter Anschauungsrahmen eines *Governance*-Systems im Umweltbereich. Es versucht, komplexe Zusammenhänge und Verflechtungen der Akteurskonstellationen im Mehrebenensystem vereinfacht darzustellen und nachvollziehbar zu machen. Im Laufe der Forschungsarbeit soll dieses Modell ergänzt und weiterentwickelt werden.

3.2.2 Strukturierungstheoretische Ansätze: Giddens' Strukturierungstheorie und das Konzept der Unternehmung als strukturpolitischer Akteur

Die Strukturierungstheorie von ANTHONY GIDDENS wird herangezogen, um einen metatheoretischen Rahmen zu schaffen, der die Strukturentstehung und -veränderung durch das Handeln der Akteure im *Governance*-Prozess sowie die strukturelle Bedingtheit des Handelns aufzeigt.

ANTHONY GIDDENS zielte bei der Entwicklung der Strukturierungstheorie in den 1980er Jahren darauf, die in den Sozialwissenschaften lange vorherrschende Dichotomie zwischen struktur- und handlungstheoretischen Erklärungen des Sozialen zu überwinden (ZIMMER & ORTMANN 2001). Die Strukturierungstheorie gilt als konzeptioneller Rahmen, der es erlaubt, zu verstehen, dass Akteure in ihrem Handeln durch Strukturen beeinflusst werden, gleichzeitig aber durch ihr Handeln diese Strukturen festigen, weiterentwickeln und das Potenzial zur Strukturveränderung besitzen (GIDDENS 1988).

Die Strukturierungstheorie ist eine Meta-Theorie, ein sozialtheoretischer Theorierahmen, der für seine Anwendung der Ergänzung anderer Theoriebausteine bedarf. Seit den 1990er Jahren erfolgte eine zunehmende Wahrnehmung der Theorie in der deutschen Betriebswirtschaftslehre (SCHNEIDEWIND 1998), z.B. in der strategischen Managementlehre (vgl. ZIMMER & ORTMANN 2001) und gesellschaftsorientierten Managementlehre (vgl. MECKLING 2003; SCHNEIDEWIND 1998).

Die zentrale Idee der Strukturierungstheorie ist, dass Strukturen Medium und Resultat des Handelns zugleich sind, das heißt Handlungen reproduzieren die Strukturen, auf die sie Bezug nehmen. Die Wechselwirkungen zwischen Handlung und Struktur bezeichnet GIDDENS auch als Dualität von Struktur. Akteure müssen in ihrem Handeln

immer wieder auf strukturelle Voraussetzungen zurückgreifen, ohne durch diese determiniert zu sein. Sie verändern und reproduzieren dann durch ihr Handeln die Strukturen, ohne sie jedoch beliebig gestalten zu können. Nach der Strukturierungstheorie sind die Akteure entweder Individuen oder Organisationen, die als kollektive Akteure bezeichnet werden (GIDDENS 1988).

Struktur besteht nach GIDDENS (1988) aus Regeln und Ressourcen, die in rekursiver Weise in die Reproduktion sozialer Systeme und Institutionen einbezogen sind. Strukturen als Regel-Ressourcen-Komplexe unterliegen einem Wandel und sind grundsätzlich gestaltbar. Systeme sind reproduzierte Beziehungen zwischen Akteuren, organisiert als regelmäßige Praktiken. Strukturen sind in soziale Systeme eingelagert, durch sie erhalten soziale Systeme ihre Identität und Konstanz.

Die Regeln und Ressourcen, die er als Modalitäten bezeichnet, dienen als Bindeglied zwischen Struktur und Handeln. Regeln werden in interpretative Schemata und Normen unterschieden. Interpretative Schemata dienen der Verständigung, Interpretation und Rationalisierung von Handlungen und befähigen Akteure, ihren Handlungen einen Sinn zu geben (GIDDENS 1988).

Sowohl innerhalb von Unternehmen als auch in der Interaktion mit Marktpartnern oder öffentlichen Anspruchsgruppen spielen solche Interpretationsschemata eine wichtige Rolle, um ein gemeinsames Verständnis zu schaffen. Normen dienen als Basis, um Handlungen zu legitimieren und Ereignisse als positiv oder negativ zu beurteilen und entsprechend zu sanktionieren. Gerade ein kooperatives Verhalten ist mit zahlreichen Normen verknüpft, die festlegen, was im Rahmen von Kooperationen zulässig und unzulässig ist (SCHNEIDEWIND 1998).

Neben den Regeln stellt die Fähigkeit zur Mobilisierung von Ressourcen die Basis eines jeglichen Handelns dar, da sie dem Akteur Macht verleihen. Ressourcen werden unterschieden in allokativen Ressourcen, die Macht über Materielles vermitteln und autoritative Ressourcen, die sich auf die Macht von Akteuren über andere Akteure beziehen (GIDDENS 1988).

Allokative Ressourcen sind z.B. Macht durch Technik über Produktionsmittel, Rohstoffe und Waren sowie Macht in monetärer Form über Geld in Form von Budgets. Laut SCHNEIDEWIND (1998) ist die Bedeutung allokativer Ressourcen in Marktbeziehungen und auch abgeschwächter in anderen Umfeldbeziehungen von Unternehmen ständig präsent. Diese Ressourcen bestimmen, welche ökonomischen Handlungsmöglichkeiten Unternehmen zur Verfügung stehen und mit welchem Aufwand z.B. politische Lobbyarbeit und Öffentlichkeitsarbeit betrieben werden kann. Autoritative Ressourcen können z.B. als Organisations- und Verwaltungsregeln oder Planungsinstrumente Macht über Personen vermitteln.

SCHNEIDEWIND (1998) entwickelte unter Rückgriff auf die GIDDENS'sche Strukturierungstheorie die Theorie der Unternehmung als strukturpolitischer Akteur. Anhand

der Frage der ökologischen Handlungsspielräume von Unternehmungen untersucht er, wie Unternehmungen (durch Kooperationen) aktiv Einfluss auf ihre marktliche, politische und gesellschaftliche Umwelt nehmen können.

Der Begriff des strukturpolitischen Akteurs sieht das Unternehmen als einen Gestalter seines marktlichen, gesellschaftlichen und politischen Umfeldes an. Er verfolgt die These, dass jedes unternehmerische Handeln strukturelevant ist und dass eine Auseinandersetzung mit den Rückwirkungen unternehmerischen Handelns auf das marktliche, politische und öffentliche Umfeld von Unternehmungen erfolgen muss. SCHNEIDEWIND (1998) liefert damit ein differenziertes Verständnis der Umfeldstrukturen von Unternehmungen und zeigt mögliche Ansatzpunkte für unternehmensbezogene Beeinflussung auf.

Die von Schneidewind entwickelte Theorie der Unternehmung als strukturpolitischer Akteur bietet Anknüpfungspunkte zu wirtschaftsgeographischen Fragestellungen und wird von STÖRMER (2001) in der Untersuchung ökologieorientierter Unternehmensnetzwerke aufgegriffen. Laut Schneidewind liefert GIDDENS mit seinem Konzept der „Dualität von Struktur“ die theoretische Grundlage für ein *Governance*-Verständnis, das deutlich macht, dass *Governance*-Strukturen durch alle Akteure mitproduziert werden. Als Meta-Theorie lässt sich die GIDDENS'sche Strukturierungstheorie auf alle Ebenen von *Governance*-Strukturen anwenden, auf globale Regime wie auf handlungsleitende Effekte in Unternehmen (SCHNEIDEWIND 2003).

Die Dualität von Struktur zeigt sich bei ORTMANN (1997) in den rekursiven Konstitutionsbeziehungen zwischen individuellen Akteuren, Organisationen, organisationalen Netzwerken und gesellschaftsweiten institutionellen Ordnungen. Interaktion (bzw. auch Vernetzung) ist immer zugleich individuelles Handeln und damit Ort der Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft. Gesellschaft ist konstitutiv für das Handeln der Individuen, welches wiederum auch konstitutiv für die Gesellschaft ist. „*Personale Akteure bringen handelnd Organisationen hervor, die aber ihrerseits, wenn auch meist nur in Maßen, so etwas wie „Organisationspersönlichkeiten“ hervorbringen*“ (ORTMANN 1997, S. 35). Das heißt, das Handeln der Akteure bringt Organisationen hervor und wird gleichermaßen durch organisationale Strukturen gesteuert, gleiches gilt nach ORTMANN für das Verhältnis von Organisationen zu organisationalen Netzwerken und deren Verhältnis wiederum zu gesellschaftsweiten institutionellen Ordnungen. Organisationen und deren Netzwerke, gesteuert durch *Governance*-Strukturen, steuern gleichermaßen das Handeln der Akteure und nehmen Einfluss auf gesellschaftliche Strukturen. Die rekursiven Konstitutionsverhältnisse zwischen den vier benannten Ebenen sind nach ORTMANN (1997) relevant für ökologische Fragestellungen, da es nicht ausreicht, entweder auf die Ebene der Individuen, der Organisationen oder der Gesellschaft anzusetzen.

3.2.3 Zwischenfazit und Teilfragen für die weitere Untersuchung

Die *Governance-Ansätze* und *strukturierungstheoretischen Überlegungen* bilden einerseits einen meta-theoretischen Rahmen für Steuerungsformen und Netzwerkansätze, die sich aus der Vernetzung von Akteuren unterschiedlicher gesellschaftlicher Teilsysteme ergeben und andererseits für sich daraus ergebende Strukturveränderungen bzw. die strukturelle Beeinflussung des Handelns dieser Akteurskonstellation.

Für die Forschungsthematik können folgende Teilfragen formuliert werden, die in die weitere Arbeit einfließen:

- Inwieweit leistet das regionale Nachhaltigkeitsnetzwerk zwischen Unternehmen und Schulen einen Beitrag für die Umsetzung des globalen Leitbilds einer Entwicklung im Sinne von „global denken – lokal handeln“?
- Übernehmen die Unternehmen in der Interaktion mit ihren Stakeholdern (hier die Schulen) unternehmerische Verantwortung (*Responsible Corporate Governance*) und verbinden dabei wirtschaftliche mit gesellschaftlichen Zielen?
- Inwiefern beeinflussen die Akteure unterschiedlicher Teilsysteme (hier die Unternehmen und Schulen) in ihrer Vernetzung verschiedene Bereiche der Politikentwicklung (z.B. Bildungs-, Wirtschafts-, Umweltpolitik) bzw. werden von ihnen beeinflusst?
- Trägt das Netzwerk zwischen den Unternehmen und Schulen zu einer regionalen Selbststeuerung (Regional Governance) bei und gleicht dabei Defizite der staatlichen und marktlichen Steuerung aus?
- Inwieweit bietet das Mehrebenenmodell der Umwelt-*Governance* von Braun et al. (2003) Ansatzpunkte, um das regionale Nachhaltigkeitsnetzwerk im globalen Zusammenhang schematisch einordnen zu können und unterschiedliche Wirkungsweisen zu verfolgen?
- In welchem Maße sind nachhaltigkeitsorientierte regionale Netzwerke in ihrer Interaktion von Strukturen geprägt und inwieweit prägen bzw. (re-)produzieren sie wiederum Strukturen (im Sinne der Dualität der Struktur nach Giddens)?
- Welche rekursiven Konstitutionsbeziehungen bestehen zwischen den individuellen Akteuren, den Organisationen, dem Netzwerk sowie den gesellschaftsweiten, institutionellen Ordnungen? Kann das Netzwerk der Lernpartnerschaften als ein Ort der Vermittlung und Konkretisierung von Nachhaltigkeit zwischen Gesellschaft und Individuum gesehen werden?

3.3 Regionale Nachhaltigkeitsnetzwerke: mögliche netzwerk- und organisationstheoretische Zugänge

Nachdem im vorangegangenen Kapitel metatheoretische Ansätze diskutiert und darauf bezogene Kernthesen für die Forschungsthematik abgeleitet wurden, soll im Folgenden die Mesoebene im Mittelpunkt der Betrachtung stehen. Das heißt, es werden theoretische

sche Zugänge der überbetrieblichen und interorganisationalen Ebene aufbereitet, die für die Forschungsthematik wesentlich sind. Dabei werden ausgehend von dem Fokus der Arbeit relevante netzwerktheoretische Ansätze vorgestellt sowie organisationstheoretische Ansätze skizziert, mit einem Schwerpunkt auf Ansätzen des organisationalen und interorganisationalen Lernens.

Der Schwerpunkt der netzwerktheoretischen Ansätze wird mit dem Konzept der kreativen Milieus und dem der Lernenden Region auf zwei regionalorientierte Ansätze gelegt, die der Interaktion von Unternehmen mit anderen Organisationen sowie einer Einbettung in das sozio-kulturelle Umfeld besondere Bedeutung für die Innovationsgenerierung sowie (interorganisationalen) Lernprozessen zumessen (siehe Kap. 2.2).

3.3.1 Nachhaltigkeitsnetzwerke und Region

Nachhaltige Entwicklung gilt als ein ergebnisoffener Such-, Lern- und Gestaltungsprozess (STÖRMER 2001). Eine zwingende Folge der Konzeption nachhaltiger Entwicklung sind nach MAJER (1998) Aktivitäten in Netzwerken. Denn Nachhaltigkeit als ganzheitliches Prinzip bedeutet nicht nur wechselseitige Abhängigkeit, sondern auch Partnerschaft sowie Zyklizität. Dabei müssen alle relevanten Akteure und Handlungsebenen in die Nachhaltigkeitsaktivitäten einbezogen werden. Für Unternehmen stellt eine Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und deren Operationalisierung einen Innovationsprozess dar. Als spezifische Formen der Informationsgewinnung und Handlungsorientierung gelten Netzwerke, Allianzen und Kooperationen mit Partnern, Wettbewerbern und Dritten (STÖRMER 2001). Partizipative, diskursive Planungsprozesse können Innovationskorridore eröffnen und der allmählichen Verfestigung von Konzepten nachhaltiger Entwicklung im kommunikativen und praktischen Handeln dienen (STÖRMER 2002). Nachhaltigkeitsnetzwerke (auch *Sustainability-Netzwerke* genannt) werden von PFEIFFER (2004) definiert als freiwillige und längerfristige Kooperationen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen, die durch die Verknüpfung ihrer Ressourcen, Kompetenzen und jeweiligen organisationalen Besonderheiten gemeinsam gesellschaftliche Probleme lösen, die im Zusammenhang mit einer nachhaltigen Entwicklung stehen (PFEIFFER 2004, S. 76; siehe auch VON HAUFF; LINGAU & ZINK 2008).

Trotz ihrer Einbindung in globale Marktbeziehungen sehen Unternehmen eine Reihe von Vorteilen, mit lokalen bzw. regionalen Akteuren zu kooperieren (MAJER 2003). Regionen werden deshalb als adäquate Bezugseinheit für die Konkretisierung und Implementierung einer nachhaltigeren Entwicklung gesehen (MINSCH ET AL. 1996). Eine wesentliche Besonderheit ist dabei die regionale Nähe der Akteure (siehe Kap. 3.3.5), die die Netzwerkarbeit begünstigt. Die regionale Ebene bietet den Vorteil, dass die komplexen und dynamischen Zusammenhänge zwischen der ökologischen, ökonomischen und sozialen Dimension auf kleinräumiger Ebene überschaubarer sind

und dadurch erst die kognitiven Voraussetzungen für einen Interessensausgleich gegeben sind. Aufgrund der unmittelbaren Betroffenheit der einzubeziehenden Akteure entsteht überhaupt erst die Bereitschaft, sich an derartigen Prozessen zu beteiligen. Durch die Einbettung der Unternehmen in ihr marktliches, politisches und gesellschaftliches Umfeld werden die Möglichkeiten zur Mitgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung einerseits determiniert, aber andererseits beinhaltet das auch Potenziale bzw. neue Möglichkeiten zur Mitgestaltung (vgl. Kap 3.3.6 *Embeddedness*; MAJER 2003).

TISCHER (2001) unterscheidet in regionale, produktionsbezogene und umfeldorientierte Unternehmenskooperationen. Mit umfeldorientierter Unternehmenskooperation ist, im Gegensatz zu den produktionsorientierten Ansätzen, kein Mechanismus für wirtschaftliche Transaktionen gemeint, sondern eine Kooperation im Sinne eines dialogorientierten Handelns mit z.B. unternehmensexternen Anspruchsgruppen (*Stakeholder-Ansatz*, vgl. auch FREEMAN 1984). Unternehmen werden dabei ihrer politischen und gesellschaftlichen Umwelt gerecht und interagieren mit dieser (TISCHER 2001).

Diese Unterscheidung ist für diese Arbeit interessant, da auch hier kein Kooperationsansatz bzw. Netzwerkansatz verfolgt wird, der auf einer reinen Unternehmensebene erfolgt und auf die Reduktion von Transaktionskosten (siehe WILLIAMSON 1990) zielt, sondern eine Vernetzung von Unternehmen und Schulen untersucht wird, mit der zunächst kein direkter ökonomischer Gewinn erzielt wird.

3.3.2 Hauptstränge der Netzwerkforschung, Definitionen und Merkmale von Netzwerken (netzwerktheoretische Zugänge)

Die Forschung sowie die Literatur zu Netzwerken und deren theoretischen Hintergründe sind heutzutage sehr breit und wachsen rapide. Es ist schwierig, disziplinäre Grenzen um die Netzwerkforschung zu ziehen (GRABHER & POWELL 2004; HAAS & MÜTZEL 2010; HÄUBLING & STEGBAUER 2010). Die Netzwerkforschung fokussiert soziale Zusammenhänge und liefert Aufschluss über organisationale und soziale Dynamiken im Zusammenschluss von unterschiedlichen Akteuren.

Grundsätzlich können zwei Hauptstränge der Netzwerkforschung verfolgt werden:

Die *Social Network Perspective* ist in der Soziologie und Organisationstheorie verankert und beruht auf der Annahme, dass soziales Verhalten nicht einfach nur aus individuellen Attributen und Handeln von Akteuren rekrutiert, sondern die Beziehungsmuster zwischen den Akteuren entscheidend sind. Mit der Methode der Sozialen Netzwerkanalyse (*Social Network Analysis*) wird untersucht, welche formellen und informellen Beziehungsmuster zwischen Individuen und Organisationen bestehen und wie sich daraus soziale Strukturen formieren (siehe FREEMAN 2004). Die *Governance Perspective* dagegen ist ein multidisziplinärer Ansatz und fokussiert die institutionellen Mechanismen, mit denen Netzwerke initiiert, koordiniert, kontrolliert und beendet werden. Dieser Ansatz betrachtet weniger die Art der Beziehungen, sondern kon-

zentriert sich mehr auf die besonderen institutionellen und sozialen Kontexte, in die die Akteure eingebettet sind (GRAPHER & POWELL 2004; POWELL & SMITH-DOERR 1994).

Prinzipiell lassen sich verschiedene Formen von Netzwerken unterscheiden, die unterschiedliche Funktionen erfüllen sowie abweichende Organisations-, Steuerungs- und Wirkungsstrukturen aufweisen. Es wird unterschieden zwischen sozialen, politischen, wirtschaftlichen und regionalen Netzwerken (BUTZIN 2000; TEICH 2001), wobei die Bezeichnung regionales Netzwerk eine geographische Perspektive darstellt und sich aus den anderen genannten Akteursnetzwerken zusammensetzt. In der Literatur wird unter Unternehmens- bzw. Wirtschaftsnetzwerk meist eine auf die Realisierung von Wettbewerbsvorteilen zielende Form der Organisation verstanden, die auf Dauer angelegt ist und auf dem Austausch von Gütern, Dienstleistungen und Informationen basiert (DYBE 2000). Soziale Netzwerke werden im Allgemeinen als ein Geflecht sozialer Beziehungen zwischen Akteuren verstanden. In der Realität existieren zahlreiche hybride Formen sozialer, politischer und wirtschaftlicher Vernetzungen, die sich auf unterschiedlichen Maßstabsebenen (regional, national, global) bilden (TEICH 2001).

Für diese Arbeit ist vor allem die *Governance Perspective* von Netzwerken interessant, im speziellen der Ansatz einer *Regional Governance*, mit dem der Fokus auf die regionalen Steuerungsmechanismen des Netzwerks zwischen Unternehmen und Schulen gelegt wird (siehe auch Kap. 3.2.1).

In der Literatur wird im Zusammenhang mit Unternehmensnetzwerken unterschieden zwischen Kooperation, Allianz und Netzwerk. Für den Begriff Kooperation gibt es in der Fachliteratur sehr unterschiedliche Definitionen, und es zeigt sich ein großes Spektrum von engeren bis breiter gefassten Interpretationen (BALLING 1998). Nach ZENTES ET AL. (2005) wird unter Kooperation eine (unternehmerische) Zusammenarbeit verstanden, mit dem Kennzeichen der Harmonisierung oder gemeinsamen Erfüllung (betrieblicher) Aufgaben durch selbstständige Unternehmen. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Zusammenarbeit temporär oder auf Dauer angelegt ist. Der Begriff Allianz kann synonym zum Begriff Kooperation verwendet werden. Strategische Allianzen stellen spezifische Allianzen bzw. Kooperationen dar, in denen rechtlich selbstständige Unternehmen geschäftsfeldspezifische Aktivitäten miteinander verknüpfen (BACKHAUS & PILTZ 1990; PFÜTZER 1995).

Netzwerke sind nach ZENTES ET AL. (2005) auf Basis von SYDOW (1992) eine Organisationsform ökonomischer Aktivität, die sich durch komplex-reziproke, eher kooperative als kompetitive sowie relativ stabile Beziehungen zwischen rechtlich selbstständigen und wirtschaftlich meist unabhängigen Unternehmen auszeichnen.

Nach HELLMER ET AL. (1999) bildet Kooperation ein notwendiges Element von Netzwerken, nicht jede Kooperation stellt jedoch ein Netzwerk dar.

SCHAMP (2000) erweitert die Perspektive der Unternehmenskooperation auf Kooperationen zwischen Unternehmen und nicht-staatlichen Akteuren. Laut SCHAMP

(2000) zeigen sich die Zeiten des Umbruchs und der radikalen Veränderung industrieller Produktion einerseits in der technologischen Entwicklung und andererseits in der Zunahme vielfältiger Formen der Kooperation zwischen Unternehmen sowie zwischen diesen und nicht gewinnorientierten Organisationen. Unternehmen können in vielen Netzwerken mit unterschiedlichen Partnern gleichzeitig tätig sein, z.B. mit Zulieferern im vertikalen Verbund, mit Wettbewerbern im horizontalen Verbund sowie mit nicht-ökonomischen Akteuren wie Forschungseinrichtungen.

Bei aller Vielfalt der Netzwerkansätze sowie unterschiedlicher Begriffsdefinitionen lassen sich gemeinsame Merkmale und wesentliche Eigenschaften von Netzwerken ableiten.

Netzwerke sind als soziale Organisationsformen zu begreifen und unterliegen deren Regeln und Zwängen. Sie haben eine zeitliche Dynamik, das heißt sie weisen einen Lebens- bzw. Entwicklungszyklus auf, der von einer Aufstiegsphase über eine Reife- und Stagnationsphase bis zum Verfall führt. Netzwerke stellen ein eigenständiges Steuerungsmodell zur Erreichung bestimmter Ziele dar, organisieren sich als Verhandlungssystem und unterscheiden sich dadurch von Standardformen gesellschaftlicher Koordination. Sie werden als Hybridorganisationen zwischen Markt und Hierarchie bezeichnet (BUTZIN 2000; POWELL 1991).

Netzwerke erlauben eine Synthese zwischen den Elementen des Marktes und der Hierarchie, sie können das typische Vorhandensein einer Vielzahl von autonom Handelnden mit der für Hierarchien typischen Fähigkeit, Ziele durch koordiniertes Handeln zu erreichen, vereinen (BUTZIN 2000). Als zentrale Kriterien für verschiedenartigste Netzwerkstrukturen zwischen Markt und Hierarchie können die Elemente Reziprozität, Interdependenz, lose Kopplung und Macht herangezogen werden (BATHELT & GLÜCKLER 2000; GRABHER 1993a).

Bei Netzwerkbeziehungen handelt es sich um freiwillige Formen der Transaktionen, die über einen längeren Zeitraum erfolgen und durch Gegenseitigkeit (*Reziprozität*) gekennzeichnet sind. Diese ist häufig eher implizit als explizit und die Akteure versprechen sich einen gegenseitigen Vorteil. Durch dauerhafte Verflechtungsbeziehungen entsteht in Netzwerken *Interdependenz*. Im Unterschied dazu sind aus theoretischer Sicht Märkte durch Unabhängigkeit und Hierarchien durch Abhängigkeit gekennzeichnet. Im Netzwerk werden mit der Zeit Reputation, Loyalität und Vertrauen aufgebaut. Dadurch wird die Dauerhaftigkeit einer Austauschbeziehung gestärkt und opportunistisches Verhalten eingeschränkt. Im Gegensatz zur festen Verbindung von Akteuren in hierarchischen Strukturen sind die Akteure im Netzwerk nur lose aneinander gekoppelt (*lose Kopplung*). Die Akteure behalten ihre Autonomie und sind prinzipiell frei darin zu entscheiden, ob sie eine Netzwerkbeziehung fortsetzen wollen. Die freiwillige Mitwirkung in einem Netzwerk lässt einen stabilen Kontext für die Interaktion und Kommunikation der Akteure zu, woraus interaktive Lern- und Innovations-

prozesse entstehen können. GRANOVETTER (1973) hat mit seiner Vorstellung der „*strength of weak ties*“ gezeigt, dass gerade diese sog. schwachen Verbindungen (*weak ties*) es einem Netzwerk ermöglichen, neue Wissensquellen zu erschließen und für die Offenheit eines Netzwerks von zentraler Bedeutung sind. Diese Offenheit können Netzwerke verlieren, wenn die Bindungen in ihnen zu stark (*strong ties*) werden und es besteht die Gefahr eines *Lock-in*, was GRABHER (1993b) als „*weakness of strong ties*“ bezeichnet.

Letztlich sind Netzwerke durch die *Macht* ihrer Akteure gekennzeichnet. Das heißt, trotz der genannten Eigenschaften gibt es auch in Netzwerken Machtsymmetrien. Macht gilt als ein konstituierendes Merkmal von Netzwerken und es lassen sich je nach Machtstruktur verschiedene Arten von Netzwerkorganisationen unterscheiden.

3.3.3 Innovation durch Interaktion

Innovation und Innovationsfähigkeit stellen einen wesentlichen Faktor für die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen dar. Die Bedeutung der Innovation sowie die Theorie der Innovation wurde Anfang des 20. Jahrhunderts von J. A. SCHUMPETER geprägt. Demnach ist Innovation (technische, wissenschaftliche) „Neuerung“ bzw. „Erneuerung“ und gilt als Motor der wirtschaftlichen Entwicklung (SCHUMPETER 1993²). In jüngerer Forschung wird Innovation nicht rein auf die technische Dimension reduziert, sondern in ihren sozialen und kulturellen Kontext gestellt (BIKER ET AL. 1993).

In der Wirtschaftsgeographie beschäftigten sich eine Vielzahl von Autoren mit regionalen Innovationspotenzialen durch Innovationsnetzwerke, regionalen Innovationsystemen und innovativen Milieus (vgl. z.B. BATHOLT & GLÜCKLER 2002; FRITSCH ET AL. 1998; FROMHOLD-EISEBITH 1995/2002a; GEELHAAR & MUNTWYLER 1998; KOSCHATZKY 2001/2007; REVILLA DIEZ & SCHÄTZL 2006; SCHAMP 2000; STERNBERG 1998/2002; STÖRMER 2001). Es wird dabei jedoch außer bei Störmer (2001) und GEELHAAR & MUNTWYLER (1998) nahezu kein Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung und nachhaltigkeitsorientierte Innovationen genommen.

FICHTER (2005) sieht die Innovationsfähigkeit als wichtige Komponente bei der Mitgestaltung des Strukturwandels von Wirtschaft und Gesellschaft in Richtung Nachhaltigkeit (siehe auch STÖRMER 2001). Dabei muss jedoch die Bedeutung politischer und sozio-kultureller Einflüsse auf die Entstehungs- und Durchsetzungsfähigkeit von Innovationen beachtet werden. Innovationsprozesse stellen ein Bündel von innovatorientierten Veränderungen dar. Mit technischen Innovationen gehen meist organisationale³, nutzungssystembezogene⁴, institutionelle⁵ und soziale⁶ Innovationen einher (FICHTER 2005).

² 8. Auflage, Nachdruck der 1. Auflage von 1912

³ Durch z.B. die Einführung von Nachhaltigkeitsmanagementsystemen, Nachhaltigkeitsberichterstattung, Institutionalisierung von Stakeholderdialogen, Zertifizierungen etc. (Fichter 2005, S. 98).

FICHTER (2005) entwickelt eine Theorie der Innovation als interaktiver Entdeckungs- und Durchsetzungsprozess und prägt den Begriff des „*Interpreneurship*“. Innovation entsteht dabei durch produktive Akteursinteraktionen und das Wechselspiel zwischen Akteuren und ihren Kontexten. Im Sinne eines „*learning by interacting*“ (ASHEIM & COOKE 1998, siehe auch Kapitel 3.3.8). ist Interaktion eine potenzielle Quelle für die Entstehung von innovationsrelevanten Informationen und wird damit zu einer betriebsrelevanten Ressource (STÖRMER 2001). Innovationsprozesse können dabei durch die räumliche und soziale Nähe der Beteiligten leichter realisiert werden (vgl. auch Kap. 3.3.5 Bedeutung der räumlichen Nähe und Kap. 3.3.6 *Embeddedness* von Unternehmen und ihren Netzwerken).

MAIER & OBERMAIER (2001) sehen als wesentliche Bedingung für Innovationen die Verflechtung mit dem regionalen Milieu und die Bereitschaft der Unternehmen eine auf Kooperation und Vernetzung gerichtete Innovationsstrategie zu verfolgen. Als theoretische Grundlagen können das Konzept der innovativen Milieus sowie das der Lernenden Region gesehen werden, welche in dieser Arbeit besondere Berücksichtigung finden (siehe Kap. 3.3.4). Innovationen und innovative Unternehmen werden bei beiden Konzepten als das Ergebnis eines kollektiven, dynamischen Prozesses vieler Akteure einer Region bezeichnet (FRITSCH et al. 1998).

3.3.4 Relevante Ansätze der Netzwerkforschung

Im Allgemeinen wird in der Netzwerkforschung zwischen strategischen und regionalen Netzwerkansätzen unterschieden (vgl. u.a. DÖRSAM & ICKS 1997; GEELHAAR & MUNTWYLER 1998; SYDOW 1992). STÖRMER (2001) hat in seiner Arbeit eine erweiterte Untergliederung theoretischer Ansätze der Netzwerkforschung vorgenommen und diese systematisiert dargestellt. Diese differenzierte Darstellung erfolgt vor dem Hintergrund, dass einzelne Theorien nur stückweise Erklärungen zur Entstehungs-, Funktions- und Wirkungsweise von Netzwerken liefern können und eine umfassende Netzwerktheorie fehlt.

Vor dem Hintergrund des Untersuchungsgegenstands dieser Arbeit sind vor allem regionalorientierte Ansätze interessant, die sich auf die Interaktion von Unternehmen mit ihrem gesellschaftlichen Umfeld beziehen und dabei die Innovations- und Lernfähigkeit im interorganisationalen Austauschprozess in ihre Betrachtung mit einbeziehen. Diese Ansatzpunkte finden sich in dem Konzept der kreativen bzw. innovativen Milieus sowie dem der Lernenden Region. Beide Ansätze bieten wichtige Anknüpfungspunkte für die Arbeit und auf diese wird im Folgenden näher eingegangen.

⁴ Neuartige Dienstleistungen, die zur Substitution physischer Produkte und zur Reduzierung des Umweltverbrauchs führen (Fichter 2005, S. 98).

⁵ Neue markt- und produktbezogene Regelsysteme, durch z.B. neue gesetzliche Regelungen, Einrichtung neuer Institutionen, neue Zertifizierungs- und Produktkennzeichnungssysteme (Fichter 2005, S. 98).

⁶ Z.B. Qualitativ neuartige Akteursnetzwerke, grundlegend geänderte Lebensstile (Fichter 2005, S. 151).

Laut GLÜCKLER (2010) interessiert sich die Wirtschaftsgeographie derzeit zunehmend für die qualitativen Zusammenhänge von Unternehmen und ihren wirtschaftlichen Wirkungen. Die Konzepte des kreativen Milieus sowie das der Lernenden Region helfen dabei, lokale bzw. regionale unternehmerische Agglomerationsvorteile kontextbezogen zu erklären (siehe Kap. 2.2). Sie können der relationalen Wirtschaftsgeographie zugeordnet werden. Diese stellt das ökonomische Handeln, den sozio-institutionellen Kontext und eine evolutionäre Dynamik in räumlicher Perspektive in den Mittelpunkt (BATHELT & GLÜCKLER 2002). Ökonomisches Handeln vollzieht sich dabei in konkreten Strukturen von Beziehungen und ist deshalb kontextspezifisch (siehe auch SCHAMP 2003 nach BATHELT & GLÜCKLER 2002).

Kreative Milieus sowie Lernende Region sind regionale Konzepte, die die Innovationsfähigkeit sowie endogene Entwicklungsdynamik einer Region durch die Vernetzung unterschiedlicher regionaler Akteure zu erklären versuchen. Unternehmen spielen dabei in ihrer Einbettung (*Embeddedness*, siehe auch Kap. 3.3.6) in ihr sozio-kulturelles wie institutionelles Umfeld eine entscheidende Rolle. Die räumliche Nähe (siehe auch Kap. 3.3.5) begünstigt die Interaktion der unterschiedlichen Akteure, welche durch eine besondere Lerndynamik (siehe Kap. 3.3.8) sowie einem Gewinn von sozialem Kapital (siehe auch Kap. 3.3.7) charakterisiert ist.

Im Folgenden werden zunächst der Ansatz der kreativen Milieus und das Konzept der Lernenden Region getrennt voneinander dargestellt. Auf Basis dieser Ausführungen werden in Kapitel 3.6 die beiden Ansätze mit ihren Merkmalen zusammengeführt und voneinander abgegrenzt.

Das Konzept der kreativen bzw. innovativen Milieus⁷

Das Konzept der kreativen Milieus gilt als regionalorientierter Ansatz und ist keine in sich geschlossene Theorie, sondern das Resultat der Arbeiten der in der Mitte der 1980 Jahre gegründeten Forscher-Gruppe GREMI⁸.

Im kreativen Milieu entstehen Innovationen aus einem kollektiven, dynamischen Prozess vieler Akteure einer Region, die ein Netzwerk synergie-erzeugender Verflechtungen bilden. Akteure im kreativen Milieu sind Unternehmen, regionale berufliche Verbände, regionale Verwaltungen, Universitäten, Schulen und deren Beschäftigte (FROMHOLD-EISEBITH 1995/2002a; GEBHARDT ET AL. 2007; GEELHAAR & MUNTWYLER 1998; KOSCHATZKY 2001). Kreative Milieus schaffen Innovationen durch gemeinsames kooperatives Lernen. Sie zielen darauf Unsicherheiten technologischer Paradigmenwechsel zu reduzieren (STERNBERG 1995).

Nach CAMAGNI (1991, S.3) werden kreative Milieus definiert „*as the set, or the complex network of mainly informal social relationships on a limited geographical*

⁷ In Anlehnung an STÖRMER (2001) werden die Begriffe kreatives oder innovatives Milieu wie in der Literatur synonym verwendet. Im Weiteren wird vorwiegend der Begriff kreatives Milieu benutzt.

⁸ GREMI: Groupe de Recherche Européen sur les Milieux Innovateurs

area, often determining a specific external 'image' and a specific internal 'representation' and sense of belonging, which enhance the local innovative capability through synergetic and collective learning processes”.

Ausgangspunkt der GREMI-Studien sind zunächst nicht Regionen, die durch traditionelle Industriebranchen geprägt sind, sondern vor allem solche mit großem Innovationspotenzial und einer Ballung von Unternehmen in modernen High-Tech-Sektoren (BATHELT & GLÜCKLER 2002).

Kerneigenschaft von Milieus ist die Existenz einer bestimmten Art von Verflechtungsbeziehungen. Die Ausprägungen und Auswirkungen dieser Beziehungen machen aus einem Milieu erst ein kreatives Milieu. Die relevanten regionalen Beziehungsgefüge sind vor allem geprägt durch sozio-kulturelle und informelle Verbindungen (FROMHOLD-EISEBITH 1995). Es kann von einem kreativen Milieu folglich erst dann gesprochen werden, wenn die persönlichen Kontaktsysteme tatsächlich spürbare positive Effekte haben und die regionalen Innovationsnetze aktivieren. Entscheidend ist also die Transformation personeller Kontaktsysteme zum kreativen Milieu (FROMHOLD-EISEBITH 2002a). Ein kreatives Milieu entsteht folglich dann, wenn zwischen regionalen Akteuren ein intensives und kreativitätsförderndes Netzwerk entsteht. Die Kreativität ergibt sich durch einen häufigen, gegenseitigen und intensiven Informationsaustausch, in dem bisher unverknüpfte Kenntnisse zu neuen Lösungen zusammengeführt werden (KULKE 2008).

Die Netzwerkakteure sind meist in der oberen Organisationsebene angesiedelt und haben Entscheidungskompetenz, wodurch sie selbst und ihre Kontaktnetze die Regionalentwicklung deutlich prägen können. Sie überbringen Informationen zwischen den verschiedenen Organisationen innerhalb der Region sowie von externen Quellen in die Region bzw. die Organisation. Aus Sicht des einzelnen Unternehmen bzw. der Organisation wird diese Person als „Gatekeeper“ bezeichnet. Ihre Initiative und besonderen persönlichen Eigenschaften (wie Kommunikationsfähigkeit, Begabung zur Integration verschiedener Interessen) spielen für die Schaffung eines Milieus eine wichtige Rolle (FROMHOLD-EISEBITH 1995).

Die Beziehungen im Netzwerk beruhen auf einem Gemeinschaftsverständnis, Vertrauen und einem gemeinsamen Bestand an Erfahrungswissen, welches nur im persönlichen Kontakt vermittelt werden kann (*tacit knowledge*). Der Austausch von Erfahrungswissen geschieht durch formelle sowie informelle Netzwerke und Beschäftigte, die zwischen Unternehmen eines Milieus wechseln. Deshalb sollte die Rolle des lokalen Arbeitsmarktes für die Innovationsfähigkeit eines Milieus nicht unterschätzt werden (SCHAMP 2000).

Die Milieu-Beziehungen sind meist über einen längeren Zeitraum gewachsen (FROMHOLD-EISEBITH 2002a). Die Bekanntschaft der verschiedenen Akteure resultiert oftmals aus der gemeinsamen Schulzeit, der Ausbildung oder dem Studium (GEEL-

HAAR & MUNTWYLER 1998). Die informellen Kontakte werden über soziale Beziehungen aufrecht erhalten (wie z.B. Treffen ehemaliger Absolventen von Bildungseinrichtungen). Kooperationen entstehen durch gemeinsame Mitgliedschaft in lokalen Vereinen, Fachverbänden etc. (RÖSCH 1998 / 2000)

Face-to-Face-Kontakte, die durch die räumliche Nähe begünstigt sind, fördern die Kreativität, Kommunikation, Kompetenz und Kooperation (RÖSCH 1998/2000). Interaktionen und kollektive Lernprozesse tragen dazu bei, dass Wissen und Technologien sich im Milieu weit verbreiten und spezialisierte Ressourcen und Qualifikationen entstehen (BATHELT & GLÜCKLER 2002). Der Erfolg der Unternehmen innerhalb des kreativen Milieus beruht auf den durch die Lernprozesse geschaffenen Innovationen, welche die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen und des gesamten Milieus sicherstellen (ARNDT 1999).

Ein Milieu muss nicht notwendigerweise auf eine Region begrenzt sein, die räumliche Nähe fördert jedoch die Wirkung verschiedenster Faktoren auf das Milieu (FRITSCH ET AL. 1998; KOSCHATZKY 2001). Der Innovationsprozess im Milieu wird durch die räumliche und soziale Nähe der Akteure erleichtert (siehe auch Kap. 3.3.5). Die gemeinsame Problemwahrnehmung und das komplementäre Wissen der verschiedenen Akteure fördern den Informationsaustausch (GEELHAAR & MUNTWYLER 1998). „...*spatial proximity matters not really in terms of a reduction in physical 'distance' ..., but rather in terms of easy information interchange, similarity of cultural and psychological attitudes, frequency of interpersonal contacts and cooperation and density of factors mobility within the limits of the local area*“ (CAMAGNI 1991, S. 2).

In den 1990er Jahren wurde deutlich, dass Regionen, die als innovatives Milieu bezeichnet wurden, von wirtschaftlichen Strukturkrisen nicht verschont bleiben. Deshalb wurden die Theoriemodelle erweitert und Milieus nicht nur als Stärke begriffen. Es wurde vielmehr bedingt durch die engen lokalen und sozialen Bindungen als ein „*Lock-in*“ bzw. Gefangensein in den internen Strukturen und als mögliches Entwicklungshemmnis bezeichnet. Milieus können nur durch die Integration in überregionale und globale Innovationsnetzwerke bestehen, aus denen sich die notwendigen externen Wissensressourcen und spezifischen Ressourcen für die Innovationsgenerierung erschließen lassen (KOSCHATZKY 2001; STENKE 1999).

Folgende *Merkmale* konstituieren nach FROMHOLD-EISEBITH (1995/2002a), GEELHAAR & MUNTWYLER (1998); MAILLAT (1998); SCHÄTZL (2003); SCHAMP (2000) und STÖRMER (2001) ein kreatives Milieu:

- Eine räumlich abgrenzbare Einheit, die durch die Homogenität von Handlungsweisen sowie einer bestimmten technischen Kultur geprägt ist und mit einer geographischen, territorialen Einheit gleichzusetzen ist.
- Wissensintensive Kontaktnetze regionaler Akteure: kenntnisreiche Schlüsselpersonen aus unterschiedlichen und durchaus komplementären Organisationen (Unter-

nehmen unterschiedlicher Größen, Behörden, wirtschaftliche Förderinstitutionen, Bildungs- und Forschungseinrichtungen) konstituieren das Milieu. Das kreative Potenzial resultiert vor allem daraus, dass das Wissen dieser unterschiedlichen Personen neuartig verknüpft wird und dadurch innovative Ideen geschaffen werden können.

- Ein „Milieu-Bewusstsein“: die Akteure besitzen gemeinsame Wertvorstellungen, Erwartungen, Interessen sowie ein regionales Gemeinschaftsgefühl und identifizieren sich mit dem Standort (Regionalbewusstsein). Kollektive Leitbilder wirken konstitutiv nach innen und formen nach außen das Image einer Region. Die heterogene Gruppe von Akteuren zeichnet sich durch ein gemeinsames Problembewusstseins aus.
- Soziale, informell-persönliche Beziehungen: enge Akteurskontakte in Kombination mit einer besonderen Beziehungsqualität kennzeichnen das Milieu. Es bestehen Bekanntschaften auf der Schwelle zwischen beruflichem und persönlichem bzw. privatem Interesse. Diese sind geprägt von Vertrauen, das über einen längeren Zeitraum gewachsen ist. Von Vertrauen geprägte Kontaktnetze beschleunigen regionale Informationsflüsse und fördern die betriebliche Innovationstätigkeit.
- Eine rege Interaktion zwischen den Akteuren, die zu einer effektiveren Nutzung von Ressourcen führt. Eine solche Interaktion entsteht durch eine Vielzahl an Face-to-Face-Kontakten der Akteure sowie eine hohe Kommunikationsdichte. Unternehmen können durch die gemeinsame Nutzung unterschiedlicher Know-how-Quellen Innovationsideen leichter umsetzen, was auf breiter Basis den wirtschaftlichen Erfolg der ganzen Region fördert.
- Eine hohe Lernfähigkeit bzw. -dynamik, die die Akteure schnell auf sich verändernde Rahmenbedingungen reagieren lässt, um Innovationen zu schaffen.
- Offenheit des territorialen Milieus nach außen und Einbindung in internationale Netzwerke: Trotz des regionalen Schwerpunkts reichen die informativen Verflechtungen eines kreativen Milieus über die Bezugsregion hinaus. Internationale Impulse z.B. im Bereich neuer Technologien und Märkte bilden ein wichtiges Erfolgskriterium, da sie für einen kontinuierlichen Informationszufluss und Wissensaustausch mit dem internationalen Umfeld sorgen.

Der Ansatz der kreativen Milieus ist nicht nur für die Wirtschafts- und Sozialgeographie, sondern auch für andere Fachdisziplinen wie die Soziologie, Psychologie und Regionalökonomie interessant (MEUSBURGER 1998). Vor dem Hintergrund, dass ein kreatives Milieu nur von kreativen Akteuren gebildet werden kann, haben sich seit den 1980er Jahren auch Psychologen mit dem Ansatz beschäftigt. Ausdrücklich bilden Menschen und ihr soziales Verhalten, ihre gegenseitigen Sympathien und persönlichen Präferenzen die Substanz kreativer Milieus (FROMHOLD-EISEBITH 2002a). Psychologen bestätigen, dass die Entstehung von Kreativität jedoch nicht nur von individuellen

Merkmale abhängt, sondern auch von sozio-kulturellen Bedingungen an einem Standort. Damit wurde eine potenzielle Brücke zu geographischen und ökonomischen Ansätzen geschaffen (MEUSBURGER 1998). Die Interaktion zwischen Individuum, Gruppe und Organisation ist Motor für Kreativität. Bedeutsam ist ein förderlicher sozio-kultureller und institutioneller Kontext (FROMHOLD-EISEBITH 2002a; KULKE 2008). Nach MEUSBURGER (1998) ist die Entstehung einer kreativen Situation vom Zusammenwirken verschiedener Faktoren abhängig, wie z.B. dem Wissen und den Erfahrungen von Individuen, vom sozialen System sowie der Kultur. Das räumliche Zusammentreffen dieser Faktoren ist der lokale Kontext. Das Individuum reagiert dabei auf den Kontext und gestaltet diesen gleichzeitig mit. Wichtig für die Ausgestaltung der individuellen Kreativität sind Wissen, intrinsische Motivation, Persönlichkeit und kognitive Fähigkeiten (MEUSBURGER 1998, siehe auch Kapitel 3.5).

In der wirtschaftsgeographischen Literatur wird das Konzept der kreativen Milieus als Erklärungsansatz bzw. Instrument der Regionalentwicklung diskutiert (siehe BATHELT & GLÜCKLER 2002; BUTZIN 1996/2000; FROMHOLD-EISEBITH 1999; RÖSCH 1998/2000) und findet zunehmend Aufmerksamkeit als Ansatz der innovationsorientierten Regionalpolitik (FROMHOLD-EISEBITH 2002a).

Laut FROMHOLD-EISEBITH (1999) ist grundsätzlich eine Übernahme theoretischer Konzepte in die Praxis zu begrüßen. Sie liefert Inspiration für die regionalplanerische Arbeit und bildet ein wichtiges Korrektiv für die Theorie. Bezogen auf das Konzept der kreativen Milieus wird die Umsetzung jedoch kritisch betrachtet. Empirische Beispiele bestätigen die Unplanbarkeit regionalwirtschaftlich effektiver persönlicher Kontaktnetze sowie persönlicher Vertrauensverhältnisse. Die für die Konstitution kreativer Milieus bedeutsamen zwischenmenschlichen Sympathien lassen sich nicht vorherplanen oder manipulieren, sie müssen aus einer Eigendynamik heraus wachsen (FROMHOLD-EISEBITH 1999). Milieus sind aus einem zufälligen regionalbiografischen Entwicklungsverlauf entstanden und im herkömmlichen Planungsverständnis nicht instrumentalisierbar (BUTZIN 1996).

Darüber hinaus gibt es bei der Begriffsbestimmung und -abgrenzung sowie der Überprüfung des Konzepts einige Probleme. Es gibt keine allgemeingültige Definition der kreativen Milieus und die verschiedenen Definitionen sind nur bedingt kompatibel. Mit der Anzahl der Publikationen wächst die Vielfalt und Varianz der Definitionen (BUTZIN 2000; FROMHOLD-EISEBITH 2002a/1995; GEELHAAR & MUNTWYLER 1998; HELLMER et al. 1999).

Die Unterscheidung zwischen dem Innovationsnetzwerk an sich und dem regionalen Milieu bzw. dem durch diese Verbindung eigentlich erst entstehendem kreativen Milieu ist problematisch (RÖSCH 1998). Es bleibt unklar, welches die konstituierenden Elemente sind und wann ein Milieu tatsächlich innovativ ist. Dieses lässt sich meist nur im Nachhinein beurteilen (BUTZIN 2000; GEELHAAR & MUNTWYLER 1998; RÖSCH

1998). Dies entspricht der Kritik von MARKUSEN (1999/2003), die bemängelt, dass Regionalstudien im Rahmen der Wirtschaftsgeographie sowie der Regionalwissenschaften zunehmend von verschwommenen Begriffen unterwandert werden, denen es an Klarheit fehlt und die nur schwerlich erprobt sowie in anderen Disziplinen eingesetzt werden können („*fuzzy concepts*“)(MARKUSEN 2003/1999).

Die Übertragbarkeit des Konzeptes auf andere Regionen sowie die innovationspolitische Initiierung milieubildender Prozesse werden dadurch eingeschränkt, dass in der Literatur meist ein spezifischer Regionstyp diskutiert wird, in dem ein solches Milieu nachgewiesen wurde (KOSCHATZKY 2001). Es gibt nur eine begrenzte Anzahl an Regionen, die derartige lokalisierte Produktionsstrukturen aufweisen. Es bleibt auch deshalb fraglich, inwieweit Ansätze zur Umsetzung von innovativen Milieus in regionalen Entwicklungsstrategien verallgemeinerbar sind (BATHELT & GLÜCKLER 2002).

Insgesamt kann nicht von einem geschlossenen Ansatz oder Theoriegebäude des kreativen Milieus als regionales Entwicklungsmodell gesprochen werden (Rösch 1998). Dennoch betont RÖSCH (1998), dass der Ansatz einen wichtigen Erklärungswert für die Regionalentwicklung hat, da er explizit die Bedeutung des regionalen Umfeldes für die Akteure einer Region hervor hebt. Andere Autoren sehen das Konzept als Strategiemodell eher als ungeeignet (BATHELT & GLÜCKLER 2002; BUTZIN 2000). Laut FUCHS (2001) ist das Konzept eher Inspiration als analytische Hilfe zur Entwicklung einer regionalen Konzeption. RÖSCH (1998) kritisiert, dass der GREMI-Ansatz primär ökonomisch auf die Sichtweise der Unternehmen ausgerichtet ist. Das regionale Umfeld wird zwar als Milieu thematisiert, aber immer nur als unterstützende Funktion für die Unternehmen. Das Forschungsinteresse wird im GREMI-Ansatz zu wenig auf die sozio-kulturellen oder milieupolitischen Bereiche innerhalb einer Region gelenkt.

Im Rahmen der Forschung zu kreativen Milieus muss laut MEUSBURGER (1998) unterschieden werden zwischen den Akteuren, die von der Einbindung in ein Milieu profitieren und denjenigen, die kreativ sind. Er kritisiert, dass in der wirtschaftsgeographischen Forschung zu sehr von gemeinsamen Leitbildern, Verhaltensweisen, Wertesystemen und *Know-how* als konstituierenden Elementen eines kreativen Milieus ausgegangen wird. Diese Ansicht steht im Gegensatz zu psychologischen Erkenntnissen über die Entstehung von Kreativität. Soziale Kohäsion in Form eines gemeinsamen Bewusstseins, gemeinsamer Wertesysteme und enger Zusammenhalt sollten nicht mit Kreativität gleichgesetzt werden. Kreative Menschen und Erfinder heben sich hervor, da sie in ihrer Kreativität nicht in das gemeinsame Verhalten und die gemeinsame Problemwahrnehmung hineinpassen und kein gemeinsames Milieu-Bewusstsein besitzen. Im Ansatz der kreativen Milieus wird laut MEUSBURGER (1998) auch die Bedeutung des Wissens vernachlässigt. Es finden sich zwar teilweise Hinweise, dass Wissenskompetenzen und Lernprozesse für die Entstehung kreativer Milieus wichtig sind,

aber konkrete Angaben über Ausbildungsniveau, Qualifikationen, Fachkompetenzen oder Karrieremerkmale der kreativen Akteure finden sich eher selten.

Trotz der bestehenden Kritik soll der Ansatz für die Arbeit herangezogen werden, da u.a. überprüft werden soll, inwieweit in der Vernetzung und Interaktion der Unternehmen mit den Schulen ein kreatives Milieu entsteht, welches Beziehungsgefüge und gemeinsames Milieu-Bewusstsein besteht und was daraus für Lernprozesse und Innovationen im Netzwerk und in den einzelnen Organisationen resultieren.

Das Konzept der Lernenden Region

Der Begriff der Lernenden Region wird im Rahmen der Wirtschaftsgeographie seit Mitte der 1990er Jahre verwendet, um regionale Anpassungsprozesse an globale Wettbewerbsbedingungen durch interaktive Innovations- und Lernprozesse zu beschreiben (BÜRKNER 2002; BUTZIN, 2000).

Das Konzept der Lernenden Regionen ist ein vielseitiges Konzept, das zu einigen anderen Konzepten der Wirtschaftsgeographie verlinkt ist. Es hat diesen sogar voraus, dass es nicht auf einem bestimmten Regionstyp basiert und deshalb breitere Anwendungsmöglichkeiten hat (HASSINK 1997).

Im Konzept der Lernenden Region wird die Region als System regionaler Akteure bzw. Akteursnetzwerke verstanden, in welchem die Akteure den wirtschaftlichen Strukturwandel durch ständige Lernprozesse bewältigen (RÖSCH 1998). Die Region wird dabei als kollektiver Akteur definiert, wobei hier offen ist, ob es sich um eine bloße Aggregation von unterschiedlich beschaffenen Netzwerken oder um eine metaphorische Beschreibung für alle denkbaren Akteure in unterschiedlichen strukturellen Verhältnissen handelt (BÜRKNER 2002). Nach BUTZIN (2000) fängt das Konzept der Lernenden Region da an, wo das Konzept des kreativen Milieus der GREMI-Schule aufhört. Beide Konzepte gehen davon aus, dass Innovationsprozesse in einer Region institutionell „eingebettet“ sind (BÜRKNER 2002), das heißt eingebettet in das Zusammenspiel von Institutionen, Normen und Werthaltungen sowie ökonomischen Produktionsbedingungen (FÜRST 2003; vgl. auch Kapitel 3.3.6 *Embeddedness*).

Im Vergleich zu den kreativen Milieus werden bei der Lernenden Region jedoch Konzepte des Lernens sowie regionale Innovationsprozesse in den Mittelpunkt gestellt (BUTZIN 2000). Es wird stärker hervor gehoben, dass es sich bei Innovation und Lernen um Bestandteile evolutorischer Prozesse von Systemen handelt (BÜRKNER 2002), die nur bedingt strategisch gestaltbar sind und Redundanz und Varianz benötigen (FÜRST 2003). Das Konzept versteht sich als Kontextpolitik, die mit geeigneten flankierenden Maßnahmen die Wahrscheinlichkeit der Entfaltung kreativer Milieus erhöht (BUTZIN 1996).

Drei Faktoren stehen bei dem Konzept im Vordergrund (RÖSCH 1998):

- neue Lernkonzepte,
- eine bestimmte Netzwerkarchitektur,
- die regionale Selbstregulation

Im Grunde genommen besteht der Ansatz der Lernenden Region aus einer Inwertsetzung selbstorganisierter Lernprozesse, die damit dem Ansatz eines *Bottom-up-development*-Konzeptes entsprechen (RÖSCH 1998).

Aus einer übergeordneten makro-strukturellen Perspektive wird mit dem Begriff der Lernenden Region auch das räumliche Resultat von neueren wirtschaftlich-gesellschaftlichen Systemveränderungen verbunden, d.h. eine wissens- und kooperationsintensive Wirtschaftsweise (FROMHOLD-EISEBITH 2002b). Im Zeitalter des wissensbasierten Kapitalismus (siehe auch FLORIDA 1995) stellen Wissen sowie die Prozesse zu dessen Erhalt bzw. Weiterentwicklung und Lernen die wesentlichen Ressourcen dar. Nicht alle Wissensformen sind jedoch räumlich unbegrenzt verfügbar, sondern sind an persönliche Fähigkeiten und Informationen, Verhaltensweisen, Routinen, Einstellungen gebunden und deshalb nur an bestimmten Standorten verfügbar. Die damit verbundenen Lernprozesse sind entsprechend nur dort realisierbar (KOSCHATZKY 2001). In Lernenden Regionen entstehen durch die örtliche Bindung des Wissens kontinuierliche Lernprozesse zwischen den regionalen Akteuren (GEBHARDT ET AL. 2007), die aufgrund ihrer Standortgebundenheit an einem anderen Standort nicht in der gleichen Weise stattfinden würden (HASSINK 2001).

Aus Sicht der Regionalwissenschaften beschäftigt sich das Konzept der Lernenden Region auch mit der Fragestellung, warum einige Regionen besser in der Lage sind als andere, sich den jeweiligen veränderten Rahmenbedingungen schnell, effektiv und intelligent anzupassen und dabei ihre Lern- und Innovationspotenziale wirkungsvoll auszuschöpfen. Kognitive und sozio-kulturelle Aspekte der relevanten Akteure erhalten dabei ein sehr hohes Gewicht (FÜRST 2003).

Die lokale und regionale sozio-kulturelle Dimension, die institutionellen Rahmenbedingungen und die sozialen Netzwerke werden als Voraussetzungen für Wissen, Können und Kreativität gesehen (BUTZIN 2000), die wiederum als Motor der unternehmerischen und regionalwirtschaftlichen Entwicklung gelten.

Eine Studie der OECD (2001) betont die Bedeutung des sozialen Kapitals in den Lernenden Regionen. Lernende Regionen sind mehr als Netzwerke, weil ihre Funktionsweise von sozialen Normen, sozialen Bindungen und Sozialkapital (siehe Kap. 3.3.7) bestimmt wird. Denn es sind die sozialen Bezüge, die Unsicherheit reduzieren, Interaktionsdichten und Zufälligkeiten des Austausches zulassen, die für innovatorische Prozesse unerlässlich sind (FÜRST 2003).

In der geographischen Literatur werden von verschiedenen Autoren Merkmale (BUHL 2004; HASSINK 1997/2001) sowie Strategie-Elemente (FÜRST 2003) einer Lernenden Region benannt, die in Tabelle 3 aufgeführt werden.

Tab. 3 Merkmale und Strategieelemente einer Lernenden Region

<p>Eine Lernende Region</p> <ul style="list-style-type: none"> • ist eine regionale Innovationsstrategie oder innovatives regionales Entwicklungskonzept • verbindet eine große Bandbreite an innovationsorientierten regionalen Akteuren, die stark, aber flexibel vernetzt sind und sich auf bestimmte politische Prinzipien berufen, • strebt nach integrierten Problemlösungen, • bleibt durch Face-to-Face- Beziehungen überschaubar, • ist durch permanentes Lernen und Vertrauen gekennzeichnet. <p>HASSINK 1997/2001</p>
<p>Eine Lernende Region</p> <ul style="list-style-type: none"> • besitzt eine eigene Identität bzw. hat ein Leitbild entwickelt, • setzt sich Entwicklungsziele, • orientiert sich an gelungenen regionalen Modellen, • ist offen für neue Ideen, experimentierfreudig, risikobereit, • besitzt Netzwerke und Akteure, die verlässlich und problembezogen handeln, • überprüft Maßnahmen auf Wirksamkeit, • versucht vielen regionalen Akteuren Partizipationschancen zu eröffnen, • setzt darauf, dass die Zusammenarbeit regionaler Akteure Synergieeffekte hat. <p>BUHL 2004</p>
<p>Eine Lernende Region</p> <ul style="list-style-type: none"> • entwickelt Wissen und Bildung zielgerichtet, • hat eine Infrastruktur, die einer Wissensgesellschaft angemessen ist (z.B. fortschrittliche Bildungs- und Forschungseinrichtungen), • schafft relevantes Wissen, geeignete Fähigkeiten und Ausbildungsmöglichkeiten, wobei vor allem tacit knowledge von hoher Relevanz ist, • unterstützt Innovationsprozesse durch Netzwerke (z.B. zwischenbetriebliche Netzwerke, Netzwerke zwischen Wirtschaft und Forschung), • zeigt Offenheit der Netzwerke für Impulse von außen (außerhalb der Region). <p>FÜRST 2003</p>

HASSINK (2001) unterscheidet zwischen zwei Perspektiven in der Diskussion um das Konzept der Lernenden Region. Auf der Mikroebene wird aus einer *theoretisch-akteursbezogenen Perspektive* der Zusammenhang zwischen (unternehmerischem) Lernen, Innovationen und räumlicher Nähe diskutiert. Um konkurrenzfähig zu sein, sind Unternehmen abhängig von Innovationsprozessen (HASSINK 2001). Der unternehmerische Erfolg misst sich vor allem an der Fähigkeit zur Mobilisierung von

Wissen und neuen Ideen. Darin besteht der Anreiz, Kooperationen mit anderen Akteuren einzugehen. Diese Kooperationen und die durch sie generierten Wissensflüsse und kollektiven Lernprozesse verbessern nicht nur die Wissensbasis der einzelnen Akteure, sondern die der gesamten Region, innerhalb der die Akteure miteinander kooperieren (KOSCHATZKY 2001).

Dieses sog. *learning by interacting* (siehe auch Kap. 3.3.3 und 3.3.8) steht für das kommunikative, synergetische Zusammenwirken von mindestens zwei Akteuren, die betriebliche Innovationsprozesse auslösen bzw. beeinflussen (BUTZIN 2000). Die innovationsrelevante Synergie ist dabei nicht käuflich, sondern kann nur durch persönliche Teilnahme erzielt werden. Der Nutzen von Informationen, die für diese Lernprozesse notwendig sind, ist abhängig vom existierenden menschlichen Wissen (HASSINK 1997). Es gilt, die lokal verfügbaren Wissensformen zu optimieren und zu generieren, sowohl kommunizierbares (*codified knowledge*) wie personengebundenes wenig kommuniziertes Wissen (*tacit knowledge*) (BÜRKNER 2002). Der Erfolg ist abhängig von der Weitergabe des personengebundenen Wissens (*tacit knowledge*), welches nur im *Face-to-Face*-Kontakt nach Maßgabe von Vertrauen, wechselseitigem Verständnis, Häufigkeit der Kontakte, das heißt in funktionierenden sozialen Netzwerken vermittelbar ist (BUTZIN 2000).

Beim interaktiven Lernen sorgt die räumliche Umgebung für unterschiedliche institutionelle Kontexte für das Lernen (HASSINK 1997). Eine Lernende Region wird dabei über das interorganisationale Lernen (siehe auch Kap. 3.3.8) definiert, wobei die Akteure am Standort gebunden oder in die Region eingebettet sind. Je größer die Nähe zwischen mindestens zwei Akteuren ist, umso wahrscheinlicher ist, dass sich ein *learning by interacting* beobachten lässt (HAUSMANN 1996).

Aus einer *handlungsorientierten Sicht* wird die Lernende Region als neues regionales und theoriegeleitetes Entwicklungskonzept bezeichnet, innerhalb dessen die wichtigsten Akteure einer Region aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Bildung miteinander vernetzt sind. Dabei soll es Ansatzpunkte für regionale Innovations- und Wirtschaftsförderer bieten, die angesichts der steigenden Arbeitslosigkeit und der Lockerung der Standortbindung der Unternehmen auf der Suche nach alternativen Strategien sind, z.B. im Sinne der Schaffung guter institutioneller Voraussetzungen für wissensbezogene, regionale Synergien (BRUNOTTE et al. 2002; HASSINK 1997/2001).

In der Literatur wird u.a. zur Abgrenzung von dem Konzept der kreativen Milieus die Lernende Region als Entwicklungsleitbild mit konkreten Maßnahmen im Bereich der Aus- und Weiterbildung dargestellt (RÖSCH 1998). Bildung und Ausbildung sind wie auch das Sozialkapital Kernelemente einer Lernenden Region und stellen die Säulen des Humanvermögens dar (FÜRST 2003). Eine wesentliche Rolle spielen auch Fragen der Humankapitalförderung durch Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen. In einer Lernenden Region geht es um eine *Qualifizierungsoffensive* der regiona-

len Akteure (RÖSCH 1998, S. 41 nach BUTZIN 1996), mit dem Ziel der Sicherung und Schaffung von Arbeitsplätzen (BUHL 2004). Dieser Teilaspekt einer Lernenden Region ist für den Fokus der Arbeit sehr wichtig und soll weiterverfolgt werden.

Stärker als andere wirtschaftsgeographische Konzepte fokussiert das theoriegeleitete Konzept der Lernenden Regionen auf den direkten Transfer von akademischen Erkenntnissen in regionalpolitische Praktiken. HASSINK (2001, S. 226) bezeichnet eine Lernende Region als regionale Innovationsstrategie bzw. regionales Entwicklungskonzept, in denen regionale Akteure sich auf ein bestimmtes Set politischer Prinzipien und Ziele beziehen (siehe Tab. 3). Die politische Ausrichtung des Konzepts zeigt sich auch in politischen Programmen der EU und der BRD⁹, die Lernende Regionen in ihrer Entstehung und Weiterentwicklung fördern (HASSINK 2001).

Genau hier setzt jedoch auch die *kritische Reflektion des Ansatzes* der Lernenden Region an, welcher in der Literatur als empiriarm und methodologisch noch nicht ausgereift bezeichnet wird (BÜRKNER 2002; BUTZIN 2000; HASSINK 2001) und deshalb eher als ein Paradigma als ein Konzept oder eine Theorie gelten kann (BOEKEMA ET AL. 2000; HASSINK 2001). Verbunden mit der Unschärfe des Konzepts („*fuzzy concepts*“ nach MARKUSEN 1999/2003, siehe oben Konzept der kreativen Milieus), fehlt es an Politikrelevanz. GRABHER & HASSINK (2003), die zu diesen kritischen Äußerungen einen Dialog initiiert haben, sehen auch, dass es Schwierigkeiten gibt, über den Inhalt der regionalen Konzepte zu Politikern und Praktikern zu gelangen.

Die vielen Veröffentlichungen zu den Lernenden Regionen zeigen die Vielzahl der Ansatzpunkte in der Forschung, die mit dem Konzept verbunden sind. Dies bedeutet laut BOEKEMA ET AL (2000) gleichermaßen eine Schwäche und eine Stärke des Ansatzes. Es ist eine Schwäche, dass die Vielschichtigkeit des Ansatzes es verhindert, dass er in eine konsistente Theorie überführt wird. Aber diese Vielschichtigkeit ist auch eine Stärke, da dieser Ansatz eine Verbindung der Elemente vornimmt, die eine Lernende Region konstituieren: Wissen, Lernen, Innovation, Netzwerke, Institutionen und Raum. Das Lernen ist das Muster in dem Paradigma der Lernenden Region, da alle Blickwinkel der Forschung ihren Fokus auf die Lernprozesse legen. Laut BOEKEMA ET AL (2000) muss der Frage nachgegangen werden, wie das Schaffen von Wissen und das Lernen zu Wettbewerbsvorteilen in verschiedenen Regionen führen können.

Doch gerade die Fokussierung auf das Lernen bzw. die Lernprozesse innerhalb einer Lernenden Region ruft bei einigen Autoren eine kritische Auseinandersetzung mit dem verwendeten Lernbegriff hervor (siehe BÜRKNER 2002; HASSINK 2001; KOSCHATZKY 2001; REUTTER 2000).

Lernen ist immer an Subjekte gebunden und deshalb stellt die Lernende Region nur einen Handlungsrahmen dar (REUTTER 2000). In dem Konzept werden unterschiedliche Handlungsebenen betrachtet, deren Zusammenhang ungeklärt ist. Lernen ist hier

⁹ siehe auch <http://www.lernende-regionen.info/dlr/index.php>

eine Sache von Individuen sowie von kollektiven Akteuren (Organisationen) innerhalb von Funktionssystemen (z.B. Unternehmen, Verbänden). Darüber hinaus wird auch noch die Region als kollektiver Akteur bezeichnet, der lernfähig sein soll. Es wird eine Art von individuellem Lernen angenommen, die über die Vernetzungen der Akteure irgendwie zu einem kollektiven Lernen wird. Damit wird implizit unterstellt, dass für das Kollektiv ähnliche Lernbedingungen gelten müssen wie für das Individuum und sich individuelles Lernen im Rahmen bestimmter Strukturbedingungen auf kollektives Lernen subsumiert (BÜRKNER 2002).

Lernen ist jedoch kein homogener Prozess und der Begriff des Lernens ist eine grobe Vereinfachung, wenn nicht deutlich gemacht wird, welche Lernprozesse auf welcher Aggregationsebene gemeint sind (KOSCHATZKY 2001). BÜRKNER 2002 fordert im Rahmen einer lerntheoretischen Fundierung des Ansatzes zu klären, welche Akteure, unter welchen strukturellen Bedingungen, welche Lernerfahrungen machen und welche innovativen Wirkungen von ihnen im Einzelnen für das Kollektiv ausgehen.

Bezogen auf das *learning by interacting* bleibt ebenso ungeklärt, ob es sich bei diesem Lernen um individuelles Lernen oder eher um systemische Veränderungen handelt. Es ist anzunehmen, dass beides eine Rolle spielt und eine wechselseitige Beeinflussung von Individuum (Handlung) und System (Struktur) besteht (BÜRKNER 2002). Bei einem *learning by interacting* ist auch zu beachten, dass möglicherweise nicht alle beteiligten Akteure eines Netzwerks gleichermaßen an den Lernprozessen beteiligt sind, sondern einzelne Akteure auch von Lernprozessen ausgeschlossen bleiben können. BÜRKNER (2002) spricht auch von sozialen Ausschlüssen, die aufgrund eines erschwerten Zugangs einzelner Gruppen zu Wissen, Lernoptionen oder insgesamt zu relevanten Netzwerken entstehen.

In dieser Arbeit gilt es zu klären, inwieweit die Vernetzung der regionalen Akteure aus Schule und Unternehmen als eine Lernende Region bezeichnet werden kann. Es wird dabei berücksichtigt, dass der Fokus der Vernetzung sich auf wichtige Teilaspekte bzw. Kernelemente der Lernenden Region, wie z.B. Bildung, Aus- und Weiterbildung sowie Qualifizierung von Akteuren in der Region bezieht. Darüber hinaus sollten die verschiedenen Handlungsebenen des Lernens, das heißt das Lernen der Individuen, das kollektive Lernen sowie ein *learning by interacting* abgegrenzt voneinander betrachtet werden.

3.3.5 Bedeutung der räumlichen Nähe (*proximity matters*)

In den Konzepten des kreativen Milieus und der Lernenden Region wird betont, dass räumliche Nähe Innovationsgenerierung und interaktive Lernprozesse begünstigt, da dadurch häufige Kontakte, eine intensive Kommunikation sowie eine besondere soziale Beziehungsqualität von Akteuren möglich ist (siehe auch BATHELT & GLÜCKLER 2000)

Laut HAUSMANN (1996) ist es umso wahrscheinlicher, dass Akteure in einem bestimmten Zeitintervall interagieren und sich ein *learning by interacting* einstellt, je größer die Nähe zwischen ihnen ist. Insbesondere erleichtert Nähe die Bildung von gemeinsamen Regeln, Normen und Routinen.

HAUSMANN (1996) bemerkt dabei auch kritisch, dass die räumliche Nähe zwar eine fördernde aber keine hinreichende Voraussetzung dafür ist, dass Akteure kommunikativ interagieren. Dafür ist auch soziale Nähe (ähnliche Werte, Normen, Sprache) und organisatorische Nähe notwendig, deren Entstehen nicht unbedingt mit einer räumlichen Nähe verbunden ist. Inwieweit räumliche Nähe für ein *learning by interacting* erforderlich ist, hängt sehr stark von der erforderlichen Form des Wissens ab, welches weitergegeben werden soll. Personengebundenes Wissen sowie Fähigkeiten (*tacit knowledge*) werden weitestgehend über persönliche Kontakte weitergegeben (HASSINK 1997). Laut REVILLA DIEZ (2002) ist deshalb die räumliche Nähe der Akteure vor allem in frühen Phasen des Innovationsprozesses entscheidend, in denen der Austausch von Erfahrungswissen eine wichtige Voraussetzung darstellt.

In seiner Studie über unternehmensbezogene Umweltdienstleister im industriellen Produktionssystem greift SCHULZ (2005) die Diskussion über die Rolle der räumlichen Nähe auf. „*Der vielbemühte und für die traditionelle wirtschaftsgeographische Forschung elementare Aspekt räumlicher Nähe (proximity matters) erlebt in der netzwerktheoretischen Diskussion eine gewisse Renaissance, allerdings in durchaus umstrittener Form*“ (SCHULZ 2005, S. 68). Er führt Studien auf, die „*eindeutige Hinweise auf die Haltbarkeit der (räumlichen) Nähe-These für die Dienstleisternetzwerke*“ geben. Dem gegenüber stellt er jedoch auch fest, dass bezogen auf wissensintensive Dienstleister räumliche Distanzaspekte zum Markt gegenüber qualitativen Aspekten wie z.B. der Wissensgenerierung (Nähe zu Hochschulen und Forschungseinrichtungen) zurücktreten können.

Die Bedeutung der räumlichen Nähe wird in der Untersuchung der regionalen Vernetzung zwischen den Unternehmen und den Schulen näher betrachtet. Neben der Diskussion um die Rolle der räumlichen Nähe der Akteure wird die Bedeutung der sozio-kulturellen bzw. organisatorischen Nähe zwischen den Akteuren sowie die Einbettung in ihr sozio-kulturelles Umfeld (*Embeddedness*) betrachtet.

3.3.6 Embeddedness von Unternehmen und ihrer Netzwerke

Der Gedanke der Einbettung von Wirtschaftsunternehmen in ihr sozio-kulturelles Umfeld spiegelt sich in dem Konzept der *Embeddedness* von GRANOVETTER (1985) wieder. Dieser ging davon aus, dass das Handeln von Unternehmen auf Gütermärkten nicht unter Bedingungen eines idealen Marktes geschieht, wie es in der neoklassischen Ökonomie definiert ist. Unternehmen handeln nicht als isolierte, ökonomisch rationale, einzelne Akteure, sondern sind in einen sozio-kulturellen und institutionellen Kontext

„eingebettet“, der ihr Handeln beeinflusst (GRANOVETTER 1985; GRABHER 1993a). Ökonomisches Handeln ist eingebettet in fortdauernde Systeme sozialer Beziehungen (BATHELT & GLÜCKLER 2002). GRANOVETTER (1985) wendet sich damit bewusst gegen die Perspektive der neoklassischen Theorieströmung. Die Konzepte des sich selbstregulierenden Marktes bezeichnet er als „*undersocialized view*“, da dort soziale Faktoren ausgeblendet werden. Er kritisiert aber auch rein soziologische Perspektiven, die die individuellen Handlungsmöglichkeiten von sozialen Faktoren abhängig machen und die Annahme verfolgen, dass das Verhalten des Einzelnen automatisch den gesellschaftlichen Regeln folgt. Er bezeichnet dies als „*oversocialized view*“. GRANOVETTERS Konzept der *Embeddedness* versucht eine Balance zwischen der untersozialisierten und übersozialisierten Perspektive herzustellen.

Unterschieden werden zwei Ausprägungen der *Embeddedness*, die auch für wirtschaftsgeographische Operationalisierungen des Konzepts bedeutsam sind. Die „relationale *Embeddedness*“ kennzeichnet die Qualität der Beziehung zwischen zwei Akteuren. Ökonomische Beziehungen tendieren dazu sich zu verfestigen und sind die Grundlage zur Bildung von Vertrauen. „*Vertrauen ist eine informelle Institution zur Reduktion von Unsicherheit und ist Ausdruck der relationalen Einbettung einer ökonomischen Austauschbeziehung in einem übergreifenden sozialen Kontext* (BATHELT & GLÜCKLER 2002, S. 160)“. Die „strukturelle *Embeddedness*“ bezeichnet die Qualität der Struktur von Beziehungen zwischen einer Menge von Akteuren. Dieser liegt die Annahme zu Grunde, dass das Handeln zweier Akteure auch vom Kontext der Beziehungen mit anderen Akteuren abhängt. Aus Sicht der Unternehmen heißt das, dass ökonomisches Handeln in eine Gesamtstruktur von Netzwerkbeziehungen eingebettet ist. Der Ansatz leistet damit einen entscheidenden Beitrag zur Netzwerkdebatte (GLÜCKLER 2001). Das Konzept der *Embeddedness* ist in die Wirtschaftsgeographie als „geographische bzw. lokale *Embeddedness*“ eingegangen, die davon ausgeht, dass Beziehungen zwischen Akteuren dem Prinzip einer lokalen Einbettung folgen (BATHELT & GLÜCKLER 2002). Dabei besteht die Gefahr, überregionale Beziehungen und außerregionale Akteure sowie Einflussfaktoren (z.B. nationale Institutionen) außer Acht zu lassen (GLÜCKLER 2001). Diese Perspektive könnte dazu führen, dass Raum als Bedingung des Sozialen überbewertet wird. Das heißt, die Struktur sozio-institutioneller Beziehungen ist nicht in erster Linie durch räumliche Kriterien begrenzt und nicht unbedingt durch räumliche Nähe gekennzeichnet. BATHELT & GLÜCKLER (2002) schlagen deshalb vor, anstelle von geographischer *Embeddedness* von einer *Embeddedness* in räumlicher Perspektive zu sprechen. GLÜCKLER (2001) kritisiert zudem, dass in vielen empirischen Arbeiten die Idee und Konzeption des Ansatzes stark verkürzt wird und lediglich eine metaphorische Bedeutung von *Embeddedness* verbleibt. *Embeddedness* wird dabei als Tendenz bezeichnet, den wirtschaftlichen Austausch auf wenige Partner zu konzentrieren bzw. die Konzentration und Häufigkeiten von ökonomischen Bezie-

hungen zu betrachten. Außer acht bleiben relationale und strukturelle Aspekte, die die Qualität und die Struktur der Beziehungen betrachten.

Vor diesem Hintergrund sollte das Prinzip der „lokalen *Embeddedness*“ in dieser Arbeit nicht rein auf räumliche Aspekte wie z.B. die räumliche Nähe verkürzt werden. Es bietet darüber hinaus interessante Ansatzpunkte für die Untersuchung der institutionellen Einbettung des regionalen Netzwerks sowie der Struktur bzw. der Qualität dieser sozio-institutionellen Beziehungen.

3.3.7 Das Konzept des Sozialen Kapitals

Soziales Kapital entsteht durch die Zugehörigkeit zu einem Netzwerk, aus dem Gewinne für den Einzelnen oder das Kollektiv entstehen (DEINDL 2005). Durch die Einbettung in ein Netzwerk handelt ein Akteur nicht mehr nur aus reinem Eigeninteresse, sondern bezogen auf einen sozialen Kontext. Durch diesen sozialen Kontext wird individuellen oder korporativen Akteuren ein breiterer Handlungsspielraum eröffnet und ihnen werden z.B. unternehmerische Profite oder die Koordination ihrer Handlungsabsichten zu kollektiver Aktion ermöglicht (WEYER 2000). Das heißt, die Zugehörigkeit zu einer Gruppe lässt sich als Ressource (Sozialkapital) auffassen, die es einem Akteur ermöglicht, sowohl für sich selbst als auch für die Gruppenmitglieder positive Auswirkungen zu erzielen (DEINDL 2005). Im Gegensatz zu Sach- und Humankapital ist das soziale Kapital nicht in der Verfügungsgewalt eines Akteurs oder Organisation, sondern zwischen den Akteuren und kann nur in Abhängigkeit und zusammen mit anderen Akteuren mobilisiert werden (GLÜCKLER 2001). Im Zusammenhang mit den Lernenden Regionen wird soziales Kapital als entscheidende Ressource bzw. Kernelement bezeichnet wird, welche mit Bildung und Ausbildung die Säulen des Humanvermögens darstellt (FÜRST 2003; siehe Kap. 3.3.4). Den Netzwerkakteuren verschafft soziales Kapital eine Reihe von Vorteilen: Bildung von Verpflichtungen und Erwartungen zwischen den Akteuren, Informationsvorteile, Ausbildung einer gemeinsamen Identität, Entwicklung gemeinsamer Normen und Werte durch wiederholte Interaktionen, Handlungsorientierung und Handlungssicherheit (BATHELT & GLÜCKLER 2002).

Das Konzept des sozialen Kapitals ist eng mit dem Ansatz der *strong and weak ties* von GRANOVETTER (1973) verbunden (siehe auch Kap. 3.3.7). *Strong ties* schaffen Solidarität und Vertrauen und sind Grundlage für sozialen Einfluss. *Weak ties* sind weniger redundant, sie liefern neue Informationen, Normen und Werte und sind in der Lage auch große Distanzen in Netzwerken zu überbrücken. Sie sind für Mobilitäts-, Modernisierungs-, Innovations- und Diffusionsprozesse bedeutend (WEYER 2000).

Das Konzept des sozialen Kapitals als entscheidende Ressource von Netzwerken bzw. auch Kernelement von Lernenden Regionen, welches nur in Abhängigkeit und zusammen mit anderen Akteuren mobilisiert werden kann ist für diese Arbeit interes-

sant und es soll untersucht werden, welches soziale Kapital für die Unternehmen und Schulen aus ihrer Vernetzung heraus entsteht.

3.3.8 Organisationale und interorganisationale Lernprozesse in regionalen Netzwerken (organisationstheoretische Zugänge)

In neueren Konzepten der Wirtschaftsgeographie, wie dem Ansatz des kreativen Milieus (vgl. Kap. 3.3.4, CAMAGNI 1991) oder dem der „Lernenden Region“ (vgl. Kap. 3.3.4, HASSINK 1997 und 2001), wird regionalen Lernprozessen eine besondere Bedeutung für die Lernfähigkeit und Innovationskraft von Unternehmen zugeschrieben. Wissen wird nach diesen Ansätzen vor allem durch die Interaktion von Organisationen in regionalen Netzwerken generiert. Kollektive Lernprozesse, die zu veränderten betrieblichen Strukturen führen können, können durch die Interaktion von Unternehmen mit ihrem äußeren Umfeld, wie z.B. mit Behörden, Schulen, Universitäten und Forschungseinrichtungen, entstehen (ENDRES 2005). „*Learning by interacting*“ wird von ASHEIM & COOKE (1998, S. 152) als weiterentwickelte Form des „*learning by doing*“ bzw. „*learning by using*“ bezeichnet. Für das *learning by interacting* spielt die *Embeddedness* (vgl. Kap. 3.3.6) der Unternehmen in ihr soziales und kulturelles Umfeld eine wichtige Rolle. Unternehmen und Organisationen sind in wechselseitige Transaktionen mit dem Umfeld verwickelt, in das sie eingebettet sind. Ein Unternehmen muss sich deshalb mindestens genauso schnell verändern wie sein Umfeld. „*Veränderung bedeutet dabei, aus Erfahrung zu lernen*“ (LANG & AMELINGMEYER 1996, S. 1).

Organisationstheoretische Arbeiten beschäftigen sich mit der Frage, wie sich Unternehmen weiterentwickeln und an neue Umfeldsituationen anpassen können. In diesem Zusammenhang werden das Konzept des „Organisationales Lernen“ und der Begriff der „Lernenden Organisation“ (vgl. SENGE 1990) diskutiert. ARGYRIS & SCHÖN (1999) gehen beim „organisationales Lernen“ davon aus, dass der Erfolg eines Unternehmens abhängig ist, von der Fähigkeit der Organisation, die Dinge auf eine neue Art zu sehen, ein neues Verständnis zu erlangen und ein neues Verhaltensmuster zu erzeugen. Die Lernfähigkeit von und in Unternehmen wird als zentral für deren Innovationsfähigkeit gesehen. Das organisationale Lernen ist einerseits nicht mit der Summe der Lernprozesse von Einzelnen gleichzusetzen. Andererseits gibt es kein organisationales Lernen ohne individuelles Lernen (HARTMANN ET AL. 2006).

Interorganisationale Lernprozesse und das Verhältnis von Wissen und Lernen

Betrachtet man organisationale Lernprozesse in Kooperationen und Netzwerken, spricht man in der Literatur auch von interorganisationalen Lernprozessen. Hier geht es darum, „*den mit Kooperationen verbundenen Lernprozess in den Vordergrund zu stellen (kooperieren, um zu lernen)*“ (PRANGE 1996, S. 166). Kooperationen sind alternative Lernmöglichkeiten. Lernen wird hier als Erklärung für Ziel und Erfolg strategi-

scher Unternehmenskooperationen und Netzwerke genutzt (PRANGE 1996). Lernen ist dabei jedoch nicht selbst Inhalt des Transfers in z.B. Kooperationen und Netzwerken, sondern das Wissen.

Lernen kann im Gegensatz zum Wissen nicht übertragen werden. Die organisatorische Wissensbasis besteht aus dem Wissen, das der Organisation zur Verfügung steht und welches sich aus dem kollektiven und individuellen Wissen ergibt. Um die Übertragbarkeit und Anwendbarkeit von Wissen zu erklären, unterscheidet man zwischen implizitem (*tacit knowledge*) und explizitem Wissen. Implizites Wissen ist das Wissen, welches in den Köpfen der Individuen gespeichert ist. Es ist persönliches Wissen, das aus einem spezifischen, individuellem Hintergrund (Beruf, gesellschaftlicher und sozialer Kontext) entsteht und auf Erfahrung aufbaut (LANG & AMELINGMEYER 1996). Es betrifft schwer fassbare Faktoren wie persönliche Überzeugungen, Perspektiven und Wertesysteme (NONAKA & TEUKEUCHI 1997). Die Effektivität einer organisatorischen Wissensbasis ergibt sich daraus, wie gut individuelles Wissen anderen zugänglich gemacht werden kann (LANG & AMELINGMEYER 1996).

Wissen wird von PRANGE (1996) als Bestandsgröße und interorganisationales Lernen als Prozess bezeichnet. SCHULZ (2005) ergänzt, dass mit dem interorganisationalen Lernen nicht nur der Wissenstransfer zwischen Organisationen bezeichnet wird, sondern das damit verbundene Lernen der beteiligten Organisationen.

Lernprozesse hängen stark von der Art der Kooperations- und Netzwerkbeziehungen ab. Laut SCHULZ (2005) scheinen im Gegensatz zu der von GRANOVETTER (1973) hervor gehobenen Stärke schwacher Beziehungen bei interorganisationalen Lernprozessen enge und dauerhafte Beziehungen eine besondere Relevanz für deren Erfolg zu haben. Darüber hinaus ist das Vertrauensverhältnis, welches über einen gewissen Zeitraum aufgebaut wird, entscheidend für interorganisationale Lernprozesse. Interorganisationale Lernprozesse sind nicht nur eine Begleiterscheinung der Unternehmenskooperation, sondern unabdingbarer Impulsgeber für Innovationsprozesse und damit Voraussetzung und Resultat von Kooperationsbeziehungen (SCHULZ 2005). „Koevolutionäre Kooperationsverbünde“ sind laut HOWALDT (2002) Netzwerke, in denen Akteure aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen gemeinsam organisationale und interorganisationale Innovations- und Lernprozesse gestalten. Ein wichtiger Erfolgsfaktor für diese sind sog. Promotoren (HOWALDT 2002) bzw. sog. Makler (nach HELBICH 2002), die den Aufbau der Netzwerke forcieren.

Als Grenzen des interorganisationalen Lernens sieht SCHULZ (2005), den Verlust der Lern-, Innovations- und Kooperationsfähigkeit, der sich aus zu starren interorganisationalen Beziehungen ergeben kann.

(Inter-)Organisationales Lernen und Nachhaltigkeit

Laut SIEBENHÜHNER ET AL. (2006) sind in der Literatur zum organisationalen Lernen bzw. zur lernenden Organisation nachhaltigkeitsbezogene Lernprozesse bisher kaum bearbeitet und empirisch untersucht worden.

Nachhaltigkeit ist jedoch ohne die Einbeziehung mikropolitischer Interessen und Verhaltensweisen und ohne ein organisationales sowie soziales Lernen der betrieblichen Akteure nicht zu erreichen. Die wirtschaftliche und nachhaltige Entwicklung von Unternehmen ist dabei gebunden an die Motivation, die Innovations- und Teamfähigkeit der Mitarbeiter und an ihre Fähigkeit zur permanenten Reflexion sowie Gestaltung der innerbetrieblichen sowie außerbetrieblichen Umwelt ihres Unternehmens (BRENTTEL 2000; BRENTTEL ET AL. 2003; HARTMANN ET AL. 2006). Die von SENGE und ARGYRIS & SCHÖN entwickelten Organisationslernverfahren sind für den mit Nachhaltigkeit einhergehenden Organisationswandel unentbehrlich, da damit nicht nur technische Fähigkeiten erlernt werden müssen, sondern solche zur Selbstveränderung der Person und Analyse kollektiver Handlungszusammenhänge (BIRKE 2003).

SIEBENHÜHNER ET AL. (2006) benennen Erklärungsfaktoren bzw. Bedingungen für nachhaltigkeitsbezogene, organisationale Lernprozesse und entwickeln einen Analyse-rahmen für deren Erfassung. Die Autoren definieren dabei ein Zusammenspiel von strukturellen, kulturellen, Verhaltens- Faktoren sowie externe Faktoren (siehe Abb. 7).

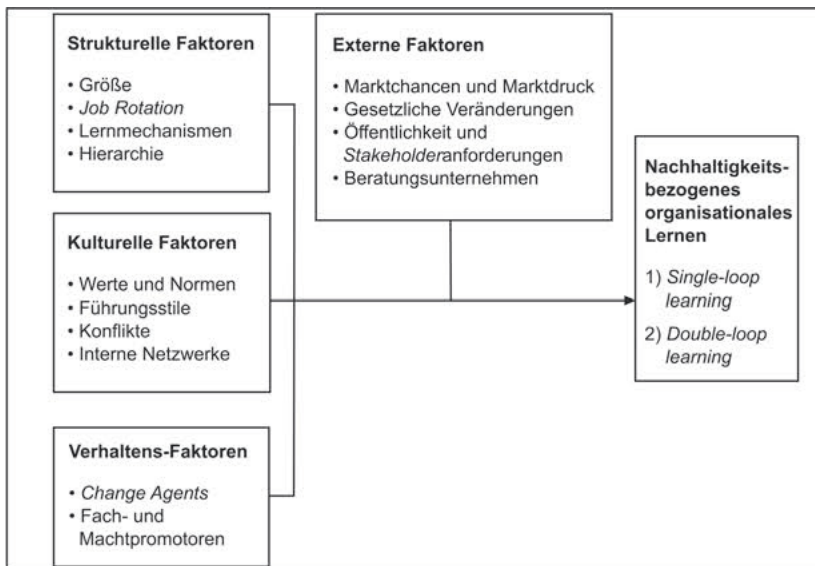


Abb. 7 Analyse-rahmen zur Erfassung nachhaltigkeitsbezogener, organisationaler Lernprozesse (aus: SIEBENHÜHNER ET AL. 2006, S. 55)

Von besonderem Interesse für diese Arbeit ist auf der Ebene der Verhaltensfaktoren die Definition der „*Change Agents*“. *Change Agents* sind Individuen in Organisationen, die Neuerungen anstoßen und Innovationsprozesse in Gang halten. Engagierte Personen in Organisationen können organisationales Lernen beeinflussen, indem sie Veränderungen in der Organisationsumwelt wahrnehmen und dafür Sorge tragen, dass diese Wahrnehmungen in der Organisation diffundieren und Lernprozesse auslösen. Außerdem können diese Einzelpersonen in ihren Kompetenzbereichen konkrete Maßnahmen ergreifen, die Impulse für Lernprozesse auslösen (SIEBENHÜHNER ET AL. 2006, siehe auch KRISTOF 2010).

Von weiterem Interesse für die Arbeit sind die aus der Interaktion entstehenden nachhaltigkeitsbezogenen organisationalen Lern- und Innovationsprozesse auf Ebene der Organisationen, die man auch als sozial-ökologische Modernisierung bezeichnen kann (siehe Kapitel 3.4.2)

3.3.9 Zwischenfazit und Teilfragen für die weitere Untersuchung

Die *netzwerkstheoretischen Ansätze* bilden mit dem Konzept des kreativen Milieus und dem Konzept der Lernenden Region den Kern der Arbeit. Sie werden durch weitere netzwerktheoretische Aspekte (wie dem Konzept des Sozialen Kapitals) und wirtschaftsgeographische Perspektiven (wie die *Embeddedness* und Bedeutung der räumlichen Nähe) sowie *organisationstheoretische Zugänge* ergänzt. Die *netzwerk- und organisationstheoretischen Betrachtungen* sind in die *Governance*-Ansätze sowie strukturierungstheoretischen Überlegungen eingebettet.

Für die Forschungsthematik können folgende weitere Teilfragen formuliert werden:

- Stellen Vernetzungen zwischen Unternehmen und Schulen auf regionaler Ebene ein neues institutionelles Arrangement dar, das zu einem gesellschaftlichen Such-, Lern- und Gestaltungsprozess im Rahmen einer nachhaltigeren Entwicklung beiträgt?
- Welche gemeinsame Problemwahrnehmung steht im Vordergrund der Vernetzung und der gegenseitigen Öffnung dieser unterschiedlichen Teilsysteme?
- Inwieweit kann die Vernetzung und Interaktion der Unternehmen mit den Schulen als kreatives Milieu bezeichnet werden, welches Beziehungsgefüge und gemeinsame Milieu-Bewusstsein zeichnet dieses aus und welche Lernprozesse und Innovationen resultieren daraus?
- Kann die regionale Vernetzung dieser unterschiedlichen Akteure in Teilaspekten wie z.B. Bildung, Aus- und Weiterbildung sowie Sicherung von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen als eine Lernende Region angesehen werden? Welche innovierenden Impulse und Lernprozesse gehen daraus für die Region hervor?
- Welche interorganisationalen Lernprozesse ergeben sich auf Ebene der Lernpartnerschaften und des Netzwerks und welche organisationalen Lernprozesse, im

Sinne einer sozial-ökologischen Modernisierung, resultieren daraus auf Ebene der Organisationen?

- Welche technischen, sozialen, organisationalen und institutionellen Innovationen entstehen? Tragen diese zu einer sozial-ökologischen Modernisierung der beteiligten Organisationen bei?
- Welche Bedeutung hat der sog. Change Agent für das Gelingen der Interaktion und damit einhergehende (inter-)organisationale Lernprozesse?
- Ist ein „Makler“ für die Verknüpfung dieser bisher unverbundenen Teilsysteme notwendig?
- Entsteht in der Interaktion für beide Organisationen (Schule und Unternehmen) ein Wertzuwachs, der auch als soziales Kapital bezeichnet werden kann?
- Inwieweit handeln die Unternehmen und Schulen in ihrer Vernetzung nicht als isolierte, ökonomisch rationale, einzelne Akteure, sondern sind in einen sozio-kulturellen und institutionellen Kontext „eingebettet“ (Embeddedness), der ihr Handeln beeinflusst?
- Begünstigt die räumliche und soziale Nähe die regionalen Interaktionsprozesse sowie die Arbeit im Netzwerk?

3.4 Unternehmen als gesellschaftspolitische Akteure *(unternehmensstrategische Zugänge)*

Nachdem die vorhergehenden Kapitel sich vor allem mit dem meta-theoretischen Rahmen (siehe Kap. 3.2) und der überbetrieblichen bzw. interorganisationalen Ebene (Mesoebene) und deren theoretischen Zugängen befasst haben (siehe Kap. 3.3), wird der Blickwinkel nun auf die Unternehmung selbst gelenkt (Mikro-Ebene). Es wurde herausgestellt, dass Unternehmen nicht unabhängig von ihrem Umfeld agieren, sondern in Wechselwirkung mit Umwelt und Gesellschaft stehen, in diese eingebettet sind und aktiv mitgestalten. Die Interaktion mit externen Akteuren führt wiederum zu veränderten Strukturen (siehe auch Kap. 3.2.2 Unternehmung als strukturpolitischer Akteur, SCHNEIDEWIND 1998) und organisationalen Veränderungs- und Lernprozessen in der Unternehmung. Diese Annahmen werden im folgenden Kapitel aufgegriffen und in Zusammenhang mit einer nachhaltigen Entwicklung gebracht.

Ein wichtiger Akteur für die Gestaltung nachhaltiger Produktions- und Konsummuster sind die Unternehmen. Entscheidend sind neben dem Handeln auf Ebene der Unternehmung ihre Interaktion mit der Öffentlichkeit und die Übernahme sozialer und gesellschaftlicher Verantwortung (siehe Kapitel 3.4.1). Diese Interaktion kann wiederum Veränderungen in den Unternehmen hervorrufen. Für eine nachhaltigere Entwicklung sind gleichermaßen soziale und ökologische Veränderungen bzw. Neuerungen auf Ebene der Unternehmung maßgeblich, die auch als sozial-ökologische Modernisierung bezeichnet werden können (siehe Kapitel 3.4.2).

Im folgenden Kapitel werden die Ansätze *Corporate Social Responsibility* und *Corporate Citizenship* näher beleuchtet. Es wird ein Fokus auf die wissenschaftstheoretische Einordnung der Ansätze sowie die Erläuterung der Grundzüge gelegt und es werden die für diese Arbeit relevanten Perspektiven heraus gearbeitet. Darüber hinaus werden theoretische Hintergründe einer sozial-ökologischen Modernisierung betrachtet und auf die Ebene der Unternehmen bezogen.

3.4.1 Das Prinzip der sozialen und gesellschaftspolitischen Verantwortung von Unternehmen: Corporate Social Responsibility und Corporate Citizenship

Die Ansätze *Corporate Social Responsibility* (CSR) und *Corporate Citizenship* (CC) stammen ursprünglich aus den USA und sind dort seit den 1970er Jahren auch in der Literatur präsent (FISCHER 2007; REIMER 2004; SCHALTEGGER 2007). Seit den 1990er Jahren erhalten diese Begriffe auch in Europa auf wissenschaftlicher und wirtschaftlicher Ebene größere Aufmerksamkeit. Im politischen Kontext spiegelt sich das in der Veröffentlichung des Grünbuchs zur sozialen Verantwortung von Unternehmen wider (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2001). Im europäischen Vergleich ist die Entwicklung von CSR und CC vor allem in Großbritannien weit voran geschritten (FISCHER 2007). In Deutschland nahm das Interesse an beiden Ansätzen auf wirtschaftlicher, politischer, medialer und wissenschaftlicher Ebene Ende der 1990er stark zu, was sich an der steigenden Zahl der Studien, Veröffentlichungen, Veranstaltungen und Initiativen wie z.B. dem Wettbewerb der Spitzenverbände der Wirtschaft „Freiheit und Verantwortung“ zeigt (Fischer 2007; REIMER 2004). Mit der ISO 26000 *Guidance on Social Responsibility* wird seit 2010 von der internationalen Normungsorganisation eine Norm zur Verfügung gestellt, die Unternehmen und Organisationen als Leitlinie bzw. Leitfaden für die Übernahme von sozialer Verantwortung dienen soll (BAY 2010; WWW.CSR-IN-DEUTSCHLAND.DE; WWW.DIN.DE, Zugriff am 10.01.2011;). In der wirtschaftsgeographischen Forschung haben die Ansätze *Corporate Citizenship* und *Corporate Social Responsibility* u.a. Eingang gefunden im Zusammenhang mit der Diskussion um ein „*Greening of Industry*“ (siehe BRAUN 2002b; HAYTER & LE HERON 2002a; SCHULZ 2002; SOYEZ 2002a) sowie Schriften zu einer ökologischen Modernisierung der Wirtschaftsgeographie (BRAUN ET AL. 2003). Unternehmen übernehmen Verantwortung, indem sie proaktiv ihre Umweltpflege verbessern. Sie bemühen sich dabei ein „Guter Bürger“ (*Good Corporate Citizen*) zu sein, beteiligen sich zunehmend an freiwilligen Initiativen (z.B. das *Responsible Care*-Programm der chemischen Industrie)(SCHULZ 2002) und führen im Rahmen der Implementierung von Umweltmanagementsystemen einen Dialog mit ihren Anspruchsgruppen (*Stakeholdern*)(BRAUN 2002b). Umfeldbezogene Anforderungen durch zum Beispiel die Zivilgesellschaft oder NGOs erhöhen den Druck auf die Unternehmen, verantwortlich zu handeln, und forcieren einen industriellen Wandel hin zu einem „*Greening of Industry*“ (SOYEZ 2002a).

Im Zusammenhang mit *Corporate Social Responsibility* ist auch die Forschung über eine *Social License to Operate* der University of British Columbia interessant (NELSEN & SCOBLE 2006). Bezogen auf die Bergbauindustrie wird dabei das Paradigma untersucht, dass sich Unternehmen in der Gemeinde, in der sie tätig sind, eine soziale Legitimation bzw. eine gesellschaftliche Akzeptanz ihres Handelns im Dialog mit ihren gesellschaftlichen Anspruchsgruppen erst einmal strategisch erarbeiten müssen (NELSEN & SCOBLE 2006).

Die Verwendung und Abgrenzung von *Corporate Social Responsibility* und *Corporate Citizenship* ist in der Literatur nicht eindeutig und die Begriffe werden in vielen Fällen synonym angewendet (REIMER 2004). *Corporate Social Responsibility* wird häufig als übergeordnete Idee bzw. strategischer Überbau bezeichnet (BRAUN & SCHWARZ 2006; FISCHER 2007). In einer Mitteilung der Europäischen Kommission wird CSR als wichtiger Aspekt einer nachhaltigen Entwicklung hervorgehoben und folgende Definition formuliert: „Soziale Verantwortung der Unternehmen (*Corporate Social Responsibility – CSR*) ist ein Konzept, das den Unternehmen als Grundlage dient, um auf freiwilliger Basis soziale und ökologische Belange in ihre Unternehmenstätigkeit und in die Beziehungen zu den Stakeholdern zu integrieren“ (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2006, S. 2).

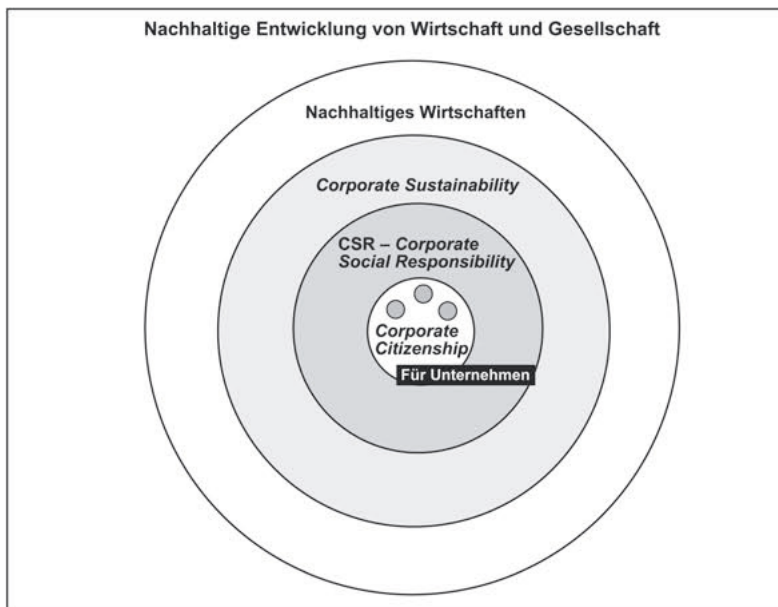


Abb. 8 Nachhaltige Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft (aus: SCHALTEGGER 2007, S. 23)

Corporate Citizenship wird häufig als Teilaspekt und Konkretisierung von CSR gesehen (siehe auch Abb. 8). Es wird als bürgerschaftliches Engagement von Unternehmen verstanden, die eine unternehmerische Strategie auf Basis des verantwortlichen Handelns verfolgen und sich über die eigentliche Geschäftstätigkeit hinaus als „guter“ Bürger aktiv in der Gemeinschaft engagieren (BRAUN & SCHWARZ 2006).

Als unternehmerisches Bürgerengagement bezeichnet HABISCH (2003, S. 58) „...Aktivitäten, mit deren Hilfe Unternehmen selbst in ihr gesellschaftliches Umfeld investieren und ordnungspolitische Mitverantwortung übernehmen. Sie helfen mit, Strukturen bereichsübergreifender Zusammenarbeit und Soziales Kapital aufzubauen, um zusammen mit Partner aus anderen gesellschaftlichen Bereichen (Bildungs-, Sozial-, Kultureinrichtungen, Bürgerinitiativen und NGOs, Verbänden, Politik, anderen Unternehmen etc.) konkrete Probleme ihres Gemeinwesens zu lösen.“ Passend zur Thematik der Arbeit stellt HABISCH (2003) fest, dass Unternehmen aktiv an der Verbesserung der Bildungs- und Ausbildungssituation in ihrem Umfeld arbeiten, um zukünftig bessere Mitarbeiter zu gewinnen. Lernpartnerschaften zwischen Unternehmen und Schulen können dabei als Instrument eines *Corporate Volunteering* bezeichnet werden, welches eine Form von *Corporate Citizenship* darstellt (siehe FISCHER 2007). Bei einem *Corporate Volunteering* werden gezielt personelle Ressourcen zur Verbesserung der Bildungssituation im Unternehmensumfeld zur Verfügung gestellt, um davon zukünftig durch besser ausgebildete Bewerber bzw. Mitarbeiter zu profitieren. Das Unternehmen lernt durch Impulse von außen. Veränderungen der Umwelt und die Dynamik der modernen Gesellschaft können so von einem Unternehmen verarbeitet werden (FISCHER 2007).

Seit den 1970er Jahren befassen sich zahlreiche Publikationen mit der Verantwortung von Unternehmen im Sinne von CSR und CC. Zum einen erfolgt eine breite wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung unterschiedlichster Fachdisziplinen, zum anderen wird eine Vielzahl an Studien im Auftrag politischer Organe erstellt, die CSR und CC als bedeutsames wirtschaftspolitisches Handlungsfeld herausarbeiten (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG 2005; BMU 2007; BRAUN & SCHWARZ 2006; MAAß & CLEMENS 2003).

Das Augenmerk wird im Folgenden vor allem auf theoretische Hintergründe von CSR und CC gelegt und es werden theoretische Ansätze zur Unternehmensverantwortung diskutiert.

Theoretische Hintergründe unternehmerischer Verantwortung: Vom Shareholder Value zur Modern Corporation

Die gesellschaftliche Verantwortung der Kaufleute und damit auch der Unternehmen hat in der Betriebswirtschaftslehre eine lange Tradition. Das Leitbild des „Ehrbaren Kaufmanns“ wird in Europa in Kaufmannshandbüchern nachweislich seit dem 12. Jahrhundert gelehrt. Der Ehrbare Kaufmann ist der nachhaltig wirtschaftende Akteur,

der sein Verhalten auf Tugenden stützt, die den langfristigen wirtschaftlichen Erfolg unter Berücksichtigung der Interessen der Gesellschaft zum Ziel haben (KLINK 2008). Im Ehrbaren Kaufmann sind Ethik und Wirtschaft untrennbar verbunden und er kann laut KLINK (2008) als individuelle Grundlage für die gegenwärtige Forschung zur gesellschaftlichen Verantwortung (*Corporate Social Responsibility*) von Unternehmen gesehen werden.

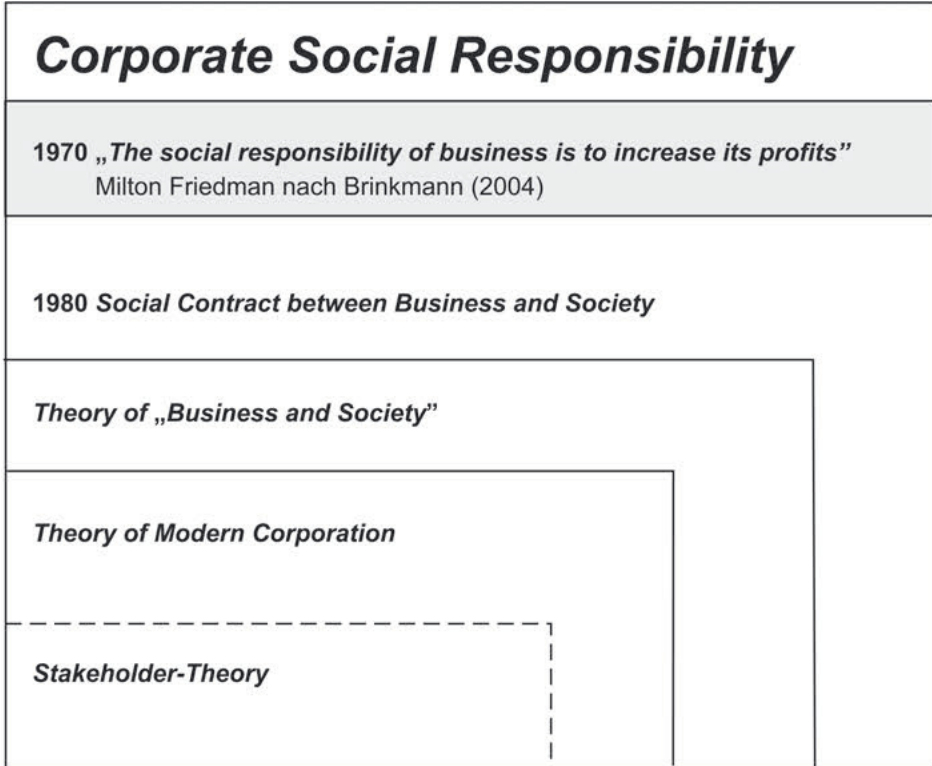


Abb. 9 Theoretische Hintergründe Corporate Social Responsibility

In der Literatur wird als „Seele“ der *Corporate Social Responsibility* der „*Social Contract*“ zwischen Wirtschaft und Gesellschaft benannt, der die Beziehung zwischen Wirtschaft und Gesellschaft kennzeichnet (BICHTA 2003). Die Wirtschaft übernimmt dabei größere Verantwortung, transportiert Werte und trägt über die Herstellung von Gütern und Dienstleistungen hinaus zu mehr Lebensqualität bei (BYERLY 2005; LENSSEN & DENTCHEV 2006). „*The social contract signifies the relationship between society and business. Business hosts their operations within society and in return society expects business to show responsibility for aspects of its operations. One can take the argument of the social contract further by adding to it that business is socially, morally*

and politically 'bounded' to improve the quality of life of society: they are expected to enhance the life of consumers and workers, to promote justice by avoiding deception or fraud, respect their workers and avoid harming any other social groups" (BICHTA 2003, S. 3–4).

Laut BICHTA (2003) hat die akademische Debatte zur *Corporate Social Responsibility* (CSR) im angelsächsischen Raum mit der Kritik von Milton FRIEDMANN in den 1970er einen neuen Startpunkt. FRIEDMAN kritisiert die Ansätze zu *Corporate Social Responsibility* vor dem Hintergrund der neoklassischen Theorie (BRINKMANN 2004). Er betont, dass die einzige Verantwortung von Unternehmen, die für ihre *Shareholder* ist und die Gewinnmaximierung als leitendes Prinzip gilt (BICHTA 2003; BYERLY 2005). Soziale Belange werden von FRIEDMAN in der Verantwortung der Regierungen und nicht der Unternehmen gesehen (BYERLY 2005).

Der klassischen Sicht der Unternehmensverantwortung begegnet Ende der 1970er Jahre der sich entwickelnde Forschungsbereich „*Business and Society*“, eine Unterdisziplin der Management-Forschung (BICHTA 2003; FREEMAN 1984). „*Business and Society*“ liefert einen theoretischen Zugang zum Konzept der *Corporate Social Responsibility*. In der Literatur werden in unterschiedlichen Modellen die Rolle der Unternehmen in der Gesellschaft sowie ihre interdependente Beziehung beleuchtet. Das Unternehmen wird wahrgenommen als „eingebettet“ in die Gesellschaft (BERTHOIN ANTAL 1992, siehe auch Kap. 3.3.6). WOOD (1991) kritisiert jedoch, dass im Bereich „*Business and Society*“ kein kohärenter theoretischer Untersuchungsansatz vorliegt, der für das Management anwendbar ist (zitiert nach LENSSEN & DENTCHEV 2006). Er konzipiert das *Corporate Social Performance Model*, das seinen Untersuchungsfokus in Prinzipien, Prozesse und Ergebnisse der Unternehmensverantwortung untergliedert und zur Strukturierung sowie Überprüfung der Umsetzung dienen soll (LENSSSEN & DENTCHEV 2006).

Vor dem Hintergrund der Diskussion im Bereich „*Business and Society*“ entwickelt sich die „*Theory of the Modern Corporation*“ (BICHTA 2003). Das Kernstück ist hier der *Stakeholder*-Ansatz (siehe auch FREEMAN 1984) sowie Unternehmens-Werte und Moral, die als Schlüssel für die soziale Verantwortung gelten (BICHTA 2003). Im *Stakeholder*-Ansatz werden entgegen der klassischen Verpflichtung gegenüber den *Shareholdern*, Verpflichtungen gegenüber den *Stakeholdern* wahrgenommen, mit dem Bewusstsein, dass diese großen Einfluss auf die Unternehmenstätigkeit haben. Das Handeln der Unternehmen wird bestimmt durch moralische Überzeugung sowie den Glauben, dass sie von diesem Engagement profitieren (BICHTA 2003 und ausführlich FREEMAN 1984). Nach BERTHOIN ANTAL (1992) war die *Stakeholder*-Theorie im Rahmen der *Business and Society*-Theorie ein Durchbruch, da es ein Rahmenwerk lieferte, Akteure zu identifizieren und die weit reichende Interaktion zwischen Unternehmen und ihrer Umwelt zu analysieren.

Jüngere theoretische Diskussionen zu CC und CSR

Die wissenschaftliche Diskussion zu *Corporate Social Responsibility* und *Corporate Citizenship* ist heutzutage vielfältig, zeigt sich in unterschiedlichen Fachdisziplinen sowie disziplinenübergreifend (siehe z.B. ALLOUCHE 2006a/2006b; DEMIRAG 2005; SPENCE ET AL. 2004). Einige für die Arbeit interessante Ansätze sollen hier kurz skizziert werden.

Aus geographischer Sicht wird das Thema „unternehmerische Verantwortung“ vor allem in der Arbeit von FISCHER (2007) aufbereitet. FISCHER geht in seiner Arbeit zum „Regionalen Corporate Citizenship“ aus einer regionalgeographischen Perspektive der Frage nach, ob Unternehmen ihr *Corporate Citizenship* regional fokussieren, um damit einen zusätzlichen Nutzen für den eigenen Standort zu generieren. Als theoretischen Hintergrund greift er dabei u.a. die Theorie des sozialen Kapitals (verg. Kapitel 3.3.7) auf. Auf Basis empirischer Ergebnisse stellt FISCHER fest, dass regional fokussiertes *Corporate Citizenship* einen Beitrag zum regionalen, sozialen Kapital leistet. Unternehmen ziehen aus der Produktion und Nutzung des regionalen Sozialkapitals einen individuellen Nutzen. Auch HABISCH (2003/2004) greift in seinen Arbeiten im Zusammenhang mit CSR und CC die Theorie des sozialen Kapitals auf, da sie für ihn ein besseres Verständnis der Rolle von CSR in modernen Gesellschaften liefert. Durch intersektorale Netzwerke zwischen Unternehmen, als *Corporate Citizen*, und Partnern von z.B. Bildungseinrichtungen sowie sozialen oder kulturellen Institutionen können gesellschaftliche Dilemmata überwunden und öffentliche Güter zur Verfügung gestellt werden.

Aus der Perspektive der Wirtschaftsethik entwickelt BRINKMANN (2004) *Corporate Citizenship* als Konzept unternehmerischer Ordnungsverantwortung. Unternehmerische Verantwortung erfolgt hier im Eigeninteresse als Investition in den Erhalt der *Licence to Operate*, also als Sicherung zur Legitimation des unternehmerischen Handelns. In ihrem Vorschlag zur Ausgestaltung eines strategischen Managements bezogen auf CC sind für BRINKMANN die vier Elemente: Vision, Integration, Transparenz und Kooperation entscheidend. Die Umsetzung der Elemente auf Unternehmensebene ist bei ihr stark beeinflusst von internationalen Standards, Richtlinien, Initiativen und Regelungen. Im Element „Kooperation“ ist zentrales Element der *Corporate Citizenship* die Zusammenarbeit mit anderen gesellschaftlichen Akteuren, bei der Kompetenzen gebündelt und innovative Lösungsansätze hervorgebracht werden. Ein struktureller Beitrag zur Weiterentwicklung der Rahmenordnung, im Sinne der Übernahme von Ordnungsverantwortung, kann nur in Kooperation erreicht werden, oftmals auf unterschiedlichen Ebenen (lokal, regional, national, global).

BERTHOIN ANTAL (1992) verknüpft in ihrer Studie zur *Corporate Social Performance* drei verschiedene Analyseebenen miteinander. Für sie ist das Konzept von CSR von geringem Wert, wenn man die Merkmale von verantwortungsvollen Unternehmen

unabhängig von ihrer Verzahnung mit ihrem Kontext identifiziert. Sie verlinkt die makrogesellschaftlichen Erwartungen über die Rolle der Wirtschaft in der Gesellschaft mit den darauf ausgerichteten Prozessen in den Unternehmen und den Handlungen der individuellen Akteure, die als Mitglieder von Gesellschaft und Unternehmen fungieren. Die Gesellschaft trägt ihr Anliegen an die Manager in den Unternehmen heran. Diese werden durch die „Linse“ der Unternehmenskultur gefiltert und führen idealerweise zur Entwicklung und Umsetzung einer angemessenen Reaktion seitens des Unternehmens. Die Bandbreite der Reaktion unterscheidet sich von Unternehmen zu Unternehmen, wobei eine entscheidende Rolle dabei bestehende Kompetenzen und Werte im Unternehmen spielen. Als ein Mittel zur Verlinkung von Individuen, Organisationen und Gesellschaft sieht BERTHOIN ANTAL (1992) Netzwerke. In der Vernetzung von Unternehmen mit der sie umgebenden Gesellschaft sind Individuen entscheidend, da sie diejenigen sind, die die Kontakte machen und das Vertrauen aufbauen.

In ihrer Studie untersuchen BESSER ET AL. (2006) die Rolle von Netzwerken an der Schnittstelle von Wirtschaft und Kommunen, mit einem besonderen Fokus auf die Wechselwirkungen zwischen Mitgliedschaften in Netzwerken und Übernahme von Unternehmensverantwortung für die Kommune. Auf Basis einer empirischen Untersuchung stellen sie fest, dass vernetzte Unternehmer die besseren korporativen Bürger sind, da sie mehr Unterstützung für die Kommunen bieten, in die sie eingebettet sind, als nicht vernetzte Unternehmen.

3.4.2 Sozial-ökologische Modernisierung von Unternehmen

Nachhaltige Entwicklung versteht sich als zukunftsbezogener, gesellschaftlicher Lern-, Such- und Gestaltungsprozess (STÖRMER 2001, siehe auch Kap. 3.3.1). Für Wirtschaftssubjekte heißt das, einen unternehmerischen Prozess anzugehen, der nicht an linearen Strategievorgaben ausgerichtet ist. Stattdessen gilt es, eine evolutionäre sozial-ökologische Umsteuerung der Organisation anzustoßen (STÖRMER 2001). Verbesserungen in der Umweltverträglichkeit des Wirtschaftens gehen mit einer grundlegenden Veränderung sozialer Strukturen sowie der Einbeziehung von Ethik und Werten einher (WELFORD 1995). Es bedarf eines Wertewandels, bei dem eine soziale und ethische Verantwortung von den Unternehmen akzeptiert und in das Handeln einbezogen wird. Aspekte wie Unternehmenskultur, Kommunikation, eine neue Form der Organisation sowie Interaktion mit dem Unternehmensumfeld spielen dabei eine wichtige Rolle (WELFORD 1995). Aus der Perspektive der sozialgeographischen Forschung spricht COY (1998) im Zusammenhang mit einer nachhaltigen Entwicklung von einer „sozial-ökologischen Modernisierung“ (siehe Kap. 2.1). Nachhaltigkeit ist für COY ein normativ-ethisches Leitbild. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie für unsere gegenwärtige ressourcenintensive Lebens- und Wirtschaftsweise ökologische, sozial-ökonomisch

kulturell angepasste Alternativen konzipiert werden können. Die von COY (1998) im Rahmen der Sozialgeographie vorgenommene Definition einer nachhaltigen Entwicklung kann eine wichtige Ergänzung der wirtschaftsgeographischen Forschung sein. Entscheidend dabei ist, das Handeln der Wirtschaftsakteure bezogen auf eine umwelt-, sozial- und individualverträgliche Entwicklung sowie eine sozial-ökologische Modernisierung der Unternehmen in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen.

3.4.3 Zwischenfazit und Teilfragen für die weitere Untersuchung

Unternehmensstrategische Konzepte bieten eine Basis für das Handeln der Unternehmen als gesellschaftspolitische Akteure. Die Diskussion der Ansätze *Corporate Social Responsibility* und *Corporate Citizenship* zeigt, dass diese für die Zielsetzung der Arbeit, die Untersuchung eines regionalen Nachhaltigkeitsnetzwerks zwischen Unternehmen und Schulen, passgenau sein können. Das globale Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung bildet den Rahmen der Zielsetzungen von CSR und CC. Dies wird auf die Unternehmensebene sowie die lokale Ebene herunter gebrochen. Die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung wird hier als strategischer Managementansatz auf Unternehmensebene diskutiert. Entscheidend für die Umsetzung ist die Interaktion mit dem gesellschaftlichen Umfeld. Vor allem das Konzept des *Corporate Citizenship*, das als eine Konkretisierung von CSR gesehen wird und den Fokus auf das direkte Unternehmensumfeld legt, ist für diese Arbeit interessant. Die sozialen und ökologischen Neuerungen, die sich dadurch auf Unternehmensebene ergeben bzw. eine mögliche sozial-ökologische Modernisierung der Unternehmen, gilt es näher zu untersuchen.

Es sollte auch eine Verlinkung zur meta-theoretischen Ebene geschaffen und beleuchtet werden, inwieweit durch das gesellschaftspolitische Handeln der Unternehmen Strukturveränderung erfolgt und das Unternehmen damit auch als strukturpolitischer Akteur bezeichnet werden kann (siehe dazu Kap. 3.2.2 und SCHNEIDEWIND 1998).

Im Rahmen der Arbeit sollen folgende Teilfragen weiter verfolgt werden:

- Welche Beweggründe und Motivationen haben die Unternehmen, auf freiwilliger Basis Lernpartnerschaften mit Schulen einzugehen und damit soziale Verantwortung im Sinne einer *Corporate Social Responsibility* zu übernehmen?
- Engagieren sich die Unternehmen durch den regionalen Fokus der Lernpartnerschaften aktiv als „guter Bürger“ im Sinne eines *Corporate Citizenship*? Inwieweit investieren Sie dabei in ihr gesellschaftliches Umfeld und übernehmen ordnungspolitische Mitverantwortung?
- Welche Probleme des Gemeinwesens bzw. gesellschaftlichen Dilemmata können durch die bereichsübergreifende Vernetzung Schule-Wirtschaft gelöst bzw. überwunden werden?
- Kann man die Unternehmen in den Lernpartnerschaften als moderne Unternehmen (Modern Corporations) bezeichnen, die von dem Gedanken geleitet werden, Ver-

pflichtungen gegenüber ihren Stakeholdern wahrzunehmen und einen sog. Social Contract einzugehen?

- Werden durch die Interaktion mit den Schulen sozial-ökologische Neuerungen in den Unternehmen angestoßen und inwieweit erfolgt dadurch eine sozial-ökologische Modernisierung der Unternehmung?

3.5 Individuelle Handlungsfaktoren: Motivation und Wissen als Bedingung des nachhaltigen Handelns (*verhaltens- und bildungswissenschaftliche Zugänge*)

In dem vorangegangenen Kapitel wird deutlich, dass das neue Selbstverständnis der Unternehmen, als gesellschaftlicher Akteur zu handeln und einen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung zu leisten, vor dem Hintergrund internationaler Standards und Leitlinien erfolgt. Für die Untersuchung verantwortungsvoller Unternehmen ist es wichtig, sowohl die Unternehmen in ihrer Verzahnung mit ihrem Kontext zu betrachten als auch ein Augenmerk auf das Handeln der individuellen Akteure zu legen, die als Mitglieder von Gesellschaft und Unternehmen fungieren. Denn im Grunde sind es die Individuen, die mit ihren individuellen Handlungsmotivationen das Handeln der Unternehmen maßgeblich beeinflussen und einen gesellschaftlichen Wandel herbeiführen können. Treibende Kräfte sind neben der Motivation der Individuen auch ihr Wissen, ihre Werte und Kompetenzen (BAEDEKER ET AL. 2009).

Die Beziehungen zwischen Mensch und Umwelt gehören zu den Grundfragen der Geographie. Beschäftigt man sich jedoch mit den individuellen Beweggründen der Menschen als handelnde Akteure, ist eine Hinwendung zu den Sozialwissenschaften notwendig. MEUSBURGER & SCHWAN (2003, S. 5) stellen fest, dass wichtige Fragen der Humanökologie, wie die Gesellschafts-Umwelt-Interaktionen, die früher in der Geographie diskutiert wurden, vermehrt in Sozialwissenschaften abgewandert sind.

In diesem Kapitel werden sowohl theoretische Grundlagen heraus gearbeitet, die sich mit der Motivation des Handelns von Individuen beschäftigen, als auch solche, die Wissen und Bildung für Nachhaltigkeit als „Handlungsressource“ beschreiben. Diese beiden Stränge werden verfolgt, um letztlich eine Veränderung der Gesellschaft in Richtung Nachhaltigkeit im Sinne des Slogans „vom Wissen zum Handeln“ auf der Ebene des Individuums theoretisch unterlegen zu können.

Im Folgenden werden deshalb zunächst theoretisch die unterschiedlichen motivationalen Einflussfaktoren auf das Handeln des Menschen aufgezeigt (Kap. 3.5.1), um dann explizit die Rolle des Wissens und der Bildung für Nachhaltigkeit (Kap. 3.5.2) für ein nachhaltigkeitsorientiertes Handeln darzustellen. Anschließend soll der Blickwinkel auf die Rolle des Individuums im Wechselspiel mit Organisationen, interorganisationalen Netzwerken und Gesellschaft gelenkt sowie auf die Kluft zwischen Bewusstsein und Verhalten eingegangen werden (Kap. 3.5.3). Abschließend werden ein Zwischenfazit und Teilfragen für die weitere Untersuchung formuliert (Kap. 3.5.4).

3.5.1 Motivationale Voraussetzungen des Handelns: intrinsische versus extrinsische Motivation

Motivation kann als Sammelbegriff für vielerlei psychische Prozesse und Effekte gelten, deren gemeinsamer Kern darin besteht, dass ein Lebewesen sein Verhalten, vor allem um der zu erwartenden Folgen willen auswählt und dahingehend Richtung und Aufwand des Verhaltens steuert (KIRCHLER & RODLER 2002). Motivation gilt als wesentlicher und beständiger Aspekt in der Psychologie (RYAN & DECI 2000). Aufgabe der Motivationspsychologie ist es, die verschiedenen Komponenten, die mit der ausdauernden Zielausrichtung unseres Verhaltens zu tun haben, in ihrem Zusammenspiel zu erfassen sowie ihre Abhängigkeiten und Beeinflussbarkeiten zu bestimmen (RHEINBERG 2002). Motivation hat etwas mit der jeweiligen Person und ihrem momentanen Zustand (Zielen, Wünschen, Bedürfnissen, Handlungsmöglichkeiten) zu tun. Menschen werden durch viele verschiedene Faktoren zum Handeln bewegt. Sie werden motiviert, weil sie eine Handlung wertschätzen oder weil ein starker externer Zwang besteht. Hier zeigt sich das Spannungsfeld zwischen interner (intrinsischer) und externer (extrinsischer) Motivation (RYAN & DECI 2000). Die Unterscheidung in intrinsische und extrinsische Motivation ist für diese Arbeit interessant. In der Literatur gibt es eine kritische Auseinandersetzung und unterschiedliche Auffassungen zur Ab- und Eingrenzung dieser Begrifflichkeiten (siehe z.B. HECKHAUSEN 1989; LINDENBERG 2001; RHEINBERG 2002/2009), die hier nicht weiter verfolgt werden. In dieser Arbeit wird die Definition von RYAN & DECI (2000) und DECI & RYAN (2000) herangezogen. Demnach bezieht sich intrinsische Motivation auf Handlungen, die eine innewohnende Befriedigung aus der Handlung allein aufweisen. Extrinsische Motivation bezieht sich auf die Ausführung von Handlungen, um einen externen Erfolg zu erlangen (DECI & RYAN 2000; RYAN & DECI 2000). In ihrer Definition einer intrinsischen Motivation greifen DECI & RYAN (2000) das Verständnis von DECHARMS (1968) auf, der den Ursprung der intrinsischen Motivation darin sieht, dass der Mensch sich im Zustand hoher kausaler Autonomie als Ursprung eigenen Handelns erlebt. Die Theorie der Selbstbestimmung (*Self-Determination Theory*) von RYAN und DECI fokussiert die sozialkontextabhängigen Bedingungen, die Prozesse der Selbstmotivation sowie einer gesunden psychologischen Entwicklung ermöglichen bzw. diese behindern. Im Speziellen werden dabei Faktoren untersucht, die die intrinsische Motivation erhöhen bzw. untergraben. RYAN und DECI (2000) stellen heraus, dass die drei psychologischen Bedürfnisse Kompetenz, Autonomie und Zugehörigkeit, wenn sie befriedigt werden, die Selbstmotivation und die mentale Gesundheit erhöhen, wenn ihnen entgegen gewirkt wird, es dazu führt, dass Motivation und Wohlbefinden verringert werden. Menschen, die intrinsisch motiviert handeln haben ein größeres Interesse, einen erhöhten Eifer und Vertrauen, was sich auch in einer hohen Arbeitsleistung, Beständigkeit

und Kreativität, einer stärkeren Dynamik und einem größeren Selbstwert und Wohlbefinden zeigt (RYAN & DECI 2000).

Der Ansatz von intrinsischer und extrinsischer Motivation hat auch eine lange Tradition in der motivations-basierten Organisationstheorie (OSTERLOH & FREY 2000).

LAUT OSTERLOH & FREY (2000) ist Motivation in Unternehmen nicht ein Ziel in sich, aber sollte dazu dienen die Unternehmensziele und -werte zu unterstützen. Dazu müssen Beschäftigte motiviert werden, in einer zielorientierten und koordinierten Art und Weise zu agieren. Um das zu erreichen, müssen Unternehmer die Vorteile und Kosten vergleichen, die mit der intrinsischen und extrinsischen Motivation der Beschäftigten verbunden sind.

Arbeitnehmer sind extrinsisch motiviert, wenn sie ihre Bedürfnisse im speziellen durch monetäre Kompensation befriedigen. Eine extrinsisch motivierte Koordination in Unternehmen wird dadurch erreicht, dass die monetären Motive der Beschäftigten mit den Zielen des Unternehmens verknüpft werden (OSTERLOH & FREY 2000).

Vorteil intrinsischer Motivation von Beschäftigten ist, dass sie Kreativität, Innovation und eine höhere Lernbereitschaft hervorruft sowie den Umgang mit multiplen Aufgaben erleichtert, was auf der Ebene von Organisationen von hohem Nutzen sein kann. Zudem ermöglicht intrinsische Motivation auch das Generieren und den Transfer von implizitem Wissen (*tacit knowledge*)¹⁰(siehe auch Kapitel 3.3.8) unter den Bedingungen, unter denen extrinsische Motivation scheitert.

Für die Forschungsthematik ist interessant, aus welchen individuellen Beweggründen heraus, die Verantwortlichen aus den Schulen und Unternehmen motiviert sind, sich in den Lernpartnerschaften sowie dem Netzwerk zu engagieren und ob das verstärkt aus einer intrinsisch oder extrinsisch geprägten Motivation heraus erfolgt. Es gilt zu überprüfen, was das Handeln mit der jeweiligen Person und ihrem momentanen Zustand (Zielen, Wünschen, Bedürfnissen, Emotionen, Handlungsmöglichkeiten) zu tun hat und inwieweit dies zu einer höheren Leistungsbereitschaft, größerem Engagement und erhöhter Kreativität bei den Akteuren führt. Die intrinsische Motivation wird auch als eine innewohnende Tendenz dargestellt, Neuheit und Herausforderung aufzuspüren, zu erforschen und zu lernen (RYAN & DECI 2000). Diese „innewohnende Tendenz“ kann dabei auch in engem Zusammenhang mit einem Bedürfnis nach Wissen stehen. BILHARZ (2000) stellt im Zusammenhang mit einem nachhaltigeren Handeln die These auf: „*Wer handelt, handelt wissend wahrscheinlich qualitativ angemessener*“ (BILHARZ 2000, S. 65). Auf die Rolle des Wissens soll im folgenden Kapitel explizit eingegangen werden, da dieser Aspekt auch im Zusammenhang mit der Bildung für nachhaltige Entwicklung äußerst relevant für die Forschungsthematik ist.

¹⁰ Implizites Wissen ist das Wissen, welches in den Köpfen der Individuen gespeichert ist. Es ist persönliches Wissen, das aus einem spezifischen, individuellem Hintergrund (Beruf, gesellschaftlicher und sozialer Kontext) entsteht und auf Erfahrung aufbaut (LANG & AMELINGMEYER 1996).

3.5.2 Wissen und Bildung für Nachhaltigkeit als „Handlungsressourcen“

Wie schon in Kapitel 1.3.2 heraus gestellt wird, gelten Bildung und Wissen als ein Schlüsselfaktor für ein nachhaltigeres Handeln.

In der Humanökologie bzw. Sozialgeographie spielt Wissen im Kontext der Mensch-Umwelt-Beziehungen in jenen Situationen eine wichtige Rolle, wo es um den Selbsterhalt von Systemen geht und dem Akteur nur ein begrenzter Umfang an Ressourcen zur Verwirklichung der angestrebten Ziele zur Verfügung steht. Ein Vorsprung an Wissen sowie der Erwerb von neuem Wissen können dazu beitragen, dass ein Akteur in einer Entscheidungssituation neue Wege und Methoden findet, um ein bestehendes Problem zu lösen. Sein Handlungsspielraum wird durch die Zunahme an Wissen für einen bestimmten Zeitraum ausgeweitet (MEUSBURGER 2003).

„Ein ständiger Wissenserwerb erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die für das Erreichen eines Zieles richtigen Entscheidungen getroffen werden. Information und Wissen gelten in diesem Zusammenhang als „Rohstoff von Macht und Treibstoff für Veränderung“ (MEUSBURGER 2003, S. 297).

Wissen stellt eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung zum Handeln dar. Wissen wird von MEUSBURGER (1998, S. 98) als „Handlungsressource“ bezeichnet, da es Grundlage menschlichen Handelns darstellt. Verhalten und Handeln werden von Wissen, früher gemachten Erfahrungen und fachlichen Kompetenzen geleitet. Ein unterschiedliches Maß an Wissen (Erfahrungen, Qualifikationen, Informationen) beeinflusst Wahrnehmung, Entscheidung und Handlung. Ob Wissen in erfolgreiches Handeln umgesetzt wird, hängt von politischen, institutionellen, ökonomischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ab sowie deren Wahrnehmung durch die Akteure. Auch Organisationen, in denen Akteure wirken, sind in ein soziales, politisches und ökonomisches Milieu eingebunden, welches darüber bestimmt, ob und wie das Wissen der Organisation in erfolgreiches Handeln umgesetzt werden kann. MEUSBURGER (1998) sieht Wissen, Qualifikationen und Lernprozesse im Sinne der GIDDENS'sche Strukturierungstheorie auch als Bindeglied zwischen Struktur und Handlung (siehe Kap. 3 2.2).

MEUSBURGER (2003) stellt fest, dass im Rahmen der humanökologischen Forschung die Rolle der kognitiven Prozesse bei den Mensch-Umwelt-Beziehungen erkannt wurde, sich diese jedoch wenig mit der Produktion, Vermittlung und Anwendung von Wissen beschäftigt. Der handelnde Akteur wird als lernfähiges Wesen gesehen, der Zugang zu bestehendem (Umwelt-)Wissen hat, dieses versteht, intellektuell verarbeitet, in Entscheidungen berücksichtigt und in Handlungen umsetzt. Dabei werden jedoch nicht die individuellen Unterschiede, Voraussetzungen und Kompetenzen (z.B. Interpretations- und Lernfähigkeit) der Akteure berücksichtigt. Einen sozialgeographischen Forschungsbedarf sieht MEUSBURGER (2003) darin, sich in Zusammenarbeit mit anderen kognitiven Wissenschaften intensiver mit Prozessen des Lernens so-

wie der Produktion, Speicherung, Übertragung und Anwendung von Wissen zu befassen. Das Thema Bildung und ihre Rolle für eine nachhaltige Entwicklung werden von MEUSBURGER nicht explizit thematisiert.

Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die *Commission on Geographical Education* (CGE) der *International Geographical Union* (IGU)¹¹ hat in ihrer „Deklaration zur Geographischen Bildung für nachhaltige Entwicklung (*Declaration on Geographical Education for Sustainable Development*)“ erklärt, dass die Kommission die Vision der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005–2014) teilt, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung einen Beitrag leistet, weltweit jedem die Möglichkeit zu geben, die Werte, das Verhalten und die Lebensstile, die für eine nachhaltige Zukunft sowie einen gesellschaftlichen Wandel notwendig sind, zu erlernen. Die Deklaration schlägt vor, das Paradigma einer nachhaltigen Entwicklung in alle Ebenen der geographischen Lehre zu integrieren. Das Individuum ist dabei von speziellem Interesse für die Lehrenden, da die Bildung der Individuen entscheidend ist, einen Beitrag zum Verständnis einer nachhaltigen Entwicklung zu leisten. Der Austausch zwischen dem Individuum und der Gesellschaft zielt auf die Sozialisation des Individuums sowie die Transformation der Gesellschaft. Das Wissen, die Erkenntnis und die Werte der Menschen sind entscheidend für die Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung (HAUBRICH ET AL. 2007).

Bildung für nachhaltige Entwicklung verfolgt das Ziel, unter Berücksichtigung globaler Aspekte die Menschen zur aktiven Gestaltung einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Umwelt zu befähigen (BMBF 2002/2009; vgl. Kap. 1.3.2). In Zeiten der aktuellen Bildungsdiskussion in Deutschland gewinnt dieser Ansatz besonders an Bedeutung, da er ein zukunfts- und anwendungsorientiertes sowie kooperatives Lernen fördert. Es geht darum, die Menschen für die Gestaltung einer gelingenden, selbst verantwortbaren Zukunft zu befähigen und so die Verbreitung nachhaltiger Lebens- und Arbeitsweisen voranzutreiben (WELFENS & LIEDTKE 2006). Dafür ist es notwendig, den zu vermittelnden Wissensstand didaktisch aufzubereiten und an die Lebens- und Arbeitswelt der Menschen anschlussfähig zu machen (STENGEL ET AL. 2008).

In Bildungsprogrammen für Nachhaltigkeit gilt es, neben einem fundierten Schatz an Nachhaltigkeitswissen (Sachwissen, Bewusstheit über die Relevanz des eigenen Verhaltens, Wissen über Handlungsmöglichkeiten) Einstellungen und Werte zu fördern, die eine stabile, intrinsisch motivierte nachhaltigere Handlungsweise hervorrufen. Die wissenschaftlichen Grundlagen dazu werden im Rahmen der Umweltbildungs- und Umweltbewusstseinsforschung gelegt (DE HAAN & KUCKARTZ 1998).

¹¹ Siehe auch <http://igu-cge.tamu.edu/>

Das Bildungskonzept der nachhaltigen Entwicklung sieht Komplexität, Offenheit und Reflexivität als Grundlagen des Lernprozesses für Nachhaltigkeit an. Das Ziel des prozessorientierten Bildungsprozess ist es, Gestaltungscompetenz zu erwerben (DEGENHARDT 2006; DE HAAN 2008). Mit Gestaltungscompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können (DE HAAN 2008/2011). Gestaltungscompetenz meint, seine eigenen Fähigkeiten nicht reaktiv einzusetzen, sondern Dinge neu und anders zu denken und die vorhandenen Gestaltungsspielräume auszunutzen (LIEDTKE & WELFENS 2008). Es geht darum, die Kluft zwischen Nichtwissen und Wissen sowie die in der Nachhaltigkeits- und Umweltforschung viel zitierte Kluft zwischen Wissen und Handeln zu schließen.

Folgende Teilkompetenzen sind dafür entscheidend (DE HAAN 2008; DE HAAN & HARENBERG 1999; DGFE 2004):

- weltoffene und neue Perspektiven integrierend aufbauen,
- vorausschauend denken und handeln,
- interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln,
- gemeinsam mit anderen planen und handeln können,
- an Entscheidungsprozessen partizipieren können,
- andere motivieren können, aktiv zu werden,
- die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können,
- selbstständig planen und handeln können,
- Empathie und Solidarität für Benachteiligte, Arme, Schwache und Unterdrückte zeigen können,
- sich motivieren können, aktiv zu werden.

Durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung lassen sich anwendungs- und alltagsbezogene Fähigkeiten erwerben, mit einem hohen Nutzen für den Einzelnen sowie die Gesellschaft (DE HAAN 2011).

3.5.3 Zwischenfazit und Teilfragen für die weitere Untersuchung

Auf Basis der aufgeführten Ansätze ist deutlich geworden, dass im Zusammenhang mit der Analyse eines nachhaltigkeitsorientierten Netzwerks zwischen Schulen und Unternehmen der Fokus auch auf das Individuum und seine Motivationen sowie auf das Wissen und die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Handlungsressourcen gelenkt werden sollte.

Für den Untersuchungsfokus der Arbeit sind folgende Teilfragen interessant:

- Welche individuellen Motivationen haben die Akteure, die in den Lernpartnerschaften und dem Netzwerk aktiv tätig sind? Inwieweit sind die Akteure intrinsisch motiviert und zeigen dadurch eine größere Lern- und Leistungsbereitschaft?
- Lassen sich Beweggründe der jeweiligen persönlichen Lebenssituation in der Motivation des Einzelnen erkennen? Welche Rolle spielen individuelle Faktoren (Werte, personale und soziale Normen, eigenes Interesse, Wissen) im Handeln der Akteure?
- Welches Wissen, welche Einstellungen, Werte und Gestaltungskompetenzen sollen in der Interaktion Schule/Unternehmen vermittelt werden?
- Kann dieses Wissen als „Handlungsressource“ betrachtet werden? Welche Veränderungen ergeben sich daraus für die Handlungsweise der Individuen (Unternehmensvertreter, Lehrkräfte, Schüler)?

3.6 Fazit und Fragen für die weitere Untersuchung

Ziel der Ausführungen zu den theoretisch-konzeptionellen Grundlagen war es, unterschiedliche Theorieansätze hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit auf die Untersuchungsthematik zu überprüfen..

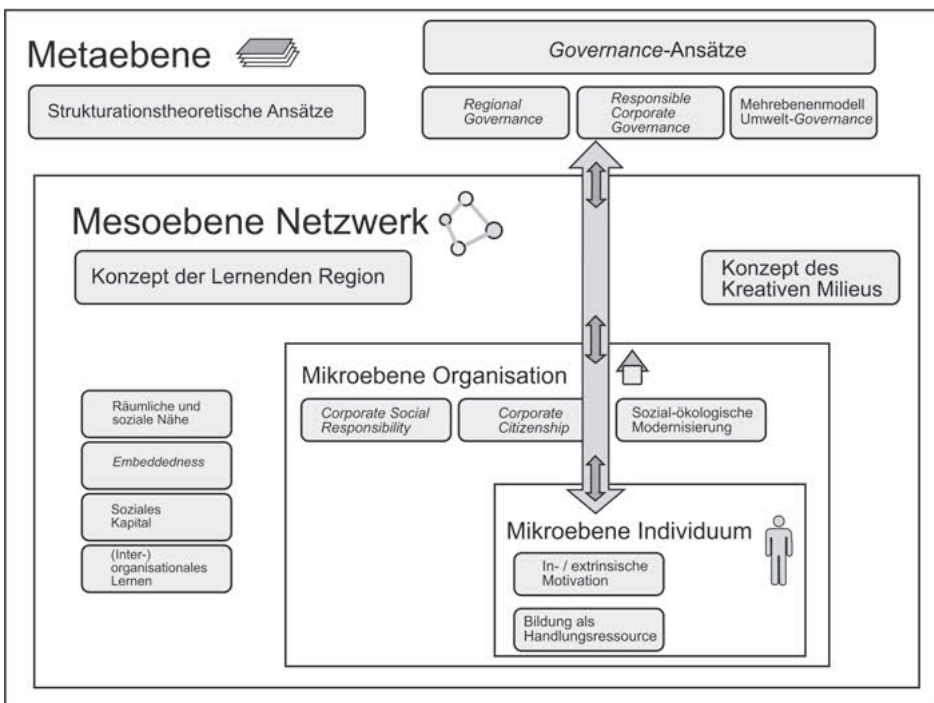


Abb. 10 Zusammenführung und Wechselbeziehungen der theoretischen Konzeptionen

Die Diskussion der theoretischen Ansätze zeigt, dass den verschiedenen Ansätzen ein deutliches Potenzial zukommt, bestimmte Teilbereiche des hier verfolgten Untersuchungsfokus erklären zu helfen, und dass sie teilweise inhaltlich sowie bezogen auf ihre Betrachtungsebenen ineinander greifen bzw. aufeinander aufbauen. Sie sind daher geeignet, das Thema in seiner Komplexität zu erfassen und zu konzeptualisieren.

Die Abb. 10 zeigt vereinfacht die Zusammenführung und Wechselbeziehungen der relevanten Konzeptionen auf den unterschiedlichen Betrachtungsebenen. Den Kern der Arbeit bilden die regionalorientierten, *netzwerktheoretischen* Konzepte des kreativen Milieus und das der Lernenden Region (Mesoebene Netzwerk). In der Abbildung 11 werden beide Ansätze mit ihren Merkmalen und Strategieelementen zusammengeführt und einander gegenübergestellt.

In der Literatur zeigen sich bei verschiedenen Autoren sowohl ähnliche als auch divergierende Merkmale der beiden Konzeptionen. Beide Konzepte versuchen mit unterschiedlichen Akzenten zu konzeptualisieren, wie Innovationen und kollektive Lernprozesse durch die Interaktion vieler unterschiedlicher Akteure einer Region entstehen. Das Konzept der Lernenden Region stellt Lernen, Bildung und Wissensgenerierung in den Mittelpunkt. Ausbildung sowie Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen sind Kernelemente. Das interaktive und selbstorganisierte Lernen der Akteure entwickelt sich in einem evolutorischen Prozess. Die Lernende Region findet als Entwicklungskonzept in politischen Prozessen sowie der Regionalplanung bereits Anwendung. Entsprechend sind die Strategieelemente wesentlich planerischer ausgerichtet als die des kreativen Milieus. Das Konzept der kreativen Milieus wird eher als Inspiration eines regionalorientierten Ansatzes gesehen, als ein Regionalentwicklungskonzept. Der Ansatz betont die Entwicklung von Innovationen als Ergebnis kreativer Prozesse zwischen unterschiedlichen Akteuren mit komplementärem Wissen. Aspekte wie eine besondere Beziehungsqualität, ein langsam gewachsenes Vertrauen und Verständnis zwischen den Akteuren sowie ein bestimmtes Milieubewusstsein bzw. eine regionale Kultur werden für die Innovationsgenerierung und Lernprozesse besonders hervorgehoben.

Im weiteren Verlauf der Arbeit gilt es zu überprüfen, ob die Ansätze für diese Arbeit geeignet sind, wenn auch nur in Teilaspekten, um die Interaktionsprozesse zwischen den Unternehmen und Schulen untereinander sowie im daraus resultierenden Netzwerk zu charakterisieren. Eine wichtige Bedeutung wird in beiden Konzepten der räumlichen Nähe, der Einbettung (*Embeddedness*) der Unternehmen in ihren regionalen Kontext, dem sozialen Kapital sowie interorganisationalen Lern- und Innovationsprozessen beigemessen, weshalb diese Überlegungen auch im Weiteren flankierend herangezogen werden.

Merkmale und Strategieelemente	
Lernende Region	Kreatives Milieu
...ist ein innovatives, regionales Entwicklungskonzept	... findet zunehmend Aufmerksamkeit als Ansatz einer innovationsorientierten Regionalpolitik.
...vernetzt eine Vielzahl von innovationsorientierten, regionalen Akteuren	...befördert Innovationen durch kollektiven Prozess vieler regionaler Akteure.
...zielt auf integrierte Problemlösungen und permanentes Organisationslernen	... zeichnet sich durch ein gemeinsames Problembewusstsein aus.
...entwickelt Wissen, Lernen und Bildung zielgerichtet, synergetisch und interaktiv (<i>learning by interacting</i>)	...verknüpft komplementäres Wissen verschiedener Akteure und schafft dadurch neue, kreative Ideen.
...schafft geeignete Fähigkeiten und Ausbildungsmöglichkeiten, wobei personen-gebundenes Wissen (<i>tacit knowledge</i>) von hoher Relevanz ist.	... beruht auf einem gemeinsamen Bestand an Erfahrungswissen, welches nur im persönlichen Kontakt vermittelt werden kann (<i>tacit knowledge</i>).
... begünstigt <i>learning by interacting</i> durch räumliche und soziale Nähe.	...begünstigt Kreativität, Kommunikation, Kompetenz und Kooperation durch räumliche und soziale Nähe.
...basiert auf Vertrauen und sozialem Kapital durch häufige Kontakte und <i>Face-to-Face</i> -Beziehungen.	... fördert rege Interaktion durch eine Vielzahl an <i>Face-to-Face</i> -Kontakten und eine hohe Kommunikationsdichte.
... initiiert Innovationsprozesse, die in der Region institutionell „eingebettet“ sind.	... initiiert Innovationsprozesse, die in der Region institutionell „eingebettet“ sind.
...zeigt Offenheit für Impulse von außen (außerhalb der Region).	...ist offen für (inter)nationale Impulse und Verflechtungen.
...besteht aus einer Inwertsetzung selbstorganisierter Lernprozesse (<i>bottom-up-development</i> -Konzept), die sich evolutorisch entwickeln.	...beruht auf Bekanntschaften auf der Schwelle zwischen beruflichem und privatem Interesse, die durch langfristig erwachsenes Vertrauen entstehen.
...entwickelt eine eigene Identität und ein eigenes Leitbild und basiert auf Entwicklungszielen.	... ist gekennzeichnet durch enge Akteurskontakte in Kombination mit einer besonderen Beziehungsqualität.
...orientiert sich an gelungenen regionalen Modellen.	... hat ein bestimmtes Milieu-Bewusstsein (z.B. gemeinsame Wertvorstellungen, regionales Gemeinschaftsgefühl).
...überprüft Maßnahmen auf ihre Wirksamkeit.	...besitzt eine hohe Lernfähigkeit und -dynamik, die die Akteure schnell auf sich verändernde Rahmenbedingungen reagieren lässt.
...ist offen für neue Ideen, risikobereit und experimentierfreudig.	...beruht auf Netzwerkakteuren als <i>Gatekeeper</i> , deren persönliche Eigenschaften wichtig für die Schaffung eines Milieus sind.
...hat eine geeignete Forschungsinfrastruktur (fortschrittliche Forschungs- und Bildungseinrichtungen).	...bietet Unternehmen die Möglichkeit, gemeinsam unterschiedliche <i>Know how</i> -Quellen zu nutzen, um Innovationsideen leichter umzusetzen.
...versucht vielen regionalen Akteuren Partizipationschancen zu eröffnen.	...stellt eine räumlich abgegrenzte Einheit dar, die durch eine bestimmte Kultur sowie homogene Handlungsweisen geprägt ist.

Abb. 11 Merkmale und Strategieelemente: Lernende Region und kreatives Milieu im Überblick

(eigene Darstellung, nach BÜRKNER 2002; BUHL 2004; FÜRST 2003; FROMHOLD-EISEBITH 1995/1999/2002a; GEELHAAR & MUNTWYLER 1998; HAUSMANN 1996; HASSINK 1997/2001; MAILLAT 1998; RÖSCH 1998/2000, SCHÄTZL 2003; SCHAMP 2000; STÖRMER 2001)

Die *netzwerktheoretischen* Konzepte sowie die flankierenden Zugänge lassen sich in *meta-theoretische Ansätze* zur *Governance* (*Regional Governance, Corporate Governance*, Mehrebenenmodell der *Umwelt-Governance*) sowie strukturationstheoretische Überlegungen nach GIDDENS (1988) und SCHNEIDEWIND (1998) einbetten (Metaebene). *Unternehmensstrategische Konzepte* sowie *verhaltens- und bildungswissenschaftliche Ansätze* der Mikroebene werden herangezogen und auf die Netzwerkebene (Mesoebene) bezogen, um das Handeln der Organisationen sowie der Individuen in der Vernetzung bzw. Interaktion zwischen Unternehmen und Schulen näher zu betrachten. *Unternehmensstrategische Konzepte* beleuchten anhand des Prinzips der unternehmerischen Verantwortung die Hintergründe für das Handeln der Unternehmen in den Lernpartnerschaften zwischen Unternehmen und Schule sowie im Netzwerk. Von besonderem Interesse für diese Arbeit sind auf der Ebene der Organisationen auch die aus der Interaktion entstehenden organisationalen Veränderungsprozesse im Sinne einer sozial-ökologischen Modernisierung. *Verhaltens- und bildungswissenschaftliche Ansätze* widmen sich den Handlungsmotivationen der individuellen Akteure in den Unternehmen und Schulen (Beschäftigte in Unternehmen, Lehrkräfte und Schüler) sowie den aus der Interaktion resultierenden Handlungsressourcen (Wissen, Werte, Kompetenzen).

Fragen für die weitere Untersuchung

Aus der Zusammenführung und Verknüpfung der theoretisch-konzeptionellen Grundlagen ergeben sich Detailfragen, die die zentralen, übergreifenden Forschungsfragen (siehe Kap. 1.2) sowie die Teilfragen aus den Kapiteln 3.2–3.5 weiter konkretisieren. Diese Fragen sind für die weitere Arbeit besonders interessant und fließen in die empirische Analyse ein.

Tab. 4 Fragestellungen für die empirische Analyse

Zugänge	Fragestellungen für die empirische Analyse
Metaebene Governance- und strukturations- theoretische Perspektiven	Welche übergreifenden (inter-)nationalen politischen Strategien beeinflussen die Interaktion zwischen den Schulen und Unternehmen und deren regionale Vernetzung? Welche Problemlösungen stehen dabei im Vordergrund?
	Kann das Netzwerk der Lernpartnerschaften als ein Ort der Vermittlung und Konkretisierung von Nachhaltigkeit zwischen Gesellschaft, Organisationen und Individuum gesehen werden? Werden durch diese Interaktionsform vorhandene Strukturen verändert oder neue Strukturen geschaffen (in der Region sowie den Systemen Schule und Unternehmen) und wie wird diese wiederum durch die vorhandenen Strukturen geprägt?
	Welche Verflechtungen bzw. Kontakte bestehen ausgehend von den Akteuren des Netzwerks zu anderen Akteuren und Institutionen in der Region sowie überregional (national und international), das heißt im Mehrebenensystem?

Zugänge	Fragestellungen für die empirische Analyse
Mesoebene Netzwerk- und organisations- theoretische Zugänge	Inwieweit kann die Vernetzung und Interaktion der Unternehmen mit den Schulen als kreatives Milieu bezeichnet werden, welches Beziehungsgefüge und gemeinsame Milieu-Bewusstsein zeichnet dieses aus?
	Kann die regionale Vernetzung dieser unterschiedlichen Akteure in Teilaspekten wie z.B. Bildung, Aus- und Weiterbildung sowie Sicherung von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen als eine Lernende Region angesehen werden? Welche innovierenden Impulse und Lernprozesse gehen daraus für die Region hervor?
	Welche innovierenden Impulse und interorganisationalen Lernprozesse ergeben sich auf Ebene der Lernpartnerschaften und des Netzwerks?
	Welche Bedeutung hat der sog. Change Agent für das Gelingen der Interaktion und damit einhergehende (inter-)organisationale Lernprozesse?
	Ist ein „Makler“ für die Verknüpfung dieser bisher unverbundenen Teilsysteme notwendig?
	Entsteht in der Interaktion für beide Organisationen ein Wertzuwachs, der auch als soziales Kapital bezeichnet werden kann?
	Inwieweit sind die Unternehmen und Schulen in ihrer Vernetzung in einen sozio-kulturellen und institutionellen Kontext „eingebettet“?
	Welche Bedeutung hat die räumliche und soziale Nähe der Akteure auf die Interaktion in den Lernpartnerschaften und im Netzwerk?
Mikroebene Organisation Unternehmens- strategische Konzepte	In welchem Maße übernehmen die Unternehmen in ihrer Interaktion mit den Schulen gesellschaftliche und ordnungspolitische Mitverantwortung?
	Wie wird in das gesellschaftliche Umfeld investiert, um welche Probleme des Gemeinwesens bzw. welche gesellschaftlichen Dilemmata zu lösen?
	Werden durch die Interaktion in den Unternehmen und Schulen soziale und ökologische Neuerungen angestoßen?
Mikroebene Individuum Verhaltens- wissenschaftliche Ansätze	Welche individuellen Motivationen haben die Akteure, die in den Lernpartnerschaften und im Netzwerk aktiv tätig sind?
	Welche Rolle spielen für die handelnden Akteure in der Vernetzung zwischen Unternehmen und Schulen persönliche Werte, Einstellungen, Normen und die individuelle Lebensweise?
	Welches Wissen, welche Kompetenzen und Werte sollen in der Interaktion zwischen Unternehmen und Schulen vermittelt werden?
	Welche Veränderungen ergeben sich daraus für die Handlungsweisen der Individuen (Unternehmensvertreter, Lehrkräfte, Schüler)?

4. Methodologie und Methodik

Das empirische Hauptinteresse der Untersuchung gilt dem regionalen Nachhaltigkeitsnetzwerk KURS 21 e.V. (siehe auch Kap. 5 Untersuchungsgegenstand und Untersuchungsraum), den beteiligten Schulen und Unternehmen, die sich zu Lernpartnerschaften zusammen getan haben sowie den darin handelnden Menschen. Das primäre Ziel ist es zu untersuchen, inwiefern das Netzwerk als ein Ort der Implementierung und Konkretisierung einer nachhaltigen Entwicklung auf regionaler Ebene gesehen werden kann, welche konkreten Innovationsimpulse und Lerneffekte im Sinne einer Lernenden Region oder eines kreativen Milieus (siehe Kap. 3.3.4) davon ausgehen, inwieweit diese zu Veränderungen bei den beteiligten Organisationen (Schulen und Unternehmen) führen und welchen Einfluss die individuellen Motivationen der handelnden Menschen darauf haben.

Aus forschungspraktischer Sicht stellt sich die Frage nach einem geeigneten Erhebungsverfahren, welches diese unterschiedlichen Handlungsebenen in ihrer Komplexität und Verknüpfung vor dem Hintergrund ihres sozialen Kontexts erfasst. Im Rahmen der Untersuchung kommen ausschließlich qualitative Verfahren zum Einsatz, da diese den Anspruch haben, Lebenswelten „von innen heraus“ aus Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben, um ein besseres Verständnis sozialer Wirklichkeit zu erhalten und um auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam zu machen (FLICK ET AL. 2000).

In diesem Kapitel werden zunächst die methodologischen Grundlagen aus dem Bereich der qualitativen Sozialforschung erläutert (Kap. 4.1), um anschließend auf das konkrete Untersuchungsdesign (Untersuchungsmethoden, Aufbau und Ablauf, Auswertung und Dokumentation, Kap. 4.2-4.5) einzugehen. Dann wird ein Leitsystem zur Ergebnisdarstellung (siehe Kap. 4.6) in den Kapiteln 6-9 vorgestellt, um dann mit einer kurzen Methodenkritik abzuschließen (Kap. 4.7).

4.1 Methodologische Aspekte

4.1.1 Vorüberlegungen zur qualitativen Sozialforschung

Obwohl die qualitative Forschung eine lange Tradition hat, erlebt sie erst wieder in den 1960er (USA) und 1970er Jahren (Deutschland) eine Renaissance. Der in dieser Zeit aufkommende Trend zum Einsatz qualitativer Erkenntnismethoden gilt als eine tiefgreifende Veränderung der Sozialwissenschaften (siehe FLICK ET AL. 2000; FLICK 2006; MAYRING 2002 u.a.). Die Pluralisierung der Lebenswelten in modernen Gesellschaften macht eine neue Sensibilität für empirisch untersuchte Gegenstände erforderlich und die qualitative Forschung weist besondere Vorzüge für die Untersuchung sozialer Zusammenhänge auf (FLICK 2006).

Der Grundgedanke der qualitativen Forschung ist, dass Menschen nicht starr nach kulturell etablierten Rollen, Normen, Symbolen, Bedeutungen handeln, sondern jede soziale Interaktion selbst ein interpretativer Prozess ist. „*Wenn soziales Handeln selbst*

schon Interpretation ist, dann muss der Wissenschaftler natürlich erst recht „Interpret“ sein“ (MAYRING 2002, S. 10).

Für die Methodik bedeutet das, Handlungen sowie deren Kontexte in den Fokus zu nehmen. Das heißt, auch die Umfeldbedingungen, in denen Wahrnehmungen, Meinungen und Handlungen von Menschen entstehen und geäußert werden, stehen im Blickpunkt der Forschung. Ziel der Forschung ist nicht nur Bekanntes zu überprüfen, sondern auch Neues zu entdecken und empirisch begründete Theorien weiter zu entwickeln. Theorien bilden Fundament und Rahmen der gesamten Untersuchung (REUBER & PFAFFENBACH 2005).

Qualitative Sozialforschung in der Humangeographie

Die deutschsprachige Humangeographie folgt diesem interdisziplinären und internationalen Mainstream in den 1980er Jahren. Heutzutage ist die Palette der humangeographischen Forschung breit und deckt das gesamte Spektrum sozialwissenschaftlicher Arbeitsweisen ab (REUBER & PFAFFENBACH 2005). Auch im Rahmen der Wirtschaftsgeographie gibt es laut CRANG (2002) in den letzten Jahren eine starke Ausweitung qualitativer Forschung. *„Thus recent economic geography has broken the equation of big processes being necessarily studied using big data sets to adress global processes through social situations where economic processes happen Qualitative approaches have enabled the study of, and emphasized the importance of, seeing economic activity as a set of lived practices, assumptions and codes of behaviour“* (CRANG 2002, S. 648).

Trotz der Renaissance der qualitativen Methoden bleibt auch in der Humangeographie die quantitative Methodik ein wichtiges Prinzip des empirischen Arbeitens (REUBER & PFAFFENBACH 2005). Durch die Aufteilung in quantitative und qualitative Forschung wird jedoch nach MEIER KRUKER & RAUH (2005) ein Gegensatz in der Auffassung von Wissenschaft und im methodischen Arbeiten deutlich, der lange Zeit auch die Geographie in zwei Lager gespalten hat. Unter quantitativen Methoden versteht man Verfahren, die mit harten Daten und mathematisch-statistischen Analyseinstrumenten auf der Grundlage des hypothetischen Realismus versuchen, die objektive Realität genau zu erkennen. Die qualitativen Methoden gehen davon aus, dass man eine objektive Realität nicht untersuchen kann, da die für das Alltagshandeln und die Struktur der Gesellschaft relevante soziale und räumliche Welt ohnehin aus sozialen Konstruktionen besteht (REUBER & PFAFFENBACH 2005).

Auf eine grundlegende Diskussion qualitativer und quantitativer Methoden wird vor dem Hintergrund der Akzeptanz und Entwicklung der qualitativen Methoden, speziell auch in der Humangeographie, verzichtet. Eine ausführliche Darstellung der Grundzüge sowie Vor- und Nachteile quantitativer und qualitativer Methoden findet sich bei REUBER & PFAFFENBACH (2005) und MEIER KRUKER & RAUH (2005).

MEIER KRUKER & RAUH (2005) machen deutlich, dass quantitatives und qualitatives Arbeiten sich heutzutage gegenseitig in vielfacher Art und Weise ergänzen kann und sollte (siehe Methodologische Triangulation, Kap. 4.1.2). Die Pluralisierung der Methoden führt in den letzten beiden Jahrzehnten zu Versuchen, quantitative und qualitative Verfahren in Forschungsprojekten zusammenzubringen und die mit diesen unterschiedlichen Ansätzen gewonnenen Erkenntnisse aufeinander zu beziehen (REUBER & PFAFFENBACH 2005, bezogen auf die Wirtschaftsgeographie siehe die Arbeit von SCHULZ 2005 sowie seine Ausführungen dazu auf S. 103).

Kennzeichen qualitativer Forschung

Die Praxis qualitativer Forschung ist generell dadurch geprägt, dass es nicht *die* Methode gibt, sondern ein methodisches Spektrum unterschiedlicher Ansätze, die je nach Fragestellung und Forschungstradition ausgewählt werden können. In der quantitativen Forschung ist die Unabhängigkeit des Beobachters zum Forschungsgegenstand zentral. Qualitative Forschung greift dagegen auf die methodisch kontrollierte, subjektive Wahrnehmung des Forschers als Bestandteil der Erkenntnis zurück (FLICK ET AL. 2000).

Zentrale Kennzeichen qualitativer Forschung sind (FLICK 2006; FLICK ET AL. 2000):

- *Gegenstandsangemessenheit von Methoden*: Das heißt, der untersuchte Gegenstand und die damit zusammenhängende Fragestellung stellen den Bezugspunkt für die Auswahl und Bewertung von Methoden dar. Gegenstände werden dabei nicht in einzelne Variablen zerlegt, sondern in ihrer Komplexität in ihrem alltäglichen Kontext untersucht.
- *Reflexivität des Forschers*: Das heißt, die Reflexion über sein Handeln und seine Wahrnehmungen im untersuchten Feld sind ein wesentlicher Teil *der* Erkenntnis und nicht eine zu kontrollierende bzw. auszuschaltende Störquelle. Das Vorverständnis des Forschers beeinflusst dabei immer die Interpretation. Dieses sollte deshalb zu Beginn des Forschungsprozesses offen gelegt, überprüft und weiter entwickelt werden, um so den Einfluss des Vorverständnisses überprüfbar zu machen. Dieses Vorgehen bezeichnet man auch als „hermeneutischen¹² Zirkel“ oder „hermeneutische Spirale“ (MAYRING 2002, S. 30).
- *Berücksichtigung und Analyse unterschiedlichster Perspektiven*: Das heißt, qualitative Forschung beachtet, dass die auf den Gegenstand bezogenen Sicht- und

¹² Unter Hermeneutik sind alle Bemühungen zu verstehen, Grundlagen wissenschaftlicher Interpretation zur Auslegung von Texten zu erarbeiten. Der Grundgedanke ist, dass Texte, wie alles vom Menschen hervor Gebrachte, immer mit subjektiven Bedeutungen und Sinn verbunden sind. Eine Analyse der nur äußerlichen Charakteristika führt nicht weiter, wenn man nicht diesen subjektiven Sinne interpretativ herausarbeiten kann (MAYRING 2002).

Handlungsweisen im Feld sich schon deshalb unterscheiden, weil damit unterschiedliche subjektive Perspektiven und soziale Hintergründe verknüpft sind.

LAMNEK (2005) formuliert zudem sechs zentrale Prinzipien qualitativer Sozialforschung:

- *Offenheit*: Der Wahrnehmungstrichter sollte möglichst weit offen gehalten werden, um auch unerwartete Informationen zu erhalten (Explorationsfunktion, hypothesengenerierendes Verfahren).
- *Forschung als Kommunikation*: Kommunikation und Interaktion zwischen Forscher und Beforschtem ist konstitutiver Teil des Forschungsprozesses.
- *Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand*: Informationen sind prozesshafte Ausschnitte sozialer Realität. Prozessualität soll die wissenschaftliche Erfassung des Entstehungszusammenhangs sozialer Phänomene gewährleisten. Das Eingebundensein des Forschers ist ein essentielles Element der Forschung.
- *Reflexivität von Gegenstand und Analyse*: Das heißt, über sich selber und die Einordnung von Teilen in das Ganze nachzudenken.
- *Explikation*: Die Einzelschritte des Untersuchungsprozesses sollten so weit wie möglich offen gelegt und transparent gemacht werden, um diese nachvollziehen zu können.
- *Flexibilität*: Flexible Erhebungsverfahren befähigen dazu, sich an die jeweiligen Eigenheiten des Untersuchungsgegenstands anzupassen.

4.1.2 Methodologische Triangulation

Der Begriff Triangulation wurde aus der Navigation und Landvermessung entlehnt und bedeutet dort, die Bestimmung eines Ortes durch die Messung von zwei Punkten aus. In der Methodendiskussion der Sozialforschung wird der Begriff verwendet, um auszudrücken, dass ein Forschungsgegenstand von verschiedenen methodischen Zugängen aus betrachtet wird (KELLE & ERZBERGER 2000). Dabei soll die Qualität der Forschung durch die Verbindung mehrerer Analysegänge vergrößert werden (MAYRING 2002). Die Triangulation wurde zunächst als eine Strategie der Validierung von Untersuchungsergebnissen bezeichnet. Inzwischen wird Triangulation auch als Ergänzung von Perspektiven gesehen, die eine umfassendere Erfassung, Beschreibung und Erklärung eines Gegenstandsbereichs ermöglicht (KELLE & ERZBERGER 2000). Das heißt, es geht zunehmend um die Anreicherung und Vervollständigung der Erkenntnisse sowie die Ausweitung der Erkenntnismöglichkeit einzelner Methoden. Triangulation erhöht die Breite, Tiefe und Konsequenz im methodischen Vorgehen. Sie steht für die Kombination verschiedener Methoden, Forscher, Untersuchungsgruppen, lokaler und zeitlicher Settings sowie unterschiedlicher theoretischer Perspektiven in der Auseinandersetzung mit einem Phänomen (FLICK 2006). Die Integration bzw. Kombination verschiedener Methoden, z.B. qualitativer und quantitativer Verfahren, wird methodologische Triangulation genannt.

gulation genannt. Der Begriff wird verstärkt innerhalb der qualitativen Forschung diskutiert und steht für die Kombination von unterschiedlichen qualitativen Methoden (FLICK 2000).

In dieser Arbeit werden zwei unterschiedliche Methoden der qualitativen Forschung miteinander trianguliert. Mit dem ersten Zugang, den problemzentrierten Interviews werden Einzelperspektiven und subjektive Sichtweisen im Einzelgespräch erfasst (siehe Kap. 4.2.1). Der zweite Zugang, die Gruppendiskussion, erfolgt zu einem späteren Zeitpunkt und dient der Validierung, Vertiefung sowie Ergänzung der Forschungsergebnisse aus der Perspektive der Individuen in einer Gruppensituation (siehe Kap. 4.2.2).

4.1.3 Vorverständnis und Insider-Wissen

Am Anfang einer qualitativen Forschungsarbeit ist es wichtig, über das Verhältnis von Forscher und Forschungsumfeld nachzudenken. Vor allem eigenständig gewählte Arbeitsthemen werden manchmal von einem sehr persönlichen Interesse begleitet (MEIER KRUKER & RAUH 2005). Laut MEIER KRUKER & RAUH (2005, S. 18) müssen diese persönlichen Interessen den Forschungsprozess jedoch nicht negativ beeinflussen. Sie können sogar im Gegenteil einen Zugang ermöglichen, der für einen Fremden schwieriger ist. Die Reflexivität des Forschers ist ein wesentlicher Teil der Erkenntnis in einem Forschungsprozess (siehe Kap. 4.1.1, LAMNEK 2005). Als ein Grundsatz der Hermeneutik gilt, dass das eigene Vorverständnis immer die Interpretation beeinflusst. Deshalb wird bei einem qualitativen Vorgehen gefordert, dieses Vorverständnis zu Beginn der Analyse offen zu legen, am Gegenstand weiterzuentwickeln und den Einfluss auf das Vorverständnis stetig zu überprüfen (hermeneutischer Zirkel, siehe Kap. 4.1.1, MAYRING 2002, S. 29-30). Ist das Vorverständnis und das Verhältnis von Forscher zu Beforschem unreflektiert, können eigene Interessen den Forschungsprozess auch behindern (MEIER KRUKER & RAUH 2005).

In dieser Arbeit soll das besondere Verhältnis der Forscherin zum Forschungsgegenstand und den Beforschten heraus gestellt und reflektiert werden. Untersuchungsgegenstand ist das Netzwerk KURS 21 e.V. (siehe Kap. 5), ein Netzwerk von Schulen und Unternehmen, die in sogenannten Lernpartnerschaften miteinander kooperieren. Das Netzwerk sowie die darin agierenden Lernpartnerschaften wurden von der Forscherin, als Mitarbeiterin des Wuppertal Instituts, im Rahmen des Projekts „KURS 21 – Schulen unternehmen Zukunft“ initiiert und aufgebaut. Das Projekt wurde durch die Deutsche Bundesstiftung Umwelt von 2002 bis 2004 gefördert. Das Netzwerk hat sich im Anschluss an das Projekt mit Unterstützung des Wuppertal Instituts eigenständig weiter entwickelt. Die Forscherin hat entsprechend ein bestimmtes Vor- bzw. Insider-Wissen und eine besondere Beziehung zu dem Netzwerk KURS 21 und seinen Akteuren.

Nach Abschluss des Projektes Ende 2004 übernahm ein Kollege am Wuppertal Institut die Koordination und Weiterentwicklung des Netzwerks und gilt bis heute als Ansprechpartner für die Akteure. Die Forscherin agierte nach 2004 als Vertreterin des Wuppertal Instituts, als gleichwertiges Netzwerkmitglied neben den Vertretern aus Schule und Unternehmen. Bis zum Beginn der Forschungsarbeit in 2006 sowie dem Beginn der empirischen Phase in 2008 konnte die Forscherin trotz dieses hohen Einflusses auf die Netzwerkentwicklung einen gewissen Abstand zum Forschungsgegenstand bekommen. Das Vorwissen half dennoch, bei der Umfeldanalyse (siehe Kap. 4.3) gezielter an wesentliche Informationen über das Netzwerk und die einzelnen Lernpartnerschaften zu gelangen und Relevantes von Irrelevantem zu trennen. Auch der Zugang zu und die Kommunikation mit den Netzwerkakteuren im Rahmen der Interviews sowie der Gruppendiskussion war durch das bestehende Vertrauensverhältnis vereinfacht. Die Gesprächsatmosphäre in den Interviews mit den Netzwerkakteuren sowie der Gruppendiskussion war durchweg positiv, was auch auf die gemeinsamen, guten Vorerfahrungen zurückgeführt wird.

In der Gruppendiskussion trat die Forscherin gleichzeitig als Moderatorin auf und man kann unterstellen, dass die Teilnehmenden durch die gemeinsamen Vorerfahrungen in ihrem Diskussionsverhalten beeinflusst waren und dadurch möglicherweise anders diskutiert und argumentiert haben, als sie es bei einem weniger vertrauten Moderator ohne Insider-Wissen getan hätten. Vor diesem Hintergrund hat die Forscherin in der Gruppendiskussion eine nondirektive Gesprächsführung gewählt, um weniger Einfluss auf den Diskussionsverlauf zu nehmen und einen offeneren Verlauf zu ermöglichen (siehe Kap. 4.3.3).

Im Rahmen der Analyse hat dieses sog. "Insider-Wissen" geholfen, die Entwicklungen und Zusammenhänge im Netzwerk besser einordnen und nachvollziehen zu können. Vor diesem Hintergrund ist es besonders wichtig, in der Forschungsarbeit deduktiv vorzugehen und vom Allgemeinen im Verlauf des Forschungsprozesses auf das Besondere zu schließen. Das heißt, auf Basis von theoretischen Vorüberlegungen das Besondere anhand der Empirie herauszuarbeiten (siehe zu Induktion und Deduktion REUBER & PFAFFENBACH 2005, S. 42). Dies bedeutet ebenfalls, nicht vorab Hypothesen zu generieren, die auf eigenen Einschätzungen und Vorwissen beruhen, sondern anhand der theoretisch-konzeptionellen Grundlagen Fragestellungen abzuleiten, die Ergebnisse der Empirie inhaltsanalytisch zu bearbeiten und daraus Hypothesen bzw. Schlussfolgerungen aufzustellen. Denn es können sich durch eigene Erfahrungen bestimmte Meinungen oder Einschätzungen heraus bilden. Die Forscherin darf somit nicht versuchen, sich diese wissenschaftlich absichern zu lassen, sondern arbeitet ergebnisoffen.

Der Forscherin ist bewusst, dass Insider über gewisse Vorteile verfügen, was den Zugang zu den Akteuren und deren Offenheit angeht. Dennoch hat diese Insider-

Position auch strukturelle Nachteile im Forschungsprozess. Insgesamt kann dabei der Eindruck entstehen, dass die Forscherin im Forschungsfeld nicht unabhängig erscheint. Zum Beispiel könnte im Rahmen dieser Arbeit ein Interessenskonflikt dadurch aufkommen, dass die Forscherin, als Mitarbeiterin des Wuppertal Instituts auch Mit-Urheberin des einstigen Projektes KURS 21 ist und dadurch der unabhängige Forschungsprozess gestört sein könnte. Im Rahmen dieser Arbeit wurde versucht von Anfang an dem entgegenzuwirken. Es wurde sehr stark gerade auch im Rahmen der Interviews und Auswertung darauf geachtet, den Forschungsprozess offen und unabhängig zu gestalten.

4.2 Konzeption der Erhebungsmethoden

Das methodische Konzept sowie die Auswahl der Erhebungsmethoden haben sich aus dem zu untersuchenden Gegenstand und den damit zusammenhängenden Fragestellungen entwickelt (Gegenstandsangemessenheit, siehe Kap. 4.1.1). In dieser Arbeit kommen ausschließlich qualitative Verfahren zum Einsatz, um Hintergründe, Impulse und Kontexte der Interaktionen im Netzwerk KURS 21 e.V. sowie der darin agierenden Lernpartnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen aus Sicht der Alltagswelt der Akteure zu beschreiben. Zum einen werden qualitative Interviewtechniken in Form von leitfadengestützten, problemzentrierten Experteninterviews angewendet (siehe Kap. 4.2.1) und zum anderen wird eine Gruppendiskussion mit Akteuren des Netzwerks durchgeführt, um die ermittelten Forschungsergebnisse zu überprüfen und im Kollektiv zu ergänzen (Kap. 4.2.2).

4.2.1 Qualitative Interviewtechniken

Für die Untersuchung des Netzwerks KURS 21 e.V. wird als eine Methode das qualitative Interview gewählt, welches der Forscherin die Möglichkeit bietet, Bedeutungsmuster und Wirklichkeitsdefinitionen der Befragten im Einzelgespräch einzuholen und abzugleichen (siehe auch LAMNEK 2005).

Um die Auswahl der passenden Interviewform fundiert und stets überprüfbar gestalten zu können, wurden in dieser Arbeit die drei Entscheidungsebenen qualitativer Interviewforschung von KRUSE (2008) angewendet:

- Entscheidungsebene I: WAS?: Festlegung des Forschungsgegenstands und der Forschungsfrage
- Entscheidungsebene II: WIE? Festlegung der Erhebungsmethode und des Analyseverfahrens
- Entscheidungsebene III: WER? Festlegung der zu befragenden Personen (Fallauswahl)

Zunächst wurde der erste Entscheidungsschritt, das heißt die Festlegung des Forschungsgegenstands sowie der Forschungsfragen, durchgeführt (siehe Kap. 1 sowie Kap. 5). Darauf aufbauend erfolgten die anderen beiden Entscheidungsschritte.

Im Weiteren soll die konzeptionelle Vorbereitung der Interviews dargestellt werden, das heißt es wird die Festlegung der Erhebungsmethode und des Analyseverfahrens (siehe Entscheidungsebene II) beschrieben. In Kapitel 4.3.2 werden die Auswahl der Interviewpartner (Entscheidungsebene III) sowie der Ablauf der Interviews näher erläutert.

Für die Festlegung der Erhebungsmethode und des Analyseverfahrens wurden die Entscheidungsbedingungen nach KRUSE (2008) genutzt (siehe Tab. 5).

Tab. 5 Entscheidungsbedingungen

	Wenn ichwähle ich	...werte ich aus
1	Texte generiert haben möchte (Sinnkonstruktion, Deutungsmuster etc.)	... narrativ oder teilnarrativ	... hermeneutisch, rekonstruktiv
2	„aufdeckend“ die Sicht zu einem Problem erkunden möchte	... problemzentriert	... inhaltsanalytisch bis hermeneutisch
3	eine Kultur erkunden möchte	... ethnografische Methoden (Feldbeobachtung, ethnografische Interviews)	... Protokollanalyse, inhaltsanalytisch, rekonstruktiv
4	möchte, dass bestimmte Aspekte aufgegriffen werden	... Leitfaden-Interview	... inhaltsanalytisch bis hermeneutisch
5	Interesse an Sachinformationen oder Fakten habe	... Experteninterviews oder kein qualitatives Interview	... inhaltsanalytisch bis standardisiert
6	wissen will, was früher „wirklich“ war	Keine Sozialwissenschaftliche Forschung!	

(aus: KRUSE 2008, S. 36)

Auf Basis dieser Entscheidungsbedingungen wurde als primäre und hauptsächliche Methode das leitfadengestützte, problemzentrierte (Experten-)Interview gewählt (siehe Tab. 5 Zeile 2, 4, 5), welches als offenere Interviewform in der empirischen humangeographischen Forschung bereits vielfach und fruchtbar Verwendung gefunden hat (REUBER & PFAFFENBACH 2005). Das problemzentrierte Interview wird offen bzw. halbstrukturiert geführt, ist aber dennoch auf eine relevante gesellschaftliche Problemstellung fokussiert, die der Interviewer einführt und auf die er immer wieder zurück kommt (siehe Definition Problemzentrierung nach WITZEL 1985 in REUBER & PFAFFENBACH 2005). Der Ausdruck Problem ist dabei nicht negativ besetzt, deshalb kann

man auch wie in dieser Arbeit von themenzentriert sprechen (MEIER KRUKER & RAUH 2005).¹³ Die Problem- bzw. Fragestellungen wurden in Kapitel 3 auf Basis theoretischer Konzeptionen erarbeitet und als Fragen für die weitere Untersuchung (siehe Kap. 3.6) formuliert. Diese Fragestellungen und das damit verbundene wissenschaftliche Vorverständnis der Forscherin wurden der empirischen Untersuchung bzw. der Leitfadiskonstruktion zugrunde gelegt (nach MAYRING 2002; REUBER & PFAFFENBACH 2005).

Innerhalb der Arbeit wurden drei unterschiedliche Akteursgruppen befragt:

- Hauptzielgruppe sind Akteure des Netzwerks KURS 21 e.V., die als Experten des Netzwerks und der Lernpartnerschaften befragt wurden (Experteninterview).
- Akteure, aus wichtigen Organisationen in Wuppertal, die nicht zum Netzwerk gehören und auf Empfehlung von Netzwerkakteuren ausgewählt wurden (im Weiteren als regionale Akteure bezeichnet). Sie werden als Repräsentanten bestimmter Organisationen befragt (Experteninterview).
- Schüler, die an Aktivitäten der Lernpartnerschaften und des Netzwerks teilgenommen haben und auf Empfehlung von Netzwerkakteuren ausgewählt wurden. Diese wurden nach persönlichen Erfahrungen befragt und nicht als Experten.

Für die drei Akteursgruppen wurden unterschiedliche thematische Leitfäden konzipiert und eingesetzt (siehe Interviewleitfäden im Anhang 4 bis 5). Der Aufbau der Leitfäden ist identisch und nach den abzufragenden Themenschwerpunkten bzw. Forschungsinteressen sortiert.

Die einzelnen Fragebogenkomplexe sind nach dem „Trichterprinzip“ strukturiert, das heißt es besteht eine Fragenfolge von zunächst allgemeinen zu immer spezielleren Fragen (siehe auch MOSER 2003). Die Themenkomplexe konnten dem Gesprächsverlauf folgend flexibel abgefragt und spontan umgestellt werden, so dass eine sogenannte „Leitfadenbürokratie“ vermieden werden konnte (KRUSE 2008, S. 37).

¹³ Thema dieser Arbeit ist es zu untersuchen, inwieweit die regionale Vernetzung unterschiedlicher Akteure, hier aus Schulen und Unternehmen, zu Innovationen, kollektiven Lernprozesse und (inter-) organisationalen Veränderungen führt und ob diese zur Konkretisierung einer nachhaltigen Entwicklung sowie zur Vermittlung nachhaltiger Kompetenzen beitragen können. Die Rolle der individuellen Handlungsmotivationen der Akteure wird dabei ebenso betrachtet wie deren Werte (siehe Kap. 1).

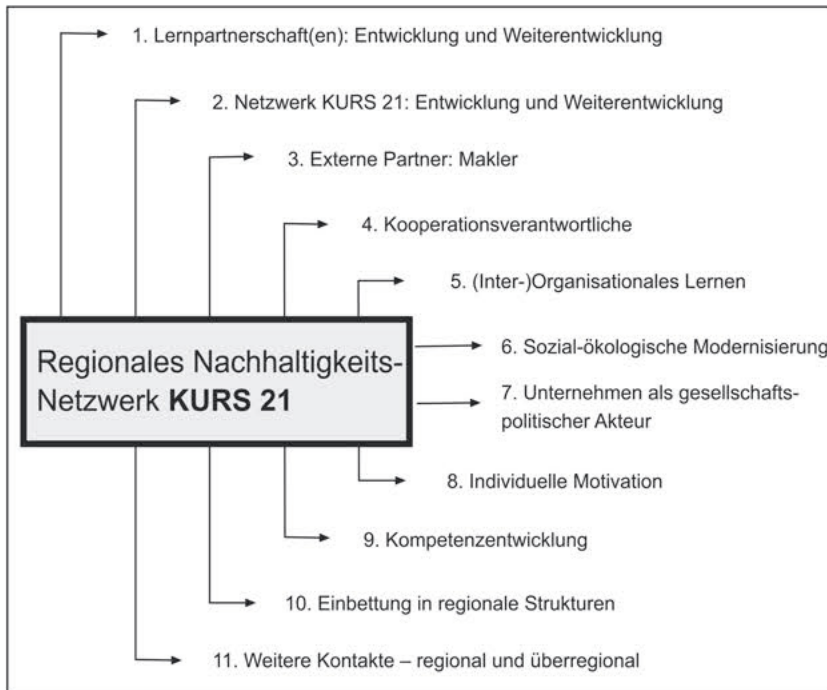


Abb. 12 Themenschwerpunkte im Leitfaden der Netzwerkakteure KURS 21

Im Interview wurden vier unterschiedliche Fragentypen eingesetzt (siehe dazu KRUSE 2008 und MAYRING 2002):

- Leitfragen, die als Erzählaufforderung/Stimulus dienen und sehr offen formuliert sind.
- Aufrechterhaltungsfragen, die kein neues Thema vorgeben, sondern den Erzählfluss aufrechterhalten bzw. Impulse für assoziative Gedanken geben.
- Konkrete Nachfragen, die zu inhaltlichen Aspekten formuliert werden, die sich aus dem Gesprächsverlauf ergeben.
- Ad hoc-Fragen, die Aspekte aufgreifen, die im Gesprächsverlauf aufkommen und für die Themenstellung bedeutsam sind, jedoch im Leitfaden nicht verzeichnet waren.

Innerhalb der Interviews mit der Hauptakteursgruppe, den Netzwerkakteuren von KURS 21, wurden zwei erzählgenerierende Impulse eingesetzt. Impulse sind „Einzelaspekte vertiefende bzw. in Frage stellende Interviewelemente, die den Gesprächspartner zu einer differenzierten Antwort veranlassen“ (SCHULZ 2005, S. 109 nach SCHOENBERGER 1991). Als mögliche Impulse können provokante Fotos, Zitate, die Aufforderung zur zeichnerischen Darstellung etc. eingesetzt werden (SCHULZ 2005).

Den Netzwerkakteuren wurde als erster Impuls mit der Einstiegsleitfrage (siehe Interviewleitfaden im Anhang 4) ein Zeitungsausschnitt, eine Pressemitteilung oder ein Auszug der Homepage vorgelegt, der die Organisation oder die interviewte Person zum Zusammenhang ihrer Lernpartnerschaft und nachhaltiger Entwicklung zitiert. Die Idee war dabei, die öffentlich kommunizierten Zielsetzungen zu hinterfragen und zu vertiefen bzw. mit „Leben zu füllen“. Als zweiter Impuls wurde zum Ende des Interviews eine Kontaktmatrix (siehe Anhang 6) gemeinsam mit dem Interviewpartner ausgefüllt und besprochen. In der Kontaktmatrix sollten wichtige regionale und überregionale Kontakte im Zusammenhang mit KURS 21 mit Akteuren außerhalb der Lernpartnerschaft und des Netzwerks benannt und eingezeichnet werden. Dabei wurden neben der Person die Institution, der Standort, der Grund des Kontaktes, die Art bzw. die Intensität des Kontaktes (einmalig, lose, eng) sowie die Richtung des Kontaktes (einseitig, gegenseitig bzw. wechselseitig) eingetragen (siehe Anhang 6 Legende zur Kontaktmatrix). Ziel war es hier, in vereinfachter Form heraus zu finden, inwieweit die Netzwerkakteure im Rahmen von KURS 21 Verflechtungen und Wechselbeziehungen auf unterschiedlichen Maßstabsebenen (regional, überregional) aufgebaut haben (siehe dazu Kap. 3.2.1 Mehrebenenmodell der Umwelt-Governance). Insgesamt haben dreizehn der vierzehn interviewten Netzwerkvertreter eine Kontaktmatrix ausgefüllt. Ein Unternehmensvertreter gab an, keine konkreten regionalen oder überregionalen Kontakte zu haben. Zusätzlich konnte die Kontaktmatrix für die Abschlussfrage genutzt werden, die auf die Angabe weiterer wichtiger, regionaler Gesprächspartner zielte.

Bei Experteninterviews sind gute Sachkenntnisse und Umfeldinformationen sowie die Vorbereitung auf den Interviewpartner von großer Bedeutung (siehe MEIER KRÜCKER & RAUH 2005). Deshalb wurden vor den Gesprächen genaue Kenntnisse über die Organisation, die Position in der Organisation sowie die Aktivitäten im Rahmen von KURS 21 eingeholt (z.B. über die Homepage der Organisation, die Homepage von KURS 21 e.V. sowie die Kooperationsvereinbarungen der Lernpartnerschaften).

4.2.2 Gruppendiskussion

Als weitere Methode wurde in dieser Arbeit eine Gruppendiskussion durchgeführt. Gruppendiskussionsverfahren stellen keine qualitative Interviewform dar, sondern eine eigenständige Methode rekonstruktiver Sozialforschung (KRUSE 2008), die komplementär zu anderen qualitativen oder quantitativen Erhebungsmethoden praktiziert werden kann (LAMNEK 2005). Von den vielen Varianten der Gruppendiskussionsverfahren (z.B. *focus groups*, Expertenrunde, Gruppengespräch, Gruppendiskussion etc.) wurde hier die Gruppendiskussion gewählt, da sie als Methode dient, um kollektiv verankerte Orientierungs- bzw. Kommunikationsmuster und sozial konstruierte Deutungsmuster zu ermitteln (KRUSE 2008). Dabei haben die Gruppenmitglieder die Möglichkeit, sich gegenseitig zu kommentieren und alltagsnahe Problemlösungsstrategien zu entwickeln

(MEIER KRUKER & RAUH 2005). Die Dynamik der Gruppe reguliert die Meinungsvielfalt (REUBER & PFAFFENBACH 2005).

In diesem Kapitel sollen die konzeptionelle Vorbereitung der Gruppendiskussion sowie die Zusammensetzung der Beteiligten erläutert werden und in Kapitel 4.3.3 wird der Ablauf der Gruppendiskussion beschrieben.

Die Gruppendiskussion wurde bewusst im Rahmen eines außerplanmäßig angesetzten Workshops der Mitgliederversammlung von KURS 21 e.V. durchgeführt. Dieser Workshop diente der Reflexion und Weiterentwicklung des Netzwerks. Neben der Sequenz der Gruppendiskussion wurden von Mitarbeiterinnen des Wuppertal Instituts Ergebnisse aus dem Projekt „Strategische Allianzen für nachhaltige Entwicklung“ (StratAll)¹⁴ vorgestellt und diskutiert (siehe dazu dritte Empiriephase Kap 4.3). Grundlage für die Gruppendiskussion waren Ergebnisse der ersten und dritten Empiriephase dieser Forschungsarbeit (problemzentrierte Experteninterviews der Netzwerkakteure KURS 21 - eigene Untersuchung und Erhebungen im Rahmen des Projekts StratAll, siehe Kap. 4.3.2).

Ziel der Gruppendiskussion war es, zum einen zu ausgewählten Themen die Ergebnisse der Einzelinterviews zu reflektieren, zu vertiefen und zu verifizieren sowie Meinungen und Einstellungen der ganzen Gruppe zu ermitteln (siehe auch Ziele der Gruppendiskussion nach LAMNEK 2005). Zum anderen sollte die Gruppendiskussion zur Weiterentwicklung des Netzwerks genutzt werden und durch die Darstellung und Vertiefung der Ergebnisse den Interviewten sowie dem Netzwerk „etwas zurück gegeben werden“. Diese beiden Zielsetzungen folgen der Annahme, dass Gruppendiskussionen als Informationsquelle für den Forschenden und als Lernprozess für die Beteiligten dienen können (REUBER & PFAFFENBACH 2005).

Nach einer Erstauswertung der Einzelinterviews der Netzwerkakteure in 2008 sowie den Interviews des Projekts StratAll in 2009 wurden vier Themenschwerpunkte heraus gearbeitet, die in der Diskussion angesprochen werden sollten.

¹⁴ Das Projekt StratAll (2008-2010) grenzt sich insofern von dieser Arbeit ab, als es darauf zielte zu untersuchen, welche Anforderungen an Unternehmen, ihre Managementsysteme, deren Personal-, Organisations- und Kompetenzentwicklungen sowie die Ausgestaltung der Arbeitsplätze gestellt werden, um nachhaltigkeitsorientierte Netzwerke und Allianzen erfolgreich zu initiieren, langfristig zu etablieren und in ihrer Wirkungstiefe und -breite auszubauen (siehe www.strategische-allianzen.net). Das Projekt ist im Forschungs- und Entwicklungsprogramm "Arbeiten - Lernen - Kompetenzen entwickeln: Innovationsfähigkeit in einer modernen Arbeitswelt" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) angesiedelt. Das Netzwerk KURS 21 e.V. ist im Projekt StratAll eines von vier untersuchten Netzwerken. Ziel der Fallstudie war es, KURS 21 e.V. in seiner Struktur, Arbeitsweise und Wirkung zu untersuchen, um Faktoren zur Entstehung, Entwicklung und des Bestands einer strategischen Bildungsallianz zu definieren (LEMKEN ET AL. 2010b). Im Gegensatz dazu hat diese Arbeit einen geographischen Schwerpunkt mit einem Fokus auf regionale Netzwerkansätze, bei denen neben Innovationsprozessen vor allem kollektive Lernprozesse und (inter-)organisationale Veränderungen sowie die Einbettung in regionale Strukturen betrachtet werden. Zudem spielt die Verknüpfung der Netzwerkebene mit der organisationalen Ebene sowie der Ebene des Individuums eine wichtige Rolle in dieser Arbeit.

Als Themenschwerpunkte wurden ausgewählt (siehe auch Abb. 13):

- Einbettung in die institutionelle Landschaft in der Region
- Innovationen: Regionale wirtschaftliche und bildungspolitische Impulse
- Politische Strategien mit Fokus auf Nachhaltige Entwicklung als Leitidee
- Soziale und ökologische Neuerungen in Schule und Unternehmen

Die Auswahl der Themen erfolgte vor dem Hintergrund, dass sich bei diesen Themen in den Einzelinterviews der Netzwerkakteure kontroverse Meinungen zeigten, wohingegen sich bei anderen Themenschwerpunkten wie z.B. der Rolle der Kooperationsverantwortlichen ein einheitlicheres Meinungsbild der Interviewten abzeichnete.

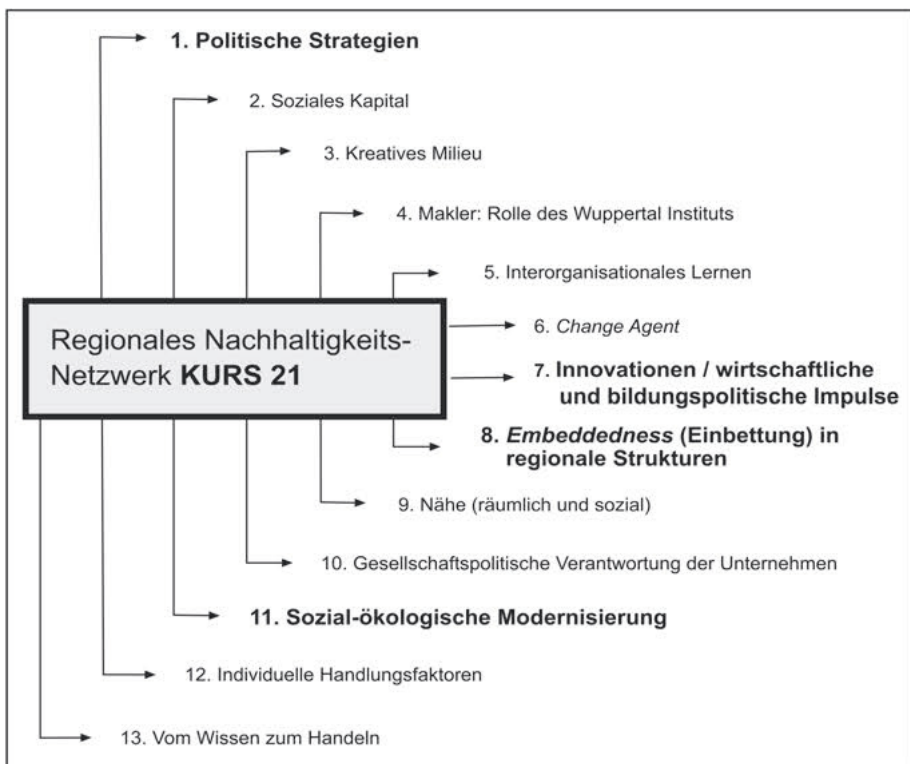


Abb. 13 Ausgewählte Themenschwerpunkte der Gruppendiskussion

In der Gruppendiskussion sollte geklärt werden, ob die Aussagen als kontroverse Aussagen richtig erfasst wurden und inwieweit diese Kontroversen nach ca. einem Jahr der Weiterentwicklung noch Bestand haben bzw. ob andere Einstellungen dazu gebildet wurden.

Die Gruppendiskussion zielte nicht nur darauf einen Mehrwert für die Forschungsarbeit zu ziehen, sondern auch für das Netzwerk. Für die Weiterentwicklung des Netzwerks waren eine Vertiefung der Themenschwerpunkte sowie die Erarbeitung einer kollektiven Gruppenmeinung sinnvoll.

Zur Vorbereitung der Gruppendiskussion wurden die vier Themenschwerpunkte inhaltlich in einem Diskussionsleitfaden aufbereitet. Damit wurden inhaltliche Aspekte benannt, über die etwas in Erfahrung gebracht werden sollte, die Grundreize bzw. der Stimulus sowie ausgewählte Ergebnisse festgelegt, mit denen die Teilnehmenden konfrontiert werden sollten und eine Überleitungsfrage sowie konkrete inhaltliche Nachfragen zur Aufrechterhaltung der Diskussion formuliert (nach KRUSE 2008).

Anschließend wurden für die Vorbereitung der Gruppendiskussion weitere Entscheidungen getroffen wie z.B. zur Zusammensetzung der Gruppe, der Dauer des Gesprächs, zur Art der Diskussionsleitung sowie zur Ausgestaltung der Gruppendiskussion. Diese Entscheidungen geschahen in Abhängigkeit der Erkenntnisziele und erfolgten intersubjektiv im Sinne von Plausibilität und Pragmatismus (siehe dazu KRUSE 2008, S. 195; LAMNEK 2005, S. 433).

Die Gruppendiskussion, die in dieser Arbeit angewendet wurde, war vom Grundprinzip her ermittelnd, das heißt, die Angaben, die zur Äußerung einer bestimmten Meinung oder Einstellung führen, standen im Mittelpunkt des Interesses der Forscherin (LAMNEK 2005, S. 413). In dieser Arbeit wurde mit der Zielgruppe der Mitgliederversammlung des Vereins KURS 21 e.V. eine sogenannte Realgruppe oder natürliche Gruppe gewählt (*theoretical sampling*), die auch in der natürlichen sozialen Wirklichkeit eine Gruppe bildet (LAMNEK 2005, S. 434). Es wurde bewusst entschieden, nicht nur die Akteure der Einzelinterviews für die Gruppendiskussion einzuladen, sondern die gesamte Mitgliederversammlung. Das beruhte zum einen auf inhaltlich-analytischen Gründen, da der geplante Entwicklungsworkshop des Projekts StratAll im Rahmen der Mitgliederversammlung thematisch nah an den Themenschwerpunkten der Gruppendiskussion lag. Es wurde auch als gewinnbringend erachtet, Akteure miteinzubinden, die sich nicht vorher schon in Einzelinterviews mit den Themen auseinandergesetzt haben, aber großes Interesse an einer Analyse und Weiterentwicklung des Netzwerks haben. Zudem gab es pragmatische Gründe. Die Netzwerkakteure als Vertreter aus Schulen und Unternehmen verfügen nur über ein begrenztes Zeitbudget für die Netzwerkarbeit. Es hätte die Gefahr bestanden, dass bei einem zusätzlichen Termin neben der Mitgliederversammlung die überwiegende Zahl der Netzwerkvertreter nicht hätte teilnehmen können.

4.3 Aufbau und Ablauf der Untersuchung

Während der Untersuchung fand eine fortwährende Reflexion des methodischen Vorgehens statt sowie der stetige Abgleich des Vorverständnisses mit den empirischen Befunden (Prinzip des hermeneutischen Zirkels, siehe Kap. 4.1.1). Trotz der damit

verbundenen stetigen Anpassung des Untersuchungsdesigns kann ein gradliniger Untersuchungsablauf mit unterschiedlichen Untersuchungsphasen skizziert werden (siehe Abb. 14).

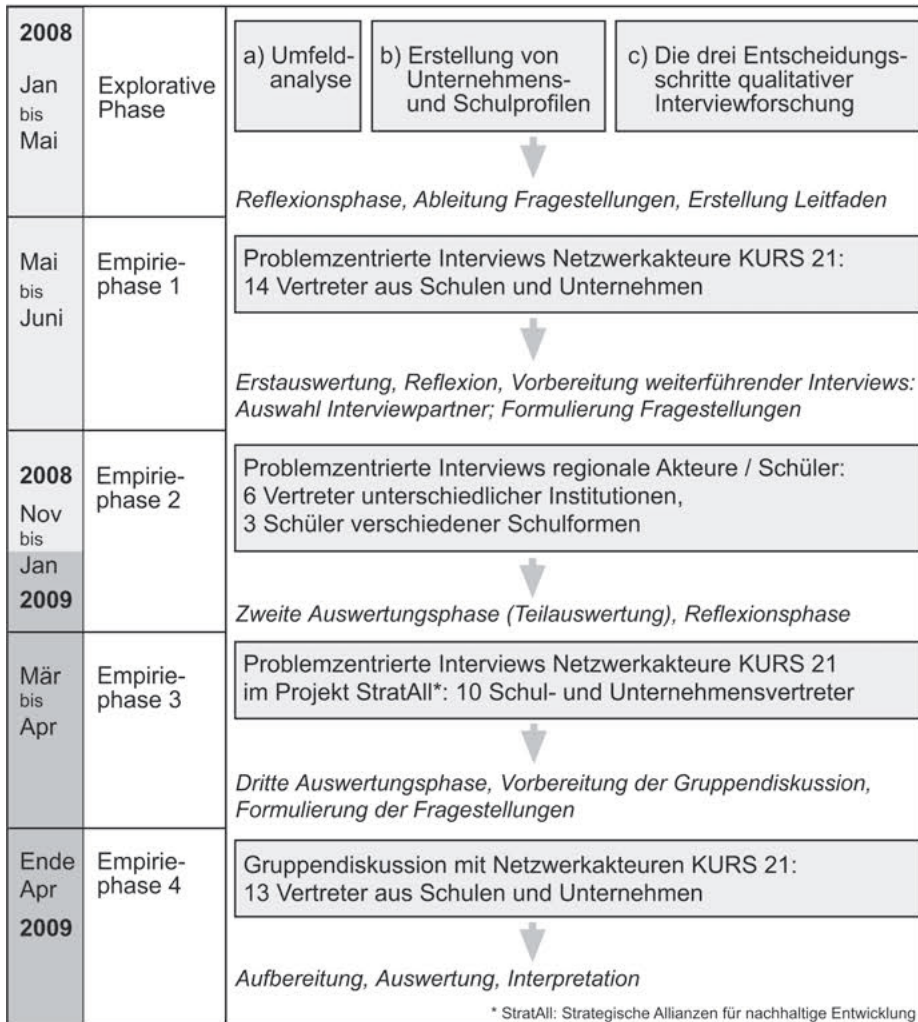


Abb. 14 Aufbau der empirischen Untersuchung

Zunächst erfolgte eine explorative Phase zur Vorbereitung der anschließenden Empiriephasen (siehe Kap. 4.3.1). Die vier aufeinanderfolgenden Empiriephasen bauten sowohl auf der explorativen Phase wie den jeweils zwischen den einzelnen Phasen stattfindenden Reflexions- und Auswertungsphasen auf. Einzelne Empiriephasen (z.B.

zweite und dritte Empiriephase, siehe Abb. 14) ergaben sich erst aus diesem reflexiven Vorgehen und es kam zu einer Ausweitung der Empiriephasen im laufenden Prozess.

In den ersten drei Empiriephasen wurden problemzentrierte Interviews mit unterschiedlichen Akteuren durchgeführt (siehe Kap. 4.3.2). Hauptzielgruppe waren die Akteure des Netzwerks KURS 21 e.V. (erste Empiriephase). Aus diesen Interviews heraus ergaben sich weitere problemzentrierte Interviews mit regionalen Akteuren, die nicht am Netzwerk beteiligt sind, sowie solche mit ausgewählten Schülern (zweite Empiriephase). Acht Monate nachdem die Interviews mit den Netzwerkakteuren abgeschlossen waren, wurden im Rahmen des Projekts StratAll von Mitarbeiterinnen des Wuppertal Instituts problemzentrierte Interviews mit den selben Netzwerkakteuren geführt, die für diese Arbeit genutzt werden konnten (dritte Empiriephase, siehe Kap. 4.3.2). In der vierten Empiriephase wurde im Sinne einer methodologischen Triangulation eine Gruppendiskussion durchgeführt, die der Validierung und Ergänzung der Untersuchungsergebnisse diente (siehe Kap. 4.3.3).

4.3.1 Explorative Phase

Die explorative Phase diente zur Vorbereitung der vier empirischen Phasen (siehe Abb. 14). Dabei wurden

- a) eine umfassende Umfeldanalyse des Netzwerks KURS 21 e.V. durchgeführt,
- b) Unternehmens- und Schulprofile der Unternehmen und Schulen erstellt sowie
- c) die drei Entscheidungsschritte qualitativer Interviewforschung umgesetzt (nach KRUSE 2008).

Im Rahmen der a) *Umfeldanalyse* wurde zunächst eine allgemeine Internetrecherche zu Kooperationen zwischen Unternehmen und Schulen in Europa und USA (deutsch- und englischsprachige Quellen) realisiert. Es wurde die Art der Kooperation bzw. Vernetzung sowie deren Ausrichtung betrachtet. Hier galt es herauszufinden, ob es weitere Netzwerke mit einer ähnlichen Zusammensetzung und Zielsetzung von KURS 21 e.V. gibt.

Des Weiteren wurde eine am Wuppertal Institut betreute Diplomarbeit mit dem Titel „*KURS 21: Ein Bildungsnetzwerk zwischen Schulen und Unternehmen im Blickfeld einer nachhaltigen Entwicklung; Ergebnisse einer Sozialen Netzwerkanalyse*“ (RIEBE 2008) genutzt, um bestimmte Vorkenntnisse über die Lernpartnerschaften zu erhalten. Die Diplomarbeit zielte darauf festzustellen, welche Rahmenbedingungen zum Projekt KURS 21 in Wuppertal geführt haben und welche Strukturen bzw. sozialen Beziehungen anhand einer sozialen Netzwerkanalyse im Netzwerk erkennbar sind. Ziel war es, Schlussfolgerungen vorzunehmen, die für die weitere Verbreitung dieses Modells hilfreich sein können. Zudem sollte untersucht werden, ob das Netzwerk KURS 21 e.V. als eine regionale Nachhaltigkeitsinitiative in Wuppertal gesehen werden kann. Im Rahmen der Arbeit wurden die beteiligten Unternehmen und Schulen anhand eines

Fragebogens u.a. über Ziele, Erfolgsfaktoren und Ergebnisse ihrer Lernpartnerschaft sowie Art und Anzahl der Kontakte im Rahmen des Netzwerks befragt. Die Arbeit konnte zur Vorbereitung genutzt werden, da sie thematische Schnittpunkte mit der vorliegenden Arbeit hat, grundsätzlich jedoch u.a. mit der Sozialen Netzwerkanalyse eine andere Zielsetzung verfolgt.

Letztlich wurden unterschiedliche Umfeldinformationen im Zusammenhang mit den Lernpartnerschaften und dem Netzwerk gesammelt, gesichtet und in einer Datenbank abgelegt. Das betrifft Daten zu:

- dem Projekt „KURS 21: Schulen unternehmen Zukunft“ (2002–2004), als DBU-gefördertes Projekt des Wuppertal Instituts: Inhalte der Homepage (www.kurs-21.de), Artikel in Magazinen, wissenschaftliche Veröffentlichungen, Protokolle der Steuerungskreise, Lernmodule, Presseecho 2002–2005, Newsletter des Projekts, Filme, Flyer etc.
- dem Netzwerk KURS 21 e.V.(seit 2008): Protokolle der Mitgliederversammlungen, Inhalte der Homepage (www.kurs21.net), Satzung, Broschüre etc.
- den einzelnen Lernpartnerschaften: z.B. Kooperationsvereinbarungen, Dokumentation von einzelnen Aktivitäten auf z.B. Homepage der beteiligten Organisationen, TV-Dokumentationen, Pressemitteilungen, Plakate der Lernpartnerschaften.

Als weiterer Baustein in der Vorbereitungsphase wurden *b) Unternehmens- und Schulprofile* der am Netzwerk beteiligten Schulen und Unternehmen erstellt und in Ordnern abgelegt. Diese Profile enthalten Strukturdaten, öffentlich zugängliche Daten (Homepage, Broschüren, Printmedien, Zeitungsartikel), Daten zur Vorbereitung auf den Gesprächspartner (Position im Unternehmen, Verantwortungsbereich etc.) sowie Angaben zu den Aktivitäten der Lernpartnerschaft. Als letzte Vorbereitung für die Empiriephasen wurden *c) Die drei Entscheidungsschritte qualitativer Interviewforschung* nach KRUSE (2008) durchgeführt.

Wie bereits in Kapitel 4.2.1. ausgeführt werden im Rahmen des ersten Entscheidungsschritts der Forschungsgegenstand sowie die Forschungsfragen festgelegt (siehe Kap. 1 und Kap. 5). Innerhalb des zweiten Entscheidungsschritts werden die Erhebungsmethode (siehe Kap. 4.2.1) sowie das Analyseverfahren (siehe Kap. 4.5) bestimmt. Im dritten Entscheidungsschritt werden die zu befragenden Personen benannt. In Kapitel 4.2.1 wurde die konzeptionelle Vorbereitung der Interviews erläutert und in diesem Kapitel soll die Auswahl der Interviewpartner sowie der Ablauf der Interviews dargestellt werden. Die Auswahl der zu befragenden Personen erfolgte wie in der qualitativen Forschung üblich als bewusste Fallauswahl, das heißt, dass sie die Heterogenität des Untersuchungsfeldes falltypologisch repräsentieren soll. Es wurde dabei eine

Kombination von zwei qualitativen *Sampling*-Strategien gewählt: Die *Theoretisch begründete Vorabfestlegung des Samples*¹⁵ und das *Theoretical Sampling*¹⁶.

Die Interviewpartner der Hauptzielgruppe (Netzwerkakteure KURS 21) wurden nach theoretisch begründeten Merkmalskategorien vorab festgelegt (siehe Tab. 6).

Tab. 6 Merkmalskategorien der Lernpartnerschaften für die Fallauswahl

1. Dauer der Teilnahme im Netzwerk a) lang: > 5 Jahre b) kurz > 1–2 Jahre
2. Position im Netzwerk / Verein a) Führungsposition: Lenkungskreis, Vorstand b) Aktives Mitglied des Steuerungskreis, Mitglied im Verein c) Passives Mitglied im Steuerungskreis, (nicht Mitglied im Verein)
3. Unternehmensform a) Produzierend nicht Handwerk b) Handel c) Dienstleistung nicht Handel d) Handwerk
4. Betriebsgrößen a) klein b) mittel c) groß
5. Schulform a) Gymnasium b) Gesamtschule c) Realschule d) Hauptschule
6. Fokus der Aktivitäten zur Nachhaltigkeit* a) stark b) schwach
*subjektive Einschätzung auf Basis der Umfeldanalyse z.B. nach Anzahl und Ausrichtung der Nachhaltigkeitsaktivitäten

¹⁵ *Theoretisch begründete Vorabfestlegung des Samples*: hier wird eine Spanne von extrem unterschiedlichen Feldtypen aufgebaut. Die Merkmalskategorien werden von vornherein theoretisch begründet, um dann passende Interviewpersonen zu suchen. Solche typologischen Varianzmerkmale können zum Beispiel standarddemografische Aspekte (Alter, Geschlecht, soziale Herkunft, Bildungsniveau, etc.) oder forschungsthematisch spezifische Aspekte sein (KRUSE 2008).

¹⁶ *Theoretical Sampling*: die Fallauswahl erfolgt im Verlauf des Datenerhebungsprozesses. Das heißt, ausgehend von der Analyse eines ersten Interviews wird nach weiteren Interviewfällen gesucht, um eine gegenstands begründete Theorie über bestimmte soziale Sachverhalte formulieren zu können und um so die Theorie „zu sättigen“ (KRUSE 2008).

Die Auswahl der weiteren Interviewpartner (regionale Akteure und Schüler) und der Teilnehmenden der Gruppendiskussion (siehe Abb. 14 vierte Empiriephase) erfolgte im Sinne eines *Theoretical Sampling* im Verlauf des Datenerhebungsprozesses.

Die Zuordnung der sechs Merkmalskategorien für die insgesamt 13 Lernpartnerschaften des Netzwerks KURS 21 e.V. (siehe Kap. 5) konnte auf Basis der Umfeldanalyse sowie den Unternehmens- und Schulprofilen gemacht werden. Insgesamt wurden 14 Interviewpartner aus Schulen und Unternehmen ausgewählt, davon acht Unternehmensvertreter und sechs Schulvertreter (siehe Liste der Interviewpartner im Anhang 2). Die Interviewpartner wurden so ausgewählt, dass sie eine gewisse Spannweite der Merkmalskategorien wider spiegeln bzw. eine bestimmte Ausprägung einzelner Merkmalskategorien haben (siehe Tab. 7).

Tab. 7 Merkmalskategorien der ausgewählten Interviewpartner

Unt*	Sch*	Merkmalskategorien der Lernpartnerschaft					
Kürzel	Kürzel	Dauer Teil- nahme	Position im Netzwerk	Unterneh- mens-form	Größe	Schulform	Fokus Nach- haltigkeit
U1 U8	L2	lang	Aktives Mitglied	Handwerk	klein	Hauptschule	schwach
U2	L4	lang	Aktives Mitglied	Handel	mittel	Gesamtschule	stark
U3	L1	lang	Führungs- position	Dienstleistung nicht Handel	groß	Gymnasium	schwach
U4	L5	lang	Führungs- position (Unt), Aktives Mitglied (Sch)	Produzierend nicht Handwerk	groß	Realschule	stark
U5		kurz	Führungs- position (Unt)	Dienstleistung nicht Handel	groß	Gesamtschule	stark
U6	L3	lang	Führungs- position	Produzierend nicht Handwerk	groß	Gymnasium	stark
U7		lang	Führungs- position (Unt)	Produzierend nicht Handwerk	mittel	Gymnasium	stark
	L6	lang	Aktives Mitglied (Unt), Führungs- position (Sch)	Dienstleistung nicht Handel	groß	Gymnasium	stark

* Unt=Unternehmen; * Sch=Schulen

Bei den 14 Interviewpartnern sind fünf Lernpartnerschaften komplett mit dem jeweiligen Ansprechpartner aus Schule und Unternehmen vertreten. Es wurden bewusst keine Vertreter des Netzwerks ausgewählt, die eine passive Rolle im Netzwerk haben bzw. nicht Mitglied im Verein sind (Merkmalskategorie 3c), da diese voraussichtlich zu wenig zur Beantwortung der Forschungsfragen beitragen können. Diese Entscheidung wurde getroffen, da es nicht Fokus der Arbeit ist, eine soziale Netzwerkanalyse vorzunehmen und herauszufinden, warum einzelne Vertreter weniger aktiv sind als andere.

Geplant war, zunächst drei Pre-Tests durchzuführen und nach deren Verlauf zu entscheiden, ob diese ebenso wie die elf weiteren Experteninterviews für die Arbeit genutzt werden. Nach Ablauf der drei Pre-Tests wurde deutlich, dass diese Interviews sehr gut verlaufen waren, an dem Leitfaden keine Veränderungen vorgenommen werden mussten und sie für die Arbeit genutzt werden konnten.

4.3.2 Empiriephasen 1–3: Leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews

Insgesamt wurden im Rahmen der Arbeit 23 leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews mit drei unterschiedlichen Akteursgruppen geführt (siehe erste und zweite Empiriephase). Darüber hinaus wurden zehn weitere leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews genutzt, die Mitarbeiterinnen des Wuppertal Instituts im Rahmen des Projekts StratAll durchführten (siehe dritte Empiriephase).

In der *ersten Empiriephase* im Zeitraum von Mai bis Juni 2008 wurden mit 14 Netzwerkakteuren des Vereins KURS 21 e.V. leitfadengestützte Experteninterviews durchgeführt (siehe Abb. 14). Es wurden acht Netzwerkverantwortliche beteiligter Unternehmen und sechs Verantwortliche beteiligter Schulen interviewt. Die Erstinformation zur Arbeit und Ankündigung der konkreten Interviewanfrage erfolgte auf einem Steuerungskreistreffen des Netzwerks KURS 21 Mitte März 2008 in der Stadtparkasse Wuppertal.

Die Erstsprache mit einer Zusicherung des vertraulichen Umgangs mit den Interviewdaten sowie Terminvereinbarung und -bestätigung erfolgten per E-Mail. Der Hinweis auf den vertraulichen Umgang mit den Angaben der Interviewpartner zielte darauf, Vorbehalte auszuräumen und eine offene, vertrauensvolle Gesprächssituation zu schaffen bzw. zu gewährleisten. Dieser Hinweis wurde zu Beginn der Interviews persönlich wiederholt. Es wurde dabei auch die Bereitschaft, das Interview auf Band aufzunehmen, abgefragt und der Verlauf des Interviews erläutert. Die Interviews wurden alle am Arbeitsplatz der Gesprächspartner umgesetzt, das heißt in deren Büros oder anderen Räumen wie Besprechungsräumen. Der Leitfaden umfasste elf verschiedene Themenkomplexe, die im Laufe des Gesprächs flexibel umgestellt wurden (siehe Interviewleitfaden im Anhang 4) Zudem zeigten sich teilweise auch neue interessante Aspekte, die im Verlauf der Gespräche vertieft wurden. Die Interviews dauerten im

Durchschnitt zwischen 1 Stunde 15 Minuten und 1 Stunde und 30 Minuten. Im Anschluss an alle Gespräche wurde ein Postskript erstellt (siehe Kap. 4.4.1).

Im Rahmen der *zweiten Empiriephase* wurden regionale Akteure befragt (siehe Liste der Interviewpartner im Anhang 3), die nicht Teil des Netzwerks sind und wichtige regionale Institutionen vertreten. Die Auswahl der Gesprächspartner erfolgte im Sinne eines *Theoretical Sampling* im Verlauf des Datenerhebungsprozesses. Alle befragten Netzwerkakteure wurden anhand der gemeinsam erstellten Kontaktmatrix (siehe Kap. 4.2.1 und Anhang 6) nach weiteren wichtigen Gesprächspartnern der Region befragt, die nicht Mitglied in KURS 21 e.V. sind, aber mit einzelnen Partnern bzw. dem Netzwerk kooperieren. Die Fallauswahl der insgesamt sechs Gesprächspartner erfolgte nach der Anzahl der Nennungen sowie dem Stellenwert der genannten Institution für die Forschungsthematik. Die Erstansprache der Interviewpartner erfolgte jeweils telefonisch. Es wurden dabei Informationen zur Forschungsarbeit sowie Ziel, Art und Dauer der Interviews gegeben. Die konkrete Terminvereinbarung und Terminbestätigung wurde per E-Mail getätigt. Die Interviews wurden bis auf zwei als Telefoninterviews geführt und fanden im Zeitraum von November 2008 bis Januar 2009 statt. Zwei Interviews wurden am Arbeitsplatz der Gesprächspartner durchgeführt. In der Regel dauerten die Interviews zwischen 30 und 60 Minuten. Die regionalen Akteure wurden nach ausgewählten Themenkomplexen befragt (siehe Interviewleitfaden im Anhang 5). Das Interesse galt hier vor allem der Außensicht der Akteure auf das Netzwerk bezogen auf Zielsetzungen, Einbettung in regionale Strukturen, Innovationsimpulse sowie Kooperationsmöglichkeiten. Die Gespräche wurden mit Erlaubnis der Gesprächspartner auf Tonband aufgezeichnet. Nach Beendigung der Gespräche wurde ein Postskript erstellt (siehe Kap. 4.4.1).

Ebenso wurden in der *zweiten Empiriephase* ausgewählte Schülerinnen und Schüler interviewt. Für die Auswahl der Interviewpartner wurden einzelne Netzwerkvertreter unterschiedlicher Schulformen (Gymnasium, Gesamtschule, Realschule, Hauptschule) in der Abschlussfrage nach potenziellen Interviewpartnern in ihrer Schülerschaft befragt (*theoretical sampling*). Anschließend wurde je ein Schülervorteiler pro Schulform (2 Absolventen, 2 Schüler) telefonisch angesprochen und nach der Bereitschaft gefragt, ein Interview im Rahmen der Arbeit zu führen. Ein Schülervorteiler konnte dauerhaft nicht erreicht werden. Entsprechend wurde kein Interview mit einem Vertreter dieser Schulform umgesetzt. Im Rahmen der Erstansprache wurden Informationen zur Forschungsarbeit sowie zu Ziel, Art und Dauer der Interviews gegeben. Die konkrete Terminvereinbarung und -bestätigung erfolgte per E-Mail. Die problemzentrierten, leitfadengestützten Interviews wurden als Telefoninterviews im Dezember 2008 geführt. Sie dauerten zwischen 15 und 20 Minuten. Die Schüler wurden vor allem zu drei Themenkomplexen befragt: zu ihren Erfahrungen mit KURS 21, den dadurch vermittelten Kompetenzen sowie zur Veränderung von Handlungsweisen. Die Gespräche

wurden mit Zustimmung der Interviewpartner auf Tonband aufgezeichnet und es wurde anschließend ein Postskriptum erstellt (siehe Kap. 4.4.1).

Die Idee, einzelne Schüler nach bestimmten Themensträngen zu befragen, ergab sich aus dem laufenden Prozess. Da hier keine repräsentative Meinung eingeholt werden konnte und das auch nicht Ziel der Arbeit war, wurden diese Interviews zwar anhand der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (siehe Kap. 4.5), flossen aber in die Interpretation nur als Exkurse ein (siehe Kap. 6 und 9).

In der *dritten Empiriephase* wurden die zehn problemzentrierten Interviews herangezogen, die im Rahmen des Projekts StratAll mit Netzwerkakteuren von KURS 21 e.V. geführt wurden. Hier wurden ähnliche bzw. sich teilweise überschneidende Fragestellungen abgefragt. Die Interviews erfolgten als Telefoninterviews mit zehn der 14 Netzwerkakteure, die im Rahmen dieser Arbeit acht Monate vorher interviewt wurden. Sie lagen der Forscherin in Form einzelner Gesprächsprotokolle sowie einem zusammengeführten Gesamtprotokoll vor.

4.3.3 Empiriephase 4: Gruppendiskussion

Mit der Umsetzung einer Gruppendiskussion in der Mitgliederversammlung des Netzwerks KURS 21 e.V. wurde in dieser Arbeit eine weitere qualitative Methode im Sinne einer methodischen Triangulation (siehe Kap. 4.1.2) genutzt, um die Forschungsergebnisse der Einzelinterviews aus den ersten drei Empiriephasen in der Gruppe zu vertiefen und zu ergänzen (vierte Empiriephase, siehe Abb. 14). Bei der Untersuchung eines Netzwerks bietet sich die Durchführung einer Gruppendiskussion als weitere Methode an (siehe Kap. 4.2.2), da die Teilnehmende einander bekannt sind und sich in vertrauter Umgebung eine Gruppendynamik ergibt, die es ermöglicht, Einzelmeinungen zu fokussieren und Themen von der Netzwerkperspektive zu reflektieren.

Die Gruppendiskussion fand am 28. April 2009 im Rahmen eines Workshops der Mitgliederversammlung des Netzwerks KURS 21 e.V. statt. Die Gruppendiskussion hatte 13 Teilnehmende, das heißt, es waren nicht alle Mitglieder von KURS 21 vertreten. Für die Diskussion gilt dies jedoch als optimale Gruppengröße (siehe Kap. 4.2.2; LAMNEK 2005).

Veranstaltungsort war das Carl-Fuhlrott-Gymnasium in Wuppertal, das als Mitglied von KURS 21 die Mitgliederversammlung bei sich ausrichtete. Der Ablauf der Gruppendiskussion wurde an das Ablaufmodell von MAYRING 2002 (siehe Abb. 15) sowie an den idealtypischen Diskussionsverlauf nach LAMNEK (2005, S. 449) angelehnt.

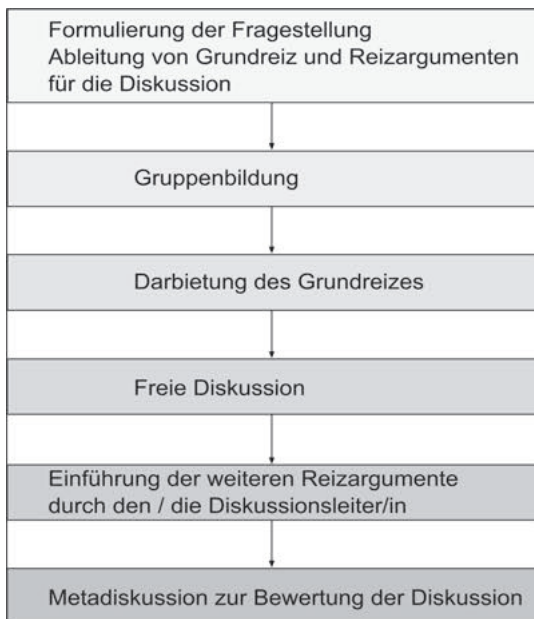


Abb. 15 Ablaufmodell von Gruppendiskussionen (MAYRING 2002, S. 79)

Die Vorbereitung der Gruppendiskussion sowie die Gruppenbildung ist in Kap. 4.2.2 näher erläutert. In diesem Kapitel soll der Ablauf skizziert werden.

Nach einer kurzen Einführung zum Stand und Ziel der Arbeit sowie Ziel und Ablauf der Gruppendiskussion wurden die Beteiligten mit ausgewählten Ergebnissen der verschiedenen Themenkomplexen konfrontiert. Dafür wurden als Grundreiz Zitate aus einzelnen Einzelinterviews ausgewählt, die größtenteils gegensätzliche Meinungen darstellen. Der Grundreiz gilt als ein entscheidendes Element für den Einstieg in eine Gruppendiskussion, da der Moderator damit das Thema der Diskussion bestimmt (siehe LAMNEK 2005).

Die Forscherin als Moderatorin der Gruppendiskussion entschied sich für eine non-direktive Gesprächsführung. Das heißt, sie gab Inputs in Form eines Grundreizes bzw. weiterer Reize und legte damit das Thema der Diskussion fest. Sie verhielt sich aber anschließend neutral und ließ der Diskussion einen freien und offenen Verlauf (nach KRUSE 2008 und LAMNEK 2005). Diese Entscheidung wurde auch getroffen, da die Moderatorin durch ihr Insider-Wissen und ihre langjährigen Vorerfahrungen mit den Teilnehmenden möglicherweise zuviel Einfluss auf den Diskussionsverlauf hätte nehmen können (siehe Kap. 4.1.3).

Die Gruppendiskussion dauerte insgesamt ca. 1 Stunde 15 Minuten und war von einer angenehmen Gesprächs- und Interaktionsatmosphäre gekennzeichnet. Sie wurde

mit Erlaubnis der Beteiligten auf Tonband aufgezeichnet und zudem wurde von einer Mitarbeiterin des Wuppertal Instituts ein Gesprächsprotokoll erstellt.

4.4 Dokumentation der erhobenen Daten

Die Dokumentation der erhobenen Daten ist wichtig, um diese jederzeit nachvollziehen und reproduzieren zu können. Die Dokumentation der Daten wird in diesem Kapitel nach den unterschiedlichen Methoden bzw. Phasen der empirischen Untersuchung angeordnet und für die problemzentrierten Interviews (Kap. 4.4.1) sowie die Gruppendiskussion (Kap. 4.4.2) beschrieben. Zudem wird die Dokumentation sonstiger Informationen (Kap. 4.4.3) ausgeführt.

4.4.1 Problemzentrierte Interviews

Die problemzentrierten Interviews, die mit den Netzwerkakteuren (erste Empiriephase siehe Abb. 14, siehe Kap. 4.3) persönlich an ihrem Arbeitsplatz, und mit den regionalen Akteuren und Schüler (zweite Empiriephase siehe Abb. 14, siehe Kap. 4.3), größtenteils als Telefoninterviews, geführt wurden, wurden alle auf einem digitalem Diktiergerät (*Stereo Digital Voice Recorder*) aufgezeichnet.

Mit der Transkription der Interviews wurde bewusst eine vertraute und professionelle Textbearbeiterin beauftragt, damit der vertrauliche Umgang mit den Daten in jedem Falle dauerhaft gewährleistet ist. Das ist besonders wichtig, weil digitale Daten dauerhaft vorliegen, leicht vervielfältigt und schnell verbreitet werden können.

Die Transkription erfolgte als schriftliche Fassung der Tonbandaufzeichnung im normalen Schriftdeutsch und umfasst alles, was in den Interviews gesprochen wurde. Auf eine literarische Umschrift (z.B. Wiedergabe von Dialekt) sowie die Verschriftlichung von Interjektionen (wie ähm, äh, mmh) wurde verzichtet, da es hier wie in der Mehrzahl geographischer Arbeiten weniger auf die sprachliche Äußerung ankommt als auf die Sachinhalte (siehe dazu REUBER & PFAFFENBACH 2005, S. 154–155). Von allen Interviews wurde im direkten Anschluss an die Gespräche ein Postskriptum zur Dokumentation weiterer Aspekte des Interviewrahmens erstellt. Diese enthalten spezifische Interviewdaten sowie Angaben zu Gesprächsatmosphäre, Befindlichkeiten, Gesprächsverlauf, besonderen Interaktionsphänomenen, auffallenden Themen, Störungen des Interviewverlaufs, Empfehlungen für weitere Interviewpartner und erhaltenen Materialien.

Die problemzentrierten Interviews mit den Netzwerkakteuren in 2009 (im Rahmen des Projektes StratAll) wurden in umfangreichen Mitschriften und anschließenden Gesprächsprotokollen dokumentiert.

4.4.2 Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion wurde wie die Interviews mit Erlaubnis der Beteiligten auf einem digitalem Diktiergerät (*Stereo Digital Voice Recorder*) aufgezeichnet. Zudem wurde von Mitarbeiterinnen des Wuppertal Instituts auf Basis einer Mitschrift von dem gesamten Workshop ein Gesprächsprotokoll erstellt. Für den Abschnitt der Gruppendiskussion wurde das Gesprächsprotokoll anhand der Tonbandaufzeichnung überarbeitet, so dass die schriftliche Fassung den gesamten Wortlaut im normalen Schriftdeutsch wieder gibt. Auf eine literarische Umschrift, die Verschriftlichung von Interjektionen sowie den Vermerk von nonverbaler Kommunikation (Körpersprache, Mimiken, Gesten) wurde bewusst verzichtet, da die Sachinhalte im Vordergrund der Untersuchung stehen (siehe oben Kap. 4.4.1).

4.4.3 Dokumentation sonstiger Informationen

Weitere Datenquellen wurden folgendermaßen dokumentiert und abgelegt:

- Textquellen wie wissenschaftliche Veröffentlichungen, Graue Literatur (häufig im Selbstverlag der Verfasser hergestellte Druckerzeugnisse: Projektberichte, Broschüren, Newsletter etc.) wurden in einem Literaturverzeichnis erfasst und in einem Projektarchiv gesammelt.
- Daten der Umfeldanalyse (wissenschaftliche Veröffentlichungen, Graue Literatur, Protokolle, Newsletter, Kooperationsvereinbarungen etc.) wurden in einer Datenbank archiviert.
- der Schriftverkehr mit den Unternehmen, Schulen und anderen Institutionen (Emailanfragen und -nachfragen) zu den geführten Interviews wurden systematisch in einem Emailprogramm abgelegt.
- die benutzten Internetquellen sind in einem Verzeichnis erfasst worden (z.B. Homepages der Schulen, Unternehmen, Projekt- und Vereinshomepage KURS 21).

4.5 Auswertung der empirischen Befunde

Die Auswertung der empirischen Daten wurde in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse von MAYRING (2003) vorgenommen, die ein Verfahren zur systematischen, qualitativen Textanalyse darstellt (MAYRING 2000). Die qualitative Inhaltsanalyse kann sowohl für die Auswertung aller problemzentrierten Interviews als auch der Gruppendiskussion (siehe dazu auch LAMNEK 2005) verwendet werden, da sie auf „*die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt*“ (MAYRING 2003, S. 11) zielt.

Für das inhaltsanalytische Vorgehen hat MAYRING (2003) ein allgemeines Ablaufmodell entworfen, welches im Rahmen dieser Arbeit an das Material und die Fragestellung der Arbeit angepasst und durchlaufen wurde.

In dieser Arbeit wurden alle Schritte des allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodells durchgeführt (siehe Abb. 16, nähere Beschreibung dazu bei LAMNEK 2005 S. 518ff). Im Zentrum der Inhaltsanalyse steht ein theoriegeleitetes am Material entwickeltes Kategoriensystem. Durch dieses Kategoriensystem werden die Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen. Bei der Bestimmung der Analysetechnik(-en) und Festlegung des konkreten Ablaufmodells entschied sich die Forscherin dafür, zwei der drei Analyseverfahren anzuwenden. Es wurde eine Strukturierung (strukturierende Inhaltsanalyse) und dann eine Zusammenfassung (zusammenfassende Inhaltsanalyse) vorgenommen. Auf eine Explikation wurde bewusst verzichtet, da in den Interviewtexten keine interpretationsbedürftigen Textstellen vorkamen, zu denen zusätzliches Material zur Erläuterung herangezogen werden musste (siehe LAMNEK 2005; MAYRING 2003).

Die Reihenfolge der Analyseschritte wurde bewusst verändert. Als erstes wurde eine strukturierende Inhaltsanalyse mittels des EDV-basierten Textanalysesystems MAXQDA¹⁷ durchgeführt, um zunächst theoriegeleitet ein Kategoriensystem zu definieren und damit das gesamte Material zu bearbeiten (siehe Kap. 4.5.1). Anschließend wurde der strukturierte und kategorisierte Textkorpus in den einzelnen Kategorien anhand einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse reduziert und in einen Kurzttext überführt (siehe Kap. 4.5.2). Die reduzierten und zusammengefassten Textteile wurden dann in Rückkopplung mit den theoretischen Konzeptionen sowie den relevanten Forschungsfragen interpretiert und ausformuliert.

¹⁷ Siehe <http://www.maxqda.de>

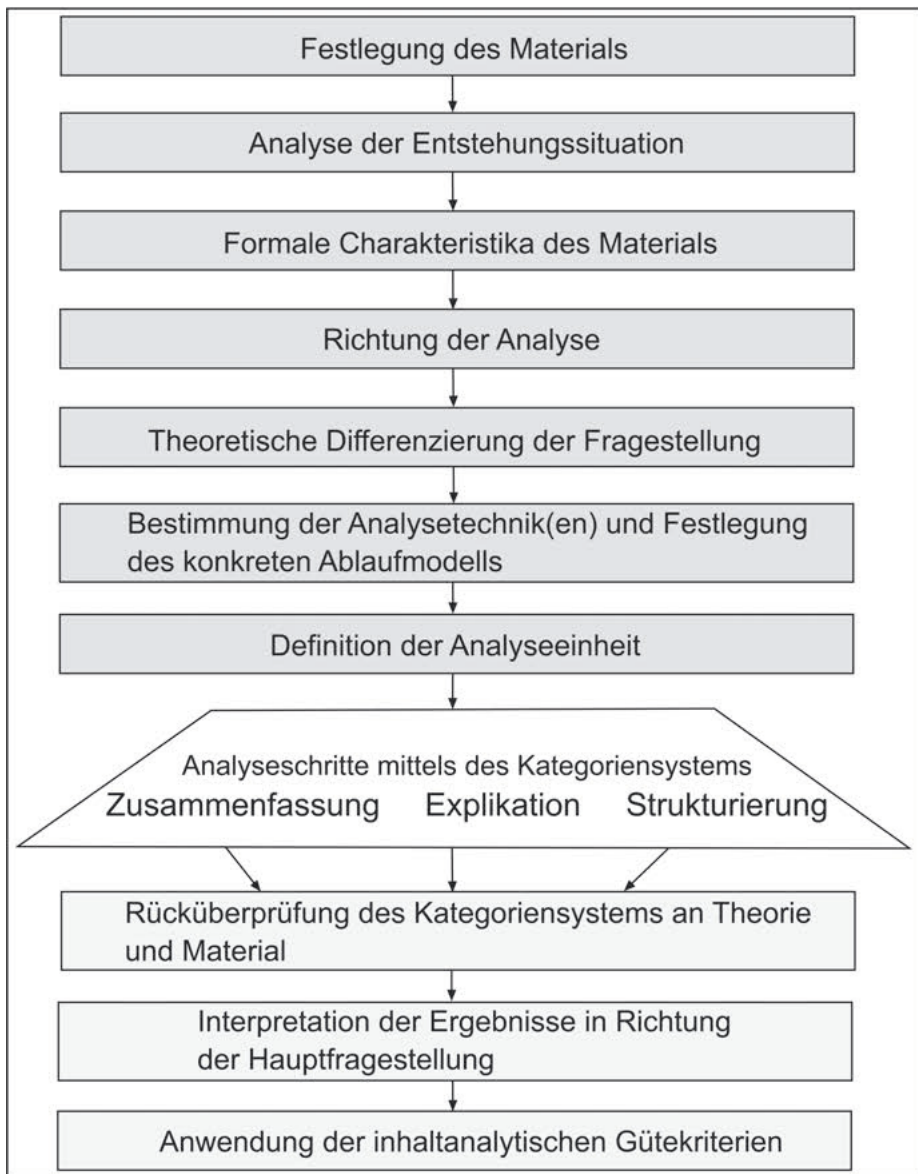


Abb. 16 Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (MAYRING 2003, S. 54)

4.5.1 Strukturierende Inhaltsanalyse

In dieser Arbeit wurde eine strukturierende Inhaltsanalyse durchgeführt, um die transkribierten Texte der Interviews sowie der Gruppendiskussion anhand eines Kate-

goriensystems aufzubereiten sowie wichtige Textstellen herauszufiltern und zu systematisieren. Dafür wurde der idealtypische Ablauf einer strukturierenden Inhaltsanalyse von MAYRING (2002) herangezogen und durchlaufen (siehe Abb. 17). Es ist dabei entscheidend, das aus den Strukturierungsdimensionen zusammengestellte Kategoriensystem so zu definieren, dass eine eindeutige Zuordnung des Textmaterials zu den Kategorien immer möglich ist (siehe LAMNEK 2005; MAYRING 2002/2003).

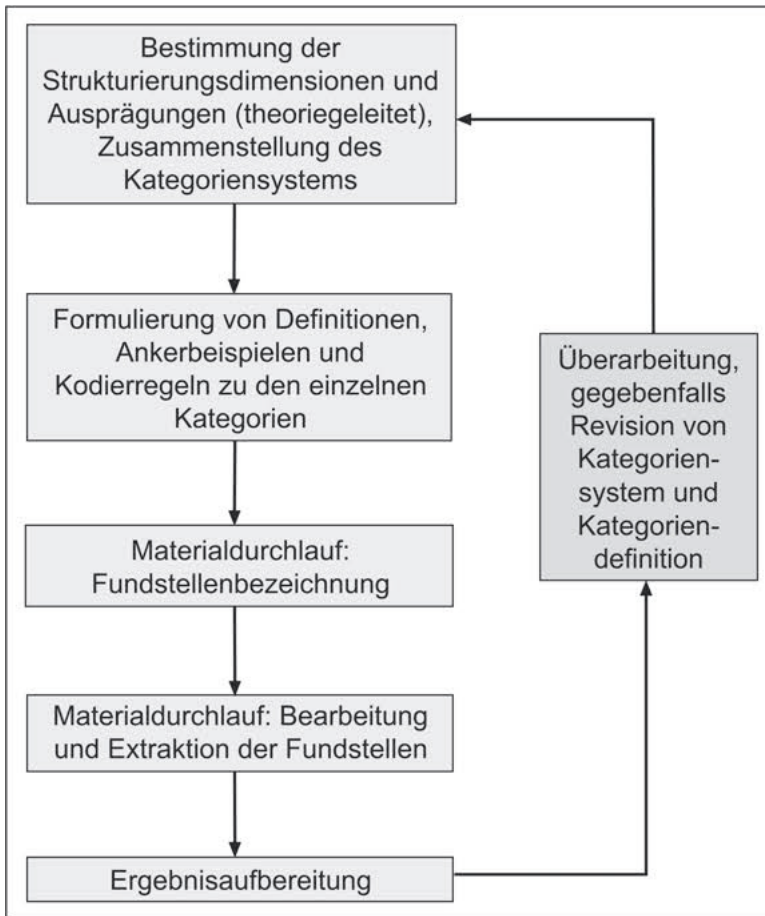


Abb. 17 Ablaufmodell strukturierender, qualitativer Inhaltsanalyse (MAYRING 2002, S. 120)

Die Strukturierung wurde in dieser Arbeit mit Hilfe des EDV-basierten Textanalyse-systems MAXQDA¹⁸ durchgeführt. MAXQDA bietet als EDV-basiertes Tool eine Reihe von Funktionen, die die Bearbeitung und Strukturierung der Texte erleichtern

¹⁸ Siehe <http://www.maxqda.de>

und jederzeit nachvollziehbar machen.¹⁹ In den unterschiedlichen Auswertungsphasen (siehe Abb. 14, siehe Kap. 4.3) wurden zunächst die Transkripte der einzelnen Empiriephasen in MAXQDA eingelesen und jeweils als Projekt angelegt. Anschließend wurde nach einer ersten Materialdurchsicht in den einzelnen Projekten ein Kategoriensystem bzw. ein Codesystem in Anlehnung an theoretische Fragestellungen und Konzeptionen definiert (siehe Abb. 18). Das Codesystem wurde in mehrfachen Materialdurchläufen in einem reflexiven Prozess angepasst und in Subcodes weiter untergliedert. Die Textpassagen der einzelnen Transkripte wurden den Codes und Subcodes zugeordnet und Ankerbeispiele bzw. Ankerzitate für die Codes ausgewählt.

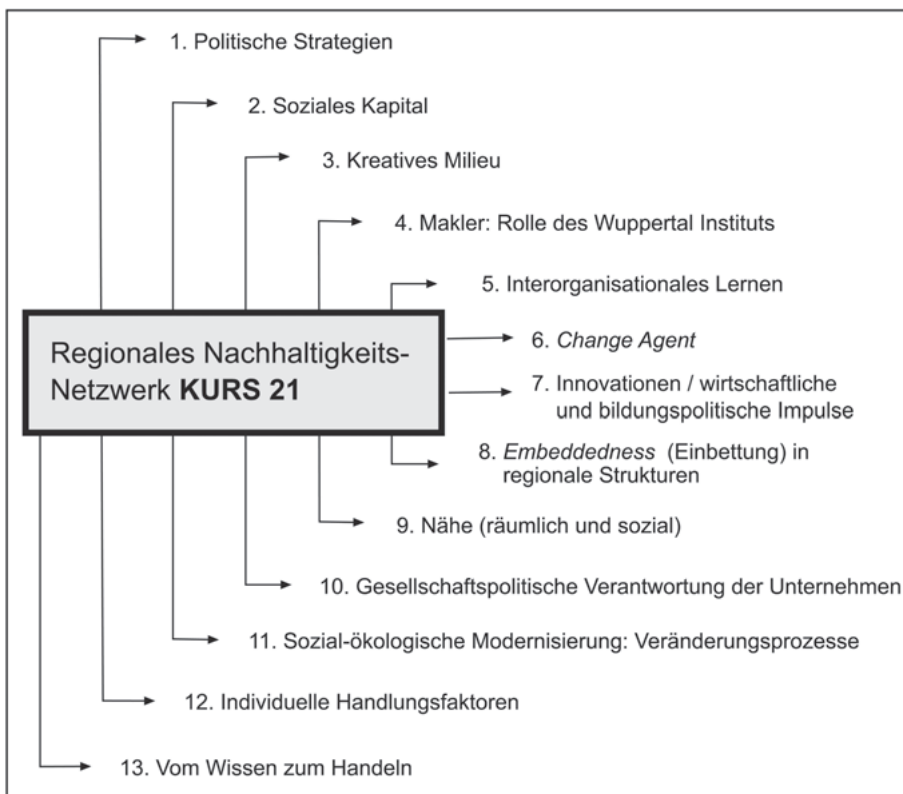


Abb. 18 Kategoriensystem (Codesystem) MAXQDA-Projekt Netzwerkakteure KURS 21

Mit seiner Memo-Funktion bietet MAXQDA die Möglichkeit, eigene Aufzeichnungen zu erstellen und diese wie *Post-it*-Zettel an Textstellen, Texte, Textgruppen und Codes anzuheften. Mit den Memos wurden ausgewählte Ankerzitate an Textstellen kenn-

¹⁹ Mehr allgemeine Informationen zur computergestützten Analyse qualitativer Daten siehe KUCKARTZ 2010

zeichnet und festgelegte Kodierregeln zur Abgrenzung einzelner Codes im Codesystem vermerkt. Ebenso wurden die Postskripta als Memos den einzelnen Interviewtexten angeheftet. Schließlich konnten mit der Funktion des Text-Retrieval alle Textpassagen aus den Interviewtexten, die mit demselben Code codiert wurden, automatisch zusammengestellt und als Word-Datei exportiert werden. Die exportierten Dateien mit den Aussagen zu den einzelnen Codes (inklusive Subcodes) wurden zur weiteren Bearbeitung für die zusammenfassende Inhaltsanalyse genutzt.

Um eine stetige Reflexion und Rückverfolgbarkeit zu den Einzelinterviews zu gewährleisten, ist im Rahmen des Text-Retrievals durch die Zuordnung von Codes zu einschlägigen Textsegmenten auch das Wiederfinden thematisch bedeutsamer Textabschnitte jederzeit möglich.

4.5.2 Zusammenfassende Inhaltsanalyse

Im Anschluss an die strukturierende Inhaltsanalyse wurde das kategorisierte Textmaterial der vier Empiriephasen anhand einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse verdichtet. Das war notwendig, da nach der Strukturierung immer noch eine immense Textmenge vorlag und in den einzelnen Kategorien eine Komprimierung zu einem überschaubaren Text zur weiteren Interpretation nötig war. Mit der Zusammenfassung konnte das Textmaterial schließlich so reduziert werden, dass wesentliche Inhalte erhalten blieben, aber durch Abstraktion ein überschaubarer Korpus geschaffen wurde, der immer noch Abbild des Grundmaterials war (siehe auch LAMNEK 2005; REUBER & PFAFFENBACH 2005). Die Zusammenfassung erfolgte nach bestimmten Interpretationsregeln, die den vier aufeinanderfolgenden Hauptschritten zugeordnet sind (siehe LAMNEK 2005, S. 520; MAYRING 2003; S. 62):

- Paraphrasierung,
- Generalisierung auf das Abstraktionsniveau,
- erste Reduktion
- zweite Reduktion.

Für jeden einzelnen Code bzw. jede Kategorie des Textmaterials wurden anhand der vier Hauptschritte inhaltsanalytische Zusammenfassungen vorgenommen und in Tabellenform dargestellt. Anschließend wurde aus den paraphrasierten, generalisierten und reduzierten Textteilen für jeden Code ein Kurztexst als sogenanntes Fazit verfasst. Für die Auswertung und Interpretation wurden gleiche oder ähnliche Codes des Textmaterials aus den unterschiedlichen Empiriephasen im Zusammenhang betrachtet und interpretiert (siehe Kap. 6 bis 9).

4.6 Leitsystem zur Ergebnisdarstellung

Ausgehend von dem Untersuchungsgegenstand der Arbeit (siehe Kap. 5.1) wird in diesem Kapitel ein Leitsystem als Strukturierungselement zur Darstellung der Ergeb-

nisse vorgestellt. Die Grundzüge dieses Leitsystems bilden den roten Faden der Arbeit und es wird darauf aufbauend entwickelt.

Die theoretischen Grundlagen zeigen (siehe Kap. 3), dass für die Untersuchung eines regionalen Netzwerks zwischen Schulen und Unternehmen Ansätze und Konzeptionen auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet und miteinander verknüpft werden sollten. Die Ebene des Netzwerks, die auch als *Mesoebene* bezeichnet werden kann, ist der Schwerpunkt der Arbeit. Diese Netzwerkebene ist in eine *Meta-* bzw. *Makroebene* mit politischen Rahmenordnungen und Leitideen eingebettet und sie steht in Wechselwirkung mit der Ebene der beteiligten Organisationen (*Mikroebene*) und der darin agierenden Individuen (*Mikroebene*). Die Verknüpfung dieser Ebenen kann als Mehrebenenperspektive bezeichnet werden. Entlang dieser Mehrebenenperspektive werden in Kap. 3 die theoretischen Konzeptionen sowie die daraus hervorgehenden Fragestellungen erarbeitet (siehe Kap. 3.2 bis 3.5). Besondere Berücksichtigung finden dabei *Governance*-Ansätze und strukturationstheoretische Überlegungen (*Metaebene*), Netzwerk-, innovations- und organisationstheoretische Zugänge (*Mesoebene*), unternehmensstrategische Konzepte (*Mikroebene Organisation*) sowie Verhaltens- und bildungswissenschaftliche Ansätze (*Mikroebene Individuum*).

Die theoretischen Konzeptionen und Fragestellungen werden in Kapitel 3.6 zusammengeführt und gruppiert nach den vier Ebenen als Fragen für die empirische Analyse formuliert (siehe Tab. 4, Kap. 3.6). In der empirischen Untersuchung werden diese Fragestellungen der Ausarbeitung der Interviewleitfäden und Formulierung der Leitfragen zu Grunde gelegt.

Das Prinzip dieser vier Ebenen, mit einem besonderen Fokus auf die Netzwerkebene (*Mesoebene*), wird als Gliederung für die Auswertung und Darstellung der Ergebnisse wieder aufgenommen. Die Ergebnisse werden somit in vier Kapiteln (siehe Kap. 6 bis 9) vorgestellt. Um jederzeit nachvollziehen zu können, auf welcher Betrachtungsebene und vor dem Hintergrund welcher Forschungsfragen die Ergebnisse vorgestellt werden, ist eine Visualisierung des Leitsystems jeweils voran gestellt. Das Leitsystem zeigt die vier Betrachtungsebenen: *Metaebene*, *Mesoebene* und die *Mikroebenen Organisation* und *Individuum* (siehe Abb. 19). Durch Stichworte wird auf den unterschiedlichen Ebenen angegeben, welche Fragestellungen den Ergebnissen zu Grunde liegen (abgeleitet aus den Fragestellungen für die empirische Untersuchung, siehe Tab. 4 Kap. 3.6). Außerdem wird das Kapitel angegeben, in dem die Ergebnisse jeweils vorgestellt werden.

Kapitel 6 liegen *metatheoretische* Fragestellungen zugrunde (siehe Kap. 3.2). Es wird anhand der empirischen Ergebnisse dargestellt, welche (inter-)nationalen politischen Strategien die Interaktion zwischen den Schulen und Unternehmen beeinflussen und inwieweit das Netzwerk und seine Lernpartnerschaften einen Ort der Konkretisierung von Nachhaltigkeit darstellen. Zudem soll beantwortet werden, ob durch das

Netzwerk und seine Lernpartnerschaften Strukturveränderungen oder neue Strukturen entstehen und welche regionalen und überregionalen Verflechtungen seitens der Akteure bestehen.

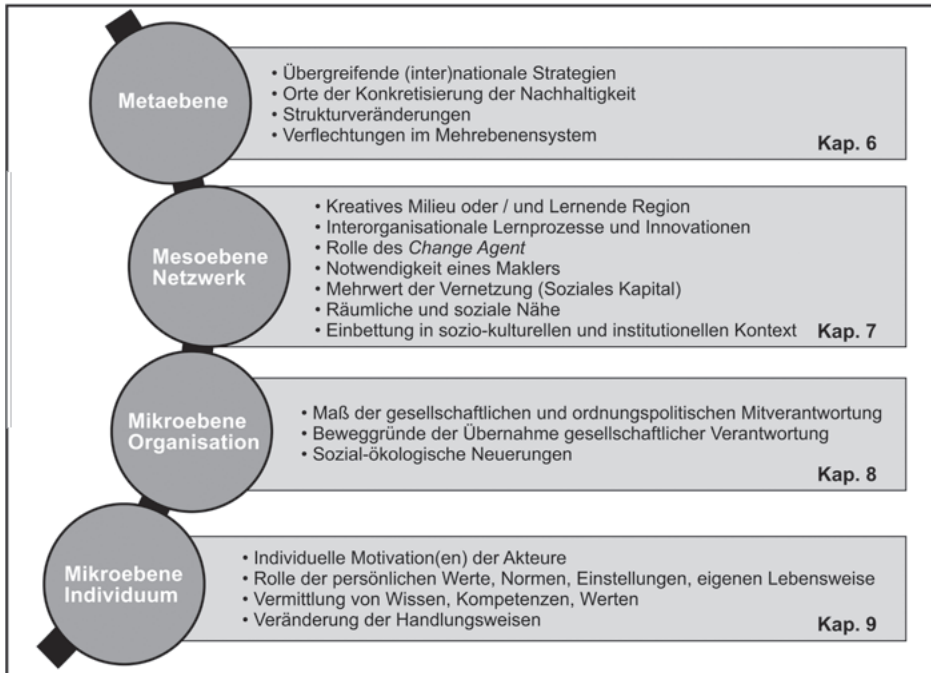


Abb. 19 Leitsystem der Ergebnisdarstellung: Ebenen und Aspekte

Kapitel 7 hat seinen Fokus auf der Ebene des Netzwerks (*Mesoebene*). Im Vordergrund des Kapitels steht die forschungsleitende Frage, inwieweit die regionale Vernetzung zwischen den Schulen und Unternehmen in Teilaspekten als Lernende Region und bzw. oder kreatives Milieu angesehen werden kann. In dem Kapitel werden neben der Beschreibung wichtiger Elemente der Netzwerkentwicklung innovierende Impulse und kollektive bzw. interorganisationale Lernprozesse heraus gearbeitet. Darüber hinaus wird betrachtet, welche Bedeutung der *Change Agent* (Kooperationsverantwortliche) für die Interaktion hat, inwiefern ein Promotor bzw. ein Makler für den Aufbau und Entwicklung des Netzwerkes notwendig ist, welcher Mehrwert durch die Interaktion für die beteiligten Schulen und Unternehmen entsteht, inwieweit das Netzwerk in den institutionellen und sozio-kulturellen Kontext eingebettet ist und welche Bedeutung die räumliche und soziale Nähe für die Interaktion im Netzwerk hat.

Kapitel 8 betrachtet die organisationale Ebene der Unternehmen und Schulen (Mikroebene Organisation). Anhand der empirischen Ergebnisse wird heraus gearbeitet, in

welchem Maße die Unternehmen von KURS 21 in ihrer Interaktion mit den Schulen eine gesellschaftspolitische Verantwortung übernehmen und welche Beweggründe sie haben, Lernpartnerschaften mit Schulen einzugehen, um welche Probleme des Gemeinwesens bzw. gesellschaftliche Dilemmata zu lösen. Zudem wird der Frage nachgegangen, ob die Interaktion der Unternehmen mit den Schulen zu sozialen, ökologischen und organisatorischen Veränderungen bzw. Neuerungen auf Ebene der Unternehmen und der Schulen führt.

Schließlich werden in *Kapitel 9* anhand der empirischen Ergebnisse die individuellen Handlungsfaktoren beschrieben (Mikroebene Individuum). Es wird aufgezeigt, aus welchen individuellen Beweggründen heraus, die Akteure in Schule und Unternehmen motiviert sind, sich in den Lernpartnerschaften sowie dem Netzwerk KURS 21 e.V. zu engagieren und ob ihre Werte, Einstellungen, Normen und die eigene Lebensweise dabei eine Rolle spielen. Zudem wird ausgeführt, welches Wissen, welche Werte und Kompetenzen dabei vermittelt werden sollen und welche Veränderungen sich daraus für die Handlungsweisen der einzelnen Akteure (Beschäftigte der Unternehmen, Lehrkräfte, Schüler) ergeben.

Die Ergebnisse sind auf die empirischen Daten zurückzuführen und beinhalten die Daten der vier Empiriephasen, das heißt der problemzentrierten Interviews und der Gruppendiskussion (siehe Kap. 4.3). Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt nach inhaltlich-thematischen Gesichtspunkten, nicht nach Erhebungszeiträumen, unterschiedlichen Methoden oder Akteursgruppen. Das begründet sich darin, dass sich die Erhebungen der Studie auf einen relativ kurzen Zeitraum beziehen (2008–2009), die unterschiedlichen Akteure zum Teil ähnliche Gesichtspunkte einbringen und die angewendeten Methoden sich methodisch nah sind (beides qualitative Methoden). Nur da wo es sinnvoll erscheint, werden der Erfassungszeitraum, die Akteursgruppe oder die Methodik (z.B. als Ergebnis der Gruppendiskussion) explizit genannt, da andere bzw. konträre oder veränderte Perspektiven und Aspekte hervorgehoben werden sollen.

Im Text wird eine Vielzahl von Originalziten bzw. Ankerziten verwendet, die stellvertretend für eine Tendenz weiterer Aussagen stehen. Diese Ankerzitate sind im Text eingebettet, um die Argumentationslinie durch den Originalton zu stärken. Die Ankerzitate sind mit Hilfe eines Kürzels den Unternehmens- (U) und Schulvertretern (L) sowie den regionalen Vertretern (R) zuzuordnen. In den Ankerziten wurden mitunter weniger relevante Textteile ausgelassen. Diese Auslassungen sind entsprechend mit (...) gekennzeichnet.

In den Kapiteln 6 bis 9 wird im Anschluss an die Ergebnisdarstellungen jeweils ein Zwischenfazit mit ersten Schlussfolgerungen gezogen. Das Zwischenfazit stellt eine resümierende und interpretierende Zuspitzung und Zusammenfassung der Hauptkenntnisse des jeweiligen Kapitels dar. Die Hauptkenntnisse der Kapitel 6 bis 9 wer-

den im Kapitel 10 aufgegriffen, zusammengeführt und im Abgleich mit den theoretischen Konzeptionen diskutiert.

4.7 Methodenreflexion und -kritik

Mit den aufeinanderfolgenden Empirie- und Auswertungsphasen konnte ein Untersuchungsdesign erarbeitet und umgesetzt werden, das Fragestellung, Zielsetzung und Untersuchungsgegenstand der Arbeit gerecht wird.

Wie in Kapitel 4.1.3 bereits ausformuliert wurde, hatte die Forscherin durch ihre aktive Rolle im Aufbau der Lernpartnerschaften und des Netzwerks ein bestimmtes Vor- bzw. Insider-Wissen sowie eine besondere Beziehung zu dem Netzwerk KURS 21 und seinen Akteuren. Im Untersuchungsverlauf erwies sich dieses Vor- und Insiderwissen grundsätzlich als positiv, da es den Zugang zu den Umfeldinformationen wie den Kontakt zu den Interviewpartnern erleichterte. Es musste jedoch verstärkt darauf geachtet werden, in den leitfadengestützten Interviews aufgrund dieses Vorwissens keine Suggestivfragen zu stellen sowie in der Gruppendiskussion nicht zu direktiv vorzugehen. Im Nachgang der Interviews sowie der Gruppendiskussion wurden die transkribierten Interviews sowie die Tonbandaufnahme der Gruppendiskussion explizit auf Suggestivfragen hin überprüft. In wenigen Stellen in einzelnen Interviews wurden solche Suggestivfragen identifiziert und die Antworten auf diese Fragen nicht mit in die Auswertung genommen. Im Forschungsprozess hat sich gezeigt, dass Insider über gewisse Vorteile verfügen, was den Zugang zu den Akteuren und deren Offenheit angeht. Dennoch hat diese Insider-Position auch strukturelle Nachteile im Forschungsprozess. Insgesamt kann dabei der Eindruck entstehen, dass die Forscherin im Forschungsfeld nicht unabhängig erscheint und nicht ergebnisoffen arbeitet. Im Rahmen dieser Arbeit könnte ein Interessenskonflikt dadurch aufkommen, dass die Forscherin, als Mitarbeiterin des Wuppertal Instituts und Mit-Urheberin des einstigen Projektes KURS 21, nicht unabhängig im Forschungsprozess agiert bzw. dieser gestört sein könnte. Deshalb wurden von Anfang an versucht, dem entgegenzuwirken. Es wurde sehr stark gerade auch im Rahmen der Interviews und Auswertung darauf geachtet, den Forschungsprozess offen und unabhängig zu gestalten.

Bei der Auswahl der Methoden wurde bewusst eine rein qualitative Herangehensweise für die Untersuchung gewählt. Eine methodische Triangulation mit einem standardisierten, quantitativen Verfahren war aufgrund der Ausrichtung der Fragestellungen und der Größe des Netzwerks (23 Mitglieder) nicht sinnvoll. Es ging bei den Befragungen und der Gruppendiskussion nicht darum, eine Realität objektiv anhand einer Vielzahl statistischer Daten und Fakten abzubilden, sondern darum, Handlungen im Netzwerk und in den Lernpartnerschaften in ihren Kontexten betrachten zu können und subjektive sowie individuelle Einschätzungen mit zu erfassen.

Im Folgenden werden Schwierigkeiten bzw. Besonderheiten, die in den einzelnen Untersuchungsphasen aufgetreten sind, kurz beschrieben.

In der *ersten Empiriephase* (Interviews mit Netzwerkakteuren KURS 21) verliefen die Befragungen durchweg sehr gut. Es konnten alle Themenkomplexe im zeitlichen Rahmen eingehalten werden. Die Gesprächspartner erwiesen sich alle als sehr professionell in der Interviewsituation und es konnte dem Gespräch freier Lauf gelassen werden. Insgesamt erfolgten wenige Ausschweifungen zu anderen Themenbereichen, die nicht für die Arbeit genutzt werden konnten. Die Impulse konnten gut eingeflochten werden bzw. erfüllten auch ihren Zweck als Impuls, um bestimmte thematische Komplexe einzuleiten. Es wurde deutlich, dass die etwas komplexere Kontaktmatrix (zweiter Impuls) gut und verständlich aufgebaut war, gut einsetzbar war und die gemeinsame Bearbeitung den zeitlichen Rahmen nicht sprengte. In der Auswertung zeigte sich, dass nur wenige überregionale Kontakte im Zusammenhang mit KURS 21 erfolgen und das Netzwerk eine rein regionale Ausrichtung hat. Die Kontaktmatrizen konnten dennoch als ein Ergebnis für Verflechtungen und Impulse zwischen unterschiedlichen Akteuren im Mehrebenenmodell, vor allem auf der regionalen Ebene (siehe Kap. 6 und 10), genutzt werden. Die wenigen einmaligen, überregionalen Kontakte wurden im Rahmen der Auswertung als geringfügige Verflechtungen mit anderen Maßstabsebenen im Mehrebenenmodell diskutiert und abgebildet (siehe Kap. 10 und Abb. 35). Für eine weitere Forschung im Zusammenhang mit dem Mehrebenenmodell wäre die Untersuchung von anderen regionalen Nachhaltigkeitsnetzwerken interessant, die wesentlich internationaler ausgerichtet sind (siehe auch Diskussion der Ergebnisse Kap. 10 und Schlussbetrachtung Kap. 11)

Wie in Kap. 4.3 bereits formuliert, wurden bewusst keine Vertreter des Netzwerks ausgewählt, die eine sehr passive Rolle im Netzwerk haben bzw. nicht Mitglied im Verein sind. Diese Entscheidung wurde getroffen, da es nicht Fokus der Arbeit war, eine soziale Netzwerkanalyse vorzunehmen und herauszufinden, warum einzelne Vertreter weniger aktiv sind als andere oder wie sich die Machtverhältnisse im Netzwerk im Laufe der Jahre entwickelt haben. Möglicherweise hätten diese Vertreter zu einzelnen Themenkomplexen gute Beiträge leisten können. Insgesamt wurde jedoch auch die Möglichkeit gesehen, dass der Gesprächsverlauf eine ganz andere Dynamik erhalten hätte. In weiteren Forschungsvorhaben mit anderen Fragestellungen sollten auch diese Netzwerkvertreter bzw. Vertreter von Lernpartnerschaften einbezogen werden.

In der *zweiten Empiriephase* zeigte sich im Rahmen der Schülerinterviews, dass diese aufgrund ihrer geringen Anzahl (insgesamt drei Interviews mit Schülern dreier verschiedener Schulformen) für eine Verallgemeinerung der Aussagen inhaltlich und methodisch nicht nutzbar sind. Ein Kontakt zu einem Schüler konnte nicht hergestellt werden und deshalb konnten auch nicht alle Schulformen miteinbezogen werden. Um wirklich repräsentative Aussagen zu einzelnen Themenkomplexen zu erhalten, hätte eine Vielzahl an Schülern befragt werden müssen. Dies wäre zeitlich sehr aufwendig gewesen und wurde nicht weiter verfolgt, da dies nicht Fokus der Arbeit war.

In der *zweiten Empiriephase* wurden vier der sechs Interviews mit den regionalen Akteuren als Telefoninterviews geführt, da ein Vor-Ort-Interview zeitnah nicht durchführbar gewesen wäre. Obwohl teilweise vor dem Gespräch kein persönlicher Kontakt bestanden hatte, bestand eine lockere Gesprächsatmosphäre und die Gesprächspartner waren sehr offen. Die Aufnahme auf Tonband konnte problemlos für eine Transkription durch eine andere Person verwendet werden.

In der *dritten Empiriephase* erfolgten im Rahmen des Projekts „Strategische Allianzen für nachhaltige Entwicklung (StratAll)“ des Wuppertal Instituts weitere Interviews mit Netzwerkakteuren des Netzwerks KURS 21. Für die Arbeit war es von Vorteil, dass ca. neun Monate nach der ersten Empiriephase Interviews mit nahezu den selben Netzwerkakteuren durch Projektmitarbeiterinnen des Wuppertal Instituts zu ähnlichen Themenkomplexen geführt wurden. Auf die Auswahl der Interviewpartner hatte die Forscherin keinen Einfluss, so dass sich festhalten lässt, dass die gewählten Interviewpartner in beiden Fällen als repräsentativ für das Netzwerk betrachtet wurden. Die Interviewprotokolle konnten gut für die inhaltsanalytische Auswertung genutzt werden. Da jedoch keine wortwörtliche Transkription erfolgt ist, konnten keine Ankerzitate herausgefiltert werden.

In der *vierten Empiriephase* konnten an der Gruppendiskussion nicht alle Interviewpartner aus der ersten Empiriephase teilnehmen. Das heißt, die Ergebnisse wurden nicht von all denen reflektiert, auf die sie zurückzuführen sind. Die Öffnung der Gruppendiskussion für die gesamte Mitgliederversammlung erwies sich als sinnvoll, da kritische Rückfragen bzw. Aussagen zu den Äußerungen aus den Interviews noch intensiver reflektiert und erneut formuliert wurden. In der Kürze der Zeit konnte sowohl den Teilnehmenden ein kurzer Einblick in die Ergebnisse gegeben als auch Impulse für eine vertiefende Diskussion geschaffen werden.

Hinsichtlich der inhaltsanalytischen Auswertung erwies sich der Analyseschritt der Explikation nicht als sinnvoll. Zudem wurde die Abfolge der Analyseschritte bewusst verändert. Anders als in der Literatur wurde zunächst eine strukturierende und dann eine zusammenfassende Inhaltsanalyse durchgeführt (siehe Kap. 4.5). Die Vorgehensweise erwies sich als sinnvoll.

Insgesamt konnte durch das methodische Vorgehen in der empirischen Untersuchung, das heißt, zum einen durch die leitfadengestützten Interviews mit Netzwerkakteuren von KURS 21 sowie regionalen Akteuren und zum anderen durch die methodische Triangulation zweier qualitativer Verfahren (Interviews und Gruppendiskussion) ein breites Spektrum an Ergebnissen erzielt und eine gute Datenbasis für die Beantwortung der Forschungsfragen geschaffen werden.

5. Untersuchungsgegenstand und Untersuchungsraum

5.1 Wahl des Untersuchungsgegenstands und des Untersuchungsraums

Die Wahl des Untersuchungsgegenstands sowie des Untersuchungsraumes erfolgte vor allem aus inhaltlichen, aber auch aus pragmatischen Gründen.

Untersuchungsgegenstand der Arbeit ist das Netzwerk KURS 21 e.V. in Wuppertal, ein Netzwerk aus Schulen und Unternehmen, die in sogenannten Lernpartnerschaften miteinander kooperieren. Untersuchungsraum ist die Stadt Wuppertal, in der der Verein sowie alle beteiligten Akteure des Netzwerks ihren Sitz haben (siehe Kap. 5.2).

Die Auswahl des Untersuchungsgegenstands begründet sich im Projekt „KURS 21 – Schulen unternehmen Zukunft“²⁰ (2002–2004), das vom Wuppertal Institut in Kooperation mit dem Institut Unternehmen & Schule²¹ durchgeführt wurde (siehe Kap. 5.3). Das Projekt wurde vor dem Hintergrund konzipiert, einen Nachhaltigkeitsdialog zwischen Schule und Wirtschaft zu initiieren. Im Laufe des Projektes hat sich aus den beteiligten Lernpartnerschaften das Netzwerk KURS 21 gebildet. Ein wichtiges Ziel des Projektes war es, angelegte Strukturen langfristig zu etablieren. Nach Ablauf des Projektes haben sich das Wuppertal Institut sowie die beteiligten Unternehmen und Schulen dafür eingesetzt, dass das Netzwerk dauerhaft fortgeführt werden konnte und sich mit der Vereinsgründung im April 2008 auch institutionalisierte (siehe Kap. 5.3).

Aus wirtschaftsgeographischer Perspektive, im Speziellen aus Sicht einer umweltorientierten Wirtschaftsgeographie, ist es interessant, das regionalorientierte Nachhaltigkeitsnetzwerk sowie seine Lernpartnerschaften näher zu betrachten (siehe Kap. 2). Es werden dafür wirtschaftsgeographische Ansätze (z.B. regionalorientierte Netzwerkansätze) herangezogen, auf ihre Anwendbarkeit überprüft und weiterentwickelt (siehe Kap. 3). Darüber hinaus hat das Wuppertal Institut ein hohes wissenschaftliches Interesse an dem Untersuchungsgegenstand und den Forschungsergebnissen der Arbeit. Das Prinzip der Lernpartnerschaften mit dem Fokus einer nachhaltigen Entwicklung bzw. eines nachhaltigen Wirtschaftens wurde im Projekt „KURS 21 – Schulen unternehmen Zukunft“ erstmalig entwickelt und umgesetzt. Die vorliegende Arbeit fokussiert verschiedene Forschungsschwerpunkte des Wuppertal Instituts und verknüpft diese. Ein Zugang zur Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung ist es, einen Dialog zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen zu initiieren und innovative *Governance*-Strukturen zu schaffen (siehe Kap. 1 und Kap. 3.2.1).

Neben wissenschaftlichen Gründen haben auch pragmatische Gründe zur Auswahl des Untersuchungsgegenstands beigetragen. Die Nähe zum Untersuchungsgegenstand bzw. des Untersuchungsraums ergibt sich daraus, dass die Forscherin Mitarbeiterin des Wuppertal Instituts ist. Im Projekt „KURS 21 – Schulen unternehmen Zukunft“ war das Wuppertal Institut zuständig für den Aufbau der KURS 21-Lernpartnerschaften in

²⁰ www.kurs-21.de

²¹ www.unternehmen-schule.de

Wuppertal. In Wuppertal hat sich bisher einmalig in Deutschland aus den einzelnen KURS 21-Lernpartnerschaften ein regionales Netzwerk mit dem Titel KURS 21 e.V. entwickelt. Die Forscherin war im Rahmen des Projekts am Aufbau des Netzwerks KURS 21 beteiligt. Dadurch wurde der für die vorliegende Forschungsarbeit notwendige Zugang zu den Unternehmen, Schulen und weiteren Institutionen in Wuppertal sowie zu Dokumenten auch zu einem späteren Zeitpunkt erleichtert (siehe auch Kap. 4.1.3).

5.2 Entwicklungs- und Strukturmerkmale des Untersuchungsraums Wuppertal

Schulen und Unternehmen agieren in einer Region vor dem Hintergrund bestimmter Entwicklungs- und Strukturmerkmale. Diese nehmen Einfluss auf ihr Handeln bzw. ihre Handlungsmöglichkeiten und können auch einen Handlungsdruck erzeugen. Für die im Netzwerk KURS 21 beteiligten Akteure aus Schulen und Unternehmen in Wuppertal sind vor allem Entwicklungs- und Strukturmerkmale der Bevölkerung, der Beschäftigungsstruktur sowie der Bildung und Ausbildung in Wuppertal relevant und werden im Folgenden dargestellt.

Bevölkerung und Bevölkerungsentwicklung

In der kreisfreien Stadt Wuppertal leben 353.308 Einwohner (Stand: 18.12.2009) auf einer Fläche von 168,40 km². Die Bevölkerungsdichte beträgt entsprechend 2.098 EW/km² (IT.NRW 2009a).

Seit 1993 verzeichnet Wuppertal einen Rückgang der Bevölkerung (-2% im Zeitraum von 2002–2008, IT.NRW 2009a) (siehe Tab. 8), der im Vergleich stärker ist als im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW: -0,8% im Zeitraum von 2002–2008²²). In den 1980er und 1990er Jahren ist die Bevölkerungszahl in NRW gewachsen und ist erst im letzten Jahrzehnt auf Landesebene zurückgegangen (siehe Tab. 9). Neben der Abnahme der Geburten sind es insbesondere die Fortzüge, die die Entwicklung in Wuppertal beeinflussen. Die Stadt verzeichnet im letzten Jahrzehnt einen stetig steigenden Überschuss an Menschen, die aus Wuppertal wegziehen (siehe Tab. 9).

Auffälligkeiten zeigen sich auch beim Anteil der Nichtdeutschen in Wuppertal, der mit 15,2% höher ist als der Durchschnitt von 10,5% in NRW. Die Altersstruktur ist mit der in NRW vergleichbar, allerdings verläuft der Alterungsprozess durch den höheren Anteil älterer Bevölkerung (+1,2%) und niedrigeren Anteil jüngerer Bevölkerung (-0,9%) schneller als auf Landesebene (IHK WUPPERTAL-SOLINGEN-REMSCHIED 2010a/2010b, siehe Tab. 9).

²² www.landesdatenbank.nrw.de, Zugriff am 09.12.2010



Abb. 20 Lage des Untersuchungsraums Wuppertal in Nordrhein-Westfalen

Bevölkerungsprognosen sehen für die Stadt Wuppertal einen weiteren Rückgang der Bevölkerung voraus. Für das Jahr 2040 wird die Bevölkerungszahl auf 293.000 Einwohner prognostiziert. Es wird geschätzt, dass der Anteil der älteren Menschen über 65 2040 auf ca. 27% ansteigt (STADT WUPPERTAL 2008).

Tab. 8 Bevölkerungsentwicklung in Wuppertal 1978–2008

Bevölkerungsstand 31.12.1978 – 31.12.2008 in Wuppertal, krfr. Stadt							
Bevölkerungsgruppe	1978	1983	1988	1993	1998	2003	2008
Bevölkerung insgesamt	396.131	383.781	371.283	386.625	372.218	362.137	353.308
Weiblich	212.689	205.295	197.251	202.217	194.200	188.245	183.073
Nichtdeutsche ¹	35.675	39.308	41.944	59.532	59.884	56.334	53.788

1) Die Gliederung „deutsch/nichtdeutsch“ ist durch die Reform des Staatsangehörigkeitsrechts vom Juli 1999 ab dem Berichtsjahr 2000 beeinflusst; bis einschließlich 1986 geschätzte Werte.

(aus: IT.NRW 2009a, S. 5)

Tab. 9 Ausgewählte Bevölkerungsdaten, Wuppertal im Vergleich zu den Bevölkerungsdaten Nordrhein-Westfalen (NRW): Stand 2008/2009

	Wuppertal	NRW
Bevölkerung gesamt Stand: 2009	353.308	17.933.064
Bevölkerungszunahme bzw. -abnahme seit 1987 Stand: 2009	-14.612	1.160.918
Überschuss der Zu-(+) bzw. Fortgezogenen (-) Stand: 2008	-1.900	k.a.
Überschuss der Geborenen (+) bzw. Gestorbenen (-) Stand: 2008	-1.215	k.a.
Altersstruktur ¹ Stand: 2009 in %		
0–17 Jahre	16,5	17,4
18–64 Jahre	61,9	62,4
65 Jahre und älter	21,6	20,4
Anteil Nichtdeutsche ² Stand: 2009 in %	15,2	10,5
1) Anteil der Altersgruppen an der Gesamtbevölkerung; 2) Die Gliederung „deutsch/nichtdeutsch“ ist durch die Reform des Staatsangehörigkeitsrechts vom Juli 1999 ab dem Berichtsjahr 2000 beeinflusst.		

(eigene Darstellung, Datengrundlage: IHK WUPPERTAL-SOLINGEN-REMSCHIED 2010a; www.landesdatenbank.nrw.de, Zugriff am 09.12.2010; IT.NRW 2009a)

Beschäftigungsstruktur und -entwicklung

In Wuppertal gibt es im Juni 2009 110.216 sozialversicherungspflichtige Beschäftigte. Das Pendlersaldo ist positiv zugunsten der Berufseinpendler und verdeutlicht die Bedeutung der Stadt als Arbeitsstätte und Oberzentrum der Region. Von den 110.216 Beschäftigten pendeln 37,7% (2009) aus anderen Orten bzw. Regionen nach Wuppertal (siehe Tab. 10, IHK WUPPERTAL-SOLINGEN-REMSCHIED 2010a).

Die Beschäftigtenstruktur zeigt, dass Wuppertal ein Industriestandort ist, mit einem relativ hohen Anteil an Beschäftigten im verarbeitenden Gewerbe (2009: 27,1% der Beschäftigten), was über dem Anteil von NRW mit 22,9% liegt (siehe Tab. 10). Mit

0,1% der Beschäftigten in der Land- und Forstwirtschaft (in NRW: 0,5%) ist dieser Beschäftigungszweig in Wuppertal vernachlässigbar. Die wichtigsten Industriezweige in Wuppertal sind die Herstellung von Metallerezeugnissen, der Maschinenbau und die Elektroindustrie. Hier sind über 50% der Industriebeschäftigten tätig (IHK WUPPERTAL-SOLINGEN-REMSCHIED 2010a).

Tab. 10 Beschäftigungsstruktur in Wuppertal im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen (NRW)

	Wuppertal	in %	NRW	in %
Beschäftigte				
am 30.06.1991	153.093		6.156.005	
am 30.06.2009 davon	110.216		5.766.861	
Land- und Forstwirtschaft	73	0,1	26.473	0,5
Produzierendes Gewerbe	36.601	33,2	1.762.887	30,6
<i>davon: Verarbeitendes Gewerbe</i>	<i>29.838</i>	<i>27,1</i>	<i>1.321.053</i>	<i>22,9</i>
Handel, Verkehr und Gastgewerbe	25.126	22,8	1.338.447	23,2
Sonstige Dienstleistungen	48.415	43,9	2.638.615	45,8
Pendlersaldo in 2009	3819 ¹			k.a. ²
Berufs-Einpendler	41.574			k.a. ²
Berufs-Auspendler	37.755			k.a. ²
Einpendleranteil an Gesamt-Beschäftigtenzahl		37,7		k.a. ²
Arbeitslosenquote				
in 2005		15,1		11,8
in 2009		12,0		8,9
Ausbildungsverhältnisse				
in 2005	5.875 ³			k.a. ²
in 2009	6.637 ⁴			k.a. ²

1) Ein positiver Pendlersaldo zeigt einen Einpendler-Überschuss.

2) Keine Angaben, die eine Vergleichbarkeit mit den Zahlen aus Wuppertal gewährleisten.

3) davon 38% im technischen Bereich und 62% im kaufmännischen Bereich.

4) davon 39% im technischen Bereich und 61% im kaufmännischen Bereich.

(eigene Darstellung, Datengrundlage: IHK WUPPERTAL-SOLINGEN-REMSCHIED 2010a)

Insbesondere durch den ausgeprägten Verlust an Industriearbeitsplätzen bei Industriebetrieben mit 20 und mehr Beschäftigten zwischen 1991 und 2009 (-37%) (IHK WUPPERTAL-SOLINGEN-REMSCHIED 2010b) gingen die Beschäftigtenzahlen in Wuppertal insgesamt um 28% seit 1991 zurück (NRW: 6,3%) Die Arbeitslosenquote in Wuppertal

ist zwischen 2005 und 2009 zwar rückläufig, liegt jedoch mit 12 % in 2009 über dem Landesdurchschnitt mit 8,9% (siehe Tab. 10)(IHK WUPPERTAL-SOLINGEN-REMSCHIED 2010a).

Struktur- und Entwicklungsdaten Bildung und Ausbildung

In Wuppertal besuchen 2008 ca. 30% der Schüler ein Gymnasium. 6,4% der Schüler gehen in eine Förderschule. Die restlichen Schüler verteilen sich nahezu gleichmäßig (um die 20%) auf die Haupt-, Real- und Gesamtschule. Insgesamt liegt der Anteil der Nichtdeutschen Schüler in Wuppertal bei 18% (IT.NRW 2009b) (im Vergleich dazu Solingen 14,6%, Remscheid 15,6% regionaler Vergleich)(IT.NRW 2010a/2010b).

Tab. 11 Anzahl und Verteilung der Schulen und Schüler auf die verschiedenen Schulformen in Wuppertal (Stand 15.10. 2008)

Allgemeinbildende Schulen am 15.10.2008 in Wuppertal, krfr. Stadt

Merkmale	Insgesamt ¹⁾	Grundschule ²⁾	Hauptschule ³⁾	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule	Förderschule
Schulen	113	61	13	7	9	5	14
Schüler	41.049	12.763	4.400	4.400	9.984	5.956	2.146
Ausländeranteil in %	18	20,1	35,3	18,8	7,5	17,1	21,9
Verteilung in der 7. Jahrgangsstufe auf die Schulformen in %	100	x	21,3	19,1	30,2	21,9	6,4

1) ggf. einschl. freier Waldorfschulen und Weiterbildungskollegs; 2) ggf. einschl. noch nicht umorganisierter Volksschulen

(aus: IT.NRW 2009b, S. 2)

In 2008 verlassen in Wuppertal fast 10 Prozent der Schulabgänger/-innen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss. Davon werden 35% aus der Hauptschule und 54% aus der Förderschule entlassen. Der Rest verteilt sich vor allem auf die Real- und Gesamtschule und einige wenige werden ohne Hauptschulabschluss aus dem Gymnasium entlassen (IT.NRW 2009a)

Die Ausbildungsverhältnisse in Wuppertal zeigen einen positiven Verlauf mit 5.875 in 2005 und 6.637 in 2009, davon sind 2009 61% der Ausbildungsplätze im kaufmännischen und 39% im technischen Bereich (siehe Tab. 10, IHK WUPPERTAL-SOLINGEN-REMSCHIED 2010a).

Struktur- und Entwicklungsmerkmale des Untersuchungsraums im Bezug zum Untersuchungsgegenstand

Die Daten und Darstellungen zeigen, dass die demografischen, wirtschaftlichen und bildungsbezogenen Bedingungen in Wuppertal die ansässigen Schulen und Unternehmen heute und in vor allem zukünftig vor große Herausforderungen stellen.

Durch den Bevölkerungsrückgang in Wuppertal insgesamt geht auch die Anzahl jetziger und zukünftiger Schülergenerationen zurück. Zusätzlich wandern potenzielle Ausbildungs- und Arbeitskräfte in andere Regionen ab. Dieser Trend führt zu Problemen der Nachwuchssicherung in Schule und Unternehmen in Wuppertal.

Im Gegensatz dazu steht der Bedarf an Beschäftigten am Industriestandort Wuppertal: 27,1% der Beschäftigten arbeiten im verarbeitenden Gewerbe (2009) und in dem wichtigsten Industriezweig nämlich Herstellung von Metallerezeugnissen, Maschinenbau und Elektroindustrie, sind über 50% der Industriebeschäftigten tätig (IHK WUPPERTAL-SOLINGEN-REMSCHIED 2010a). Diese starke Branchenspezialisierung in Wuppertal weist auf einen hohen Fachkräftebedarf bzw. Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften hin. Allerdings nimmt gleichzeitig das Arbeitsplatzangebot in Wuppertal insgesamt ab, so dass die Arbeitslosenquote in Wuppertal mit 12% (2009) deutlich über dem Landesdurchschnitt (8,9%) liegt.

Im Bildungsbereich vollziehen sich für die Schulen und für den Wuppertaler Arbeitsmarkt problematische Entwicklungen: Der Anteil der Jugendlichen, die eine Wuppertaler Schule ohne Abschluss verlassen, liegt bei 10%. Im Regionalvergleich ist der Anteil der Schüler, die eine Förderschule besuchen mit 6,4% relativ hoch (Solingen 5,6%, Remscheid 3%) (IT.NRW 2010a / 2010b). Der Anteil der Nichtdeutschen Schüler ist mit 18% ebenso relativ hoch. Insgesamt weist das auf ein stärkeres Bildungsgefälle hin als in anderen Regionen, mit einem größeren Anteil an weniger gut ausgebildeten Jugendlichen. Das kann in einer industriell geprägten Region mit einem verstärkten Bedarf an Fachkräften zu Engpässen in Ausbildung und Beschäftigung führen.

Vor dem Hintergrund dieser Strukturdaten und Entwicklungen ist festzuhalten, dass in Wuppertal in den Bereichen Bildung, Ausbildung und Beschäftigung ein erhöhter Handlungsdruck besteht. Die bedarfsgerechte und praxisorientierte Gestaltung des Übergangs Schule-Ausbildung-Beruf bietet für Unternehmen und Schulen die Chance, die Bedingungen in diesem Bereich zu verbessern. Die enge Verzahnung, Kooperation und Interaktion von Schulen und Unternehmen ist ein möglicher Weg Schülern frühzeitig Kompetenzen für die Zukunft zu vermitteln, die sie in Ausbildung und Beruf benötigen und die den Übergang Schule-Beruf erleichtern.

5.3 KURS 21 in Wuppertal: Schulen unternehmen Zukunft

Das Netzwerk KURS 21 e.V.²³ ist ein Netzwerk von Schulen und Unternehmen in Wuppertal. Das Netzwerk hat sich in einem mehrjährigen Prozess aus der Zusammenkunft von Lernpartnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen in Wuppertal entwickelt. Die Entwicklung des Netzwerks ist auf das Projekt „KURS 21 – Schulen unternehmen Zukunft“ zurückzuführen, das mit einer Förderung der Deutschen Bundesstiftung von 2002 bis 2004 vom Wuppertal Institut in Kooperation mit dem Institut

²³ www.kurs21.net

Unternehmen & Schule durchgeführt wurde²⁴. Das Projekt KURS 21 zielte darauf, durch die Zusammenarbeit in Lernpartnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen einen qualifizierten Dialog über Nachhaltigkeit bzw. nachhaltiges Wirtschaften zwischen Unternehmen, Lehrern und Jugendlichen zu initiieren (WELFENS & LEMKEN 2006). Das Projekt ging den Fragestellungen nach, wie das Thema nachhaltige Entwicklung besser in die Schule integriert werden kann, Schüler Nachhaltigkeit möglichst praxisbezogen erfahren können und wie sich Unternehmen im Dialog mit gesellschaftlichen Gruppen (Stakeholdern) ihrer Verantwortung stellen können, einen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung zu leisten (SCHULZ & WELFENS 2005).

Die KURS 21-Lernpartnerschaften wurden zunächst in Wuppertal, als Modellregion des Projektes, aufgebaut (siehe Kap 5.3.1). Nach der Modellphase in Wuppertal erfolgte ein Transfer der Konzeption der KURS 21-Lernpartnerschaften in die Bundesländer Hessen, Thüringen, Sachsen und Baden-Württemberg (WELFENS & SCHÄFER 2006, siehe auch www.kurs-21.de). Erstmals und bisher einmalig in Deutschland hat sich in Wuppertal aus den einzelnen KURS 21 -Lernpartnerschaften mit dem Fokus einer nachhaltigen Entwicklung ein regionales Netzwerk mit dem Titel KURS 21 e.V.²⁵ entwickelt (RIEBE 2008, siehe Kap 5.3.2).

5.3.1 Das Prinzip der KURS 21-Lernpartnerschaften

Das Prinzip der Lernpartnerschaften zwischen einer Schule und einem Unternehmen wurde Anfang der 1990er Jahren als Reaktion auf die nach Ansicht vieler Unternehmen unzureichende Ausbildungsfähigkeit der Schulabgänger von Günter Vollmer am Lehrstuhl für Chemiedidaktik der Universität Düsseldorf entwickelt. Dieses neue Konzept zur systematischen und langfristigen Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft wird seit 1995 in dem von Vollmer gegründeten Institut Unternehmen & Schule in vielen Regionen vor allem in NRW umgesetzt. Ziel des Verfahrens ist es, Unterricht mit Hilfe von Beschäftigten des Partnerunternehmens besser auf die Belange, Inhalte und Berufe der umgebenden Wirtschaft auszurichten und ihn praxisnäher zu gestalten (VOLLMER 2005).

Das Prinzip der KURS 21-Lernpartnerschaften wurde im Projekt „KURS 21 – Schulen unternehmen Zukunft“ vom Wuppertal Institut in Kooperation mit dem Institut Unternehmen & Schule entwickelt und umgesetzt (siehe Kap. 5.3.1). Dieser neue Typ Lernpartnerschaften zielt darauf, eine nachhaltige Entwicklung zu befördern und einen langfristigen Nachhaltigkeitsdialog zwischen Schule und Unternehmen zu etablieren (SCHULZ & WELFENS 2005). Jugendliche erfahren im Rahmen der KURS 21-Lernpartnerschaften Nachhaltigkeit in gemeinsamen Aktivitäten mit dem Partnerunternehmen. Sie sollen dabei zur aktiven und selbstbestimmten Einflussnahme in der Ge-

²⁴ www.kurs-21.de

²⁵ www.kurs21.net

sellschaft befähigt werden. Die Jugendlichen werden durch Lernmaterialien bzw. Lernmodule zum Themenkomplex „nachhaltiges Wirtschaften“ auf den Dialog mit den Unternehmen inhaltlich vorbereitet. Diese Lernmodule wurden in Zusammenarbeit mit den beteiligten Schulen vom Wuppertal Institut im Rahmen des Projekts KURS 21 entwickelt²⁶(BAEDEKER ET AL. 2005; RHODEN 2004). Durch den Aufbau von Lernpartnerschaften mit dem Fokus einer nachhaltigen Entwicklung, unter Einbindung von Lernmaterialien zur Nachhaltigkeit, entsteht in der Kooperation Schule-Unternehmen eine neue Form der Zusammenarbeit. Diese unterscheidet die KURS 21-Lernpartnerschaften von anderen Kooperationen zwischen Schulen und Unternehmen (SCHULZ & WELFENS 2005).

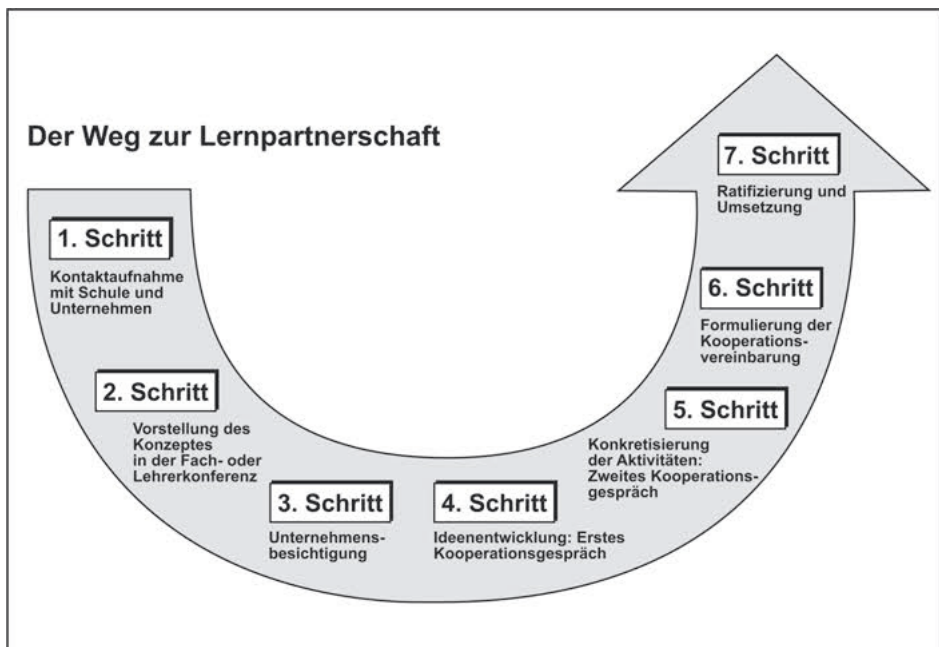


Abb. 21 Der Weg zur Lernpartnerschaft (aus: BAEDEKER et al. 2008, S. 47)

Der Aufbau der KURS 21-Lernpartnerschaft erfolgt systematisch nach einem bestimmten Planungsprozess (siehe Abb. 21). Im Rahmen mehrerer Kooperationstreffen werden konkrete Aktivitäten zwischen der Schule und dem Unternehmen erarbeitet, in einer Kooperationsvereinbarung festgehalten und diese von beiden Partnern ratifiziert (BAEDEKER ET AL. 2005). Das Spektrum der Kooperationsthemen ist gemäß der Komplexität des Themas Nachhaltigkeit breit gefasst und entspricht den Bedürfnissen und Möglichkeiten der jeweiligen Lernpartner. Zielgruppen der Lernpartnerschaften sind

²⁶ siehe www.kurs21.net/aktuelles_presse.html

Schüler verschiedener Schulformen der Sekundarstufe I und II und Unternehmen verschiedener Branchen (SCHULZ & WELFENS 2005).

5.3.2 Das Netzwerk KURS 21 e.V.: Hintergründe, Ziele, Beteiligte

Die Entwicklung der einzelnen KURS 21-Lernpartnerschaften zu einem Netzwerk wurde bereits im Rahmen des Projektes „KURS 21 – Schulen unternehmen Zukunft“ (2002–2004) angelegt. Das Wuppertal Institut initiierte im Projekt einen sog. Steuerungskreis, in dem die Vertreter aus Schulen und Unternehmen alle paar Monate zusammenkamen. Der Steuerungskreis wurde vom Wuppertal Institut koordiniert, organisiert und moderiert. Zweck des Steuerungskreises war der Austausch über die Aktivitäten in den einzelnen Lernpartnerschaften und die gemeinsam Öffentlichkeitsarbeit. Mit Ablauf des Projekts übernahm 2005 die Stiftung „Zukunftsfähiges Wirtschaften im Bergischen Städtedreieck“ die Trägerschaft von KURS 21. Die Kosten der Geschäftsführung des Netzwerks KURS 21 wurden durch Spenden beteiligter Unternehmen finanziert. Um dem Netzwerk KURS 21 eine dauerhafte Finanzierung sowie Organisationsform zu sichern, haben die Netzwerkbeteiligten aus Schule und Unternehmen sowie das Wuppertal Institut im Jahr 2008 den Verein KURS 21 e.V. gegründet (RIEBE 2008).

Tab. 12 KURS 21-Lernpartnerschaften in Wuppertal (Stand Januar 2011)

Barmenia Versicherungen	Gymnasium Vohwinkel
Bayer HealthCare AG	Carl-Fuhlrott-Gymnasium
Delphi Deutschland GmbH	Max-Planck-Realschule
DuPont Performance Coatings GmbH	Carl-Duisberg Gymnasium
gepa Fair Handelshaus	Gesamtschule Barmen
Johnson & Johnson GmbH	Gymnasium Sedanstraße
Metro Cash & Carry Deutschland GmbH	Else-Lasker-Schüler Gesamtschule
Muckenhaupt & Nusselt GmbH & Co KG	Gymnasium Bayreuther Straße
Raumfabrik GmbH	Hauptschule Am Katernberg
Stadtsparkasse Wuppertal	Wilhelm-Dörpfeld- Gymnasium
Wupperverband	Erich-Fried-Gesamtschule

KURS 21 e.V. führt Lernpartnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen in Wuppertal in einem Netzwerk zusammen, um über alle Schulformen und Branchengrenzen hinweg inhaltliche Dialoge zwischen Schulen und Unternehmen zu unterstützen und in

gemeinsamen Aktivitäten und Projekten voneinander zu lernen (www.kurs21.net, KURS 21 e.V. ohne Datum). Der Verein möchte die Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft fördern und verfolgt dabei als besonderes Ziel, das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung durch einen offenen Dialog mit Politik, Wissenschaft, Wirtschaft und anderen gesellschaftlichen Akteuren weiter zu entwickeln. Der Verein versteht sich als ein Forum des Wissenstransfers (siehe www.kurs21.net, Zugriff am 25.06.2010; Satzung des Vereins 2008).

Der Verein KURS 21 e.V. hat derzeit 23 Mitgliedsorganisationen, davon sind elf Mitglieder Unternehmen und zwölf Mitglieder Schulen. Der Großteil der Mitglieder befindet sich in einer Lernpartnerschaft. Insgesamt gibt es in Wuppertal elf KURS 21-Lernpartnerschaften (siehe Tab. 12). Einige der Schul- und Unternehmensvertreter der Lernpartnerschaften sind keine Mitglieder des Vereins. Dafür sind weitere Schulen und Unternehmen Mitglieder im Verein und nehmen an den Netzwerkaktivitäten teil, haben aber keine Lernpartnerschaft (www.kurs21.net, Zugriff am 06.01.2011).

6. Nachhaltige Entwicklung als Leitidee der regionalen Vernetzung zwischen Schule und Unternehmen

In diesem Kapitel werden empirische Ergebnisse vorgestellt, die sich auf gesellschafts-politische Rahmenordnungen und deren Konkretisierung beziehen (siehe *Metaebene* Abb. 22). Auf Basis der empirischen Ergebnisse wird untersucht, inwieweit das regionale Netzwerk KURS 21 und seine Lernpartnerschaften das Konzept einer nachhaltigen Entwicklung verfolgen und welche weiteren übergreifenden politischen Strategien diesem zu Grunde liegen (Kap. 6.1). Zudem werden konkrete Aktivitäten in den Lernpartnerschaften sowie dem Netzwerk KURS 21 dargestellt (Kap. 6.2) und es wird der Frage nachgegangen, ob diese Vernetzung eine regionale Umsetzung von Konzepten einer nachhaltigen Entwicklung hervorgebracht hat und ob durch diese Aktivitäten neue Strukturen bzw. Strukturveränderungen entstehen.

Darüber hinaus sollen Zusammenhänge und Wechselwirkungen der Netzwerkakteure mit Akteuren auf unterschiedlichen Maßstabsebenen aufgezeigt werden (siehe Kap. 3.2.1). Dafür wird der Frage nachgegangen, welche regionalen und überregionalen Verflechtungen bzw. Kontakte seitens der Netzwerkakteure zu anderen Akteuren und Institutionen bestehen und welche Hintergründe diese Kontakte haben (Kap. 6.3). In einem Zwischenfazit werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Konzeptionen zusammengeführt (Kap. 6.4).

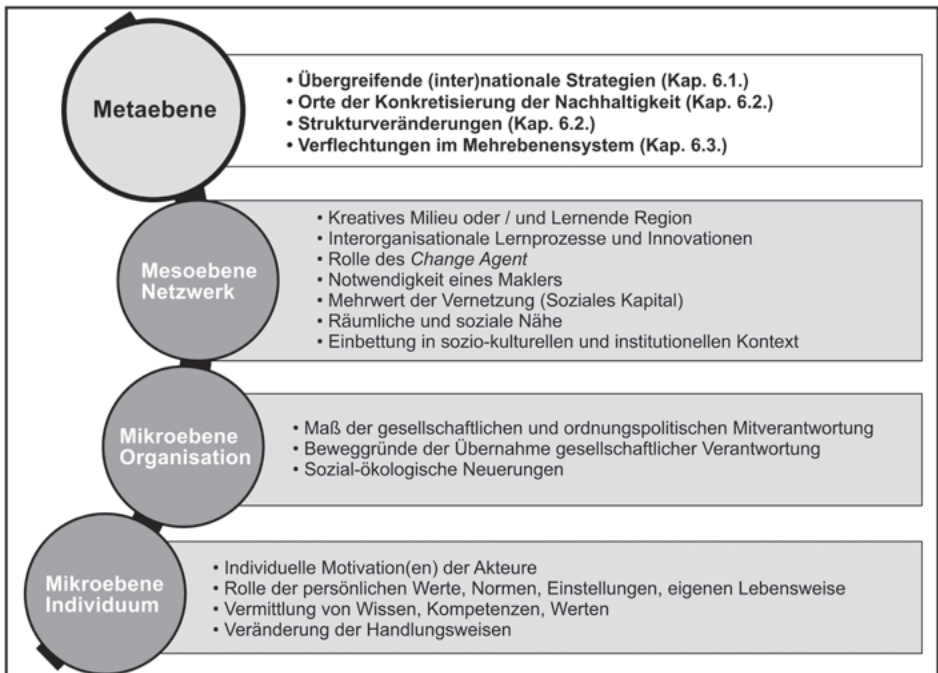


Abb. 22 Ergebnisdarstellung Kapitel 6: Fokus Metaebene - Fragestellungen (in Stichworten)

6.1 KURS 21 – Politische Leitideen des Netzwerks und der Lernpartnerschaften

Als politische Leitideen des Netzwerks KURS 21 und der darin agierenden Lernpartnerschaften werden von den befragten Akteuren sowohl das Konzept einer nachhaltigen Entwicklung als auch Ansätze der Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik genannt.

Bei den befragten Akteuren besteht jedoch kein einheitliches Bild der vorherrschenden Leitideen von KURS 21. Es zeigt sich ein Spannungsfeld innerhalb des Netzwerks wie auch zwischen der Sichtweise der Netzwerkakteure (Innensicht) und der regionalen Akteure (Außensicht), ob und inwieweit der Leitgedanke der Nachhaltigkeit Leitidee des Netzwerks und seiner Lernpartnerschaften ist.

Betrachtet man die Ergebnisse der vier Empiriephasen, lassen sich zwei Phänomene erkennen. Zum einen zeigt sich bei den Netzwerkakteuren bei der ersten Befragung in 2008 eine einheitlichere und positivere Einschätzung gegenüber der Nachhaltigkeit als tragender Gedanken von KURS 21. In den Befragungen sowie der Gruppendiskussion im darauffolgenden Jahr reflektieren die Beteiligten Nachhaltigkeit als Leitidee kritischer (siehe Kap. 6.1.1). Neben dieser internen Auseinandersetzung kann man herausstellen, dass die befragten regionalen Akteure, die nicht Mitglieder des Netzwerks KURS 21 sind, erst gar nicht erkennen, dass Nachhaltigkeit als Leitbild des Netzwerks geführt wird (siehe Kap. 6.1.2).

Da diese divergierenden Sichtweisen wichtig für diese Arbeit erscheinen, werden sie im Einzelnen vorgestellt.

6.1.1 Nachhaltigkeit als Leitidee: Mehrwert oder Einschränkung?

Die Ergebnisse der ersten Empiriephase in 2008 (siehe Kap. 4.3, Abb. 14) zeigen, dass die Mehrzahl der Netzwerkakteure dem Leitgedanken einer nachhaltigen Entwicklung als Leitidee positiv gegenüber steht. Mehrere Interviewte benennen diesen als „große Klammer“ und „essentiellen gemeinsamen Nenner“ des Netzwerks KURS 21. Einige Beteiligte sehen den Leitgedanken der Nachhaltigkeit als Mehrwert, um neue Themenfelder zu erarbeiten, die über die klassische Zusammenarbeit Schule-Wirtschaft hinaus gehen. Das unterscheidet für sie die Lernpartnerschaften in KURS 21 von anderen, früheren Lernpartnerschaften zwischen Wirtschaft und Schule.

„Also das Thema Nachhaltigkeit hat als Leitthema in dem Projekt eine große Rolle gespielt und wir haben versucht, einfach Themen des nachhaltigen Wirtschaftens, mit denen wir hier im Unternehmen schon sehr gute Erfahrungen gemacht haben, mit in die Lernpartnerschaft einzubringen. Und das war eigentlich als große Klammer des Projektes eine sehr schöne Ausgangsposition, die weit über bisherige Kontakte mit Schulen hinausgehen kann, wo man sich eher auf klassische Themen wie Berufsförderung, Berufsorientierung fokussiert hat. (...) Das war, glaube ich, auch das Neue und das Interessante an dem Thema, dass wir auf neuen Feldern, auf neuen Themengebieten zu-

sammengearbeitet haben.“ (Ankerzitat, U²⁷ 6–6)

Je nach Ausrichtung und Zielsetzungen der Unternehmen und Schulen werden unterschiedliche Schwerpunkte einer nachhaltigen Entwicklung gesetzt, die sich in den Aktivitäten der Lernpartnerschaften sowie des Netzwerks nieder schlagen (siehe Kap. 6.2).

„Also ich denke schon, das Thema Nachhaltigkeit ist ganz klar relevant. In dem Bereich Recycling ist das Thema Nachhaltigkeit ja sehr nahe liegend. Natürlich auch im Bereich "Weg der Ware". Denn da ist die Frage, inwieweit kann ich überhaupt noch die Umweltbelastungen durch meine Produkte beeinflussen, ab wo nicht mehr. Und natürlich auch, was sind Standortfaktoren. Und die sind natürlich auch von Restriktionen abhängig wie Energie, Umweltbelastungen, das sind Faktoren, die heutzutage eine Rolle spielen. Das wird dann auch politisch.“ (Ankerzitat U4, 21–21)

Eine andere wichtige Zielsetzung der Lernpartnerschaften und des Netzwerks wird darin gesehen, die Kluft zwischen Schule und Unternehmen zu überwinden. Dabei soll der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf passgenauer gestaltet, ein Beitrag zu einer erfolgreichen Berufsorientierung geleistet und die Ausbildungsfähigkeit der Jugendlichen erhöht werden. Die Akteure aus Schule und Unternehmen zielen darauf, gegenseitige Einblicke zu gewinnen und Vorurteile von beiden Seiten abzubauen. Diese Zielsetzung wird teilweise von den Akteuren auch als nachhaltige Berufsorientierung bezeichnet und als Teilaspekt einer nachhaltigen Entwicklung betrachtet.

„Und wir haben dann, um diesem Grundgedanken KURS 21 (...) entsprechen zu können, es ging ja um Nachhaltigkeit, haben wir das so ein bisschen gebeugt. Das steht auch, glaube ich, in unserem Kooperationsvertrag, nämlich dass auch Ausbildung nachhaltig sein kann oder muss. Und die ist nur dann nachhaltig, wenn das, was er gelernt hat, bezogen auf den Beruf, wenn das passt, wenn das einen Übergang ergibt, und er mit dem, was er in der Schule gelernt hat, den Beruf ergreifen kann. Dann ist das nämlich eine nachhaltige Ausbildung.“ (Ankerzitat U1, 70–70).

Für eine gesellschaftliche Nachhaltigkeit ist es den Beteiligten wichtig, vor allem auch Hauptschüler erfolgreich in Ausbildungsplätze zu vermitteln.

„Ich gebrauche das Wort Nachhaltigkeit jetzt eigentlich anders, als Sie das vielleicht gebrauchen würden. Wir bemühen uns, nachhaltig unsere Schüler in Lehrverträge zu bringen. Das ist unsere Nachhaltigkeit. Um denen die Chancen zu geben, ein eigenes Leben aufzubauen und aus Hartz IV und solchen Dingen rauszukommen.“ (Ankerzitat L2, 14–14)

²⁷ U = Unternehmer/in, L = Lehrer/in, R = Regionaler Akteur

In dieser ersten Interviewphase wird lediglich von Einzelnen kritisiert, dass gerade der Verein KURS 21 e.V., der in 2008 gegründet wurde, nicht mehr vordergründig den Nachhaltigkeitsgedanken als Leitidee, sondern vor allem die Schwerpunkte Berufsorientierung, Übergang Schule-Beruf und Arbeitswelt verfolgt und eine Verschiebung des ursprünglichen Leitgedankens des Netzwerks stattgefunden hat.

In der dritten und vierten Erhebungsphase in 2009 (siehe Kap. 4.3, Abb. 14) zeigt sich, dass die Meinungen der Netzwerkakteure, inwieweit Nachhaltigkeit als Leitidee des Netzwerks fungieren sollte, nicht mehr so einheitlich sind wie noch ein Jahr zuvor. Einige Mitglieder sehen nach wie vor einen Gewinn darin. Andere sehen dieses inzwischen eher als thematische Verengung und Einschränkung der Netzwerkaktivitäten.

Im Rahmen der Gruppendiskussion betonen vor allem Schulvertreter, dass der Begriff der Nachhaltigkeit in KURS 21 im Laufe der Zeit eher wichtiger geworden ist und wieder Leitmotiv des Netzwerks sein sollte. Ein Schulvertreter stellt fest, dass für Schüler seiner Schule das Thema Nachhaltigkeit eine große Rolle spielt. Gerade seit diese Themen in der Öffentlichkeit immer aktueller werden, sind sie auch für Schüler interessant, z.B. „Green PCs“, Energiemessung, CO₂-Bilanzen von PCs, Öko-Audits, regenerative Energien.

Im Gegensatz dazu wird von Unternehmensvertretern angegeben, dass das Thema Nachhaltigkeit, obwohl es der Ausgangspunkt war, das Netzwerk mit seinen Lernpartnerschaften einschränkt und unter diesem Fokus die Auswahl der Themen beschränkt ist. Darüber hinaus, wird angemerkt, dass der Begriff Nachhaltigkeit im Allgemeinen sehr unspezifisch und ausufernd verwendet wird.

„Ich muss auch sagen, das hätte uns massiv eingeschränkt. Deswegen ist es ein Punkt von vielen geworden, auch wenn es der Startpunkt war. (...) Wir haben gemerkt, dass wenn der Nachhaltigkeitsgedanke nicht als Überschrift dastehen muss, noch viel mehr Möglichkeiten in der Kooperation da sind. Und dass dies die Ursache ist, warum das in den Hintergrund gerückt ist oder nicht in den Hintergrund, sondern neben viele andere Themen gerückt ist.“ (Ankerzitat U4, Gruppendiskussion)

„Ich habe ein Problem mit dem Begriff bekommen, weil er sehr inflationär für alles Mögliche verwendet wird und sehr weit von dem ursprünglichen Gedanken, dem ökologischen Nachhaltigkeitsgedanken, weggerutscht ist. Zumal ich aus dem Dienstleistungssektor komme und da ist das mit der Nachhaltigkeit immer so eine Sache. Wie kriege ich die da deckungsgleich. Was ist in einer Gesellschaft, die sehr stark durch Dienstleistungen geprägt ist – wirtschaftlich gesehen – noch nachhaltig? Im technischen Sinne gibt es sicherlich tausend Beispiele. (Ankerzitat U3, Gruppendiskussion)

Vor diesem Hintergrund kann man festhalten, dass es innerhalb des Netzwerks eine Verschiebung der Schwerpunkte bzw. des Leitgedankens gegeben hat. KURS 21 ist als Projekt der Deutschen Bundesstiftung Umwelt angetreten mit dem Ziel Lernpartner-

schaften mit Fokus Nachhaltigkeit zu gründen sowie dazu Lernmaterialien zu entwickeln. Es hat sich gezeigt, dass ein wesentlicher Schwerpunkt des Netzwerks KURS 21 die passgenaue Gestaltung des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf ist sowie Aktivitäten zur Berufsorientierung, Erhöhung der Ausbildungsfähigkeit der Jugendlichen sowie der Nachwuchsicherung.

Heutzutage gilt es für die Mitglieder zu klären, ob Nachhaltigkeit als ein Thema neben anderen im Netzwerk steht oder Leitmotiv und Querschnittsthema darstellt. Einzelne Netzwerkakteure stellen heraus, dass der Leitgedanke einer nachhaltigen Entwicklung als „grundlegende Klammer“ des Netzwerks gesehen werden kann, wenn für alle Beteiligten eindeutig geklärt ist, dass eine nachhaltige Entwicklung ökonomische, ökologische und soziale Nachhaltigkeit gleichermaßen umfasst, jedoch nicht alle Aspekte immer gleichzeitig Berücksichtigung finden müssen. Die Schwerpunkte des Netzwerks werden vor allem in einem Beitrag zur sozialen Nachhaltigkeit gesehen, z.B. im Bereich der Personalentwicklung, Qualifizierung und Vermittlung von fachlichen wie sozialen Kompetenzen.

6.1.2 Leitideen in der Außenwahrnehmung

Die interviewten regionalen Akteure, die nicht aktiv im Netzwerk KURS 21 beteiligt sind, sehen die Zielsetzung des Netzwerks und der Lernpartnerschaften eindeutig in der Berufsorientierung, der Nachwuchsrekrutierung bzw. in der flexibleren Gestaltung des Übergangs Schule-Ausbildung-Beruf (Übergangsmanagement) sowie darin, die Kluft zwischen Unternehmen und Schule zu überwinden. Für sie geht es darum, Schüler frühzeitig auf den Berufsalltag vorzubereiten. Leitideen sind für sie vor allem arbeitsmarkt- und bildungspolitische Aspekte.

„Also für mich ist das ein ganz, ganz wichtiges Projekt. Und ich sage mal, dadurch, dass es in dieser Länge und in dieser Intensität funktioniert, auch ein ausgesprochen erfolgreiches Projekt. Dem messe ich einen sehr, sehr hohen Stellenwert bei, gerade eben diese Diskrepanzen, die bestehen zwischen schulischer Ausbildung und Anforderungen der Firmen an den Nachwuchs, dass die hier überwunden werden können. Oder zumindest, wenn nicht ganz und gänzlich überwunden werden können, so kann doch die eine Seite für die andere Seite Verständnis entwickeln.“ (Ankerzitat R1, 28–28)

Diese Zielsetzungen werden von den regionalen Akteuren nicht in Zusammenhang mit einer nachhaltigen Entwicklung im eigentlichen Sinne gebracht.

„Ja gut, also ich meine, man kann ja das Thema Nachhaltigkeit unter den verschiedensten Aspekten interpretieren. Nachhaltigkeit ist für mich zunächst auch mal, dass es sich nicht, wie gesagt, um Strohfeuer handelt, sondern dass es um einen kontinuierlichen Prozess handelt. Dass es sich um den Prozess handelt, diese Verbindung zwischen Schulen und Unternehmen nicht als Tagesereignis, sondern als dauernde Herausforde-

nung zu sehen. Dazu kann man natürlich sagen, wenn man diese Intentionen jungen Menschen vermittelt, die in den Beruf gehen, werden die sich auch aus ihrer beruflichen Sicht nachher anders verhalten. Bei ihnen wird die Einsicht nicht mehr geweckt werden müssen, dass so etwas notwendig ist und dass vielleicht auch bei denen, die damit mal gestartet sind, notwendig war.“ (Ankerzitat R1, 36–36)

Nur einem der sechs befragten regionalen Akteure ist bekannt, dass der politische Leitgedanke einer nachhaltigen Entwicklung der Ausrichtung des Netzwerks und der Lernpartnerschaften zu Grunde liegt. Dieser Akteur hatte bereits in der Entwicklungsphase von KURS 21 engeren Kontakt zu einigen der beteiligten Unternehmensvertretern sowie dem Wuppertal Institut, da diese Akteure identisch waren mit denen des Wuppertaler Agenda- und Nachhaltigkeitsprozesses. Er gibt an, dass es in KURS 21 darum geht, Verständnis für Unternehmensabläufe und für zukunftsgerichtete Unternehmen zu gewinnen und dabei Umweltfragen bzw. Begrenzungsfragen der Umwelt mit Ausbildungs- und Öffnungsfragen der Unternehmen für Gesellschaft und Nachwuchs in Verbindung zu bringen.

6.2 KURS 21 – Aktivitäten zur Nachhaltigkeit

Die empirischen Befunde zeigen, dass laut der Netzwerkakteure in den Lernpartnerschaften und dem Netzwerk KURS 21 Aktivitäten zur Nachhaltigkeit erfolgen. Ob dies dazu beiträgt, den Leitgedanken einer nachhaltigen Entwicklung zu konkretisieren und zu verbreiten, gilt es zu überprüfen (siehe Kap. 6.4 Zwischenfazit). Inwieweit es durch KURS 21 zur Veränderung von vorhandenen Strukturen sowie zur Entstehung neuer Strukturen kommt, kann erst im weiteren Verlauf der Arbeit anhand der Ergebnisse auf der Ebene des Netzwerks und der Ebene der Organisationen überprüft werden (siehe Kap. 7 und 8).

6.2.1 Aktivitäten zur Nachhaltigkeit in den Lernpartnerschaften

Themen der Nachhaltigkeit stehen neben dem thematischen Schwerpunkt der Berufswahl bzw. der beruflichen Orientierung der Jugendlichen bei den meisten Lernpartnerschaften im Fokus der Aktivitäten. In zwei Lernpartnerschaften ist das Thema Nachhaltigkeit erst im Laufe der Jahre aufgenommen worden. Die Aktivitäten stellen nach Aussagen der Interviewten bei den befragten Lernpartnerschaften einen festen Bestandteil des Unterrichtsplans dar, erfolgen in unterschiedlichen Jahrgangsstufen und Unterrichtsfächern mit einem Schwerpunkt im Bereich der Sozial- und Naturwissenschaften. Nach Aussage einer Schulvertreterin werden Aktivitäten in der Lernpartnerschaft auch jahrgangsstufenübergreifend durchgeführt. Die inhaltliche Ausrichtung der Aktivitäten variiert von Lernpartnerschaft zu Lernpartnerschaft und ist geprägt von der Branchenzugehörigkeit der Unternehmen sowie der jeweiligen Schulform.

Schwerpunktt Themen sind z.B. Globalisierung, lebenszyklusweite Betrachtung von Produkten, Weg der Ware, Standortfaktoren, nachhaltiges Wirtschaften in der Produktion, Fragen zur Unternehmenskultur, Kommunikation und Beteiligung im Unternehmen sowie Berufsorientierung.

Tab. 13 Beispiele von Kooperationsaktivitäten in KURS 21-Lernpartnerschaften

Kooperationsaktivität	Unterrichtsfach
Gewässeruntersuchungen: Themenreihe Abwasser, Trinkwasser	Biologie
Chemie in der Praxis	Chemie
Recycling „Auto und Umwelt“	Chemie/Physik
Unternehmenserkundungen unter Fragestellungen der Nachhaltigkeit (z.B. Energie-/Ressourcenverbrauch)	Differenzierungskurs Geschichte/Politik
Email-Austausch über Berufswünsche und Alltag zwischen Schülern und Jugendlichen aus einem asiatischen Land (Handelspartner des Unternehmens)	Englisch
Nachhaltigkeit und fairer Handel	Englisch, Religion, Politik
Lebenszyklus eines Produktes	Erdkunde
Weg der Ware	Erdkunde
Bewerbungstraining durch Unternehmensvertreter: Vorstellungsgespräche als Rollenspiele, Erwartungen der Unternehmen, Sozialkompetenzen	Fächerübergreifend
Ethische Fragen der Kreditvergabe	Religion/Philosophie
Arbeitnehmer- und Arbeitgeberinteressen	Sozialwissenschaften
Auswirkungen der Globalisierung	Sozialwissenschaften
Unternehmenskultur mit Reflexion auf Schul- /Klassenkultur	Sozialwissenschaften
Geld, Geldmenge und Verschuldung	Wahlfach Politik/ Informatik
Kommunikation im Unternehmen	Wahlfach Politik/ Informatik

(eigene Darstellung; auf Basis der Interviews und www.kurs21.net – letzter Zugriff am 15.06.2011)

In den Kooperationsaktivitäten wird in unterschiedlichen Unterrichtseinheiten der Bezug zum Leitbild der Nachhaltigkeit hergestellt. Laut Aussage eines Schulvertreters gelingt es, mit Hilfe von realen, praxisbezogenen Beispielen klarzumachen, dass das heutige Handeln in Wirtschaft und Gesellschaft nachhaltige Folgen für kommende Generationen hat (siehe auch Kap. 9.2 „Vom Wissen zum Handeln“).

Den Schulen des Netzwerks KURS 21 wurden vom Wuppertal Institut Lernmaterialien zur Nachhaltigkeit zur Verfügung gestellt. Diese helfen, den Unterricht zu gestalten, und sie unterstützen die Zusammenarbeit mit den Unternehmen. Die Materialien werden in unterschiedlichen Jahrgangsstufen und Fächern in den Unterricht eingebaut. Je nach Partnerschaft werden die Materialien zu den Themen der Nachhaltigkeit mehr

oder weniger genutzt.

„Es gibt ja die Materialien vom Wuppertal Institut zur nachhaltigen Entwicklung, die wir von Anfang an mit begleiten konnten. Und die ganzen Bereiche wie Unternehmen und Nachhaltigkeit, da kann man sehr schön (...) theoretisch Unternehmen aufreißen, das kann man aber auch mit [Lernpartner] machen. (Ankerzitat L3, 17–17)


Einzelne Vertreter aus Unternehmen geben an, dass ohne die inhaltliche Unterstützung in Form der Unterrichtsbausteine die Arbeit mit den Unternehmen für die Schulen nicht so einfach gewesen wäre.

„Dann habe ich mitbekommen, dass KURS 21 Lernmaterialien erstellt, und natürlich logischerweise für die Schulen. Ich habe das eine oder andere Exemplar ja auch gesehen und mir angeschaut. Also wertvolle Materialien, die unsere Zusammenarbeit unterstützt haben oder die anders herum auch wieder (...) Fragen an die Unternehmen hervorgerufen haben. Das war sicher eine wertvolle Sache für die beteiligten Schulen (...)“ (Ankerzitat U6, 11–11)

Die Konkretisierung einer nachhaltigen Entwicklung im Rahmen der Lernpartnerschaften bezieht sich vor allem auf die Vermittlung von Inhalten und Wissen über nachhaltigkeitsbezogene Themen, die in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Unternehmen erarbeitet wird (siehe auch Kap 9.2 „Vom Wissen zum Handeln“).

„Da geht es darum, das Thema "Weg der Ware", das anhand eines (...) Produkts zu zeigen und konkret die gesamte wirtschaftliche Vernetzung in Europa und weltweit zu zeigen. (...) Jeder kennt Autos und keiner weiß so richtig, wo die Teile herkommen, die in den Autos eingebracht werden. Und dann solche Fertigungsketten aufzuzeigen, von Komponenten zu Systemen und bis hin zu Rohmaterialien Unter welchen Umständen z.B. Rohmaterialien hergestellt werden oder Zwischenmaterialien, um auch hier die Komplexität zu zeigen (...). Frage dabei ist, ab wo ist eigentlich die Lieferkette noch einsehbar für ein Industrieunternehmen und ab wo verliert sich eigentlich die Spur.“ (Ankerzitat U4, 17–19).

„Das waren dann auf der einen Seite weiterhin klassische Themen der Chemie, die sollten nicht außen vor bleiben, wobei jetzt diese Themen auch unter den Gesichtspunkten gesehen wurden, nicht nur die Herstellung von etwas zu betrachten, sondern auch die Bedeutsamkeit des wirtschaftlichen Umfelds und die Sinnhaftigkeit von Produktherstellung überhaupt.“ (Ankerzitat L3, 3–3).



Max-Planck-Realschule

DELPHI

Lernpartnerschaft seit 2004

Gemeinsame Projekte (werden jährlich wiederholt)

Weg der Ware (Fach: Erdkunde)

- Darstellung des gesamten Weg von einzelnen Produkten: von der Rohstoffbeschaffung bis zur Verwendung als Endprodukt
- Thematisierung der weltweiten Vernetzung von Produkten und ihren Bestandteilen

Unternehmenskultur (fachübergreifende Unterrichtsreihe zum Thema Kultur)

- Erarbeitung der Bedeutung und Gestaltung einer Unternehmenskultur (Beispiel DELPHI)
- Spielerische Vermittlung von Normen, Werten und Regeln im Arbeitsalltag
- Entwicklung einer Klassenkultur

Recycling „Auto und Umwelt“ (Fach: Technik, Chemie)
in Zusammenarbeit mit Universität Wuppertal

- Untersuchen und Bewerten von Materialien anhand von Umweltgesichtspunkten
- Erkennen der Umwelt- und Gesundheitsproblematik des Recycling
- Diskussion über politische, ökologische und ökonomische Aspekte des Recycling
- Vorstellung von Recycling-Verfahren am Beispiel eines Bordnetzes

Entwicklungsgeschichte des Unternehmens (Fach: Geschichte)

- Entwicklung vom Bortenhersteller Reinshagen & Hüttenhoff bis zum Weltmarktführer in der Automobilindustrie DELPHI
- Kennenlernen von Produkten und deren Fertigung im Wandel der Zeit
- Wirtschafts- und Technikgeschichte lebendig erlernen

Bewerbertraining (Fach: Politik, Deutsch)

- Tipps für eine erfolgreiche Bewerbung
- Hilfe bei der Suche nach Ausbildungs- und Praktikaplätzen
- Überwindung von Angst vor Vorstellungsgespräche durch Gesprächssimulationen
- Hilfestellung beim Verfassen von Bewerbungen

Abb. 23 Aktivitäten der Lernpartnerschaft: DELPHI Deutschland – Max-Planck-Realschule (Quelle: Interviews, Kooperationsvereinbarung, www.kurs21.net – letzter Zugriff am 15.06.2011)

6.2.2 Verbreitung des Nachhaltigkeitsgedankens durch das Netzwerk

Befragt man die Mitglieder nach dem Beitrag zur Verbreitung des Nachhaltigkeitsgedankens durch das Netzwerk KURS 21 zeigen sich unterschiedliche Auffassungen dazu. Wenige sehen keinen oder einen geringen Beitrag. Die Mehrzahl der befragten Mitglieder geben dagegen an, dass das Netzwerk KURS 21 e.V. das Thema Nachhaltigkeit breiter in der Gesellschaft verankert.

Folgende Aktivitäten des Netzwerks werden genannt, die einen Beitrag dazu leisten:

- Aktionen und Veranstaltungen des Netzwerks, wie z.B. das Führungsseminar als Beitrag zur sozialen Dimension einer nachhaltigen Entwicklung,
- die Lernmodule und die vermittelten Inhalte in der Schule, in denen Schüler in verschiedenen Fächern von Nachhaltigkeit erfahren. Zudem werden die Fächerkurse und ihre Inhalte den Eltern vorgestellt,
- die Inhalte der Homepage,
- Pressemitteilungen und Flyer.

Für die Zukunft äußern Akteure des Netzwerks vielfältige Ideen und Wünsche, sich im Rahmen des Netzwerks in dem Themenbereich einer nachhaltigen Entwicklung weiter zu qualifizieren. Als konkrete Vorhaben werden aufgeführt:

- Austausch über die Nachhaltigkeitsthemen, mit denen sich Schulen und Unternehmen beschäftigen,
- Fortbildung der Netzwerkteilnehmer über nachhaltiges Wirtschaften,
- Verbindung zwischen Ökologie und Ökonomie stärker aufgreifen und im Netzwerk thematisieren, z.B. Ressourceneffizienz von Unternehmen, Zusammenhang zwischen Umweltschutz und Energieeinsparung im Alltagsgeschäft,
- praktische Beispiele für die ökologische Dimension zusammen stellen, z.B. zum Thema regenerative Energie,
- mit Blick auf den Aspekt der sozialen Nachhaltigkeit als Thema systematische Unterschiede in der deutschen Bildungslandschaft aufgreifen, z.B. im Hinblick auf Perspektiven für Schulabbrecher und Jugendliche mit Hauptschulabschluss,
- das Thema Migration und demografische Entwicklung in Verbindung mit dem Thema Ressource Mensch und Nachhaltigkeit in Aktivitäten einbeziehen.

6.3 Regionale und überregionale Kontakte der Netzwerkakteure

Die Kontaktmatrizen, die von den Netzwerkakteuren im Rahmen der Interviews ausgefüllt wurden (siehe Kap. 4.2.1 und Anhang 6), zeigen vielfältige regionale und überregionale Kontakte der Akteure im Zusammenhang mit KURS 21, die auf unterschiedliche Formen der Vernetzung auf regionaler und überregionaler Ebene hindeuten.

Tab. 14 Auswertung der Kontaktmatrizen der befragten Netzwerkakteure

Ergebnisse der 14 Kontaktmatrizen					
Angaben über Anzahl, Art und Richtung der Kontakte					
	Regionale Kontakte		Überregionale Kontakte		Gesamt
Anzahl	30		27		57
	davon	davon	davon	davon	davon
Art / Intensität					
einmalig	7		17		24
lose (mehrfach)	11		4		15
eng (regelmäßig)	12		6		18
Richtung					
einseitig		7		9	16
gegenseitig		23		18	41

Einseitiger Kontakt z.B. Informationsweitergabe; Gegenseitiger Kontakt z.B. Austausch

(eigene Darstellung, nach Kontaktmatrizen der Netzwerkakteure)

Es wurden von den vierzehn Netzwerkakteuren (8 Unternehmens- und 6 Schulvertreter) insgesamt 30 regionale und 27 überregionale Kontakte angegeben (siehe Tab. 14). Im Rahmen der Auswertung fallen bei den regionalen und überregionalen Kontakten Unterschiede vor allem in der Art und Intensität der Kontakte auf.

Regionale Kontakte sind eher engere (12) oder lose (11) Kontakte, das heißt sie finden regelmäßig (=eng) statt oder haben mehr als einmal also mehrfach (=lose) stattgefunden. Sie haben vorwiegend den Charakter eines gegenseitigen Austauschs. Das heißt nach Angabe der Akteure, es besteht ein intensiverer Austausch mit Akteuren der Region zur Arbeit in KURS 21 (Lernpartnerschaft und Netzwerk), es finden gemeinsame Aktivitäten statt und es gibt teilweise eine längerfristige Zusammenarbeit. Ein Beispiel dafür ist die dauerhafte Einbindung eines Fachbereichs der Bergischen Universität Wuppertal im Rahmen einer Lernpartnerschaftsaktivität zum Recycling. Weitere Beispiele sind die Zusammenarbeit mit der Wirtschaftsförderung (vor allem Unternehmen) sowie der Agentur für Arbeit (Schulen) in Wuppertal, im Rahmen dessen die Erfahrungen mit der Lernpartnerschaft und dem Netzwerk KURS 21 einfließen. Die regionalen Institutionen, zu denen Kontakte bestehen, ordnen sich den Bereichen Politik, Bildung und Wirtschaft zu. Ein Schwerpunkt der engen und losen Kontakte besteht zu Institutionen der Wirtschaft (12 der 23 Nennungen). Institutionen bzw. Akteure der Region, die mehrfach genannt wurden, sind z.B. Wirtschaftsförderung Wuppertal, Wuppertal aktiv Stadtmarketing, Stadt Wuppertal (vor allem zu Oberbürger-

meister Jung), Agentur für Arbeit, Bergische Universität. Eine Schulvertreterin gab an, dass sie keine regionalen Kontakte im Rahmen von KURS 21 hat.

Überregionale Kontakte waren vorwiegend einmalig und fanden vor allem mit Akteuren aus Nordrhein-Westfalen (NRW) statt. Vereinzelt einmalige Kontakte gab es außerhalb von NRW. Ein Unternehmen hat internationale Geschäftspartner, aus Thailand und Mexico, bei einer einmaligen Aktion mit der Partnerschule miteinbezogen. Zwei Schulvertreter hatten gar keine überregionalen Kontakte im Rahmen von KURS 21. Bei den überregionalen Kontakten handelt es sich weitestgehend um einmalige Informationsgespräche oder eine Informationsweitergabe zu Aktivitäten im Rahmen der Lernpartnerschaft. Mehrmalige, überregionale Kontakte (enge und lose) gab es vor allem bei den Unternehmen, und zwar hauptsächlich zu anderen Unternehmensstandorten oder Handelspartnern. Beispielsweise hat ein Unternehmen mit Vertretern anderer Unternehmensstandorte angedacht, die Konzeption der Lernpartnerschaft mit Schulen an anderen Standorten umzusetzen. Ein anderes Unternehmen ist im engeren Austausch zu Aktivitäten der Lernpartnerschaft mit der Konzernzentrale und hat die Lernpartnerschaft auch in den konzernweiten Nachhaltigkeitsbericht eingebracht. Ein weiteres Unternehmen hat internationale Handelspartner in Aktivitäten der Lernpartnerschaft mit einbezogen. Eine Schule nutzt die Lernpartnerschaft, um in einem europäischen Projekt mitzuwirken und hat dort entsprechend einen intensiveren Austausch mit dem Projektträger und anderen Projektpartnern.

6.4 Zwischenfazit

Vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse wird geschlussfolgert, dass sich bei einzelnen Mitgliedern im Laufe der Entwicklung des Netzwerks sowie des Vereins KURS 21 e.V. die Einstellung dazu verändert hat, unter dem Leitgedanken der Nachhaltigkeit zu agieren, die Aktivitäten entsprechend darunter zu verankern sowie dies als Mehrwert und Besonderheit von KURS 21 heraus zu stellen. Die Mehrzahl der Schulvertreter steht dieser Leitidee auch im zweiten Befragungszeitraum positiv gegenüber. Einige Unternehmensvertreter empfinden den Leitgedanken der Nachhaltigkeit im zweiten Befragungszeitraum als unspezifisch und sehen diesen eher als thematische Einengung der Aktivitäten.

Einzelne Netzwerkteure stellen heraus, dass die Spannbreite der Aktivitäten unter dem Leitbild der Nachhaltigkeit verortet werden kann, wenn im Verein Klarheit geschaffen wird, dass nachhaltige Entwicklung ökologische, soziale und ökonomische Nachhaltigkeit gleichermaßen umfasst, aber nicht alle Aspekte gleichzeitig Berücksichtigung finden müssen. Das heißt, dass ein umfassenderes Verständnis von Nachhaltigkeit verfolgt wird und sich nicht nur auf Nachhaltigkeit im Sinne einer ökologisch verträglichen Entwicklung beschränkt wird. Entsprechend könnten Aktivitäten einer erfolgreichen Gestaltung des Übergangs Schule-Beruf bzw. Berufsorientierung und Kompetenzentwicklung der Jugendlichen unter dem Aspekt der sozialen Nachhaltig-

keit eingeordnet werden. Dabei ist jedoch auch kritisch zu diskutieren, dass nicht eine zu starke Aufweitung des Nachhaltigkeitsbegriffs erfolgt und klassische Unternehmensaktivitäten wie Nachwuchssicherung und Nachwuchsförderung unter dem Deckmantel der sozialen Nachhaltigkeit erfolgen. Diese kritische Auseinandersetzung würde auch der Aussage eines Interviewten entsprechen, der betont, dass der Begriff der Nachhaltigkeit im Allgemeinen sehr unspezifisch und ausufernd verwendet wird und sich sehr weit von dem ursprünglichen Gedanken der ökologischen Nachhaltigkeit entfernt hat (siehe Kap. 6.1.1).

Die Außensicht der regionalen, externen Akteure deutet darauf hin, dass der Leitgedanke der Nachhaltigkeit als Leitbild von KURS 21 außerhalb des Netzwerks nicht wahrgenommen wird. Sie sehen den Fokus eindeutig im Bereich der Berufsorientierung, Vorbereitung auf den Berufsalltag sowie Nachwuchssicherung und darin, die Kluft zwischen Unternehmen und Schule zu überwinden. Diese Zielsetzungen werden von ihnen nicht mit einer nachhaltigen Entwicklung im eigentlichen Sinne in Verbindung gebracht. Lediglich einem der befragten regionalen Akteure ist bekannt, dass der politische Leitgedanke einer nachhaltigen Entwicklung der Ausrichtung des Netzwerks und der Lernpartnerschaften zu Grunde liegt. Dieser Akteur hatte bereits in der Entwicklungsphase von KURS 21 im Rahmen des Wuppertaler Agenda- und Nachhaltigkeitsprozesses engeren Kontakt zu einigen beteiligten Unternehmen sowie dem Wuppertal Institut. Das kann zum einen darauf hinweisen, dass in der Entwicklungsphase von KURS 21 der Leitgedanke der Nachhaltigkeit stärker im Vordergrund stand. Kann zum anderen aber auch darauf zurückzuführen sein, dass der thematische Bezug des Akteurs über den Wuppertaler Nachhaltigkeitsprozess einen anderen Zugang und Blick auf KURS 21 geschaffen hat.

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass innerhalb des Netzwerks eine Verschiebung der Schwerpunkte bzw. des Leitgedankens stattgefunden hat. KURS 21 ist als Projekt der Deutschen Bundesstiftung Umwelt angetreten mit dem Ziel, Lernpartnerschaften mit Fokus Nachhaltigkeit zu gründen sowie dazu Lernmaterialien zu entwickeln. Im zweiten Befragungszeitraum zeigt sich jedoch, dass ein wesentlicher Schwerpunkt des Netzwerks KURS 21 vor allem die passgenaue Gestaltung des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf sowie Aktivitäten zur Berufsorientierung, Erhöhung der Ausbildungsfähigkeit der Jugendlichen sowie der Nachwuchssicherung sind. Um diese thematische Verschiebung genauer analysieren zu können, wäre nun in weiteren Untersuchungen zu klären, wie es im Laufe der Jahre zu dieser Verschiebung kam und welche Akteure, bzw. Machtkonstellationen im Netzwerk und in den Lernpartnerschaften bzw. den beteiligten Organisationen darauf Einfluss genommen haben (siehe Kap. 11 Schlussbetrachtung).

Betrachtet man die einzelnen Aktivitäten in den Lernpartnerschaften, zeigt sich, dass KURS 21 durchaus als ein Ort der Konkretisierung von Konzepten einer nachhal-

tigen Entwicklung bezeichnet werden kann. Fokus ist die Vermittlung von Inhalten und Wissen über nachhaltigkeitsbezogene Themen. Konzeptionen und Leitbilder der Makroebene werden auf die Ebene der Organisationen sowie der Individuen herunter gebrochen. In der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Unternehmen wird eine Vielzahl an konkreten Aktivitäten vor allem für die Unterrichtsebene in den Schulen erarbeitet, die im Zusammenhang mit einer nachhaltigen Entwicklung stehen. Es findet dabei aktiv eine Auseinandersetzung mit einer nachhaltigen Entwicklung statt. Der inhaltliche Dialog wird unterstützt durch Lernmaterialien zur Nachhaltigkeit, die vom Wuppertal Institut in Zusammenarbeit mit den Schulen erarbeitet wurden und im Unterricht eingesetzt werden. Inwieweit die Aktivitäten zwischen Schule und Unternehmen zu strukturellen Veränderungen führen, gilt es in den folgenden Kapiteln noch zu überprüfen.

Aus den Angaben der Kontaktmatrizen der Netzwerkakteure lässt sich schlussfolgern, dass der Schwerpunkt der Vernetzungen und Interaktionen des Netzwerks KURS 21 und seiner Lernpartnerschaften in der Region Wuppertal liegt. Überregionale Vernetzungen bestehen nahezu nicht, da es sich bei den angegebenen überregionalen Kontakten um weitestgehend einmalige und punktuelle Begegnungen handelt. Es lässt sich festhalten, dass das Netzwerk KURS 21 eindeutig eine regionale Ausrichtung und Einbettung (siehe dazu Kap. 7.3) hat. Dennoch sollte man nicht außer Acht lassen, dass von einzelnen Vertretern aus Unternehmen und Schulen in überregionalen Kontakten bzw. Vernetzungen (z.B. zu anderen Unternehmensstandorten, Handelspartnern, in internationalen Projekten) Erfahrungen aus KURS 21 eingebracht werden.

7. KURS 21 – Ein regionales Akteursnetzwerk zwischen Schulen und Unternehmen

Das folgende Kapitel betrachtet die Ebene des Netzwerks (*Mesoebene*) und bildet somit den Kern der Arbeit (siehe Abb. 24). Im Vordergrund dieses Kapitels steht die forschungsleitende Frage, inwieweit die regionale Vernetzung zwischen den Schulen und Unternehmen in Teilaspekten als Lernende Region und bzw. oder kreatives Milieu angesehen werden kann (siehe Kap. 3.3.4). Vor diesem Hintergrund werden die Fragestellungen verfolgt, welche innovierenden Impulse und kollektiven sowie interorganisationalen Lernprozesse aus der Vernetzung hervor gehen, welche Bedeutung die Kooperationsverantwortlichen als sogenannte *Change Agents* haben, inwieweit ein Makler für die Vernetzung notwendig ist, welchen Mehrwert bzw. Wertzuwachs durch die Interaktion der beteiligten Organisationen entsteht, welche Bedeutung die räumliche und soziale Nähe hat sowie inwieweit das Netzwerk und seine Lernpartnerschaften in den institutionellen und sozio-kulturellen Kontext eingebettet (*Embeddedness*) sind.

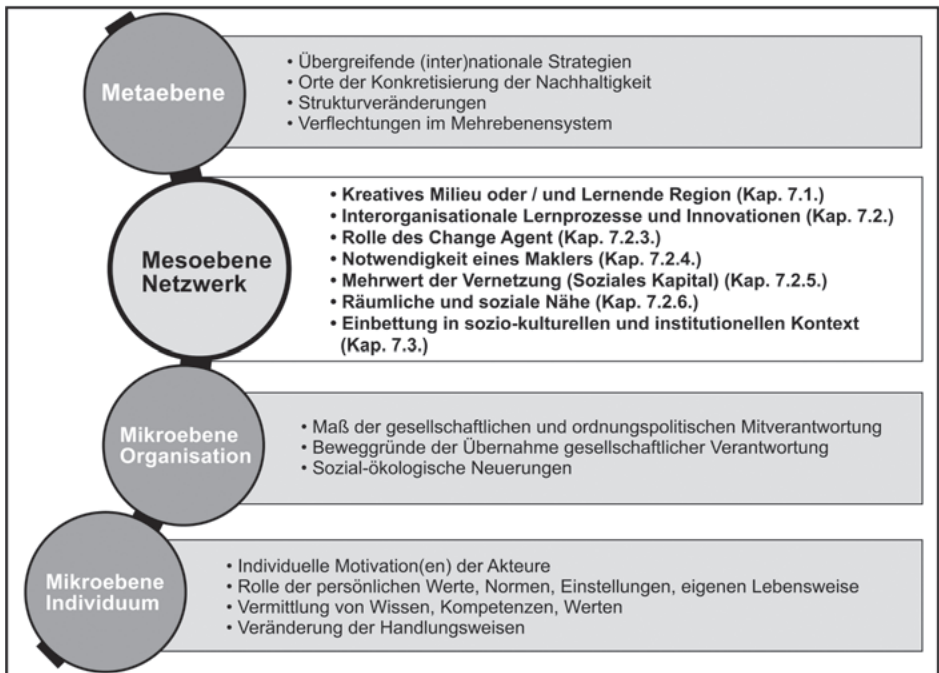


Abb. 24 Ergebnisdarstellung Kapitel 7: Fokus Netzwerkebene – Fragestellungen (in Stichworten)

Im Folgenden werden empirische Ergebnisse vorgestellt, die wesentliche Elemente der Entwicklung von den einzelnen Lernpartnerschaften zum Netzwerk aufzeigen (Kap. 7.1), um dann daraus hervorgehende Innovationen und Lernprozesse sowie damit zusammenhängende Aspekte auszuführen (Kap. 7.2). Anschließend wird herausgearbei-

tet, inwieweit die Partnerschaften und das Netzwerk in den institutionellen Kontext der Schule-Wirtschafts-Kooperationen in der Region Wuppertal eingebettet sind und welche innovativen Impulse von KURS 21 für die Region ausgehen (Kap. 7.3).

7.1 Von der (Lern)Partnerschaft zum Netzwerk

Ursprünglich standen die einzelnen Lernpartnerschaften mit ihren Inhalten im Fokus von KURS 21 (2002–2004). Erst im Laufe der Jahre und auf Initiative der Beteiligten entwickeln sich die Lernpartnerschaften zu einem Netzwerk in der Region Wuppertal (ab 2005). Mit der Vereinsgründung KURS 21 e.V. in 2008 gilt das Netzwerk für die Beteiligten als institutionalisiert.

7.1.1 Der Steuerungskreis als interaktives Netzwerkforum

Das Netzwerk KURS 21 entwickelte sich aus der Zusammenkunft der einzelnen Lernpartnerschaften im so genannten Steuerungskreis. Der Steuerungskreis ist ein Austauschforum zwischen den Lernpartnerschaften, in dem die Verantwortlichen der Lernpartnerschaften in den Schulen und Unternehmen alle drei Monate zusammen kommen. Dieser ist wie die einzelnen Partnerschaften vom Wuppertal Institut im Rahmen des DBU-geförderten Projektes „KURS 21 – Schulen unternehmen Zukunft“ (2002–2004) initiiert worden. Nach der Vereinsgründung in 2008 wurde der Steuerungskreis von der Mitgliederversammlung abgelöst (siehe auch Kap. 5.3.2).

„Also zunächst mal war es ja einfach die Initiative des Wuppertal Instituts, d.h., die haben verschiedene Firmen angesprochen und haben diese Firmen mit Schulen zusammengebracht und haben dann auch die Vertreter der Lernpartnerschaften als Netzwerk zusammengebracht. Das hat dazu geführt, dass man sich gegenseitig kennen gelernt hat, das heißt sowohl andere Unternehmen kennen gelernt hat und durchaus auch andere Schulen kennen gelernt hat. Es ist ja nicht selbstverständlich, dass man sich untereinander kennt oder dass man nun mal wirklich Kontakt miteinander hat.“ (Ankerzitat L3²⁸, 44–44)

„Drittens war KURS 21 immer die Klammer um die Gruppe. Wenn es KURS 21 nicht gegeben hätte, hätte es keine Steuerungskreise gegeben. Dann hätten wir zwar Lernpartnerschaften gehabt, aber wir hätten uns nie getroffen.“ (Ankerzitat U6, 32–32).

Dennoch werden in der Entwicklung des Netzwerks als Geheimnis des Erfolgs die einzelnen Lernpartnerschaften gesehen, die auch ohne das Netzwerk KURS 21 bestehen würden.

„Das ist wahrscheinlich auch das Geheimnis, dass es hier eigenständig bestehende Partnerschaften gibt, die auch ohne Verein bestehen könnten. Die würden wahrschein-

²⁸ U = Unternehmer/in, L = Lehrer/in, R = Regionaler Akteur

lich auch die nächsten Jahre weiterlaufen. Dadurch entsteht aber eine insgesamt Stabilität, die für die Organisation sehr fruchtbar ist.“ (Ankerzitat U3, 28–28)

Als ein Schwerpunkt der Aktivitäten des Netzwerks wird neben der inhaltlichen die organisatorische Entwicklung gesehen. Nach Ablauf des Projektes „KURS 21 – Schulen unternehmen Zukunft“ wurde laut Aussage eines Interviewten viele Jahre vergeblich ein „starker“ Partner gesucht, der als Überorganisation des Netzwerks KURS 21 fungieren sollte. Die Flexibilität, Freiheit und der Wirkungskreis sollten dabei jedoch nicht eingeschränkt werden.

Der Steuerungskreis hat letztlich dafür gesorgt, dass die Lernpartnerschaften eine Institutionalisierung erfahren haben. Nach der „*Interimslösung bei der Stiftung Bergisches Städtedreieck*“ (Zitat L6, 17–17) (2005–2008) wurde durch einen Arbeitskreis der Netzwerkteilnehmer die Vereinsgründung vorbereitet. Der Verein KURS 21 e.V. ist für einen Interviewten insofern anders, weil er auf Initiative der Beteiligten entstanden ist und „*mittlerweile durch die Beteiligten selber geleitet, geführt, ja gesponsert und organisiert wird*“ (Zitat U3, 24–24). Es gibt in dem Sinne keine Überorganisation mit entsprechendem organisatorischem Unterbau. Die Beteiligten möchten sich bewusst selbstständig organisieren.

Die Entwicklung von den einzelnen Lernpartnerschaften hin zu einem Netzwerk wird von einzelnen Netzwerkakteuren als Prozess verstanden, der bei weitem noch nicht abgeschlossen ist. Sie sehen seit Anbeginn des Netzwerks darin einen Ort des Austauschs und der Anregung, der noch viele Chancen für die Zukunft offen lässt. Ein Interviewter bringt den Ursprung des Netzwerks auf folgenden Punkt:

„Mich hat ja immer wieder bei der Geschichte gewundert, dass die Unternehmen so offen damit umgegangen sind. Das war erstaunlich. Und das hat mich berührt, muss ich gestehen. Das hat auch Schule sehr erfreut. Und ich glaube, die Unternehmen haben auch erkannt, dass Schule nicht so ein Gebilde ist, was da so einfach im Topf brodelt, sondern auch ein Gebilde ist, was raus will. (...) Die Schulen wollen es und die Unternehmen wollen es. Und da musste jetzt die dritte Person rein, deswegen das Netzwerk. Oder irgendeine Struktur hinein, die das jetzt miteinander verzahnt, verkoppelt, verquickt. Und das war dann KURS 21. Und auch was jetzt mit dem Verein passiert, das ist absolut richtig. Ich sehe das sehr positiv. Wir alle sehen das sehr positiv, die das gemacht haben. (Ankerzitat L5, 61–61).

Der Steuerungskreis wurde von den Beteiligten aus Schule und Unternehmen genutzt, um vielfältige gemeinsame Aktivitäten durchzuführen. Ein Schwerpunkt der Aktivitäten lag dabei vor der Vereinsgründung im Austausch und der gemeinsamen Darstellung der Lernpartnerschaften in der Öffentlichkeit. Als ein wichtiges Element der Netzwerkentwicklung wurde das Rotationsverfahren der Sitzungsorte bei den Steuerungskreissitzungen empfunden.

„Interessant am Netzwerk fand ich auch das Kennenlernen von unterschiedlichen Unternehmen. Wir sind mal bei der Sparkasse gewesen, wir waren bei Delphi, wir waren bei Bayer. Jeweils wurde dann das Unternehmen vorgestellt. Ich hatte auch mal den KURS 21 eingeladen. Ich denke mal, der eigene Blickwinkel vergrößert sich, wenn man die Firmen kennenlernt, das finde ich auch sehr wichtig. (Ankerzitat U5, 14–14).

7.1.2 Wichtige Ereignisse der Netzwerkentwicklung

Fragt man die Netzwerketeiligten nach den wichtigsten Ereignissen des Netzwerks in den letzten Jahren, werden die gemeinsamen Auftritte bei Veranstaltungen von fast allen Befragten hervorgehoben. Der Großteil der Befragten erwähnt konkret die Veranstaltung in der Bayer-Fetenfabrik (2005), die den Abschluss des Projektes „KURS 21 – Schulen unternehmen Zukunft“ und den Auftakt zur Förderung durch beteiligte Unternehmen über die Stiftung Zukunftsfähiges Wirtschaften im Bergischen Städtedreieck darstellt. Auf einem „Markt der Möglichkeiten“ hatten alle Lernpartnerschaften die Gelegenheit, sich und ihre Aktivitäten darzustellen. Laut Aussage eines Befragten hat sich dort *„das gesamte Potenzial des Netzwerks einmalig an einem Platz gezeigt“* (Zitat U4, 35–35) und diese Veranstaltung wird von einem weiteren Beteiligten als wichtig für die Selbstfindung erachtet, bei der sich das erste Mal die Lernpartnerschaften als Netzwerk erkannt haben. Als weitere wichtige Veranstaltung wird die Bergische Expo (2006) genannt und der dort präsentierte Stand von KURS 21. Erwähnt werden auch noch die Präsentation von einzelnen Lernpartnerschaften auf der Veranstaltung des Wirtschaftsministeriums „Wir wollen: Wirtschaft für Schule in NRW“ 2007 und das erste *Business Breakfast* zu KURS 21 in 2004.

„Und in einer ersten Phase ging es darum, diese produktiven und erfolgreichen Kooperationen nach außen zu tragen, um anderen Schulen Mut zu machen und die Erfahrungen zur Verfügung zu stellen, die wir mit unseren Kooperationen gemacht haben. Das heißt, der erste Teil der gemeinsamen Arbeit, die den Steuerkreis betraf, war eigentlich Öffentlichkeitsarbeit, sich nach außen zu zeigen, kundzutun, was tun wir, was machen wir, welche Möglichkeiten haben wir, sich auszutauschen.“ (Ankerzitat L6, 16–16).

Auf allen Veranstaltungen wurden neben Lehrern und Unternehmensvertretern auch Schüler eingebunden, denen hier bewusst die Gelegenheit geboten wird, ihre Lernpartnerschaft, einzelne Aktivitäten sowie das Netzwerk der Öffentlichkeit zu präsentieren.

7.1.3 Institutionalisierung im Verein KURS 21 e.V.

Fast einheitlich wird von fast allen Netzwerketeiligten die Vereinsgründung im April 2008 als ein wichtiges Ereignis benannt. Der Verein KU KURS 21 e.V. bietet nach

innen und außen gefestigte Strukturen und wird als ein organisatorischer Schritt nach vorn gesehen.

Die meisten Netzwerketeiligten haben konkrete Vorstellungen zur Entwicklung des Vereins und es wird betont, dass der Verein dazu beiträgt, dass sich die Lernpartnerschaften noch stärker miteinander verknüpfen. Die Netzwerkpartner können je nach gewünschter Kompetenz miteinander kooperieren und einen Ideenfundus bilden, der für alle zugänglich ist. Der Verein ist der Beginn einer intensiveren, gemeinsamen inhaltlichen Zusammenarbeit, durch die auch Konkurrenz zwischen Partnerschaften abgebaut werden kann.

„Ich denke, der Verein hat die unheimliche Attraktivität, völlig losgelöst von den politischen und institutionellen Bestrebungen in der Region zu sein. Das heißt, man kann völlig sachorientiert Dinge betrachten und Dinge vorantreiben. Das ist das Attraktive daran und ich denke, dass es sich dadurch auch noch verfestigen wird und dass wir auch noch eine viel klarere Rolle spielen werden mit diesem Netzwerk in der Region.“ (Ankerzitat U4, 91–92).

Für die Zukunft im Verein KURS 21 e.V. geht es den Netzwerkvertretern darum, vielfältige verbindende Themenstellungen anzubieten, um die vernetzenden Tätigkeiten zu vertiefen.

Geplant ist, die Entwicklung von kreativen Projekten vor allem auch für Schulen sowie konkrete Veranstaltungen bzw. Diskussionsforen, die über die Partnerschaften hinausgehen, z.B. im Bereich der Personalentwicklung. Unternehmen bieten dabei ihre Kernkompetenzen und individuelles *Know-how* an, so dass andere beteiligte Institutionen davon profitieren können. Schüler verschiedener Schulformen sollen verstärkt in Netzwerk-Aktivitäten eingebunden werden. Der Gemeinschaftsgedanken wird durch gemeinsame Aktivitäten und interaktive Projekte gefördert. Die Aktivitäten gilt es, stärker zu verbreiten, so dass ein Schneeballeffekt entsteht.

Die Mitglieder sehen einen besonderen Wert des Netzwerks bzw. des Vereins in den interaktiven Aktionen. Die Befragten heben hervor, dass die gemeinsamen Projekte sowie das Einbringen der unterschiedlichen Kompetenzen der Vereinsmitglieder in diesem Qualifizierungsprozess eine Innovation für sie darstellen (siehe Kap. 7.2).

Die kontinuierliche Beteiligung der Netzwerkteilnehmer und die konkreten Aktivitäten im Netzwerk sind wichtig für das langfristige Fortbestehen und die Weiterentwicklung des Vereins. Durch gemeinsame Aktionen entsteht ein zusätzlicher Mehrwert für die Mitglieder (siehe Kap. 7.2.5). Die Mitgliedschaft in KURS 21 bietet für die Mitglieder den Vorteil, sich mit Unternehmen aus unterschiedlichen Branchen und mit verschiedenen Schulformen auszutauschen, neue Ideen zu entwickeln und Kontakte zu knüpfen. Um mehr Mitglieder für den Verein zu gewinnen, sollen für alle Interessierten erkennbare Mehrwerte angeboten und mobilisiert werden. Unternehmen profitieren laut einem Unternehmensvertreter voneinander, weil hier sehr unterschiedliche Unter-

nehmen der Region zusammenkommen, sowohl von der Größenordnung als auch der Branche. Schulen, die immer mehr zu selbstständigen Organisationseinheiten generieren, sollen von den Erfahrungen der Unternehmen profitieren z.B. im Bereich der Personal- oder Organisationsentwicklung. Gemeinsame Auftritte in der Region können effektvoller und mit weniger Aufwand betrieben werden. Die Chancen, die durch das Netzwerk gesehen werden, müssen sich jedoch erst einmal beweisen.

„Eine Schwierigkeit ist ja auch im Netzwerk so ein bisschen zu zeigen, wozu es gut ist. Wir müssen schauen, dass wir diesen Mehrwert eben auch wirklich für die Mitglieder mobilisieren. (...). Für die Kleineren ist der Aufwand sicherlich enorm, den sie reinstecken müssen und wir müssen da anfangen, dass man mehr sieht, was Positives daraus werden könnte oder dass es einen positiven Effekt hat. (Ankerzitat U6, 11–12).

7.1.4 Stabilität durch gewachsene Vertrauenskultur und ein besonderes Beziehungsgefüge

Im Laufe der Jahre ist über die langfristige Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedern ein Vertrauen entstanden und das Verständnis zwischen Lehrern und Unternehmensvertretern gewachsen. Die distanzierte Freundlichkeit ist laut den Befragten zu einer Herzlichkeit geworden und es hat sich im Miteinander etwas verändert. Das Miteinander konnten die Netzwerkakteure nicht ad hoc herstellen, daran mussten sie arbeiten und das muss wachsen. Alle Beteiligten haben gelernt, für die Zwänge der anderen Verständnis zu haben.

Vertrauen ist demnach Erfolgsfaktor und eine wichtige Grundlage der Arbeit von KURS 21. Die Mitglieder sehen den gezielten Aufbau eines „Wir-Gefühls“ als stabilisierenden Einfluss für die Kooperation. Die beteiligten Mitglieder von KURS 21 sind gleichberechtigt und respektieren sich gegenseitig. Im Rahmen der Arbeit von KURS 21 besteht die Bereitschaft zum Perspektivwechsel, das heißt, sich auf Positionen von anderen einzulassen. Charakteristisch für die Netzwerkkultur sind gemeinsame Umgangsformen, die auf Transparenz und Fairness sowie die Lernfähigkeit aller Beteiligten ausgerichtet sind.

Hervorgehoben werden die Kontakte zu anderen Unternehmen und Schulen sowie das persönliche Kennenlernen der einzelnen Schul- und Unternehmensvertreter. Dabei haben sich auch konkrete Verlinkungen und Aktivitäten einzelner Partner ergeben, die außerhalb der Aktivitäten der Lernpartnerschaften lagen. Im Zuge der Kontakte erwähnt ein Unternehmensvertreter als wichtiges Ereignis z.B. den spezifischen Erfahrungsaustausch auf Ebene der Personalleiter. Als wichtig wurde auch der Einsatz eines Personalentwicklungsinstruments eines Unternehmens im Netzwerk KURS 21 empfunden. Diese Aktivität zielte auf die Stärkung des Miteinanders und brachte Auf-

bruchstimmung. Dieses Ereignis führte auch zu dem Wunsch, feste Strukturen mit einer tragfähigen Basis zu etablieren.

Die persönliche Ebene in der Lernpartnerschaft und die Interaktion zwischen den beiden Verantwortlichen aus Schule und Unternehmen sind für das Gelingen der Partnerschaft ganz wichtig und bauen Berührungängste auf beiden Seiten ab. „*Man trifft sich wie alte Bekannte*“ (Zitat L3, 32–32). Wichtig ist, dass die beiden Verantwortlichen miteinander vernünftig kommunizieren können und sich verstehen. Sie reden nicht nur rein fachlich miteinander, sondern wechseln auch persönliche Worte und es entsteht eine Art Beziehung. Laut den Interviewten funktioniert die Partnerschaft meist nicht, wenn die beiden Personen nicht miteinander zurechtkommen. Man sollte ein Grundverständnis füreinander haben und freundschaftlich sowie respektvoll miteinander umgehen.

Im Laufe der Jahre hat sich die Beziehung zwischen den Verantwortlichen in den Lernpartnerschaften bzw. den Netzwerkmitgliedern verändert. Aus persönlichen Beziehungen in einzelnen Lernpartnerschaften sind teilweise auch private Kontakte entstanden.

„Und wir müssen miteinander vernünftig kommunizieren können. Wenn die beiden Personen, es sind dann wirklich Personen, wenn die nicht miteinander zurechtkommen, ist die Sache gestorben. (...) ob man freundschaftlich oder respektvoll oder wie immer miteinander umgeht, das eine schließt das andere ja nicht aus, aber man muss miteinander reden können und muss so ein Grundverständnis haben. Wenn das nicht da ist, funktioniert das nicht (...)“ (Ankerzitat L3, 40–40).

7.2 Innovationen und Lernprozesse zwischen Schulen und Unternehmen

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass in der Interaktion in den Lernpartnerschaften und dem Netzwerk KURS 21 vielfältige Innovationen und Lernprozesse entstehen.

Der Schwerpunkt liegt bei wirtschaftlichen und bildungspolitischen Impulsen (siehe Kap. 7.2.1) sowie interorganisationalen Lernprozessen (siehe Kap. 7.2.2). Begleitend dazu werden ausgewählte Aspekte betrachtet, die diese Innovations- und Lernprozesse begünstigen, wie z.B. die Rolle der Netzwerkakteure bzw. Kooperationsverantwortlichen (Kap. 7.2.3), die Bedeutung einer Netzwerkkoordination für den Aufbau und Weiterentwicklung der Vernetzung (Kap. 7.2.4), der Mehrwert, der sich für die Beteiligten aus der Vernetzung ergibt (Kap. 7.2.5) und der Einfluss der räumlichen sowie sozialen Nähe der Akteure (Kap. 7.2.6).

7.2.1 Wirtschaftliche und bildungspolitische Impulse

Befragt man die Verantwortlichen der Lernpartnerschaften sowie die regionalen Akteure nach innovativen Impulsen von KURS 21, führen diese eine Vielzahl an Impulsen auf. Während einzelne Netzwerkakteure vor allem interne Impulse sehen, zeigt

sich anhand der Aussagen der regionalen Akteure, dass vielfältige Impulse auch von Außen wahrgenommen werden. Generell unterscheiden die Akteure zwischen Impulsen der Lernpartnerschaften und des Netzwerks.

Ein Teil der Netzwerkakteure sieht vielfältige wirtschaftliche und bildungspolitische Impulse für Unternehmen und Schulen, die von KURS 21 ausgehen.

„KURS 21 ist eine ganz klare Sache, gerade wo Bildungspolitik und demografischer Wandel im Fokus ist, wird viel zu viel (...) theoretisch thematisiert. Aber die praktischen Umsetzungen, die sehe ich sehr marginal. Und KURS 21 sehe ich als ein sehr pragmatisches Instrument, hier Unterstützung zu leisten.“ (Ankerzitat U4, 65–65)

Ein Ursprung dieser innovativen Impulse liegt für sie darin, dass unterschiedliche Unternehmen und Schulen sich in einem Netzwerk zusammengeschlossen haben, an einer gemeinsamen Sache arbeiten und neue Ideen kreieren.

„KURS 21 hat, was so etwas angeht, wahnsinnig viel geleistet. Sie sehen die Diskussion im Steuerkreis. Ich wundere mich ja immer, was für unterschiedliche Leute dort zusammensitzen aus den wirklich unterschiedlichsten Bereichen und wie die Unternehmen miteinander umgehen. Die reden ja auch miteinander. Ich weiß nicht, ob die immer so alle miteinander geredet haben. Die sitzen ja alle in ihren einzelnen Vereinigungen oder zusammen und glücken im eigenen Stall. Und plötzlich sitzt der Sparkassenmensch neben einem völlig anderen, neben dem Maler oder so etwas. Auch diese Hauptschul-Kooperation, die ja da ist, die ist auch super gelaufen. Also das finde ich so unglaublich wichtig, dass auch Unternehmen untereinander sich wahrnehmen. Ich finde, etwas Besseres hätte man gar nicht gründen können.“ (Ankerzitat L5, 95–97)

Andere Netzwerkakteure finden, dass KURS 21 eher geringe externe Impulse hat. Die wenigen Impulse haben für sie jedoch einen qualitativ hohen Wert.

„Da bringt KURS 21 und das Netzwerk bis jetzt hier wirklich nur einen relativ kleinen Teil, der aber doch inhaltlich, wie ich finde, mittlerweile eine hohe Qualität gewonnen hat. Und als Bildungsinitiative wiederum sicher ein Schlüsselfaktor der Zukunft ist.“ (Ankerzitat U7, 58–58)

Es wird auch festgestellt, dass es bisher nicht gelungen ist, gemeinsam ein „größeres Rad daraus zu drehen.“ (Zitat U6, 62–63). Zunächst hat KURS 21 vor allem eine positive interne Wirkung für die Beteiligten, was sich auch in den Lernpartnerschaften zeigt, die dauerhaft stabil sind. Wenn der Verein bzw. das Netzwerk und seine Aktivitäten für Außenstehende so wahrgenommen werden, dass es interessant ist, hier Mitglied zu werden, dann hat das Netzwerk auch eine externe Wirkung.

Als wirtschaftliche und bildungspolitische Impulse der Lernpartnerschaften werden von den Netzwerkakteuren genannt:

Impulse für die Bildungspolitik

- KURS 21 ist ein sehr pragmatisches Instrument zur Unterstützung der Bildungspolitik und bezogen auf den demografischen Wandel.
- Die Wertigkeit von Bildung und Bildungssystemen wird durch KURS 21 angehoben.

Impulse für Schulen

- Schulen lernen, mit Unternehmen zusammen zu arbeiten und Partnerschaften aufzubauen. Die Akzeptanz von Unternehmen wächst in den Schulen. Sie gewinnen an Erfahrung, um effektiv auch weitere Partnerschaften mit Unternehmen zu anderen thematischen Schwerpunkten einzugehen.
- Die Motivation und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler wird verstärkt. Schüler werden reifer, wenn man mit ihnen auf einer anderen Kommunikationsebene arbeitet. Vertreter der Wirtschaft leisten dazu als Unterrichtspartner einen entscheidenden Beitrag.
- Schülergruppen aus unterschiedlichen Schulformen werden inhaltlich gefördert und erhalten bessere Einstiegschancen ins Berufsleben.
- Nachhaltigkeitsthemen fließen in den Unterricht ein und es wird eine Sensibilität für Umweltfragen bei den Schülern geschaffen.

Impulse für Unternehmen

- Zwischen Schule und Unternehmen findet ein bewusster Austausch statt, bei dem die jungen Menschen auch Impulse in Unternehmen einbringen, die Unternehmen gut nutzen und weiter entwickeln können.
- Unternehmen öffnen sich für Schulen und engagieren sich für die Gesellschaft.
- Unternehmensvertreter gestalten Unterricht, leisten dabei einen Beitrag zur Erfüllung des Lehrplans und lernen dabei gleichermaßen.
- Mitarbeiter am Standort finden es wichtig und identifizieren sich stärker mit ihrem Unternehmen, wenn dieses mit einer Lernpartnerschaft Impulse vor Ort setzt und sich für Jugendliche aus der Region engagiert.

Die Ergebnisse im zweiten Befragungszeitraum sowie der Gruppendiskussion in 2009 zeigen, dass ein Jahr nach der Vereinsgründung vermehrt innovative Impulse gesehen bzw. benannt werden, die von den interaktiven Aktionen und Projekten (siehe unten) des Netzwerks ausgehen. Die vom Netzwerk angebotenen Aktivitäten und Projekte sowie das Engagement im Netzwerk vermitteln und fördern die Aneignung von Kompetenzen bei den Netzwerkteilnehmenden. Diese wirken in positiver Weise auf die Netzwerkarbeit und die berufliche Arbeit zurück. Die Akteurskonstellation im Netzwerk hat laut Aussage der Befragten viel innovatives Potenzial. Es haben sich übergeordnete Themen aus den unterschiedlichen Erfahrungswelten von Unternehmern und Lehrern ergeben. Die Grundlage sind die unterschiedlichen Kompetenzen, Wissens- und Erfahrungskontexte der Beteiligten, die in neue, gemeinsame Projekte einfließen bzw. als

Ausgangsbasis und Anregung für die Adaption in einem anderen Kontext genutzt werden und Innovationen generieren. Alle Netzwerkmitglieder haben in gleicher Weise Einfluss auf die Netzwerkaktivitäten. Die Intensität der Einflussnahme orientiert sich, aufgrund der flachen Hierarchien, im Wesentlichen am Engagement der einzelnen Netzwerkteilnehmer.

Für die Mitglieder sind die gemeinsamen Aktivitäten wichtig, die für sie als Programm von KURS 21 gelten. KURS 21 schafft exklusiv für Mitglieder neue Formate.

Als *innovative Aktivitäten des Netzwerks* werden genannt:

- Austausch im Bereich der Personalentwicklung
- Führungsseminare für Lehrkräfte und Beschäftigte aus Unternehmen
- Schülerwettbewerb „1-Tag im Unternehmen“: Schüler unterschiedlicher Schulformen arbeiten zusammen und erhalten jeweils in einem Mitgliedsunternehmen eine Fragestellung, die sie an einem Tag zu bearbeiten haben. Darüber erstellen sie eine Präsentation und führen diese dem Unternehmen sowie den Vereinsmitgliedern vor.
- Interner, schulformübergreifender Meinungsaustausch der Schulvertreter

Die Interviews mit den regionalen Akteuren bestätigen, dass auch von außen innovative Impulse von KURS 21 wahrgenommen werden. Diese innovierenden Impulse gehen für diese Akteure weitestgehend von den Aktivitäten in den Lernpartnerschaften aus. Innovierende Impulse, die von den Aktivitäten des Netzwerks ausgehen, werden von den Akteuren nicht explizit benannt.

Den Schwerpunkt der Impulse sehen die regionalen Akteure im Bereich Übergang Schule-Ausbildung-Beruf. Unternehmen der Region öffnen sich für Jugendliche, stellen sich frühzeitig auf die kommenden Generationen ein, nehmen Einfluss auf deren Qualifizierung und können damit adäquaten Nachwuchs rekrutieren sowie Ausbildung und Arbeitsplätze sichern. Die Jugendlichen in den beteiligten Schulen werden auf die Praxis vorbereitet, setzen sich mit der Arbeitswelt und ihren beruflichen Fähigkeiten auseinander, lernen unterschiedliche Berufsbilder kennen und ihnen kann die für sie geeignete Qualifikation frühzeitig vermittelt werden. Die gemeinsamen Aktivitäten bzw. Interaktionen der Akteure in KURS 21 werden vor dem Hintergrund des wirtschaftlichen Strukturwandels, Wettbewerbs und demografischen Wandels gesehen. Impulse für eine nachhaltigere Entwicklung werden lediglich von einem regionalen Akteur erkannt (siehe Kap. 6).

„Und KURS 21 will ja letztendlich auch dafür sorgen, dass in den Schulen die richtige Qualifikation gegeben wird. Dass eben nachher nicht Menschen dastehen, die im Grunde genommen nicht vermittelbar sind. Sondern man möchte ja bei den Jugendlichen das Gefühl dafür wecken, was notwendig ist, um eben in einem Beruf erfolgreich zu sein. Man möchte aber auch auf der anderen Seite bei den Schulen die Empfindlichkeit dafür wecken, was notwendig ist, den Schülern zu vermitteln, damit sie eben erfolgreich sein können“. (Ankerzitat R1, 26–26)

„Vor allen Dingen ist aber relevant, wenn ein Unternehmen (...) in den Unterricht mit eingreift und es seine Sicht rüberbringen kann, ob das in Erdkunde, in Sozialwissenschaften, in Technik oder im Chemieunterricht ist, möglicherweise auch in Mathematik. Und rüber bringen, was erwarten z.B. auch Unternehmen, um was muss man sich dort mit kümmern, wieso sind denn auch die theoretischen Sachen für die Unternehmen wichtig. Also diesen Zusammenhang zur Arbeitswelt herzustellen, das halte ich doch für immer wichtiger. Weil mir jedenfalls auffällt, dass immer weniger von den Schülern von der Arbeitswelt noch viel mitkriegen. Zum Teil, weil manchmal die Eltern nicht mehr in diesem Prozess sind. Oder weil scheinbar auch das Thema Arbeitswelt zu Hause nicht mehr den Rang hat, wie es früher mal war.“ (Ankerzitat R4, 9–9)

7.2.2 Interorganisationale Lernprozesse als *learning by interacting*

Laut den Befragungsergebnissen zeigt sich ein interaktives Lernen der Akteure im Netzwerk KURS 21 einerseits in gemeinsamen Lern- und Qualifizierungsprozessen und andererseits in Erkenntnissen und Lerneffekten, die eine Konsequenz für zukünftige Entwicklungen des Netzwerks haben.

KURS 21 als Forum für gemeinsame Lernprozesse, Qualifizierung und Austausch

Das Netzwerk KURS 21 und seine Lernpartnerschaften sind ein Forum, in dem die Akteure von den Erfahrungen der anderen lernen bzw. profitieren und sich gegenseitig unterstützen.

Die Schule stellt für die Unternehmensvertreter ein wichtiges Übungsfeld dar für z.B. den Bereich der Personalentwicklung. Eine Vielzahl der Beschäftigten eines Unternehmens kann dabei die Chance erhalten, die alltägliche Lehr- und Lernsituation in den Schulen zu erleben bzw. diese mit zu gestalten. Die Unternehmen hingegen geben durch die Weitergabe ihres Wissens bzw. durch Fortbildungen und Qualifizierungen Denkanstöße für Lehrer. Für die Schüler ist neben der Wissensvermittlung die Vermittlung sozialer Kompetenzen und die Persönlichkeitsentwicklung in der Zusammenarbeit mit den Unternehmen entscheidend.

Zunächst war das Netzwerk KURS 21 für die Beteiligten vor allem ein Ort des Austauschs. Die Akteure nutzten diesen, um

- Ideen für Aktivitäten zu erhalten, die von anderen im Netzwerk schon durchgeführt wurden.
- sich auch an andere Unternehmen des Netzwerks zu wenden und Schüler besser in Praktikumsstellen zu vermitteln.
- sich über Schwierigkeiten in der Lernpartnerschaft und deren Lösungsmöglichkeiten auszutauschen.

Wichtig für die Weiterentwicklung des Netzwerks war die Erkenntnis, dass die Netzwerkteilnehmenden aus Schulen und Unternehmen über die 1:1-Partnerschaften hinaus

aktiv werden müssen, damit sie noch mehr Nutzen untereinander ziehen können. Inzwischen werden immer mehr übergreifende Aktionen durchgeführt und gemeinsame Inhalte umgesetzt (siehe Kap. 7.2.1).

„Das heißt, der einfache Austausch von Aktivitäten ist dann nicht mehr so spannend, weil letztendlich die meisten Dinge bekannt sind und dann halt der Schritt wichtig ist, zu sagen, wir müssen uns mehr Inhalte geben oder wir müssen noch schauen, wie können wir mehr Nutzen aus dem Netzwerk ziehen, untereinander, unter den Schulen und auch unter den Unternehmen. Ich denke, da sind wir noch an einem großen Anfang, die Möglichkeiten da abzuschöpfen. Weil ich glaube, dass in so einem Netzwerk auch Unternehmen sehr viel untereinander partizipieren können, gerade da hier im Netzwerk sehr unterschiedliche Unternehmen sind von der Größenordnung her, von der Branche her und aber dann in der gleichen Region. Ich denke, da kann viel bewegt werden und vor allen Dingen auch viel gesteuert werden.“ (Ankerzitat U4, 46–46).

In den interaktiven Aktionen sehen die Mitglieder einen besonderen Wert des Vereins KURS 21 e.V. Die Weiterbildungsinitiative bzw. das interorganisationale Lernen hat sich als besondere Kompetenz des Vereins erwiesen. Durch gemeinsame Aktivitäten und Projekte wird der Gemeinschaftsgedanke gestärkt. Die kontinuierliche Beteiligung der Netzwerkteilnehmer und die konkreten Aktivitäten sind wichtig für das langfristige Fortbestehen und die Weiterentwicklung des Netzwerks. Durch die gemeinsamen Aktionen entsteht ein zusätzlicher Mehrwert für die Mitglieder bzw. die am Netzwerk beteiligten Akteure (siehe Kap. 7.2.5).

Als *konkrete Erkenntnisse und Lerneffekte des Netzwerks* werden von den beteiligten Akteuren benannt:

- Schulen und Unternehmen müssen sich füreinander öffnen, um voneinander zu profitieren.
- Die Motivation der Akteure ist die Grundlage für das Engagement im Netzwerk.
- Vertrauen ist die Basis der Netzwerkarbeit.
- Die Verantwortlichen in den Organisationen sind die treibende Kraft der Kooperation.
- Eine koordinierende Institution ist notwendig als „Makler“ der Vernetzung.
- Im Netzwerk müssen klare Strukturen geschaffen werden.
- Kommunikationswege im Netzwerk sollten effektiv und für alle zugänglich sein.
- Der Bekanntheitsgrad des Netzwerks kann nur über eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit erhöht werden.
- Nachhaltigkeit sollte sich als Leitbild des Netzwerks schärfen.

Schulen und Unternehmen füreinander öffnen, um voneinander zu profitieren

Ein Unternehmensvertreter sieht den Ausgangspunkt von KURS 21 darin, dass Schulen und Unternehmen zunächst einmal „zwei verschiedene Welten“ sind, die es zusammen zu bringen gilt. In KURS 21 stellt die Zusammenarbeit zwischen Schule und Unternehmen eine wechselseitige Beziehung dar, in der die Vorteile des anderen bekannt sind und genutzt werden. KURS 21 bietet den Vorteil, sich mit Unternehmen unterschiedlicher Branchen und Schulen verschiedener Schulformen auszutauschen. Die gegenseitige Öffnung dieser unterschiedlichen Schulen und Unternehmen führt dazu, dass Vorurteile abgebaut und die Diskrepanz zwischen Schule und Unternehmen überwunden werden können. Als ein wesentlicher Lerneffekt des Netzwerks wird angeführt, dass man lernt über den Tellerrand zu schauen und unterschiedliche gesellschaftliche Komponenten kennen zu lernen. Im Speziellen wird dabei angesprochen, dass Vorurteile gegenüber der Hauptschule und ihren Schülern durch die gemeinsame Arbeit im Netzwerk abgebaut werden. Zudem wird es für die Schullandschaft als wichtig erachtet, dass Hauptschule, Realschule und Gymnasium gleichberechtigt miteinander umgehen und dabei Konkurrenzdenken abbauen. Vernetzungen zwischen den Schulen werden genutzt, um Vorteile für die Schüler der verschiedenen Schulformen zu erreichen.

„Es kommt noch ein anderer Effekt dazu. Ich freue mich darüber – damals habe ich das nicht so gesehen –, dass wir in unserem Netzwerk nicht nur Gymnasien haben. Ich bin mir noch nicht ganz über die Chancen im Klaren, die darin stecken. Aber ich sehe eigentlich immer mehr, seitdem ich jetzt von zwei Schülern gehört habe, die ich zur Hauptschule Katernberg geschickt habe, die waren schwer beeindruckt von dem, was da läuft (...). Ich denke, wenn wir sehen, wer da zusammen in einem Netzwerk ist, und das gibt es relativ selten, (...) dass verschiedene Schulformen, von der Hauptschule zur Realschule und Gymnasium, in einem Pott, in einem Netzwerk zusammen sind. Und die Möglichkeiten, die da drinstecken, können ja auch für Gymnasiasten durchaus interessant sein, denn auch Gymnasiasten, die studieren, sind irgendwann leitende Angestellte oder Firmenpartner-Teilhaber, was auch immer. Aber sie kommen auf jeden Fall mit Leuten zusammen, die für sie auch eigenständig Arbeit erledigen müssen. Die einen anderen Bildungsgrad haben.“ (Ankerzitat L1, 36–,36).

Die Motivation der Akteure ist die Grundlage für das Engagement im Netzwerk

Die Verantwortlichen der Lernpartnerschaften, die gleichzeitig die Akteure des Netzwerks sind, handeln aufgrund einer hohen Motivation (siehe auch Kap. 9.2). Ihr Engagement erfordert neben der eigentlichen beruflichen Tätigkeit einen erheblichen Mehraufwand.

„Das muss man also aus einer anderen Motivation, aus einer höheren Motivation, heraus tun, weil es letztendlich auch dann wiederum, für uns für die Personalentwicklung, (...) für die Schule für die Entwicklung des Schulprogramms, des Schulprofils vielleicht sinnvoll sein könnte. So, dass es also dann doch wiederum was mit dem Job zu tun hat. Aber dennoch müssen diese Initialzündung und dieses Engagement erst einmal vorhanden sein. Und wenn dann also aus irgendeinem Grund dieser Funke nicht zündet, in welcher Organisation auch immer, dann schläft das sein. Da können Sie, meine ich, auch als Verein oder als KURS 21 im Einzelfall nicht viel machen. Wir können die Leute ja nicht dazu zwingen. Wir können, wie gesagt, nur diesen Mehrwert versuchen aufzubauen und zu erhalten und zu dokumentieren, sodass dadurch eben eine hohe Motivation entsteht.“ (Ankerzitat U3, 38–38).

Zentrale motivierende Aspekte sind:

- Verbesserung der Personalentwicklung in Unternehmen,
- (Weiter-)Entwicklung des Schulprogramms bzw. des Schulprofils,
- Nachhaltigkeit und wirtschaftliches Denken in Schulen bringen,
- Vermittlung sozialer Kompetenzen,
- Nachwuchssicherung,
- Austausch mit anderen Unternehmen bzw. Schulen.

Vertrauen ist die Basis der Netzwerkarbeit

Vertrauen ist Erfolgsfaktor und wichtige Grundlage der Arbeit von KURS 21. Die Stärkung von wechselseitigen Vertrauensbeziehungen sowie des Gemeinschaftsgefühls ist ein stabilisierender Faktor des Netzwerk und erfolgt z.B. durch Netzwerktreffen, Arbeitsgruppen, offene Kommunikation, gemeinsame Projekte, Veranstaltungen etc. Die beteiligten Mitglieder von KURS 21 begegnen sich auf Augenhöhe und respektieren sich gegenseitig. Im Netzwerk besteht ein offener Dialog und es hat sich eine Solidarität unter den Partnerschaften eingestellt. Die menschliche Komponente ist wichtig und die persönlichen Kontakte im Netzwerk führen zu Vorteilen für die Beteiligten. Das Konkurrenzdenken hat sich aufgehoben und es werden über die Partnerschaft hinaus Kontakte eingegangen (siehe auch Kap. 7.1.4).

„Und ich denke, der Zugang im Netzwerk und die Ansprache und direkte Kommunikation zwischen den Partnern, das hat auch seinen Stellenwert. Zu Beginn hatte man so Ängste nach dem Motto: Jemand drängt sich in meine Partnerschaft. Und das sehe ich schon, das ist zurückgegangen. Das ist also kein Thema mehr, über die Partnerschaft Kontakte zu pflegen.“ (Ankerzitat U4, 83–84).

Die Verantwortlichen in den Organisationen als treibende Kraft der Kooperation

Die Koordinatoren bzw. Verantwortlichen der Lernpartnerschaften in Schule und Unternehmen haben eine hohe Bedeutung für das Gelingen der Partnerschaften und die Entwicklung des Netzwerks. Es muss in der jeweiligen Organisation eine treibende Kraft geben, die sich dauerhaft engagieren kann. Dabei ist auch der Rückhalt im eigenen Unternehmen und in der Schule von hoher Bedeutung für die verantwortlichen Akteure. Ohne diesen Rückhalt ist eine Netzwerkarbeit wie in KURS 21 auf Dauer nur schwer zu gewährleisten. Die kontinuierliche und große Beteiligung der Netzwerkteilnehmer ist wichtig für das Fortbestehen des Netzwerks bzw. des Vereins (siehe auch Kap. 7.2.3).

Eine koordinierende Institution als notwendiger „Makler“ der Vernetzung

Die Akteure aus Schulen und Unternehmen benötigen von Anfang an entsprechende Strukturen und Unterstützung durch eine koordinierende Institution. Im Netzwerk muss es einen „Kümmerer“ bzw. eine „treibende Kraft“ geben, der bzw. die die Fäden in der Hand hält und sich für die Organisation und Koordination des Netzwerks verantwortlich zeigt (auch Promotoren bzw. Makler des Netzwerks genannt, siehe Kap. 3.3.8). Die Selbstorganisation einzelner Lernpartnerschaften im Netzwerk funktioniert langfristig nicht, da Netzwerkarbeit nicht zum originären Kerngeschäft der einzelnen Partner zählt (siehe auch Kap. 7.2.4).

Klare Strukturen für alle Beteiligten schaffen

Durch die Gründung eines Vereins konnten im Netzwerk KURS 21 klare Strukturen geschaffen werden und es erfolgte eine finanzielle und rechtliche Absicherung. Die Organisationsform des Vereins trägt wesentlich zu einer reibungslosen Ablauforganisation und gut funktionierenden Organisationsstruktur bei. Die Beteiligten des Netzwerkes haben sich offiziell dazu bekannt und werden stärker in die Pflicht genommen. Die Gründung des Vereins hat einen Selektionsprozess bei den Lernpartnerschaften bewirkt, da dieser eine größere Verbindlichkeit abverlangt. So finden sich in KURS 21 nur die engagierten, stabilen und gut funktionierenden Lernpartnerschaften.

Mit einem erweiterten Vorstand wurde die Arbeit im Netzwerk auf mehrere Personen verlagert und es können konkrete Aufgabenverteilung sowie die Funktionen der Akteure (z.B. Geschäftsführer, Presse- und Öffentlichkeitsreferent) klar definiert werden.

Effektive Kommunikationswege im Netzwerk aufbauen

Durch die unterschiedlichen Arbeits- und Kommunikationsweisen in Schulen und Unternehmen ist die Kommunikation im Netzwerk erschwert und der Koordinierungsbedarf der Kommunikationsflüsse erhöht. Einzelne Mitglieder möchten, dass im Ver-

ein bzw. zwischen den Mitgliedern mehr Informationen fließen, die auch für alle gleichermaßen zugänglich sind. In der Zukunft gilt es, Kommunikationswege einzurichten, durch die vielfältige Informationen effektiv und einfach an alle weitergegeben werden können. Geplant ist zum Beispiel, ein Intranet auf der Homepage des Vereins einzurichten.

Öffentliche Wahrnehmung stärken

Der Bekanntheitsgrad des Netzwerks in der Region müsste laut den Mitgliedern erhöht werden. Zum einen werden die Potenziale der Öffentlichkeitsarbeit von KURS 21 e.V. noch nicht voll ausgeschöpft. Zum anderen hemmen Parallelprojekte in ähnlichen Kontexten den Bedeutungszuwachs in der Region (siehe Kap. 7.3.1).

Nachhaltigkeit als Leitbild des Netzwerks schärfen

Der Leitgedanke einer nachhaltigen Entwicklung kann als „grundlegende Klammer“ des Netzwerks gesehen werden, wenn für alle Beteiligten eindeutig geklärt ist, dass eine nachhaltige Entwicklung ökonomische, ökologische und soziale Nachhaltigkeit umfasst, jedoch nicht alle Schwerpunkte immer gleichermaßen Berücksichtigung finden müssen (siehe Kap. 6.1). Um den Aspekt der Nachhaltigkeit als Leitgedanke des Netzwerks zu stärken, möchten die Beteiligten sich ein neues Selbstverständnis des Nachhaltigkeitsgedankens erarbeiten und einen strukturierten Austausch über Nachhaltigkeitsaktivitäten in den einzelnen Unternehmen und Schulen initiieren.

7.2.3 Netzwerkakteure als *Change Agents* für Innovationen und Lernprozesse

Die Netzwerkakteure sind sich einig, dass sie als Koordinatoren bzw. Verantwortliche der Lernpartnerschaft in Schule und Unternehmen eine hohe Bedeutung für das Gelingen der Partnerschaft und die Entwicklung des Netzwerks haben. Es muss in der jeweiligen Organisation eine treibende Kraft geben, die sich dauerhaft engagieren kann. Diese kann auch als *Change Agent* bezeichnet werden, da sie sich laut den Befragten für einen Wandel in den Organisationen einsetzen (siehe auch Kap. 3.3.8, SIEBENHÜHNER ET AL. 2006 und KRISTOF 2010).

„Also es ist nicht nur hier so. Das ist in der gesamten Wirtschaftsarbeit so, wenn ich keinen Verantwortlichen identifiziere, funktionieren die Dinge nicht. Projekte brauchen Projektleiter, egal wie ihre Rolle aussieht, aber es muss irgendwo die treibende Kraft sein. Die muss in der Schule sein, die muss im Unternehmen sein.“ (Ankerzitat U4, 55–55)

KURS 21 stellt qualitativ hohe Anforderungen an die Netzwerkpartner. Wichtig ist vor allem auch das persönliche Engagement der Verantwortlichen. Die Ansprechpartner müssen bereit sein, sehr viel Freizeit in die Arbeit in der Lernpartnerschaft sowie im

Netzwerk KURS 21 zu stecken. Die Motivation der Verantwortlichen geht meist über ihr Funktionsprofil hinaus und sie engagieren sich aufgrund einer Begeisterung oder eines Verantwortungsgefühl für ein bestimmtes Thema (siehe Kap. 9.1.1). Speziell in der Schule ist der persönliche Einsatz der Lehrkräfte maßgeblich, da es heutzutage immer schwieriger wird, zusätzliche Unterrichtseinheiten in den Lehrplan einzubringen.

„Partnerschaften laufen ja über Menschen. Das heißt also, das sind ja keine Organisationen, die sich zusammentun, sondern sie werden ja von Menschen repräsentiert. Und wenn in einer der Organisationseinheiten, sei es in der Schule, sei es im Unternehmen, sich keiner mehr so direkt drum kümmern wollte oder konnte, dann schlief das dann auch ein, das Thema. Denn keiner hat im Funktionsprofil stehen, dass wir KURS 21 machen sollen. Ich werde dafür auch nicht bezahlt. Keiner, auch die Lehrer werden dafür nicht bezahlt, dass sie sich da organisieren und dort vor allem engagieren. Das muss man also aus einer anderen Motivation, aus einer höheren Motivation, heraus tun.“ (Ankerzitat U3, 38–38)

Als entscheidend sehen die Interviewten, wo die Verantwortung für die Lernpartnerschaft und das Netzwerk in Schule und Unternehmen aufgehängt bzw. wo der Verantwortliche angesiedelt ist. In der Schule sollte der Verantwortliche entweder der Schulleitung angehören oder einen guten Kontakt zu dieser haben und eigenständige Entscheidungen treffen können. Schulleitungen sind „Moderatoren in ihrem Haus“ (Zitat L5, 74–74), die das Signal geben können, dass das die Lernpartnerschaft „Chefsache“ (Zitat U4, 55–55) ist. Wenn die Schulleitung Angebote bezüglich des Unterrichts an Kollegen macht, dann hat das eine größere Wirksamkeit und Effizienz.

Im Netzwerk KURS 21 ist der überwiegende Teil der Verantwortlichen aus der Schulleitung oder sie sind sehr eng an die Schulleitung angebunden bzw. besetzen Funktionsstellen, die der Schulleitung direkt unterstellt sind, wie z.B. die Funktionsstelle im Bereich Öffnung von Schule oder die Stelle als Studien-, Orientierungs- und Beratungslehrer.

„Wenn ein Schulleiter nicht hinter solch einer Maßnahme steht, können sie das Ding beerdigen. Dann funktioniert das nicht mehr. Das sind die Moderatoren in ihrem Hause. Das ist die Profession dieser Leute. Die bringen das auch nach vorne und können es auch verkaufen. Diese Schaltstellen sind unheimlich wichtig und diese Leute müssen sich untereinander kennen.“ (Ankerzitat L5, 74–74)

Im Unternehmen sollten die Verantwortlichen für die Lernpartnerschaft in der Nähe der Geschäftsführung angesiedelt sein, um handlungsfähig zu sein. Es ist wichtig, dass sie zum einen schnell auf die Führungsorganisation zugreifen können und zum anderen ein solches Engagement, auch rein zeitlich, von der Geschäftsführung abgesegnet ist.

Der überwiegende Teil der Verantwortlichen aus den Unternehmen besetzt Leitungsfunktionen nahe der Geschäftsführung oder ist Teil der Geschäftsführung. Die Unternehmensvertreter sprechen sich für die Ansiedlung der Verantwortlichkeit in einem Funktionsbereich des Unternehmens aus wie z.B. Personalentwicklung oder Öffentlichkeitsarbeit.

„Wir sind ein Unternehmen, was hier eine Standortleitung hat und eine lokale Öffentlichkeitsarbeit. Und letztendlich gehört es damit zu unseren Themen. (...) In der Öffentlichkeitsarbeit oder dadurch, dass wir hier an der Werksleitung hängen, haben wir natürlich ein größeres Netzwerk, auf das wir hier zurückgreifen können. Das wäre vielleicht in der Fachfunktion schwieriger.“ (Ankerzitat U6, 19–19)

Die meisten Unternehmensvertreter halten es für wichtig, den Personal- und vor allem den Ausbildungsbereich in die Lernpartnerschaft einzubinden oder diese möglicherweise direkt dort aufzuhängen.

Die Verantwortlichen müssen Personen sein, die in der Lage sind, Dinge um- bzw. durchzusetzen. Das heißt, der Verantwortliche sollte eine Integrationsfigur sein, mit Anerkennung und Kontakten in die eigene Institution sowie in andere Organisationen bzw. Netzwerke des Organisationsumfelds. Die Interviewten sprechen auch von dem Verantwortlichen als „Schaltstelle“ (siehe Kap. 3.3.4. Netzwerkakteure werden hier auch als „Gatekeeper“ bezeichnet). Die Funktion der Verantwortlichen ist vielfältig, aber vor allem initiieren sie die Aktivitäten in der Lernpartnerschaft und im Netzwerk, motivieren andere für die Aktivitäten und vermitteln Kontakte. Insgesamt ist es wichtig, dass jeder in der Institution weiß, wer der Verantwortliche in der Organisation für die Lernpartnerschaft bzw. das Netzwerk ist.

In den Unternehmen und Schulen sollten die Verantwortlichen gewisse Bedingungen vorfinden, um die Abläufe in Unternehmen und Schulen in den Lernpartnerschaften zu gewährleisten:

- Der Verantwortliche sollte relativ frei und flexibel in der Ausgestaltung der Lernpartnerschaft handeln können (zeitlich, inhaltlich, finanziell), z.B. sollte der Unternehmensvertreter in begrenztem Umfang freigestellt sein, um Unterricht in der Schule durchführen zu können.
- Den Kollegen in Unternehmen und Schule sollte der Ansprechpartner bekannt sein und sie sollten mit Ideen für Lernpartnerschaft auf die Verantwortlichen zu kommen.
- Der Kontakt in Schule und Unternehmen sollte ausschließlich über die Ansprechpartner laufen.
- Die Schul- und Unternehmensleitung sollte aktiv in die Lernpartnerschaft eingebunden sein.

- Der Verantwortliche sollte in den verschiedenen Gremien der Schule und des Unternehmens gut vertreten sein, um die Inhalte der Lernpartnerschaft dort einbringen zu können.

7.2.4 Eine koordinierende Institution als „Makler“ der Vernetzung

Aus den Interviews mit den Netzwerkakteuren geht deutlich hervor, dass es in der Vernetzung zwischen den unterschiedlichen Teilsystemen Unternehmen und Schule von Anfang an eine koordinierende Institution als „treibende Kraft“ bzw. „Kümmerner“ geben muss, die sich für die Organisation und Koordination des Netzwerks verantwortlich zeigt. Diese kann auch als Promotor oder „Makler“ bezeichnet werden (siehe Kap. 3.3.8).

„...es muss eine treibende Kraft geben, die immer wieder Leute zusammenbringt, die Treffen organisiert. Ich halte es für eine schöne Idee, sich selbst organisierend so ein Netzwerk zu betreiben. Ich sehe aber nicht, dass das wirklich langfristig funktioniert. Auch aus Erfahrung aus anderen Netzwerken heraus. Es muss irgendwo eine treibende Kraft geben, die dieses Mobile anstößt, es gibt Höhen und Tiefen bei einigen Partnerschaften auch im Netzwerk. (Ankerzitat U4, 46–46).

Für die Netzwerkakteure ist dieser „Makler“ im Rahmen der Entwicklung und Fortentwicklung von KURS 21 das Wuppertal Institut mit seinen handelnden Personen, welches sowohl Initiator als auch Organisator und Themengeber der Lernpartnerschaften und des Netzwerks KURS 21 war.

„... Und im Grunde genommen hatte dann das Wuppertal Institut durch die handelnden Personen, wenn Sie so wollen, ja die Leitungsfunktion übernommen und auch die Klammer dargestellt. Ich habe das immer so empfunden. Das war in der Zeit sehr wichtig, dass es da eben jemanden gab, der sich fast hauptamtlich um das Thema gekümmert hat und jetzt eigentlich immer noch dabei ist.“ (Ankerzitat U3, 50–50).

Ein „Makler“ für die Moderation und Organisation des Netzwerks

Das Wuppertal Institut hat in seiner „Gründerrolle“ (Zitat U6, 32–32) bzw. als „auslösendes drittes Organ“ (Zitat L5, 12–12) die Lernpartnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen in der Region initiiert und die Vertreter der Lernpartnerschaften als Netzwerk zusammengebracht. Die Entwicklung von den einzelnen Lernpartnerschaften hin zu einem Netzwerk ergab sich daraus, dass das Wuppertal Institut von vornherein regelmäßige Treffen (3–4 jährlich) der entsprechenden Vertreter aus Schule und Unternehmen eingeplant hatte. Das Wuppertal Institut war dabei als Organisator für die Vor- und Nachbereitung, die Durchführung der Zusammenkünfte des Netzwerks und die Organisation von öffentlichen Veranstaltungen verantwortlich.

Auch im Rahmen der Vereinsgründung KURS 21 e.V. wird dem Wuppertal Institut eine tragende Rolle zugesprochen. Im Verein selbst hat das Wuppertal Institut die Funktion eines beteiligten Unternehmens und gilt nicht mehr als Organisator des Netzwerks. Inzwischen gibt es keine einzelne Überorganisation mehr, sondern mit dem erweiterten Vorstand sind die Aufgaben bewusst auf mehrere Mitglieder verteilt worden.

Obwohl das Wuppertal Institut als „*Triebmotor*“ (Zitat U8, 17–17) des Netzwerks benannt wird, diskutierten die Beteiligten in den letzten Jahren kontrovers über die Koordinationsrolle und die dadurch entstehenden Kosten.

„Wir haben uns natürlich, als es jetzt um Vereinsgründung oder „Wie geht es weiter?“ ging, auch sehr kontrovers über die zukünftige Rolle unterhalten, immer verbunden mit der Frage: Wer soll es zahlen? Das war eigentlich der kritische Punkt. Ist ein Unternehmen bereit, zumindest einen Beitrag zu leisten, damit eine solche Rolle von KURS 21, so eine Koordinationsrolle, weiter aufrecht erhalten wird. Und das ist in der Tat eine schwierige Sache, weil - wir müssten vielleicht da auch noch mal ganz ehrlich reinschauen, was wirklich konkret gemacht werden muss. Ob wir nicht mehr reden, als getan wird.“ (Ankerzitat U6, 32–32)

Bezogen auf die einzelnen Lernpartnerschaften wird das Wuppertal Institut als „*Dreh- und Angelpunkt*“ (U2 32–32) für die Ansprechpartner der Lernpartnerschaften bezeichnet. Das Wuppertal Institut hat für Transparenz in und zwischen den Lernpartnerschaften gesorgt und ist auch als Konfliktmanager tätig geworden.

Es wurde vom Wuppertal Institut ein konkretes Verfahren für die Anbahnung und Realisation der Kooperation Schule und Unternehmen angewendet, welches die Vermittlung der Partner, die Bildung der Partnerschaften bis zum Abschluss einer Kooperationsvereinbarung beinhaltete (siehe Kap. 5).

„Das ist ja wie eine Partnervermittlung. Und bei einer Partnervermittlung muss man ja auch sicher sein, dass das einen ordentlichen Gang geht. Das heißt, die Vermittlung überhaupt wäre ohne das Wuppertal Institut meines Erachtens so gar nicht möglich gewesen. (...) Diese Sitzung werde ich nie vergessen, dass (...[Mitarbeiter des Wuppertal Instituts] ...) sehr strikt, klar, deutlich, mit einem festgelegten Ablauf und geplanten Phasen diese ersten Sitzungen gemeinsamer Art konstruiert und durchgeführt haben. Das war ein Gewinn für beide Seiten. Das hätte sich zerfasern können, da hätte man ganz viel falsch machen (...). Damit waren Weichen gestellt für den ganzen Ablauf der Partnerschaft.“ (Ankerzitat L6, 21–21)

Ein „Makler“ für die inhaltliche Ausgestaltung des Netzwerks

Für einige Teilnehmende spielten das Renommee, die Integrität, die Ausrichtung und Kompetenzen des Wuppertal Instituts eine besondere Rolle in der Entwicklung des

Netzwerks, zum einen, um Schulen und Unternehmen dafür zu gewinnen und zum anderen für die inhaltliche Schwerpunktsetzung.

„Ich glaube, zunächst mal, irgendwas zu machen, wo das Wuppertal Institut hintersteht, das ist ja an sich schon mal ein Markenzeichen. Zumindest mal, glaube ich jedenfalls, für alle Schulen sowieso und klar, wenn jetzt hier Unternehmen dabei sind, die international arbeiten, da mag das ja nicht so eine Bedeutung haben, aber für kleine Unternehmen oder Handwerksbetriebe, da würde ich aber sagen, ist das ja schon eine richtige Abteilung, mit dem Wuppertal Institut zusammenzuarbeiten.“ (Ankerzitat U1, 110–110)

„Also, für mich hat es eine wichtige Rolle gespielt, einmal, weil das Wuppertal Institut einen renommierten Namen hat. Das ist so und wenn ein solcher Partner auf einen zukommt, dann weiß man, das ist eine seriöse Sache, da stehen kompetente Leute dahinter. Und ich denke, das ist auch schon ein wichtiger Punkt, wer da auf mich zukommt und nach Zusammenarbeit fragt.“ (Ankerzitat U5, 27–27)

Gerade auch unter dem fachlichen Aspekt (Nachhaltigkeitsaspekt) und mit dem Ziel, das Thema Nachhaltigkeit in den Unternehmen und Schulen verstärkt zu verankern, war das Wuppertal Institut wichtig für die (Weiter-) Entwicklung der Lernpartnerschaften und des Netzwerks.

„Ich will das noch mal hervorheben, auch wenn das in den Partnerschaften oft zu kurz kommt. Wenn es ein solches gemeinsames Thema wie die Nachhaltigkeit nicht gegeben hätte, wäre kein gemeinsamer Nenner da gewesen. Der Umweltgedanke, der Gedanke der Nachhaltigkeit, der Schonung der Ressourcen, der Arbeit für spätere Generationen, und das in einem Wissen um Ökonomie, die uns trägt. Dieser gemeinsame Gedanke, meine ich, der ist essenziell. Und der ist nur durch das Wuppertal Institut da reingekommen. Sonst hätte das Netzwerk diesen Gedanken ja heute immer noch nicht.“ (Ankerzitat L6, 21–21)

Das Wuppertal Institut hatte über Fördermittel des ehemaligen Projektes „KURS 21 - Schulen unternehmen Zukunft“ (2002–2004), die Möglichkeit, Lernbausteine zur nachhaltigen Entwicklung zu erarbeiten, die in ihrer Entwicklung von einzelnen Schulen von Anfang an begleitet wurden. Die meisten Schulen, außer der Hauptschule, die aufgrund des nicht angepassten Anforderungsniveaus der Materialien, nur sehr wenig davon für Unterrichtszwecke nutzen konnte, setzen diese nach wie vor im Unterricht ein. Die Anregungen in den Lernbausteinen empfinden viele Schulvertreter für die Zusammenarbeit mit den Unternehmen als wichtig und wertvoll.

„Das Wuppertal Institut hat meiner Meinung nach zwei wichtige Rollen gespielt: Die eine ist die inhaltliche Unterstützung, ohne die die Arbeit für die Schulen nicht so ein-

fach gewesen wäre, konkret bei der Entwicklung von Unterrichtsbausteinen.“ (Ankerzitat U7, 26–26)

„Ja, weil die Module sind rein sprachlich und in ihrem Anforderungsniveau nicht an Hauptschule angepasst. Auch die Anpassung, die dann kommen sollte, ist letztlich nicht für Hauptschüler relevant. Es ist zwar sehr interessant, vor allen Dingen war es auch interessant für mich, die zu lesen und ich gucke auch immer wieder rein und blättere nach und nehme dann Kopiervorlagen. Mache oft Dinge, die sich ergeben, dann mit den Mindmaps, habe also einige Methoden davon übernommen, ganz stringent kann ich mich nicht dran halten. Dann unterrichte ich an meinen Schülern vorbei.“ (Ankerzitat L2, 12–12)

7.2.5 Mehrwert der Interaktion

Die Unternehmen und Schulen haben sowohl unterschiedliche als auch ähnliche Motivationen, sich im Rahmen der Lernpartnerschaften zu engagieren (siehe Kap. 9.1). In jedem Falle wird von allen befragten Beteiligten durch die Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen ein Mehrwert für die eigene Organisation erwartet.

In den Lernpartnerschaften und dem Netzwerk werden zwei Hauptzielsetzungen verfolgt, die einen Mehrwert für die Unternehmen und Schulen darstellen (siehe auch Kap. 6.1). Die eine Zielsetzung bezieht sich auf die Ursprungsidee von KURS 21, eine nachhaltigere Entwicklung zu befördern und das Thema im Unterricht zu verankern.

„Wobei ich denke, dass diese Nachhaltigkeitsidee, die ja auch durch die [Lernpartner] repräsentiert wird, für uns auch noch ein ganz wichtiger Gedanke war und ist, denn auch das ist ja so eine Grundidee dieser Schule, die ja auch bis in die Architektur der Schule hin umgesetzt ist.“ (Ankerzitat L4, 3–3)

Eine weitere Zielsetzung ist, einen Beitrag zu einer erfolgreichen Berufsorientierung zu leisten und die Kluft zwischen Schule und Unternehmen zu schließen. Nahezu allen Beteiligten aus Schulen und Unternehmen ist es wichtig, dass wirtschaftliche Zusammenhänge aus der Praxis heraus in der Schule vermittelt werden und diese insbesondere von Akteuren aus der Praxis präsentiert werden. Die anschließende Reflektion dieser Inhalte wird als eine gemeinsame Auseinandersetzung von Lehrern und Schülern gesehen. Die Unternehmenspartner sind dabei wichtiger Begleiter der Schule.

„Und deswegen ist das auch so wichtig, wenn Unternehmen hergehen und sagen, wir lassen Schulen nicht allein, wir bringen unser Know-how mit ein. Das ist wichtig, dass das andere machen, alle möglichen Institutionen“ (Ankerzitat L5, 84–84).

Ein weiterer Mehrwert liegt darin, eine hohe Außenwirkung mit dem Engagement in der Lernpartnerschaft zu erzielen und entsprechend ist die Organisation der Partnerschaft in einigen Unternehmen im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit angesiedelt.

Von einzelnen Akteuren werden individuelle positive Effekte bzw. Mehrwerte genannt, die durch die Lernpartnerschaft entstehen:

- Die Arbeit in der Lernpartnerschaft ist in die Personalentwicklung integriert und junge förderungswürdige Mitarbeiter lernen in der Praxis zu moderieren und sich zu präsentieren.

„Also unsere Seite des Profits ist, das ich für mich, also für [Name des Unternehmens] in diesem Falle, das Thema KURS 21 in die Personalentwicklung integriert habe dahingehend, dass hier ein Rahmen entstanden ist, in dem ich junge förderungswürdige Mitarbeiter einbauen kann, dass die so Praxis lernen in Sachen Moderation, Präsentation. Und das vor allem, wie ich finde, mit einer relativ kritischen Klientel. Denn Schüler sind ja nicht unbedingt immer total motiviert und von vornherein offen. Sie müssen also auch schon mal dementsprechend eingefangen oder abgeholt werden. Ja, trotzdem ist es ein geschützter Raum, in dem das passiert, d.h. Fehler dürfen gemacht werden, können gemacht werden. Und hier kann man also auch ein Stück weit seine Fähigkeiten, vor einer Gruppe von Menschen zu reden, zu agieren, also Fähigkeiten, die wir unmittelbar auch brauchen in [Name des Unternehmens], ausprobieren. Weil es ständig vorkommt, dass Mitarbeiter von uns in dieser Beziehung auftreten müssen, sei es intern in Besprechungen, sei es extern, dass wir Vorträge vor interessierten Kunden halten müssen.“ (Ankerzitat U3, 9–9)

- Durch die Lernpartnerschaft können Bewerbungsprozesse passgenau, effektiv und kosteneffizient gestaltet werden.
- Der Einsatz im Rahmen der Lernpartnerschaft und des Netzwerks leistet einen Beitrag zur Erfüllung der Unternehmensziele „Regionales ehrenamtliches Engagement“ sowie „Wirtschaftliche und gesellschaftspolitische Unterstützung der Region Wuppertal“.
- Im Unternehmensverbund des Unternehmens wird durch die Lernpartnerschaft gezeigt, dass der Standort Wuppertal wertvolle Beiträge im Bereich der Jugendförderung sowie der Übernahme sozialer Verantwortung erbringt.
- Durch die Lernpartnerschaft werden junge Menschen für technische und naturwissenschaftliche (Lehr-)Berufe interessiert und qualifiziert.
- Im Bereich der Finanzwirtschaft spielt das Thema Ökologie, Nachhaltigkeit und Engagement eine zunehmend wichtigere Rolle. Rating-Agenturen bewerten solche Aktivitäten in ihren Unternehmensbewertungen positiv und das erhöht die Attraktivität für alternative Fondsmanager.

Neben den Mehrwerten, die durch die einzelnen Lernpartnerschaften erreicht werden, haben Interviewte weitere Mehrwerte benannt, die durch das Netzwerk KURS 21 entstehen:

- Das Netzwerk ist breit aufgestellt und stellt Kontakt zu allen (beteiligten) Schulen der Region her.
- Für die Rekrutierung von potenziellen Auszubildenden, Praktikanten, Diplomanden ist das Netzwerk mit vielen Schulen und vielen Unternehmen entscheidend, nicht die einzelne Lernpartnerschaft.

„Wir haben eine Einzellösung Lernpartnerschaft-Schulen-Unternehmen nicht als besonders zielbringend gesehen, weil schlussendlich wir nicht Schüler aus einer Schule bei uns als potenziellen Auszubildenden sehen oder Studierende aus diesen Schulen als Praktikanten/Diplomanden gesehen haben, sondern dass ein Effekt mit dem Prozess entstehen wird, wenn viele Unternehmen mit vielen Schulen das tun.“ (Ankerzitat U4, 5–5)

- Durch das Netzwerk wird eine große Zielgruppe von Schülern und deren Eltern positiv erreicht.

Exkurs: Mehrwert im Netzwerk – ein Unternehmensbeispiel

Ein Unternehmen hat sehr gute Erfahrungen mit Bewerbungen von Schülern aus Netzwerkschulen gemacht. Es zeigt sich, dass die Schüler sich über das Unternehmen und Ausbildungsberufe informiert haben. Deshalb bewerben sie sich um einen Ausbildungsberuf, für den sie auch qualifiziert sind bzw. für den sie die Eingangsvoraussetzungen mitbringen. Diese Entwicklung ist wichtig für das Unternehmen, da Unternehmen immer mehr Probleme mit unqualifizierten Bewerbungen und Bewerbern haben, dies hohe Kosten und soziale Probleme im Unternehmen verursacht.

Auch Betriebsbegehungen werden von Schulen des Netzwerks KURS 21 qualitativ hochwertiger vorbereitet und die Schüler sind dabei viel interessierter. Als Konsequenz beschränkt sich das Unternehmen mittlerweile bei Betriebsbegehungen auf Netzwerkschulen.

7.2.6 Bedeutung der räumlichen und sozialen Nähe

In den Interviews mit den Netzwerkakteuren zeigt sich, dass räumliche Nähe durchaus unterschiedlich aufgefasst werden kann. Zum einen betonen einzelne Interviewte bei der Frage nach der räumlichen Nähe vor allem die soziale Nähe der Akteure. Zum anderen werden der Begriff von räumlicher Nähe und das Verständnis von Entfernung von Schulen und Unternehmen teilweise unterschiedlich aufgefasst.

Für einzelne Unternehmen wird der umliegende nahegelegene Raum, in dem man sich engagiert, nicht unbedingt als das direkte Unternehmensumfeld verstanden oder

nach Stadt- oder Regionsgrenzen abgegrenzt. Hier zählt zum Beispiel der Raum als näheres Umfeld, der dem Einzugsgebiet der pendelnden Mitarbeiter entspricht. Für andere Unternehmen gilt auch das Verbandsgebiet als näherer Raum, in dem man sich engagieren möchte. Für die Vertreter der Schulen bedeutet räumliche Nähe das nächstgelegene Umfeld im städtischen Raum, das für Schüler und Lehrer schnell erreichbar ist.

In den Interviews kommentieren die Befragten vor allem den Einfluss der räumlichen Nähe auf die Interaktion in den Lernpartnerschaften. Im Zusammenhang mit der Interaktion im Netzwerk wird insbesondere die Bedeutung der sozialen Nähe betont.

Räumliche Nähe in den Lernpartnerschaften

Von der überwiegenden Anzahl der Schul- und Unternehmensvertreter wird die räumliche Nähe der einzelnen Lernpartnerschaften und die damit verbundene schnelle Erreichbarkeit als wichtig erachtet. Für eine Partnerschaft war es sogar der ausschlaggebende Grund, die Partnerschaft einzugehen. Für eine andere Partnerschaft stellt sich die Wichtigkeit der räumlichen Nähe erst im Laufe der Zeit heraus.

„Die räumliche Nähe zur Schule hat eine höhere Bedeutung für später, als wir das am Anfang gedacht haben. Die Schule ist doch relativ weit weg und es ist sehr aufwendig für die Schüler, hier ins Unternehmen zu kommen. Und das hat die Arbeit doch etwas mehr behindert, als eine unmittelbare räumliche Nähe, wie beispielsweise zwischen dem [Name einer Schule] und der [Name eines Unternehmens], wo man in der kleinen Unterrichtspause die Räume wechseln kann. Bei uns dauert die Anfahrt weit über eine Stunde und das haben wir am Anfang etwas unterschätzt. Und da würde ich doch eher dazu tendieren, mit einer Schule zusammenzuarbeiten, die wirklich in der unmittelbaren Nähe ist.“ (Ankerzitat U7, 62–62)

Im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen den Schulen und Unternehmen ist die räumliche Nähe zu dem Lernpartner vor allem für die Schulseite wichtig, da die inhaltliche Arbeit mit dem Partnerunternehmen Bestandteil des Unterrichts ist und deshalb in die Stundenraster der Schule passen muss. Zu lange Anfahrtswege können eine intensivere Zusammenarbeit mit dem Partnerunternehmen sehr stark behindern, vor allem vor dem Hintergrund der Maßgabe, dass möglichst wenig Unterricht dabei ausfallen darf. Die Schulreformen erhöhen den Druck für die Schule, noch mehr Inhalte in kürzerer Zeit zu vermitteln, nehmen den Schulen Freiheiten in der Ausgestaltung ihres Unterrichts und schaffen einen engeren Rahmen für die Öffnung von Schule und die Arbeit mit externen (Unternehmens-)Partnern.

„Also ich glaube, dass eine Partnerschaft, die distanzmäßig sehr weit auseinander ist, nicht funktionieren wird. Denn die Schule ist ein starres Gebilde. Ich bin auf Schulstunden angelegt und bei den Schulreformen, die im Augenblick gemacht werden, ob das ein

G8 ist oder was immer das ist mit Zentralprüfungen, habe ich wenig Freiräume. Also meine Freiräume schwinden immer stärker. Und wir haben jetzt eine Korrigier- bzw. Prüfungsphase von fast drei Monaten gehabt. Und in diesen drei Monaten kann man kaum noch was unternehmen. Das heißt, ich bin darauf angewiesen, z.B. in Doppelstunden mein Unternehmen zu erreichen. Wenn ich aber eine Stunde Fahrzeit habe, ist das alles illusorisch, weil ich auch nachmittags die Schüler überhaupt nicht mehr bekomme.“ (Ankerzitat L3, 95–97)

Räumliche und soziale Nähe der Netzwerkakteure

Wichtig für die Netzwerk Beteiligten ist, dass die Akteure im Netzwerk vor Ort angesiedelt sind, das heißt in Wuppertal und Umgebung, da durch die geringe Entfernung regelmäßige Treffen mit einer ausreichenden Teilnehmerzahl des Netzwerks möglich sind.

Im Zusammenhang mit der räumlichen Nähe wird von den Netzwerk Beteiligten auch die soziale Nähe angesprochen, die für das Gelingen einer Partnerschaft und eines solchen Netzwerks relevant ist. Zum einen wird von sozialer Nähe der Akteure gesprochen, die aus der Identifikation mit dem Standort Wuppertal resultiert und zum anderen wird von sozialer Nähe gesprochen, die sich aus der Art der Beziehung zwischen den Vertretern aus Schule und Unternehmen ergibt.

Identifikation mit dem Standort Wuppertal als Heimat

Für die Akteure des Netzwerks spielt für den Zusammenhalt im Netzwerk und in den Lernpartnerschaften die Identifikation mit dem Standort Wuppertal (siehe Kapitel 5) eine wichtige Rolle. Der Standort wird dabei als ein Ort empfunden, in dem sich die beteiligten Akteure aus Unternehmen und Schulen kennen und auskennen. Sie wissen voneinander und begegnen sich hier in unterschiedlichen Zusammenhängen. Wichtig für sie ist, dass man in Wuppertal mit Wuppertaler Unternehmen und Schulen zusammen arbeitet, was auch eine Art Gemeinschaftsgefühl schafft.

„Und ich denke, dass das natürlich schon wahnsinnig begünstigend ist. Und wir uns eben auch alle auskennen und wissen, was in Wuppertal passiert. Die Schulen wissen, was an den Schulen passiert. Und die Unternehmen wissen, wie hier die unternehmerische Seite aufgestellt ist. Und von daher bewegen sich hier alle im selben Wasser. Und das, glaube ich, ist schon ein Vorteil.“ (Ankerzitat U8, 79–79)

Laut Aussage einzelner Lehrer ist gerade auch für die beteiligten Jugendlichen bzw. Schüler der Standort Wuppertal ein Ort, mit dem sie sich identifizieren, der als Heimat empfunden wird. Für sie ist in der Berufswahl zunächst die Nähe zum Standort Wuppertal bedeutsam, da die Unternehmen ihnen bekannt sind und sie in ihrem Alter noch nicht so mobil sind, nicht nur räumlich, sondern auch in ihren Köpfen. Das heißt, der

Aspekt der Heimat und die Nähe zum Standort Wuppertal spielt eine große Rolle für die Wahl des Ausbildungs- oder Studienplatzes.

„Auf der anderen Seite glaube ich, hat das auch ein bisschen was mit Heimat zu tun. Also wenn ich einen Wuppertaler Schüler mit einer Wuppertaler Firma in Verbindung bringe, fällt mir das sehr viel leichter. Da ist ein bestimmter Bekanntheitsgrad, der damit auch verbunden ist. Und das ist auch den Eltern gegenüber klar. Schon mal haben die gesagt, gut, ihr macht jetzt ein Netzwerk, ihr macht jetzt eine Kooperation mit, was weiß ich, irgendetwas, im Kölner Bereich. Da fehlt irgendwo etwas, da fehlt so ein bisschen der Bezug. Das hat etwas mit Heimat zu tun. Also ich denke schon, dass so ein Lokalkolorit da eine entscheidende Rolle spielt.“ (Ankerzitat L5, 101–101)

Soziale Nähe durch eine besondere Beziehungsqualität

Die Intensität der Beziehungen zwischen den Vertretern aus Schule und Unternehmen ist äußerst bedeutend für die Stabilität und (Weiter-)Entwicklung des Netzwerks sowie der einzelnen Lernpartnerschaften. Über die langfristige Zusammenarbeit hat sich eine Vertrauensbasis zwischen den Beteiligten entwickelt, die diese gut zusammenarbeiten lässt. Im Laufe der Zeit wurde im Miteinander etwas verändert. Die persönlichen Beziehungen im Netzwerk und in der Lernpartnerschaft haben teilweise auch schon eine private Ebene erreicht. Ein externer Akteur bemerkt, dass es bei z.B. öffentlichen Veranstaltungen auffällt, wie gut sich die Beteiligten des Netzwerks KURS 21 kennen.

7.3 Regionale Einbettung (*Embeddedness*) im Kontext der Schule-Wirtschafts-Kooperationen

In diesem Kapitel soll heraus gearbeitet werden, wie das Netzwerk KURS 21 von der institutionellen Öffentlichkeit wahrgenommen wird, welchen Stellenwert es im regionalen, institutionellen Kontext hat, welche anderen Initiativen und Projekte es in der Region im Rahmen der Kooperation Schule-Wirtschaft gibt und welche Kooperationen mit diesen bestehen.

Dafür ist es aufschlussreich, sowohl die Sicht der Netzwerkakteure als auch die Sichtweise regionaler Akteure einzubeziehen, die nicht Teil des Netzwerks sind, sondern mit diesem kooperieren bzw. in Kontakt stehen.

7.3.1 Stellenwert von KURS 21 in der institutionellen Landschaft

Die Netzwerkakteure geben an, dass KURS 21 als Institution in der Region noch nicht hinreichend wahrgenommen wird. Es wird angemerkt, dass es sicherlich bei den Handelnden und Profitierenden bekannt ist, aber nicht in der breiteren Öffentlichkeit. Als Grund dafür wird angegeben, dass die Mitglieder in den letzten Jahren noch sehr stark auf ihre eigene Lernpartnerschaft konzentriert waren. Der Verein als „offizielle“

Klammer ist neu hinzugekommen, so dass man sich nun über die gemeinsamen Projekte und Themen als Einheit in der Region besser darstellen kann. Die Zielsetzungen und Ergebnisse des Netzwerks müssen jedoch mehr und besser präsentiert werden. Auf potenzielle Mitglieder bzw. interessierte Unternehmen und Schulen muss zielgerichteter zugegangen werden. Um den Bekanntheitsgrad zu steigern, ist ein Hauptthema des Netzwerks derzeit die Öffentlichkeitsarbeit. Seit der Gründung des Vereins und durch die gemeinsamen Aktionen (z.B. *Business Breakfast*, „1-Tag im Unternehmen“) wird KURS 21 in der Region bei Wirtschaft und Politik stärker wahrgenommen und als Ansprechpartner aufgesucht (z.B. vom Lions Club).

Dennoch sieht die überwiegende Anzahl der befragten Akteure (Netzwerkakteure und regionale Akteure) jetzt schon einen hohen Stellenwert des Netzwerks für den regionalen, institutionellen Kontext im Bereich der Kooperation Schule-Wirtschaft. Der hohe Stellenwert von KURS 21 in der Region zeigt sich für die Befragten darin, dass

- die bekannten und einflussreichen Unternehmen und Schulen in Wuppertal im Netzwerk vertreten sind.
- es keine Augenblickssache ist, sondern seit 2002 erfolgreich geführt wird und ein permanenter Prozess ist. Bei KURS 21 ist es durch die Personen in den Unternehmen und Schulen sowie deren Vernetzung über den Verein gelungen, aus einem Impuls über ein Forschungsprojekt hinaus etwas Gesetztes zu machen.
- KURS 21 stadtübergreifend und einmalig in dieser Intensität der flächendeckenden Arbeit sowie der Arbeit mit allen Schulformen und unterschiedlichen Unternehmensformen ist.
- KURS 21 eine Chance bietet, zwischen dem Denken der Global Player und dem lokalen, standörtlichen Handeln eine Verbindung herzustellen. Es ergeben sich über einen gemeinsamen Leitgedanken Vernetzungen und Aktionsfelder zwischen großen, kleinen und mittleren Unternehmen in der Region.

Einzelne regionale Akteure der Region, die nicht Teil des Netzwerks sind, sehen den Stellenwert von KURS 21 vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Anknüpfungspunkte und des Nutzens, der daraus für ihre Institution bzw. die Region als Ganzes gezogen wird. Die Institutionen haben teilweise intensive Kontakte zu einzelnen Lernpartnerschaften bzw. zu Akteuren aus dem Netzwerk und kooperieren mit diesen. Die Art des Kontaktes hängt von der jeweiligen Institution ab und hat einerseits eher einen arbeitsmarkt- bzw. bildungspolitischen Schwerpunkt und andererseits eher einen wirtschafts- und unternehmensbezogenen Fokus. Je nach Ausrichtung besteht eher Kontakt zu den Schulen, den Unternehmen, den Lernpartnerschaften oder dem Netzwerk als Ganzem.

„Für die Stadt ist das enorm wichtig, denn wir haben es damit zu tun, dass wir zwar nach wie vor eine relativ hohe Arbeitslosenquote in Wuppertal haben, dass wir aber

gleichwohl einen erheblichen Mangel an qualifiziertem Personal haben. Und das auch immer bei den Firmen hören. Und KURS 21 will ja letztendlich dafür sorgen, dass in den Schulen die richtige Qualifikation gegeben wird. Also für mich ist das ein ganz wichtiges Projekt. Und ich sage mal, dadurch, dass es in dieser Länge und in dieser Intensität funktioniert, auch ein ausgesprochen erfolgreiches Projekt. Dem messe ich einen sehr, sehr hohen Stellenwert bei, gerade diese Diskrepanzen, die bestehen zwischen schulischer Ausbildung und Anforderungen der Firmen an den Nachwuchs, dass die hier überwunden werden können.“ (Ankerzitat R1, 26–28)

Die Wirtschaftsförderung, die in Wuppertal auch einen Schwerpunkt im Bereich der Kooperation Schule-Wirtschaft hat, hebt vor allem den Nutzen und die Synergieeffekte für die Unternehmen der Region hervor. Dieser bzw. diese ergeben sich durch das Netzwerk und die daraus resultierenden Kontakte unterschiedlicher Schulformen und Unternehmen sowie verschiedener Unternehmensformen untereinander.

Die Berufsberater der Agentur für Arbeit ziehen ihren Nutzen aus dem Netzwerk und seinen Lernpartnerschaften daraus, dass die Schüler, die an den Projekten teilnehmen, einen größeren Praxisbezug erhalten. Unternehmensvertreter vermitteln dabei persönlich, was sie von ihren Beschäftigten heute und in Zukunft im Bezug auf fachliche und soziale Kompetenzen (wie z.B. Teamfähigkeit) erwarten. Lernpartnerschaften können für Unternehmen in Zukunft einen größeren Stellenwert haben, da vor dem Hintergrund sinkender Schülerzahlen eher ein Wettbewerb um Auszubildende als um Ausbildungsplätze stattfinden wird.

„Wir gehen ja zumindest in den nächsten Jahren absehbar in eine Zeit rein, wo die Schülerzahlen von Jahr zu Jahr ein Stück weit abnehmen werden. Ich vermute mal, dass in der Zukunft eher der Kampf um die Auszubildenden stattfinden wird als das, was wir im Moment erleben, der Kampf um die Ausbildungsplätze. Die Unternehmen brauchen angesichts des technischen Wandels auch bei den Auszubildenden fast immer qualifiziertere Bewerber. Und von daher denke ich, werden solche Dinge wie die Lernpartnerschaften eher einen größeren Stellenwert in der Zukunft haben.“ (Ankerzitat R4, 30–30)

Maßnahmen für die Stärkung der institutionellen Einbettung

Um den Bekanntheitsgrad von KURS 21 in der Region zu steigern, die institutionelle Einbindung zu stärken und sich zu erweitern, werden von den Netzwerkakteuren unterschiedliche Vorschläge gemacht, die sie in Zukunft verfolgen möchten:

- Leitfiguren bewusst suchen: Wichtige und bekannte Persönlichkeiten der Region sollten für das Netzwerk gewonnen und diesem vorangestellt werden, um eine breitere Öffentlichkeit zu erreichen.
- Für eine Kompetenz stehen: Der Verein muss es im Laufe der Zeit schaffen, anhand von konkreten Tätigkeiten und Projekten nachgefragt zu werden und als Netzwerk für eine bestimmte Kompetenz zu stehen.

„Das macht die Vereinsgründung für mich auch so extrem spannend. Ich glaube, wir müssen es im Laufe der Zeit schaffen, so viele Projekte an Land zu ziehen bzw. gefragt zu werden, dass wir als Netzwerk für eine bestimmte Kompetenz stehen. Das wird schwer. Das ist wirklich schwer und man kann es einfach nur zeigen an bestimmten Feldern, Tätigkeiten, Projekten, je nachdem, was man nehmen will. In der Region verankert: Durch verschiedene Preise, die KURS 21 auch gewonnen hat als Pilotmaßnahme im lokalen Bereich, ist es im bergischen Bereich zumindest bekannt geworden. Präsentation auf der Expo oder Mitarbeit auch z.B. in der Entwicklungsagentur NRW dienen dazu, dass man, sei es im Markt der Möglichkeiten oder bei anderen Gelegenheiten oder Formaten, als KURS 21 überhaupt sichtbar wird.“ (Ankerzitat L1, 123–123)

- Sich als Label verfestigen: KURS 21 kann sich als Label in der Region verfestigen, wenn man anhand von Projekten und Projektergebnissen den interessanten Ansatz der Kooperation Schule/Wirtschaft mit Inhalten füllt.
- Sich im Bergischen Städtedreieck etablieren: Um einen breiteren Wirkungsgrad zu erreichen, sollte das anfängliche Ziel verfolgt werden, KURS 21 auf das gesamte Bergische Städtedreieck (Wuppertal, Solingen, Remscheid) auszudehnen.

„Und ich rechne damit oder ich gehe davon aus, dass jetzt der Verein, der auf breite Füße gestellt wurde, auch im Bergischen Städtedreieck, wirklich auch wahrgenommen wird, deutlich wahrgenommen wird. Ich merke es daran, dass mich Leute ansprechen, die nicht in Wuppertal wohnen, die an anderen Schulen arbeiten. Die fragen: Was ist da eigentlich los, was macht ihr da, was habt ihr auf die Beine gestellt, und könnte man das auch irgendwo bei uns machen. Also im schulischen Sektor, von den Schulleitungen, wird es wahrgenommen. Es wird ja auch in den Schulleitersitzungen darüber geredet, da wird ja auch berichtet, was abgeht, wie Schulen sich einbringen.“ (Ankerzitat L5, 95–95)

Die Ausdehnung des Netzwerks bzw. des Vereins KURS 21 auf das gesamte Bergische Städtedreieck (Wuppertal, Solingen, Remscheid) wird bei den Akteuren kontrovers diskutiert. Momentan ist KURS 21 noch nicht auf die anderen Städte des Bergischen Städtedreiecks (BSD) ausgeweitet worden. Laut einem Unternehmensvertreter sollte man sich zunächst auf Wuppertal konzentrieren, da es für den Verein hier noch genügend Möglichkeiten gibt, sich zu erweitern, weitere Mitglieder zu gewinnen und mehr Partnerschaften zu initiieren. Langfristig gesehen sollte man auch in anderen Städte Partnerschaften aufbauen, wenn Institutionen vor Ort gefunden würden, die bereit sind, das zu übernehmen. Von Wuppertal ausgehend wäre es schwierig, in Remscheid oder Solingen Partnerschaften zu bilden. Chancen für die Erweiterung und Etablierung von KURS 21 im BSD werden vor allem im Verein gesehen.

Kritische Stimmen formulieren, dass das Ziel, sich auf das Bergische Städtedreieck auszuweiten, bisher nicht gelungen ist, da das Bergische Städtedreieck eher ein politi-

scher als ein praktikabler Verbund ist. Die Region des Bergischen Städtedreiecks tut sich ohnehin sehr schwer, sich als Region zu verstehen. Das Städte-Selbstverständnis und einhergehend ein Konkurrenzdenken ist gerade auch in wirtschaftlich schlechten Zeiten stark verankert.

Von Seiten der Stadtspitze wird hingegen die Ausweitung auf das BSD eher als ein Beitrag verstanden, das bergische Bewusstsein in dem Themenbereich zu stärken. KURS 21 wird das Potenzial zugesprochen, sich als bergisches Projekt (Wuppertal, Solingen, Remscheid) zu entwickeln, um die Vielfalt an Berufen und Branchen des Bergischen Städtedreiecks bekannter zu machen sowie gegenseitige Vorurteile und Konkurrenzdenken abzubauen.

„Ich halte das durchaus für ein Projekt, was man auf Bergischer Initiative aufbaut. Gerade bei den Unternehmen ist es ja immer einfach, bergisches Bewusstsein zu erwecken, weil durch die IHK diese Verbindung schon über 25 Jahre alt ist. (...). Es ist ja auch kein Projekt, mit dem jetzt eine Stadt sich abschotten sollte, sondern im Gegenteil. Was man Gutes tut, da brauchen die anderen ja nicht diese Erfahrungen selbst noch mal zu machen, sondern man kann hier die Wuppertaler Erfahrungen weitergeben. Insofern würde ich mir schon auch durchaus eine bergische Initiative wünschen (...).“ (Ankerzitat R1, 52–54)

7.3.2 Kooperation Schule-Wirtschaft: Potenziale in der Region bündeln

Das Netzwerk KURS 21 hat sich laut Aussage einzelner Netzwerkakteure als „Marke“ in Wuppertal zwar etabliert und Netzwerketeiligte sind im Austausch mit Institutionen, die sich mit ähnlichen Themen beschäftigen, es bestehen jedoch keine festen, sondern lose Verbindungsstrukturen (*weak ties*, siehe auch Kap. 3.3.2 und 3.3.7). Akteure des Netzwerks sehen die Einbindung von KURS 21 in der Region eher auf einer informellen und individuellen Ebene. Das heißt, dass vor allem die beteiligten Akteure über ihre persönlichen Kontakte zu anderen Institutionen und Netzwerken regional eingebunden sind. Es gibt einzelne Vernetzungen und punktuelle Kooperationen mit z.B. Unternehmensverbänden, Wuppertal Marketing GmbH, Lions Club, Rotary Club, Wirtschaftsförderung, Junior-Universität.

Festere Kooperation (*strong ties*, siehe auch Kap. 3.3.3 und 3.3.7) werden von den Netzwerkakteuren als wichtig eingeschätzt, da diese Form der Vernetzung noch mehr Synergie- und Multiplikatoreneffekte schaffen würde. Die Verschränkung mit anderen Initiativen ist entsprechend anzustreben, um gegenseitige Konkurrenz zu vermeiden und Ressourcen zu bündeln. Man kann auch in einem losen Verbund gemeinsame Ziele verfolgen und da, wo es Sinn macht, festere Verbindungen eingehen. Institutionen wie IHK, Arbeitgeberverband, Agentur für Arbeit, Wirtschaftsförderung werden dabei in einer unterstützenden Funktion gesehen, nicht aber als Partner im Netzwerk bzw. Mitglied im Verein selbst. Kritisch wird gesehen, dass es im Rahmen der Institu-

tionalisierung von KURS 21 in der Region Wuppertal nur eine geringe Bereitschaft bei diesen Institutionen gab, Pate für das Netzwerk KURS 21 zu sein, und deshalb der Weg gewählt wurde, sich aus sich selbst heraus zu tragen und zu steuern.

Einzelne Netzwerkakteure beanstanden, dass sich insgesamt in der Region niemand für langfristige Aktivitäten im Themenbereich Kooperation Schule-Wirtschaft verantwortlich zeigt, d.h. sie organisatorisch weiterzuführen und auszuweiten. Darüber hinaus wird auch die Vielfalt an Institutionen und Initiativen kritisiert, die es in diesem Schwerpunkt gibt. Wichtig wäre es, eine zentrale Institution in der Region fest zu etablieren, die sich dessen verantwortet und das Angebot überschaubarer bzw. transparenter macht. Nach Ansicht der Unternehmen und Schulen der Region ist es schwer auszuwählen, wo bei welcher Vereinigung bzw. Initiative welche Vorteile liegen.

„Ich hatte ja vorhin gesagt, verschiedene Institutionen entdecken das Thema Bildung in der Jugend als das neue Thema. Es liegt in der Luft. Jetzt: Jugenduniversität, dann haben Sie ja das Programm aufgesetzt mit den Hauptschulen. Dann gibt es die Initiative von Frau Thoben, eine Schulpartnerschaft über die Energieagentur, und dann geht die Energieagentur an Schulen und macht Ökologieprojekte, und das Stadtmarketing geht hin und vermarktet die Dächer für Solarenergie usw. Was ich bedauerlich finde oder was mich fuchst ist, dass da eine führende Hand fehlt. (...) So, deshalb habe ich die Befürchtung, dass das so eine Art Inflation ist, die am Ende dadurch, dass zu viele sich ein Stückchen Kuchen teilen, keiner erfolgreich sein wird.“ (Ankerzitat U6, 57–57)

„Ich persönlich finde diese Institutionen, die es in Wuppertal gibt, (...)unübersehbar viel, viel zu viel für meine Begriffe. Ich fände es sehr gut, wenn sich Netzwerke zusammenschließen würden, um dieses Wirrwarr etwas überschaubarer zu machen. Ich finde, es gibt auch auf der Ebene der Schulpartnerschaften zu viele. Es gibt Partner für Schule, es gibt KURS 21 (...). Es gibt einfach viel zu viele. Das ist, glaube ich, für den noch nicht Mitglied Seienden, sehr schwer auszuwählen, was will ich denn jetzt eigentlich, wo liegt für mich bei welcher Vereinigung der Vorteil.“ (Ankerzitat U5, 75–75)

KURS 21 steht in der Region Wuppertal im Themenbereich Kooperation Schule-Wirtschaft sowohl im Kontakt als auch in Konkurrenz zu anderen Vereinigungen und Zusammenschlüssen. Laut den Netzwerkakteuren sollte die Vernetzung der Initiativen insgesamt gefördert werden. Es sollte mehr Klasse als Masse geschaffen und auf Qualität und Langfristigkeit gesetzt werden. Kooperation ist dabei sinnvoller als Konkurrenz. Es sollte eine höhere politische Wertschätzung für das langfristige Engagement für Bildungsprojekte erfolgen und lieber Bestehendes belebt werden, anstatt immer wieder neue Initiativen zu fördern.

KURS 21 könnte als ein Beispiel für eine langfristige Vernetzung und erfolgreiche Etablierung herangezogen werden. Ein Erfolgsfaktor wird darin gesehen, dass das Netzwerk nicht politisch und institutionell eingefärbt ist, sondern sich aus den han-

delnden Institutionen (Schule und Unternehmen) selbst heraus institutionalisiert hat.

„Also ich denke – oder es ist vielleicht noch eher ein Wunsch –, dass KURS 21 ein Beispiel sein kann für eine neue Art von Förderaktivitäten. Gewöhnlicherweise werden solche Aktivitäten, in welche Richtung auch immer in so einer Region, angestoßen und eine gewisse Zeit vorangetrieben und dann halt nach zwei, drei Jahren versickern diese. Und ich halte das für einen ineffektiven Weg. Und ich denke, KURS 21 ist eine der wenigen Förderaktivitäten, die von vornherein langfristig angelegt waren, die auch möglichst eine Langfristigkeit zeigen können und die auch eine starke Möglichkeit haben, sich weiterzuentwickeln und sich auszuweiten. Und die Basis dazu ist gut. Die Frage ist halt, inwieweit andere sich hier in Kooperation begeben oder inwieweit hier Konkurrenz gesehen wird. Weil das Thema Wirtschaft und Schulen von vielen Bereichen mittlerweile beackert wird.“ (Ankerzitat U4, 85–85)

Mehrere regionale Akteure geben an, dass sich der Verein in eine Vielzahl von Initiativen und Projekten einreicht, die von regionalen Institutionen wie z.B. Arbeitgeberverband, Agentur für Arbeit, Wirtschaftsförderung, Bergische Universität Wuppertal initiiert wurden. Als Initiativen und Projekte mit ähnlichen und unterschiedlichen Ausrichtungen in dem Themenbereich werden von den regionalen Akteuren z.B. genannt:

- Arbeitskreis Schule-Wirtschaft Wuppertal unter Federführung der Arbeitgeberverbände Wuppertal,
- Projekt Wuppertaler Hauptschulmodell²⁹, gefördert durch die Bundesagentur für Arbeit. Das Wuppertaler Hauptschulmodell bietet Unternehmen die Möglichkeit, durch gemeinsame Aktionen das Potenzial von Hauptschüler frühzeitig zu entdecken und zum Vorteil beider Seiten zu nutzen.
- Projekt SIEGEL der Bertelsmann Stiftung³⁰: Schulen werden für ihre besonderen Aktivitäten in der Berufsvorbereitung ausgezeichnet. Das Projekt wird in Wuppertal unter Federführung der Vereinigung Bergischer Unternehmerverbände durchgeführt.
- Projekt Berufseinstiegsbegleitung der Agentur für Arbeit³¹: Schulen erhalten von bestimmten Trägern personelle Unterstützung, den Übergang Schule-Beruf zu begleiten.
- Projekt Schulpool der Universität Wuppertal³²: Unternehmen kooperieren mit der Universität Wuppertal und haben einen Pool an physikalischen Versuchen aufgebaut, der Jugendlichen Naturwissenschaft praxisnah vermitteln soll.

²⁹ www.hauptschulmodell.de, Zugriff am 15.02.2010

³⁰ www.netzwerk-berufswahl-siegel.de, Zugriff am 15.02.2010

³¹ www.arbeitsagentur.de, Zugriff am 15.02.2010

³² www.schulpool.uni-wuppertal.de, Zugriff am 15.02.2010

- Projekt Junior-Universität – Forschungsplattform Bergisches Land³³: Kinder (ab vier Jahren) und Jugendliche sollen durch Seminarangebote an der Universität für Naturwissenschaften, Mathematik und Technik begeistert werden.
- Weitere, einzelne Partnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen, die nicht Teil des Netzwerks KURS 21 sind. Diese sind teilweise von Unternehmen selbst oder regionalen Institutionen initiiert worden. Schulen und Unternehmen gehen oftmals auch mehrere Einzelpartnerschaften mit unterschiedlichen Ausrichtungen ein.

7.3.3 Innovative Impulse von KURS 21 für die Region

KURS 21 wird von den beteiligten Akteuren als ein Markenzeichen für die Bildungs- und Wirtschaftslandschaft in Wuppertal wahrgenommen. Die Netzwerkakteure sehen das Netzwerk als ein attraktives Instrument für die Stadt Wuppertal, da es eine solide, sich selbsttragende Institution darstellt und eine Initiative ist, die die Region im Gesamten stärken soll. Die Unternehmensvertreter stellen der Region kostenfrei immense Ressourcen zur Verfügung. Aktionen wie „1-Tag im Unternehmen“ (siehe oben, Kap. 7.2.1) erweitern das Bewusstsein über die Vielfältigkeit an wirtschaftlichen Aktivitäten in der Region Wuppertal.

Regionale Impulse entstehen dadurch, dass

- das Netzwerk KURS 21 unterstützend zur Schaffung und Sicherung von Ausbildungsplätzen und Arbeitsplätzen in der Region wirkt,
- durch die Lernpartnerschaften eine größere Transparenz der Berufe geschaffen wird, die es in der Region gibt,
- KURS 21 in der Region ein Beispiel für eine neue Art von langfristig angelegten und stabilen Förderaktivitäten ist.

Unterschiedliche Akteure der Region werden benannt, die von KURS 21 als „*Bottom-up-Initiative*“ profitieren bzw. profitieren können und denen Partizipationschancen eröffnet werden: die Stadt Wuppertal, politische Verantwortliche der Region, Schulbehörden bzw. Schulträger, andere Schulen, andere Arbeitgeber bzw. Ausbildungsunternehmen sowie alle, die sich mit der Bildungsproblematik auseinandersetzen, z.B. Agentur für Arbeit, IHK, Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände.

Regionale Akteure bestätigen die Sichtweise der Netzwerkakteure. Sie heben hervor, dass vor allem von den Lernpartnerschaften innovative, regionale Impulse ausgehen. Die regionalen Akteure sehen wirtschaftliche und bildungspolitische Impulse, da gezielt der Fachkräftebedarf gedeckt werden soll. Es können zukünftig dadurch Arbeitsplätze besetzt, erhalten und geschaffen werden. Das ist wichtig, da zukünftig die Gefahr besteht, dass Unternehmen, die in der Region keine Fachkräfte bekommen können, ihren Standort oder einzelne Geschäftsfelder dahin verlagern, wo Fachkräfte

³³ www.junioruni-wuppertal.de, Zugriff am 15.02.2010

zu finden sind. In Lernpartnerschaften kann man Schülern unbekannte Berufe oder Branchen näherbringen, oder Branchen, die für sie auf den ersten Blick nicht so attraktiv sind. Das birgt Vorteile für die Branchen, aber auch für die ganze Region Wuppertal. Jungen Menschen kann vermittelt werden, dass Unternehmen der Region, dadurch dass sie Nischenprodukte besetzen, eine Zukunft haben und Ausbildung in dieser Branche Sinn macht. Wenn sich solche Unternehmen in Lernpartnerschaften beteiligen, dann hat das für das Unternehmen den Vorteil, dass sie ein gewisses Bewerberpotenzial für sich selber erschließen.

Laut einem regionalen Akteur gibt es in Wuppertal viele *Private-Public-Partnership*-Projekte, im Sinne von staats- und verwaltungsfernen Initiativen, die im Wesentlichen durch bürgerschaftliches Engagement und freiwillige Aktivitäten von Unternehmern und Bürgern entstehen. In dieser Landschaft ist für ihn auch KURS 21 zu finden. Für ihn zeigt sich insgesamt ein Paradigmenwechsel, dass sich Gesellschaft stärker selber organisiert. Das heißt auch, dass eine Gesellschaft Netzwerke gründet und nicht darauf angewiesen ist, dass der Staat diese Netzwerke zusammenbringt, sondern die gesellschaftlichen Elemente sich sozusagen *Bottom-up* organisieren. Nach Aussage dieses regionalen Akteurs besteht in der Region Wuppertal eine Bereitwilligkeit der Unternehmen, an den Themen „Schule und Übergangmanagement“ sowie „Kooperation Schule-Wirtschaft“ mitzuarbeiten. Die großen Unternehmen sind in der Region bereits stark involviert und es kommen immer mehr kleinere Unternehmen hinzu, die sich intensiv einbringen.

Von den regionalen sowie den Netzwerkakteuren werden vor allem für die Zukunft hohe Impulspotenziale für die Region gesehen: Für die Akteure stellt KURS 21 als Bildungsinitiative einen Schlüsselfaktor für die Zukunft und die Region dar. KURS 21 wird einen hohen Stellenwert in der Region bekommen, wenn anhand einer überzeugenden Programmatik das Ziel erreicht wird, mehr Mitglieder zu gewinnen.

„Ich halte es immer noch heute für absolut essenziell das auf alle Schulen auszuweiten. Die Qualität der Bewerber schwankt massiv. Das können wir feststellen. Ob es Netzwerkschulen sind oder nicht. Auch die Zielgerichtetheit und die Intensität der Vorbereitung der jungen Leute, die einen Ausbildungsberuf angehen wollen, ist da sehr unterschiedlich.“ (Ankerzitat U4, 39–39)

Irgendwann sollte es für jede Schule der Region selbstverständlich sein, mindestens einen Lernpartner zu haben und im Netzwerk KURS 21 zu sein. Unternehmen werden immer mehr Ausbildungsplätze nicht belegen und viele Ausbildungsplätze werden überlaufen sein.

„Und auch dann werden die Unternehmen, die hier beteiligt sind ganz besondere Vorteile daraus ziehen, weil sie eben ganz speziell auf die Bedürfnisse derjenigen, die da auf sie zukommen, eingestellt sind. Denn die Schere wird sich ja nicht schließen, son-

dern sie wird sich nach der anderen Richtung hin öffnen. Das heißt, wir werden in einem absehbaren Zeitraum nicht mehr alle Lehrstellen besetzen können. Und Unternehmen, die sich dann ganz besonders mit den Problem, mit den schulischen Problemen, mit dem Übergang von Schule-Beruf und mit dem Heranführen der Jugend auf den Beruf beschäftigt haben. Diese Firmen werden im Markt Vorteile haben.“ (Ankerzitat RI, 9–9)

Aus Sicht der Region ist es wichtig, die Kapazitäten, Kompetenzen und Kreativität der jungen Leute in der Region zu behalten und nicht abwandern zu lassen. Es wird empfohlen, zur Stärkung der Region Synergieeffekte zu nutzen und eine Bündelung der Initiativen im Bereich der Kooperation Schule-Wirtschaft in der Region vorzunehmen.

7.4 Zwischenfazit

Das Netzwerk KURS 21 hat sich über einen längeren Zeitraum mit wechselnden Trägermodellen entwickelt – vom geförderten Projekt über die Ansiedelung bei einer Stiftung bis hin zu einem eingetragenen Verein. Mit den Strukturveränderungen haben sich im Zeitverlauf auch die gemeinsamen Zielperspektiven verändert. Ursprünglich waren vor allem die Lernpartnerschaften und ihre Inhalte das Kernelement von KURS 21. Über einen sogenannten Steuerungskreis, in dem alle Verantwortlichen aus Schule und Unternehmen alle paar Monate zusammenkamen, hat sich das Netzwerk KURS 21 herausgebildet. Eine wichtige Grundlage und Erfolgsfaktor von KURS 21 ist das langsam gewachsene Vertrauen und die besondere Beziehung zwischen den Netzwerkteiligten.

In der Interaktion in den Lernpartnerschaften und dem Netzwerk KURS 21 entstehen vielfältige Innovationen und Lernprozesse. Der Schwerpunkt liegt bei wirtschaftlichen und bildungspolitischen Impulsen sowie interorganisationalen Lernprozessen. Ein Ursprung der innovativen Impulse wird darin gesehen, dass sehr unterschiedliche Unternehmen und Schulen miteinander kooperieren, sich in einem Netzwerk zusammengeschlossen haben und neue Ideen kreieren. Es haben sich übergeordnete Themen und gemeinsame Aktivitäten bzw. Projekte aus den verschiedenen Erfahrungswelten von Unternehmensvertretern und Lehrkräften ergeben. Wesentlich dafür sind die unterschiedlichen Kompetenzen, Wissens- und Erfahrungskontexte der Beteiligten. Interaktives Lernen (*learning by interacting*, siehe Kap. 3.3.3 und 3.3.8) zeigt sich zum einen in gemeinsamen Lern- und Qualifizierungsprozessen, z.B. im Bereich der Personalentwicklung. Zum anderen in Erkenntnissen und Lerneffekten, die sowohl für zukünftige Entwicklungen des Netzwerks als auch für die Übertragbarkeit bzw. Verallgemeinerbarkeit einer solchen Netzwerkentwicklung genutzt werden können.

Schulen und Unternehmen werden zunächst einmal als „zwei verschiedene Welten“ gesehen, die es gilt zusammen zu bringen. Die gegenseitige Öffnung führt dazu, dass Vorurteile abgebaut und Diskrepanzen zwischen Schule und Unternehmen überwunden

werden. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Unternehmen stellt in KURS 21 eine wechselseitige Beziehung dar, in der die Potenziale des anderen genutzt werden.

Besonders entscheidend für die Entstehung und Entwicklung eines solchen Netzwerks sind für die Netzwerkakteure die Verantwortlichen der Lernpartnerschaften in Schule und Unternehmen sowie eine koordinierende dritte bzw. unabhängige Institution (Promotor oder „Makler“ der Vernetzung).

Die Verantwortlichen der Lernpartnerschaften sind die treibenden Kräfte in den beteiligten Schulen und Unternehmen. Sie haben eine besondere Motivation (siehe Kap. 9.1) und setzen sich für einen Wandel in den Organisationen ein. Ihre Handlungsfähigkeit ist am größten, wenn sie eine Leitungsfunktion in Schule und Unternehmen besetzen. Das heißt auch, dass sie in ihren Organisationen möglichst frei und flexibel in der Ausgestaltung der Lernpartnerschaft handeln können (zeitlich, inhaltlich, finanziell) und allen Beschäftigten als Ansprechpartner der Lernpartnerschaft und des Netzwerks bekannt sind.

Für die Initiierung und Weiterentwicklung der Lernpartnerschaften und des Netzwerks KURS 21 war das Wuppertal Institut als „Makler“ der Vernetzung verantwortlich. Diese dritte, unabhängige Institution hat neben der Entstehung und Fortentwicklung auch die inhaltliche Ausgestaltung von KURS 21 koordiniert. Wichtig für die gezielte Zusammenführung der Lernpartnerschaften war ein einheitliches und verbindliches Verfahren, das für die Anbahnung und inhaltliche Ausgestaltung der Kooperation zwischen Schule und Unternehmen vom Wuppertal Institut angewendet wurde. Darüber hinaus stellte das Wuppertal Institut den Schulen Lernmaterialien zur Nachhaltigkeit zur Verfügung, die im Unterricht eingesetzt werden können, um den inhaltlichen Dialog sowie die Zusammenarbeit mit den Unternehmen zu unterstützen.

Die Netzwerkakteure erwarten durch die Kooperation zwischen den Schulen und Unternehmen einen Mehrwert für die eigene Organisation. Dieser Mehrwert liegt für sie in den zwei Hauptzielsetzungen, die KURS 21 verfolgt. Zum einen eine nachhaltigere Entwicklung zu befördern und das Thema im Unterricht zu verankern und zum anderen einen Beitrag zu einer erfolgreichen Berufsorientierung zu leisten und die Kluft zwischen Schule und Unternehmen zu schließen. Ein weiterer Mehrwert liegt darin, eine hohe Außenwirkung mit dem Engagement in der Lernpartnerschaft zu erzielen.

Wichtig für das Gelingen der Lernpartnerschaften und des Netzwerks ist die räumliche und soziale Nähe der Akteure. Die Lernpartnerschaften profitieren davon, wenn die Partner in unmittelbarer Nähe angesiedelt sind, um die Aktivitäten im Rahmen der Schul- und Unternehmensabläufe sinnvoll einplanen zu können. Auch für die Funktionsfähigkeit im Netzwerk ist es bedeutsam, dass die Akteure möglichst ortsansässig sind, das heißt in Wuppertal und Umgebung. Durch die geringe Entfernung sind regelmäßige Treffen mit einer ausreichenden Teilnehmerzahl möglich. Soziale Nähe im Netzwerk entsteht für die Akteure zum einen aus der Identifikation mit dem Standort

Wuppertal und zum anderen aus der Art der Beziehung zwischen den Vertretern aus Schule und Unternehmen. Über die Jahre hat sich eine persönliche Ebene vor allem zwischen den beiden Verantwortlichen einer Lernpartnerschaft entwickelt.

Obwohl das Netzwerk KURS 21 mit seinen Lernpartnerschaften in der breiten Öffentlichkeit noch nicht hinreichend bekannt ist, schätzen Netzwerkakteure und andere regionale Akteure den Stellenwert des Netzwerks für den regionalen institutionellen Kontext als hoch ein. KURS 21 steht in der Region Wuppertal sowohl im Kontakt als auch in Konkurrenz zu anderen Initiativen im Bereich der Kooperation Schule-Wirtschaft. Netzwerketeiligte regen an, dass die Vernetzung der Initiativen in der Region gefördert und dabei auf Qualität und Langfristigkeit geachtet wird. KURS 21 könnte als ein Beispiel für eine langfristige Vernetzung und erfolgreiche Etablierung herangezogen werden. Ein Erfolgsfaktor wird darin gesehen, dass das Netzwerk nicht politisch und institutionell geprägt ist, sondern sich aus den handelnden Institutionen (Schule und Unternehmen) selbst heraus institutionalisiert hat.

KURS 21 wird von den beteiligten Akteuren als ein Markenzeichen für die Bildungs- und Wirtschaftslandschaft in Wuppertal wahrgenommen. Für die Netzwerkakteure und die regionalen Akteure leistet KURS 21 langfristig vor allem einen innovativen Beitrag zur Absicherung von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen sowie zur Sicherung des Fachkräftebedarfs in der Region. Als Bildungsinitiative wird KURS 21 als ein Schlüsselfaktor für die Zukunft gesehen.

Die empirischen Ergebnisse aus Kapitel 7 werden in Kapitel 10.2 im Zusammenhang mit den Konzeptionen Lernende Region und kreatives Milieu diskutiert und vertiefend der Forschungsfrage nachgegangen, inwieweit die regionale Vernetzung zwischen den Schulen und Unternehmen in Teilaspekten als Lernende Region und bzw. oder kreatives Milieu angesehen werden kann.

8. Die organisationale Ebene der Unternehmen und Schulen im Netzwerk KURS 21

Im folgenden Kapitel wird die Ebene der beteiligten Organisationen genauer betrachtet (siehe Abb. 25). Anhand der empirischen Ergebnisse wird heraus gearbeitet, inwieweit die Unternehmen im Rahmen von KURS 21 eine gesellschaftspolitische Verantwortung übernehmen. Es soll dabei untersucht werden, welche Beweggründe sie haben, Lernpartnerschaften mit Schulen einzugehen, und welche gesellschaftlichen Problemstellungen sie dabei lösen möchten (siehe Kap. 8.1).

Die Interaktion der Unternehmen mit den Schulen kann zu Veränderungen sowohl auf Ebene der Unternehmen als auch der Schulen führen. Vor dem Hintergrund einer nachhaltigen Entwicklung wird der Frage nach gegangen, welche ökologischen, sozialen und organisationalen Veränderungen bzw. Neuerungen sich auf Ebene der Organisationen aus dieser Interaktion ergeben (siehe Kapitel 8.2). In diesem Zusammenhang wird auch die meta-theoretische Fragestellung wieder aufgegriffen, ob durch diese Interaktionsform vorhandene Strukturen verändert oder neue Strukturen geschaffen werden.



Abb. 25 Ergebnisdarstellung Kapitel 8: Fokus Mikroebene Organisation – Fragestellungen (in Stichworten)

8.1 Gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen durch Lernpartnerschaften mit Schulen

Die Befragten aus Schule und Unternehmen stimmen überein, dass die beteiligten Unternehmen durch die Lernpartnerschaft mit der Schule eine gesellschaftspolitische Verantwortung übernehmen. Ein Unternehmensvertreter sieht darin eine neue Ebene der Unternehmensverantwortung. Er bezeichnet KURS 21 als ein pragmatisches Instrument, vor dem Hintergrund des demografischen Wandels praxisorientierte Unterstützung in der Bildungspolitik zu leisten. Für ihn übernehmen Unternehmen in KURS 21 ihren Bildungsauftrag. Es wird hervorgehoben, dass die Unternehmen in KURS 21 sich nicht so lange engagieren und als Mitstreiter betrachten würden, wenn sie dies nur zu PR-Zwecken machen würden. Es wird deutlich, dass Unternehmen eine Verpflichtung spüren, sich um Jugendliche zu kümmern, um dies nicht allein den Bildungsinstitutionen zu überlassen. Unternehmen müssen dabei jedoch für sich klären, welchen Nutzen sie aus dem direkten Kontakt zu den Jugendlichen ziehen können.

Es werden unterschiedliche Beweggründe für das Engagement der Unternehmen im Rahmen der Lernpartnerschaft angeführt:

- Fachkräftemangel und Nachwuchssicherung
- Engagement in der Region als Tradition
- Bildungs- und Bewusstseinsarbeit
- Imagepflege und Öffentlichkeitsarbeit

Fachkräftemangel und Nachwuchssicherung

Laut den Befragten, gibt es heutzutage zu viele junge Menschen, die keine Lehrstelle bekommen. Es wird angemerkt, dass die Defizite, die von den Elternhäusern ausgehen, immer größer werden. Deshalb ist die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung im Rahmen der Ausbildungsverantwortung viel wichtiger für die Unternehmen geworden. Unternehmen sind dabei nicht uneigennützig. Sie binden sich enger an Schulen, weil sie gute und zuverlässige Auszubildende und Arbeitskräfte brauchen. Die Zugewandtheit den jungen Leuten gegenüber wird sich rechnen, wenn es in der Zukunft eine Knappheit an Bewerbern und Auszubildenden geben wird. Die Unternehmen wird der Fachkräftemangel einholen und es bedarf der Nachwuchssicherung. Unternehmen benötigen passgenaues Personal, welches mit entsprechenden Handlungskompetenzen ausgestattet ist. Gerade die Abgänger der Hauptschule, die eher als schwieriges Klientel gesehen werden, gilt es zu fordern und fördern. Unternehmen übernehmen Verantwortung, wenn sie deutlich machen, auch im Gespräch mit dem Schüler, wie wichtig es ist, gut ausgebildet zu sein. Eine frühzeitige Entwicklung und Förderung der Ausbildungsfähigkeit von Schüler aller Schulformen wird von den KURS 21-Unternehmen und Schulen angestrebt.

„Ja ich denke, das sind nicht nur hehre Ziele, die die Unternehmen haben. Die sehen ja auch, dass der Facharbeitermangel auf sie zu kommt. Und sie sehen, wenn sie eben Hauptschüler einstellen und da vielleicht auch die Theorie etwas hakt, die kann man aufholen, aber die Hauptschüler bleiben dann in den Betrieben. Wogegen, wenn sie eben wie früher Leute mit Fachoberschule oder sogar noch mehr genommen haben, die waren weg.“ (Ankerzitat L2³⁴, 123–124)

„Wir haben z.B. eine Diskussion mit Lehrern gehabt, die für uns sehr spannend war, je besser Schüler z.B. an Gymnasien sind, die auch auf viel höherem Niveau in Mathematik unterrichtet wurden, desto schwieriger fällt denen halt, einen Eignungstest zu bestehen. Weil hier natürlich die Grundrechenarten, die einfache Mathematiklogik gefragt wird und nicht die höhere Mathematik. Hier muss auch höhere Schulen die jungen Leute mit Ausbildung konfrontieren. Ich denke, beim Thema Einheitsabitur, da hat das schon ein Stück weit stattgefunden. Aber auch gerade bei den Schulen, die Schwierigkeiten haben, ihre Schüler unterzubringen, halte ich das für eine wesentliche Geschichte. Weil letztendlich ist der Anspruch von Unternehmen gar nicht so hoch. Man muss halt nur ruhigen Gewissens die jungen Leute auf die Berufsschule loslassen. Weil da sind sie außer Kontrolle und da müssen sie in der Lage sein, mitzukommen. Da kann ein Unternehmen halt nicht noch mit eingreifen. Und das ist eigentlich eher das Hemmnis, weshalb viele Unternehmen sich aus Ausbildung zurückziehen, weil nicht abzusehen ist, das sich das ändert.“ (Ankerzitat U4, 69–70)

Der Standort und die Region sind auch für die großen, weltweit agierenden Unternehmen zur Nachwuchssicherung wichtig. Die Unternehmen engagieren sich vor Ort, da letztlich ihre Zukunft an den jungen Leuten hängt, die aus der Region kommen. Das gesellschaftliche Engagement im Rahmen der Lernpartnerschaft für die Entwicklung der Jugend in Wuppertal wird von den Unternehmen als Chance sowie als Notwendigkeit für den Schutz und die Zukunft des eigenen Unternehmens gesehen. Das kann auch in spezifischeren Bereichen wie z.B. der Verantwortung für Bildung im naturwissenschaftlichen Bereich eine existenzielle Maßnahme für Unternehmen sein.

„... naturwissenschaftliches Verständnis in der breiten Bevölkerung zu erreichen. Das ist eine Frage der Akzeptanz der Chemie in unserer Gesellschaft. Wenn da nicht etwas getan wird, wird es uns in 20 Jahren nicht mehr geben.“ (Ankerzitat U6, 36–36)

Die Lernpartnerschaft wird von den Unternehmen auch als Weiterbildungsmöglichkeit genutzt, sich mit Schule und der neuen Generation auseinanderzusetzen.

„.... Interessanterweise kriegen wir das als Feedback sehr häufig von Auszubildenden, die dann vor drei, vier Jahren Schüler waren und die dann auch merken, Augenblick mal, die ticken ja ganz anders als wir damals. Also da findet schon eine starke Verände-

³⁴ U = Unternehmer/in, L = Lehrer/in, R = Regionaler Akteur

...ung statt. Und da hat man die Chance, ein bisschen Einblick und Verständnis zu kriegen für die Schule und für Lehrer. Ich muss ganz klar sagen, das hilft einem auch weiter, auch zu sehen, wo Grenzen von Lehrern sind.“ (Ankerzitat U4, 67–67)

Engagement in der Region als Tradition

Für manche Unternehmen ist das gesellschaftliche Engagement nicht nur reiner Selbstzweck, sondern wird aus einer langjährigen Tradition heraus getätigt. Gesellschaftliche Verantwortung und bürgerschaftliches Engagement der Unternehmen spielen in der Region Wuppertal seit langer Zeit eine große Rolle. Zur gesellschaftlichen Verantwortung gehört das Thema Schule, Bildung, Ausbildung und Qualifizierung. In Wuppertal gibt es bis heute eine gewisse Selbstverständlichkeit und Tradition, dass Unternehmen Schulen und auch andere kulturelle Einrichtungen unterstützen. Beispielhaft sollen dafür auch die großen Stiftungen in der Region sein, die von Unternehmern gegründet worden sind (z.B. Jackstädt Stiftung³⁵).

„Ich habe gelernt und gemerkt, dass hier gesellschaftliche Verantwortung in der Region sehr stark verankert ist. Schon in früheren Zeiten haben Unternehmer der Region der Stadt immer sehr viel zurückgegeben. Das setzt sich eigentlich bis heute fort. Beispiele sind die großen Stiftungen, die von Unternehmern gegründet worden sind, um im Bereich von Kunst und Kultur einfach etwas zurückzugeben.“ (Ankerzitat U7, 76–76)

Bildungs- und Bewusstseinsarbeit

Bei zwei Unternehmen aus dem Netzwerk KURS 21 sind die Bewusstseinsarbeit und die politische Bildung explizit in der Unternehmensphilosophie verankert. Eines der Unternehmen sieht die Arbeit mit Schulen und den direkten Kontakt mit Jugendlichen als einen ganz wichtigen Bestandteil der unternehmerischen Bewusstseinsarbeit im Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung. Das andere Unternehmen ist in seinem Grundauftrag auf Nachhaltigkeit ausgerichtet.

„Ich denke, bei uns hat es schon den Hintergrund, dass wir aus unserer Aufgabenstellung heraus schon für Nachhaltigkeit einstehen, dass die Ausbildung nachkommender Generationen für uns ein ganz wichtiger Punkt ist. Die Stichworte Umweltschutz, Umgang mit Wasser, Klimawandel, all diese Aspekte, auch Daseinsvorsorge, die möglichst an die junge Generation weiterzugeben. Also eine Botschaft an nachfolgende Generationen zu geben.“ (Ankerzitat U5, 52–52)

Andere Unternehmen zielen darauf, Schüler für Wirtschaft zu sensibilisieren. Im Rahmen der Lernpartnerschaft werden Unternehmen und ihre Abläufe für die Jugendlichen

³⁵ www.jackstaedt-stiftung.de

greifbarer und verständlicher. Es werden Berührungspunkte den Unternehmen gegenüber abgebaut und Neugier geschaffen.

„Ja, gesellschaftspolitisch vielleicht unter dem Aspekt, dass wir als Wirtschaftsunternehmen für die Schülerinnen und Schüler irgendwo greifbar werden.“ (Ankerzitat U3, 52–52)

Imagepflege und Öffentlichkeitsarbeit

Das Image der Unternehmen soll durch die Arbeit mit der Schule positiv beeinflusst werden. Ein Unternehmer stellt heraus, dass solche Aktivitäten auch in externe Unternehmensbewertungen einfließen.

„Das geht ja soweit, dass die Rating-Agenturen solche Aktivitäten ebenfalls positiv bewerten und in ihren Unternehmensbewertungen mit einfließen lassen. Dass man eine Attraktivität auch hat für alternative Fondsmanager, die unter Umständen sich überlegen, mit welchen Aktien sie ihre Fonds füllen. Also das geht bis in den Bereich der Finanzwirtschaft hinein, wo das Thema Ökologie, Nachhaltigkeit, Engagement, eine wichtige Rolle spielt oder eine zunehmende Rolle zu spielen beginnt. Was ja auch sehr positiv ist.“ (Ankerzitat U6, 36–36)

Ein wichtiger Beweggrund für die Beteiligten ist die Wahrnehmung des Engagements durch die Öffentlichkeit, gemeint ist hier die breite Öffentlichkeit sowie die Schul- und Unternehmensöffentlichkeit. Ganz in dem Sinne *"Tue Gutes und rede darüber"* (Zitat U1, 9–9). Neben der allgemeinen Öffentlichkeit, die über Medien (Internet, Zeitung etc.) oder öffentliche Veranstaltungen erreicht wird, wird über die Schüler, die an den Lernpartnerschaften aktiv beteiligt sind, eine Vielzahl an Eltern erreicht.

Von Schulvertretern wird gegenüber dem Engagement der Unternehmen auch leichte Kritik geäußert. Für sie zeigt sich bei Unternehmen im Allgemeinen ein Trend, sich mit Bildung zu profilieren und es besteht die Gefahr, einfach „auf den Zug aufspringen“ zu wollen. Schulvertreter würden sich ein noch intensiveres sozialpolitisches Engagement für die Schulen am Standort Wuppertal wünschen.

Einzelne Wirtschaftsvertreter merken hingegen kritisch an, dass Wirtschaft nicht allzu sehr gefordert sein sollte und nicht Aufgaben der Schulen übernehmen darf. Für sie sollte man an einem Strang ziehen und gemeinsam unser heutiges Schulsystem in die Lage versetzen, Ausbildungsfähigkeit herzustellen.

8.2 Veränderungen in den Schulen und Unternehmen durch die Lernpartnerschaft und die Beteiligung im Netzwerk KURS 21

Die konkrete Frage, ob die Umsetzung der Lernpartnerschaft und die Beteiligung im Netzwerk KURS 21 zu sozialen oder ökologischen Veränderungen oder Neuerungen im Unternehmen bzw. der Schule beiträgt, wird vor allem von der Mehrzahl der Unter-

nemensvertreter zunächst verneint. Es wird angemerkt, dass die Effekte im Unternehmen nicht konkret beziffert oder auf die Lernpartnerschaft zurückgeführt werden können. Die Idee der Nachhaltigkeit und des sozialen und gesellschaftlichen Engagements war schon vor der Lernpartnerschaft im Unternehmen verankert und es wurde dadurch kein neues Thema angestoßen.

Bei einer differenzierten Nachfrage wird von den Unternehmens- und Schulvertretern angegeben, dass die ökologischen Neuerungen in Unternehmen oder Schule nicht direkt auf die Partnerschaft zurückzuführen sind, sich aber einzelne organisatorische und soziale Neuerungen sowie Veränderungen ergeben haben. Von Schulvertretern wird hervorgehoben, dass sich durch KURS 21 die Denkweisen und Einstellungen zur ökologischen Nachhaltigkeit positiv verändert haben. Ein Befragter führt dieses Phänomen direkt auf die Lernmaterialien von KURS 21 zurück.

„Und heute denke ich, jetzt komme ich noch mal auf diesen Begriff der Nachhaltigkeit, ich meine, dass es uns gelungen ist, mit KURS 21 den Gedanken der Nachhaltigkeit auch in die alten Köpfe der Kollegen zu bekommen. Sehr häufig ist es so, dass der Gedanke bei den Schülern eher ist als bei den Lehrern. Und darauf kann man sich weiß Gott etwas einbilden. Schule ist ein sehr schwerfälliges System mit einer irrsinnig langen Todzeit, eh sich da etwas verändert, ist dieses Schiff schon 30 Kilometer weiter. Und das initiiert zu haben, das ist etwas Wichtiges.“ (Ankerzitat L6, 21–21)

„Also wie gesagt, das ist jetzt nicht erst durch die Lernpartnerschaft gekommen, aber es hat sicherlich einen neuen Aufschwung bekommen, dass die Kollegen, die das machen, eben auch mehr Vertrauen haben oder dass es größere Dimensionen bekommen hat. Dass wir also z.B. ganz bewusst den ökologischen Gedanken eingebracht haben und dass wir auch mit einer Information darüber in die fünften Klassen hineingehen. Dass die Klassenlehrer sagen: „Wir wollen keine Einwegdosen, keine Einwegflaschen. Wir möchten also Müllvermeidung.“ Was natürlich bei 2.500 Schülern, die wir hier im Schulzentrum haben, auch Sinn macht.“ (Ankerzitat L3, 65–65)

8.2.1 Organisatorische Veränderungen

Im organisatorischen Bereich wird deutlich, dass sich bei den befragten Unternehmen und Schulen vor allem Veränderungen bzw. sogar Neuerungen durch die Lernpartnerschaft im Bereich der Personalentwicklung, Ausbildung und Berufswahlorientierung ergeben (siehe auch soziale Neuerungen). In zwei Unternehmen wird die Arbeit in der Lernpartnerschaft intensiv und aktiv im Bereich der Weiterbildung und Ausbildung genutzt und ist entsprechend in der Personalentwicklung verankert. Hier haben sich viele Effekte ergeben, die zu Beginn der Lernpartnerschaft nicht abzusehen waren. In einem der Unternehmen hat die intensive Nutzung der Partnerschaft im Rahmen der Personalentwicklung in der Organisation selbst nichts verändert, stellt jedoch eine Erweiterung der Weiterbildungsmaßnahmen dar.

„Die Mitarbeiter, ich will nicht sagen, dass die sich drängeln, aber es ist sehr beliebt. Das ist eine ganz tolle Sache für die, wenn Sie sie also aussuchen und sagen: „Willst Du da nicht mal mitmachen“. Das hat also mittlerweile einen so guten Ruf, dass die eigentlich von sich aus schon mal nachfragen: „Hör mal, da ist das doch mit dem KURS 21, kann ich mich da nicht auch mal engagieren.“ Das hat natürlich seine zeitlichen Grenzen, weil das passiert ja während der Arbeitszeit. Ich kann das den Leuten ja nicht aufoktroieren, dass sie das in ihrer Freizeit machen. Abgesehen davon hat dann meistens die Schule auch keinen Unterricht. Das ist schon eine Sache, die eben elementar zur Weiterbildung hier im Hause dazugehört.“ (Ankerzitat U3, 21–21)

In anderen Unternehmen und Schulen wird die Lernpartnerschaft für die Suche und Vermittlung von Auszubildenden und Praktikanten genutzt. Als Vorteil wird hier gesehen, dass das Unternehmen den Bewerbern und Bewerberinnen schon bekannt ist und diese sich passgenauer bewerben. Bei den Unternehmen im Handwerksbereich konnte die Ausbildungsmüdigkeit aufgehoben werden und es wurden mehr Lehrstellen geschaffen. Für die Schulen steigern sich durch die Lernpartnerschaft die Möglichkeiten, an praxisnahe Berufsinformationen vor der Ausbildung zu kommen, Schüler für Ausbildung zu sensibilisieren und diese in Unternehmen zu vermitteln.

In den Schulen hat die Lernpartnerschaft teilweise zu Veränderungen bzw. Verbesserungen sogar Ausweitungen im Berufswahlverfahren bzw. der Berufsorientierung geführt. An einigen Schulen wird meist sogar die gesamte Berufswahlorientierung mit dem Partnerunternehmen durchgeführt.

„Also Berufswahlentscheidung, Berufswahlvorbereitung, das haben wir mit [Lernpartner] gemeinsam gemacht. Finden wir unglaublich wichtig, werden wir dabei bleiben. Und ein Auslöser, wirklich ein Auslöser über dieses ganze Berufswahlverfahren nachzudenken. Und wir stellen das jetzt auf ganz ganz breite Füße.“ (Ankerzitat L5, 28–28)

Insgesamt ist speziell in der Schule die Lernpartnerschaft mit ihren Aktivitäten häufig sehr stark in den Strukturen verankert bis dahin, dass sie im Schulprogramm festgeschrieben ist. Einige Schulen beschließen die (Weiter-)Arbeit mit dem Unternehmen regelmäßig in der Schulkonferenz.

„Wir haben uns lange überlegt, wie können wir das aufrecht erhalten, ohne unter Umständen es immer auf die Personen zuzuschneiden. Das ist auf der einen Seite gut, auf der anderen Seite kommt man an manchen nicht vorbei. Es hängt von Personen ab, unweigerlich. Aber wir haben es auch in der Schulprüfung stehen, d.h. wir haben sämtliche Dinge, die wir machen, auf der Schulkonferenz besprochen. Es gibt positive Voten, d.h. immer einstimmig zur Durchführung dieser Maßnahmen und deshalb findet man diese Maßnahmen sowohl auf der Website als auch in unserem Schulprospekt.“ (Ankerzitat L1, 13–13)

Eine Schule konnte aufgrund der räumlichen Nähe zum Unternehmen die Aktivitäten mit dem Partnerunternehmen in den normalen Schulstunden verankern.

8.2.2 Ökologische Veränderungen

Die ökologischen Veränderungen in Unternehmen und Schulen sind weitestgehend nicht auf die Lernpartnerschaft zurückzuführen (siehe oben). Der Wandel von Denkweisen kann dennoch ein erster Schritt zu ökologischen Veränderungen sein, die durch die Lernpartnerschaft verursacht werden. In einer Schule wird angegeben, dass durch KURS 21 ein Umdenken in der Schule stattgefunden hat und dadurch mit beeinflusst wurde, dass langfristig ein Konzept für eine nachhaltigere Schule entwickelt werden soll.

„Wenn ich als einzelner Lehrer so sage, Nachhaltigkeit ist wichtig, sagen alle: „Ja, ja, ist ja gut. Sei mal still.“ Wenn ich aber jetzt Leute habe, 2, 3, 4, 5, die sagen: „Hör mal, da müssen wir auch mal ein Konzept erstellen.“ So wie das jetzt im Augenblick der Fall ist. Wir brauchen für die Schule unbedingt nicht nur Aktivitäten, Projekte, sondern wir brauchen ein richtiges Konzept für nachhaltige Entwicklung, für eine nachhaltige Schule. Das fängt an bei Mülltrennung bei den Kleinen und es geht bis zur Photovoltaik-Anlage auf dem Dach und auch andere Dinge. Dann ist das durch die Lernpartnerschaft mit beeinflusst worden, weil man nicht mehr als Einzelkämpfer da ist, sondern viele Leute auf einmal auf dieser Schiene reiten und Dinge dann auch weiter entwickeln.“ (Ankerzitat L3, 61–61)

In einer weiteren Lernpartnerschaft wurde von den Befragten hervorgehoben, dass das Thema Umwelt über die Diskussion im Rahmen der Lernpartnerschaft zwischen Auszubildenden und Schülern auch in die Unternehmen getragen wird. Es werden Diskussionsthemen vorbereitet und die Auszubildenden gehen mit einer Fragestellung z.B. zu ökologischen Verbesserungspotenzialen in ihre Unternehmen. Inwieweit sich der Umweltgedanke dadurch in Unternehmen tragen lässt, liegt an den Unternehmen selbst. Die Auszubildenden sollen in diesem Bereich keine „Störfriede“ für die Unternehmen werden, aber eine Sensibilität zu dem Thema Umwelt sollen sie hervorrufen. Ein Unternehmensvertreter sieht bei ökologischen Fragestellungen vor allem in Zukunft Schnittstellen mit dem Netzwerk KURS 21.

„Ich denke, dass das mit Sicherheit eine Parallelentwicklung ist. Ich würde jetzt nicht unbedingt sagen, dass das Thema Nachhaltigkeit über dieses Netzwerk ins Unternehmen getragen wurde. Es gibt natürlich auch Industriebestrebungen, dass z.B. das Thema Umwelt zu zertifizieren vorangetrieben wird. Zu dem Zeitpunkt, wo wir angefangen haben, gab es keinen Umweltbeauftragten hier im Unternehmen. Das wurde so nebenbei mitgemacht. Wir haben heute einen Umweltbeauftragten, wir halten heute nach, wo

unsere Energiekosten hingehen. Und hier, denke ich mal, sehen wir für die Zukunft sogar noch neue Schnittstellen. Auch dieses Netzwerk.“ (Ankerzitat U4, 71–71)

In Zukunft streben die Netzwerkbeteiligten an, ihr Wissen im Themenbereich einer nachhaltigen Entwicklung auszutauschen und sich gegenseitig zu qualifizieren. Dabei sind vor allem auch konkrete Fragestellungen sowie Beispiele zur ökologischen Nachhaltigkeit in Schule und Unternehmen im Fokus (siehe Kap.6.2.2).

8.2.3 Soziale Veränderungen

Im Rahmen der Lernpartnerschaften werden in Schule und Unternehmen vor allem soziale Veränderungen bzw. auch Neuerungen gesehen. Auch hier liegt wie bei den organisatorischen Neuerungen ein Schwerpunkt im Bereich der Aus- und Weiterbildung. Die Beteiligten sehen auch Neuerungen darin, dass sich für Schulen vielfältige Formen der Interaktion mit Unternehmen bieten, die zum Abbau von Berührungspunkten gegenüber der Wirtschaft beitragen. Für die Unternehmen hingegen ergeben sich viele neue Möglichkeiten, die Kontakte zur Schule, den Lehrern und Schülern gewinnbringend für ihr Unternehmen zu nutzen.

Lernpartnerschaft als Aus- und Weiterbildungsmöglichkeit für Unternehmen

Die Unternehmen, die die Lernpartnerschaft in der Personalentwicklung ansiedeln, nutzen diese zur Weiterbildung von jüngeren Beschäftigten und Auszubildenden. Diese haben dadurch die Möglichkeit, sich mit Gruppen zu konfrontieren und sich auszuprobieren, inwieweit sie in einer Gruppe bestehen sowie Gespräche lenken können.

„Auszubildende einzubinden, aber auch Leute für Aufgaben z.B. vorzubereiten. Ein gutes Beispiel ist mein Ausbildungsleiter, der halt solche Aktionen vor Ort mitgestaltet hat und dann direkt nach der Ausbildung in der Lage war, Einstellungsgespräche zu führen, ohne da einen großen Ausbildungsbedarf zu haben. Der Umgang mit jungen Leuten war bekannt. Also hier konnten wir eigentlich eine Ressource nutzen durch dieses Training im Umgang mit den Schülern.“ (Ankerzitat U4, 73–74)

Die Unternehmen haben die Arbeit in der Lernpartnerschaft in ihre Entwicklungskonzeption eingebaut. Für sie hat der Versuch, Auszubildende einzubringen, Effekte erzielt, die vorher nicht abzusehen waren, z.B. können Auszubildende in einer frühen beruflichen Phase persönliche Fähigkeiten und Grenzen feststellen. Auch in anderen Partnerschaften werden Auszubildende bewusst in Aktivitäten mit Schülern eingebunden. Das hat neben dem Entwicklungsaspekt auf Seiten der Unternehmen, auch den Effekt, dass die Schüler bei der Begegnung mit Gleichaltrigen wesentlich offener für die Vermittlung von Inhalten und Wissen sind. Auszubildende erhalten eine besondere Wertschätzung und Ausbildung wird von den Jugendlichen stärker wahr genommen.

Vielfältige Möglichkeiten für Schulen: Vernetzung mit Wirtschaft

Weitere soziale Veränderungen sowie Neuerungen werden in den vielfältigen Möglichkeiten gesehen, die sich für die Schulen ergeben, wenn sie mit einem Partner aus der Wirtschaft zusammen arbeiten:

- Schulen haben durch ihre Kontakte zur Wirtschaft ein neues Angebot sowie andere Möglichkeiten, zu lehren und zu lernen.
- Unternehmen können einen Beitrag leisten, Schulinhalte intensiver zu vermitteln.
- Es können nachhaltig Vermittlungs-Quoten von Schülern in Ausbildungsplätze geschaffen werden.
- Gymnasien können ihre allzu wissenschaftsorientierte Ausbildung verändern, da es einen ständig wachsenden Anteil in der Schülerschaft gibt, der nach dem Abitur eine berufliche Ausbildung macht.
- Die Zusammenarbeit in der Lernpartnerschaft hat für die Schulen einen Vorsprung geschaffen, sich für Wirtschaftsthemen zu öffnen und in den Schulunterricht einzubringen.
- Im Zuge der Lernpartnerschaft sind Kooperationen mit Wirtschaftsunternehmen an der Schule Normalität geworden. Die Schüler finden es wichtig, mit Partnern aus der Wirtschaft im Unterricht zusammenkommen.
- Im Rahmen des Netzwerks bietet sich für Schüler die Möglichkeit, sich außerschulisch zu engagieren z.B. bei Veranstaltungen.
- Das Partnerunternehmen wird von den Lehrern nicht mehr nur als Unternehmen gesehen, sondern als ein Begleiter der Schule.
- Aus dem Kontakt mit dem Partnerunternehmen haben sich eine Reihe von weiteren Kontakten zu Unternehmen und Unternehmensverbänden ergeben.
- Durch die Erfahrung mit dem Partnerunternehmen erfolgt der Zugriff auf weitere Unternehmen viel schneller, da die Berührungängste abgebaut werden und man miteinander effizienter umgehen kann.
- Die persönliche Ebene in der Lernpartnerschaft ist ganz wichtig, da sie auch die Berührungängste auf beiden Seiten verringert.

Effekte für Unternehmen: „dem Partner etwas zurück geben“

Die Partner aus Unternehmen und Schule wollen nicht, dass die Partnerschaft zu einer „Einbahnstraße“ (L4, 42–42) für die Schulen wird. Die Unternehmen nutzen die Lernpartnerschaft ganz bewusst für sich. Es sollen nicht nur Aktionen in der Schule oder für Schüler im Unternehmen erfolgen, sondern Schüler engagieren sich auch im Unternehmen.

„Wir haben ja bisher nur über Aktionen gesprochen, die wir in der Schule oder mit den Schülern von Unternehmensseite gemacht haben. Wir haben natürlich auch noch umge-

kehrt Schüler genutzt oder Schüler sich engagieren lassen im Unternehmen, im Wesentlichen im Rahmen unserer [jährliche interne Unternehmensveranstaltung], halt Aktionen hier durchgeführt. Im letzten Jahr war hier zum Beispiel das Thema Energiesparen, aktiv vor Ort gewesen.“ (Ankerzitat U4, 57–57)

Fast alle Unternehmensvertreter finden es wichtig, tiefere Einblicke in Schule zu erhalten, um Verständnis für Lehrer und die Ausbildungsfähigkeit der Schüler zu entwickeln sowie zu erfahren, wie „Jugendliche ticken“ (U2 66–66).

„Aber ich kann natürlich wohl etwas sagen, was erfolgt ist über die Zusammenarbeit mit unserer Schule. Und da ist ein wesentlicher Punkt, dass da – ich sage mal – vertiefte Einblicke auf Seiten der Schule in das Funktionieren eines Unternehmens gegeben sind und auch umgekehrt. Also die Schule ist ja letztendlich, wenn man sich das anschaut, auch ein sehr komplexes Unternehmen mit einem hohen Organisationsaufwand. Also von unserer Seite dafür Verständnis zu haben, wie so eine Schule funktioniert.“ (Ankerzitat U6, 21–21)

Die Lernpartnerschaft wird wie eine Verjüngung für die Unternehmen gesehen, aus der Kontakte zu neuen Auszubildenden entstehen, die auch frühzeitig geformt werden können.

Ein Unternehmen, nutzt die Partnerschaft dazu, Partner aus anderen Ländern in Unterrichtseinheiten in der Schule einzusetzen, um deren Produkte jüngeren Leuten vorzustellen. Zudem werden Bildungsmaterialien, die das Unternehmen erstellt, mit der Schule rückgekoppelt und durchgeführt, um durch die Erprobung in der Praxis ein zielgruppengerechtes Material zu erstellen.

Für einen Unternehmer stellt die Partnerschaft einen Beitrag zur Erhöhung der Mitarbeiterzufriedenheit dar.

„Der Punkt ist ganz klar. Und das sind natürlich auch Diskussionen, die ich im Unternehmen immer mal wieder führe, die führt man aber grundsätzlich, wenn man für Personalentwicklung verantwortlich ist. Alles, was bei manchen Leuten nicht einen direkt sichtbaren Effekt hat, ist immer in Diskussion. Und Mitarbeiterzufriedenheit z.B. ist ein nicht unterschätzbarer Wert in einem Unternehmen. Und in dem Augenblick, wo sich ein Unternehmen engagiert, sozial engagiert, seine Kompetenzen auch der Region zur Verfügung stellt, erhält das die Mitarbeiterzufriedenheit, ganz klar. Das heißt, man wird attraktiver als Arbeitgeber. Und das sollte man da auch nicht unterschätzen. (Ankerzitat U4, 63–63)

8.3 Zwischenfazit

Aus den Befragungen der Netzwerketeiligten geht einstimmig hervor, dass die Unternehmen im Rahmen von KURS 21 eine gesellschaftspolitische Verantwortung über-

nehmen. Es wird dabei vor allem das Ziel verfolgt, vor dem Hintergrund demografischen Wandels, Defizite in der Bildungspolitik auszugleichen und eine praxisorientierte Unterstützung zu leisten. Kritische Stimmen der Schulseite äußern, dass diese Form der sozial-politischen Verantwortung von den Unternehmen jedoch vor allem aus reinem Selbstzweck heraus verfolgt wird.

Die Beweggründe der Unternehmen zeigen, dass dieses Engagement tatsächlich zum Teil aus einem Selbstzweck heraus verfolgt wird, um dies auch wirtschaftlich rechtfertigen zu können. Unternehmensvertreter bemerken kritisch, dass es nur begrenzt ihre Aufgabe sein sollte, Jugendliche frühzeitig auf den Beruf vorzubereiten und ausbildungsfähig zu machen.

Die Aktivitäten der Unternehmen im Rahmen von KURS 21 dienen zum einen zur unternehmenseigenen Absicherung (siehe Kapitel 8.1: Nachwuchssicherung, Ausgleich Fachkräftemangel, Imagepflege und Öffentlichkeitsarbeit). Zum anderen richtet sich das Engagement auf das unternehmensnahe Umfeld bzw. die Region und erfolgt aus einer regionalen Tradition heraus sowie zum Zweck der Bildungs- und Bewusstseinsarbeit der Jugendlichen in der Region (siehe Kap. 8.1).

Das gesellschaftliche Engagement der Unternehmen sowie die Interaktion mit den Schulen führen in den Unternehmen und Schulen zu Veränderungen bzw. Neuerungen. Diese erfolgen insbesondere im organisatorischen und sozialen Bereich. Ökologische Neuerungen sind größtenteils nicht auf die Aktivitäten in KURS 21 zurück zu führen. Dennoch sehen die Netzwerketeiligten einen Wandel von Denkweisen als einen ersten Schritt zu ökologischen Veränderungen. In den Schulen wird z.B. bei Schülern und Lehrern eine Veränderung ökologischer Denkweisen durch die Arbeit mit den Lernbausteinen zur Nachhaltigkeit hervorgerufen. Unternehmensvertreter sehen vor allem für die Zukunft im gegenseitigen Austausch und in der Qualifizierung zu Themen einer ökologischen Nachhaltigkeit auf der Ebene des Netzwerks Potenzial für eine Erweiterung ihres ökologischen Wissens (siehe Kap. 6.2.2).

Eine systematische Verankerung der Lernpartnerschaft in den Strukturen von Schule und Unternehmen mit gegebenenfalls einer Veränderung der Strukturen (siehe auch Kap. 3.2.2) zeigt sich, wenn die Partnerschaft gezielt in den Unternehmen im Bereich der Personalentwicklung und Ausbildung sowie in der Schule im Rahmen des Berufswahlverfahrens bzw. der Berufsorientierung genutzt wird. Organisatorisch erhält die Lernpartnerschaft in einigen Schulen eine Verstetigung durch die Festschreibung im Schulprogramm bzw. den Beschluss durch die Schulkonferenz. In den Unternehmen wird ein hoher Nutzen gesehen, wenn die Partnerschaft in der Personalabteilung verankert ist.

Der Schwerpunkt der Effekte wird in sozialen Veränderungen sowie Neuerungen gesehen. Die Unternehmen sehen die Arbeit in der Lernpartnerschaft als zusätzliche Aus- und Weiterbildungsmöglichkeit für ihre Beschäftigten und Auszubildenden. Die

Schulen nutzen die Lernpartnerschaft für vielfältige Vernetzungen und praxisnahe Interaktion mit Unternehmen sowie zum Abbau von Berührungängsten gegenüber der Wirtschaft. Wichtig ist beiden Beteiligten, dass nicht nur die Schulen, sondern auch die Unternehmen unmittelbar von der Lernpartnerschaft profitieren. Deshalb engagieren sich Schüler aktiv im Unternehmen. Die Unternehmen gewinnen durch den direkten Kontakt mit Jugendlichen, da sie frühzeitig in Kontakt mit Jugendlichen kommen und die Möglichkeit haben, Einfluss auf zukünftige Auszubildende und Beschäftigte zu nehmen.

9. Individuelle Faktoren als Triebfedern des Handelns

Der Schwerpunkt dieses Kapitels sind die Individuen bzw. individuelle Handlungsfaktoren (siehe Abb. 26). In diesem Kapitel gilt es anhand der empirischen Ergebnisse herauszuarbeiten, aus welchen eigenen Beweggründen heraus die Akteure in Schule und Unternehmen motiviert sind, sich in den Lernpartnerschaften sowie dem Netzwerk KURS 21 e.V. zu engagieren. Zudem soll hinterfragt werden, welches Wissen, welche Werte und Kompetenzen dabei vermittelt werden sollen und welche Veränderungen sich daraus für die Handlungsweisen der einzelnen Akteure (Beschäftigte der Unternehmen, Lehrkräfte, Schüler) ergeben.

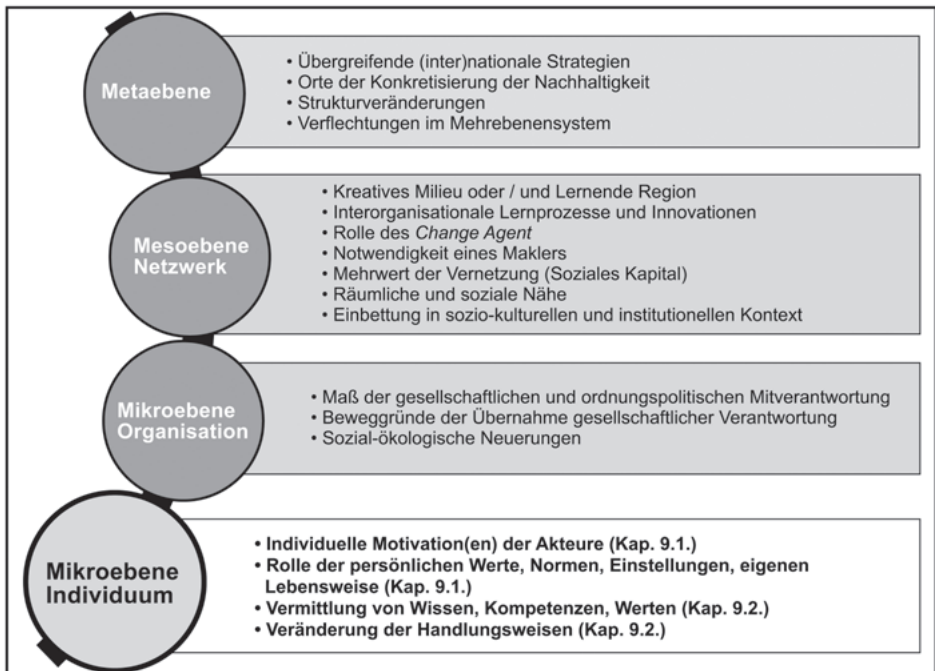


Abb. 26 Ergebnisdarstellung Kapitel 9: Fokus Mikroebene Individuum – Fragestellungen (in Stichworten)

9.1 Motivationen des Handelns

Die Akteure, die in den Lernpartnerschaften und im Netzwerk aktiv sind, haben eine hohe Eigenmotivation, sich dort einzubringen und fühlen sich verantwortlich für deren Gelingen und Weiterentwicklung. Laut einem Interviewten gibt es bei allen Beteiligten aus Unternehmen und Schulen eine starke persönliche Betroffenheit an der Problematik, der KURS 21 begegnet. Das zeigt sich auch in der Bereitschaft, sich über das Normalmaß hinaus zu engagieren. Es wird betont, dass eine innere Motivation dafür bestehen muss, Dinge verändern bzw. voran bringen zu wollen. Dabei spielen auch die persönliche Lebensweise und Werte eine Rolle. Die beteiligten Akteure sehen eine inne-

wohnende Befriedigung in ihrer Arbeit in den Lernpartnerschaften sowie dem Netzwerk und es werden dadurch Emotionen angesprochen. Das zeigt sich an Formulierungen wie, dass es ihnen „am Herzen liegt“ (U3³⁶, 68–68), „es Spaß macht“ (U5, 71–71), „es schön ist“ (U2, 102–102, U3, 74–74), sie es gerne machen bzw. Freude daran haben und es spannend finden.

Bei den Akteuren gibt es unterschiedliche, aber auch ähnliche Motivationen, sich zu engagieren. Das sind sowohl persönliche als auch berufliche Motivationen und es wird hervorgehoben, dass es gut ist, diese im Rahmen von KURS 21 verbinden zu können.

9.1.1 Berufliche und persönliche Beweggründe

„Das liegt einfach bei mir daran, dass ich von Hause aus Personalentwickler bin und diese Aufgabe im Rahmen des Personalwesens mir am Herzen liegt. Und deswegen jede Maßnahme, die ich für sinnvoll halte, versuche hier umzusetzen. Und da kam eben KURS 21, auch wegen seiner übergreifenden Bedeutung für die Region, natürlich besonders zupass.“ (Ankerzitat U3, 68–68).

Eine wichtige Motivation für einige Beteiligte ist die Zielsetzung von KURS 21, den Übergang Schule / Beruf flexibler und einfacher zu gestalten und Unterstützung für die Berufsorientierung zu geben. Es werden unterschiedliche Gründe für diese Motivation genannt. Zum einen, dass man selber einmal in der Situation war, sich für einen Beruf entscheiden zu müssen. Und zum anderen, dass man es persönlich, auch für seine eigene Weiterentwicklung, wichtig findet, sich mit dem Thema Ausbildung zu beschäftigen, Erfahrungen weiterzugeben und Jugendlichen zu helfen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Motivierend ist für die Akteure, die Schüler in die Lage zu versetzen, zunächst eine Ausbildung zu bekommen und dann einen Beruf zu erhalten. Die Jugendlichen sollen auf ihr eigenes Leben vorbereitet werden, lernen Verantwortung zu übernehmen und ihre Potenziale auszuschöpfen.

Für einige Beteiligte ist es wichtig, sich gute Kontakte zu erschließen (zum Teil auch für den privaten Bereich), sich zu vernetzen und die anderen Schulen und Unternehmen kennen zu lernen sowie die Kontakte zu anderen Personen in Unternehmen und Schulen nutzen zu können.

„Für das Netzwerk, das ist eigentlich das, was ich vorhin schon mal gesagt habe, trifft das zu. Die anderen Schulen kennen zu lernen, von anderen Unternehmen zu hören, in andere Unternehmen mal rein riechen zu dürfen. Auch da Leute jetzt zu kennen und wenn man den anruft, dass Du mit denen auch mal was veranstalten kannst. Das ist

³⁶ U = Unternehmer/in, L = Lehrer/in, R = Regionaler Akteur

dann wieder auch Motivation gewesen, also im Netzwerk drinzusitzen und das als sinnvoll zu erachten.“ (Ankerzitat L3, 99–99)

Eine weitere Motivation liegt darin, die eigene Kompetenz zu erweitern. Die Beteiligten geben an, viel dabei zu lernen, ihren Horizont zu erweitern bzw. „über den Teller-*rand zu gucken*“ (Zitat L1, 105–105) und dass sie das durchaus auch im Privatleben nutzen bzw. einbringen können.

*„Ach ja, insofern, dass man natürlich auch im privaten Bereich sehr häufig, bei mir ist das jedenfalls sehr häufig, dieses Thema Schule-Wirtschaft diskutieren muss. Das liegt aber daran, dass sehr viele Freunde und Bekannte in meinem Bekanntenkreis im Lehr-*amt sind und dadurch natürlich auch solche Sachen, solche Aktionen, solche Dinge nachgefragt werden. Ja, und dann ist es natürlich schön, wenn ich mal sagen kann, Freunde, es gibt solche Dinge, da arbeiten wir mit Schulen zusammen und versuchen eben, hier Netzwerke zu schaffen, von denen beide Seiten profitieren.“ (Ankerzitat U3, 74–74)**

„Dadurch, dass ich jetzt das Praktikum habe, [Lernpartner] habe, KURS 21, dieses ganze Konstrukt, (...) bin ich überhaupt nicht „burnt out“, im Gegenteil, ich fühle mich unheimlich motiviert. Ich freue mich, wenn Donnerstag ist und ich aus der Schule raus kann und dann meine Betreuung der Praktikanten mache. Und ich habe mittlerweile wirklich dadurch auch ein Riesennetzwerk – noch ein anderes – an Praktikumsstellen, an netten Leuten, die bereit sind, unsere Schüler zu fördern. Und ich gehe stark davon aus, wenn meine Gesundheit das mitmacht, dass ich wirklich bis zum 65. Lebensjahr alles weiterführe.“ (Ankerzitat L2, 68–68)

Für Einzelne wirkt auch der inhaltliche Fokus der Nachhaltigkeit motivierend. Zum einen, da sie sich mit dem Thema intensiver beschäftigen, mit dem sie sich zum Teil auch auf persönlicher Ebene sehr identifizieren, zum anderen dadurch, dass Gedanken über den Wert der Umwelt sowie der Lebensbedingungen an Schüler weitergegeben werden.

„Und wenn ich diesen Wert des Erhalts unserer Umwelt, unserer Lebensbedingungen weitergeben möchte, transportieren möchte, dann kommt mir natürlich ein solches Netzwerk, das gemeinsam, und das haben ja nun alle Unternehmen, das haben ja auch alle Schulen unterschrieben, dass man also gemeinsam der Meinung ist, Nachhaltigkeit ist ein ganz wichtiges Element jeder Politik und jeder Lebensform, dann kommt mir das sehr nahe und ich vertrete es mit Inbrunst und mit Freude.“ (Ankerzitat L6, 49-49)

Für die Unternehmens- und Schulvertreter gibt es aus Sicht der jeweiligen Organisation auch unterschiedliche Motivationen für ihr Engagement in KURS 21.

Für die Unternehmensvertreter lässt sich hervorheben, dass es für Einige nicht nur beruflich, sondern auch persönlich wichtig ist, aktiven Kontakt zu Jugendlichen zu

haben und mit ihnen zusammen zu arbeiten. Als Gründe werden dafür aufgeführt, dass man zum einen keine gute Ausbildungs- und Bildungsarbeit machen kann, wenn man nicht weiß, was Jugendliche eigentlich wollen, was sie interessiert und welche Erwartungen und Bedürfnisse sie haben und zum anderen, dass es Spaß macht, mit Jugendlichen zusammen zu arbeiten.

Als weitere Motivation wird angegeben, dass man die Wertschätzung gegenüber dem eigenen Unternehmen weiter geben möchte, weil die Tätigkeit des eigenen Unternehmens als wichtig empfunden wird, ein Beitrag für den Erhalt des Standorts geleistet werden soll und es wichtig ist, die Akzeptanz in der Öffentlichkeit zu wahren.

Für Schulvertreter ist die Öffnung von Schule wichtig, das heißt, den Dialog mit Unternehmensvertretern zu führen, zu interagieren und diese auch für Schulprobleme zu interessieren. Außerdem haben sie die Möglichkeit, den Unterricht anders zu gestalten, vor dem Hintergrund, dass der Unterricht sich durch die Lernpartnerschaft vom Schulbuch weg orientiert und den Kindern sehr viel mehr Aktualität und Praxisnähe geboten werden kann. Die Schüler erfahren dabei zum Beispiel, welche technischen Umsetzungen theoretische Schulinhalte in der Praxis finden. Wichtig finden einzelne Schulvertreter auch, dass sie den Schülern durch die Aktivitäten in der Lernpartnerschaft sowie bei Veranstaltungen mit dem Partnerunternehmen eine Plattform bieten können, bei der sie lernen sich öffentlich zu präsentieren.

9.1.2 Motivation durch die individuelle Lebensweise und Werte

Die persönlichen und beruflichen Motivationen werden flankiert durch die persönliche bzw. eigene Lebensweise der Akteure und innere Werte.

Die eigene Lebensweise spielt bei den meisten Beteiligten eine Rolle in ihrem Engagement und beeinflusst die Aktivitäten auch in ihrer inhaltlichen Ausrichtung. Als beeinflussende Faktoren werden von den Akteuren die eigene Familie bzw. die Kinder, die persönliche Einstellung und der persönliche Umgang mit der Umwelt sowie der Wille, den Mangel an politischer Bildung und Teilhabe in der Gesellschaft beheben zu wollen, genannt.

Einzelne Akteure geben an, dass es vor allem in der Zusammenarbeit mit jungen Menschen wichtig ist, sich entsprechend den eigenen Normen und Werte zu verhalten. Hervorgehoben werden Werte wie Wertschätzung, Respekt, Glaubwürdigkeit sowie auch gesellschaftliches Engagement und die Weitergabe von Erfahrungen an Jüngere.

Die gegenseitige Wertschätzung und das Interesse daran, sich mit anderen auszutauschen, ist für einzelne Beteiligte eine wichtige Voraussetzung für einen respektvollen Umgang miteinander, im persönlichen sowie im beruflichen Leben. Es wird von Einzelnen hervorgehoben, dass man beruflich wie privat seine Normen und Werte glaubwürdig vertreten sollte und gerade im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit auch etwas von dem lebt, was man selber lehrt. Im Rahmen der Lernpartnerschaft und dem

Netzwerk KURS 21 erhalten die Akteure die Chance, soziales Engagement zu realisieren und sich für ein wichtiges gesellschaftliches Thema einzusetzen. Sie können ihrer Meinung nach dazu beitragen, dass diese Gesellschaft besser funktioniert. Hervorgehoben wird, dass Schule und Bildung nicht mehr im Mittelpunkt der Gesellschaft stehen, aber wieder Mittelpunkt der Gesellschaft sein sollten. Als ein weiterer Wert wird empfunden, dass Ältere ihre Erfahrungen an Jüngere weiter geben. Für einzelne Akteure ist es wichtig, etwas in der Jugendarbeit zu tun, sich einzubringen und Jugendlichen eine Chance zu schaffen, in die Erwachsenenwelt hineinzuschauen. Eigene, lehrreiche Erfahrungen u.a. zur Berufsorientierung sollen übermittelt werden. Es wird dabei auch als motivierend angesehen, zu sehen, wie man mit wenigen Mitteln Jugendliche begeistern kann.

9.2 „Vom Wissen zum Handeln“

Wie in Kapitel 9.1 dargestellt wird, haben die Akteure in Schule und Unternehmen eine hohe Motivation, sich für die Jugendlichen zu engagieren. Für die Akteure ist es wichtig, durch die Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen einen Beitrag zur Bildung von Jugendlichen zu leisten (siehe auch Kap. 8.1), ihnen bessere Chancen zu eröffnen und einen gesellschaftlichen Wandel herbeizuführen. Dafür ist es grundlegend, Wissen, Kompetenzen und Werte weiter zu geben. Aus den Aussagen der Interviewten lässt sich ein Fokus an Wissen, Kompetenzen und Werten heraus kristallisieren, die in der Interaktion zwischen den Unternehmen und Schulen vermittelt werden sollen.

9.2.1 Wissen, Kompetenzen und Werte

Das Wissen, welches den Schülern in den Aktivitäten der Lernpartnerschaften näher gebracht werden soll, lässt sich in drei Kategorien aufteilen:

- unternehmensbezogenes Wirtschaftswissen,
- Nachhaltigkeitswissen und Wissen über globale Zusammenhänge,
- berufsbezogenes Praxiswissen.

Diese Themen werden in der Zusammenarbeit und am Beispiel des Partnerunternehmens bearbeitet.

Die Vermittlung des *unternehmensbezogenen Wirtschaftswissens* zielt in einzelnen Lernpartnerschaften darauf, das Wissen über Wirtschaft zu vergrößern und ein anderes Bild von Wirtschaft und Unternehmen zu vermitteln. Dabei sollen Schüler einen Einblick in Unternehmen, Unternehmensorganisation sowie -führung und in die maschinelle Fertigung eines Produktes erhalten. Sie sollen lernen, Rohstoff- und Materialkreisläufe im Unternehmen nachzuvollziehen, Unternehmensleitbilder und -interessen zu hinterfragen und wirtschaftliche Strukturen zu verstehen.

„Die Schüler sollen wirklich ein anderes Bild von Wirtschaft und Unternehmertum bekommen und sehen, dass es eigentlich wichtig ist, sich mit solchen Themen zu befassen und gerade hier in der Region zu sehen, was eigentlich auch vor der eigenen Haustür an Arbeit geleistet wird und was dahinter steckt. Das ist das, was viele Schüler gar nicht sehen, auch nicht sehen können, weil die Unternehmen auch bis heute sehr verschlossen sind und man kaum Einblick bekommt. Und das war sozusagen auch dann unser Anspruch, Schülern einen Einblick zu geben in das, was wir hier tun.“ (Ankerzitat U7, 92–92).

Bezogen auf den Themenbereich *Nachhaltige Entwicklung und globale Zusammenhänge* zeigt sich in den unterschiedlichen Lernpartnerschaften eine Spannweite an Aktivitäten, in denen je nach Partnerschaft unterschiedliches Wissen vermittelt werden soll (siehe auch Kap. 6.2). Ziel dabei ist es zum einen, das sich Schüler inhaltliches Wissen über nachhaltigkeitsbezogene Aspekte am Beispiel des Partnerunternehmens aneignen bzw. erarbeiten (z.B. zu fairem Handel, Ressourceneffizienz, nachhaltigem Produzieren und Konsumieren, Globalisierung) zum anderen sollen sie lernen, Aspekte des Partnerunternehmens in komplexeren Zusammenhängen mit dem Thema Nachhaltigkeit zu betrachten (z.B. Wasser, Wasserwirtschaft und Nachhaltigkeit, Lebenswelt von Jugendlichen in Partnerländern des Unternehmens, Weltweite Vernetzungen eines Unternehmens anhand des Produkt- Lebenszyklus sowie des Wegs der Ware, Auswirkungen der Produktion des Unternehmens z.B. durch Lärm und Emission)

„Weg der Ware, das ist einfach, um den Kindern klarzumachen, dass das Produkt heutzutage nicht mehr im eigenen Land hergestellt wird, in der eigenen Stadt hergestellt wird, sondern dass es ein Endprodukt ist, das über lange Stationen und in Zusammenarbeit vieler Menschen, aber auch vieler Länder entsteht.“ (Ankerzitat L5, 22–22).

Im Zusammenhang mit dem Themenfeld *Berufsbezogenes Praxiswissen* geht es vor allem darum, den Schülern Wissen zur Berufsorientierung und Ausbildungs- bzw. Berufsfähigkeit zu vermitteln. In einzelnen Lernpartnerschaften soll dabei auch die Komplexität der Berufsgruppen in einem globalen Unternehmen aufgezeigt werden und durch praxisnahe Aktivitäten an das Berufsleben herangeführt werden.

Die Interaktion zwischen den Schulen und Unternehmen zielt darauf, den Schülern Kompetenzen zu vermitteln, die sie für ihre Zukunft in Beruf, Privatleben als Individuum und in der Gemeinschaft stärken sollen. Die Netzwerkakteure nennen dabei zum einen die Stärkung der individuellen und sozialen Kompetenzen bei den Jugendlichen sowie zum anderen die Aneignung bzw. Ausbildung von Wirtschafts- und Nachhaltigkeitskompetenz. Für die Akteure ist es wichtig, dass die Schüler im Kontakt mit den Unternehmen ihre individuellen Fähigkeiten sowie ihre Wissenskompetenzen ausbauen und darüber hinaus sich selbst auch als Teil dieser Gesellschaft erfahren und dabei

Kompetenzen erlernen, die die Funktionsfähigkeit einer Gesellschaft sichert. In Tabelle 15 sind die genannten Kompetenzen im Einzelnen aufgeführt.

Tab. 15 Kompetenzspektrum der Schüler im KURS 21-Dialog zwischen Schulen und Unternehmen

Individuelle Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • sich selber eine Meinung bilden zu können • vernetzt Denken zu können • Dinge reflektieren und kritisch hinterfragen zu können, • eine Aufgabe lösen lernen
Soziale Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ehrlichkeit, Teamfähigkeit • Verantwortung übernehmen zu können • kommunizieren zu können • kritikfähig sein und Kritikfähigkeit schärfen
Wissens-Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • verantwortliches und zielgerichtetes Handeln in wirtschaftlichen Zusammenhängen verstehen (Wirtschaftskompetenz) • Problembewusstsein für die Umwelt entwickeln (Nachhaltigkeitskompetenz)

Neben dem hauptsächlichen Fokus, Jugendlichen Kompetenzen zu vermitteln, sehen KURS 21-Unternehmen eine Chance durch die aktive Beteiligung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in KURS 21 Kompetenzen bei den Beschäftigten weiterzuentwickeln. Vor diesem Hintergrund nutzen einige Unternehmen, die Lernpartnerschaft aktiv in der Personalentwicklung. Diese Unternehmen möchten vor allem jüngeren Beschäftigten sowie auch Auszubildenden die Möglichkeiten geben, sich im Bereich der Präsentation von Inhalten und der Moderation von Gruppen weiter zu bilden und in diesem Bereich berufliche Kompetenzen zu stärken.

Tab. 16 Ausgewählte Kompetenzaneignung der beteiligten Beschäftigten (Unternehmen) im KURS 21-Dialog zwischen Schulen und Unternehmen (Fokus Präsentation und Moderation)

Berufliche Kompetenzen im Bereich Präsentation und Moderation	<ul style="list-style-type: none"> • aktiv Wissen weiter geben zu können • komplexe Themen durch einfache Darstellungen vermitteln zu können • eine (ungewöhnliche) Gruppe durch ein Thema fesseln und begeistern zu können • Gespräche lenken zu können, • Herausforderungen individuell bestehen zu können, • bestimmte Konflikte, die bei Moderationen auftreten, auffangen zu können
---	--

Neben dem Wissen und den Kompetenzen wurden die Interviewten explizit nach Werten gefragt, die in der Partnerschaft mit dem Unternehmen an die Schüler weiter gegeben werden sollen. Werte, die vermittelt werden sollen sind z.B. Wertschätzung, Glaubwürdigkeit, Mündigkeit, „Bewusst sein“, Offenheit und ethisches Handeln.

9.2.2 Veränderungen der Handlungsweisen

Die Interaktion zwischen Schulen und Unternehmen zielt darauf, Wissen, Werte und Kompetenzen zu vermitteln, die dann von den beteiligten Akteuren (Schüler, Lehrkräfte und Beschäftigte der Unternehmen) in Handlungen im Beruf und / oder im Privatleben umgesetzt werden. Die Unternehmen nutzen die Kooperation zudem, um ihre Beschäftigten und Auszubildenden weiterzubilden.

Laut den Aussagen der befragten Unternehmens- und Schulvertreter lässt sich schwer feststellen bzw. bemessen, inwieweit diese Interaktionen tatsächlich zu Veränderungen in den Einstellungen und im Verhalten bei den Beteiligten führen.

Dennoch geben nahezu alle Befragten an, dass sich Veränderungen in Einstellungen und Verhalten bei Schülern, als Hauptzielgruppe der Interaktion, zeigen. Davon relativieren einige Befragte ihre Antwort, in dem sie die Formulierung wählen, dass sie schon glauben bzw. annehmen, dass die Interaktion zu Veränderungen führt. Einzelne wagen keine Beurteilung zu Verhaltensänderungen bei Schülern.

Einige Unternehmensvertreter geben auch eine Einschätzung zu möglichen Veränderungen bei den Beschäftigten und Auszubildenden. Einzelne Schulvertreter äußern sich zu veränderten Einstellungen bei Lehrkräften, die sich aus der Kooperation mit dem Partnerunternehmen ergeben haben.

Veränderung der Handlungsweisen bei Schülern

Veränderungen in der Einstellung sowie teilweise im Verhalten der Schüler werden von den Interviewten in unterschiedlichen Bereichen gesehen. Zum einen bezogen auf eine nachhaltigere Entwicklung und zum anderen bezogen auf Unternehmen sowie berufliche Orientierungen.

Veränderungen in Einstellung und Verhalten im Bezug auf Nachhaltigkeit

Einzelne Interviewte sehen, dass die Gedanken und Aktivitäten zur Nachhaltigkeit bei einigen Schülern grundsätzlich ankommen und auch in Handlungen umgesetzt werden. Durch die Lernpartnerschaft werden bei Schülern ein Verständnis und eine Motivation für eine nachhaltigere Entwicklung geschaffen. Eine Unternehmensvertreterin findet die Arbeit mit den Jugendlichen spannend, weil sie viele Ideen haben und selber Handlungsmöglichkeiten aufzeigen.

„Es kommt natürlich nie bei allen Schülern an und es kommt bei allen natürlich auch unterschiedlich an, das ist klar. Alle haben natürlich auch ein anderes Interesse, aber

so grundsätzlich kommen, glaube ich, die Gedanken schon an und es wird auch oft weitergeführt, also wir haben ja auch noch andere Klassen, die uns besuchen und speziell bei der [Lernpartner Schule] ist es eben so, dass dann auch Sachen entstanden sind, wie zum Beispiel, dass die dann letztes Jahr bei einem Tag der offenen Tür zum Beispiel selber Curry-Gerichte gemacht haben. Also die Schüler haben das dann mit fair gehandelten Bio-Reis gemacht und Chutneys, die auch [Unternehmen] im Sortiment hat. Das war jetzt alles nicht meine oder unsere Idee, sondern wir haben ihnen halt das Angebot gemacht, dass sie über uns die Information bekommen können, wie sieht das mit Reis-anbau aus, was hat das zu tun mit dem ganzen Patent-Recht, Thema Bio-Diversität und auch viele andere Gesichtspunkte, die da noch mit rein kamen. Und dann war das deren Idee, das Ganze dann beim Tag der offenen Tür umzusetzen.“ (Ankerzitat U2, 20–20)

„Es verändert Kinder dahingehend, ganz ganz simpel, dass die Motivation da ist. Kinder verstehen plötzlich mehr, Kinder gehen mit diesen Begriffen um. Wäre ich vor 5 Jahren in eine Schulklasse gegangen und hätte gesagt, wir reden heute über Nachhaltigkeit. Die hätten mich mit so großen Augen angeguckt. Ja gut, man hätte es etwas anders verpackt, weil es ein sehr moderner, neuer Begriff ist. Aber dennoch ist das Verständnis damals nicht da gewesen, was jetzt da ist. Kinder hören hin und Kinder haben ein Feeling dafür, dass in der Gesellschaft sich etwas verändert, auf dem Markt sich etwas verändert.“ (Ankerzitat L5, 41–41)

„Ja. Also beim letzten ökologischen Fußabdruck, den wir gemacht haben, waren schon Schüler dabei, die wirklich schockiert waren, in welchem Maße wir über unsere Verhältnisse leben. Also ich denke jetzt z.B. an einen Jahrgang, der schon Abitur gemacht hat. Und beim letzten Abitur, man steht dann ja mit den Ehemaligen auch noch so herum, da sagten die: „Ihre Sache mit dem ökologischen Fußabdruck hat ja bei mir wirklich dazu geführt, ich mache jetzt Licht aus, ich passe auf mit dem Wasser usw.“ Da denke ich schon, dass das auch diese Leute erreicht hat, wenn es eben auch nur so kleine Sachen sind. Aber wer es einmal im Kleinen gemacht hat, der denkt ja weiter. Also bei dem bleibt es ja nicht dann einfach stehen, dass er sagt, o.k., Licht aus machen, damit habe ich also für alle Ewigkeiten was getan. Sondern es ist ein Einstieg in ein bestimmtes Bewusstsein.“ (Ankerzitat L3, 22–22).

Ein Schulvertreter sieht sein Ziel im Rahmen von KURS 21 erreicht, wenn ein Schüler nach einem Kurs oder nach einer Kurseinheit sagt, dass er überhaupt nicht mehr durch seine Stadt gehen kann, ohne immer an die Umweltthematik zu denken und er die Stadt jetzt mit ganz anderen Augen sieht.

Es wird aber auch gesehen, dass für Schüler ein Zwiespalt entstehen kann: Wenn sie beispielsweise den Weg eines fair gehandelten Produktes erleben, sind sie davon überzeugt, dass der faire Weg dieses Produktes der bessere ist. Die Schüler stoßen aber sofort wieder an ihre eigenen Grenzen, wenn sie die Mehrkosten dafür betrachten.

Dieser Zwiespalt lässt sich oft nicht lösen. Dennoch kann sich daraus ein anderer Umgang mit Konsum ergeben und die Schüler erfahren, dass in der Herstellung eine Form von Werthaftigkeit steckt.

Veränderungen in Einstellung und Verhalten bezogen auf das Wirtschaftsunternehmen und die berufliche Orientierung

Einzelne Befragte geben an, dass sich im direkten Kontakt mit den Unternehmen das Verhalten und die Einstellung der Schüler bezogen auf Wirtschaft und gegenüber Unternehmen verändern. Schüler erfahren sich in einer anderen Welt und sehen, dass sich durch ein verändertes Verhalten ihre Chancen in der Berufsorientierung erhöhen. Sie lernen, dass wenn sie eine passgenaue Bewerbung an ein Unternehmen schreiben, sie dort auch größere Chance haben, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Schüler verändert auch das Kennenlernen eines Unternehmens. Sie bekommen einen Blick für Unternehmen und ihre Produktion und es werden einige Vorurteile ausgeräumt. Das Unternehmen wird greifbarer und sie setzen sich damit auseinander. Neben den wissensbezogenen Veränderungen wird gesehen, dass sich Schüler in anderer Umgebung – wie einem Unternehmen – anders verhalten und es schätzen, wenn schulfremde Personen Wissen an sie heran tragen. Die Interaktion mit dem Unternehmen verändert die Schüler in ihrer Lernfähigkeiten und Wissbegierigkeit.

„Also ich merke es und habe es ganz gezielt gespürt. Vor einem Jahr, ich habe eine 10b, in Erdkunde, und diese Klasse diskutiert unglaublich über solche wirtschaftlichen Zusammenhänge. Das hat Niveau, ein unglaubliches Niveau. Auch ein unheimliches Fachwissen, die die Kinder an den Mann bringen. Und das wächst durch solche Maßnahmen. Natürlich hatte die Klasse den großen Vorteil, dass ich dahinter stehe, dass ich mit denen alle diese Projekte mache. Die haben ja das ganze Know-how mitbekommen. Aber man spürt es auch im täglichen Umgang miteinander, dass die sich austauschen auf einem unglaublich hohen Niveau. (...).“ (Ankerzitat L1, 78–78)

In der Zusammenarbeit mit den Unternehmen werden konkrete Arbeitsergebnisse erzeugt, die häufig von den Beschäftigten im (Partner-)Unternehmen nachgefragt werden. Das motiviert die Schüler, wenn sie wissen, dass sie für die Praxis lernen, die es im reinen Schonraum Schule so nicht gibt.

Zudem werden im Bereich der sozialen Kompetenz bei den Schülern Veränderungen gesehen. Für die Schüler ergibt sich im Kontakt mit dem (Partner-)Unternehmen, eine andere Umgangsform. Die Schüler lernen sehr viel durch die direkte Konfrontation oder direkte Kooperation, Kommunikation mit Unternehmensvertretern bzw. einer außen stehenden Person. Das verändert ihre Handlungsweisen, weil ein solcher Realbezug Motivation erzeugt und Berührungängste nimmt.

Exkurs: Erfahrungen einzelner Schüler mit KURS 21

Im Rahmen der Arbeit wurden drei Schüler aus unterschiedlichen Schulformen (Realschule, Gesamtschule, Gymnasium) zu ihren Erfahrungen mit KURS 21 bzw. mit dem Partnerunternehmen ihrer Schule befragt. Da diese Befragung nicht als repräsentativ angesehen werden kann, aber dennoch interessante Aspekte angesprochen wurden, werden einzelne Ergebnisse zusammengefasst aufgeführt:

Die befragten Schüler haben positive Erfahrungen mit dem Partnerunternehmen sowie den Aktivitäten in der Lernpartnerschaft gemacht und sehen dabei auch persönliche Lerneffekte. Die Schüler sind motiviert durch die Zusammenarbeit mit dem Partnerunternehmen sowie durch den Kontakt zu den Beschäftigten. Für die Schüler ist es wichtig, dass man (Unterrichts-)Inhalte aus der Praxis von jemandem vermittelt bekommt, der auch aus der Praxis kommt bzw. in einem Unternehmen arbeitet. Besonders positiv und motivierend finden die Schüler zum Beispiel, wenn sie explizit eine Aufgabe von dem Partnerunternehmen bekommen und Inhalte zu bestimmten Themen erarbeiten, die sie anschließend vor Beschäftigten des Unternehmens präsentieren können.

Vom Wissen zum Handeln?

Es zeigt sich, dass die Arbeit in KURS 21, das heißt entweder die Zusammenarbeit mit dem Partnerunternehmen oder auch die Arbeit mit den Lernbausteinen zur Nachhaltigkeit, bei allen drei Schülern in gewissen, wenn auch nur geringem Maße zu einem veränderten Verhalten, veränderten Denkweisen bzw. Denkanstößen führt. Durch den Kontakt mit den Unternehmensvertretern haben sich die Schüler aus einem eigenen Antrieb heraus, konkretere Gedanken über ihre berufliche Zukunft gemacht. Auch durch einzelne Aktivitäten mit dem Partnerunternehmen wie z.B. zum Thema Teamfähigkeit, kam es laut einer Schülerin zu einem veränderten Verhalten seitens einiger Schüler.

Zwei Schüler geben an, dass ein Schwerpunkt der Zusammenarbeit im Themenfeld nachhaltige Entwicklung bzw. fairer Handel liegt, hier wurden bei beiden auch die Grenzen des eigenen Konsums thematisiert. Die Schüler sagen beide, dass sie diese Inhalte zum Nachdenken anregen und Konsequenzen für die Umsetzung eines anderen Verhaltens im eigenen Leben haben oder zumindest ihre Denkweise verändern. *„Aber was mir auffedernfall sehr, sehr wichtig ist, dass ich meinen Kindern beibringe, nachhaltig zu leben und dass ich das auch meinem Umfeld beibringe. (...)“* (Ankerzitat S2, 37–37)

Veränderung der Handlungsweisen bei Beschäftigten und Auszubildenden

Die Vertreter von Unternehmen sehen, dass die beteiligten Beschäftigten sehr positiv auf die Arbeit mit der Schule reagieren und bereit sind sich dort einzubringen. Es wird

angenommen, dass sich die Beschäftigten durch den Kontakt mit den Jugendlichen insofern verändern, weil sie sich überlegen müssen, wie sie ihre Thematik an Jugendliche heran tragen. Es wird jedoch ein Problem in der Messung von Weiterbildungsmaßnahmen gesehen. Laut einem Unternehmensvertreter müsste dafür im Rahmen von KURS 21 analysiert werden, wie die Handlungsweisen vorher waren, wie sie nachher sind und welche anderen Einflüsse in diesem Prozess die Handlungsweisen verändert haben könnten.

Bezogen auf das Umweltverhalten nimmt ein Unternehmer an, dass das Wissen um die Umwelt Verhalten auf jeden Fall verändert, es sich letztlich aber nur schwer konkretisieren lässt, ob sich im Rahmen der Lernpartnerschaft Handlungsweisen von Mitarbeitern und Auszubildenden tatsächlich verändert haben.

Veränderung der Handlungsweisen bei Lehrkräften

Zu den Veränderungen der Handlungsweisen bei Lehrern äußern einzelne Schulvertreter, dass diejenigen, die in KURS 21 tätig geworden sind, Einblicke in Unternehmen erhalten haben, die sie sonst nie erhalten hätten. Damit hat sich das Bild in der Lehrerschaft gegenüber Unternehmen verändert. Man begegnet sich auf Augenhöhe, man geht normal miteinander um und Ressentiments sowie Vorurteile sind durch die Lernpartnerschaft abgebaut worden. Bezogen auf das Umweltverhalten gibt es keine konkreten Aussagen.

9.3 Zwischenfazit

Anhand der empirischen Ergebnisse wird deutlich, dass die Netzwerketeiligten mit ihren individuellen Motivationen und ihren persönlichen Einstellungen Einfluss auf die Zielsetzung sowie Art und Weise der Interaktion zwischen den Schulen und Unternehmen nehmen. Die Akteure in KURS 21 haben eine hohe Eigenmotivation bzw. handeln aus einer inneren Motivation heraus, die durchaus als intrinsische Motivation bezeichnet werden kann (siehe Kap. 3.5.1). Das persönliche Interesse an der Problemstellung motiviert sie, sich über die Maße dort einzubringen. In der Interaktion spielen Aspekte der eigenen Lebensweise und individuelle Werte eine Rolle für die Beteiligung (siehe Kap. 9.1.2). Emotional sind die Akteure angesprochen, da ihnen die Arbeit mit den Jugendlichen sowie den Vertretern aus anderen Schulen und Unternehmen Freude bereitet und am Herzen liegt. Es wird betont, dass die persönliche Ebene zwischen den Akteuren etwas Besonderes ist und ein persönliches Interesse besteht das Netzwerk weiterzuentwickeln.

Die Netzwerkakteure finden es gut und wichtig, dass in KURS 21 persönliche und berufliche Beweggründe miteinander verbunden werden können (siehe Kap. 9.1.1). Zum einen geht es darum, den Übergang Schule-Ausbildung-Beruf flexibler und einfacher zu gestalten, eine Unterstützung für die Berufsorientierung zu geben und sich in der Vernetzung gute Kontakte zu anderen Vertretern aus Schulen und Unternehmen zu

erschließen. Zum anderen möchten die Akteure die eigene Kompetenz erweitern, aus der Vernetzung und Aktivität mit anderen Akteuren lernen, das eigene Wissen zur Nachhaltigkeit ausweiten sowie dieses auch an Jugendliche vermitteln. Unternehmensvertreter sind motiviert davon, dass sie einen direkten Kontakt zu Jugendlichen haben und dass sie die Wertschätzung gegenüber dem eigenen Unternehmen an andere Akteure weitergeben können. Schulvertreter sehen in der Vernetzung die Chance Schule zu öffnen und den Unterricht praxisnah zu gestalten. Neben der beruflichen und persönlichen Motivation sind die persönliche Betroffenheit an der Thematik und der Nutzen für das Privatleben ein wichtiger Antrieb für die Beteiligten.

Die Vernetzung zwischen Unternehmen und Schulen zielt darauf, Wissen, Werte und Kompetenzen weiterzugeben. Vor allem den Jugendlichen sollen damit „Handlungsressourcen“ vermittelt werden, um letztlich „vom Wissen zum Handeln“ zu gelangen (siehe Kap. 3.5.2) Inwieweit dies gelingt, lässt sich anhand der Aussagen nur schwer belegen bzw. bemessen. Es werden dennoch von den Befragten Veränderungen in Einstellung und im Verhalten vor allem bei den Schülern gesehen.

Wissen wird als ein Schlüsselfaktor für das (nachhaltigere) Handeln gesehen (siehe Kap. 1.3.2 und Kap. 3.5.2). In den Lernpartnerschaften wird neben dem Wirtschafts- und Nachhaltigkeitswissen auch Praxiswissen für Ausbildung und Beruf vermittelt. Ziel ist dabei, sowohl praxisnahes Wissen als auch eine praxisorientierte Anleitung für die eigene Entwicklung zu erhalten. Die Kompetenzen, die in der Interaktion von den Schülern erlernt werden sollen, sollen sie in ihrer Entwicklung in Beruf und Privatleben stärken. Interessant ist, dass die angegebenen Kompetenzen in Grundzügen mit den Teilkompetenzen der Bildung für Nachhaltigkeit übereinstimmen, deren Hauptziel es ist, Gestaltungskompetenz zu erlangen, um eine nachhaltigere Zukunft und einen gesellschaftlichen Wandel herbei zu führen (siehe Kap. 3.5.2).

Bemerkenswert ist auch, dass bei den Unternehmen, die die Lernpartnerschaft in der Personalentwicklung nutzen, die Aneignung von bestimmten Kompetenzen seitens der Beschäftigten Teil ihrer Aus- und Weiterbildungsstrategie ist. Hier geht es den Unternehmensvertretern vor allem darum, dass die Beschäftigten das Forum der Schüler nutzen, um Präsentations- und Moderationskompetenz zu erwerben. Mit dem Wissen und den Kompetenzen sollen auch Werte wie Wertschätzung, Glaubwürdigkeit, Mündigkeit, Offenheit, Bewusstheit, ethisches Handeln an die Jugendlichen weitergegeben werden. Diese sollen die Handlungsfähigkeit der Jugendlichen zusätzlich stärken.

Veränderungen in den Handlungsweisen der Jugendlichen, die durch die Beteiligung an KURS 21 erfolgt sind, sind sehr schwer zu erfassen. Dennoch werden bei den Schülern durch die Aktivitäten in der Lernpartnerschaft Veränderungen in der Einstellung und teilweise im Verhalten gesehen. Im Zusammenhang mit einer nachhaltigeren Entwicklung werden sie auch motiviert, selber Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Zudem haben sich in der Interaktion mit dem Partnerunternehmen das Auftreten und die Haltung gegenüber Wirtschaftsunternehmen verändert. Schüler erkennen, dass sich ihre Chancen in der Berufsorientierung erhöhen, wenn sie lernen, sich passgenau zu bewerben. Im direkten Kontakt mit den Beschäftigten erlernen sie auch andere Umgangsformen und erweitern ihre Sozialkompetenzen.

10. Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse

In den Kapiteln 6 bis 9 werden die Ergebnisse dieser Arbeit auf vier unterschiedlichen Betrachtungsebenen dargestellt (Meta-/Makroebene, Mesoebene (Netzwerk), Mikroebene Organisation, Mikroebene Individuum). Wichtige Teilergebnisse der einzelnen Kapitel werden in den jeweiligen Zwischenfazit dokumentiert. Ziel dieses Kapitels ist es, die wesentlichen Erkenntnisse vor dem Hintergrund der Forschungsfragen sowie der theoretischen Konzeptionen zu diskutieren.

Im Folgenden werden zunächst die wichtigsten Befunde der unterschiedlichen Betrachtungsebenen zusammengeführt (Kap. 10.1). Anschließend wird die zentrale Forschungsfrage diskutiert, ob das regionale Netzwerk zwischen den Schulen und Unternehmen in Teilaspekten als Lernende Region oder / und kreatives Milieu angesehen werden kann. Dafür erfolgt auf Basis der empirischen Ergebnisse ein Abgleich der Merkmale und Strategieelemente der Konzepte Lernende Region und kreatives Milieu mit denen des Netzwerks KURS 21 e.V. (siehe Kap. 10.2). Übereinstimmende und abweichende Merkmale und Strategieelemente werden dargestellt. Darauf aufbauend werden ergänzende Merkmale einer erfolgreichen Netzwerkentwicklung anhand der empirischen Ergebnisse heraus gearbeitet und beschrieben (siehe Kap. 10.3). Auf Basis der Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel werden nun die Merkmale für eine erfolgreiche, regionale Netzwerkentwicklung zusammengeführt und daraus ein erweitertes Modell mit dem Titel „Lernendes Netzwerk mit kreativen Agenten“ skizziert (Kap. 10.4).

Zum Abschluss der Arbeit soll die Mehrebenenperspektive exemplarisch am Beispiel des Netzwerk KURS 21 diskutiert und dabei die Forschungsfrage vertieft werden, inwieweit das regionale Netzwerk KURS 21 den Leitgedanken einer nachhaltigen Entwicklung verfolgt, diesen regional konkretisiert und Impulse auf andere Maßstabsebenen (national, international) setzt (siehe Kap. 10.5). Dafür wird das Mehrebenenmodell der *Umwelt-Governance* von BRAUN ET AL. (2003; vgl. Kap. 3.2.1) herangezogen, um das Netzwerk KURS 21 in diese Logik einzuordnen und anhand der Erkenntnisse der Arbeit mögliche Erweiterungen heraus zu stellen.

10.1 Wesentliche Befunde der unterschiedlichen Betrachtungsebenen

Im Folgenden werden die wesentlichen Befunde der jeweiligen Betrachtungsebenen zusammengeführt. Die empirischen Ergebnisse werden dabei mit theoretischen Grundlagen (siehe Kap. 3) in Beziehung gesetzt.

10.1.1 Nachhaltigkeit als verbindende Leitidee

Als politische Leitideen des Netzwerks KURS 21 und der darin agierenden Lernpartnerschaften werden von den Netzwerkakteuren vor allem das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung sowie Ansätze der Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik genannt. Entsprechend werden diese Leitideen in der Satzung des Vereins KURS 21 e.V. sowie auf

der Homepage heraus gestellt.³⁷ Der Verein KURS 21 möchte die Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft in der Region Wuppertal stärken und dabei eine nachhaltige Entwicklung im Dialog und gemeinsamen Aktivitäten befördern. Die Akteure aus Schule und Unternehmen verfolgen funktional, das heißt, bezogen auf eine nachhaltige Entwicklung sowie arbeitsmarkt- und bildungspolitische Aspekte einen regionalen Steuerungsanspruch im Sinne einer *Regional Governance* (siehe FÜRST 2004; Kap. 3.2.1). In ihrer Vernetzung stellen sie ein neues institutionelles Arrangement in der Region Wuppertal dar (siehe OBENBRÜGGE 2003, Kap. 3.2.1).

In der Reflexion der Ergebnisse der unterschiedlichen Empiriephasen zeigt sich jedoch im Bezug auf die Leitideen von KURS 21 ein differenzierteres Bild. Einige Beteiligte empfinden es zunehmend thematisch einengend, Nachhaltigkeit als verbindende Leitidee voranzustellen. Wohingegen andere Beteiligte Nachhaltigkeit nach wie vor als Mehrwert des Netzwerks ansehen. Von Außen, das heißt bei fast allen befragten regionalen Akteuren, wird Nachhaltigkeit als politische Leitidee des Netzwerks nicht wahrgenommen. Lediglich ein Akteur, der in der Entstehungsphase von KURS 21 im Rahmen des Wuppertaler Nachhaltigkeitsprozesses einen engen Kontakt mit einzelnen Unternehmensvertretern sowie dem Wuppertal Institut hatte, benennt diese Zielsetzung. Die anderen regionalen Akteure sehen den Fokus von KURS 21 in der Berufsorientierung, Nachwuchssicherung bzw. darin, die Kluft zwischen Unternehmen und Schule zu überwinden und den Übergang Schule-Ausbildung-Beruf flexibler zu gestalten.

Es zeigt sich hier, dass innerhalb des Netzwerks eine Verschiebung der Schwerpunkte bzw. des Leitgedankens stattgefunden hat. KURS 21 ist als Projekt der Deutschen Bundesstiftung Umwelt angetreten mit dem Ziel, Lernpartnerschaften mit Fokus Nachhaltigkeit zu gründen sowie dazu Lernmaterialien zu entwickeln. Im zweiten Befragungszeitraum wird deutlich, dass inzwischen ein wesentlicher Schwerpunkt des Netzwerks KURS 21 vor allem die passgenaue Gestaltung des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf sowie Aktivitäten zur Berufsorientierung, Erhöhung der Ausbildungsfähigkeit der Jugendlichen sowie der Nachwuchssicherung. Um diese thematische Verschiebung jedoch hinreichend erfassen zu können, bedarf es weiterer Untersuchungen. Darin gilt es zu klären, wie es im Laufe der Jahre zu dieser Verschiebung kam und welche Akteure, bzw. Machtkonstellationen im Netzwerk und in den Lernpartnerschaften bzw. den beteiligten Organisationen darauf Einfluss genommen haben (siehe Kap. 11 Schlussbetrachtung).

Die Aussagen der meisten Akteure zeigen, dass Nachhaltigkeit vor allem auf die ökologische Dimension beschränkt wird und soziale wie ökonomische Aspekte der Nachhaltigkeit nicht mit in die Betrachtung einbezogen werden. Nachhaltigkeit wird von diesen Akteuren nicht als Querschnittsthema verstanden, das unterschiedliche

³⁷ siehe www.kurs21.net; Zugriff am 15.12.2010

Dimensionen integrativ berücksichtigt und für viele Lebens- und Arbeitsbereiche Ziel- und Orientierungswissen bietet.

Für die Zukunft sehen die Netzwerkakteure durchaus Potenzial darin, die Leitidee Nachhaltigkeit proaktiver zu verfolgen, die Aktivitäten darunter zu verorten und dieses entsprechend in der Region zu kommunizieren. Dafür ist es jedoch für einzelne Netzwerkakteure entscheidend, sich im Netzwerk ein gemeinsames und einheitliches Verständnis von Nachhaltigkeit zu schaffen, welches ökologische, soziale und ökonomische Aspekte gleichermaßen umfasst, aber diese nicht alle gleichzeitig Berücksichtigung finden müssen. Aktivitäten zur erfolgreicherer Gestaltung des Übergangs Schule-Beruf könnten somit als ein Aspekt einer sozialen Nachhaltigkeit verortet werden. Dabei ist jedoch kritisch zu diskutieren, dass nicht eine zu starke Aufweitung des Nachhaltigkeitsbegriffs erfolgt und klassische Unternehmensaktivitäten wie Nachwuchssicherung und Nachwuchsförderung unter dem Deckmantel der sozialen Nachhaltigkeit durchgeführt und von Unternehmen strategisch genutzt werden, um dem Leitbild der Nachhaltigkeit zu entsprechen. Diese kritische Auseinandersetzung würde auch der Aussage eines Interviewten entsprechen, der betont, dass der Begriff der Nachhaltigkeit im Allgemeinen sehr unspezifisch und ausufernd verwendet wird und sich sehr weit von dem ursprünglichen Gedanken der ökologischen Nachhaltigkeit entfernt hat (siehe Kap. 6.1.1). Im Rahmen dieser Diskussion sollte dennoch auch berücksichtigt werden, dass Bildung und Beschäftigung als wichtige Handlungsfelder der deutschen Nachhaltigkeitsstrategie definiert werden und Ausbildungs- bzw. Berufsfähigkeit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie Kompetenzentwicklung dabei als wichtige Aspekte gelten (siehe Kap. 10.5.1 und Anhang 1).

Obwohl bei den Netzwerkakteuren Bedarf besteht, sich mit dem Begriff sowie dem Verständnis von Nachhaltigkeit als Leitidee des Netzwerks auseinanderzusetzen, zeigt sich, dass in den Lernpartnerschaften vielfältige, konkrete Aktivitäten mit einem Bezug zu einer nachhaltigen Entwicklung stattfinden.

Makrotheoretische Konzeptionen wie nachhaltiges Wirtschaften, nachhaltiger Konsum, Globalisierung, Ressourceneffizienz, Fair Trade werden mit Hilfe des Partnerunternehmens auf die Unterrichtsebene in den Schulen herunter gebrochen. Es erfolgen konkrete Aktivitäten zwischen Unternehmensvertretern, Lehrern und Schülern zu Themen wie Energie- und Ressourcenverbrauch in der Produktion, Recycling, lebenszyklusweite Betrachtung von Produkten, fairer Handel von Produkten, Weg der Ware, Auswirkungen der Globalisierung auf Unternehmen und Standort, Standortfaktoren, Arbeitsplatzsicherheit, zur Unternehmenskultur, Kommunikation, Beteiligung und Ausbildung im Unternehmen sowie zur Berufsorientierung. Die Jugendlichen werden mit Hilfe von Lernbausteinen zur Nachhaltigkeit im Unterricht in der Schule auf die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Unternehmen vorbereitet. Vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass sich im Netzwerk KURS 21 politische

Leitideen der globalen bzw. internationalen und nationalen Ebene regional auf der Ebene der Organisationen und der darin handelnden Individuen, wie im Mehrebenenmodell der Umwelt-Governance skizziert (siehe Kap. 3.2.1, Abb. 6), niederschlagen bzw. konkretisieren. Eine vertiefende Diskussion dazu erfolgt in Kapitel 10.5.

10.1.2 Netzwerkentwicklung und interorganisationale Lernprozesse

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass das Netzwerk KURS 21 sich über einen längeren Zeitraum in einem dynamischen Prozess mit wechselnden Trägermodellen entwickelt hat. Zunächst waren vor allem die Lernpartnerschaften zwischen jeweils einer Schule und einem Unternehmen Kernelement von KURS 21. Über einen Steuerungskreis, in dem alle Verantwortlichen aus Schule und Unternehmen regelmäßig zusammenkamen, ist aufgrund der hohen Motivation und Überzeugung der beteiligten Akteure das Netzwerk KURS 21 entstanden. Ziel ist es, Schulen und Unternehmen füreinander zu öffnen, eine nachhaltige Entwicklung zu befördern und dabei den Übergang Schule-Ausbildung-Beruf einfacher und flexibler zu gestalten. Das langsam gewachsene Vertrauen, die persönliche Ebene und die soziale Nähe zwischen den Beteiligten gelten als wichtige Grundlage und Erfolgsfaktor von KURS 21. Besonders wichtig für die Entstehung und Entwicklung eines solchen Netzwerks sind für die Netzwerkakteure die Verantwortlichen der Lernpartnerschaften in Schule und Unternehmen, die als Agenten des Wandels (*Change Agents*, siehe Kap. 3.3.8 KRISTOF 2010; SIEBENHÜHNER ET AL. 2006) in und außerhalb der Organisationen agieren, sowie eine koordinierende, dritte bzw. unabhängige Institution („Makler“ der Vernetzung, siehe Kap. 3.3.8, HOWALDT 2002), die sich sowohl für die organisatorische als auch inhaltliche Entwicklung des Netzwerks einsetzt.

Innovationsimpulse und Lernprozesse

Aus der Interaktion zwischen den beteiligten Schulen und Unternehmen ergeben sich vielfältige Innovationsimpulse und interorganisationale Lernprozesse. Der Schwerpunkt liegt bei wirtschaftlichen und bildungspolitischen Impulsen und interaktiven Lern- und Qualifizierungsprozessen (*learning by interacting*, siehe Kap. 3.3.3 und 3.3.8, ASHEIM & COOKE 1998). KURS 21 wird als ein handlungsorientiertes Instrument zur Unterstützung der Bildungspolitik und bezogen auf den demografischen Wandel gesehen. Im Netzwerk ergeben sich aus den verschiedenen Erfahrungswelten heraus und durch das Zusammenwirken der unterschiedlichen Unternehmens- und Schulformen übergeordnete Themen für Unternehmensvertreter und Lehrer, z.B. im Bereich der Personalentwicklung.

KURS 21 wird von den beteiligten Akteuren als ein Markenzeichen für die Bildungs- und Wirtschaftslandschaft in Wuppertal wahrgenommen und ist in diese institutionell eingebettet (*Embeddedness*, siehe Kap. 3.3.6). Für die Netzwerkakteure und die

regionalen Akteure leistet KURS 21 langfristig vor allem einen innovativen Beitrag zur Absicherung von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen sowie zur Sicherung des Fachkräftenbedarfs in der Region.

Das interaktive Handeln der Akteure aus Schule und Unternehmen ist zum einen geprägt von Strukturen und zum anderen werden mit dem Verein KURS 21 e.V. und den Lernpartnerschaften neue *Governance*-Strukturen geschaffen (siehe Kap. 3.2). Eine vertiefende strukturtheoretische Betrachtung im Sinne von GIDDENS (1988) konnte jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht durchgeführt werden (siehe Kap. 3.2.2). Dies könnte jedoch eine interessante Forschungsperspektive für weitere Analysen des Netzwerks KURS 21 darstellen.

10.1.3 Unternehmen als gesellschaftspolitischer Akteur

Die beteiligten Unternehmen übernehmen im Rahmen von KURS 21 eine gesellschaftspolitische (Mit-)Verantwortung im Sinne einer *Corporate Social Responsibility* und einem *Corporate Citizenship* (siehe Kap. 3.4.1). Sie kooperieren mit Schulen und integrieren dieses Engagement aktiv in ihre Unternehmenstätigkeit. Sie engagieren sich als „guter Bürger“ (siehe SCHWARZ & BRAUN 2006, Kap. 3.4.1) in der Region Wuppertal und investieren dabei in ihr Umfeld. Die Beweggründe für das Engagement sind sowohl eigennützig, im Sinne einer unternehmenseigenen Absicherung (Ausgleich des Fachkräftemangels, Nachwuchssicherung, Imagepflege, Öffentlichkeitsarbeit), als auch uneigennützig, zur allgemeinen Verbesserung der Bildungs- und Ausbildungssituation vor Ort (Engagement in der Region als Tradition, Bildungs- und Bewusstseinsarbeit in der Region). Die Akteure sehen sich selbst nicht nur als Beschäftigte eines Unternehmens, sondern auch als eigenverantwortliche Bürger in der Region, welche die Entwicklungen vor Ort mit gestalten möchten. Die Unternehmensvertreter in KURS 21 verspüren eine Verpflichtung, sich um Jugendliche zu kümmern und dies nicht allein den Bildungsinstitutionen zu überlassen. Sie möchten zusammen mit den beteiligten Schulen konkrete Probleme ihres Gemeinwesens lösen (siehe HABISCH 2003, Kap. 3.4.1) und praxisorientierte Unterstützung in der Bildungspolitik leisten. Die Übernahme dieser regionalen Bildungs- und Ausbildungsverantwortung wird für Unternehmen in Wuppertal vor dem Hintergrund des demografischen Wandels sowie weiterer spezifischer Struktur- und Entwicklungsmerkmalen der Stadt immer wichtiger (siehe Kap. 5.2). Die Unternehmen, die in KURS 21 beteiligt sind, stellen gezielt personelle Ressourcen zur Verbesserung der Bildungs- und Ausbildungssituation in ihrem Unternehmensumfeld zur Verfügung, gleich einem *Corporate Volunteering* (siehe FISCHER 2007, Kap. 3.4.1).

Neuerungen in Schule und Unternehmen

Vor dem Hintergrund einer nachhaltigen Entwicklung wurde in den Schulen und Unternehmen gefragt, inwieweit durch die Vernetzung sowie die Aktivitäten in KURS 21 sozial-ökologische Neuerungen bzw. Veränderungen entstehen. Diese Neuerungen bzw. Veränderungen kann man auch als Modernisierungen bezeichnen (siehe Kap. 3.4.2). Es zeigt sich, dass die Beteiligung im Netzwerk KURS 21 und die Aktivitäten im Rahmen der Lernpartnerschaften zu Veränderungen bzw. Neuerungen in den beteiligten Unternehmen und Schulen führen. Sie erfolgen in den Unternehmen und Schulen vor allem im organisatorischen und sozialen Bereich. *Ökologische* Modernisierungen werden zunächst nur in einer Veränderung ökologischer Denkweisen gesehen. Das geschieht vor allem in den Schulen bei Lehrern und Schülern, durch die Arbeit mit den Lernbausteinen sowie den Aktivitäten zur Nachhaltigkeit mit dem Partnerunternehmen. Die Unternehmen sehen Potenzial darin, zukünftig ihr ökologisches Wissen im Austausch und durch die gegenseitige Qualifizierung auf der Ebene des Netzwerks zu erweitern. *Soziale* Modernisierungen ergeben sich, da für einige Unternehmen die Arbeit in der Lernpartnerschaft ein fester Bestandteil der eigenen Aus- und Weiterbildungsangebote sowie Personalentwicklungskonzeption ist. Diese Unternehmen nutzen die Lernpartnerschaft zur Weiterbildung von jüngeren Beschäftigten und Auszubildenden, die dadurch die Möglichkeit erhalten, Themen vorzubereiten, zu präsentieren und Gruppen zu moderieren. Junge Mitarbeiter und Auszubildende können damit in einer frühen beruflichen Phase persönliche Fähigkeiten und Grenzen feststellen. Die Schulen nutzen die Lernpartnerschaft für vielfältige Vernetzungen und praxisnahe Interaktionen mit Unternehmen sowie zum Abbau von Berührungängsten gegenüber der Wirtschaft. Wichtig ist den Unternehmens- und Schulvertretern, dass nicht nur Aktionen in der Schule oder für Schüler im Unternehmen stattfinden, sondern Schüler sich auch im Unternehmen engagieren und dieses einen Nutzen davon hat. *Organisatorische* Modernisierungen werden in einer systematischen Verankerung der Lernpartnerschaft in den Strukturen von Schule und Unternehmen gesehen. Eine Veränderung der Strukturen kann entstehen, wenn die Partnerschaft gezielt in den Unternehmen im Bereich der Personalentwicklung und Ausbildung sowie in der Schule im Rahmen des Berufswahlverfahren bzw. der Berufsorientierung genutzt wird. Durch die Festschreibung im Schulprogramm bzw. den Beschluss durch die Schulkonferenz erhält die Lernpartnerschaft in den Schulstrukturen eine dauerhafte Verstetigung.

Inwieweit längerfristig auf Ebene der Organisationen, das heißt, bei den Unternehmen und Schulen, tatsächlich eine sozial-ökologische Modernisierung bzw. auch eine Veränderung der Strukturen erfolgt (siehe GIDDENS 1988: Dualität von Struktur, Kap. 3.2.2), lässt sich auf Basis der empirischen Ergebnisse nicht abschließend beantworten und bedarf weiterer Untersuchungen.

10.1.4 Individuelle Handlungsfaktoren: Motivation und Bildung

Bei der Betrachtung eines regionalen Nachhaltigkeitsnetzwerks spielen neben den Beweggründen der beteiligten Organisationen vor allem auch die motivationalen Beweggründe der handelnden Individuen eine entscheidende Rolle (siehe Kap. 3.5).

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass die verantwortlichen Akteure im Netzwerk KURS21 aus einer starken intrinsischen Motivation (siehe RHEINBERG 2002; RYAN & DECI 2000, Kap. 3.5.1) heraus handeln. Die Akteure, die in den Lernpartnerschaften und im Netzwerk aktiv sind, haben eine hohe Eigenmotivation, sich dort einzubringen und fühlen sich verantwortlich für deren Gelingen und Weiterentwicklung. Bei den Beteiligten aus Unternehmen und Schulen gibt es eine starke persönliche Betroffenheit zur Problematik, der KURS 21 begegnet, was sich in der Bereitschaft zeigt, sich über das Normalmaß hinaus zu engagieren.

Persönliche sowie berufliche Beweggründe spielen eine wichtige Rolle und werden hier miteinander verknüpft. Wichtige Motivationen der Akteure sind der inhaltliche Fokus der Nachhaltigkeit, die flexiblere Gestaltung des Übergangs Schule-Ausbildung-Beruf sowie die Möglichkeit sich gute Kontakte (auch auf persönlicher Ebene) zu Personen in anderen Schulen und Unternehmen zu erschließen und die eigene Kompetenz zu erweitern. Für die Unternehmensvertreter ist es zudem wichtig, aktiven Kontakt zu Jugendlichen zu haben und mit ihnen zusammen zu arbeiten, da nur auf dieser Grundlage eine gute Ausbildungs- und Bildungsarbeit im Unternehmen umgesetzt werden kann. Für Schulvertreter ist die Öffnung von Schule wichtig, das heißt, den Dialog mit Unternehmensvertretern zu führen, diese für Schulprobleme zu interessieren und die Möglichkeit zu haben, den Unterricht anders zu gestalten.

Wichtige Antriebskräfte sind bei den Akteuren Aspekte der eigenen Lebensweise sowie individuelle Werte. Bezogen auf die eigene Lebensweise steht zum Beispiel der Wunsch im Vordergrund, im Bildungssystem sowie in der Gesellschaft aktiv etwas zu verändern, damit auch die eigene Familie und vor allem die eigenen Kinder in Zukunft davon profitieren können. Ebenso zeigt sich bei einigen der Wille, den Mangel an politischer Bildung und Teilhabe in der Gesellschaft zu beheben. Für andere sind die persönliche Einstellung und der persönliche Umgang mit der Umwelt handlungsleitend in KURS 21. Das Engagement der Akteure wird von persönlichen Werten wie zum Beispiel dem Streben nach Glaubwürdigkeit, Respekt und Wertschätzung bestimmt.

Bildung als Handlungsressource

Wie bereits hervorgehoben wurde, findet in KURS 21 eine Vermittlung von Inhalt und Wissen makrotheoretischer Konzeptionen auf die Ebene der Organisationen und Individuen aus Schulen und Unternehmen statt (siehe oben Nachhaltigkeit als verbindende Leitidee). Wissen ist ein Schlüsselfaktor und soll in KURS 21 handlungsleitend sein für Schüler, Lehrer und Unternehmensvertreter, um einen Übergang zu einer nachhal-

tigen Entwicklung mit gestalten zu können. Den Netzwerkakteuren ist es dabei wichtig, Jugendlichen sowohl Wissen als auch Werte und Kompetenzen weiterzugeben, um sie mit zukunftsfähigen „Handlungsressourcen“ (siehe MEUSBURGER 1998, Kapitel 3.5.2) auszustatten. Neben dem Nachhaltigkeits- und Wirtschaftswissen wird auch Praxiswissen für Ausbildung und Beruf vermittelt. Die Kompetenzen und Werte, die in der Interaktion mit den Unternehmen von den Schülern erlernt werden, sollen sie in ihrer Entwicklung in Beruf und Privatleben und als verantwortungsbewusste Bürger stärken. Kompetenzen, die von den Akteuren genannt wurden, beziehen sich zum einen auf das Individuum selbst (z.B. vernetztes Denken, sich selber eine Meinung bilden), zum anderen auf das Individuum in der Gemeinschaft (z.B. sozial kompetent sein, Verantwortung für sich und andere übernehmen) sowie auf die Aneignung von Wissens-Kompetenzen (z.B. Nachhaltigkeitskompetenz). Es zeigt sich, dass die genannten Kompetenzen, dem Konzept der Gestaltungskompetenzen sehr nahe kommen, welches im Rahmen einer Bildung für Nachhaltigkeit in Deutschland eine wichtige Rolle spielt (siehe DE HAAN 2008; DGFE 2004, Kap. 3.5.2). Werte, die in der Partnerschaft mit dem Unternehmen an die Schüler weiter gegeben werden sollen, sind zum Beispiel Wertschätzung, Glaubwürdigkeit, Offenheit und ethisches Handeln.

Inwieweit die Vermittlung dieses Wissens, dieser Kompetenzen und Werte tatsächlich zu konkreten Veränderungen bei den Jugendlichen oder auch bei Lehrern und Unternehmensvertretern führen, ist nur schwer zu fassen; dazu bedarf es anderer und weitergehender empirischer Untersuchungen. Es kann anhand der Aussagen der befragten Unternehmens- und Schulvertreter angenommen werden, dass sich bei Schülern Veränderungen in der Einstellung gegenüber einer nachhaltigen Entwicklung, in der Haltung und im Verhalten gegenüber Wirtschaftsunternehmen sowie durch die Aneignung von Sozialkompetenzen ergeben. Ebenso werden von den interviewten Netzwerkakteuren Verhaltensveränderungen bei den beteiligten Beschäftigten in Unternehmen und bei den Lehrkräften in den Schulen vermutet. Es bedarf hier jedoch einer systematischen Evaluierung im Sinne einer Transferforschung (siehe dazu GRÄSEL 2010).

10.2 Merkmale und Strategieelemente der Konzeptionen Lernende Region und kreatives Milieu im Abgleich mit dem Netzwerk KURS 21

In diesem Kapitel soll anhand der empirischen Ergebnisse überprüft werden, ob die Konzepte Kreatives Milieu und Lernende Region konzeptionell geeignet sind, die Interaktionsprozesse in den Lernpartnerschaften zwischen den Schulen und Unternehmen sowie dem daraus resultierenden Netzwerk KURS 21 zu charakterisieren. Dabei wird der zentralen Frage dieser Arbeit nachgegangen, ob das regionale Netzwerk zwischen den Schulen und Unternehmen in Teilaspekten als Lernende Region oder / und kreatives Milieu angesehen werden kann.

Lernende Region	KURS 21		Kreatives Milieu
...ist ein innovatives, regionales Entwicklungskonzept.	0	0	... findet zunehmend Aufmerksamkeit als Ansatz einer innovationsorientierten Regionalpolitik.
...vernetzt eine Vielzahl von innovationsorientierten, regionalen Akteuren.	+++	+++	...befördert Innovationen durch kollektiven Prozess vieler regionaler Akteure.
...zielt auf integrierte Problemlösungen und permanentes Organisationslernen.	++	+++	... zeichnet sich durch ein gemeinsames Problembewusstsein aus.
...entwickelt Wissen, Lernen und Bildung zielgerichtet, synergetisch und interaktiv (<i>learning by interacting</i>).	+++	+++	...verknüpft komplementäres Wissen verschiedener Akteure und schafft dadurch neue, kreative Ideen.
...schafft geeignete Fähigkeiten und Ausbildungsmöglichkeiten, wobei personen- gebundenes Wissen (<i>tacit knowledge</i>) von hoher Relevanz ist.	+++	++	... beruht auf einem gemeinsamen Bestand an Erfahrungswissen, welches nur im persönlichen Kontakt vermittelt werden kann (<i>tacit knowledge</i>).
... begünstigt <i>learning by interacting</i> durch räumliche und soziale Nähe.	+++	+++	...begünstigt Kreativität, Kommunikation, Kompetenz und Kooperation durch räumliche und soziale Nähe.
...basiert auf Vertrauen und sozialem Kapital durch häufige Kontakte und <i>Face-to-Face</i> -Beziehungen.	+++	+++	... fördert rege Interaktion durch eine Vielzahl an <i>Face-to-Face</i> -Kontakten und eine hohe Kommunikationsdichte.
... initiiert Innovationsprozesse, die in der Region institutionell „eingebettet“ sind.	++	++	... initiiert Innovationsprozesse, die in der Region institutionell „eingebettet“ sind.
...zeigt Offenheit für Impulse von außen (außerhalb der Region).	++	++	...ist offen für (inter)nationale Impulse und Verflechtungen.
...besteht aus einer Inwertsetzung selbstorganisierter Lernprozesse (<i>bottom-up-development</i> -Konzept), die sich evolutorisch entwickeln.	+++	++	...beruht auf Bekanntschaften auf der Schwelle zwischen beruflichem und privatem Interesse, die durch langfristige erwachsenes Vertrauen entstehen.
...entwickelt eine eigene Identität und ein eigenes Leitbild und basiert auf Entwicklungszielen.	+	+++	... ist gekennzeichnet durch enge Akteurskontakte in Kombination mit einer besonderen Beziehungsqualität.
...orientiert sich an gelungenen regionalen Modellen.	0	+++	... hat ein bestimmtes Milieu-Bewusstsein (z.B. gemeinsame Wertvorstellungen, regionales Gemeinschaftsgefühl).
...überprüft Maßnahmen auf ihre Wirksamkeit.	0	+	...besitzt eine hohe Lernfähigkeit, die die Akteure schnell auf sich verändernde Rahmenbedingungen reagieren lässt.
...ist offen für neue Ideen, risikobereit und experimentierfreudig.	+	+++	...beruht auf Netzwerkakteuren als <i>Gatekeeper</i> , deren persönliche Eigenschaften wichtig für die Schaffung eines Milieus sind.
...hat eine geeignete Forschungsinfrastruktur (fortschrittliche Forschungs- und Bildungseinrichtungen).	+	0	...bietet Unternehmen, die Möglichkeit gemeinsam unterschiedliche <i>Know how</i> -Quellen zu nutzen, um Innovationsideen leichter umzusetzen.
...versucht vielen regionalen Akteuren Partizipationschancen zu eröffnen.	++	0	...stellt eine räumlich abgegrenzte Einheit dar, die durch eine bestimmte technische Kultur sowie homogene Handlungsweisen geprägt ist.

Abb. 27 Intensität der Merkmale einer Lernenden Region und eines kreativen Milieus im Netzwerk

KURS 21; Erläuterung: +++= starke Übereinstimmung (ÜBE), ++= ÜBE, += geringe ÜBE, 0= keine ÜBE; 1–32: Nummerierung der Merkmale für die Zuordnung im Text

In Abb. 27 werden die Merkmale und Strategieelemente der beiden Konzepte (siehe Kapitel 3.6, Abb. 11) im Zusammenhang mit dem Netzwerk KURS 21 e.V. betrachtet. Die Intensität der übereinstimmenden Merkmale wird auf Basis der empirischen Ergebnisse eingeschätzt. Übereinstimmende und nicht übereinstimmende Elemente werden anschließend näher erläutert (siehe Kap. 10.2.1 und 10.2.2).

Die beiden äußeren Spalten der Abbildung zeigen jeweils die Kernelemente der beiden Konzepte. In den mittleren Spalten ist die Intensität der Übereinstimmung der Merkmale im Netzwerk KURS 21 aufgeführt. Die Nummerierung der einzelnen Zellen (in grau) dient zur besseren Orientierung für die darauf folgenden Erläuterungen in den Kapiteln 10.2.1 und 10.2.2 und werden dort Felder genannt.

10.2.1 Übereinstimmende Merkmale und Strategieelemente

In der Entwicklung und Umsetzung des Netzwerks KURS 21 finden sich übereinstimmende Elemente bzw. Teilaspekte einer Lernenden Region sowie auch eines kreativen Milieus (siehe Abb. 31). Das große Potenzial und die Stärke des Netzwerks ist aus Sicht der Netzwerkakteure sowie der regionalen Akteure die Zusammenkunft und Interaktion dieser verschiedenartigen Akteure aus Schulen und Unternehmen sowie unterschiedlicher Schul- und Unternehmensformen (siehe Abb. 31, Felder 3, 4 und 29). Durch die Vernetzung dieser unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsysteme entsteht eine besondere Entwicklungsdynamik, die vielfältige Innovations- und (interorganisationale) Lernprozesse hervorbringt (siehe Felder 7, 8 und 27, siehe Kap. 7.2.1. und Kap. 7.2.2). Der Fokus liegt darauf, wirtschaftlichen und bildungspolitischen Herausforderungen durch integrierte Problemlösungen zu begegnen (siehe Felder 5 und 6).

Einen besonderen Wert hat für die Beteiligten bei KURS 21 das interaktive Lernen (*learning by interacting*, siehe Feld 11). Für die Mitglieder sind die gemeinsamen Aktivitäten wichtig, die als Ziel sowie Programm von KURS 21 gelten.

Die Netzwerkakteure bzw. die Verantwortlichen aus den Schulen und Unternehmen haben eine wichtige Funktion für das dauerhafte Gelingen und die Weiterentwicklung der Vernetzung. Sie werden u.a. als Schaltstellen (*Gatekeeper*) in den beteiligten Organisationen gesehen (siehe Feld 28).

Neben der räumlichen Nähe der Mitglieder von KURS 21 in der Region Wuppertal ist für die Beteiligten auch die soziale Nähe für das Gelingen der Partnerschaften und des Netzwerks entscheidend (siehe Kap. 7.2.6). Häufige *Face-to-Face*-Kontakte zwischen den Lernpartnern und im Steuerungskreis haben bei den Akteuren Vertrauen und gegenseitiges Verständnis aufgebaut sowie einen spezifischen Erfahrungsaustausch (*tacit knowledge*) ermöglicht (siehe Felder 9, 10, 12, 13 und 14).

Soziale Nähe entsteht für Mitglieder zum einen aus der Qualität der Beziehung zwischen den Vertretern aus Schule und Unternehmen und zum anderen aus der Identifikation mit dem Standort Wuppertal („Milieu-Bewusstsein“). Über die langfristige

Zusammenarbeit hat sich zum Teil auch eine persönliche Ebene zwischen den Netzwerkakteuren entwickelt (siehe Felder 20, 22 und 24).

Das Netzwerk KURS 21 ist in einem langjährigen, evolutorischen und gemeinsamen Entwicklungsprozess entstanden. Es hat sich dabei aus sich selbst heraus entwickelt, das heißt, durch das intensive Mitwirken und Gestalten der Beteiligten in einem sogenannten *Bottom-up*-Prozess (siehe Feld 19).

Die Einbettung von KURS 21 in den regionalen, institutionellen Kontext wird für die Netzwerkakteure in den letzten Jahren und vor allem mit Gründung des Vereins immer wichtiger (siehe Felder 15 und 16). Eine engere Verschränkung mit anderen Initiativen und Institutionen wird angestrebt, um Partizipationschancen zu eröffnen, Ressourcen zu bündeln und gegenseitige Konkurrenz zu vermeiden (siehe Feld 31). Für die Netzwerkakteure und die regionalen Akteure leistet KURS 21 langfristig vor allem einen innovativen Beitrag zur Absicherung von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen sowie zur Sicherung des Fachkräftebedarfs in der Region (siehe Feld 15 und 16).

Das Netzwerk KURS 21 und seine Akteure zeigen eine Offenheit für Impulse von außen bzw. für (inter-)nationale Impulse (siehe Feld 17, 18). Durch den Fokus von KURS 21 auf eine nachhaltige Entwicklung werden internationale bzw. globale Impulse und Leitbilder aufgenommen und auf die Meso- bzw. Mikroebene herunter gebrochen. Die Aktivitäten in den Lernpartnerschaften können als Konkretisierungen einer nachhaltigeren Entwicklung bezeichnet werden (siehe Kap. 10.1). Andererseits ist KURS 21 sehr regional ausgerichtet und die Akteure streben bislang im Zusammenhang mit KURS 21 keine längerfristigen Vernetzungen und Kooperationen mit nationalen und internationalen Akteuren an (siehe Felder 17 und 18).

Die Diskussion der empirischen Ergebnisse zeigt, dass Elemente beider Konzepte herangezogen werden können, um Entwicklungen sowie Interaktions-, Innovations- und Lernprozesse in den Lernpartnerschaften und dem Netzwerk KURS 21 auf der Ebene des Netzwerks (*Mesoebene*) zu beschreiben. Es bestehen somit starke Übereinstimmungen mit Merkmalen beider Konzepte (siehe Abb. 31). Durch den Fokus von KURS 21 auf Bildung, Kompetenzentwicklung, Qualifizierung und interaktives Lernen (*learning by interacting*) liegt ein Schwerpunkt in der Ausrichtung in Teilaspekten einer Lernenden Region.

Zudem lässt sich herausstellen, dass ein wesentlicher Aspekt im Netzwerk KURS 21 die besondere Beziehungsqualität und soziale Nähe der Akteure ist. Im Konzept des kreativen Milieus machen die Ausprägungen dieser besonderen Beziehungen aus einem Milieu erst ein kreatives Milieu (siehe FROMHOLD-EISEBITH 1995, Kap 3.3.4). In diesem Zusammenhang zeigt das Netzwerk KURS 21 eine starke Nähe zum Konzept des kreativen Milieus.

10.2.2 Abweichende Merkmale und Strategieelemente

Der Abgleich der Merkmale und Strategieelemente der Konzeptionen Lernende Region und kreatives Milieu macht auch deutlich, dass es Merkmale und Strategieelemente in den beiden Konzeptionen gibt, die es in KURS 21 nicht gibt bzw. die sich nicht bestätigen (Abb. 31).

KURS 21 ist nicht auf Basis einer regionalen Entwicklungskonzeption entstanden (siehe Felder 1 und 2), sondern aus der Grundidee, Schule und Unternehmen in einen engen Austausch zu bringen und dabei eine nachhaltigere Entwicklung zu befördern (siehe Kap. 5). Erst im Laufe der Entwicklung haben sich die Lernpartnerschaften zwischen den Schulen und Unternehmen zu einem regionalen Netzwerk entwickelt. Ursprung und Anstoß der Netzwerkentwicklung gab das Projekt „KURS 21 – Schulen unternehmen Zukunft“, das von 2002 bis 2004 mit einer Förderung der deutschen Bundesstiftung Umwelt unter Leitung des Wuppertal Instituts und des Instituts Unternehmen & Schule (siehe Kap. 5) durchgeführt wurde.

KURS 21 ist ein Netzwerk, welches in einem langjährigen Prozess entstanden ist und in dieser Form und mit dieser Ausrichtung in Deutschland und andersorts nicht noch einmal existiert. Deshalb konnte man sich im Verlauf der Entwicklung nicht an anderen regionalen Modellen orientieren (siehe Feld 24). Zudem zeigen sich wie bei dem Konzept des kreativen Milieus gewisse Einschränkungen in der praktischen Anwendung der Konzeption auf andere Regionen. Die Entwicklung des Netzwerks zwischen Schulen und Unternehmen ist geprägt von persönlichen Beziehungen und Vertrauensverhältnissen (siehe Kap. 7.1.4). Diese sind nicht planbar und deshalb regionalplanerisch auch nicht zu beeinflussen (siehe dazu auch FROMHOLD-EISEBITH 1999, Kap. 3.3.4). Das heißt, bei der Übertragung einer solchen Konzeption sollte genügend Zeit zur Entwicklung des Netzwerks eingeplant und berücksichtigt werden, damit sich unterschiedliche regionale Entwicklungsverläufe zeigen.

Das Netzwerk KURS 21 e.V. befindet sich nach wie vor in einem dynamischen Entwicklungsprozess und eine eigens initiierte Überprüfung der Maßnahmen auf ihre Wirksamkeit, wie sie in der Konzeption der Lernenden Region vorgesehen ist, hat bislang noch nicht stattgefunden (siehe Feld 24).

Es ist kein Fokus von KURS 21 Unternehmen die Möglichkeit zu bieten, gemeinsame *Know-how*-Quellen zu nutzen, um leichter Innovationsideen umzusetzen (siehe Feld 30). Außerdem ist eine bestimmte technische Kultur und homogene Handlungsweise in einer räumlich abgegrenzten Einheit nicht relevant für KURS 21 (siehe Feld 32).

Kritisch ist hier anzumerken, dass das Netzwerk KURS 21 e.V. sich zwar durch Merkmale einer Lernenden Region charakterisieren lässt, aber dabei nicht eine Region im Ganzen lernt. Sondern es lernen unterschiedliche Akteure der Region in ihrer Verflechtung mit anderen Akteuren vor dem Hintergrund einer bestimmten Problemlage

bzw. konkreter thematischer Schwerpunkte. Hier kann auch die Kritik von REUTER (2000) aufgenommen werden, der betont, dass Lernen immer an Subjekte gebunden ist und die Lernende Region nur einen Handlungsrahmen darstellt (siehe Kap. 3.3.4). Die Zusammensetzung der lernenden, regionalen Akteure ist dabei geprägt von den inhaltlichen bzw. thematischen Schwerpunkten. Es kann also nicht davon gesprochen werden, dass eine Region als Ganzes lernt bzw. lernfähig ist (siehe dazu auch BÜRKNER 2002, Kap. 3.3.4).

10.3 Theoretische Ergänzungen der Konzeptionen Lernende Region und kreatives Milieu

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass das Konzept einer Lernenden Region und das Konzept des kreativen Milieus tragfähig und konzeptionell geeignet sind, das regionale Netzwerk KURS 21 e.V. zu charakterisieren (siehe Kap. 10.2). Die empirischen Untersuchungen des Netzwerks KURS 21 zeigen jedoch auch (siehe Kap. 7), dass es weitere entscheidende Merkmale bzw. Steuerungselemente einer erfolgreichen Netzwerkentwicklung gibt, die in den Konzeptionen Lernende Region und kreatives Milieu nicht benannt werden.

Diese weiteren Merkmale, die auch als wichtige Erfolgsfaktoren von KURS 21 bezeichnet werden können, werden im Folgenden herausgearbeitet. Sie können die Konzeptionen sinnvoll ergänzen und es lässt sich daraus ein erweitertes Modell erarbeiten (siehe Kap. 10.4). Diese Erfolgsfaktoren können unterschiedlichen Ebenen zugeordnet werden, der individuellen Ebene, der organisationalen Ebene, der Netzwerkebene sowie ebenenübergreifend (siehe Abb. 28).

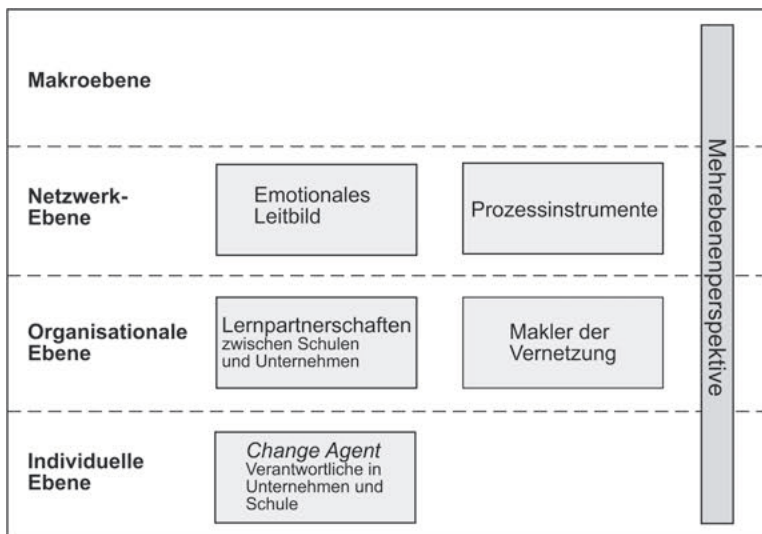


Abb. 28 Ergänzende Merkmale einer erfolgreichen Netzwerkentwicklung

Als wesentliche Erfolgsfaktoren für die Entstehung und Entwicklung des Netzwerks KURS 21 werden zum einen die Verantwortlichen der Lernpartnerschaften in Schule und Unternehmen gesehen, die gleichzeitig auch im Netzwerk beteiligt sind. Sie werden als *Change Agents* bezeichnet (nach KRISTOF 2010 und SIEBENHÜHNER ET AL. 2006; vgl. Kap. 10.3.1). Zum anderen ist eine koordinierende, unabhängige Institution bzw. Organisation für eine erfolgreiche Netzwerkentwicklung entscheidend, die hier „Makler der Vernetzung“ genannt wird (siehe Kap. 3.3.8, HOWALDT 2002; vgl. Kap. 10.3.2).

Als weitere Erfolgsfaktoren werden die Lernpartnerschaften zwischen den Schulen und Unternehmen gesehen, die eine stabilisierende Substruktur des Netzwerks darstellen (siehe Kap. 10.3.3). Zudem sind die eingesetzten Prozessinstrumente in KURS 21 entscheidend für die Netzwerkentwicklung (siehe Kap. 10.3.4) sowie das „emotionale“ Leitbild, das sich implizit und unbewusst entwickelt hat und für die Akteure eigene Deutungsmuster sowie eine eigene Identität des Netzwerks schafft (siehe Kap. 10.3.5).

Als weiteres wichtiges Merkmal wird die Mehrebenenperspektive gesehen, die sich wie ein Leitfaden durch diese Arbeit zieht und das Zusammenwirken der Netzwerkebene mit der Ebene der Organisationen und der Individuen sowie der gesellschaftlichen Rahmenordnungen beschreibt (siehe Kap. 10.3.6).

10.3.1 *Change Agent* (Agent des Wandels)

In KURS 21 sind die Netzwerkverantwortlichen der beteiligten Organisationen sowie ihre Beziehung untereinander wesentlich für die Entwicklung und Funktionsfähigkeit der Lernpartnerschaften sowie des Netzwerks (siehe Kap. 7.2.3).

Nach KRISTOF (2010) sowie SIEBENHÜHNER et al. (2006) können diese auch als *Change Agents* bezeichnet werden (siehe Kap. 3.3.8). KRISTOF (2010) hat die vielfältigen Anforderungen an erfolgreiche *Change Agents* auf fünf Hauptpunkte kondensiert. Nach Kristof (2010) müssen *Change Agents*, um erfolgreich Veränderungsprozesse gestalten zu können, eine Vision verfolgen, Lust auf Veränderung haben und Interaktionsfreudigkeit, Wirkmächtigkeit sowie Fach- und Prozesswissen besitzen. Diese Anforderungen decken sich größtenteils mit den Voraussetzungen und Eigenschaften der *Change Agents* des Netzwerks KURS 21 und sie lassen sich einander zuordnen (siehe Tab 17).

Die empirischen Ergebnisse der Arbeit zeigen, dass bestimmte organisationale Voraussetzungen sowie persönliche Eigenschaften entscheidend sind, um erfolgreich als *Change Agent* in der Organisation sowie im Netzwerk agieren zu können (siehe Kap. 7).

Tab. 17 Anforderungen und Eigenschaften von *Change Agents*

Nach KRISTOF (2010)	Netzwerkakteure in KURS 21
Vision	<ul style="list-style-type: none"> • Folgen einer „höheren Motivation“ bzw. Zielorientierung: • Kluft zwischen Unternehmen und Schulen schließen • Übergang Schul-Ausbildung-Beruf flexibler gestalten • Eine nachhaltigere Entwicklung befördern
Lust auf Veränderung	<ul style="list-style-type: none"> • Geleitet von persönlichen Werten und Interessen • Wunsch, andere zu motivieren und zu begeistern
Interaktionsfreudigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Gute Kontakte in die eigene und in andere Organisationen • Integrationsfiguren • Begegnen anderen mit Offenheit, Respekt und Solidarität
Wirkmächtigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Führungsposition in Schule und Unternehmen • Entscheidungsmacht • Flexible zeitliche und finanzielle Ressourcen
Fach- und Prozesswissen	<ul style="list-style-type: none"> • Fachliches Wissen (z.B. Personalentwicklung) • Führungswissen und -qualitäten • Prozesswissen

Geleitet sind die Netzwerkakteure von einer „höheren Motivation“ (Zitat U3, 38–38), die man auch als Zielorientierung bezeichnen kann. Sie möchten mit ihrem Engagement in KURS 21 dazu beitragen, die Kluft zwischen Unternehmen und Schulen zu schließen, den Übergang Schule-Ausbildung-Beruf flexibler zu gestalten und eine nachhaltigere Entwicklung zu befördern (siehe Kap. 7.2.5). Ihr Engagement ist getragen von persönlichen Werten und Interessen. Sie möchten auch andere motivieren und begeistern. Die *Change Agents* haben gute Kontakte in die eigene sowie in andere Organisationen, gelten als Integrationsfiguren und genießen intern und extern Anerkennung. Im Netzwerk begegnen sie den anderen Akteuren mit Offenheit, Respekt und Solidarität. Charakteristisch für die Netzwerkkultur sind ihre gemeinsamen Umgangsformen, die auf Transparenz und Fairness sowie die Lernfähigkeit aller Beteiligten ausgerichtet sind.

Es ist wichtig, in welcher Position die Netzwerkakteure in ihrer Organisation angesiedelt sind. Um handlungsfähig zu sein, Entscheidungsmacht zu besitzen und die größtmögliche Unterstützung in ihrer Organisation zu haben, besetzen sie meist eine Führungsposition. Sie verfügen über flexible zeitliche und finanzielle Ressourcen. Aufgrund ihrer Position haben sie bestimmte Kompetenzen, die sie in die Netzwerkentwicklung, die Interaktion im Netzwerk sowie die gemeinsamen Projekte mit einbringen (z.B. Führungsseminar, Austausch im Bereich der Personalentwicklung, siehe Kap. 7.2.1). Das heißt, sie besitzen ein bestimmtes fachliches Wissen, Führungs- und

Prozesswissen sowie Führungsqualitäten. Die jeweiligen Wissensbestände der Akteure können sich im Netzwerk gut ergänzen.

In der Konzeption der kreativen Milieus wird die Funktion der Netzwerkverantwortlichen als wichtige Schaltstelle für die Organisation von FROMHOLD-EISEBITH (1995) hervorgehoben und sie nennt diese *Gatekeeper* (siehe Kapitel 3.3.4). Die Beschreibung und Definition der *Change Agents*, wie sie hier als ergänzendes Element der Konzeptionen erarbeitet wird, geht weit über die Charakterisierung von FROMHOLD-EISEBITH (1995) hinaus. Sie werden in dieser Deutlichkeit in der Literatur auch nicht als wesentliches Merkmal der kreativen Milieus aufgeführt. Im Rahmen der theoretischen Ausführungen zur Lernenden Region finden die Netzwerkverantwortlichen als Merkmal bzw. Strukturelement keine Erwähnung.

10.3.2 Makler der Vernetzung

Die initiierende und koordinierende Institution, welche die Akteure der Lernpartnerschaften sowie des Netzwerks inhaltlich und organisatorisch zusammenbringt und zusammenhält, hat im Netzwerk KURS 21 eine große Bedeutung (siehe 7.2.4). Diese Institution wird in dieser Arbeit als „Makler der Vernetzung“ bezeichnet. Der Promotor oder Makler wird in Konzeptionen zum interorganisationalen Lernen, als wichtiger Erfolgsfaktor für den Aufbau von Netzwerken aufgeführt (siehe auch Kap. 3.3.8 und HOWALDT 2002).

Netzwerkakteure benötigen von Anfang an eine treibende Kraft, die sich für die Organisation und Koordination des Netzwerks verantwortlich zeigt. Die Selbstorganisation eines Netzwerks funktioniert meist dauerhaft nicht, da für die beteiligten Organisationen die Netzwerkarbeit normalerweise nicht zum originären Kerngeschäft zählt. Der Makler der Vernetzung ist vorzugsweise eine von den Netzwerkakteuren unabhängige, dritte Institution, die eine Finanzierung für ihren Aufwand erhält (z.B. über Projektgelder, Finanzierung durch die Netzwerkakteure, Stiftungsgelder, siehe dazu auch HOWALDT 2002). Er bringt idealerweise bestimmte Prozessinstrumente (z.B. strukturiertes Verfahren für Kooperationsanbahnung, Anschubfinanzierung) mit ein, die den Aufbau und die Entwicklung eines Netzwerks strukturieren und fördern (siehe Kap. 10.3.4). In der Kooperation und Vernetzung unterschiedlicher Organisationen kann es zu Konflikten kommen, die sich von den beteiligten Organisationen allein nicht lösen lassen. In dieser Situation kann der Makler der Vernetzung als unabhängige, dritte Organisation als Konfliktmanager tätig werden.

Auf lange Sicht ist es sinnvoll, wenn dem Makler gemeinsam mit den Netzwerkakteuren eine Institutionalisierung des Netzwerks gelingt, sie dabei eine geeignete Organisationsform wählen (z.B. Vereinsstruktur) und er zu einem geeigneten Zeitpunkt die Rolle der koordinierenden Institution verlässt. Ein besonderer Aspekt des Netzwerks KURS 21 ist, dass der Makler der Vernetzung auch die inhaltliche Schwerpunktset-

zung mit gestaltet hat und die Netzwerkakteure Wert auf die inhaltliche Ausrichtung und Kompetenzen des Maklers gelegt haben.

10.3.3 Lernpartnerschaften als stabilisierende Substruktur

Einen wichtigen Erfolgsfaktor des Netzwerks KURS 21 stellen die Lernpartnerschaften dar. Die einzelnen Lernpartnerschaften standen ursprünglich mit ihren Inhalten im Fokus des von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt geförderten Projekts „KURS 21 – Schulen unternehmen Zukunft“ (2002–2004). Sie sind verbindliche und langfristige Einzelkooperationen zwischen einer Schule und einem Unternehmen. Die Lernpartnerschaften arbeiten auf Basis einer Kooperationsvereinbarung zusammen. Die Interaktion der beiden Kooperationspartner bzw. Lernpartner erfolgt auf organisationaler Ebene im Unternehmen oder in der Schule und ist in den organisationalen Strukturen verankert (z.B. Schule: Unterricht, Schulprogramm; Unternehmen: Personalentwicklung, Ausbildung). In Wuppertal gibt es aktuell elf Lernpartnerschaften (siehe Kap. 5.3.2). Aus der Verknüpfung der Lernpartnerschaften ist das Netzwerk KURS 21 e.V. entstanden. Die einzelnen Lernpartnerschaften sind als Tandems zwischen einer Schule und einem Unternehmen eigenständig bestehende Einheiten. Sie können auch ohne das Netzwerk existieren. Die Vielzahl dieser unabhängig agierenden Tandems konstituiert und stärkt das Netzwerk. Sie werden als das Geheimnis des Erfolgs gesehen, ohne die das Netzwerk nicht bestehen würde. In den Lernpartnerschaften erfolgt in unterschiedlichen Jahrgangsstufen und Fächern eine Vielzahl an Aktivitäten zur Nachhaltigkeit. Die Aktivitäten sind inzwischen fester Bestandteil des jährlichen Unterrichtsplans. Sie bilden eine wesentliche inhaltliche Basis von KURS 21 und tragen zur Konkretisierung einer nachhaltigen Entwicklung auf Ebene der Organisationen bei (siehe Kap. 6.2.1). Entscheidend für die Netzwerkentwicklung ist neben diesen organisationalen Tandems auch die enge Verbindung der Verantwortlichen der einzelnen Lernpartnerschaften in Schule und Unternehmen, die ein personelles Tandem darstellen. Vor allem zwischen diesen beiden Personen hat sich über die Vielzahl der Kontakte im Laufe der Jahre eine persönliche Ebene entwickelt („*Man trifft sich wie alte Bekannte*“, Zitat L3, 32–32).

Die organisationalen und personellen Tandems (als feste und verbindliche Kooperationsstrukturen) konstituieren größtenteils das Netzwerk KURS 21 e.V., zum einen als Mitglieder (Organisationen) und zum anderen als Netzwerkakteure (Personen). Dabei ist jedoch zu beachten, dass nicht alle Organisationen der Lernpartnerschaften Mitglieder im Netzwerk und nicht alle Mitglieder des Netzwerks eine Lernpartnerschaft haben (siehe Kap. 5.3.2).

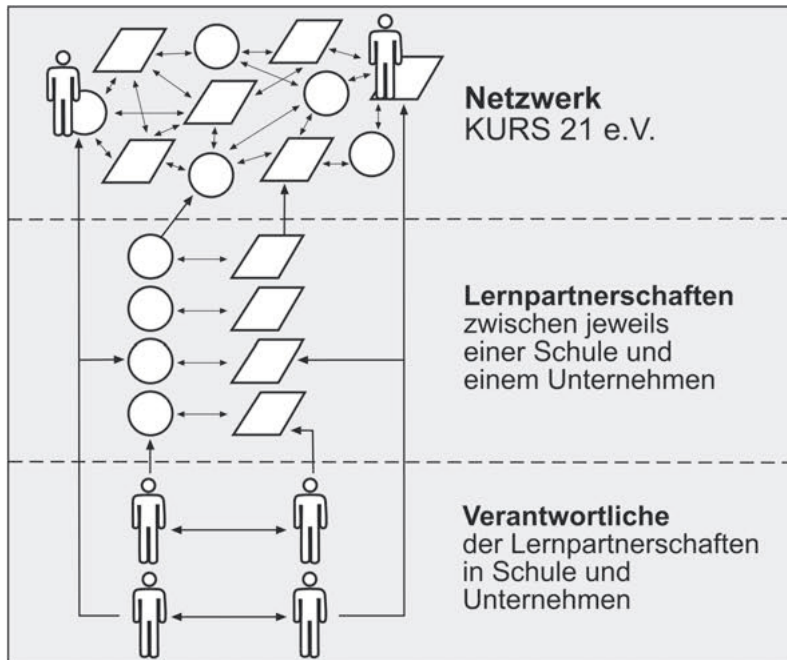


Abb. 29 Vereinfachte Darstellung der personellen und organisationalen Tandems als konstituierende und stabilisierende Faktoren des Netzwerks KURS 21 e.V.

10.3.4 Prozessinstrumente für einen erfolgreichen Netzwerkaufbau

Der Aufbau, die Entwicklung und Versteigerung des Netzwerks KURS 21 erfolgte in einem dynamischen Prozess über einen längeren Zeitraum (siehe Kap. 7.1). Wichtig für die erfolgreiche Netzwerkentwicklung waren unterschiedliche Prozessinstrumente, die vor allem für die Initiierung aber auch für die Entwicklung und Weiterentwicklung des Netzwerks bedeutend waren. Diese Prozess- oder auch Steuerungsinstrumente wurden größtenteils vom „Makler der Vernetzung“ eingebracht (siehe Kap. 10.3.2). In den Konzepten des kreativen Milieus und der Lernenden Region wird die Bedeutung von Prozess- oder Steuerungsinstrumenten für eine erfolgreiche Netzwerkentwicklung nicht thematisiert. Sie stellen aber eine gute Ergänzung der Konzepte dar, da sie den strukturierten Aufbau eines Netzwerks unterstützen.

Entscheidende Prozessinstrumente des Netzwerks KURS 21 sind:

- Initiator und Makler der Vernetzung,
- Projekt-Finanzierung als Anschubfinanzierung,
- Verbindliches, mehrstufiges Verfahren für den systematischen Aufbau der Lernpartnerschaften,

- Inhaltliche Unterstützung durch Lernmaterialien zur Nachhaltigkeit,
- Einrichtung eines Steuerungskreises als interaktives Forum der Lernpartnerschaften,
- Institutionalisierung des Netzwerks, Strukturierung und (Neu-)Verteilung von Verantwortlichkeiten.

Im Folgenden werden die für KURS 21 wichtigen Prozessinstrumente in ihrem zeitlichen Ablauf und Zusammenspiel erläutert (siehe Abb. 30).

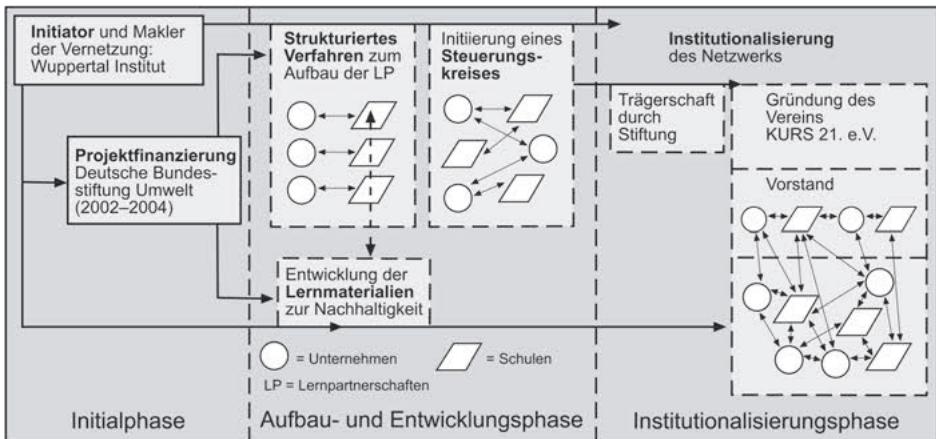


Abb. 30 Wesentliche Prozessinstrumente im Netzwerk KURS 21

Initialphase

Zunächst ist es wichtig, dass es einen *Initiator* gibt, der vor dem Hintergrund einer bestimmten Problemstellung eine überzeugende Idee entwickelt, um einen Vernetzungsprozess zwischen unterschiedlichen Akteuren einer Region in Gang zu bringen (siehe HOWALDT 2002). In KURS 21 war dieser Initiator das Wuppertal Institut, das als „Makler der Vernetzung“ (siehe Kap. 10.3.2) für die organisatorische und inhaltliche Entwicklung des Netzwerks verantwortlich ist und die Finanzierung einer Projektidee bei der Deutschen Bundesstiftung Umwelt beantragte.

Mit der *Projektfinanzierung* seitens der Deutschen Bundesstiftung Umwelt konnte zunächst das Projekt „KURS 21 – Schulen unternehmen Zukunft“ von 2002 bis 2004 umgesetzt werden. Ziel des Projektes war es, Lernpartnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen aufzubauen, um konkrete Aktivitäten und einen Dialog zur Nachhaltigkeit zwischen Schulen und Unternehmen zu starten. Im Rahmen des Projektes wurden 12 Lernpartnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen in Wuppertal aufgebaut.

Aufbau- und Entwicklungsphase

Für einen erfolgreichen Aufbau der Lernpartnerschaften wurden mit der Projektfinanzierung vom Makler der Vernetzung zwei weitere Prozessinstrumente entwickelt und eingesetzt. Zum einen wurde ein *mehrstufiges und verbindliches Verfahren* erarbeitet, um einen systematischen und strukturierten Aufbau der Lernpartnerschaften zu gewährleisten. Zum anderen wurden vier inhaltliche *Lernmaterialien zur Nachhaltigkeit* entwickelt.

Das strukturierte Verfahren für die Anbahnung und Realisation der Kooperation zwischen Schule und Unternehmen beinhaltete die Vermittlung der Partner, die Bildung der Partnerschaften auf Basis eines inhaltlichen Planungsprozesses sowie den Abschluss einer Kooperationsvereinbarung zwischen den Partnern.³⁸ Die Lernmaterialien wurden in enger Zusammenarbeit mit den beteiligten Schulen entwickelt, um die Schüler im Unterricht auf die Zusammenarbeit mit den Unternehmen inhaltlich vorzubereiten und einen qualifizierten Dialog zu ermöglichen.

Das Netzwerk KURS 21 entwickelte sich schließlich aus der Zusammenkunft der einzelnen Lernpartnerschaften im so genannten *Steuerungskreis*, der auch im Rahmen des Projektes initiiert wurde. Der Steuerungskreis war ein Austauschforum zwischen den Lernpartnerschaften, in dem die Verantwortlichen der Lernpartnerschaften in den Schulen und Unternehmen (*Change Agent*, siehe Kap. 10.3.1) mehrmals im Jahr zusammen kamen. Der Steuerungskreis wurde von den Beteiligten aus Schule und Unternehmen genutzt, um vielfältige gemeinsame Aktivitäten durchzuführen, sich gemeinsam der Öffentlichkeit zu präsentieren und dauerhaft eine Institutionalisierung des Netzwerks vorzubereiten.

Institutionalisierungsphase

Nach Ablauf des Projektes wurde durch die Finanzierung seitens einiger Unternehmen die Fortführung und Weiterentwicklung des Netzwerks über mehrere Jahre gesichert. Nach der Interimslösung der Trägerschaft bei einer regionalen Stiftung konnte schließlich durch die Netzwerkteilnehmer die langfristige *Institutionalisierung* durch eine Vereinsgründung umgesetzt werden. Der Verein KURS 21 e.V. bietet seit 2008 nach innen und außen gefestigte Strukturen und eine Plattform für interaktive Projekte sowie zur inhaltlichen und organisatorischen Weiterentwicklung des Netzwerks. Der Verein ist in einem *Bottom-up*-Prozess vor dem Hintergrund entstanden, dass sich die Netzwerk beteiligten bewusst selbstständig organisieren möchten. Er wird durch diese finanziert, geführt und organisiert. Die Lernpartnerschaften sind langfristig angelegt und agieren kontinuierlich als eigenständige Einheiten unabhängig vom Verein (siehe

³⁸ Siehe dazu auch <http://strat-all.kurs21.net>, Zugriff am 06.06.2011

Kap. 10.3.3). Die Lernmaterialien werden in den Schulen dauerhaft eingesetzt und dienen dazu, den Nachhaltigkeitsdialog in den Lernpartnerschaften inhaltlich vorzubereiten.

Verstetigungsphase

Mit der Festigung und Verstetigung eines Netzwerks besteht die Gefahr, dass es seine Offenheit verliert und die Bindungen in ihm zu stark werden. Es kann eine Art *Lock-in*-Effekt entstehen (*weakness of strong ties* siehe GRABHER 1993b, Kap. 3.3.2), bei dem ein regionales Netzwerk sich abschottet und nur noch über geringe Kontakte nach außen verfügt. Das kann zu einer Verringerung der Leistungs- und Innovationsfähigkeit der Netzwerkakteure führen (ALTEMEYER-BARTSCHER 2009). Um eine dynamische Weiterentwicklung in einem Netzwerk zu ermöglichen, bedarf es weiterer Prozesinstrumente für den Erhalt, die Gestaltung und den Ausbau eines Netzwerks. Dies kann eine systematische Ausweitung eines Netzwerks oder eine inhaltliche Weiterentwicklung sein. Durch die systematische Gewinnung neuer Mitglieder können neue Wissensquellen und Erfahrungshorizonte erschlossen und neue Impulse gesetzt werden. Parallel dazu sollte fortwährend eine inhaltliche Weiterentwicklung stattfinden. Ein Netzwerk lebt von seinen interaktiven Aktivitäten und Projekten, in die sich die Netzwerkmitglieder einbringen und in denen sie voneinander lernen. Die inhaltliche Entwicklung kann aus dem Netzwerk heraus oder von einer externen Institution gesteuert werden. In jedem Falle bedarf es sowohl in der organisatorischen als auch inhaltlichen Weiterentwicklung eines „Kümmersers“ und eines konkreten Vorgehens.

Im Netzwerk KURS 21 steuert der Verein mit seinem erweiterten Vorstand diese dynamische Fortentwicklung (z.B. Mitgliederakquise und Themenentwicklung). Um dauerhaft eine erfolgreiche Entwicklung zu gewährleisten, sollten jedoch die Zielsetzungen und Prozesse des Vereins konkretisiert werden (z.B. Leitbildentwicklung, Zieldefinition und Prozessentwicklung) und die Maßnahmen des Vereins kontinuierlich überprüft werden (z.B. Einrichtung eines Monitoring-Systems).

10.3.5 Das „emotionale“ Leitbild eines regionalen Netzwerks

Im Zusammenhang mit dem langsam gewachsenen Vertrauen, der besonderen Beziehungsqualität sowie der sozialen Nähe der Netzwerkakteure hat sich im Netzwerk KURS 21 unbewusst und implizit ein „emotionales“ Leitbild entwickelt, welches entscheidend für die erfolgreiche Entwicklung des Netzwerks ist. Die beteiligten Akteure sehen eine emotionale bzw. innewohnende Befriedigung in ihrer Arbeit in den Lernpartnerschaften sowie dem Netzwerk. Das zeigt sich an Formulierungen wie, dass es ihnen „am Herzen liegt“ (U3, 68–68), „es Spaß macht“ (U5, 71–71), „es schön ist“ (U2, 102–102, U3, 74–74), sie es gerne machen bzw. Freude daran haben und es spannend finden. Durch diese emotionale Komponente der Netzwerkarbeit sind die Akteure

sehr stark intrinsisch motiviert (siehe RYAN & DECI 2000, Kap. 3.5.1) und über die Maße engagiert. Es zeigt sich, dass die Kontinuität der Netzwerkakteure als Verantwortliche für die Lernpartnerschaften sehr groß ist.

Anhand der Originalaussagen der Netzwerkakteure wird deutlich, dass die Tätigkeit im Zusammenhang mit dem Netzwerk und den Lernpartnerschaften eine zwischenmenschliche, emotionale wie persönliche Ebene der Akteure anspricht, die sie an das Netzwerk bindet (siehe Abb. 31 und Tab 18).

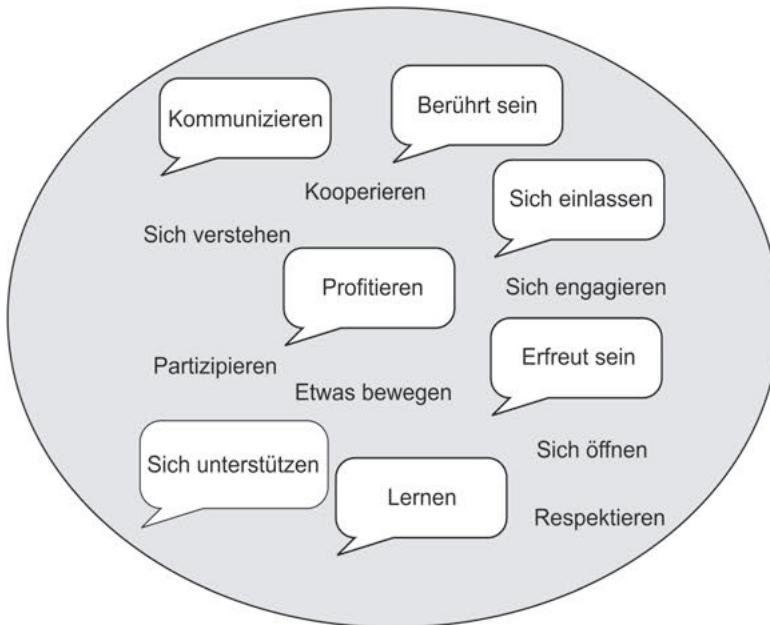


Abb. 31 Ausdruck der persönlichen, emotionalen und zwischenmenschlichen Ebene des Netzwerks (Quelle: Zitate der Netzwerkakteure)

Das „emotionale“ Leitbild ist neben den zwischenmenschlichen Aspekten, die auch im Konzept des kreativen Milieus eine wichtige Rolle spielen, getragen von gemeinsamen Deutungsmustern zur Qualität der Zusammenarbeit sowie dem Mehrwert des Netzwerks. In vielen Aussagen der Akteure wird neben der Beziehungsqualität auch das besondere Potenzial des Netzwerks für den einzelnen Akteur, die Gemeinschaft der Akteure sowie die Gesellschaft aus einer persönlichen und emotionalen Sicht ausgedrückt (siehe Tab. 18). Das zeigt sich auch in der Aussage, dass die Netzwerkakteure von KURS 21 aus einer „höheren“ Motivation heraus handeln. Diese „höhere Motivation“ und die emotionale Ebene der Netzwerkakteure machen einen Großteil der Identität des Netzwerks aus. Diese unbewusste „emotionale“ Identität sichert neben den

strukturellen und institutionellen Bedingungen die Stabilität des Netzwerks und gewährleistet seinen Erfolg.

Tab. 18 Emotionale Sichtweise auf das Netzwerk KURS 21: Zitate der Netzwerkakteure

Zitat	Person
„Mich hat ja immer wieder bei der Geschichte gewundert, dass die Unternehmen so offen damit umgegangen sind. Das war erstaunlich. Und das hat mich berührt, muss ich gestehen.“	Lehrer – L5
„Und wir müssen miteinander vernünftig kommunizieren können. Wenn die beiden Personen, es sind dann wirklich Personen, wenn die nicht miteinander zurechtkommen, ist die Sache gestorben. Da muss man wirklich, ob man sich freundschaftlich oder respektvoll oder wie immer, miteinander umgeht, das eine schließt das andere ja nicht aus, aber man muss miteinander reden können und muss so ein Grundverständnis haben. Wenn das nicht da ist, funktioniert das nicht...“	Lehrer – L3
„Und ich denke, ohne jetzt vermessen zu sein, kann man das eigentlich für jeden, der sich da wirklich nachhaltig engagiert sagen. Es muss schon eine persönliche Motivation dahinter sein, Dinge zu verändern. (...) Zumindest von denen, die halt wirklich über Jahre da hochmotiviert dran gearbeitet haben. Da denke ich schon, dass da einige Intentionen hinter sind. Und dann natürlich auch der Wunsch, da aktiv und konstruktiv mitzuarbeiten.“	Unternehmens- vertreter – U4
„Meine eigene Einstellung zur Umwelt, meine Einstellung zum Wert der Wasserwirtschaft, das Wasser überhaupt, meine Liebe zur Natur, die zu erhalten und, ja auch Spaß dabei, wenn ich sehe, wie man manchmal mit wenig Mitteln Jugendliche auch begeistern kann, mit welchem Einsatz, mit welchem Elan die dabei sind.“	Unternehmens- vertreter – U5

(Quelle: Zitate der Netzwerkakteure)

Eine wichtige implizite Leitvision ist, dass Partnerschaften von Menschen eingegangen und fortgeführt werden und nicht von Organisationen, die Menschen jedoch die Organisationen repräsentieren und von ihnen geprägt sind. Ein besonderer Wert besteht darin, mit unterschiedlichen Menschen an einer gemeinsamen Sache zu arbeiten und neue Ideen zu kreieren. Grundlage dafür sind die unterschiedlichen Werte, Wissens- und Erfahrungskontexte. Die Menschen bringen ihre Kernkompetenzen und ihr individuelles *Know-how* (*tacit knowledge*) mit ein. Wichtig für ein Gelingen des Netzwerks ist das persönliche Engagement und die hohe Motivation der Beteiligten sowie deren Bereitschaft zum Perspektivwechsel (siehe Kap. 10.3.1 *Change Agent*)

Ein besonderer Gestaltungsaspekt des Netzwerks ist die Diversität der Akteure, sowohl auf einer institutionellen Ebene (verschiedene Schulformen, unterschiedliche Unternehmensgrößen und Branchen) als auch einer persönlichen Ebene (unterschiedliche Erfahrungswelten der beteiligten Unternehmensvertreter und Lehrer). Die Vielfalt der Personen und Institutionen birgt ein erhebliches innovatives Potenzial, welches das Netzwerk immer wieder befruchtet und es mit Leben füllt.

Für die Beteiligten stärkt sich der Gemeinschaftsgedanke durch die gemeinsamen Aktivitäten und interaktiven Projekte. Das interorganisationale Lernen hat sich als besondere Kompetenz des Vereins herausgestellt. Unternehmensvertreter und Lehrkräfte nehmen sich untereinander wahr, Berührungspunkte werden abgebaut und die Akzeptanz füreinander gestärkt. Eine Netzwerkkultur entsteht durch gemeinsame Umgangsformen, die auf Fairness und Lernfähigkeit aller Beteiligten beruhen. Die besondere Beziehungsqualität sowie die soziale Nähe sind wichtig und das Vertrauen, das Verständnis, die Herzlichkeit sowie das Miteinander ist im Laufe der Jahre gewachsen. Dadurch besteht ein Grundverständnis und eine Art Beziehung zwischen den Netzwerkmitgliedern.

Für den Zusammenhalt spielt jedoch auch die Identifikation mit dem Standort Wuppertal eine wichtige Rolle. Ein Gemeinschaftsgefühl wird auch dadurch hergestellt, dass man in Wuppertal mit Wuppertaler Unternehmen und Schulen zusammenarbeitet. Der Standort wird dabei als ein Ort empfunden, in dem sich die beteiligten Personen aus Unternehmen und Schulen kennen und in unterschiedlichen Zusammenhängen begegnen. Deshalb ist auch die Ausweitung des Netzwerks auf das Bergische Städtedreieck nicht zentral. Man kann vermuten, dass mit dieser Ausdehnung der Radius zu groß wird für eine persönliche Ebene der Netzwerkakteure und es scheinbar eine „emotionale“ Hürde für diese Ausdehnung gibt.

In Abb. 32 wird das „emotionale“ Leitbild im Überblick und seinem Zusammenwirken dargestellt. Betrachtet man die einzelnen Aspekte des „emotionalen“ Leitbilds, fällt auf, dass einige Aspekte auch in den Konzeptionen der Lernenden Region und des kreativen Milieus zentral sind wie z.B. die Diversität der Akteure oder die Weitergabe von *tacit knowledge* oder vor allem die persönlichen Kontakt- bzw. Beziehungssysteme (siehe Kreatives Milieu, Kap. 3.3.4). Entscheidend für das „emotionale“ Leitbild ist jedoch einerseits der Fokus auf das Individuum, das heißt, dass Netzwerke und Kooperationen von Menschen initiiert und gestaltet werden. Davon ausgehend macht andererseits das Zusammenspiel der Faktoren das „emotionale“ Leitbild aus.

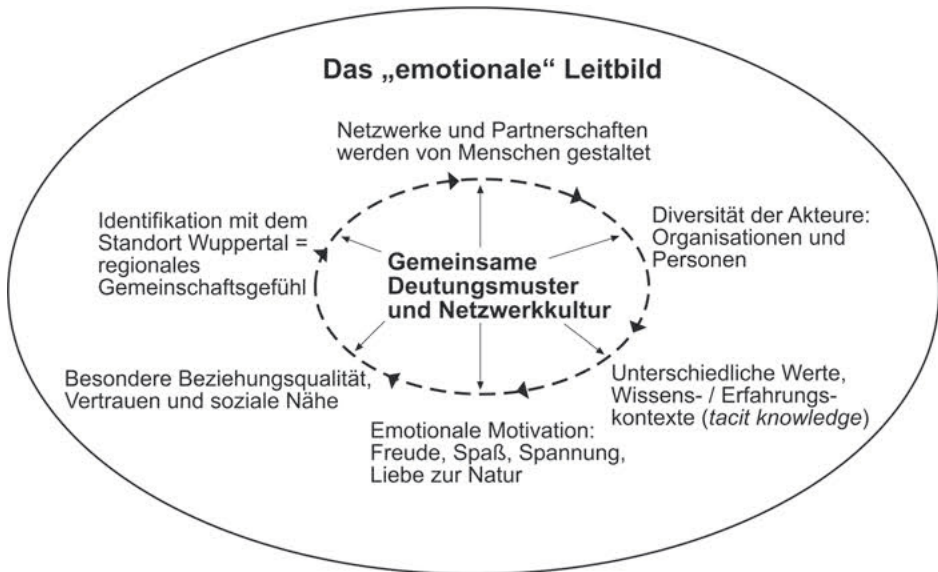


Abb. 32 Das „emotionale“ Leitbild des Netzwerks KURS 21 e.V.

10.3.6 Mehrebenenperspektive: Zusammenwirken von Rahmenordnungen, Netzwerk, Organisation und Individuum

In dieser Arbeit wird eine Untersuchungsperspektive verfolgt, die als Mehrebenenperspektive bezeichnet werden kann (siehe auch Kap. 4.6). Die Analyse der Netzwerkebene (*Mesoebene*) bildet den Schwerpunkt der Arbeit. Die Netzwerkebene wird beeinflusst durch politische Rahmenordnungen und Leitideen (*Meta- bzw. Makroebene*) und sie steht in Wechselwirkung mit der Ebene der beteiligten Organisationen (*Mikroebene*) und der darin agierenden Individuen (*Mikroebene*).

Das Prinzip dieser vier Ebenen zieht sich wie ein Leitfaden durch die Arbeit und hat sich insofern als sinnvoll erwiesen, als damit das Zusammenwirken der Netzwerkebene mit den anderen Betrachtungsebenen (Makro- und Mikroebene) besser beschrieben werden kann (siehe Abb. 33).

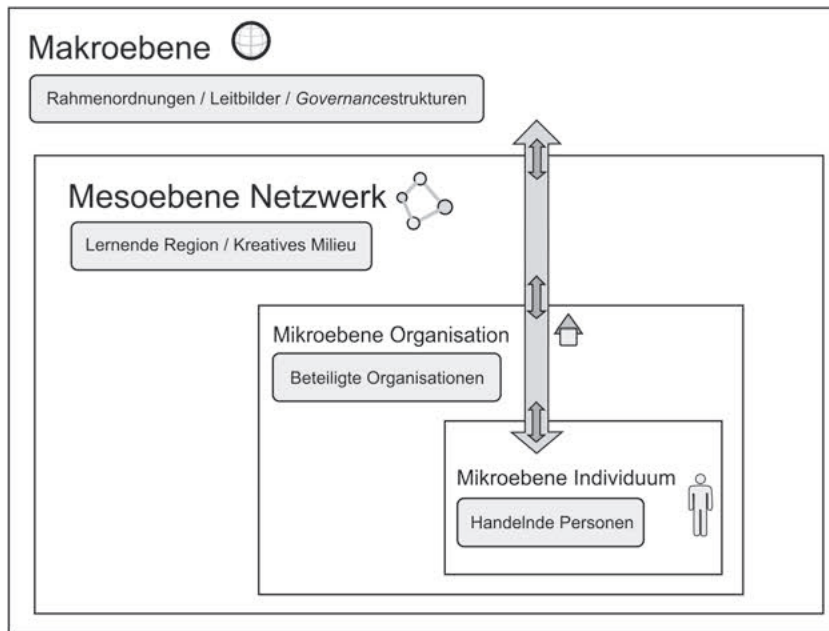


Abb. 33 Vereinfachte Darstellung der Wechselbeziehungen in einer Mehrebenenperspektive

Die Konzeptionen Lernende Region und Kreatives Milieu beziehen sich weitestgehend auf die Dynamiken der Netzwerkebene. Die Mehrebenenperspektive kann eine wichtige Ergänzung für regionalorientierte Netzwerkansätze darstellen. Zum einen kann anhand der Mehrebenenperspektive erarbeitet werden, inwieweit das Netzwerk KURS 21 das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung sowie andere Leitideen regional konkretisiert (siehe Kap. 6, Kap. 10.1.1) und dadurch wiederum auch Impulse auf andere Maßstabsebenen (national, international) setzt (siehe Kap. 10.5). Zum anderen können die wechselseitigen Beziehungen zwischen dem regionalen Netzwerk und seinen konstituierenden Substrukturen (Lernpartnerschaften, Organisationen und Individuen) besser verstanden werden (siehe Kap. 8 und 9, Kap. 10.1.3 und 10.1.4).

Das enge Wechselspiel der individuellen, organisationalen und der Netzwerkebene befruchtet und stabilisiert das Netzwerk und ist entscheidend für eine erfolgreiche Netzwerkentwicklung.

10.4 Erweitertes Modell: Lernendes Netzwerk mit kreativen Agenten

Die Diskussion der Ergebnisse zeigt, dass zur Charakterisierung des regionalen, nachhaltigkeitsorientierten Netzwerks KURS 21 Merkmale der Konzeptionen Lernende Region und Kreatives Milieu herangezogen werden können. Diese genügen jedoch nicht, das Netzwerk mit seinen wesentlichen Merkmalen und Steuerungselementen zu beschreiben. Für eine erfolgreiche Netzwerkentwicklung in KURS 21 spielen weitere

wichtige Merkmale und Steuerungselemente eine Rolle. In diesem Kapitel sollen die wesentlichen Merkmale für eine erfolgreiche, regionale Netzwerkentwicklung zusammengeführt und daraus ein neues bzw. erweitertes Modell skizziert werden.

Das neue Modell wird in Anlehnung an beide Konzeptionen „Lernendes Netzwerk mit kreativen Agenten“ genannt. Der Titel des Modells ergibt sich aus der Ausrichtung von innovationsorientierten Netzwerken, deren Schwerpunkt (wie im Netzwerk KURS 21) im interaktiven Lernen und damit in Teilaspekten der Lernenden Region liegt (siehe Kap. 10.2.1). Folgt man der Kritik von REUTTER (2000), lernt eine Region jedoch nicht im Ganzen, sondern es lernen unterschiedliche Akteure einer Region vor dem Hintergrund einer bestimmten Problemlage und thematischer Schwerpunkte (siehe dazu auch Kap. 10.2.2 und Kap. 3.3.4). Deshalb wird der Titel „Lernendes Netzwerk“ gewählt. Der zweite Teil des Titels „kreative Agenten“ steht dafür, dass die Agenten, das heißt, die das Netzwerk gestaltenden Akteure, wesentlich für die erfolgreiche Netzwerkentwicklung sind. Diese Formulierung lehnt sich an das Konzept des kreativen Milieus an. Die kreativen Agenten konstituieren das Netzwerk. Mit Agenten sind dabei vor allem die *Change Agents* (siehe Kap. 10.3.1), gemeint, deren individuellen Eigenschaften und persönlichen Unterschiede die Kreativität eines Lernenden Netzwerks ausmachen. Mit Agenten sind aber auch die beteiligten Organisationen gemeint, in denen die *Change Agents* tätig sind, die sie repräsentieren und prägen. Auch die organisationale Diversität bzw. Vielfalt ist ein wichtiger Gestaltungsaspekt eines Netzwerks.

Das Lernende Netzwerk mit kreativen Agenten ist wie die Konzeptionen Lernende Region und Kreatives Milieu ein regionalorientierter Ansatz. Die Region ist eine adäquate Bezugsgröße, da sich gezeigt hat, dass sich die räumliche und soziale Nähe der Akteure im Einklang mit einem regionalen Gemeinschaftsgefühl positiv auf die Interaktion und Stabilität eines Netzwerks auswirkt.

Merkmale eines „Lernenden Netzwerks mit kreativen Agenten“

Im Folgenden werden die wesentlichen Merkmale bzw. wichtigen Steuerungselemente eines „Lernenden Netzwerks mit kreativen Agenten“ auf Basis der Erkenntnisse dieser Arbeit abgeleitet. In Kap. 10.2 wird heraus gestellt, welche Merkmale der Konzeptionen Lernende Region und kreatives Milieu sich im Netzwerk KURS 21 wieder finden (siehe Abb. 31).

In Kap. 10.3 werden anhand der empirischen Ergebnisse die beiden Konzeptionen ergänzende Erfolgsmerkmale heraus gearbeitet. Auf dieser Basis werden nun die Merkmale der beiden Konzeptionen sowie die ergänzenden Merkmale aus den Erkenntnissen der Analyse des Netzwerks KURS 21 zusammengeführt (siehe Matrix in Anhang 7) und nach ihrer Relevanz für das neue Modell „Lernendes Netzwerk mit kreativen Agenten“ klassifiziert. Die Merkmale mit einer hohen und mittleren Rele-

vanz werden ausgewählt, um das neue Modell zu beschreiben. Die vielfältigen Merkmale können fünf Ober- bzw. Hauptpunkten zugeordnet werden (siehe Abb. 34).

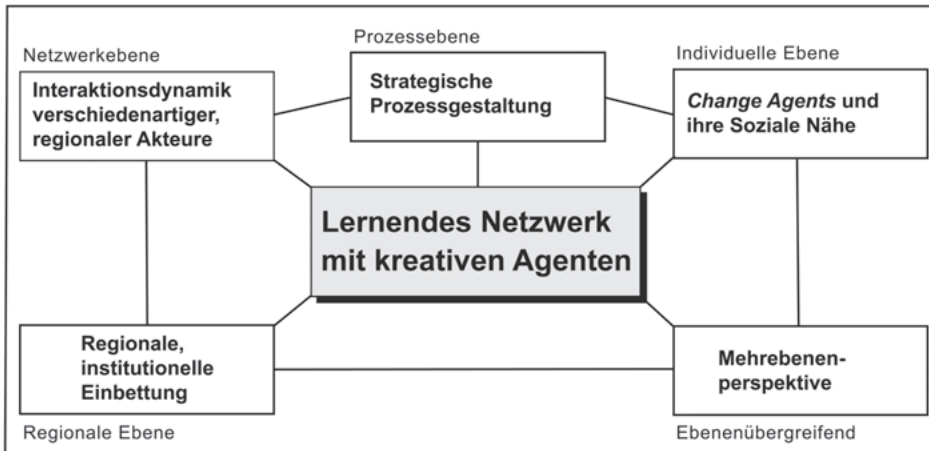


Abb. 34 Wesentliche Merkmale „Lernendes Netzwerk mit kreativen Agenten“ – Hauptpunkte

In Tab. 19 werden die fünf Hauptmerkmale noch weiter ausdifferenziert und es wird die Relevanz der Unterpunkte für das Modell „Lernendes Netzwerk mit kreativen Agenten“ angegeben.

Interaktionsdynamik verschiedenartiger, regionaler Akteure

Die Interaktionsdynamik ist ein wesentlicher Aspekt in einem innovationsorientierten, lernenden Netzwerk. Sie entsteht durch die Vernetzung von Akteuren unterschiedlicher gesellschaftlicher Teilsysteme. Die Diversität der Akteure (wie z.B. auch unterschiedliche Unternehmensgrößen, Branchen, Schulformen) führt vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Problembewusstseins zu integrierten Problemlösungen und vielfältigen, interorganisationalen Lern- und Innovationsprozessen (*learning by interacting*). In der Interaktion haben auch die unterschiedlichen Wissens- und Erfahrungskontexte der individuellen Akteure ein besonders kreatives Potenzial. Die räumliche Nähe der Organisationen verstärkt die Interaktionsdynamik.

Strategische Prozessgestaltung

Für den Aufbau, die Entwicklung und den Ausbau eines Netzwerks ist eine strategische Prozessgestaltung wichtig. Ein wesentlicher Erfolgsfaktor dafür ist der Makler der Vernetzung, der den Aufbau und die Entwicklung eines Netzwerks organisatorisch und inhaltlich steuert (siehe Kap. 10.3.2). Für eine erfolgreiche Netzwerkentwicklung ist der Einsatz unterschiedlicher Prozessinstrumente bedeutend (siehe Abb. 30).

Tab. 19 Wesentliche Merkmale „Lernendes Netzwerk mit kreativen Agenten“ – Unterpunkte

Ebene	Hauptmerkmal	Unterpunkte	Relevanz		
Netzwerk-ebene	Interaktionsdynamik verschiedenartiger regionaler Akteure	Vernetzung unterschiedlicher, innovationsorientierter Akteure	+++		
		Gemeinsames Problembewusstsein / integrierte Problemlösungen	+++		
		Vielfältige inter-organisationale Lernprozesse (learning by interacting)	+++		
		Einbringen unterschiedlicher Wissens-/ Erfahrungskontexte	+++		
		Räumliche Nähe der Organisationen	++		
Prozess-ebene	Strategische Prozessgestaltung	Makler der Vernetzung	+++		
		Prozessinstrumente <ul style="list-style-type: none"> • Projektfinanzierung • Entwicklung Leitbild / Entwicklungsziele • Entwicklung und Einsatz verbindlicher Verfahren und inhaltlicher Bausteine • Einzelkooperationen als stabilisierende Substrukturen • Institutionalisierung • Maßnahmenüberprüfung 	+++		
		Langjähriger Entwicklungsprozess: Bottom-up-development	+++		
		Orientierung an anderen regionalen Modellen	++		
		Regionales Entwicklungskonzept	++		
		Change Agents (nach KRISTOF 2010): Vision, Lust auf Veränderung, Interaktionsfreudigkeit, Wirkmächtigkeit, Fachwissen	+++		
Individuelle Ebene	Change Agents und ihre soziale Nähe	Häufige Face-to-Face-Kontakte	+++		
		Besondere Beziehungsqualität	+++		
		Milieu-Bewusstsein (Gemeinsame Werte, regionales Gemeinschaftsgefühl)	+++		
		Weitergabe von personengebundenem Wissen (tacit knowledge)	+++		
		„emotionales“ Leitbild	++		
		Regionale Ebene	Regionale, institutionelle Einbettung	Partizipationschancen für weitere Akteure	++
				Verschränkung mit Initiativen / Institutionen	++
Hoher regionaler Stellenwert	++				
Ebenenübergreifend	Mehrebenen-Perspektive	Wechselseitiges Beziehungsgefüge: Makro-Meso-Mikro	++		
		Offenheit für (inter-)nationale Impulse / Verflechtungen	++		
		Regionale Konkretisierung (inter-)nationaler Impulse und Rückwirkungen auf (inter-)nationale Ebenen	++		

+++ = hohe Relevanz für Lernendes Netzwerk mit kreativen Agenten

++ = mittlere Relevanz für Lernendes Netzwerk mit kreativen Agenten

Neben den in Kap. 10.3.4 genannten Prozessinstrumenten (Projektfinanzierung, Einsatz verbindlicher Verfahren und inhaltlicher Bausteine, Institutionalisierung) sollte im Netzwerk mit allen Beteiligten eine Zieldefinition und die Entwicklung eines Leitbilds sowie eine kontinuierliche Überprüfung der Wirksamkeit von Maßnahmen erfolgen (siehe Konzept Lernende Region, Kap. 3.3.4). Im Netzwerk KURS 21 zeigen sich zudem die Lernpartnerschaften, als eigenständige Einzelkooperationen zwischen einer Schule und einem Unternehmen, als festigende und tragende Substrukturen des Netzwerks. Der Aufbau solcher Einzelkooperationen als Substruktur kann als ein weiteres Prozessinstrument gesehen werden. Die Prozessinstrumente können vom Makler der Vernetzung oder durch die Netzwerkakteure selbst eingebracht werden. Wichtig erscheint im Zusammenhang mit dem Einsatz von Prozessinstrumenten auch die Orientierung an anderen gelungenen regionalen Modellen, in und außerhalb der Region.

Als ein besonders stabilisierender Faktor eines Netzwerks hat sich im Netzwerk KURS 21 e.V. der langjährige Entwicklungsprozess (*Bottom-up-Development-Prozess*) herausgestellt (siehe Kap. 10.2.1), der sich durch die intensive Beteiligung und das Engagement der Netzwerkakteure auszeichnet.

Für die Übertragbarkeit der Konzeption auf andere Regionen, die einen gezielten Aufbau eines „Lernenden Netzwerks mit kreativen Agenten“ ermöglicht, wäre langfristig ein Modell zu entwickeln, das als Regionales Entwicklungskonzept eingesetzt werden kann. Dem entgegen steht die Kritik von FROMHOLD-EISEBITH (1999), dass persönliche Beziehungen und Vertrauensverhältnisse, als wesentliches Element des Lernenden Netzwerks mit kreativen Agenten, regionalplanerisch nicht zu beeinflussen sind (siehe Kap. 10.2.2). Entsprechend sollte genügend Zeit zur Entwicklung eines Netzwerks eingeplant sowie bewusst Räume geschaffen werden, die Vertrauen und Beziehungsqualität zwischen den Akteuren fördern.

Change Agents und ihre soziale Nähe

Die *Change Agents* sind im „Lernenden Netzwerk“ entscheidend für den Veränderungs-, Lern- und Innovationsprozess. KRISTOF (2010) hat Anforderungen an erfolgreiche *Change Agents* formuliert, die sich in den Ergebnissen dieser Arbeit bestätigen (siehe Kap. 10.3.1). Die *Change Agents* müssen eine Vision sowie Lust auf Veränderung haben. Sie sind Integrationsfiguren, die interaktionsfreudig sind und den Wunsch haben, andere zu motivieren und zu begeistern. Sie haben aufgrund ihrer Person und Funktion eine Wirkmächtigkeit und besitzen notwendiges Fach- und Prozesswissen (KRISTOF 2010).

Begünstigt wird die Innovationsfähigkeit, Veränderungskraft und Kreativität der *Change Agents* durch ihre soziale Nähe. Die soziale Nähe zwischen den Akteuren entsteht durch langjährige und häufige *Face-to-Face*-Kontakte. Sie zeichnet sich durch eine besondere Beziehungsqualität aus, die auf Vertrauen, gegenseitiges Verständnis und Herzlichkeit aufbaut, sowie durch ein bestimmtes Milieubewusstsein (gemeinsame

Wertvorstellungen, regionales Gemeinschaftsgefühl). Die soziale Nähe führt zu einem gemeinsamen Bestand an Erfahrungswissen (*tacit knowledge*), das nur im persönlichen Kontakt vermittelt werden kann. Implizit und unbewusst können die Akteure durch ihre soziale Nähe im Laufe der Jahre ein „emotionales“ Leitbild entwickeln, welches mit einer bestimmten Netzwerkkultur und gemeinsamen Deutungsmustern eine eigene Identität eines Netzwerks darstellt und dieses stabilisiert (siehe Kap. 10.3.5).

Regionale, institutionelle Einbettung

Das „Lernende Netzwerk mit kreativen Agenten“ ist in einer Region institutionell „eingebettet“, das heißt in das Zusammenspiel der regionalen Institutionen und Initiativen. Das Netzwerk besitzt, wenn es erfolgreich ist, im Bezug auf seine inhaltliche Ausrichtung einen hohen Bekanntheitsgrad und Stellenwert in der Region. Um die Dynamik und Innovationsfähigkeit im Lernenden Netzwerk zu bewahren, werden vielen regionalen Akteuren Partizipationschancen eröffnet und eine Verschränkung mit anderen Initiativen und Institutionen forciert.

Mehrebenenperspektive

Ein „Lernendes Netzwerk mit kreativen Agenten“ steht in einer wechselseitigen Beziehung zu unterschiedlichen Ebenen. Es handelt vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Problemlagen und Rahmenordnungen (Makroebene) und konstituiert sich aus den beteiligten Organisationen und den darin handelnden Individuen (Mikroebene). Die gegenseitigen Wechselwirkungen und Impulse dieser Ebenen sind zum einen prägend für die Entwicklung eines Netzwerks und zum anderen nehmen sie Einfluss auf die Rahmenordnungen sowie die Organisationen und Individuen.

Ein Lernendes Netzwerk ist dadurch gekennzeichnet, dass es offen ist für internationale Impulse und Leitbilder ist. Durch das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung kann ein Netzwerk eine Leitidee bzw. einen Handlungsrahmen erhalten, der sich in den Handlungen der Akteure, das heißt der Individuen, auf der regionalen Ebene bzw. im Netzwerk und in den beteiligten Organisationen konkretisiert. Die Erfahrungen und Erkenntnisse der individuellen Akteure können in ihre internationalen Verflechtungen mit anderen Akteuren einfließen und wiederum Impulse auf anderen Ebenen setzen (national, international; siehe Mehrebenenmodell der Umwelt-Governance BRAUN ET AL. 2003). Das Lernende Netzwerk ist entsprechend durch seine individuellen Akteure eingebunden in ein Mehrebenensystem (siehe Kap. 10.5).

Innerhalb dieser fünf Hauptmerkmale für das „Lernende Netzwerk mit kreativen Agenten“ wird ausdifferenziert, welche Aspekte wichtig sind für eine erfolgreiche Entwicklung eines regionalen, innovationsorientierten Netzwerks. Für einen gezielten Aufbau eines solchen Netzwerks sollten diese Aspekte in einer regionalen Entwicklungsstrategie konkretisiert und erneut überprüft werden.

10.5 Lernendes Netzwerk mit kreativen Agenten im Mehrebenensystem

Regionale Lernende Netzwerke mit kreativen Agenten sind eingebunden in ein komplexes Mehrebenensystem (siehe Kap. 3.2.1 und 10.3.6 und 10.4). Je nach ihrer inhaltlichen bzw. thematischen Ausrichtung agieren sie einerseits vor dem Hintergrund nationaler und internationaler Rahmenordnungen und Regime. Andererseits werden sie durch die beteiligten Organisationen und handelnden Individuen geprägt. Das heißt, es bestehen vielfältige Wechselbeziehungen zwischen der Makro-, Meso- und Mikroebene. In diesem Kapitel sollen die Verflechtungen und Wechselbeziehungen anhand des Netzwerks KURS 21, als ein Beispiel für ein regionales „Lernendes Netzwerk mit kreativen Agenten“, dargestellt werden. Dabei soll die Forschungsfrage vertieft werden, inwieweit das regionale Netzwerk KURS 21 den Leitgedanken einer nachhaltigen Entwicklung verfolgt, einen Ort der Konkretisierung und Implementierung einer nachhaltigen Entwicklung darstellt und inwieweit davon Impulse auf andere Maßstabsebenen (national, international) ausgehen (siehe Kap. 10.1.1).

Die Wechselbeziehungen zwischen (inter-)nationalen Rahmenordnungen einer nachhaltigen Entwicklung und dem regionalen Netzwerk lassen sich durch zwei Zugänge exemplarisch anhand des Netzwerks KURS 21 überprüfen und darstellen. Zunächst werden Zielsetzungen und Indikatoren von nationalen und internationalen Strategien für eine nachhaltige Entwicklung herangezogen (siehe Kap. 1.3), um abzugleichen, für welche Kernziele die Aktivitäten des Netzwerks KURS 21 eine Relevanz haben können (siehe Kap. 10.5.1). Anschließend werden anhand der konkreten Aktivitäten von KURS 21 sowie der Kontaktmatrizen der Netzwerkakteure die Wechselbeziehungen des Netzwerks KURS 21 mit den Rahmenordnungen sowie den beteiligten Organisationen und Individuen betrachtet (siehe Kap. 10.5.2). Dafür wird das Mehrebenenmodell der *Umwelt-Governance* von BRAUN ET AL. (2003) als vereinfachter Anschauungsrahmen genutzt (siehe Kap. 3.2.1, Abb. 6) und auf Basis der Erkenntnisse dieser Arbeit erweitert.

10.5.1 Das Netzwerk KURS 21 und seine Bezüge zu nationalen und internationalen Strategien einer nachhaltigen Entwicklung

Betrachtet man die nationalen und europäischen Strategien für eine nachhaltige Entwicklung, zeigt sich auf allen Ebenen, dass ökologische, soziale und ökonomische Aspekte gleichermaßen betrachtet werden und integrativ in die Zielsetzungen mit einfließen. Die nationalen und europäischen Strategien für eine nachhaltige Entwicklung benennen für alle drei Dimensionen klare Zielsetzungen, die erreicht werden müssen, um eine nachhaltigere Entwicklung in Deutschland und Europa voran zu bringen, sowie teilweise konkrete Indikatoren, an denen dies gemessen werden soll (siehe Kap. 1.3).

Im Folgenden werden exemplarisch die Indikatoren der deutschen Nachhaltigkeitsstrategie sowie Kernziele des Nationalen Aktionsplans Bildung für nachhaltige Ent-

wicklung und der europäischen Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum – Europa 2020 aufgeführt und angegeben, ob die Aktivitäten von KURS 21 eine direkte, indirekte oder gar keine Relevanz für die Kernziele und Indikatoren der Strategien haben (siehe Tab. 20).

Tab. 20 Relevanz der Aktivitäten für deutsche und europäische Strategien nachhaltiger Entwicklung

Oberpunkte	Indikatoren / Kernziele	KURS 21: Relevanz für Indikator
Nationale Ebene		
Nationale Nachhaltigkeitsstrategie Deutschland (Fortschrittsbericht 2008) (BUNDESREGIERUNG 2008)		
Ressourcenschonung	Energie- und Rohstoffproduktivität	+
Klimaschutz	Treibhausgasemissionen	+
Erneuerbare Energie	Anteil erneuerbarer Energien am Energieverbrauch	0
Flächenanspruchnahme	Anstieg der Siedlungs- und Verkehrsfläche	0
Artenvielfalt	Artenvielfalt und Landschaftsqualität	0
Staatsverschuldung	Staatsdefizit	0
Wirtschaftliche Zukunftsvorsorge	Verhältnis der Bruttoanlageninvestitionen zum BIP	0
Innovation	Private und öffentliche Ausgaben für Forschung und Entwicklung	0
Bildung	18 bis 24-jährige ohne Abschluss / 25-Jährige mit abgeschlossener Hochschulbildung / Studienanfängerquote	++
Wirtschaftlicher Wohlstand	BIP je Einwohner	0
Mobilität	Gütertransportintensität / Personentransportintensität / Anteile des Schienenverkehrs und der Binnenschifffahrt	0
Landbewirtschaftung	Landbewirtschaftung: Stickstoffüberschuss / Ökologischer Landbau	0
Luftqualität	Schadstoffbelastung der Luft	0
Gesundheit und Ernährung	Vorzeitige Sterblichkeit / Raucherquote Jugendliche und Erwachsene / Anteil der Menschen mit Fettleibigkeit	0
Kriminalität	Wohnungseinbruchsdiebstahl	0
Beschäftigung	Erwerbstätigenquote	++
Perspektiven für Familien	Ganztagsbetreuung für Kinder	0
Gleichberechtigung	Verdienstabstand zwischen Frauen und Männern	0
Integration	Ausländische Schulabgänger mit Schulabschluss	++
Entwicklungszusammenarbeit	Anteil öffentlicher Entwicklungsausgaben am Bruttonationaleinkommen	0
Märkte öffnen	Deutsche Einfuhren aus Entwicklungsländern	0

Oberpunkte	Indikatoren / Kernziele	KURS 21: Relevanz für Indikator
Nationale Ebene		
Nationaler Aktionsplan für Deutschland UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2008)		
Hauptziele für Deutschland	Weiterentwicklung und Bündelung der BNE-Aktivitäten sowie Transfer guter Praxis in die Breite	++
	Vernetzung der Akteure der Bildung für nachhaltige Entwick- lung	++
	Verbesserung der öffentlichen Wahrnehmung von Bildung für nachhaltige Entwicklung	++
	Verstärkung internationaler Kooperationen	0
Internationale Ebene		
Europa 2020: Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010)		
EU-Kernziele bis 2020	75 % der Bevölkerung im Alter von 20 bis 64 Jahren sollten in Arbeit stehen.	++
	3 % des BIP der EU sollten für F&E aufgewendet werden.	0
	Die 20-20-20-Klimaschutz-/Energieziele sollten erreicht werden (einschließlich einer Erhöhung des Emissionsreduktionsziels auf 30 %, falls die entsprechenden Voraussetzungen erfüllt sind).	+
	Der Anteil der Schulabbrecher sollte auf unter 10 % abgesenkt werden.	++
	Mindestens 40 % der jüngeren Generation sollten einen Hoch- schulabschluss haben.	++
	Die Zahl der armutsgefährdeten Personen sollte um 20 Millionen sinken.	0

++ = Aktivitäten in KURS 21 haben direkte Relevanz für Indikator / Ziel, + = Aktivitäten in KURS 21 haben indirekte Relevanz für Indikator / Ziel, 0 = Aktivitäten in KURS 21 haben keine Relevanz

Die deutsche Nachhaltigkeitsstrategie weist mit ihren 21 Schlüsselindikatoren eine große Spannbreite an ökologischen, ökonomischen und sozialen Makro-Indikatoren auf (BUNDESREGIERUNG 2008). Die Tabelle 20 zeigt, dass die Aktivitäten von KURS 21 für den Großteil dieser Indikatoren keine Relevanz haben. Eine direkte Relevanz von KURS 21 wird dennoch im Handlungsfeld Bildung und Beschäftigung sowie der Erhöhung der ausländischen Schulabgänger mit Schulabschluss (Integration) gesehen. Im Netzwerk KURS 21 zielen die Akteure aus Schulen und Unternehmen darauf, den Übergang Schule-Ausbildung-Beruf einfacher und flexibler zu gestalten, den Jugendlichen wichtige Kompetenzen für die Zukunft zu vermitteln und dadurch die Ausbildungsfähigkeit zu erhöhen (siehe Kap. 6.1.1). Diese Zielsetzungen sind eindeutig relevant für die Bildung der jungen Erwachsenen und die Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit. Auf Ebene des Netzwerks finden für die Netzwerkmitglieder regelmäßig Führungsseminare statt (siehe Kap. 6.2.2). Dadurch wird ein Beitrag zur Qualifizierung von Beschäftigten und Steigerung des Beschäftigungsniveaus geleistet.

Eine indirekte Relevanz wird in den Bereichen Verbesserung der Ressourcenschonung sowie des Klimaschutzes gesehen. Indirekt heißt hier, dass keine direkten Wirkungen in diesen Bereichen von KURS 21 ausgehen, da laut Angabe der Akteure keine ökologischen Veränderungen auf Ebene der Organisationen erfolgen (siehe Kap. 8.2). Dennoch ist auch die ökologische Nachhaltigkeit ein Leitthema und die beteiligten Schüler, Lehrkräfte und Unternehmensvertreter setzen sich vor allem in den Aktivitäten der Lernpartnerschaften auf einer inhaltlichen Ebene mit diesen Themen auseinander (siehe Kap. 6.2.1). Betrachtet man die Hauptziele des deutschen Nationalen Aktionsplans Bildung für nachhaltige Entwicklung, kann man festhalten, dass für drei der vier Ziele die Aktivitäten von KURS 21 eine direkte Relevanz haben (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2008).

Es zeigt sich, dass KURS 21 im Zusammenhang mit einer nachhaltigen Entwicklung nicht nur als eine Initiative zur Steigerung der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit verstanden werden kann, sondern vor allem auch als eine Initiative zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. KURS 21 ist ein gutes Praxisbeispiel für die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Unternehmen in Bezug auf eine Bildung für nachhaltige Entwicklung. Es werden konkrete Bildungsinhalte sowie Wissen zur Nachhaltigkeit im Unterricht sowie in der Zusammenarbeit zwischen den Schulen und Unternehmen erarbeitet und vermittelt. In diesem Zusammenhang wurde KURS 21 als Initiative im Bergischen Städtedreieck 2005 als offizielles Projekt der UN-Weltdekade Bildung für nachhaltige Entwicklung ausgezeichnet.³⁹ Partnerschaften mit der Wirtschaft (wie bei KURS 21 Lernpartnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen) werden im Nationalen Aktionsplan als eine wichtige Voraussetzung für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung gesehen. In dieser Zusammenarbeit wird das öffentliche Bewusstsein dafür gestärkt, dass jeder Einzelne nachhaltige Entwicklung unterstützen und mitgestalten kann. Auf der europäischen Ebene wird seit 2010 mit der Strategie Europa 2020 eine Strategie für ein nachhaltiges sowie intelligentes und integratives Wachstum verfolgt. Für drei der fünf Kernziele können die Aktivitäten von KURS 21 als direkt relevant eingestuft werden. Die direkte Relevanz von KURS 21 bezieht sich wie in der deutschen Nachhaltigkeitsstrategie bei Europa 2020 auf die Kernziele zur Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit junger Menschen. Ebenso wie in der deutschen Nachhaltigkeitsstrategie wird auch eine indirekte Relevanz für die ökologischen Zielsetzungen gesehen (siehe oben).

Der Abgleich mit den nationalen Strategien sowie der europäischen Strategie für eine nachhaltige Entwicklung zeigt, dass mit den Strategien national wie international neben ökologischen Zielsetzungen vor allem auch ökonomische und soziale Zielsetzungen gleichermaßen verfolgt werden. Die Bildung einschließlich einer Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie die Kompetenzentwicklung und Steigerung der Aus-

³⁹ Siehe www.bne-portal.de (Zugriff am 12.06.2011).

bildungs- und Beschäftigungsfähigkeit junger Menschen stellen dabei eine wichtige Zielsetzung einer nachhaltigen Entwicklung dar. KURS 21 leistet dazu einen wichtigen Beitrag. In KURS 21 wird vor allem ein Beitrag zu sozialen Aspekten der Nachhaltigkeit geleistet, aber auch über die Vermittlung von Nachhaltigkeitswissen indirekt ein Beitrag zu Zielsetzungen einer ökologischen Nachhaltigkeit. Es kann festgehalten werden, dass sich internationale wie nationale Rahmenordnungen durch KURS 21 regional auf Ebene des Netzwerks bzw. der Lernpartnerschaften und der beteiligten Organisationen sowie bei den Individuen konkretisieren (siehe Kap. 10.5.2).

Exkurs: Leitbildentwicklung im Netzwerk KURS 21

Im Netzwerk KURS 21 hat bei einzelnen Akteuren im Laufe der Jahre eine Verschiebung der Leitideen des Netzwerks stattgefunden. Das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung wird inzwischen nicht mehr als verbindende Leitidee von KURS 21 von allen Akteuren mitgetragen (siehe Kap. 6.1 und 10.1.1). Es zeigt sich, dass eine konkrete inhaltliche Leitbilddefinition auf der Ebene des Netzwerks implizit angemahnt wird, aber im Zuge der Institutionalisierung, das heißt mit Gründung des Vereins, nicht stattgefunden hat.

Im Netzwerk besteht Uneinigkeit über das Nachhaltigkeitsverständnis. Nachhaltigkeit wird von einigen Akteuren vor allem auf die ökologische Dimension beschränkt und es werden soziale wie ökonomische Aspekte der Nachhaltigkeit nicht mit in die Betrachtung einbezogen. Einzelne Netzwerkakteure stellen heraus, dass die Spannweite der Aktivitäten unter dem Leitbild der Nachhaltigkeit verortet werden kann, wenn im Verein Klarheit geschaffen wird, dass nachhaltige Entwicklung ökologische, soziale und ökonomische Nachhaltigkeit gleichermaßen umfasst, aber nicht alle Aspekte gleichzeitig Berücksichtigung finden müssen. Aktivitäten einer erfolgreichen Gestaltung des Übergangs Schule-Beruf bzw. zur Erhöhung der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit könnten dabei unter dem Aspekt der sozialen Nachhaltigkeit eingeordnet werden. Es darf jedoch dabei nicht die Gefahr aufkommen, dass eine zu starke Aufweitung des Nachhaltigkeitsbegriffs erfolgt und klassische Unternehmensaktivitäten wie Nachwuchssicherung und Nachwuchsförderung unter dem Deckmantel der sozialen Nachhaltigkeit erfolgen und von Unternehmen strategisch genutzt werden, um dem Leitbild der Nachhaltigkeit zu entsprechen.

Gerade im Bezug auf das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung als Leitidee benötigt jedes Netzwerk mittel- bis langfristig einen Prozess zur Eigendefinition ihres Nachhaltigkeitsverständnisses. In diesem Prozess sollte anhand von nationalen und internationalen Strategien einer nachhaltigen Entwicklung eine konkrete Zieldefinition sowie Themenentwicklung auf die Ebene des Netzwerks stattfinden.

10.5.2 Impulse und Verflechtungen des Netzwerks KURS 21 im Mehrebenensystem

Um Verflechtungen des Akteursnetzwerks KURS 21 im Mehrebenensystem zu skizzieren wird das Mehrebenenmodell der Umwelt-*Governance* von BRAUN ET AL. (2003) herangezogen. Das Mehrebenenmodell veranschaulicht im Zusammenhang mit globalen, internationalen und nationalen Rahmenordnungen bzw. Regulierungen Bezüge und Wechselwirkungen zwischen Akteuren des Marktes, der Politik/des Staates und der Zivilgesellschaft auf unterschiedlichen Maßstabsebenen (regional, national, international, global; siehe Kap. 3.2.1, Abb. 6). In dem Modell werden Einflüsse auf und Wirkungen von den jeweils anderen Ebenen (regional, national, international, global) immer mit gedacht (BRAUN ET AL. 2003).

Das Netzwerk KURS 21 ist mit seinen Lernpartnerschaften zwischen den Unternehmen und Schulen sowie den darin handelnden Individuen im Mehrebenensystem auf der regionalen Ebene verankert bzw. in diese eingebettet (siehe Kap. 3.3.6, *Embeddedness*; siehe Abb. 35). Es stellt eine regionale Vernetzung von Akteuren des Marktes (Unternehmen) und Akteuren des Staates (Schulen) dar. Anhand der empirischen Ergebnisse wird geschlussfolgert, dass im Netzwerk KURS 21 global ausgehandelte, politische Leitideen (globale, internationale und nationale Rahmenordnungen) von regionalen Akteuren aufgenommen werden und sich auf der Ebene der Organisationen, das heißt der beteiligten Unternehmen und Schulen sowie der darin handelnden Individuen (beteiligte Beschäftigte, Schüler, Lehrer) in Form von Bildungsinhalten und Wissen niederschlagen. Das globale Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung konkretisiert sich in den Aktivitäten zwischen den Unternehmen und Schulen. Es zeigt sich, dass in den Aktivitäten zwischen den Schulen und Unternehmen eine Spannbreite an Themen verfolgt wird, die der ökologischen (wie z.B. Energie- und Ressourcenfragen im Unternehmen, Recycling) ökonomischen (z.B. Standortfaktoren, Globalisierung) und sozialen (Berufsorientierung, Kompetenzentwicklung, Ausbildungsfähigkeit, Kommunikation und Beteiligung im Unternehmen) Nachhaltigkeit zugeordnet werden können. Im Bereich der Berufsorientierung in den Schulen sowie der Aus- und Weiterbildung in den Unternehmen lassen sich auch konkrete strukturelle Veränderungen auf Ebene der Organisationen feststellen (siehe Kap. 8.2). Inwieweit von dieser regionalen Vernetzung zwischen den Schulen und Unternehmen Verflechtungen und Impulse auf andere Maßstabsebenen im Mehrebenenmodell ausgehen, lässt sich auf Basis der erstellten Kontaktmatrizen zwar ableiten, aber nicht abschließend klären. Dazu müssten weitere empirische Untersuchungen erfolgen.

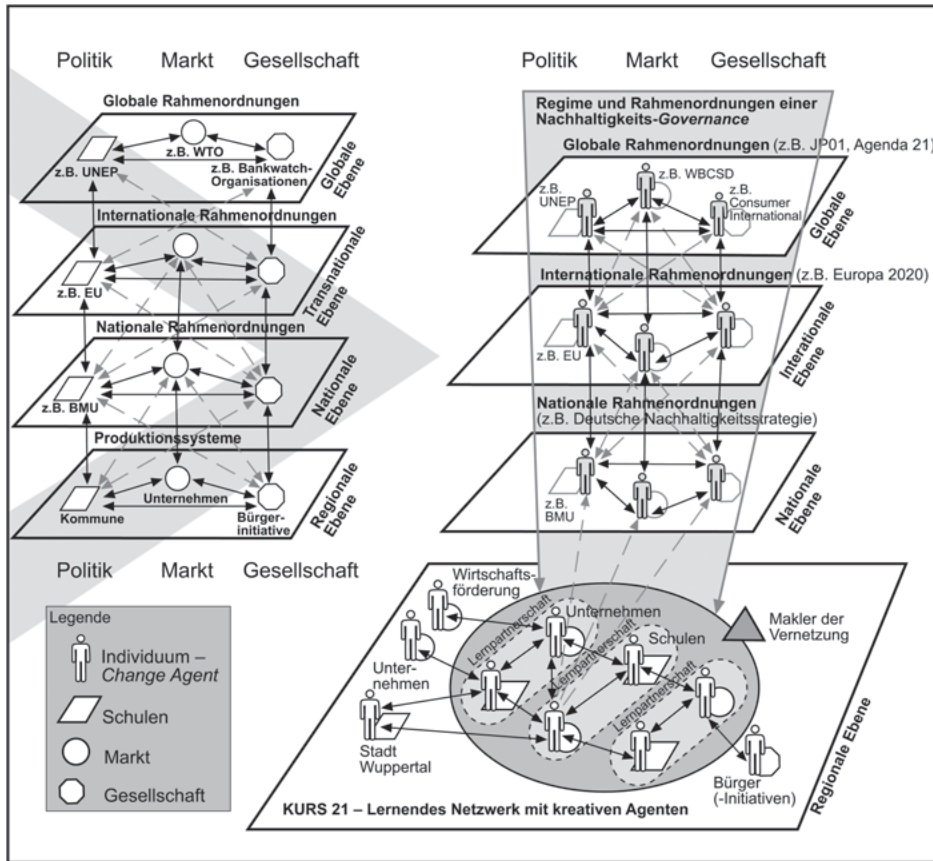


Abb. 35 Anwendung des Mehrebenenmodells der Umwelt-Governance von BRAUN ET AL. (2003) auf den Untersuchungsgegenstand Netzwerk KURS 21

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass engere Verflechtungen im Zusammenhang mit KURS 21 eine fast ausschließlich regionale Ausrichtung und Einbettung haben. Nur wenige überregionale Vernetzungen in diesem Zusammenhang gehen über einen Informationsaustausch hinaus. Das heißt, die Impulse, die von dem Netzwerk KURS 21 und seinen Lernpartnerschaften ausgehen, sind laut Aussage der Akteure vor allem regional anzusiedeln (siehe Kap. 6.3). Regional werden das Netzwerk und seine Impulse von wichtigen Akteuren der Stadt, der Wirtschaft sowie der Bildung wahrgenommen und es bestehen konkrete Vernetzungen zu einzelnen Akteuren der Lernpartnerschaften sowie zu dem gesamten Netzwerk.

Dennoch ist anhand einzelner Beispiele anzunehmen, dass durch einzelne Individuen Impulse auf nationaler und internationaler Ebene gesetzt werden. Denn gerade Vertreter der größeren bzw. der global tätigen Unternehmen sowie auch Schulvertreter, die

in (inter-)nationalen Projekten arbeiten, nehmen ihr Wissen und ihre Erfahrungen aus KURS 21 in ihre nationalen und internationalen Kontexte mit. Ein Unternehmen hat beispielsweise internationale Handelspartner in Aktivitäten der Lernpartnerschaft einbezogen. Ein weiterer Unternehmensvertreter hat mit anderen Unternehmensstandorten angedacht, Lernpartnerschaften auch dort umzusetzen. Ein Schulvertreter bringt die Partnerschaft mit dem Unternehmen in ein europäisches Projekt ein.

An diesen Beispielen zeigt sich, dass es vor allem die Individuen und nicht die Organisationen sind, die die Kontakte und Verflechtungen im Mehrebenensystem herstellen. Die Individuen handeln dabei sowohl als Repräsentanten ihrer Organisationen als auch aus einer eigenen Dynamik heraus. Sie können als „Springer“ zwischen den Ebenen bezeichnet werden. Die Individuen sollten somit als wichtige Akteure im Mehrebenenmodell der Umwelt-Governance ergänzt werden (siehe Abb. 35).

11. Schlussbetrachtung

Ein Hauptanliegen dieser Arbeit war es, die wirtschaftsgeographische Forschung im Bezug auf regionale Netzwerke mit Fokus auf eine nachhaltige Entwicklung zu ergänzen. Die Ergebnisse dieser Arbeit haben gezeigt, dass die Untersuchung des regionalen Netzwerks KURS 21 e.V. in Wuppertal dafür eine Vielzahl von Erkenntnissen liefern konnte. Einerseits bestätigen sich Annahmen einzelner in der Wirtschaftsgeographie diskutierter Konzeptionen wie die des Konzepts der Lernenden Region und des Konzepts der kreativen Milieus sowie auch des Mehrebenenmodells der Umwelt-Governance. Andererseits zeigen sich aber auch Ergänzungsbedarfe dieser Konzeptionen. Als besonderer Ergänzungsbedarf wird die Berücksichtigung der Rolle des Individuums gesehen.

Auf Basis der Erkenntnisse dieser Arbeit wurde das erweiterte Modell des „Lernenden Netzwerks mit kreativen Agenten“ entwickelt. Dieses legt einen besonderen Fokus auf die handelnden Individuen (als *Change Agents*) und ihre soziale Nähe. Darüber hinaus integriert es noch andere in der Arbeit identifizierte wichtige Hauptmerkmale für regionale, innovationsorientierte Netzwerke. Dies sind die Interaktionsdynamik verschiedenartiger, regionaler Akteure, die strategische Prozessgestaltung unter Einsatz von Prozessinstrumenten, die regionale, institutionelle Einbettung des Netzwerks sowie die Mehrebenenperspektive, welche das Zusammenwirken der Netzwerkebene mit der Ebene der Organisationen, der Individuen sowie der gesellschaftlichen Rahmenordnungen verdeutlicht.

Das Modell bietet vielfältige Anknüpfungspunkte für weitere Untersuchungen. Zunächst kann überprüft werden, ob bzw. inwieweit die Merkmale des erweiterten Modells sich bei der Analyse anderer regionaler, innovationsorientierter Netzwerke bestätigen. Darüber hinaus kann untersucht werden, ob dieses Modell in einer regionalen Entwicklungsstrategie konkretisiert werden kann und dadurch der gezielte Aufbau eines solchen Netzwerks möglich wird.

Das Individuum wurde auch im Mehrebenenmodell der Umwelt-Governance von BRAUN ET AL. (2003) als wichtiger Akteur identifiziert und ergänzt. Es werden damit Annahmen von COY (2007/1998) bestätigt, der hervor hebt, dass eine nachhaltige Entwicklung sich auf die Dimensionen der natürlichen Umwelt, der wirtschaftlichen Prozesse, der gesellschaftlich-sozialen Rahmenbedingungen sowie der individuellen Lebenswelten und ihrer Verknüpfungen bezieht (siehe Kap. 2). Auf die Verflechtungen im Mehrebenenmodell wurde in dieser Arbeit eingegangen, die Ergebnisse erlauben jedoch nur erste Einblicke in ein komplexes Wirkungsgefüge. Vor allem zur Rolle des Individuums im Mehrebenenmodell der Umwelt- bzw. Nachhaltigkeits-Governance bedarf es weiterer Untersuchungen. Netzwerkanalytische Betrachtungen von regionalen, nachhaltigkeitsorientierten Akteursnetzwerken mit einer ausgeprägteren nationalen und internationalen Vernetzung könnten hier weitere Erkenntnisse liefern.

Die forschungsleitenden Fragen (siehe Kap. 1.2) konnten in dieser Arbeit weitestgehend beantwortet werden. Einzelne Teilfragen der Arbeit (siehe Kap. 3.6) blieben

auf Basis der Erkenntnisse offen bzw. konnten nicht abschließend beantwortet werden (siehe Kap. 10).

Die Veränderung der Strukturen (wie z.B. auch die sozial-ökologische Modernisierung der Organisationen) sowie die Entstehung neuer Strukturen durch die Vernetzung zwischen den Schulen und Unternehmen sollte aus einer strukturationstheoretischen Perspektive (siehe GIDDENS 1988) näher analysiert werden. Folgt man dem strukturationstheoretischen Ansatz, beziehen sich Netzwerkakteure in ihren Handlungen auf Strukturen, das heißt auf bestimmte Regeln und Ressourcen des jeweiligen sozialen Systems und reproduzieren diese Strukturen durch ihr Handeln (siehe SYDOW & VAN WELL 1996; WINDELER 2001). Dieses Wechselspiel von Handlungen, Ressourcen und Strukturen auf Ebene des Netzwerks sowie der Organisationen sollte in weiteren Untersuchungen betrachtet werden.

Es hat sich in der Arbeit gezeigt, dass scheinbar innerhalb des Netzwerks eine Verschiebung der Schwerpunkte bzw. des Leitgedankens stattgefunden hat. KURS 21 ist als Projekt mit einer Förderung der Deutschen Bundesstiftung Umwelt gestartet, mit dem Ziel, Lernpartnerschaften mit Fokus auf eine nachhaltige Entwicklung zu gründen sowie dazu Lernmaterialien zu entwickeln. Im zweiten Befragungszeitraum wurde deutlich, dass inzwischen ein wesentlicher Schwerpunkt des Netzwerks KURS 21 vor allem Aktivitäten zur Berufsorientierung, Erhöhung der Ausbildungsfähigkeit sowie der Nachwuchssicherung sind. Um diese thematische Verschiebung hinreichend erfassen und analysieren zu können, bedarf es weiterer Untersuchungen, die im Rahmen dieser Arbeit nicht mehr geleistet werden konnten und einen Forschungsbedarf darstellen. Vor diesem Hintergrund wurde vom Wuppertal Institut in Kooperation mit der Bergischen Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung an der School of Education, das Projekt „Institutionalisierung von BNE durch Netzwerkbildung. Eine empirische Untersuchung von Schul-Unternehmens-Lernpartnerschaften“ konzipiert und Ende 2011 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung bewilligt. In einer breiter angelegten strukturationstheoretisch ausgerichteten Netzwerkanalyse (siehe WINDELER 2001) soll das Wechselspiel von Machtkonstellationen im gesamten Netzwerk mit inhaltlichen und strukturellen Verschiebungen im Verlauf der Netzwerkentwicklung untersucht werden.

Darüber hinaus ist auch offen geblieben, inwieweit die Vermittlung des Nachhaltigkeits- und Wirtschaftswissen tatsächlich bei den beteiligten Akteuren Resonanz gefunden hat und welche konkreten Veränderungen sich durch die Interaktion zwischen den Schulen und Unternehmen bei den Jugendlichen, Lehrern und Unternehmensvertretern ergeben haben. Hierfür wäre eine systematische und längerfristig angelegte Evaluierung im Sinne einer Transferforschung erforderlich (siehe dazu GRÄSEL 2010).

Trotz dieser offen gebliebenen Fragen lässt sich abschließend sagen, dass regionale Netzwerke zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen, wie hier Unternehmen und Schulen, ein hohes Potenzial haben, an der Lösung gesellschaftlicher Probleme im Zusammenhang mit einer nachhaltigen Entwicklung zu arbeiten. Diese Akteursnetzwerke stellen in ihrer Komplexität wichtige Treiber für einen nachhaltigen Wandel dar und sie sollten auf regionaler Ebene stärker forciert werden.

12. Zusammenfassungen

12.1 Zusammenfassung

Netzwerke und Kooperationen zwischen Unternehmen und anderen gesellschaftlichen Gruppen werden im letzten Jahrzehnt verstärkt als wichtige Akteurskonstellation für eine nachhaltige Entwicklung gesehen. Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist ein regionales Nachhaltigkeitsnetzwerk zwischen Unternehmen und Schulen. Die Arbeit greift ein für die umweltorientierte Wirtschaftsgeographie relevantes Thema auf, indem sie aufzeigt,

- inwieweit die Vernetzung dieser unterschiedlichen Teilsysteme vor dem Hintergrund globaler und (inter-)nationaler Rahmenordnungen zur Konkretisierung einer nachhaltigen Entwicklung auf regionaler bzw. organisationaler Ebene beiträgt,
- welche interorganisationalen Lern- und Innovationsprozesse dabei entstehen und
- welche Veränderungen sich dadurch auf Ebene der Organisationen ergeben.

Eine interessante Perspektive für die wirtschaftsgeographische Forschung stellt dabei auch der Fokus auf die beteiligten Individuen dar, die als *Change Agents* und Träger des nachhaltigen Wandels agieren. Anhand der Kombination zweier qualitativer Methoden (leitfadengestützte Experteninterviews, Gruppendiskussion) wurden in der Arbeit die unterschiedlichen Handlungsebenen des Netzwerks KURS 21 e.V. in Wuppertal (Netzwerk, beteiligte Organisationen und Individuen) in ihrer Verknüpfung und vor dem Hintergrund gesellschaftspolitischer Rahmenordnungen analysiert.

Auf der Grundlage ausgewählter regionalorientierter, netzwerktheoretischer Ansätze konnten in der Arbeit wesentliche Merkmale und Erfolgsfaktoren für regionale, innovationsorientierte Netzwerke charakterisiert werden, die auch für die erfolgreiche Umsetzung regionaler Nachhaltigkeitsnetzwerke wesentlich sind. Das daraus entwickelte bzw. erweiterte Modell des „*Lernenden Netzwerks mit kreativen Agenten*“ benennt fünf Hauptmerkmale:

Die *Interaktionsdynamik verschiedenartiger, regionaler Akteure* ist ein wesentlicher Aspekt in einem innovationsorientierten, lernenden Netzwerk. Sie entsteht durch die Diversität der interagierenden Akteure und die damit verbundenen vielfältigen, interorganisationalen Lern- und Innovationsprozesse (*learning by interacting*).

Für den Aufbau, die Entwicklung und den Ausbau eines Netzwerks ist eine *strategische Prozessgestaltung* wichtig. Ein wesentlicher Erfolgsfaktor dafür ist der Makler der Vernetzung, der den Aufbau und die Entwicklung eines Netzwerks durch den Einsatz von unterschiedlichen Prozessinstrumenten organisatorisch und inhaltlich steuert.

Die handelnden Individuen sind als *Change Agents* (Agenten des Wandels) im „Lernenden Netzwerk“ entscheidend für den Veränderungs-, Lern- und Innovationsprozess. Begünstigt werden die Innovationsfähigkeit, Veränderungskraft und Kreativität der *Change Agents* durch ihre soziale Nähe.

Wichtig für das „Lernende Netzwerk mit kreativen Agenten“ ist auch seine *regionale, institutionelle Einbettung*, das heißt sein Stellenwert in der Region im Zusammenspiel mit den regionalen Institutionen und Initiativen.

Gerade für nachhaltigkeitsorientierte Netzwerke ist eine *Mehrebenenperspektive* entscheidend, das heißt, das „Lernende Netzwerk mit kreativen Agenten“ steht in einer wechselseitigen Beziehung zu unterschiedlichen Ebenen. Das Netzwerk (Mesoebene) handelt vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Rahmenordnungen (Makroebene) wie z.B. dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung. Und es konstituiert sich aus den beteiligten Organisationen und den darin handelnden Individuen (Mikroebene). Die gegenseitigen Wechselwirkungen und Impulse dieser Ebenen sind zum einen prägend für die Entwicklung eines Netzwerks und zum anderen nehmen sie Einfluss auf die Rahmenordnungen sowie die Organisationen und Individuen. Das Mehrebenenmodell der *Umwelt-Governance* von BRAUN ET AL. (2003) bietet für diese Mehrebenenperspektive einen guten Anschauungsrahmen, wenn es das Individuum als entscheidenden Akteur und „Springer“ zwischen der Mikro- (organisationale Ebene), Meso- (Netzwerkebene) und Makroebene (nationale und internationale Ebene) ergänzt.

Die Arbeit hat gezeigt, dass Netzwerke zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen als „Lernende Netzwerke mit kreativen Agenten“ durch ein interaktives Lernen eine zentrale Rolle in der Sammlung von Handlungs- und Erfahrungswissen sowie in der Verbreitung von Nachhaltigkeitswissen spielen können. Diese Akteursnetzwerke haben ein hohes Potenzial, Lösungsstrategien im Zusammenhang mit einer nachhaltigen Entwicklung zu entwickeln und regional umzusetzen. Damit stellen sie wichtige Treiber für einen nachhaltigen Wandel dar.

12.2 Abstract

Over the last decade, networks and cooperation between companies and other social groups have been increasingly seen as an important constellation of players working for sustainable development. This dissertation explores a regional network for sustainability between companies and schools. Addressing a relevant topic for Environmental Economic Geography, it illustrates

- in how far the integration of various subsystems can contribute to sustainable developments at regional and organisational levels in a global and (inter-)national context,
- what kind of organisational learning and innovation processes emerge and
- what kind of changes occur as a result at organisation level.

One interesting perspective for research in economic geography is the focus on the individuals involved, who act as *change agents* and drivers for change toward sustainability. Employing a combination of two different qualitative methods (guided interviews and group discussions), the various levels of activity in the network KURS 21

e.V. in Wuppertal (network, organisations and individuals involved) were analysed in their socio-political settings.

Proceeding from a selection of regionally oriented approaches based in network theory, the work was able to identify key characteristics and success factors for regional, innovation-gearred networks; these characteristics and factors are also important for a successful implementation of regional networks focussing on sustainability. Furthermore, a model for '*learning networks with creative agents*' was (further) developed with five main characteristics:

One important aspect of an innovative, learning network is a *dynamic interaction between various regional players*. Such interaction processes arise from the diversity of the interacting players and the associated multifarious inter-organisational learning and innovation processes (*learning by interacting*).

A strategic process design is crucial for the development and expansion of networks. One essential success factor is the networking agent, who steers the development of a network in form and content using various process control tools.

The individuals involved as *change agents*, play an important role in the processes of change, learning and innovation in 'learning networks'. Their innovative ability, power of change and creativity can be boosted by social proximity.

In addition, *regional institutional embeddedness* is important for a 'learning network with creative agents', i.e. its significance in the region in an interaction with regional institutions and initiatives.

For sustainability-oriented networks in particular a *multi-level perspective* is crucial, meaning that the 'learning networks with creative agents' must have interactive relations with different levels. The network itself (meso level) performs against a backdrop of social frameworks (macro level) like, e.g., the guiding principle of sustainable development. And it is formed from the organisations involved and the persons acting in them (micro level). The interaction and impetus between these different levels shape the development of a network and, at the same time, have an impact on the general framework conditions and on organisations and individuals. The multi-level model of environmental governance discussed by BRAUN ET AL. (2003) provides a good framework for viewing this multi-level perspective when the individual is included as key player operating between micro (organisational level), meso (network level) and macro level (national and international level).

This dissertation has shown that networks between different social subsystems as 'learning networks with creative agents' using a system of *learning by interacting* can play a central role in collecting active experience and *Know-how* and in disseminating knowledge of sustainability issues. Such networks of players have a high potential for developing and regionally implementing, solution strategies within the context of sustainable development. This makes them important drivers for sustainable change.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Zusammenspiel der Akteure für eine nachhaltige Entwicklung.....	13
Abb. 2 Dimensionen Nachhaltiger Entwicklung.....	26
Abb. 3 Ausgewählte Geographische Zugänge	30
Abb. 4 Untersuchungsgegenstand und unterschiedliche theoretische Zugänge.....	33
Abb. 5 Relevante theoretische Konzeptionen auf der Meta-, Meso- und Mikroebene. 35	
Abb. 6 Mehrebenenmodell der Umwelt-Governance	40
Abb. 7 Analyserahmen zur Erfassung nachhaltigkeitsbezogener Lernprozesse.....	68
Abb. 8 Nachhaltige Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft.....	72
Abb. 9 Theoretische Hintergründe Corporate Social Responsibility	74
Abb. 10 Zusammenführung der theoretischen Konzeptionen.....	85
Abb. 11 Merkmale und Strategieelemente: Lernende Region und kreatives Milieus..	87
Abb. 12 Themenschwerpunkte im Leitfaden der Netzwerkakteure KURS 21	100
Abb. 13 Ausgewählte Themenschwerpunkte der Gruppendiskussion.....	103
Abb. 14 Aufbau der empirischen Untersuchung	105
Abb. 15 Ablaufmodell von Gruppendiskussionen	113
Abb. 16 Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell	117
Abb. 17 Ablaufmodell strukturierender, qualitativer Inhaltsanalyse	118
Abb. 18 Kategoriensystem MAXQDA-Projekt Netzwerkakteure KURS 21	119
Abb. 19 Leitsystem der Ergebnisdarstellung: Ebenen und Aspekte	122
Abb. 20 Lage des Untersuchungsraums Wuppertal in Nordrhein-Westfalen.....	128
Abb. 21 Der Weg zur Lernpartnerschaft.....	135
Abb. 22 Ergebnisdarstellung Kapitel 6: Fokus Metaebene.....	139
Abb. 23 Aktivitäten einer Lernpartnerschaft.....	147
Abb. 24 Ergebnisdarstellung Kapitel 7: Fokus Netzwerkebene.....	153
Abb. 25 Ergebnisdarstellung Kapitel 8: Fokus Mikroebene Organisation	191
Abb. 26 Ergebnisdarstellung Kapitel 9: Fokus Mikroebene Individuum	205
Abb. 27 Merkmale Lernende Region und kreatives Milieu im Netzwerk	227
Abb. 28 Ergänzende Merkmale einer erfolgreichen Netzwerkentwicklung	231
Abb. 29 Personelle und organisationale Tandems im Netzwerk KURS 21	236

Abb. 30 Wesentliche Prozessinstrumente im Netzwerk KURS 21	237
Abb. 31 Persönliche, emotionale und zwischenmenschliche Ebene des Netzwerks ..	240
Abb. 32 Das „emotionale“ Leitbild des Netzwerks KURS 21.	243
Abb. 33 Darstellung der Wechselbeziehungen in einer Mehrebenenperspektive	244
Abb. 34 Wesentliche Merkmale „Lernendes Netzwerk mit kreativen Agenten"	246
Abb. 35 Anwendung des Mehrebenenmodells der Umwelt-Governance	256

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Globale Meilensteine, Regime und Rahmenordnungen	16
Tab. 2 Europäische und deutsche Strategien einer nachhaltigen Entwicklung.....	18
Tab. 3 Merkmale und Strategieelemente einer Lernenden Region.....	59
Tab. 4 Fragestellungen für die empirische Analyse.....	88
Tab. 5 Entscheidungsbedingungen	98
Tab. 6 Merkmalskategorien der Lernpartnerschaften für die Fallauswahl	108
Tab. 7 Merkmalskategorien der ausgewählten Interviewpartner.....	109
Tab. 8 Bevölkerungsentwicklung in Wuppertal 1978–2008	129
Tab. 9 Ausgewählte Bevölkerungsdaten.....	130
Tab. 10 Beschäftigungsstruktur in Wuppertal	131
Tab. 11 Anzahl und Verteilung der Schulen und Schüler in Wuppertal.....	132
Tab. 12 KURS 21-Lernpartnerschaften in Wuppertal	136
Tab. 13 Beispiele von Kooperationsaktivitäten in KURS 21-Lernpartnerschaften....	145
Tab. 14 Auswertung der Kontaktmatrizen der befragten Netzwerkakteure	149
Tab. 15 Kompetenzspektrum der Schüler im KURS 21-Dialog.....	211
Tab. 16 Ausgewählte Kompetenzaneignung der beteiligten Beschäftigten	211
Tab. 17 Anforderungen und Eigenschaften von <i>Change Agents</i>	233
Tab. 18 Emotionale Sichtweise auf das Netzwerk KURS 21	241
Tab. 19 Wesentliche Merkmale „Lernendes Netzwerk mit kreativen Agenten“	247
Tab. 20 Relevanz der Aktivitäten für Strategien nachhaltiger Entwicklung	251

Abkürzungsverzeichnis

AG	Aktiengesellschaft
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BMU	Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BUND	Bund für Umwelt und Naturschutz
CC	Corporate Citizenship
CGE	Commission on Geographical Education
CO ²	Kohlendioxid
CSR	Corporate Social Responsibility
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
EEA	European Environment Agency
EU	Europäische Union
e.V.	eingetragener Verein
EW	Einwohner
F&E	Forschung und Entwicklung
GmbH	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
GREMI	Groupe de Recherche Européen sur les Milieux Innovateurs
IGU	International Geographical Union
IHK	Industrie- und Handelskammer
ISO	International Organization for Standardization
JPOI	Johannesburg Plan of Implementation
MDG	Millennium Development Goals
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
StratAll	Strategische Allianzen für nachhaltige Entwicklung
UN	United Nations
UNCED	United Nations Conference on Environment and Development
UNCTAD	United Nations Conference on Trade and Development
UN-DESA	United Nations Department of Economic and Social Affairs
UNEP	United Nations Environment Programme
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WBGU	Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei denen bedanken, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. Allen voran gebührt der Dank Prof. Dr. Dietrich Soyez, der die Entwicklung dieser Arbeit mit seinem konzeptionellen Rat, seinen fachlichen Empfehlungen sowie seinen stets ermutigenden Hinweisen maßgeblich unterstützt hat. Ebenso möchte ich mich bei Prof. Dr. Christian Schulz bedanken, der die Arbeit gleichermaßen intensiv und konstruktiv begleitet hat und immer ein offenes Ohr für die vielfältigen Fragen hatte, die sich bei der Erstellung einer solchen Arbeit ergeben.

Im ganz Besonderen möchte ich mich auch bei Prof. Dr. Boris Braun bedanken, der mir im Verlauf der Arbeit, auch im Rahmen des UMWIG-Kolloquiums (Doktorandenkolloquium Umweltorientierte Wirtschaftsgeographie), stets vielfältige fachliche und konzeptionelle Hinweise gegeben hat. Auch den Teilnehmenden des UMWIG-Kolloquiums möchte ich an dieser Stelle danken für ihre hilfreichen Ratschläge und die anregenden Diskussionen.

Mein besonderer Dank gilt Dr. Christa Liedtke, Leiterin der Forschungsgruppe Nachhaltiges Produzieren und Konsumieren des Wuppertal Instituts. Sie hat mit mir die Idee für diese Arbeit entwickelt und die Arbeit intensiv in den letzten Jahren begleitet. Ich danke ihr für die stetige, fachliche aber auch persönliche Unterstützung. Auch meinen Kolleginnen und Kollegen der Forschungsgruppe Nachhaltiges Produzieren und Konsumieren danke ich für die gute Zusammenarbeit und die vielen hilfreichen Anregungen zu dieser Arbeit: vor allem auch dem Team des Projektes „Strategische Allianzen für eine nachhaltige Entwicklung (StratAll)“.

Der empirische Teil der Arbeit wäre nicht möglich gewesen ohne die Unterstützung der Interviewpartner aus den Schulen und Unternehmen sowie aus anderen wichtigen regionalen Institutionen. Ich danke ihnen allen für die offenen und konstruktiven Gespräche, die vielfältigen und aufschlussreichen Informationen sowie für das Vertrauen, das sie mir im Umgang mit ihren Aussagen entgegen gebracht haben. Auch den Schülern möchte ich danken, die mit mir ein Interview geführt haben und mir Einblicke in die Wirksamkeit von Lernpartnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen gegeben haben.

Das Gelingen einer solchen Arbeit hängt immer auch von der Hilfe der Familie und vieler guter Freunde und Freundinnen ab. Hier möchte ich allen voran Dr. Susanne Böhler-Baedeker danken, die die Entwicklung und Fertigstellung der Arbeit durch kritische Lektüre begleitet hat. Zudem danke ich meinen Eltern Dr. Hans-Jürgen und Ingrid Baedeker sowie Georg Cremer, Doris Fels, Monika Golombek, Dr. Peter Willems und meinen beiden Kindern Julius und Josefine, die mir jeder auf seine Art eine große Hilfe bei der Erstellung der Arbeit waren sowie mir viele Freiräume dafür geschaffen und mich stets aufgemuntert haben.

Literatur

- ALLOUCHE, José (2006a): Corporate Social Responsibility. Volume 1: Concepts, Accountability and Reporting. New York.
- ALLOUCHE, José (2006b): Corporate Social Responsibility. Volume 2: Performances and Stakeholders. New York.
- ALTEMEYER-BARTSCHER, Daniel (2009): Region als Vision. In: HEY, Marissa & ENGERT, Kornelia (Hrsg.): Komplexe Regionen – Regionenkomplexe. Multiperspektivische Ansätze zur Beschreibung regionaler und urbaner Dynamiken. Wiesbaden, S. 27–52.
- ANGEL, David, P. (2000): Environmental innovation and regulation. In: CLARK, Gordon, L.; FELDMAN, Maryann P. & GERTLER, Merit S. (Hrsg.): The Oxford handbook of Economic Geography. New York, S. 607–622.
- ANGRICK, Michael (2010): Nachhaltigkeit in Zeiten des Ressourcenschutzes. In: ANGRICK, Michael (Hrsg.): Nach uns, ohne Öl. Auf dem Weg zu nachhaltiger Produktion. Marburg, S. 11–22.
- ARGYRIS, Chris & SCHÖN Donald A. (1999): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart.
- ARNDT, Olaf (1999): Sind intraregional vernetzte Unternehmen erfolgreicher? Eine empirische Analyse zur *Embeddedness*-These auf der Basis von Industriebetrieben in zehn europäischen Regionen. Working Paper No. 99–05, Wirtschafts- und Sozialgeographisches Institut, Universität zu Köln, Köln.
- ASHEIM, Bjørn T. & COOKE, Philip (1998): Local learning and interactive innovation networks in a global economy. In: MALECKI, Edward J. & OINAS, Päivi (Hrsg.): Making connections. Technological learning and regional economic change. Aldershot, S. 145–178.
- AUSTIN, James E. (2000): The Collaboration Challenge: how nonprofits and business succeed through strategic alliances. San Francisco.
- AYRE, Georgina & CALLWAY, Rosalie (Hrsg.)(2005): Governance for Sustainable Development – A Foundation for the Future, London.
- BAEDEKER, Carolin; BAHN-WALKOWIAK, Bettina; BLEISCHWITZ, Raimund; KOLBERG, Sandra; MONT, Oksana; STENGEL, Oliver; STENBÆK HANSEN, Mikkel & WELFENS; Maria Jolanta (2009): Survey on consumption behaviour and its driving forces. Wuppertal Institut, Wuppertal, Final report (unveröffentlicht).
- BAEDEKER, Carolin; JUNGKEIT, Renate; LEMKEN, Thomas; LIEDTKE, Christa & WELFENS Maria J. (2005): Lernen für die Zukunft: KURS 21, Nachhaltigkeit im Dialog zwischen Schulen und Unternehmen,. In: TheoPrax, 1/2005, S. 10–13.
- BAEDEKER, Carolin; LEMKEN, Thomas & ROHN, Holger (2008): Auf KURS in die Zukunft. Kooperation Schule-Wirtschaft für eine nachhaltige Entwicklung. Wuppertal Spezial 39, Wuppertal.

- BALLING, Richard (1998): Strategische Allianzen, Netzwerke, Joint Ventures und andere Organisationsformen zwischenbetrieblicher Zusammenarbeit in Theorie und Praxis. Europäische Hochschulschriften, Reihe 5, Bd. 2099, Frankfurt a. M./ Berlin/Bern/New York/ Paris/Wien.
- BATHELT, Harald & GLÜCKLER, Johannes (2000): Netzwerke, Lernen und evolutionäre Regionalentwicklung. In: Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie, Jg. 44, Heft 3–4, S. 167–182.
- BATHELT, Harald & GLÜCKLER, Johannes (2002): Wirtschaftsgeographie. Ökonomische Beziehungen in räumlicher Perspektive. Stuttgart.
- BAY, Karl-Christian (Hrsg.)(2010): ISO 26000 in der Praxis: Der Ratgeber zum Leitfaden für soziale Verantwortung und Nachhaltigkeit. München.
- BENZ, Arthur (Hrsg.)(2004): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden.
- BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.)(2005): Die gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen. Dokumentation der Ergebnisse einer Unternehmensbefragung der Bertelsmann Stiftung. Oelde.
- BERTHOIN ANTAL, Ariane (1992): Corporate Social Performance. Rediscovering Actors in their Organizational Contexts. Frankfurt a. M.
- BESSER, Terry L.; MILLER, Nancy & PERKINS, Robert K. (2006): For the greater good: business networks and business social responsibility to communities. In: Entrepreneurship & Regional Development, S. 321–339.
- BICHTA, Constantina (2003): Corporate Social Responsibility. A Role in Government Policy and Regulation. Research Report 16, University of Bath School of Management, Bath.
- BIJKER, Wiebe E.; HUGHES, Thomas P. & PINCH, Trevor J. (1993): The social construction of technological systems: New directions in the sociology and history of technology. London, Cambridge, Massachusetts.
- BILHARZ, Michael (2000): „Gute Taten“ statt vieler Worte? Über den pädagogischen Stellenwert ökologischen Handelns. Hamburg.
- BIRKE, Martin (2003): Nachhaltiges Wirtschaften und organisationsanalytische Bringschulden. IN: BRENTEL, Helmut, KLEMISCH, Herbert & ROHN, Holger (Hrsg.)(2003): Lernendes Unternehmen. Konzepte und Instrumente für eine zukunftsfähige Unternehmens- und Organisationsentwicklung. S. 27–42, Wiesbaden.
- BIZER, Kilian & STERNBERG, Rolf (2001): Grundprobleme von Indikatorensystemen für Regionale Nachhaltigkeit. In: Raumforschung und Raumordnung, Jg. 59, H. 5/6, S. 381–391.

- BLUSZCZ, Oliver (2007): Strategische Allianzen zwischen Profit- und Non-Profit-Organisationen. In: HAFNER, Sonja J., HARTL, Jörg & BLUSZCZ, Oliver (Hrsg.): Gesellschaftliche Verantwortung in Organisationen. Fallstudien unter organisationstheoretischen Perspektiven. S. 107–117, München und Mering.
- BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2002): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn.
- BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2009): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Berlin.
- BMU – BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELT, NATURSCHUTZ UND REAKTORSICHERHEIT (Hrsg.)(1992): Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Dokumente, Agenda 21, Bonn.
- BMU – BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELT, NATURSCHUTZ UND REAKTORSICHERHEIT (Hrsg.)(2007): Nachhaltigkeitsmanagement in Unternehmen. Von der Idee zur Praxis. Managementansätze zur Umsetzung von Corporate Social Responsibility und Corporate Responsibility. Berlin.
- BOEKEMA, Frans; MORGAN, Kevin, BAKKERS, Silvia & RUTTEN, Roel (2000): Introduction to Learning regions: a new Issue for analysis. In: BOEKEMA, Frans; MORGAN, Kevin, BAKKERS, Silvia & RUTTEN, Roel (Hrsg.): Knowledge, Innovation and Economic Growth. The theory and practice of learning regions. S. 3–16, Cheltenham UK, Northampton USA.
- BRAUN, Boris (2002a): Die Umweltproblematik in der Wirtschafts- und Industriegeographie. In: SOYEZ, Dietrich & SCHULZ, Christian (2002): Wirtschaftsgeographie und Umweltproblematik. Kölner Geographische Arbeiten (KGA), Heft 76, S. 13–27, Köln.
- BRAUN, Boris (2002b), Competitive and Green? Determinants of Successful Environmental Management in the Manufacturing Sector. In: HAYTER, Roger & LE HERON, Richard (HRSG.)(2002): Knowledge, industry and environment: institutions and innovation in territorial perspective. S. 227–251, London.
- BRAUN, Boris (2003): Unternehmen zwischen ökologischen und ökonomischen Zielen. Konzepte, Akteure und Chancen des industriellen Umweltmanagements aus wirtschaftsgeographischer Sicht. Münster u.a. (= Wirtschaftsgeographie, Band 25).
- BRAUN, Boris, SCHULZ, Christian & SOYEZ, Dietrich (2003): Konzepte und Leitthemen einer ökologischen Modernisierung der Wirtschaftsgeographie. In: Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie, Jg. 47, Heft 3–4, S. 231–248.
- BRAUN, Marcel & SANTARIUS, Tilman (2005): Die Einführung von Emissionshandelsystemen als sozial-ökologischer Transformationsprozess. Arbeitspapier V/05. Wuppertal.

- BRAUN, Marcel & SCHWARZ, Michael (2006): Gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen. Vom Konzept der Corporate Social Responsibility zur Förderung von Corporate Citizenship in Nordrhein-Westfalen. Beiträge aus der Forschung, Band 150, Dortmund.
- BRENTEL, Helmut (2000): Umweltschutz in lernenden Organisationen. Zukunftsfähige Unternehmen 6. Wuppertal Papers, Nr. 109, Wuppertal.
- BRENTEL, Helmut, KLEMISCH, Herbert & ROHN, Holger (2003): Positionen und Perspektiven zur Entwicklung nachhaltig lernender Unternehmen. IN: BRENTTEL, Helmut, KLEMISCH, Herbert & ROHN, Holger (Hrsg.)(2003): Lernendes Unternehmen. Konzepte und Instrumente für eine zukunftsfähige Unternehmens- und Organisationsentwicklung. S. 7–6, Wiesbaden.
- BRINKMANN, Johanna (2004): Corporate Citizenship und Public-Private-Partnerships. Zum Potential der Kooperation zwischen Privatwirtschaft, Entwicklungszusammenarbeit und Zivilgesellschaft. Hrsg. vom Forschungsinstitut des Wittenberg-Zentrums für Globale Ethik (WZGE), Lutherstadt-Wittenberg.
- BROWN, Lester (2011): World on the Edge. How to Prevent Environmental and Economic Collapse. London, Washington D.C.
- BÜRKNER, Hans-Joachim (2002): Lernende Regionen – wer oder was lernt denn da eigentlich? Anmerkungen zu einem politiknahen regionalwissenschaftlichen Diskurs. In: BECKER, Jörg; FELGENTREFF, Carsten & ASCHAUER, Wolfgang (Hrsg.): Reden über Räume: Region – Transformation – Migration. Potsdamer Geographische Forschungen, Nr. 23, S. 51–69, Potsdam.
- BUHL, Wolfgang (2004): Interaktive Regionalentwicklung. Konzeption Management, Umsetzung. In: SCHEFFER, Franz; ZETTLER, Lothar & KELLNER, Klaus (Hrsg.): Regionale Initiativen. Angewandte Sozialgeographie 50. Geo Taschenbuch. Augsburg.
- BUND – BUND FÜR UMWELT UND NATURSCHUTZ; BROT FÜR DIE WELT & EVANGELISCHER ENTWICKLUNGSDIENST (Hrsg.)(2008): Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt. Ein Anstoß zur gesellschaftlichen Debatte. Eine Studie des Wuppertal Instituts für Klima, Umwelt, Energie. Frankfurt a. M.
- BUNDESREGIERUNG (2002): Perspektiven für Deutschland. Unsere Strategie für eine nachhaltige Entwicklung. Berlin.
- BUNDESREGIERUNG (2005): Wegweiser Nachhaltigkeit 2005 – Bilanz und Perspektiven. Berlin.
- BUNDESREGIERUNG (2008): Für ein nachhaltiges Deutschland. Fortschrittsbericht 2008 zur nationalen Nachhaltigkeitsstrategie. Für ein nachhaltiges Deutschland. Berlin.

- BUTZIN, Bernhard (1996): Kreative Milieus als Elemente regionaler Entwicklungsstrategien? Eine kritische Wertung. In: MEIER, Jörg (Hrsg.): Bedeutung kreativer Milieus für die Regional- und Landesplanung. Arbeitsmaterialien zur Raumordnung und Raumplanung, Heft 153, S. 9–38, Bayreuth.
- BUTZIN, Bernhard (2000): Netzwerke, Kreative Milieus und Lernende Region. In: Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie, Heft 3–4.
- BYERLY, Robin T. (2005): Seeking global solutions for the common good. A new world order and Corporate Social Responsibility. In: DEMIRAG, Istemi (Hrsg.): Corporate Social Responsibility, Accountability and Governance. Global Perspectives. S. 120–133, Sheffield.
- CAMAGNI, Roberto (1991): Introduction: From the local ‚milieu‘ to innovation through cooperation networks. In: CAMAGNI, Roberto (Hrsg.): Innovation networks: Spatial Perspectives. S. 1–9, London.
- COY, Martin (1998): Sozialgeographische Analyse raumbezogener nachhaltiger Zukunftsplanung. In: HEINRITZ, Günter; WIESSNER, Reinhard & WINIGER, Matthias (Hrsg.): Nachhaltigkeit als Leitbild der Umwelt- und Regionalentwicklung in Europa. 51. Deutscher Geographentag Bonn 1997. Band 2, S. 56–66. Stuttgart.
- COY, Martin (2007): Nachhaltigkeit: Ein „zukunftsfähiges“ Thema für die Geographie? In: GW-Unterricht 107, S. 1–11, Wien.
- CRANG, Mike (2002): Qualitative methods: the new orthodoxy? Progress in Human Geography, 26 (5), S. 647–655.
- DEBIEL, Tobias; MESSNER, Dirk; NUSCHELER, Franz; ROTH, Michèle & ULBERT, Cornelia (Hrsg.) (2010): Globale Trends 2010. Frieden - Entwicklung - Umwelt, Frankfurt a. M.
- DE HAAN, Gerhard (2005): Lehren und Lernen nachhaltig gestalten. Die UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. In: Zeitschrift für Nachhaltigkeit, Ausgabe 01/2005, S. 22–29, Münster.
- DE HAAN, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: BORMANN, Inka & DE HAAN, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. S. 23–44, Wiesbaden.
- DE HAAN, Gerhard (2011): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Lernkultur. In: DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (Hrsg.): Nachhaltige Entwicklung. UNESCO heute. Magazin der Deutschen UNESCO-Kommission, Nr. 2/2011, S. 44–46, Bonn.

- DE HAAN, Gerhard & HARENBERG, Dorothea (1999): Förderprogramm Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)(Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, H.27, Bonn.
- DE HAAN, Gerhard & KUCKARTZ, Udo (1998): Umweltbewußtseinsforschung und Umweltbildungsforschung: Stand, Trends, Ideen. In: DE HAAN, Gerhard & KUCKARTZ, Udo (Hrsg.): Umweltbildung und Umweltbewusstsein. Forschungsperspektiven im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Schriftenreihe „Ökologie und Erziehungswissenschaften“ der Arbeitsgruppe „Umweltbildung“ der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Band 1, S. 13–38, Opladen.
- DECI, Edward L. & RYAN, Richard M. (2000): The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: Psychological Inquiry, Volume 11, No. 4, S. 227–268.
- DEGENHARDT, Lars (2006): Pioniere nachhaltiger Lebensstile. Analyse einer positiven Extremgruppe mit bereichsübergreifender Kongruenz zwischen hohem nachhaltigen Problembewusstsein und ausgeprägtem nachhaltigen Handeln. Lüneburg, Univ., Diss., Kassel.
- DEINDL, Christian (2005): Soziale Netzwerke und soziales Kapital – Einfluss auf Lebenszufriedenheit und Vertrauen. P.AGES 5 – Diskussionspaper der Forschungsgruppe Arbeit, Generation, Sozialstruktur (AGES) der Universität Zürich, Zürich.
- DEMIRAG, Istemi (2005): Corporate Social Responsibility, Accountability and Governance. Global Perspectives. Sheffield
- DEUTSCHER BUNDESTAG (2005): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung für den Zeitraum 2002–2005. Drucksache 15/6012, Berlin.
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (2005): Nationaler Aktionsplan für Deutschland. UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung, Berlin.
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (2008): Nationaler Aktionsplan für Deutschland. UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung, Neuauflage, Berlin.
- DGfE – DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (2004): Forschungsprogramm Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. Lüneburg.
- DÖRSAM, Pia & ICKS, Annette (1997): Vom Einzelunternehmen zum regionalen Netzwerk: Eine Option für mittelständische Unternehmen. Stuttgart.
- DYBE, Georg (2000): Regionale Unternehmensnetzwerke und Nachhaltigkeit – zwei Modewörter im Duett?. In: DYBE, Georg & ROGALL, Holger (Hrsg.)(2000): Die ökonomische Säule der Nachhaltigkeit. Annäherungen aus gesamtwirtschaftlicher, regionaler und betrieblicher Perspektiven. Berlin.

- EEA – EUROPEAN ENVIRONMENT AGENCY (2010): The European Environment. State and Outlook 2010. Assessment of Global Megatrends. Luxembourg.
- ENDRES, Alexandra (2005): Lernen in global-lokalen Unternehmensnetzwerken am Beispiel der Zulieferer von Volkswagen de Mexico. Working Paper No 2005-01, Wirtschafts- und Sozialgeographisches Institut, Universität zu Köln, Köln.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2001) Grünbuch – Europäische Rahmenbedingungen für die soziale Verantwortung von Unternehmen. Brüssel.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2010): Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. Mitteilung der Kommission. KOM(2010) 2020 endgültig vom 03.03.2010, Brüssel.
- FEYERABEND, Paul Karl (1965): Problems of Empiricism. In: COLODNY, Robert G.: Beyond the Edge of Certainty, S. 145–260, Englewood Cliffs.
- FICHTER, Klaus (2005): Interpreneurship. Nachhaltigkeitsinnovationen in interaktiven Perspektiven eines vernetzten Unternehmertums. Theorie der Unternehmung, Bd. 33, Marburg.
- FISCHER, Robert (2007): Regionales Corporate Citizenship. Gesellschaftlich engagierte Unternehmen in der Metropolregion Frankfurt-Rhein-Main. Rhein-Mainische Forschungen. Hrsg. vom Institut für Humangeographie der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt a. M.
- FLICK, Uwe (2000): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: FLICK, Uwe; VON KARDOFF, Ernst & STEINKE, Ines (2000): Qualitative Forschung: Ein Handbuch, S. 309–318, Berlin.
- FLICK, Uwe (2006): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek.
- FLICK, Uwe; VON KARDOFF, Ernst & STEINKE, Ines (2000): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: FLICK, Uwe; VON KARDOFF, Ernst & STEINKE, Ines (2000): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. S.13–29, Berlin.
- FLORIDA, Richard (1995) Toward the Learning Region. In: Futures 27, S. 527–536.
- FREEMAN, Linton C. (2004): The Development of Social Network Analysis. A Study in the Sociology of Science. Vancouver BC North Charleston S.C.
- FREEMAN, Robert Edward (1984): Strategic management: A Stakeholder Approach. In: LAMB, Robert Boyden (Ed.): Advances in Strategic Management, Volume 1, S. 31–60, Greenwich.
- FRITSCH, Michael; KOSCHATZKY, Kurt; SCHÄTZL, Ludwig & STERNBERG, Rolf (1998): Regionale Innovationspotenziale und innovative Netzwerke. In: Raumforschung und Raumordnung 56, Nr. 4, S. 243–252.

- FROMHOLD-EISEBITH, Martina (1995): Das "kreative Milieu" als Motor regionalwirtschaftlicher Entwicklung. Forschungstrends und Erfassungsmöglichkeiten. In: Geographische Zeitschrift 83, H. 1, S. 30–47.
- FROMHOLD-EISEBITH, Martina (1999): Das „kreative Milieu“ – nur theoretisches Konzept oder Instrument der Regionalentwicklung? In: Raumforschung und Raumordnung (RuR) 2/3, S. 168–175.
- FROMHOLD-EISEBITH, Martina (2002a): Kreatives Milieu: In: BRUNOTTE, Ernst; GEBHARDT, Hans; MEURER, Manfred; MEUSBURGER, Peter & NIPPER, Josef (2002): Lexikon der Geographie in vier Bänden, 2. Band, S. 269–272, Heidelberg; Berlin.
- FROMHOLD-EISEBITH, Martina (2002b): Lernende Region: In: BRUNOTTE, Ernst; GEBHARDT, Hans; MEURER, Manfred; MEUSBURGER, Peter & NIPPER, Josef (2002): Lexikon der Geographie in vier Bänden, 2. Band, S. 328, Heidelberg; Berlin.
- FROMHOLD-EISEBITH, Martina (2002c): Regionale Innovationssysteme als Weg der nachhaltigen Regionalentwicklung? – Das Beispiel ÖkoBusinessPlan Wien. In: SOYEZ, Dietrich & SCHULZ, Christian (2002): Wirtschaftsgeographie und Umweltproblematik, Kölner Geographische Arbeiten (KGA), Heft 76, S. 45–56, Köln.
- FUCHS, Martina (2001): Von der „lernenden Region“ zur lernenden Organisation“. INEF-Report, Heft 52/2001, Gerhard-Mercator-Universität Duisburg.
- FÜRST, Dietrich (2003): „Lernende Region“ aus regionalwissenschaftlicher Sicht: In: MATTHIESEN, Ulf & REUTTER, Gerhard (Hrsg.): Lernenden Region – Mythos oder lebendige Praxis. S. 13–34, Bielefeld.
- FÜRST, Dietrich (2004): Regional Governance, In: BENZ, Arthur (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. S. 45–62, Wiesbaden.
- GEBHARDT, Hans; GLASER, Rüdiger; RADTKE, Ulrich & REUBER, Paul (2007): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. München.
- GELHAAR, Michel & MUNTWYLER, Marc (1998): Ökologische Innovationen in regionalen Akteursnetzen. Fallbeispiele aus der schweizerischen Güterverkehrs- und Nahrungsmittelbranche. Bern.
- GIBBS, David (2000): Ecological modernisation, regional economic development and regional development agencies. In: Geoforum 31, S. 9–20.
- GIBBS, David & HEALEY, Michael (1997): Industrial Geography and the environment. In: Applied Geography, 17, S. 193–201.
- GIDDENS, Anthony (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung, Frankfurt a.M.

- GLÜCKLER, Johannes (2001): Zur Bedeutung von *Embeddedness* in der Wirtschaftsgeographie. In: Geographische Zeitschrift, 89, Heft 4, S. 211–226.
- GLÜCKLER, Johannes (2010) Netzwerkforschung in der Geographie. In: STEGBAUER, Christian & HÄUBLING, Roger (Hrsg.): Handbuch Netzwerkforschung, S. 873–881, Wiesbaden.
- GRABHER, Gernot (1993a): Rediscovering the social in the economics of interfirm relations. In: GRABHER, Gernot (Hg.)(1993): The Embedded Firm. On the Socioeconomics of Industrial Networks, S. 2–31, London, New York.
- GRABHER, Gernot (1993b): The weakness of strong ties. The lock-in of regional development in the Ruhr area. In: GRABHER, Gernot (Ed.)(1993): The Embedded Firm. On the Socioeconomics of Industrial Networks, S. 255–277, London, New York.
- GRABHER, Gernot & HASSINK, Robert (2003): Fuzzy concepts, scanty evidence, policy distance? Debating Ann Markusen's assessment of critical regional studies. In: Regional Studies, Volume 37, 6&7, S. 699–700.
- GRABHER, Gernot & POWELL, Walter W. (2004): Networks. Critical Studies in Economic Institutions. Cheltenham.
- GRÄSEL, Cornelia (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, S. 7–20.
- GRANOVETTER, Mark (1973): The strength of weak ties. In: American Journal of Sociology, Volume 78, Issue 6, S. 1360–1380.
- GRANOVETTER, Mark (1985): Economic Action and Social Structure: The Problem of *Embeddedness*. In: American Journal of Sociology, Volume 91, Issue 3, S. 481–510.
- GROTZ, Reinhold & BRAUN, Boris (1993): Networks, Milieux and Individual Firm Strategies: empirical evidence of an innovative SME environment. In: Geografiska Annaler, Series B, Human Geography, Volume 75, No. 3 (1993), S. 149–162.
- HAAS, Hans-Dieter & SIEBERT, Sven (1995): Umweltorientiertes Wirtschaften – Aktuelle Ansatzpunkte aus einzel- und gesamtwirtschaftlicher Sicht. In: Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie, Jg. 39, Heft 3–4, S. 137–146.
- HAAS, Jessica & MÜTZEL, Sophie (2010). Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie in Deutschland. Eine empirische Übersicht und theoretische Entwicklungspotentiale. In: STEGBAUER, Christian & HÄUBLING, Roger (Hrsg.): Handbuch Netzwerkforschung. Netzwerkforschung, Bd. 4, S. 49–62, Wiesbaden.
- HABISCH, André (2003): Corporate Citizenship. Gesellschaftliches Engagement von Unternehmen in Deutschland. Berlin, Heidelberg, New York.

- HABISCH, André (2004): Social Responsibility, Social Capital and SMEs. In: SPENCE, Laura J.; HABISCH, André & SCHMIDPETER, René (Hrsg.): Responsibility and Social Capital. The World of Small and Medium Sized Enterprises. S. 25–34, New York.
- HÄUBLING, Roger & STEGBAUER, Christian (2010): Einleitung in das Handbuch Netzwerkforschung. In: STEGBAUER, Christian & HÄUBLING, Roger (Hrsg.): Handbuch Netzwerkforschung. Netzwerkforschung, Bd. 4, S.13–16, Wiesbaden.
- HARTMANN, Dorothea M.; BRENTTEL, Helmut & ROHN, Holger (2006): Lern- und Innovationsfähigkeit von Unternehmen und Organisationen – Kriterien und Indikatoren. Wuppertal Papers Nr. 156, Wuppertal.
- HASSINK, Robert (1997): Die Bedeutung der Lernenden Region für die regionale Innovationsförderung. In: Geographische Zeitschrift, 85, Heft 2+3, S. 159–173.
- HASSINK, Robert (2001): The Learning Region: A Fuzzy Concept or a Sound Theoretical Basis for Modern Regional Innovation Policy?. In: Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie, Jg. 45, Heft 3-4, S. 219–230.
- HAUBRICH, Hartwig; REINFRIED, Sibylle & SCHLEICHER, Yvonne (2007): Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development. In: REINFRIED, Sibylle; SCHLEICHER, Yvonne; REMPFLER, Armin (Hrsg.): Geographical Views on Education for Sustainable Development. Proceedings of the Lucerne-Symposium, Switzerland, July 29–31 2007, Geographiedidaktische Forschungen, Volume 42, S. 243–250.
- HAUFF, Volker (Hrsg.)(1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundlandt-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung, Greven.
- HAUFF, Volker (2003): Nachhaltige Beratung. Die Rolle von nationalen Nachhaltigkeitsräten im Zeichen der Globalisierung. In: LINNE, Gudrun; SCHWARZ, Michael (Hrsg.): Handbuch Nachhaltige Entwicklung – Wie ist nachhaltiges Wirtschaften machbar?. S. 31–38, Opladen.
- HAUSMANN, Urs (1996): Innovationsprozesse von produktionsorientierten Dienstleistungsunternehmen und ihr räumlicher Kontext. Ein akteurbezogener theoretischer Bezugsrahmen entwickelt am Beispiel von London und Zürich. Dissertation, Bamberg.
- HAYTER, Roger & LE HERON, Richard (Hrsg.)(2002): Knowledge, industry and environment: institutions and innovation in territorial perspective, London.
- HAYTER, Roger & LE HERON, Richard (2002a): Industrialization, Techno-economic Paradigms and the Environment. In: HAYTER, Roger & LE HERON, Richard (Hrsg.)(2002): Knowledge, industry and environment: institutions and innovation in territorial perspective. S. 11–30, London.

- HECKHAUSEN, Heinz (1989): *Motivation und Handeln*. 2. Auflage. Berlin, Heidelberg, New York.
- HELBICH, Bernd (2002): Wissensaustausch unter Netzwerkpartnern. In: HENTRICH, Jörg & HOß, Dietrich (Hrsg.): *Arbeiten und Lernen in Netzwerken. Eine Zwischenbilanz zu neuen Formen sozialer und wirtschaftlicher Kooperation*. S. 304–321, Eschborn.
- HELLMER, Friedhelm; FRIES, Christian; KOLLROS, Heike & KRUMBEIN, Wolfgang (1999): *Mythos Netzwerke: Regionale Innovationsprozesse zwischen Kontinuität und Wandel*. Berlin.
- HELM, Sabrina (2007): *Unternehmensreputation und Stakeholder-Loyalität*, Wiesbaden.
- HOWALDT, Jürgen (2002): Lernen in Netzwerken – Koevolutionäre Kooperationsverbünde als regionale Lernnetzwerke. In: HENTRICH, Jörg & HOß, Dietrich (Hrsg.): *Arbeiten und Lernen in Netzwerken. Eine Zwischenbilanz zu neuen Formen sozialer und wirtschaftlicher Kooperation*. S. 283–295, Eschborn.
- IHK WUPPERTAL-SOLINGEN-REMSCHIED (2010a): *Zahlenspiegel 2010. Wirtschaftsregion Bergisches Städtedreieck*.
- IHK WUPPERTAL-SOLINGEN-REMSCHIED (2010b): *Wirtschaftliche Lage und Entwicklungen im Bergischen Städtedreieck*. Dokument-Nummer: 4991.
- IT.NRW - LANDESBETRIEB INFORMATION UND TECHNIK NORDRHEIN-WESTFALEN (2009a): *Kommunalprofil Wuppertal*. Langfassung. Stand: 18.12.2009.
- IT.NRW - LANDESBETRIEB INFORMATION UND TECHNIK NORDRHEIN-WESTFALEN (2009b): *Strukturdaten für Wuppertal*. Kurzfassung. Stand: 18.12.2009.
- IT.NRW - LANDESBETRIEB INFORMATION UND TECHNIK NORDRHEIN-WESTFALEN (2010a): *Strukturdaten für Solingen*. Kurzfassung. Stand: 26.11.2010.
- IT.NRW - LANDESBETRIEB INFORMATION UND TECHNIK NORDRHEIN-WESTFALEN (2010b): *Strukturdaten für Remscheid*. Kurzfassung. Stand: 26.11.2010.
- JÄGER, Jill (2007): *Was verträgt unsere Erde noch? Wege in die Nachhaltigkeit*. Forum für Verantwortung, Frankfurt a. M.
- KANTER, Rosabeth M. (1999): *The Social Sector as Beta Site for Business Innovation*. Harvard Business Review (May-June 1999). Harvard.
- KELLE, Udo & ERZBERGER, Christian (2000): *Qualitative und quantitative Methoden: keine Gegensatz*. In: FLICK, Uwe; VON KARDOFF, Ernst & STEINKE, Ines (2000): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. S. 299–308, Berlin.
- KIRCHLER, Erich & RODLER, Christa (2002): *Motivation in Organisationen*. Arbeits- und Organisationspsychologie, Wien.

- KLINK, Daniel (2008): Der Ehrbare Kaufmann – Das ursprüngliche Leitbild der Betriebswirtschaftslehre und individuelle Grundlage für die CSR-Forschung. In: SCHWALBACH, Joachim (Hrsg.): Corporate Social Responsibility. Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Special Issue 3/2008, S. 57–79.
- KÖCK, Wolfgang (2005): Governance in der Umweltpolitik. In: SCHUPPERT, Gunnar Folke (Hrsg.): Governance-Forschung - Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien, Band 1 der Reihe „Schriften zur Governance-Forschung“, S. 322–345, Baden-Baden.
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2006): Umsetzung der Partnerschaft für Wachstum und Beschäftigung: Europa soll auf dem Gebiet der sozialen Verantwortung der Unternehmen führend werden. Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat und den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss. KOM(2006)136 endgültig.
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2007): Fortschrittsbericht 2007 zur Strategie für nachhaltige Entwicklung, KOM(2007) 642 endgültig, Brüssel.
- KOSCHATZKY, Knut (2001): Räumliche Aspekte im Innovationsprozess. Ein Beitrag zur neuen Wirtschaftsgeographie aus Sicht der regionalen Innovationsforschung. Reihe Wirtschaftsgeographie, Bd. 19. Münster.
- KOSCHATZKY, Knut (2007): Social Capital and Cooperation within Innovation Systems. In: LANDABASO, Mikel; KUKLINSKI, Antoni & ROMÁN, Carlos (Hrsg.): Europe-Reflections on Social Capital, Innovation and Regional Development. The Ostuni Consensus. Nowy Sacz: National-Louis University, S. 134–142.
- KRISTOF, Kora (2010): Wege zum Wandel. Wie wir gesellschaftliche Veränderungen erfolgreicher gestalten können. München.
- KRUSE, Jan (2008): Reader „Einführung in die Qualitative Interviewforschung“. Version März 2008, Freiburg (Bezug über <http://www.soziologie.uni-freiburg.de/kruse>).
- KUCKARTZ, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. aktualisierte Auflage, Wiesbaden.
- KUHNDT, Michael; TUNÇER, Burcu; SNORRE ANDERSEN, Kristian & LIEDTKE, Christa (2004): Responsible Corporate Governance – An Overview of Trends, Initiatives and State-of-the-art Elements. Wuppertal Papers No. 139, Wuppertal.
- KULKE, Elmar (2008): Wirtschaftsgeographie. 3. Auflage, Paderborn.
- KURS 21 E.V. (ohne Datum): KURS 21 e.V. Voneinander lernen – Zukunft im Visier. Broschüre des Vereins.

- LAMNEK, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung*. Lehrbuch, 4. vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim, Basel.
- LANG, Robert & AMELINGMEYER, Jenny (1996): *Die lernende Organisation in Wissenschaft und Praxis*. Arbeitspapier No. 8. Institut für Betriebswirtschaftslehre. Technische Universität Darmstadt. Darmstadt.
- LEMKEN, Thomas; HELFERT, Marlene; LANGE, Frauke & PHILIPPS, Sebastian (2010a): Innovationspotenziale erschließen durch organisationsübergreifende Allianzen für nachhaltige Entwicklung. In: LEMKEN, Thomas; HELFERT, Marlene; KUHNDT, Michael; LANGE, Frauke & MERTEN, Thomas (Hrsg.): *Strategische Allianzen für nachhaltige Entwicklung*. Innovationen in Unternehmen durch Kooperationen mit NPOs. S. 5–11, Wuppertal.
- LEMKEN, Thomas; HELFERT, Marlene; KUHNDT, Michael; LANGE, Frauke & MERTEN, Thomas (2010b)(Hrsg.): *Strategische Allianzen für nachhaltige Entwicklung*. Innovationen in Unternehmen durch Kooperationen mit NPOs. Wuppertal.
- LENSEN, Gilbert & DENTCHEV, Nickolay (2006): *Towards a Business Relevant Research Approach to Business and Society*. In: ALLOUCHE, José (Hrsg.): *Corporate Social Responsibility*. Volume 1: Concepts, Accountability and Reporting. S. 121–138, New York.
- LIEDTKE, Christa & WELFENS, Maria J. (Hrsg.)(2008): *Mut zur Nachhaltigkeit – Nachhaltige Entwicklung*. Didaktisches Modul für Erwachsenenbildung zum Projekt „Mut zur Nachhaltigkeit“, Wuppertal, Otzenhausen.
- LINDENBERG, Siegwart (2001) *Intrinsic Motivation in a New Light*. In: KYKLOS, Volume 54, S. 317–342.
- LINNE, Gudrun & SCHWARZ, Michael (2003): *Vom Leitbild nachhaltiger Entwicklung zur Praxis nachhaltigen Wirtschaftens*. In: LINNE, Gudrun & SCHWARZ, Michael (Hrsg.): *Handbuch Nachhaltige Entwicklung – Wie ist nachhaltiges Wirtschaften machbar?*. S. 11–22, Opladen.
- MAAB, Frank & CLEMENS, Reinhard (2002): *Corporate Citizenship: Das Unternehmen als „guter Bürger“*. Schriften zur Mittelstandsforschung, Nr. 94 NF, Wiesbaden.
- MAIER, Jörg & OBERMAIER, Frank (2001): *Die Bedeutung des „supporting space“ für Innovationsverhalten und Netzwerkbildung von kleinen und mittleren Unternehmen*. In: MEYER, Jörn-Axel: *Innovationsmanagement in kleinen und mittleren Unternehmen*. S. 39–54, München.
- MAILLAT, Denis (1998): *Vom 'Industrial District' zum innovativen Milieu: ein Beitrag zur Analyse der lokalisierten Produktionssysteme*. In: *Geographische Zeitschrift*, 86, Jg. 1998, Heft 1, S. 1–15.

- MAJER, Helge (1998): Wege zur Nachhaltigkeit: Das Ulmer Netzwerk. In: LIESEGANG, Dietfried Günter; STERR, Thomas & WÜRZNER, Eckart (Hrsg.)(1998): Kostenvorteile durch Umweltmanagement-Netzwerke, Betriebswirtschaftlich-ökologische Arbeiten, Bd. 2; IUWA, S. 197–205, Heidelberg.
- MAJER, Helge (2003): Regionale Netzwerkarbeit für Nachhaltigkeit mit Industrieunternehmen – neun Thesen. In: ELSNER, Wolfram & BIESECKER, Adelheid (Hrsg.)(2003): Neuartige Netzwerke und nachhaltige Entwicklung. S. 151–176, Frankfurt a. M.
- MARKUSEN, Ann (1999): Fuzzy concepts, scanty evidence and policy distance: the case for rigour and policy relevance in critical regional studies. In: *Regional Studies*, Volume 33, S. 869–884.
- MARKUSEN, Ann (2003): Fuzzy concepts, scanty evidence and policy distance: the case for rigour and policy relevance in critical regional studies. In: *Regional Studies*, Volume 37, 6&7, S. 701–717.
- MAYRING, Philipp (2000, Juni): Qualitative Inhaltsanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1(2). Abzurufen über: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-d/2-00inhalt-d.htm> [Zugriff: 21. 07.2008].
- MAYRING, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim, Basel.
- MAYRING, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Auflage. Weinheim, Basel.
- MEADOWS, Donella H.; MEADOWS, Dennis L.; RANDERS, Jorgen & BEHRENS, William W. (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart.
- MEADOWS, Donella H.; MEADOWS, Dennis L. & RANDERS, Jorgen (1992): Die neuen Grenzen des Wachstums. Die Lage der Menschheit: Bedrohung und Zukunftschancen. Stuttgart.
- MEADOWS, Donella H.; MEADOWS, Dennis L. & RANDERS, Jorgen (2006): Grenzen des Wachstums, das 30-Jahre-Update. Signal zum Kurswechsel. Stuttgart.
- MECKLING, Jonas (2003): Netzwerk-governance. Corporate Citizenship und Global Governance. Wissenschaftszentrum Berlin (WZB), Berlin.
- MEIER KRUKER, Verena & RAUH, Jürgen (2005): Arbeitsmethoden der Humangeographie. Geowissen kompakt, hrsg. von HAAS, Hans-Dieter, Darmstadt.
- MEUSBURGER, Peter (1998): Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension. Heidelberg Berlin.

- MEUSBURGER, Peter (2003): „Wissen“ als Erklärungsvariable in den Mensch-Umwelt-Beziehungen. In: MEUSBURGER, Peter & SCHWAN, Thomas (Hrsg.): Humanökologie. Ansätze zur Überwindung der Natur-Kultur-Dichotomie. Erdkundliches Wissen. Schriftenreihe für Forschung und Praxis. Band 135, S. 287–308, Stuttgart.
- MEUSBURGER, Peter & SCHWAN, Thomas (2003): Einführung. In: MEUSBURGER, Peter & SCHWAN, Thomas (Hrsg.): Humanökologie. Ansätze zur Überwindung der Natur-Kultur-Dichotomie. Erdkundliches Wissen. Schriftenreihe für Forschung und Praxis. Band 135, S. 5–14, Stuttgart.
- MINSCH, Jürg; EBERLE, Armin; MEIER, Bernhard & SCHNEIDEWIND, Uwe (1996): Mut zum ökologischen Umbau: Innovationsstrategien für Unternehmen, Politik und Akteursnetze. Basel/Bosten/Berlin.
- MOSER, Heinz (2003): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung. Freiburg.
- NELSEN, Jacqueline & SCOBLE, Malcolm (2006): Social Licence to operate: an Industry Survey; AME BC Mineral Exploration Magazine, Spring 2006; S. 13–15.
- NONAKA, Ikujiro & TAKEUCHI, Hirotaka (1997): Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt a. M., New York.
- O'RIORDAN, Tim (2004): Environmental science, sustainability and politics. In: Transactions of the Institute of British Geographers, 29 Jg., H.2, S. 234–247.
- OECD (2001): Cities and Regions in the New Learning Economy. Paris.
- OBENBRÜGGE, Jürgen (2003): Wirtschaftsgeographie und Governance. Die (regional-)politische Einbettung entgrenzter wirtschaftlicher Prozesse. In: Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie, Jg. 47, Heft 3–4, S. 159–176.
- ORTMANN, Günther (1997): Das Kleist-Theorem. über Ökologie, Organisation und Rekursivität. In: BIRKE, Martin; BURSCHEL, Carlo & SCHWARZ, Michael (Hrsg.): Handbuch Umweltschutz und Organisation. S. 23–91, München.
- OSTERLOH, Margit & FREY, Bruno S. (2000): Motivation, Knowledge Transfer, and Organizational Forms. In: Organization Science, Volume 11, No. 5. (Sep-Oct., 2000), S. 538–550.
- PARK, Sam Ock (2002): Path of Sustainable Industrialization in the Knowledge-based Economy. In: HAYTER, Roger & LE HERON, Richard (Hrsg.)(2002): Knowledge, industry and environment: institutions and innovation in territorial perspective. S. 31–48, London.
- PFEIFFER, Christiane (2004): Integrierte Kommunikation von Sustainability-Netzwerken. Grundlagen und Gestaltung der Kommunikation nachhaltigkeitsorientierter intersektoraler Kooperationen. Reihe Markt und Konsum. Band 14, Frankfurt a. M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien.

- PFÜTZER, Stephanie (1995): Strategische Allianzen in der Elektronikindustrie. Organisation und Standortstruktur. Wirtschaftsgeographie Bd. 9, Münster.
- POWELL, Walter W. (1991): Neither market nor hierarchy: network forms of organisation. In: THOMPSON, Grahame; FRANCES, Jennifer; LEVACIC, Rosalind & MITCHELL, Jeremy (Hrsg.)(1991): Markets, hierarchies, networks. S. 265–276, London.
- POWELL, Walter W. & SMITH-DOERR, Laurel (1994): Networks and Economic Life. In: Handbook of Economic Sociology, hrsg. SMELSER, N.J. & SWEDBERG, R., S. 368–402.
- PRANGE, Christiane (1996): Interorganisationales Lernen: Lernen in, von und zwischen Organisationen. In: SCHREYÖGG, Georg & CONRAD, Peter (1996): Wissensmanagement. Managementforschung 6, S. 163–189, Berlin, New York.
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION (2006): Überprüfung der EU-Strategie für nachhaltige Entwicklung. Die erneuerte Strategie. 10917/06, Brüssel.
- REIMER, Sabine (2004): Corporate Citizenship in Diskussion und Praxis. In: AKTIVE BÜRGERSCHAFT (Hrsg.): Aktuelle Beiträge zu Corporate Citizenship. Diskussionspapiere zum Nonprofit-Sektor, Nr. 26, S. 1–18.
- REUBER, Paul & PFAFFENBACH, Carmella (2005): Methoden der empirischen Human-geographie. Beobachtung und Befragung. Das Geographische Seminar. Braunschweig.
- REUTTER, Gerhard (2000): Lernende Regionen. In: Stichwort DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), I/2002.
- REVILLA DIEZ, Javier (2002): Betrieblicher Innovationserfolg und räumliche Nähe. Zur Bedeutung innovativer Kooperationsverflechtungen in metropolitanen Verdichtungsregionen. Wirtschaftsgeographie, Bd. 22, Münster.
- REVILLA DIEZ, Javier & SCHÄTZL, Ludwig: (2006): Regionale Innovationspotenziale und innovative Netzwerke in Asien – Theoretische und methodische Anmerkungen. In: Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie 50, No. 1, S. 3–16.
- RHEINBERG, Falko (2002): Motivation. 2. Auflage, Grundriss der Psychologie, Bd. 6, Stuttgart.
- RHEINBERG, Falko (2009): Intrinsische Motivation. In: BRANDSTÄTTER, Veronika & OTT, Jürgen H. (Hrsg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion, S. 258–265, Göttingen.
- RHODEN, Claudia (2004): Ab in die Praxis. Lernpartnerschaften bringen Schüler und Wirtschaft näher zusammen. In: Bergische Wirtschaft 3/04, S. 8–10.
- RID, Urban (2003): Perspektiven für Deutschland: Die nationale Nachhaltigkeitsstrategie. In: In: LINNE, Gudrun & SCHWARZ, Michael (Hrsg.): Handbuch Nachhaltige Entwicklung - Wie ist nachhaltiges Wirtschaften machbar?, S. 23–30, Opladen.

- RIEBE, Stefan (2008): KURS 21: Ein Bildungsnetzwerk zwischen Schulen und Unternehmen im Blickfeld einer nachhaltigen Entwicklung; Ergebnisse einer Sozialen Netzwerkanalyse. Diplomarbeit vorgelegt am Institut für Geowissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Abgabe November 2008, Halle.
- RÖSCH, Andreas (1998): Der Beitrag kreativer Milieus als Erklärungsansatz regionaler Entwicklung – dargestellt am Beispiel des Raumes Coburg. Arbeitsmaterialien zur Raumordnung und Raumplanung. Bayreuth.
- RÖSCH, Andreas (2000): Kreative Milieus als Faktoren der Regionalentwicklung. In: Raumforschung und Raumordnung (RuR) 2/3.2000, S. 161–172.
- RYAN, Richard M. & DECI, Edward L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: American Psychologist, Volume 55, No. 1, S. 68–78.
- Satzung des Vereins KURS 21 e.V, Beschlussfassung der Gründungsversammlung vom 15.04.2008
- SCHÄTZL, Ludwig (2003): Wirtschaftsgeographie 1. Theorie. 9. Auflage, Paderborn.
- SCHALTEGGER, Stefan (2007): Unternehmerisches Nachhaltigkeitsmanagement. Wie “Unternehmensbürger“ mit CSR zu einer nachhaltigen Entwicklung beitragen können. In: forum Nachhaltig Wirtschaften, 2/2007, S. 19–23.
- SCHAMP, Eike W. (2000): Vernetzte Produktion: Industriegeographie aus institutioneller Perspektive. Darmstadt.
- SCHAMP, Eike W. (2003): Raum, Interaktion und Institution. In: Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie, Jg. 47, Heft 3–4, S. 145–158.
- SCHMIDT-BLEEK, Friedrich (1994): Wieviel Umwelt braucht der Mensch? MIPS – Das Maß für ökologisches Wirtschaften. Basel, Boston.
- SCHMIDT-BLEEK, Friedrich (2007): Nutzen wir die Erde richtig? Die Leistung der Natur und die Arbeit des Menschen. Frankfurt a. M.
- SCHNEIDEWIND, Uwe (1998): Die Unternehmung als strukturpolitischer Akteur. Theorie der Unternehmung, Bd. 6, Marburg.
- SCHNEIDEWIND, Uwe (2003): Symbolsysteme als Governance-Strukturen für nachhaltiges Wirtschaften. In: LINNE, Gudrun & SCHWARZ, Michael (Hrsg.)(2003): Handbuch Nachhaltige Entwicklung – Wie ist nachhaltiges Wirtschaften machbar?. S. 135–146, Opladen.
- SCHNEIDEWIND, Uwe (2011): Nachhaltige Entwicklung – wo stehen wir? In: DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (Hrsg.): Nachhaltige Entwicklung. UNESCO heute. Magazin der Deutschen UNESCO-Kommission, Nr. 2/2011, S. 7–10.
- SCHOENBERGER, Erica (1991): The corporate interview as a research method in economic geography. In: The Professional Geographer, Volume 43, Issue 2, S. 180–189.

- SCHULZ, Christian (2002): Environmental service-providers, knowledge transfer, and the greening of industry. In: HAYTER, Roger & LE HERON, Richard (Hrsg.)(2002): Knowledge, industry and environment: institutions and innovation in territorial perspective. S. 209–226, London.
- SCHULZ, Christian (2005): Agenten des Wandels? Unternehmensbezogene Umweltdienstleister im industriellen Produktionssystem. München.
- SCHULZ, Rolf & WELFENS, Maria J. (2005): KURS 21 – Schulen unternehmen Zukunft. In: ALTNER, Günter (Hrsg.): Jahrbuch Ökologie 2005, S. 182–188, München.
- SCHUMPETER, Joseph Alois (1993): Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Eine Untersuchung über Unternehmergewinn, Kapital, Kredit, Zins und den Konjunkturzyklus. 8. Auflage, Nachdruck der 1. Auflage v. 1912, Berlin.
- SIEBENHÜHNER, Bernd; ARNOLD, Merlen, HOFFMANN, Esther; BEHRENS, Thorsten, HEERWART, Sebastian & BESCHORNER, Thomas (2006): Organisationales Lernen und Nachhaltigkeit. Prozesse, Auswirkungen und Einflussfaktoren in sechs Unternehmensfallstudien. Marburg.
- SOYEZ, Dietrich (1995): Industrial resource use and transnational conflict: geographical implications of the James Bay hydropower schemes. In: Environmental change: industry, power and policy. S. 107–128, Aldershot u.a.
- SOYEZ, Dietrich (2002a): Environmental knowledge, the Power of framing and industrial change. In: HAYTER, Roger & LE HERON, Richard (Hrsg.)(2002): Knowledge, industry and environment: institutions and innovation in territorial perspective. S. 187–208, London.
- SOYEZ, Dietrich (2002b): Die Umwelten der Wirtschaftsgeographie. In: SOYEZ, Dietrich & SCHULZ, Christian (2002): Wirtschaftsgeographie und Umweltproblematik, Kölner Geographische Arbeiten (KGA), Heft 76, S. 1–12, Köln.
- SOYEZ, Dietrich & SCHULZ, Christian (2002): Zur ökologischen Modernisierung der Wirtschaftsgeographie. In: SOYEZ, Dietrich & SCHULZ, Christian (2002): Wirtschaftsgeographie und Umweltproblematik, Kölner Geographische Arbeiten (KGA), Heft 76, S. 109–117, Köln.
- SOYEZ, Dietrich & SCHULZ, Christian (2008): Facets of Environmental Economic Geography (EEG) – Editorial Introduction to theme issue “Environmental Economic Geography”. In: Geoforum 39(1), S. 17–19.
- STADT WUPPERTAL (2008)(Hrsg.): Bevölkerungsprognose 2007. Stadt Wuppertal. Wuppertaler Statistik. Analysen und Berichte 3, Wuppertal.
- STENGEL, Oliver; LIEDTKE, Christa; BAEDEKER, Carolin & WELFENS, Maria J. (2008): Theorie und Praxis eines Bildungskonzepts für eine nachhaltige Entwicklung. In: Umweltpsychologie, 12/2, S. 29–42.

- STENKE, Gero (1999): Governance Structures and SME/Large-Firm Relationship in an Innovative Milieu – Evidence from an European Core Region. Working Paper No. 99-04, Department of Economic and Social Geography, University of Cologne, Köln.
- STERNBERG, Rolf (1995): Innovative Milieus in Frankreich. In: Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie, Jg. 39, Heft 3–4, S. 199–218.
- STERNBERG, Rolf (1998): Innovierende Industrieunternehmen und ihre Einbindung in intraregionale versus interregionale Netzwerke. In: Raumforschung und Raumordnung, Jg. 56, H.4, S. 288–298.
- STERNBERG, Rolf (2000): Stand, Selbstverständnis und Perspektiven der deutschen Wirtschaftsgeographie. In: NIEDERMEYER, Martin; GLASER, Rüdiger & SPONHOLZ, Barbara. (Hrsg.): Geographie in Perspektive. Beiträge zum Fachkolloquium “100 Jahre Geographie in Würzburg” am 22./23. Januar 1999. (=Würzburger Geographische Arbeiten, 94), S. 33–58, Würzburg.
- STERNBERG, Rolf. (2002): The Regional Impact of Innovation Networks. In: SCHÄTZL, Ludwig & REVILLA DIEZ, Javier (Hrsg.): Technological Change and Regional Development in Europe., S. 135–155, Heidelberg, New York.
- STÖRMER, Eckhard (2001): Ökologieorientierte Unternehmensnetzwerke. Regionale umweltinformationsorientierte Unternehmensnetzwerke als Ansatz für ökologisch nachhaltige Wirtschaftsentwicklung. München.
- STÖRMER, Eckhard (2002): Unternehmensnetzwerke und Nachhaltigkeit. In: SOYEZ, Dietrich & SCHULZ, Christian (2002): Wirtschaftsgeographie und Umweltproblematik, Kölner Geographische Arbeiten (KGA), Heft 76, S. 29–43, Köln.
- SYDOW, Jörg (1992): Strategische Netzwerke. Evolution und Organisation. (=neue betriebswirtschaftliche Forschung; 100), Wiesbaden.
- SYDOW, Jörg & VAN WELL, Bennet (1996). Wissensintensiv durch Netzwerkorganisation – Strukturierungstheoretische Analyse eines wissensintensiven Netzwerkes. In: SCHREYÖGG, Georg & CONRAD, Peter (Hrsg.), Managementforschung 6., S. 191–234, Berlin.
- TEICH, Tobias (Hrsg.)(2001): Hierarchielose Regionale Produktionsnetzwerke. Chemnitz.
- THEYS, Jacques (2002): Environmental Governance: From Innovation to Powerlessness. In: GROTE, Jürgen R. & GBIKPI, Bernhard (Hrsg.)(2002): Participatory Governance. Political and Societal Implications, Opladen.
- TISCHER, Martin (2001): Unternehmenskooperation und nachhaltige Entwicklung in der Region. Theorie der Unternehmung, Bd. 12, Marburg.
- UNITED NATIONS (2000): United Nations Millennium Declaration. New York.

- UNITED NATIONS (2002): Plan of Implementation of the World Summit on Sustainable Development. New York.
- UNITED NATIONS (2007): The Millennium Development Goals Report 2007. New York.
- UNCTAD – UNITED NATIONS CONFERENCE ON TRADE AND DEVELOPMENT (2011): The Road to Rio+20. For a development-led green economy. New York und Genf.
- UNEP – UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME (2011): Paving the Way for Sustainable Consumption and Production. The Marrakesch Process Progress Report. Paris.
- UNESCO (2004): United Nations Dekade of Education for Sustainable Development 2005–2014. Draft International Implementation Scheme (IIS), Paris.
- VOLLMER, Günter (2005): Unternehmen machen Schule. Bonn.
- VON HAUFF, Michael; LINGAU, Volker & ZINK, Klaus J. (Hrsg.)(2008): Nachhaltiges Wirtschaften. Integrierte Konzepte. Baden-Baden.
- WALLACE, Iain (2002): Sustaining Geography; sustainable geographies: the linked challenge. In: Canadian Geographer 46, S. 98–107.
- WBGU – WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT DER BUNDESREGIERUNG GLOBALE UMWELTVERÄNDERUNGEN (Hrsg.)(2011): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Hauptgutachten, Berlin.
- WELFENS, Maria J. & LIEDTKE, Christa (2006): Status Quo und Herausforderungen der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. In: Bildung für Nachhaltigkeit. Erfolgsfaktoren und Strategien. Warschau.
- WELFENS, Maria J. & LEMKEN, Thomas (2006): Qualifizierungsmodule in KURS 21 – Schulen unternehmen Zukunft. In: TIEMEYER, Ernst; WILBERS, Karl (Hrsg.): Berufliche Bildung für nachhaltiges Wirtschaften: Konzepte – Curricula – Methoden – Beispiele. S. 508–516, Bielefeld.
- WELFENS, Maria J. & SCHAEFER, Ina (2006): KURS 21 – Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen: Best-Practice-Beispiel für die Umsetzung der Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: Ocena efektywności edukacji rzecz zrównowazonego rozwoju : sposoby podejścia i strategie wdrazania= Bildung für Nachhaltigkeit: Erfolgsfaktoren und –Strategien, Warszawa : Instytut na Rzecz Ekorozwoju, S. 78–83, Wuppertal.
- WELFORD, Richard (1995): Environmental strategy and Sustainable Development – the corporate challenge for the 21st century. London.
- WEYER, Johannes (2000): Soziale Netzwerke. Kompetenzen und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. München, Oldenburg.

- WIESMANN, Urs (1998): Konzeptionelle Begründung zur human- und physiogeographischen Beteiligung an der Nachhaltigkeitsdebatte. In: HEINRITZ, Günter; WIESSNER, Reinhard & WINIGER, Matthias (Hrsg.): Nachhaltigkeit als Leitbild der Umwelt- und Regionalentwicklung in Europa. 51. Deutscher Geographentag Bonn 1997. Band 2, S. 43–55. Stuttgart.
- WILLIAMSON, Oliver E. (1990): Die ökonomischen Institutionen des Kapitalismus – Unternehmen, Märkte, Kooperationen. Tübingen.
- WINDELER, Arnold (2001): Unternehmungsnetzwerke. Konstitution und Strukturierung. Wiesbaden.
- WITZEL, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: JÜTTEMANN, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. S. 227–256, Weinheim und Basel.
- ZENTES, Joachim; SWOBODA, Bernhard & MORSCHETT, Dirk (2005): Kooperationen, Allianzen und Netzwerke – Entwicklung der Forschung und Kurzzabriss. In: ZENTES, Joachim; SWOBODA, Bernhard & MORSCHETT, Dirk (Hrsg.)(2005): Kooperationen, Allianzen und Netzwerke. S. 3–34, Wiesbaden.
- ZIMMER, Marco & ORTMANN, Günther (2001): Strategisches Management, strukturationstheoretisch betrachtet. In: ORTMANN, Günter & SYDOW, Jörg (Hrsg.): Strategie und Strukturierung. Strategisches Management von Unternehmen, Netzwerken und Konzernen. S. 27–55, Wiesbaden.

Anhang

Anhang 1: Nationale Nachhaltigkeitsstrategie Deutschland (BUNDESREGIERUNG 2008)

Handlungsfeld	Ziel	Indikator(en)
Ressourcenschonung	Ressourcen sparsam/effizient nutzen	Energie- / Rohstoffproduktivität
Klimaschutz	Treibhausgase reduzieren	Treibhausgasemissionen
Erneuerbare Energie	Zukunftsfähige Energieversorgung ausbauen	Anteil erneuerbarer Energien am Energieverbrauch
Flächeninanspruchnahme	Nachhaltige Flächennutzung	Anstieg der Siedlungs- und Verkehrsfläche
Artenvielfalt	Arten erhalten – Lebensräume schützen	Artenvielfalt und Landschaftsqualität
Staatsverschuldung	Haushalt konsolidieren – Generationengerechtigkeit schaffen	Staatsdefizit
Wirtschaftliche Zukunftsvorsorge	Gute Investitionsbedingungen schaffen – Wohlstand dauerhaft erhalten	Verhältnis der Bruttoanlageninvestitionen zum BIP
Innovation	Zukunft mit neuen Lösungen gestalten	Private und öffentliche Ausgaben für Forschung und Entwicklung
Bildung	Bildung und Qualifikation kontinuierlich verbessern	18-bis 24-jährige ohne Abschluss / 25-Jährige mit abgeschlossener Hochschulausbildung / Studienanfängerquote
Wirtschaftlicher Wohlstand	Wirtschaftsleistung umwelt- und sozialverträglich gestalten	BIP je Einwohner
Mobilität	Mobilität sichern und Umwelt schonen	Gütertransportintensität / Personentransportintensität / Anteile Schienenverkehr und Binnenschifffahrt
Landbewirtschaftung	In unseren Kulturlandschaften umweltverträglich produzieren	Stickstoffüberschuss / Ökologischer Landbau
Luftqualität	Gesunde Umwelt erhalten	Schadstoffbelastung der Luft
Gesundheit und Ernährung	Länger gesund leben	Vorzeitige Sterblichkeit / Raucherquote Jugendliche und Erwachsene / Anteil der Menschen mit Fettleibigkeit
Kriminalität	Persönliche Sicherheit weiter erhöhen	Wohnungseinbruchsdiebstahl
Beschäftigung	Beschäftigungsniveau steigern	Erwerbstätigenquote
Perspektiven für Familien	Vereinbarkeit Familie und Beruf verbessern	Ganztagsbetreuung für Kinder
Gleichberechtigung	Gleichberechtigung in der Gesellschaft fördern	Verdienstabstand zwischen Frauen und Männern
Integration	Integrieren statt ausgrenzen	Ausländische Schulabgänger mit Schulabschluss
Entwicklungszusammenarbeit	Nachhaltige Entwicklung unterstützen	Anteil öffentlicher Entwicklungsausgaben am Bruttonationaleinkommen
Märkte öffnen	Handelschancen für Entwicklungsländer verbessern	Deutsche Einfuhren aus Entwicklungsländern

Anhang 2: Interviewpartner Netzwerkakteure KURS 21

Name	Organisation	Ort	Position
Hans-Peter Bauer	Stadtparkasse Wuppertal	Wuppertal	Personalleiter
Martina Beck	gepa Fair Handelshaus	Wuppertal	Mitarbeiterin im Fair Trade e.V.
Klaus Braun	Raumfabrik AG	Wuppertal	Geschäftsführer Malerbetrieb Braun, Vorstand Raumfabrik
Hans-Georg Dellweg	Bayer HealthCare AG	Wuppertal	Leiter Öffentlichkeitsarbeit
Monika Ebers	Wupperverband	Wuppertal	Leiterin Information, Medien, Öffentlichkeitsarbeit
Ulrich Grote	Carl-Fuhlrott-Gymnasium	Wuppertal	Lehrer
Loremarie Heiss	Hauptschule Am Katernberg	Wuppertal	Studien-, Orientierungs- und Beratungslehrerin
Kristina Herzog	Raumfabrik AG	Wuppertal	Mitarbeiterin Raumfabrik AG
Bernd Hesse	Max-Planck-Realschule	Wuppertal	Schulleiter
Reinhild Jansing	Gesamtschule Barmen	Wuppertal	Lehrerin
Christian Lehmann	Muckenhaupt & Nusselt GmbH & Co. KG	Wuppertal	Leiter Umweltmanagement
Norbert Peikert	Wilhelm-Dörpfeld-Gymnasium	Wuppertal	Stellvertretender Schulleiter
Eckbert Schwager	DELPHI Deutschland GmbH	Wuppertal	Personalleiter DELPHI Deutschland
Michael Weber	Gymnasium Vohwinkel	Wuppertal	Stellvertretender Schulleiter

Anhang 3: Interviewpartner Regionale Akteure

Name	Organisation	Ort	Position
Constance Compes	Wuppertal Aktiv e.V.	Wuppertal	Geschäftsführerin
Ralf Höpfler	Agentur für Arbeit Wuppertal	Wuppertal	Mitarbeiter im Bereich Berufsberatung
Bernd Jung	Wirtschaftsförderung Wuppertal	Wuppertal	Projektleiter Potenzialberatung, Verbundausbildung und Verbundprojekte
Peter Jung	Stadt Wuppertal	Wuppertal	Oberbürgermeister
Ralf Putsch	Firma KNIPEX	Wuppertal	Geschäftsführer
Erwin Rothgang	Stadt Wuppertal	Wuppertal	Leiter des Ressorts Umweltschutz a.D.

Anhang 4: Leitfaden der (Experten-)Interviews Netzwerkakteure KURS 21

Leitfadenfragen

Entstehung und Weiterentwicklung der Lernpartnerschaft:

1. Erzählen Sie mir doch bitte einmal, wie es dazu gekommen ist, dass Ihr Unternehmen / Ihre Schule eine Lernpartnerschaft eingegangen ist und wie sich diese in den letzten Jahren entwickelt hat?

Entstehung und Weiterentwicklung des regionalen Netzwerks KURS 21:

2. Können Sie mir bitte erläutern, wie und warum das Netzwerk KURS 21 entstanden ist?

Rolle von externen Partnern (Makler):

3. Können Sie mir bitte erläutern, welche Rolle Ihrer Meinung nach das Wuppertal Institut in der Entwicklung der Lernpartnerschaften und dem Netzwerk KURS 21 spielte bzw. spielt?

Kooperationsverantwortliche (*Change Agent*):

4. Welche Bedeutung haben Ihrer Meinung nach die Kooperationsmanager (Ansprechpartner in Unternehmen/Schule) für das Gelingen der Lernpartnerschaft und der Arbeit im Netzwerk KURS 21?

(Inter-)Organisationales Lernen:

5. Beschreiben Sie mir doch bitte, welche Veränderungsprozesse (im Sinne von Lernprozessen) in Ihrem Unternehmen / Ihrer Schule aufgrund der Lernpartnerschaft und der Beteiligung im Netzwerk KURS 21 erfolgt sind (organisatorisch, inhaltlich)?

Sozial-ökologische Modernisierung:

6. Können Sie mir berichten, inwieweit die Umsetzung der Lernpartnerschaft und die Beteiligung im Netzwerk KURS 21 zu sozialen und / oder ökologischen Neuerungen in Ihrem Unternehmen / Ihrer Schule beiträgt (im Sinne einer Modernisierung)?

Unternehmen als gesellschaftspolitischer Akteur:

7. Übernehmen die Unternehmen Ihrer Meinung nach in den Lernpartnerschaften und in Ihrer Arbeit im Netzwerk KURS 21 eine gesellschafts-politische Verantwortung? Wenn ja, welche?

Individuelle Motivation:

8. Können Sie mir bitte mit Ihren Worten erzählen, welche eigenen Motivationen Sie haben, sich in der Lernpartnerschaft sowie sich dem Netzwerk KURS 21 zu engagieren?

Kompetenzentwicklung / vom Wissen zum Handeln:

9. Welches Wissen, welche Kompetenzen und Werte sollen in der Lernpartnerschaft zwischen der Schule und dem Unternehmen vermittelt werden?

Einbettung in regionale Strukturen:

10. Inwieweit denken Sie, sind die Lernpartnerschaften und das Netzwerk KURS 21 (jetzt als Verein) Bestandteil der regionalen Institutionen?

Vernetzungen und Kontakte – regional und überregional:

11. Könnten Sie mir bitte anhand der vorbereiteten Kontaktmatrix kurz skizzieren, zu welchen Personen (und Institutionen) Sie im Zusammenhang mit KURS 21 in den letzten Jahren Kontakt hatten (regional und überregional), die nicht direkt mit Ihrer Lernpartnerschaft, dem Netzwerk KURS 21 in Verbindung stehen?

Anhang 5: Leitfaden der (Experten-)Interviews Regionale Akteure

Leitfadenfragen

1. Inwieweit sind Ihnen die Lernpartnerschaften und das daraus resultierende Netzwerk KURS 21 bekannt?

Einbettung in regionale Strukturen

2. Welchen Stellenwert würden Sie den Lernpartnerschaften und dem Netzwerk KURS 21 in der Region Wuppertal und im Bergischen Städtedreieck (Wuppertal, Solingen, Remscheid) zuschreiben?

3. Spezielle Frage für jeweiligen Akteur, z.B. Kooperationsmöglichkeiten, Bedeutung von KURS 21 für Ausrichtung der jeweiligen Institution.

Innovationen und wirtschaftliche und bildungspolitische Impulse

4. Wie beurteilen Sie den Beitrag den die Lernpartnerschaften und das Netzwerk KURS 21 für die Entwicklung und Innovationsfähigkeit der Region leisten?

5. Welche Chancen und (Entwicklungs-)Potenziale sehen im Netzwerk KURS 21 für die Region Wuppertal bzw. das Bergische Städtedreieck?

Anhang 6: Interviewimpuls Nr. 2 Kontaktmatrix

Kontaktmatrix KURS 21: wichtige Kontakte mit Akteuren außerhalb der Lernpartnerschaft und des Netzwerks

Institution		Institution		Institution		Überregional
Standort der Institution		Standort der Institution		Standort der Institution		
Person		Person		Person		
Grund des Kontakts		Grund des Kontakts		Grund des Kontakts		
Institution		Institution		Institution		Regional
Standort der Institution		Standort der Institution		Standort der Institution		
Person		Person		Person		
Grund des Kontakts		Grund des Kontakts		Grund des Kontakts		
Ausgefüllt von:						am:

Legende der Kontaktmatrix									
Regional	Kontakte im Bergischen Städtedreieck								
Überregional	Kontakte außerhalb des Bergischen Städtedreiecks								
Kontaktinformationen	<table border="1"> <tr><td>Institution</td><td></td></tr> <tr><td>Standort der Institution</td><td></td></tr> <tr><td>Person</td><td></td></tr> <tr><td>Grund des Kontakts</td><td></td></tr> </table>	Institution		Standort der Institution		Person		Grund des Kontakts	
Institution									
Standort der Institution									
Person									
Grund des Kontakts									
Richtung des Kontakts	Einseitiger Kontakt, z.B. Informationsweitergabe Gegenseitiger Kontakt, z.B. Austausch								
Art des Kontakts	<table style="border: none;"> <tr><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">+</td><td>enger Kontakt</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">-</td><td>loser Kontakt</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">0</td><td>einmaliger Kontakt</td></tr> </table>	+	enger Kontakt	-	loser Kontakt	0	einmaliger Kontakt		
+	enger Kontakt								
-	loser Kontakt								
0	einmaliger Kontakt								
Partner der Lernpartnerschaft									

Anhang 7: Matrix: Merkmale von regionalen, innovationsorientierten Netzwerken und ihre Relevanz für das Modell „Lernendes Netzwerk mit kreativen Agenten“

Merkmale von regionalen, innovationsorientierten Netzwerken		Merkmal von Konzeption			Relevanz für Modell Lernendes Netzwerk mit kreativen Agenten
Oberpunkte	Unterpunkte	Kreatives Milieu: KM	Lernende Region: LR	KURS 21: K21	'+++= <i>hohe Relevanz</i> , '++= <i>mittlere Relevanz</i> , '+= <i>geringe Relevanz</i> , '0= <i>keine Relevanz</i>
Interaktionsdynamik verschiedenartiger, regionaler Akteure	Vernetzung unterschiedlicher, innovationsorientierter Akteure	KM	LR	K21	'+++
	Gemeinsames Problembewusstsein und integrierte Problemlösungen	KM	LR	K21	'+++
	Besondere Entwicklungsdynamik: vielfältige Innovations- / interorganisationale Lernprozesse	KM	LR	K21	'+++
	Learning by interacting: Entwickelt Wissen, Lernen und Bildung synergetisch und interaktiv	x	LR	K21	'+++
	Einbringen von unterschiedlichen Wissens- und Erfahrungskontexten	KM	LR	K21	'+++
	Räumliche Nähe der Organisationen	KM	LR	K21	'++
	Unternehmen nutzen gemeinsam unterschiedliche Know-how-Quellen	KM	x	x	'+
	Hohe Lernfähigkeit und Reaktionsvermögen auf verändernde Rahmenbedingungen	KM	x	x	'+
	Langjähriger gemeinsamer Entwicklungsprozess: Bottom-up-Development	x	LR	K21	'+++
	Externe Institution als Makler der Vernetzung	x	x	K21	'+++
Strategische Prozessgestaltung	Einsatz von Prozessinstrumenten	x	LR	K21	'+++
	•Anschub durch Projektfinanzierung	x	x	K21	'+++
	• Entwicklung eigenes Leitbild und Entwicklungsziele	x	LR	x	'+++
	• Entwicklung und Einsatz inhaltlicher Bausteine	x	x	K21	'++
	• Institutionalisierung	x	x	K21	'+++
	• Maßnahmenüberprüfung (Monitoring)	x	LR	x	'++
	Einsatz als regionales Entwicklungskonzept	KM	LR	x	'++ / '+
	Orientierung an anderen gelungenen regionalen Modellen	x	LR	x	'++

Merkmale von regionalen, innovationsorientierten Netzwerken		Merkmal von Konzeption			Relevanz für Modell Lernendes Netzwerk mit kreativen Agenten
Oberpunkte	Unterpunkte	Kreatives Milieu: KM	Lernende Region: LR	KURS 21: K21	'+++= <i>hohe Relevanz</i> , '++= <i>mittlere Relevanz</i> , '+= <i>geringe Relevanz</i> , '0= <i>keine Relevanz</i>
Change Agents und ihre soziale Nähe (Rolle der Individuen)	Netzwerkakteure als <i>Change Agents</i>	x	x	K21	'+++
	Entwicklung eines "emotionalen" Leitbilds	x	x	K21	'++
	Häufige <i>face-to-face</i> -Kontakte	KM	LR	K21	'+++
	Weitergabe von personengebundenem Wissen (<i>tacit knowledge</i>) im persönlichen Kontakt	KM	LR	K21	'+++
	Besondere Beziehungsqualität: Vertrauen, gegenseitiges Verständnis, Herzlichkeit	KM	x	K21	'+++
	Langjährige Bekanntschaften auf der Schwelle zwischen beruflichen und privaten Interessen	KM	x	K21	'+
	Milieu-Bewusstsein (Gemeinsame Werte, regionales Gemeinschaftsgefühl)	KM	x	K21	'+++
	Partizipationschancen für weitere regionale Akteure	x	LR	K21	'++
	Innovative Impulse in die Region	x	LR	K21	'++
	Enge Verschränkung mit anderen Initiativen und Institutionen	KM	LR	K21	'++
Regionale, institutionelle Einbettung	Hoher Stellenwert in der Region	x	x	K21	'+++
	Verfügt über geeignete Forschungsinfrastruktur (fortschrittliche Forschungs- und Bildungseinrichtungen)	x	LR	x	'+
Mehrebenen- perspektive	Offenheit für internationale Impulse und Verflechtungen	KM	LR	K21	'+++
	Konkretisierung internationaler Impulse und Leitbilder (im Netzwerk, in Organisation, bei Individuum)	x	x	K21	'++
	Wechselseitiges Beziehungsgefüge: Rahmenordnungen, Netzwerkebene, Organisationen, Individuen	x	x	K21	'++

Eine nachhaltige Entwicklung erfordert eine umfassende Transformation unserer Gesellschaft. Klar ist: Klassische Politikmuster reichen dafür kaum aus. Auch verfügen einzelne Akteure meist nicht über ausreichende Mittel und Informationen, um Veränderungen alleine voranzutreiben. Daher kommt regionalen Nachhaltigkeitsnetzwerken und Kooperationen eine zentrale Bedeutung zu – insbesondere zwischen Unternehmen und anderen gesellschaftlichen Gruppen. Carolin Baedeker zeigt anhand eines Netzwerks zwischen Schulen und Unternehmen in Wuppertal wie regionale Netzwerke einen entscheidenden Beitrag für eine nachhaltige Entwicklung leisten. Sie bilden den Ankerpunkt einer Vernetzung im Mehrebenensystem – von der individuellen über die lokale und regionale bis zur gesamtgesellschaftlichen Ebene. Die Autorin identifiziert wesentliche Merkmale und Erfolgsfaktoren für regionale, innovationsorientierte Netzwerke und entwickelt daraus das Modell eines Lernenden Netzwerks mit kreativen Agenten. Deutlich wird, wie regionale Akteure von gegenseitigem Vertrauen, emotionaler Bindung, spezifischer Vor-Ort-Kenntnis und konkreter Ergebnisorientierung profitieren.

Carolin Baedeker, Geografin, arbeitet seit 1998 am Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie. Sie ist dort stellvertretende Leiterin der Forschungsgruppe Nachhaltiges Produzieren und Konsumieren.