



Wuppertal Institut
für Klima, Umwelt, Energie
GmbH

Strukturmerkmale und theoretischen Verortung von Bildungsallianzen

Elisabeth Süßbauer, Martina Schmitt, Thomas Lemken

Stand: 6. November 2008

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Begriffliche Annäherung: Kooperation, Netzwerk, Allianz	3
2.1	Kooperation, Netzwerk und systemübergreifendes Netzwerk	3
2.2	Allianz und strategische Allianz.....	7
2.3	Bildungs-/ Allianzen und Nachhaltigkeit	8
3	Relevante Konzepte aus der netzwerktheoretischen Forschung	11
3.1	Organisationssoziologische Konzepte	12
3.1.1	<i>Embeddedness</i>	12
3.1.2	<i>Sozialkapital und Vertrauen</i>	13
3.1.3	<i>Lernende Organisation</i>	14
3.2	Ökonomische Konzepte	15
3.2.1	<i>Innovationstheoretischer Ansatz: Interpreneurship</i>	15
3.2.2	<i>Corporate Citizenship</i>	16
3.3	Bildungspolitische Konzepte	17
3.3.1	<i>Lernende Region</i>	17
3.3.2	<i>Lebenslanges Lernen</i>	18
3.3.3	<i>Bildung für nachhaltige Entwicklung</i>	19
4	Strukturmerkmale von Bildungsallianzen	21
	<i>Literaturverzeichnis</i>	24

1. Einleitung

Eine nachhaltige Entwicklung zielt auf die Erhaltung der Ökosphäre unter weltweit sozialverträglichen und wirtschaftlich verlässlichen Bedingungen (vgl. SCHMIDT-BLEEK 2007). Dies erfordert eine umfassende Modernisierung der Gesellschaft und setzt ein hohes Maß an Orientierungswissen sowie neue Lösungskonzepte voraus (vgl. LIEDTKE/WELFENS 2007; JÄGER 2007).

Erkenntnisse aus Forschungsprojekten zeigen, dass das Ziel einer nachhaltigen Entwicklung in den kommenden Dekaden eine deutliche Abnahme der Material- und Ressourcenaufwendungen in Produktion und Konsum voraussetzt (vgl. KRISTOF ET AL. 2006; BRAND ET AL. 2001). Damit einher geht eine Steigerung der Ressourceneffizienz, deren Bedeutung – nicht zuletzt für die Profitabilität von Unternehmen – signifikant steigen wird. Ressourceneffizienzpotenziale können jedoch durch institutionelle Innovationen und kooperatives Handeln oft schneller und effektiver gehoben werden, da Synergieeffekte erschlossen und Reibungsverluste vermieden werden können (vgl. KRISTOF ET AL. 2006). Für Unternehmen stellt eine Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und deren Operationalisierung daher einen Innovationsprozess dar.

Wirtschaftliche Dynamiken – die wenig stabilen Märkte, heterogenen Konsumenten nachfragen und komplexen und sich schnell verändernden Produktionstechnologien – verlangen von Unternehmen ebenfalls eine Anpassung. Herkömmliche Strukturen scheinen hierfür aufgrund ihrer Starrheit und Inflexibilität nicht geeignet. Wollen Unternehmen ihre Wettbewerbsfähigkeit erhalten und weiter ausbauen, dann sollten sie über Ordnungsformen verfügen, die eine Steigerung ihrer Lern- und Innovationsfähigkeit bewirken (vgl. HANFT 1997: 282). Da Lernen überwiegend in Interaktionsprozessen erfolgt, scheinen Kooperationen zwischen Unternehmen und weiteren wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Akteuren sinnvoll zu sein. Denn partizipative, diskursive Planungsprozesse haben die Fähigkeit, Innovationskorridore zu eröffnen (vgl. STÖRMER 2002).

Die Nutzung von unternehmensübergreifenden Kooperationen in Form von Netzwerken und Allianzen wird auch aufgrund der zunehmend dezentralen Verteilung bzw. Zersiedelung von Spezialwissen immer wichtiger. Nur so kann ein schneller und barrierefreier Zugriff auf Expertenwissen gesichert werden (vgl. SEMLINGER 2002; SEGIL 1998). Je intensiver Unternehmen in ein System organisationsübergreifend organisierten Wissenstransfers eingebunden sind, desto größer ist die Chance, von der organisatorischen Wissensbasis abweichende Sichtweisen in eigene Deutungsmuster zu integrieren und

so organisationale, institutionelle und/oder soziale Innovationen herbeizuführen (vgl. HANFT 1997: 287).

Auch im Bildungsbereich gewinnen Kooperationsverbände und Netzwerke einen immer größeren Stellenwert. Kooperation und Vernetzung wird in nahezu allen sozialen und pädagogischen Arbeitsfeldern ein bedeutendes Lösungspotenzial für Strukturprobleme zugeschrieben. Zu den Strukturproblemen zählen die zunehmende Komplexität und Intransparenz des Bildungsbereiches, mangelnde Kommunikation und Abstimmung auf der Steuerungs-, Planungs- und Leistungsebene sowie Doppelangebote (vgl. JÜTTE 2002: 24). Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der Zusammenarbeit auf regionaler Ebene zu. Denn inzwischen gilt als unbestritten, dass gesellschaftliche Problemlagen – wie Arbeitslosigkeit, Armut, soziale und gesundheitliche Benachteiligungen, technologische und ökonomische Umbrüche, Umweltkrisen – räumlich betrachtet Unterschiede zeigen, lokale und regionale Differenzierungen und Polarisierungen von Berufs-, Bildungs- und Lebenschancen mit sich bringen (vgl. OEHLKE 2001: 290) und deshalb regionalspezifischer bzw. lokaler Entwicklungsprozesse bedürfen. Das konkrete Umfeld der Bürgerinnen und Bürger kann ein wesentlicher Faktor für ungleiche Bildungschancen sein (vgl. SCHNEIDER-WOHLFART 2006: 18f.).

Die Relevanz von Netzwerken wurde auch im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ hervorgehoben. Bei der von der EU ausgerichteten „Conference on Environmental Education and Training in Europe“ 1999 in Brüssel wurde die Netzwerkbildung als eine der vorrangigen Arbeitsschritte zur Weiterentwicklung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung herausgearbeitet. Mit einer Netzwerkbildung sei die Chance verbunden, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen zu verankern und zugleich auf neue Bereiche auszuweiten (vgl. BARTH 2007: 1f.).

In diesem Papier sollen Allianzen zwischen Unternehmen und Bildungsinstitutionen, z.B. Schulen, Universitäten oder private Bildungseinrichtungen, näher betrachtet werden. Ziel ist es, die grundlegenden Strukturmerkmale von Bildungsallianzen herauszuarbeiten. Bevor zu diesem Zweck ausgewählte netzwerktheoretische Konzepte untersucht werden (Kap. 3), wird zunächst eine Begriffsbestimmung von *Bildungsallianz* vorgenommen (Kap. 2). In einer abschließenden Zusammenschau sollen auf Basis der Begriffsbestimmungen und der theoretischen Ausführungen die Strukturmerkmale von Bildungsallianzen vorgestellt werden (Kap. 4).

2. Begriffliche Annäherungen: Kooperation, Netzwerk, Allianz

Für eine Begriffsbestimmung von *Bildungsallianzen* werden zunächst die übergeordneten Interaktionsformen *Kooperation* und *Netzwerk* vorgestellt (Kap. 2.1). Da bei Bildungsallianzen Organisationen aus unterschiedlichen Bereichen involviert sind, kommt den *systemübergreifenden Netzwerken* eine besondere Bedeutung zu. Des Weiteren wird auf die spezifischen Interaktionsformen *Allianz* und *strategische Allianz* eingegangen (Kap. 2.2). Da Bildungsallianzen zu einer nachhaltigen Entwicklung beitragen, wird diesem Aspekt ein besonderer Stellenwert eingeräumt. Es folgt eine Begriffsbestimmung von Bildungsallianzen auf Basis der vorherigen Ausführungen (Kap. 2.3).

2.1 Kooperation, Netzwerk und systemübergreifendes Netzwerk

Sowohl in der betriebswissenschaftlichen als auch in der wirtschaftspädagogischen Literatur ist eine Vielzahl an Definitionen der Organisationsformen *Kooperation*, *Netzwerk* und *Allianz* vorzufinden und eine deutliche Abgrenzung zwischen den Begriffen wird selten vorgenommen. Aufgrund dessen kann in diesem Aufsatz lediglich eine begriffliche Annäherung vollzogen werden. In diesem Aufsatz soll der Begriff Netzwerk als Überbegriff fungieren, wobei unter einem Netzwerk eine Organisationsform und nicht eine Analyse-Kategorie verstanden wird.¹ Kooperationen und Allianzen stellen demnach Unter- oder Spezialformen von Netzwerken dar.

Kooperation

Allgemein kann der Begriff der *Kooperation* eine sozial-ethische Norm, eine internalisierte Einstellung bzw. Erwartung, ein Strukturierungsprinzip sozialer Systeme oder eine Verhaltens- bzw. Interaktionsform bezeichnen (vgl. SYDOW 1995b: 93). Auch in der netzwerktheoretischen Literatur wird der Begriff Kooperation unterschiedlich definiert. Dabei wird nicht immer zwischen einem Netzwerk und einer Kooperation unterschieden. Kooperationen können einerseits als ein notwendiges Element von Netzwerken aufgefasst werden (vgl. HELLMER ET AL. 1999) und andererseits als eine bestimmte Form der Ausgestaltung von Netzwerken, und zwar als ein Netzwerk mit sehr hohem Beziehungs-

¹ JÜTTE (2002) unterscheidet zwischen institutionellen und sozialen Netzwerken. Während *institutionelle Netzwerke* eine qualitativ eigenständige Organisationsform darstellen, stellt das *soziale Netzwerk* ein analytisches Konstrukt aus der sozialwissenschaftlichen Forschung dar. Ein soziales Netzwerk wird in den Sozialwissenschaften definiert als ein „Geflecht sozialer Beziehungen von Einheiten und Verknüpfungen zwischen diesen“ (JÜTTE 2002: 28).

niveau (vgl. EULER 1999). In diesem Aufsatz wird Ersteres angenommen. Das bedeutet, dass Netzwerke kooperative Zusammenschlüsse sind, nicht jede Kooperation jedoch ein Netzwerk darstellt. Denn: „Die Beziehungen eines Netzwerkes sind substantiell kooperativ, weil die Koordination der Aktivitäten durch ex ante Abstimmung der Planungen der Unternehmungen sichergestellt wird“ (SYDOW 1995b: 93).

In der Betriebswirtschaftslehre wird eine Kooperation definiert als das Zusammenwirken von Handlungen mehrerer Personen oder Organisationen mit dem Kennzeichen der Harmonisierung oder gemeinsamen Erfüllung von (betrieblichen) Aufgaben durch selbständige Unternehmen (vgl. ZENTES/SWOBDA/MORSCHETT 2005). Mit einer Kooperation ist außerdem eine Form von Koordination verbunden, die in argumentativer Abstimmung bzw. Verhandlung zwischen den Akteuren besteht (vgl. URBANIEC 2008: 47).

Netzwerk

Unter einem institutionellen *Netzwerk* wird in Anlehnung an SCHNEIDER-WOHLFAHRT (2006) eine „spezifische, auf einen längeren Zeitraum hin angelegte Kooperation mehrerer Organisationen zur Erreichung gemeinsam festgelegter Ziele und zum Gewinn von Mehrwert für die einzelnen Organisationen“ (SCHNEIDER-WOHLFAHRT 2006: 13) verstanden. Netzwerke setzen sich aus einzelnen autonomen Akteuren zusammen, die sich im Netzwerk bezogen auf bestimmte Ziele und Aufgaben in wechselseitige Abhängigkeit begeben (vgl. ebd.). Im Unterschied zur Arbeitsform in tayloristischen Systemen sind Netzwerke lose miteinander gekoppelt, das heißt sie beeinflussen einander, ohne dabei ihre Identität aufzugeben (vgl. PERROW 1987). Vertrauen ist ein bedeutendes Element in Netzwerkstrukturen, das sich häufig erst im Verlauf der Beziehung rekursiv stabilisiert (vgl. SYDOW 1995a: 55ff.). Netzwerkstrukturen manifestieren sich in Interaktionsbeziehungen. Über ihren Aufbau, ihre Aufrechterhaltung, ihren Ausbau oder ihren Abbruch entscheiden die beteiligten Akteure. Hierarchien werden in Netzwerken nicht aufgelöst, sondern neu gefasst und durch innerhalb und zwischen organisatorischen (Sub-)Systemen ausgehandelte und je nach situativem Kontext durch neu bestimmte Kompetenzbereiche ergänzt (vgl. HANFT 1997: 284). Die Organisationsform ist häufig eine nicht rechtsverbindliche, sie beruht auf einer bestimmten Selbstverpflichtung der Mitglieder, oftmals festgelegt in einer Kooperationsvereinbarung. Als Funktionen von Netzwerken sind insbesondere hervorzuheben: Ressourcen-austausch, Übertragung von Informationen, Mobilisierung von Hilfe und Unterstützung, Bildung von Koalitionen, Koordinierung von Aktivitäten, usw. (vgl. SCHNEIDER-WOHLFAHRT 2006: 13f.).

Netzwerke lassen sich in drei Hauptformen unterscheiden: den inner-, intra- und systemübergreifenden Netzwerken (vgl. HANFT 1997: 284). *Innerorganisationale Netzwerke* beziehen sich auf das Geflecht von Kooperations- und Kommunikationsbeziehungen innerhalb von Organisationen und ihrer Sub-Systeme. *Interorganisationale Netzwerke* treten neben klassische Markttransaktionen und bezeichnen Zusammen-schlüsse zwischen autonomen, aber interdependenten Akteuren, deren Beziehungen wesentlich auf unternehmerische Kernfelder beschränkt sind (z.B. Zulieferer-Lieferanten-beziehungen, Expertennetzwerke). *Systemübergreifende Netzwerke* sind Beziehungen, die zwischen Organisationen aus zwei unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen geknüpft sind, also z.B. Netzwerke zwischen Unternehmen und politisch-administrativen Systemen, Wissenschaftseinrichtungen oder Bildungseinrichtungen (vgl. HANFT 1997: 284; MAHNKOPF 1994).

Systemübergreifende Netzwerke

Systemübergreifende Netzwerke werden in unterschiedlichen Konzepten behandelt und jeweils unterschiedlich definiert. Im Unternehmensbereich wird unterschieden zwischen *umfeldorientierten Unternehmenskooperationen*, *koevolutionären Kooperationsverbänden* und *bereichsübergreifenden strategischen Allianzen*. Im Bildungsbereich können systemübergreifende Systeme im Wesentlichen durch die Begriffe *Lernortkooperation* und (*regionales*) *Bildungsnetzwerk* umschrieben werden. Diese Konzepte sollen im Folgenden vorgestellt werden.

Unter einer *umfeldorientierten Unternehmenskooperation* versteht TISCHER (2001) eine Kooperation im Sinne eines dialogorientierten Handelns mit unternehmensexternen Anspruchsgruppen (vgl. auch Stakeholder-Ansatz von FREEMAN 1984). Sie unterscheidet sich daher von der produktorientierten Unternehmenskooperation, die einen Mechanismus für wirtschaftliche Transaktionen darstellt.

Koevolutionäre Kooperationsverbände (KoKo) nach HOWALDT (2002) sind „Netzwerke, in denen Akteure aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen zusammenkommen, um gemeinsam organisationale oder organisationsübergreifende Innovationsprozesse zu bewältigen“ (HOWALDT 2002: 284). Diese Art von Netzwerken tragen insbesondere der erhöhten Interdependenz zwischen den Teilsystemen von Wirtschaft, Wissenschaft, Politik und Bildung Rechnung und ermöglichen teilsystemübergreifende koevolutionäre Veränderungsprozesse, so HOWALDT. Sie entstehen,

„wo Organisationen an ihre Grenzen stoßen. Sie helfen gleichsam diese Grenzen zu überwinden, indem sie zwischen Mitgliedern aus verschiedenen Organisationen, Personen aus unterschiedlichen Wertesystemen und auch zwischen verschiedenen sozialen Systemen sinnvolle Verknüpfungen ermöglichen. Sie erfüllen damit eine Querschnittfunktion zu bestehenden Strukturen und eröffnen einen Experimentierraum für Themen, deren sich die Organisationen nicht annehmen können oder wollen“ (BOOS/EXNER/HEITGER 1992: 59f.).

Bei den oben skizzierten Grenzauflösungen handelt es sich nicht vorrangig um ökonomisch motivierte „Geschäftsfelderweiterungen“, sondern Netzwerke sind hier unabdingbare Voraussetzung der Wissensgenerierung und des Wissensaustausches. KoKo ermöglichen die Bündelung unterschiedlicher Kompetenzen und Ressourcen sowie gemeinsame Lern- und Entwicklungsprozesse, die helfen können, Unsicherheiten zu reduzieren. Durch die regionale Verortung tragen KoKo zur Entwicklung einer Kooperationskultur, gemeinsamer Sichtweisen und (regionaler, sektoraler) Identitäten bei. So ermöglichen sie eine Einbettung wirtschaftlicher Effizienzkriterien in einen erweiterten Referenzrahmen (vgl. HOWALDT 2002). KoKo werden häufig durch öffentliche Förderung initiiert und gestützt und sind insofern Element regionaler Innovationspolitik.

In den *intersektoralen strategischen Allianzen* nach BLUSZCZ (2007) kooperieren Unternehmen und Non-Profit-Unternehmen (NPOs). Intersektorale Allianzen zeichnen sich durch eine Win-win-Situation für beide Seiten aus. Lernfelder für NPOs liegen vor allem im Bereich der Effizienzsteigerung: Management- und Planungs-Know-How der Unternehmen sind für die Entwicklung der NPOs in der Regel von Nutzen. Ebenso tragen der Transfer von Geldern und Personal seitens der Unternehmen dazu bei, die Servicepalette einer sozialen Einrichtung sinnvoll zu verbessern und zu erweitern. Mit der Unterstützung der Unternehmen ist es ebenso möglich, den Bekanntheitsgrad einer Einrichtung oder Initiative zu steigern und somit deren Reichweite zu vergrößern. Für die Unternehmer besteht die Möglichkeit neue bzw. andere Werte, Ideen und Organisationskulturen kennen zu lernen. Solche Erfahrungen können helfen, mit Unterschieden und bestehenden Konflikten innerhalb der eigenen Organisationskultur anders umzugehen (BLUSZCZ 2007: 112). Intersektorale strategische Allianzen können aber auch Risiken bergen, und zwar dann, wenn der Ressourcentransfer nur einseitig vorhanden ist. Aufgrund ihres Win-win-Charakters eignen sich intersektorale strategische Allianzen laut BLUSZCZ besonders für *Corporate Citizenship*-Projekte (vgl. Kap. 3.2.3).

Lernortkooperationen bezeichnet in der Berufspädagogik die Zusammenarbeit zwischen Berufsschule, überbetrieblicher Ausbildungsstätte und Betrieb in der Dualen Berufsausbildung (vgl. WILBERS 2003a: 16). Unter einem *regionalen Bildungsnetzwerk* wird eine

„Menge von Institutionen aus der Region [...], die mit Bildung befasst sind [...] und zwischen denen eine Reihe von Relationen [...] besteht“ (WILBERS 2003b: 63) verstanden.

2.2 Allianz und strategische Allianz

Allianz

Der Begriff *Allianz* (von frz. *alliance*, zu lat. *alligare* „verbinden“) stammt ursprünglich aus dem völkerrechtlichen Kontext und bezeichnete ein Bündnis zwischen zwei oder mehreren Staaten (vgl. BROCKHAUS 2001: 402). Als eine Allianz wurde aber eine Heirat bzw. eheliche Bindung bezeichnet (vgl. DUDEN 1989). Eine Allianz als Interaktionsform zwischen Organisationen wird im Folgenden als eine Netzwerkart aufgefasst, die sich daher einen relativ langfristigen und verbindlichen Charakter auszeichnet. Im Folgenden soll die *strategische Allianz* als Spezialform einer Allianz vorgestellt werden.

Strategische Allianz

Der Begriff der *strategischen Allianz* wird oft im unternehmerischen Bereich verwendet. Eine strategische Allianz ist nach SYDOW eine „formalisierte, längerfristige Beziehung zu anderen Unternehmungen, die mit dem Ziel aufgenommen wird, eigene Schwächen durch Stärkepotenziale anderer Organisationen zu kompensieren, um auf diese Art und Weise die Wettbewerbsposition einer Unternehmung oder einer Gruppe von Unternehmungen zu sichern und langfristig zu verbessern“ (SYDOW 1995b: 63). Strategische Allianzen werden laut SEGIL (1998) meist dann von Unternehmen eingegangen, wenn ihre langfristige Existenz und ihr langfristiger Erfolg von dieser Kooperation abhängen.

Strategische Allianzen unterscheiden sich von anderen Unternehmensnetzwerken dadurch, dass sie zu einem größeren Ausmaß als andere Netzwerke Ergebnis intentionalen Handelns sind (vgl. SYDOW 1995b: 82). Eine strategische Allianz verfügt demnach häufiger als andere über explizit formulierte Ziele, über eine formale Struktur mit formalen Rollenzuweisungen und über eine eigene Identität. BLUSZCZ (2007) merkt an, dass erst bei der Einbettung einer Kooperationsbeziehung in die gesamte strategische Planung eines Unternehmens von einer strategischen Allianz gesprochen werden kann (vgl. BLUSZCZ 2007: 111).

2.3 Bildungs-/ Allianzen und Nachhaltigkeit

Die Ausführungen in den Kapiteln 2.1 und 2.2 machen deutlich, dass in der Literatur vielfältige Definitionen von Netzwerken und Netzwerkformen vorhanden sind und eindeutige Abgrenzungen der Begriffe oftmals fehlen. Der Begriff der Bildungsallianzen ist in der Literatur nicht definiert. Bevor auf Grundlage der oben genannten Überbegriffe der Versuch einer eigenen Begriffsbestimmung unternommen wird, soll zunächst auf den Aspekt der Nachhaltigkeit innerhalb von (Bildungs-) Allianzen eingegangen werden. Wie eingangs bereits erwähnt, wird der Bildung von Netzwerken und Allianzen ein besonderer Stellenwert für die Realisierung einer nachhaltigen Entwicklung eingeräumt. Dabei kann Nachhaltigkeit einerseits das Ziel und andererseits oder wesentliches Strukturmerkmal solch einer Allianz sein.

Nachhaltigkeitsorientierte Allianzen

Nachhaltigkeitsorientierte Allianzen sind solche Allianzen, bei denen während der Zusammenarbeit ein Fokus auf Nachhaltigkeit gelegt wird. In der Literatur werden diese Allianzen hauptsächlich im wirtschaftlichen Kontext behandelt. Dort werden sie auch *umweltorientierte Kooperationen* (URBANIEC 2008), *ökologieorientierte Unternehmensnetzwerke* (STÖRMER 2001) oder *Nachhaltigkeitsnetzwerke* genannt.

URBANIEC (2008) verwendet den Begriff der *umweltorientierten Kooperation* für „jegliche Formen freiwilliger und bewusster Zusammenarbeit marktlicher, politischer und/oder öffentlicher Akteure zur Erreichung gemeinsamer Umweltziele, bei der Kooperationspartner rechtlich und wirtschaftlich selbständig bleiben“ (URBANIEC 2008: 54). Um den umweltrelevanten Herausforderungen gerecht zu werden, werden Umweltinnovationen forciert. Umweltinnovationen sind nach URBANIEC Neuerungen, durch die der Ressourcenverbrauch reduziert und die Umweltbelastungen verringert werden können (vgl. ebd.: 2).

Dem Konzept der *ökologieorientierten Unternehmensnetzwerke* nach STÖRMER (2001) zufolge beinhaltet die Operationalisierung des Leitbildes der Nachhaltigkeit ein Handeln, das auf einem Such-, Lern- und Gestaltungsprozess basiert (vgl. STÖRMER 2001: 14). Das Handeln selber oder Produkte des Handelns können in dieser Sichtweise nie nachhaltig sein, sondern nur einzelne „Pflastersteine“ (MAJER/SEYDEL 1998) auf dem Weg zur Nachhaltigkeit. Nachhaltigkeit selber ist als „moving target“ (BIRKE/SCHWARZ 1997: 192), als bewegliches Ziel zu verstehen, dem man sich nur kontinuierlich annähern kann.

Nachhaltigkeitsnetzwerke sind nach URBANIEC (2008) solche Netzwerke, die sich auf ökonomische und ökologische Aspekte von Nachhaltigkeit konzentrieren (vgl. URBANIEC 2008: 48).

Bildungsallianzen

Eine *Bildungsallianz* stellt eine spezielle Form des systemübergreifenden Netzwerkes dar, in dessen Rahmen Organisationen aus dem wirtschaftlichen Sektor mit Organisationen aus dem Bildungsbereich kooperieren. Ähnlich den *koevolutionären Kooperationsverbänden* (vgl. Kap. 2.2) verfolgen die involvierten Akteure das Ziel, systemübergreifenden Wissensaustausch zu ermöglichen, Ressourcen und Kompetenzen zu bündeln und gemeinsame Lernprozesse herbeizuführen. Das Thema der nachhaltigen Entwicklung kann im Rahmen von Bildungsallianzen einerseits als Lerninhalt aufgenommen werden oder die Interaktionen zwischen den teilnehmenden Akteuren selbst stellen einen nachhaltigen Prozess dar. Im letzteren Fall würde nachhaltige Entwicklung als ein Such-, Lern- und Gestaltungsprozess im Sinne STÖRMERS (2001) verstanden werden.

Für Unternehmen sind Bildungsallianzen nicht vorrangig ökonomisch motiviert, sondern fallen in den Bereich des bürgerschaftlichen Engagements (vgl. *Corporate Citizenship*, Kap. 3.2.2). Da dieses lokal bzw. regional leichter zu realisieren ist, stammen die betroffenen Organisationen auch meist aus derselben Region. Bildungsallianzen entstehen nicht zufällig oder werden auf informeller Ebene gegründet, sondern werden von Schlüsselpersonen („Promotoren“ bei HOWALDT 2002 oder „change agents“ bei SIEBENHÜNER ET AL. 2006) initiiert.²

Von den aus dem Bildungssektor stammenden Interaktionsformen *regionales Bildungsnetzwerk* und *Lernortkooperation* grenzen sich Bildungsallianzen insofern ab, als dass die teilnehmenden Unternehmen nicht unbedingt aus dem Bildungssektor stammen müssen.

Ein Beispiel für Bildungsallianzen sind *Lernpartnerschaften* zwischen Schulen und Unternehmen. Unter *Lernpartnerschaften* wird hier der systematische und moderierte Aufbau einer langfristigen Zusammenarbeit zwischen Schule und Nachbarunternehmen zwecks eines Dialogs über Nachhaltigkeit verstanden (vgl. KURS 21).

² Solche Netzwerke werden auch als „endogene Top-Down-Netze“ (BMW 2008: 11) bezeichnet.

Ein weiteres Beispiel sind Kooperationen zwischen Unternehmen und Hochschulen. Da die Vernetzung von Unternehmen und Hochschulen und die Bereitstellung modularer Bildungsangebote im Rahmen des Bologna-Prozesses³ staatlich gefördert wird, stehen Bildungsallianzen zwischen Unternehmen und Hochschulen den *Public Private Partnerships* (PPP) nahe. Als *Public Private Partnership* wird die Mobilisierung privaten Kapitals und Fachwissens zur Erfüllung staatlicher Aufgaben bezeichnet.

Anhand der oben erfolgten Definition können bereits einige formale Strukturmerkmale von Bildungsallianzen abgeleitet werden. Die Beschäftigung mit den inhaltlichen Strukturmerkmalen soll in Kapitel 3 vertieft werden.

³ Der Begriff Bologna-Prozess bezeichnet ein politisches Vorhaben zur Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulwesens bis zum Jahr 2010. Er beruht auf einer im Jahre 1999 von 29 europäischen Bildungsministern im italienischen Bologna unterzeichneten, völkerrechtlich nicht bindenden Erklärung.

3. Relevante Konzepte aus der netzwerktheoretischen Forschung

Im Folgenden sollen Konzepte aus der Netzwerkforschung in Hinblick auf mögliche Strukturmerkmale von Bildungsallianzen untersucht werden. Tabelle 1 zeigt eine Übersicht über netzwerktheoretische Konzepte nach unterschiedlichen Fachrichtungen. Vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 erfolgten Definition von Bildungsallianzen sind solche Ansätze relevant, die sich auf die Interaktion von Unternehmen mit ihrem gesellschaftlichen Umfeld beziehen, dabei die Innovations- und Lernfähigkeit im interorganisationalen Austauschprozess in ihre Betrachtung einbeziehen, sich auf die Realisierung einer nachhaltigen Entwicklung konzentrieren sowie Aspekte der sozio-kulturellen Einbettung berücksichtigen.

Tabelle 1: Netzwerktheoretischen Ansätze nach Fachrichtung

Fachrichtung	Theorien	Konzepte
(Organisations-) Soziologie	Netzwerktheorien	<i>Social Network Theory</i>
		Konzept der Einbettung (<i>Embeddedness</i>)
		interaktionsorientierter ("schwedischer") Netzwerkansatz
		Sozialkapital-Konzept
	Interorganisationstheorien	organisationssoziologischer Institutionalismus
		Austauschtheorie
	akteursorientierte Ansätze	Eliten-Netzwerke
		Soziale Netzwerke in der Technikgenese
Mikropolitik von Akteuren		
alltagsweltliche Handlungstheorien	Ansatz des Organisationalen Lernens	
Wirtschaftswissenschaft	Standardtheorien	Transaktionskostenansatz
		Spieltheoretischer Ansatz
		<i>Principal Agency-Theorie</i>
	Interorganisationstheorien	<i>Resource Dependence-Ansatz</i>
	Innovationstheorien	Interpreneurship
	strategieorientierte industriewirtschaftliche Ansätze	Diamantkonzept
		Konzept der systemischen Wettbewerbsfähigkeit
	wettbewerbsbezogene Metatheorien	Theorie der flexiblen Spezialisierung
arbeitsökonomische Ansätze	Konzept der verantwortlichen Kooperation (<i>Corporate Citizenship</i>)	
	Konzept des dualen Arbeitsmarktes	
(Wirtschafts-) Geografie		Konzept der kreativen bzw. innovativen Milieus
		Redundanz-Konzept
Bildungspolitik		Konzept der Lernenden Region
		Konzept des Lebenslangen Lernens

Quellen: STÖRMER 2001; SYDOW 1995b; BRENTTEL 2000; SCHNEIDER-WOHLFART 2006

Aus dem organisationssoziologischen Bereich werden daher das Konzept der Einbettung, das Sozialkapital-Konzept sowie der Ansatz des Organisationalen Lernens vorgestellt (Kap. 3.1). Aus der wirtschaftswissenschaftlichen Forschung sind der innovations-theoretische Ansatz des *Interpreneurship* sowie das Konzept des *Corporate Citizenship* relevant (Kap. 3.2). Aus dem bildungspolitischen Bereich werden die Konzepte der Lernenden Region sowie des Lebenslangen Lernens näher betrachtet (Kap. 3.3). Da in diesen Konzepten unterschiedliche Definitionen der Begriffe Kooperation, Netzwerk und Allianz vorherrschen, wird auf den Begriff des jeweiligen Autors zurückgegriffen.

3.1 Organisationssoziologische Konzepte

Die Organisationssoziologie beschäftigt sich u.a. mit den gesellschaftlichen Funktionen von Organisationen, mit den Strukturtypen von Organisationen und dem Zustandekommen von Entscheidungen in Organisationen. Sie behandelt weniger die technisch-materielle Interdependenz von Organisationen, im Zentrum steht vielmehr die sozial-kulturelle Interdependenz zwischen Organisation und Umwelt (vgl. STÖRMER 2001: 139).

3.1.1 Das Konzept der sozialen Einbettung (*Embeddedness*)

Der Ansatz der sozialen Einbettung wurde von dem US-amerikanischen Soziologen MARK GRANOVETTER (1985) bekannt gemacht. GRANOVETTER geht davon aus, dass das Handeln von Unternehmen auf Gütermärkten nicht unter Bedingungen eines idealen Marktes geschieht, wie es in der neoklassischen Ökonomie definiert ist (vgl. GRANOVETTER 1985). Unternehmen handeln nicht als isolierte, ökonomische rationale Akteure, sondern sind in einen sozio-kulturellen und institutionellen Kontext eingebettet, der ihr Handeln beeinflusst.

SCHULZ (2005) unterscheidet zwischen zwei Ausprägungen der *Embeddedness*. 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. Die „strukturelle *Embeddedness*“ bezeichnet die Qualität der Struktur von Beziehungen zwischen einer Menge von Akteuren. Hier liegt die Annahme zugrunde, 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 der sozialen Einbettung leistet damit einen entscheidenden Beitrag zur Netzwerkdebatte.

3.1.2 Das Sozialkapital-Konzept

Das Konzept des Sozialkapitals wurde wesentlich von dem US-amerikanischen Harvard-Professor ROBERT PUTNAM (1995) populär gemacht. Beim Sozialkapital handelt es sich um eine spezifische Form von Ressource, die in sozialen Beziehungen zwischen Akteuren verankert ist. Im Kern besteht Sozialkapital aus zwei Elementen: einerseits aus der sozialen Beziehung, welche den individuellen Akteuren Zugang zu bestimmten Ressourcen verschafft, und andererseits aus diesen Ressourcen selbst.

Die Grundidee des Sozialkapitals besteht in der Annahme, dass die sozialen Beziehungen einer Person einen wichtigen Wert darstellen, den sie zu ihrem Vorteil nutzen kann. Was hier für den einzelnen gilt, gilt umso mehr für Gruppen (vgl. FREITAG 2004: 7). Diese Vorteile bestehen unter anderem aus der Bildung von Verpflichtungen und Erwartungen zwischen den Akteuren, dem erleichterten Zugriff auf Informationen, der Ausbildung einer gemeinsamen Identität, der Entwicklung gemeinsamer Normen und Werte durch wiederholte Interaktionen sowie einer größeren Handlungssicherheit (vgl. BATHELT/GLÜCKLER 2002). BICKMANN (1999) hat in diesem Zusammenhang herausgefunden, dass bereichs-übergreifende Allianzen zwischen Unternehmen, Einrichtungen und Organisationen aus dem Non-Profit-Bereich dazu führen, dass sich bei einer länger anhaltenden, kontinuierlichen Zusammenarbeit gemeinsame Werte herausbilden. Diese Werte können die bisher vorhandenen Werte anreichern und das Wertgefüge auf sinnvolle Weise ergänzen. Geteilte Werte, sofern sie stabil sind, helfen in Krisenzeiten bzw. in Zeiten starker Veränderungen der Organisation, indem sie eine Orientierung bieten und als „organisationaler Kitt“ wirken (vgl. BICKMANN 1999: 38-50).

Zwischenmenschliche Beziehungen, die sich als Sozialkapital manifestieren, basieren in erster Linie auf Normen der Reziprozität und gegenseitigem Vertrauen. Das bedeutet, dass derartige Beziehungen von der beiderseitigen Erwartung leben, dass einmal gemachte Vorleistungen zu einem späteren Zeitpunkt vom Begünstigten entsprechend entschädigt werden. Diese spezifische Reziprozitätsnorm gründet auf einem direkten Austausch der beteiligten Akteure. Statt vom Begünstigten selbst kann die Gegenleistung aber auch von der sozialen Gemeinschaft erbracht werden, indem der Ressourcengeber ein gewisses Prestige oder einen besonderen Status erfährt (Freitag 2004: 8). Zwischenmenschliches Vertrauen fördert Normen, welche eigennützige Verhaltensmuster einschränken und die Einstellung fördern, Individuen sollten im Interesse der Gruppe oder der Gemeinschaft handeln. Mit anderen Worten: Vertrauen ist das Instrument, mit dem eine dauerhafte und wechselseitig ertragreiche Kooperationsbeziehung und gegenseitige Hilfe in Gang gesetzt werden (ebd.: 15).

JÜTTE (2002) merkt in diesem Zusammenhang an, dass institutionsübergreifende soziale Netzwerke die Tatsache ermöglichen, dass den individuellen Akteuren Ansprechpartner bekannt sind bzw. zur Verfügung stehen, denen sie Vertrauen entgegen bringen (vgl. JÜTTE 2002: 19). Die Kenntnis solcher Vertrauenspersonen hat „auch eine psychosoziale Unterstützungsfunktion bei beruflicher Belastung. Ihr Feedback kann beruflich identitätsstiftend sein“ (JÜTTE 2002: 119).

3.1.3 Das Konzept des Organisationalen Lernens

AGYRIS und SCHÖN (1999) gehen beim „organisationalen 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. Sie unterscheiden dabei zwischen Einschleifen- (*single loop*) und Doppelschleifen- (*double loop*) Lernen. Beim *single loop learning* finden vor allem organisatorische Anpassungen in Form von Fehlerkorrekturen als Reaktion veränderter Umweltsituationen statt. Diese erfolgen in den gültigen organisatorischen Rahmenbedingungen, vorhandene Systeme werden in ihren bestehenden Wertvorstellungen und Normen optimiert. Bei Individuen findet ein Lernen innerhalb gegebener Einstellungen und Überzeugungen statt. *Double loop learning* heißt eine Veränderung und Verbesserung der Rahmenbedingungen mit längerfristigen Auswirkungen auf die Organisation. Es findet eine Überprüfung der Ziele, Normen und Werte statt sowie ein Lernen, das zu einem Wertewechsel innerhalb der handlungsleitenden Theorie (*theory of use*) als auch innerhalb der Strategie und Annahmen der Organisation sowie der Individuen führt (vgl. AGYRIS/SCHÖN 1999).

In interorganisationalen Netzwerken kommt dem Prozess des Lernens eine besondere Bedeutung zu. Besonders eine systemübergreifende Vernetzung fördert den Lernprozess einer Organisation, da so die Chance größer ist, von der organisatorischen Wissensbasis abweichende Sichtweisen in eigene Deutungsmuster zu integrieren (vgl. HANFT 1997: 287). Zentrale Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse in Netzwerken ist laut HOWALDT die Verzahnung von Arbeit und Lernen in konkrete Arbeitsvorhaben. Wichtige Aufgabe des Netzwerkmanagements ist es, das im Netzwerk vorhandene Wissen als „Netzwerkwissen“ für die Beteiligten verfügbar zu machen (vgl. HOWALDT 2002: 290).

BRENTEL, KLEMISCH und ROHN (2003) werfen die Frage auf, unter welchen Bedingungen sich ein Unternehmen zu einem *nachhaltig lernenden Unternehmen* entwickelt und

stellen fest, dass einfache standardisierte Lösungen scheitern müssen. BIRKE (2003) konstatiert, dass nachhaltiges Wirtschaften nur durch einen rekursiven Organisationswandel zu erreichen ist, das heißt, dass eine rekursive Reorganisation mit dem organisationalen Lernen verbunden sein muss (vgl. BIRKE 2003: 35f.). SIEBENHÜNER ET AL. (2006) definiert ein Zusammenspiel von strukturellen, kulturellen und Verhaltensfaktoren sowie externer Faktoren, die Bedingungen für nachhaltigkeitsbezogene, organisationale Lernprozesse darstellen. Von besonderem Interesse für diesen Aufsatz ist auf der Ebene der Verhaltenfaktoren 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 beispielsweise beeinflussen, indem sie Veränderungen in der Organisationsumwelt wahrnehmen und zum einen dafür Sorge tragen, dass diese Wahrnehmungen in der Organisation diffundieren und Lernprozesse auslösen. Zum anderen können diese Einzelpersonen in ihren Kompetenzbereichen konkrete Maßnahmen ergreifen, die Impulse für Lernprozesse auslösen“ (SIEBENHÜNER ET AL. 2006: 49f.).

3.2 Ökonomische Konzepte

Ökonomischen Konzepten ist gemeinsam, dass sie Kosten- und/oder Ertragsvorteile interorganisationaler Netzwerke oder verwandter intermediärer Organisationsformen in den Mittelpunkt ihrer Analyse stellen (vgl. SYDOW 1995b: 168).

3.2.1 Innovationstheoretischer Ansatz: *Interpreneurship*

Innovation und Innovationsfähigkeit stellen einen wesentlichen Faktor für die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen dar. FICHTER (2005) sieht die Innovationsfähigkeit von Unternehmen auch als wichtige Komponente bei der Mitgestaltung des Strukturwandels von Wirtschaft und Gesellschaft in Richtung Nachhaltigkeit (vgl. auch STÖRMER 2001). Da die Lernfähigkeit von und in Unternehmen als zentral für deren Innovationsfähigkeit gesehen wird, sind innovationstheoretische Ansätze eng mit dem Konzept der *Lernen- den Organisation* verbunden (vgl. Kap. 3.1.3).

In jüngerer Forschung wird Innovation jedoch nicht rein auf die technische Dimension reduziert, sondern, ähnlich dem Ansatz der sozialen Einbettung (vgl. Kap. 3.1.1), in ihren sozialen und kulturellen Kontext gestellt (vgl. BIJKER/HUGHES/PINCH 1993). Technische Innovationen (neue Produkte und Produktionsverfahren) werden demzufolge von orga-

nisationalen (neue Organisationsstrukturen etc.), nutzungssystembezogenen (neue Dienstleistungskonzepte etc.), institutionellen (Normen, Regelungssysteme, Einrichtungen etc.) und sozialen Innovationen (Akteursnetzwerke, veränderte Lebensstile etc.) begleitet (vgl. FICHTER 2005: 151).

In seinem Ansatz *Interpreneurship* geht FICHTER (2005) davon aus, dass Innovationen durch produktive Akteursinteraktionen und ein Wechselspiel zwischen Akteuren und ihren Kontexten herbeigeführt werden. Im Sinne eines „learning by interacting“ (ASHEIM/COOKE 1998) ist Interaktion eine potenzielle Quelle für Entstehung von innovationsrelevanten Informationen und wird damit zu einer betriebsrelevanten Ressource (vgl. STÖRMER 2001). Durch Interaktion mit ihrem äußeren Umfeld, z.B. Behörden, Schulen, Universitäten, Forschungseinrichtungen, können kollektive Lernprozesse entstehen. Innovationsprozesse können dabei durch die räumliche und soziale Nähe der Beteiligten leichter realisiert werden (vgl. Konzept der Lernende Region, Kap. 3.3.1).

3.2.2 Corporate Citizenship

*Corporate Citizenship*⁴ (CC) bezeichnet das bürgerschaftliche Engagement in und von Unternehmen, die eine mittel- und langfristige unternehmerische Strategie auf der Basis verantwortungsvollen Handelns verfolgen und sich über die eigentliche Geschäftstätigkeit hinaus als „guter Bürger“ aktiv für die lokale Zivilgesellschaft oder z. B. für ökologische oder kulturelle Belange engagieren (vgl. HABISCH 2003: 15).

Nach HABISCH (2003) stellt *Corporate Citizenship* die dritte und letzte Phase in der Entwicklung eines Unternehmens, das mit Organisationen aus dem Non-Profit-Bereich zusammenarbeitet, dar. Auf der ersten Entwicklungsebene fungiert das Unternehmen als Sponsor. In einem zweiten Schritt stellt sich das Unternehmen als Partner dar. Gemeinsam mit anderen Organisationen entwickelt es konkrete Lösungsmodelle für gemeinsame Problemlagen. In der dritten Entwicklungsstufe als *Corporate Citizen* sind Unternehmen bemüht durch ihr aktives Handeln „(...) Strukturen bereichsübergreifender Zusammenarbeit (Bildungs-, Sozial- und Kultureinrichtungen, Bürgerinitiativen und NGOs, Verbänden, Politik, anderen Unternehmen etc.) konkrete Probleme ihres Gemeinwesens zu lösen“ (HABISCH 2003: 58). Den Erfolg von CC-Projekten lassen sich nach HABISCH

⁴ Der Begriff *Corporate Citizenship* wird in wissenschaftlichen und politischen Diskursen sowie von Unternehmen selbst nicht eindeutig verwandt und steht in teils unklarer Abgrenzung zu verwandten Termini wie *Corporate Responsibility* (CS) oder *Corporate Social Responsibility* (CSR), der gesellschaftlichen Verantwortung von Unternehmen.

daran erkennen, wenn sich aufgrund von gemeinwohlorientierten Aktivitäten gesellschaftliche Strukturveränderungen ergeben haben, z.B. die Umgestaltung staatlicher gesellschaftlicher Institutionen oder die Umformulierung von Gesetzen.

Corporate Citizenship besteht also im Kern aus dem Aufbau von bereichsübergreifenden Kooperationen und Partnerschaften zwischen Profit- und Non-Profit-Organisationen und den daraus resultierenden Synergien respektive Win-Win-Potenzialen (vgl. BLUSZCZ 2007). Das Engagement von Unternehmen in gemeinwohl-orientierten Projekten fördert das positive Image des Unternehmens (vgl. BLUSZCZ 2007: 113). Gemeinwohlaktivitäten, so AUSTIN (2000), steigern die Mitarbeitermotivation und das Zugehörigkeitsgefühl wächst. *Corporate Citizenship* unterscheidet sich also von „herkömmlichen“ Netzwerken durch die Betonung des Interesses an der Gesellschaft bzw. des Gemeinwesens und durch die PR-orientierte Motivation.

3.3 Bildungspolitische Konzepte

3.2.1 Die Lernende Region

Im Konzept der Lernenden Region wird die Netzwerkidee mit dem Regionsbegriff in Verbindung gebracht. Das BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) verfolgt mit seinem am 27.10.2000 veröffentlichten Bundesprogramm „Lernende Region – Förderung von Netzwerken“ das Ziel, „Bildungsanbieter und Bildungsnachfrager (Individuen, Betriebe etc.) sowie andere interessierte im regionalen Umfeld ‚Lernende Region‘ zusammenzuführen“ (BMBF 2000).

Das Konzept der Lernenden Region beinhaltet, ähnlich dem Modell der Lernenden Organisation (vgl. Kap. 3.1.3), den Grundgedanken, das Potenzial aller regionalen Akteure so zu bündeln, dass eine umfassende Regionalentwicklung als selbstorganisierter, selbstverantwortlicher und hinsichtlich seiner Effekte systematisch rückgekoppelter, selbstreflexiver „bottom up“-Prozess initiiert, stabilisiert und institutionalisiert wird. Die Lernprozesse, die sich bei den verantwortlichen Akteuren, seien sie Manager, Verwaltungsangestellte, Sozialarbeiter oder Langzeitarbeitslose, im Fortgang der Kooperation und Auseinandersetzung einstellen, schlagen sich in flexiblen Netzwerkstrukturen nieder, die diese Lernerfahrungen kontinuierlich auf sich selbst „zurück spiegeln“ und für die Gesamtentwicklung der Region nutzbar machen (vgl. STAHL 2004: 46).

Es zeigt sich, dass Kooperation und Vernetzung gerade in überschaubaren lokalen und regionalen Kontexten aufgrund kurzer Wege, gegenseitiger Kenntnis der Akteure, ge-

meinsamer Herausforderungen bezogen auf lokalspezifische und regionalspezifische Problemlagen, Erfolg versprechend sind (vgl. SCHNEIDER-WOHLFART 2006: 20f.). 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 Interessenausgleich gegeben sind (vgl. MAJER 2003). Dies ist besonders für den Bildungsbereich wichtig, der durch eine außerordentliche Komplexität und Intransparenz gekennzeichnet ist. Der regionale Bezug hat im Bildungsbereich auch deswegen eine besondere Bedeutung, da das konkrete Umfeld bedeutenden Einfluss auf Bildungschancen haben kann (vgl. SCHNEIDER-WOHLFART 2006: 16ff.). Aufgrund der oben genannten Vorteile werden Regionen auch als adäquate Bezugseinheit für die Konkretisierung und Implementierung einer nachhaltigeren Entwicklung gesehen (vgl. MINSCH ET AL. 1996).

3.3.2 Lebenslanges Lernen

Im bildungspolitischen Fokus steht seit geraumer Zeit die Förderung lebensbegleitenden bzw. lebenslangen Lernens, verstanden als die Gesamtheit allen formalen, nicht-formalen und informellen Lernens über den gesamten Lebenszyklus eines Menschen hinweg. Der Bereich der Weiterbildung steht dabei im Fokus der Betrachtung, da sie Bürgerinnen und Bürger als Beschäftigte, als Gestaltende im familiären Kontext und als Mitwirkende zur Entwicklung des Gemeinwesens für das Weiterlernen nach Schule und Ausbildung motivieren kann und ihnen passgenaue Angebote entsprechend ihrer Lernbedarfe zur Verfügung stellen kann (vgl. SCHNEIDER-WOHLFART 2006: 7).

Das Konzept des lebenslangen Lernens unterscheidet sich von klassischen Bildungskonzepten durch seinen Umgang mit Wissen. Es wird postuliert, dass nicht mehr die Quantität des angehäuften Wissens über den beruflichen Erfolg entscheidet, sondern das Wissen darüber, wie der Zugang zu Wissen gesichert werden kann. Es ist daher zu überlegen, inwieweit Unterrichtsinhalte zugunsten flexibler Lernarrangements, die die Kooperations- und Lernfähigkeiten der Akteure erhöhen, aufgegeben werden können (vgl. HANFT 1997: 296f.). ARNOLD und SIEBERT (1995) haben einen Ansatz für eine konstruktivistische Erwachsenenbildung vorgelegt, in der nicht die Wissensvermittlung im Vordergrund steht, sondern die Förderung von Lernbeziehungen, in denen Akteure in Interaktionsprozessen gestaltend auf ihre Umwelt einwirken. Nach PÄTZHOLD (1993) sollten Lehrer Initiatoren von aktiv-entdeckendem handlungsorientiertem Lernen sein. Es

sollte Lernumwelten geben, in denen Probleme und Lernanreize für die Lernenden sichtbar und erfahrbar werden (vgl. HANFT 1997: 197).

Für diesen Zusammenhang ist das bildungsbereichsübergreifende lebenslange Lernen besonders interessant. Dieses kann nur realisiert werden, wenn Bildungsanbieter untereinander und in Kooperation mit anderen Akteuren aus den Bereichen Wirtschaft, Soziales, Kultur usw. dauerhaft zusammenarbeiten (vgl. SCHNEIDER-WOHLFART 2006: 31).

3.3.3 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Im Jahr 2002 haben die Vereinten Nationen (UN) für die Jahre 2005 bis 2014 die Weltdekade "Bildung für nachhaltige Entwicklung" (BNE) ausgerufen. Die internationale Initiative will dazu beitragen, die Prinzipien nachhaltiger Entwicklung weltweit in den nationalen Bildungssystemen zu verankern. Zentrale Aufgabe der Bildung ist es, den Menschen beizubringen, wie sie die weitere Entwicklung unserer Gesellschaft zukunftsfähig gestalten können. Im Vordergrund steht das zukunfts- und anwendungsorientierte Lernen, wobei es hier weniger um die Vermittlung von Wissen über Umweltbedrohungen geht, als vielmehr darum, die Menschen für eine gelingende, selbst verantwortbare und zu gestaltende Zukunft zu mobilisieren (vgl. www.dekade.org).

In Deutschland eignen sich allgemeinbildende Schulen besonders für die Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung, da somit möglichst viele Bürger erreicht werden. Als so genanntes „Handlungsfeld“ ist BNE in Schulen interdisziplinär und problemorientiert ausgerichtet. Um der Komplexität der Probleme angemessene Kompetenzen aufbauen zu

können, muss der Unterricht daher an vielen Stellen fächerübergreifend stattfinden. BNE soll dem Individuum ermöglichen, aktiv an der Analyse und Bewertung von nicht nachhaltigen Entwicklungsprozessen teilzuhaben, sich an Kriterien der Nachhaltigkeit im eigenen Leben zu orientieren und nachhaltige Entwicklungsprozesse gemeinsam mit anderen lokal wie global in Gang zu setzen (vgl. HAAN 2007: 9f.). Sie dient also der Befähigung zum reflektierten Handeln, insbesondere dem Gewinn von Gestaltungskompetenz. Mit Gestaltungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhal-

tige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen (vgl. ebd.: 12).

Für die Erlangung von Gestaltungskompetenz und somit die Umsetzung der Idee einer nachhaltigen Entwicklung ist das Lernen in einem konkreten gesellschaftlichen Rahmen unter Einbezug des Lebensumfeldes verschiedener Akteure wichtig. Die schnelle

Veränderung im Mensch-Natur-Gefüge, neue Lebensstile und veränderte Konsummuster

erfordern eine Öffnung der Schule. Daher ist eine Vernetzung nicht nur unter den Schülern oder verschiedenen Schulen, sondern auch mit anderen gesellschaftlichen Akteuren, z.B. aus dem wirtschaftlichen Kontext, für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung von Vorteil. Mit einer Netzwerkbildung ist außerdem die Chance verbunden, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen zu verankern und zugleich auf neue Bereiche auszuweiten (vgl. BARTH 2007: 2).

4. Strukturmerkmale von Bildungsallianzen

Bevor auf die Strukturmerkmale von Bildungsallianzen eingegangen werden soll, sollen zunächst die Ergebnisse aus Kapitel 3 zusammengefasst werden.

Das Konzept der sozialen Einbettung liefert die theoretische Begründung für die Vernetzung von Unternehmen mit anderen Organisationen. Da Akteure in Unternehmen nicht, wie in dem neoklassischen Ökonomie-Konzept, nur als rational handelnde Akteure definiert werden, sondern das soziale Umfeld in den Vordergrund rückt, wird der Vernetzung mit anderen Akteuren und Organisationen ein besonderer Stellenwert eingeräumt. Im Rahmen des Sozialkapital-Konzepts werden die Beziehungen zwischen Akteuren näher beleuchtet und festgestellt, dass diese auf Vertrauen beruhen. Vertrauensvolle Beziehungen bringen mehrere Vorteile mit sich: sie erleichtern den Zugriff auf Informationen und liefern eine größere Handlungssicherheit aufgrund geteilter Werte und Normen sowie einer gemeinsamen Identität. Sozialkapital kann daher als „organisationaler Kitt“ wirken. Die Reduktion von Unsicherheit spielt im ökonomischen Bereich eine besondere Rolle (vgl. BECKERT 1996: 125). Das Konzept der Lernenden Organisation beleuchtet Lernprozesse in und zwischen Organisationen. Dabei stellt sich heraus, dass sich organisationales Lernen leichter vollzieht, wenn Organisationen, insbesondere solche aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen, miteinander kooperieren.

Das innovationstheoretische Konzept des *Interpreneurship* knüpft an das Konzept der Lernenden Organisation an. Denn die Lernfähigkeit von Unternehmen ist eine wichtige Voraussetzung für Innovationen. Daraus lässt sich schließen, dass interorganisationales Lernen und Wissensaustausch Innovationen fördern. Das Konzept *Corporate Citizenship* belegt, dass sich das Engagement für das Gemeinwesen für Unternehmen lohnt und viele Vorteile, wie wachsendes Zugehörigkeitsgefühl der Mitarbeiter und Image-Steigerung, mit sich bringt. Aufgrund ihres Win-win-Charakters eignen sich bereichsübergreifende Netzwerke besonders für CC-Projekte.

Das Konzept der Lernenden Region verdeutlicht, dass sich die regionale Ebene am besten für das Entstehen von Synergien zwischen Organisationen eignet. Durch die Zusammenarbeit von Organisationen aus der Region wird Komplexität verringert und aus bildungspolitischer Sicht eine Voraussetzung für die Realisierung gleicher Bildungschancen geschaffen. Das Konzept des Lebenslangen Lernens betont die Wichtigkeit eines flexiblen und praxisnahen Lernkonzeptes, bei dem Interaktionsprozesse und ein aktiv-entdeckendes handlungsorientiertes Lernen im Vordergrund stehen. Das Konzept

des lebenslangen Lernens liefert damit Gründe für die Vernetzung von Bildungseinrichtungen.

Welchen Aufschluss können uns die oben dargelegten Konzepte aus der organisationssoziologischen, wirtschaftswissenschaftlichen und bildungspolitischen Netzwerkforschung über die Strukturmerkmale von Bildungsallianzen geben? Strukturmerkmale können sowohl aus der Begriffsbestimmung (Kap. 2) als auch aus den theoretischen Ausführungen (Kap. 3) entnommen werden. Tabelle 2 zeigt die von der Begriffsbestimmung abgeleiteten formalen und von den Netzwerkkonzepten abgeleiteten inhaltlichen Strukturmerkmale:

Tabelle 2: Formale und inhaltliche Strukturmerkmale von Bildungsallianzen

Kategorie	Kriterium	Strukturmerkmal
formal	Umfang	mindestens zwei Organisationen
	vertretene gesellschaftliche Bereiche	Wirtschafts- und Bildungsbereich
	Richtung des Leistungsaustausches	komplementäre Interessen der Akteure
	Machtstruktur	Selbstbestimmung und Unabhängigkeit der Organisationen
	Kommunikation	gemeinsame Übereinkünfte und Konsensbildung
	hierarchische Struktur	heterarchisch
	räumliche Bezugsebene	lokal und regional
	Vertragsform	Kooperationsvereinbarung
	Stabilität	langfristiger Charakter
	Formalisierungsgrad	explizit formulierte Ziele; formale Struktur; formale Rollenzuweisungen
inhaltlich	Gründungshistorie	Meist durch einen oder wenige interne Akteure initiiert (sog. <i>Change Agents</i>)
	Qualität der Beziehungen	Auf Vertrauen basierend
	Qualität der Struktur der Beziehungen	Einbettung in die Gesamtstruktur
	Zugang zu Ressourcen	Erleichterter Zugang zu Informationen
	Zielkongruenz	Wissenstransfer; Förderung von Innovationen; Forcierung nachhaltige Entwicklung
Motive von Unternehmen	Selbstdarstellung als zukunftsfähiger Arbeitgeber; Dialog mit dem Umfeld; gesellschaftliche Verantwortung	

	Motive von Bildungsinstitutionen	Stärkung der Wirtschaftskompetenz; Berufsorientierung; Praxisnähe; Befähigung zur aktiven Einflussnahme in der Gesellschaft
	Interdependenz Allianz – Umwelt	Umweltinteraktion; Gemeinwohlorientierung
	Innovationsprozess	Kollektive Lernprozesse durch Umfeldinteraktion
	geteilte Werte	Nachhaltigkeit; gesellschaftliche Verantwortung
	Lernprozesse	Gemeinsame Entwicklung von Werten und Normen; Kontinuität durch Rückkopplungsschleifen
	Lernkonzept	Handlungsorientiert, interdisziplinär, lernorientiert

Literaturverzeichnis

- ARGYRIS, Chris/ SCHÖN, Donald A. (1999): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart
- ARNOLD, Rolf/ SIEBERT, Horst (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. In: Arnold, Rolf (Hg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 4. Hohengehren
- ASHEIM, Bjørn/ COOKE, Philip (1998): Local learning and interactive innovation networks in a global economy. In: Malecki, Edward/ Oinas, Päivi (Hg.): Making connections. Technological learning and regional economic change. Aldershot
- AUSTIN, James E. (2000): The Collaboration Challenge: how nonprofits and business succeed through strategic alliances. San Francisco
- BARTH, Matthias (2007): Netzwerke und Kooperationen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Portal Magazin Bildung für nachhaltige Entwicklung, Ausgabe Mai 2007: „Bildung für nachhaltige Entwicklung international“
- BATHELT, Harald/ GLÜCKLER, Johannes (2002): Wirtschaftsgeographie. Ökonomische Beziehungen in räumlicher Perspektive. Stuttgart
- BECKERT, Jens (1996): Was ist soziologisch an der Wirtschaftssoziologie? Ungewißheit und die Einbettung wirtschaftlichen Handelns. In: Zeitschrift für Soziologie. Jg. 25, S. 125-146
- BICKMANN, Roland (1999): Chance: Identität. Impulse für das Management von Komplexität. Berlin: Springer Verlag
- 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, Mass.: MIT Press
- 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. Wiesbaden, S. 27-42.
- BIRKE, Martin/ SCHWARZ, Michael (1997): Ökologisierung als Mikropolitik. In: Birke, Martin/ Burschel, Carlo/ Schwarz, Michael: Handbuch Umweltschutz und Organisation. Ökologisierung – Organisationswandel – Mikropolitik. Reihe „Lehr- und Handbücher zur ökologischen Unternehmensführung und Umweltökonomie“. München u. Wien, S. 189-225
- BLUSZCZ, Oliver (2007): Strategische Allianzen zwischen Profit- und Non-Profit-Organisationen. In: Hafner, Sonja J. et al. (Hg.): Gesellschaftliche Verantwortung in Organisationen. Fallstudien unter organisationstheoretischen Perspektiven. München u. Mering: Hampf, S. 107-117

- BRAND, Karl-Werner/ GUGUTZER, Robert/ HEIMERL, Angelika/ KUPFAHL, Alexander (2001): Sozialwissenschaftliche Analysen zu Veränderungsmöglichkeiten nachhaltiger Konsummuster. Schlussbericht im Auftrag des Umweltbundesamtes. München
- BRENTEL, Helmut/ KLEMISCH, Herbert/ ROHN, Holger (Hg.) (2003): Lernendes Unternehmen. Konzepte und Instrumente für eine zukunftsfähige Unternehmens- und Organisationsentwicklung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- BROCKHAUS, Michael (1996): Gesellschaftsorientierte Kooperationen. Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit von Unternehmen und gesellschaftlichen Anspruchsgruppen im ökologischen Kontext. Wiesbaden
- BROCKHAUS (2001): Die Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden. Bd. A-AP. Leipzig: Brockhaus
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2000): Förderrichtlinien des BMBF- Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bonn
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND TECHNOLOGIE (BMWi) (2008): Kompetenznetze initiieren und weiterentwickeln. Netzwerke als Instrument der Innovationsförderung, des Wirtschaftswachstums und Standortmarketings. Berlin
- BOOS, Frank/ EXNER, Alexander/ HEITGER, Barbara (1992): Soziale Netzwerke sind anders. In: Organisationsentwicklung, Nr. 1, S. 54-61
- 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
- EULER, Dieter (1999): Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Nürnberg
- FICHTER, Klaus (2005): Interpreneurship. Nachhaltigkeitsinnovationen in interaktiven Perspektiven eines vernetzten Unternehmertums. Marburg: Metropolis
- FREEMAN, Robert Edward (1984): Strategic management: A Stakeholder Approach. In: Lamb, Robert Boyden (Hg.): Advances in Strategic Management, Vol. 1. Greenwich, S. 31-60
- FREITAG, Markus (2004): Das Konzept des Sozialkapitals und Ansätze seiner Messung. In: Wilbers, Karl (Hg.): Das Sozialkapital von Schulen. Die Bedeutung von Netzwerken, gemeinsamen Normen und Vertrauen für die Arbeit und in Schulen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 7-24
- FUCHS, Martina (2001): Von der „lernenden Region“ zur „lernenden Organisation“. INEF Report
- GRANOVETTER, Mark (1985): Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. In: American Journal of Sociology, Volume 91, Issue 3, S. 481-510
- HABISCH, André (2003): Corporate Citizenship. Gesellschaftliches Engagement von Unternehmen in Deutschland. Berlin, Heidelberg u. New York

- HAGEDORN, Friedrich/ MEYER, Heinz H. (2001): Netzwerke. In: Arnold, R./Nolda S./Nuisl, E.: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 234-235
- HANFT, Anke (1997): Lernen in Netzwerkstrukturen. Tendenzen einer Neupositionierung der betrieblichen und beruflichen Bildung. In: Arbeit. H. 3, Jg. 6, S. 282-303
- HAMM, Claudia (2004): Schulentwicklung und Bildungsnetzwerke – Eine wirtschaftspädagogische Modellierung der für den Aufbau und die Nutzung von Berufsbildungsnetzwerken förderlichen Bedingungen in berufsbildenden Schulen. Köln
- HARTMANN, Dorothea M./ BRENTEL, Helmut/ ROHN, Holger (2006): Lern- und Innovationsfähigkeit von Unternehmen und Organisationen – Kriterien und Indikatoren. Wuppertal Papers Nr. 156, Wuppertal
- HELLMER, Friedhelm/ FRIES, Christian/ KOLLROS, Heike/ KRUMBIEN, Wolfgang (1999): Mythos Netzwerke: Regionale Innovationsprozesse zwischen Kontinuität und Wandel. Berlin
- HOWALDT, Jürgen (2002): Lernen in Netzwerken – Koevolutionäre Kooperationsverbünde als regionale Lernnetzwerke. In: Hentrich, Jörg/ Hoss, Dietrich (Hg.): Arbeiten und Lernen in Netzwerken. Eine Zwischenbilanz zu neuen Formen sozialer und wirtschaftlicher Kooperationen. Hrsg. vom Rationalisierungs- und Innovationszentrum der Deutschen Wirtschaft e.V. Eschborn: RKW-Verlag, S. 283-295
- JÄGER, Jill (2007): Was verträgt unsere Erde noch? Wege in die Nachhaltigkeit. Frankfurt am Main
- JÜTTE, Wolfgang (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“. Hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann
- KRISTOF, Kora/ WELFENS, Jola/ TÜRK, Volker/ WALLICZEK, Katharina (2006): Ressourceneffizienzsteigerung durch organisatorische und institutionelle Innovationen – Ergebnispapier – Arbeitspaket 2.4: Steigerung der Ressourcenproduktivität als Kernstrategie einer nachhaltigen Entwicklung. Hrsg. vom Wuppertal Institut für Klima, Umwelt und Energie
- LIEDTKE, Christa/ WELFENS, Jola: (2007): Nachhaltige Entwicklung. Wuppertal
- MAHNKOPF, Birgit (1994): Markt, Hierarchie und soziale Beziehungen. Zur Bedeutung reziproker Beziehungsnetzwerke in modernen Marktgesellschaften. In: Beckenbach, Niels/ Von Treeck, Werner: Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit. Soziale Welt Sonderband 9. Göttingen, S. 65-84
- MAJER, Helge (2003): Regionale Netzwerkarbeit für Nachhaltigkeit mit Industrieunternehmen – neun Thesen. In: Elsner, Wolfram/ Biesecker, Adelheid (Hg.) (2003): Neuartige Netzwerke und nachhaltige Entwicklung. Frankfurt a. M., S. 151-176
- MAJER, Helge/ SEYDEL, Frederike (Hg.) (1998): Pflastersteine. Ulmer Wege zur Nachhaltigkeit. Berlin

- MINSCH, Jürg/ EBERLE, Armin/ MEIER, Bernhard/ SCHNEIDEWIND, Uwe (1996): Mut zum ökologischen Umbau: Innovationsstrategien für Unternehmen, Politik und Akteursnetze. Basel, Boston u. Berlin
- OEHLKE, Paul (2001): Probleme regionaler Innovationsförderung. In: Hoß, Dietrich/Schrick, Gerhard (Hg.): Die Region – Experimentierfeld gesellschaftlicher Innovation. Münster
- PÄTZHOLD, Günter (1993): Wertewandel – Herausforderung für berufliche Schulen. In: Die berufsbildende Schule 45, Heft 2, S. 43-49
- PERROW, Charles (1987): Normale Katastrophen. Die unvermeidlichen Risiken der Großindustrie. Frankfurt am Main
- PFÜTZER, Stephanie (1995): Strategische Allianzen in der Elektronikindustrie. Organisation und Standortstruktur. Wirtschaftsgeographie Bd. 9. Münster
- PUTNAM, Robert (1995): Bowling Alone: America's Declining Social Capital. In: Journal of Democracy, Jg. 6, S. 65-78
- SCHMIDT-BLEEK, Friedrich (2007): Nutzen wir die Erde richtig? Die Leistung der Natur und die Arbeit des Menschen. Frankfurt am Main
- SCHNEIDER-WOHLFART, Ursula (2006): Kooperation und Vernetzung in der Weiterbildung. Orientierungsmaßnahmen und Praxiseinblicke. Hrsg. vom Landesinstitut für Qualifizierung NRW. Bielefeld: Bertelsmann
- SCHULZ, Christian (2005): Agenten des Wandels? Unternehmensbezogene Umweltdienstleister im industriellen Produktionssystem. München
- SCHWEERS, Christoph (2005): Vertrauen in Bildungsnetzwerken. Überlegungen über die Bedeutung von und den Umgang mit Vertrauen in regionalen Bildungsnetzwerken am Beispiel berufsbildender Schulen. Duisburg
- SEGIL, Lorraine (1998): Strategische Allianzen. Systematische Planung und Durchführung von Unternehmensallianzen. St. Gallen u. Zürich
- SEMLINGER, Klaus (2002): Das Wissensparadoxon fortschreitender Arbeitsteilung. Zur Notwendigkeit kooperativer Interaktion. In: Hentrich, Jörg/ Hoß, Dietrich (Hrsg.) (2002): Arbeiten und Lernen in Netzwerken. Eschborn, S.12-23
- SIEBENHÜNER, Bernd/ ARNOLD, Merlen/ HOFFMANN, Esther/ BEHRENS, Thorsten/ HEERWART, Sebastian/ BESCHORNER, Thomas (2006): Organisationales Lernen und Nachhaltigkeit. Prozesse, Auswirkungen und Einflussfaktoren in sechs Unternehmensfallstudien. Marburg
- STAHL, Thomas (2004): Sozialkapital und Netzwerkmanagement in Lernenden Regionen. In: Wilbers, Karl (Hg.): Das Sozialkapital von Schulen. Die Bedeutung von Netzwerken, gemeinsamen Normen und Vertrauen für die Arbeit und in Schulen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 45-66
- STÖRMER, Eckhard (2002): Unternehmensnetzwerke und Nachhaltigkeit. In: Soyez, Dietrich/ Schulz, Christian (2002): Wirtschaftsgeographie und Umweltproblematik. Kölner Geographische Arbeiten (KGA), Heft 76, Köln, S. 29-43

- SYDOW, Jörg (1995a): Organisation von Netzwerken. Strukturtheoretische Analysen der Vermittlungspraxis in Versicherungsnetzwerken. Opladen
- SYDOW, Jörg (1995b): Strategische Netzwerke. Evolution und Organisation. 3. Nachdruck. „Neue betriebswirtschaftliche Forschung“, Bd. 100. Berlin: Gabler
- TISCHER, Martin (2001): Unternehmenskooperation und nachhaltige Entwicklung in der Region. Theorie der Unternehmung, Bd. 12. Marburg
- URBANIEC, Maria (2008): Umweltinnovationen durch Kooperationen. Am Beispiel einer freiwilligen Branchenvereinbarung. Reihe „Studien zum internationalen Innovationsmanagement“. Internationales Hochschulinstitut Zittau. Wiesbaden: Gabler Edition Wissenschaft
- VOIGTLÄNDER, Christine (2005): Vergleich kritischer Erfolgsfaktoren modularer Lernformen verschiedener Bildungseinrichtungen – von staatlichen Hochschulen bis zu *Corporate Universities*. Vortrag zum Dissertationsvorhaben. Hannover
- WILBERS, Karl (2003a): Personen und Institutionen vernetzen: Zentrale Herausforderungen bei der Gestaltung von Bildungsnetzwerken. In: Strahler, Bernd/ Tiemeyer, Ernst/ Wilbers, Karl (Hg.): Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte, Lösungen. Bielefeld: Bertelsmann
- WILBERS, Karl (2003b): Zur Gestaltung regionaler Bildungsnetzwerke. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 99. Jg., H. 1, S. 61-106
- ZENTES, Joachim/ SWOBODA, Bernhard/ MORSCHETT, Dirk (2005): Kooperationen, Allianzen und Netzwerke – Entwicklung der Forschung und Kurzauszug. In: Zentes, Joachim/ Swoboda, Bernhard/ Morschett, Dirk (Hg.) (2005): Kooperationen, Allianzen und Netzwerke. Wiesbaden, S. 3-34