

## Holzweg oder Prachtstraße?

# Profilbildung nordrhein-westfälischer Berufskollegs im Rahmen ihres Entwicklungsprozesses zu Kompetenzzentren

---

## 1 Vorbemerkungen zur Zielsetzung und Methodik

Die Tendenz, sich als Kompetenzzentrum in der Region zu etablieren, ist bei verschiedenen Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen erkennbar (vgl. BEUTNER/ GÖCKEDE 2002, 17-44). Dabei wird in diesem Artikel eine Bestandaufnahme von konkreten Maßnahmen und Arbeitsvorhaben durchgeführt, die u.E. als Indikatoren für die Profilbildung der Berufskollegs auf dem Weg zum Kompetenzzentrum dienen können.

Eine tiefer gehende Analyse, etwa der Zielorientierung oder die Einbeziehung dynamischer Indikatoren wie bspw. Entwicklungsperspektiven findet sich z.B. bei HOLTAPPELS/ MÜLLER/ SIMON (vgl. HOLTAPPELS/ MÜLLER/ SIMON 2002, 219f.). Diese erfolgt allerdings nicht allein zielgerichtet auf Berufskollegs, sondern umfasst auch andere Schulformen. Vor dem Hintergrund unseres Erkenntnisinteresses scheint uns eine solche Vorgehensweise allerdings nicht zielführend. Zudem haben wir uns aus forschungsökonomischen Gründen auf eine quantitative Inhaltsanalyse (siehe SCHNELL/ HILL/ ESSER 1999, 374ff.) beschränkt.

Uns erscheint es notwendig, Kompetenzanforderungen zu identifizieren, um eine Möglichkeit zu eröffnen, sich diesen Anforderungen zu stellen und den Weg in Richtung eines Kompetenzzentrums einzuschlagen. Hierzu soll der vorliegende Artikel einen ersten Beitrag leisten.

## 2 Regionalisierung und Auswahl der Regionen

Eine Darstellung des in diesem Beitrag gewählten Regionalisierungsverfahrens dürfte insbesondere deshalb wichtig sein, da sich die Situation und Entwicklung einer Region, ob diese nun mit ökonomischen oder aber gesellschaftlichen Indikatoren erfasst werden, als sozioökonomische Umwelt der Berufsschule deren Möglichkeiten bzw. Grenzen ganz erheblich mitbestimmt (vgl. hierzu bspw. SCHWEERS 2002, 8f. und BREUER/ SCHWEERS/ TWARDY 2002, 3f.).

Die Frage, mit Hilfe welcher Kriterien ein solcher Teilraum bzw. eine Region<sup>1</sup> sinnvoll abgegrenzt werden kann, wird durch ein bestimmtes Regionalisierungsverfahren beantwortet. Grundsätzlich wollen wir hier zunächst die drei Verfahrensformen, anhand derer eine Regionsabgrenzung – also eine Regionalisierung – vorgenommen werden kann, skizzieren. Zunächst sind die kriterien- bzw. indikatorgestützten Regionalisierungsverfahren zu nennen. Zu

---

<sup>1</sup> Zu den oftmals in diesem Zusammenhang thematisierten Bildungslandschaften vgl. z.B. HÖFER 2002, 91-110.

diesen gehört zum einen die Regionalisierung anhand des Homogenitätskriteriums, bei dem Regionen durch bestimmte Indikatoren, die eine gleiche oder gleichartige Merkmalsausprägungen besitzen sollten, eingegrenzt werden. Zum anderen existiert das Funktionalitätskriterium, bei dem Regionen auf Grund von funktionalen Zusammenhängen, wie etwa Peripherie und Zentrum, abgegrenzt werden (vgl. MAIER/ TÖDTDLING 1996, 17f.). Nicht auf solche Indikatoren stützt sich dagegen die Regionalisierung anhand von politischen oder administrativen Vorgaben, bei der ein bestimmtes, durch politische bzw. administrative Entscheidungen gebildetes Gebiet als Region aufgefasst oder aber mehrere solcher Gebiete zu einer Region zusammengefasst werden (vgl. SCHÄTZL 1998, 94f.).

Das letztgenannte Regionalisierungsverfahren erscheint uns angemessen, da auf diese Weise ein Rückgriff auf Sekundärstatistiken möglich ist. Wenn aber als administrative Region das Gebiet genommen wird, aus dem die Auszubildenden der jeweiligen Berufsschule stammen bzw. aus dem diese der jeweiligen Berufsschule zugeordnet werden, also etwa der Kammerbezirk (vgl. bspw. BERGER/WALDEN 1993, 19), so ergibt sich das Problem, verlässliche und insbesondere vergleichbare Daten über die sozio-ökonomische Situation der jeweiligen Region zu erhalten, da das Gebiet dieser Region nur bedingt deckungsgleich mit einem oder mehreren Kreisen sein dürfte. Jedoch sind es gerade die Kreise, als kleinste administrative Maßstabsebene, auf der mit einem staatlich reglementierten, statistischen Verfahren Daten erhoben werden, und auf diese Weise eine Vergleichbarkeit durch Rückgriff auf die amtliche erhobenen Statistiken gewährleistet sein dürfte. Zudem ist es so relativ einfach möglich, diese Analyse mit verschiedenen anderen Kreisen, sei es in NRW oder anderen Bundesländern durchzuführen. Sogar eine gewisse Vergleichbarkeit der Regionen nicht nur innerhalb Deutschlands sondern auf der europäischen Ebene wäre unter bestimmt Bedingungen realisierbar, da auf die europaweite Systematisierung gemäß der NUTS (nomenclature des unités territoriales statistiques)-Ebenen zurückgegriffen werden kann (vgl. MAIER/ TÖDTDLING 1996, 204f.).

Die funktionale Unterscheidung zwischen Zentrum und Peripherie hat durchaus Einfluss auf die regionalen Kooperationsstrukturen. Deshalb wurden aus den nordrhein-westfälischen Kreisen solche ausgesucht, die u.E. jeweils die unterschiedlichen Varianten bei der Verteilung der Funktionalität vorzuweisen hat.

Hierzu wurden folgende Regionstypen ausgewählt:

- Eine Region, die sich durch eine vergleichsweise dezentrale Struktur auszeichnet,
- eine Region, in der eine relativ klare Verteilung zwischen Zentrum und Peripherie besteht und
- eine Region, die ausschließlich aus einem Zentrum besteht.

Die Regionstypen und das Ergebnis des Auswahlprozesses veranschaulicht folgende Abbildung:

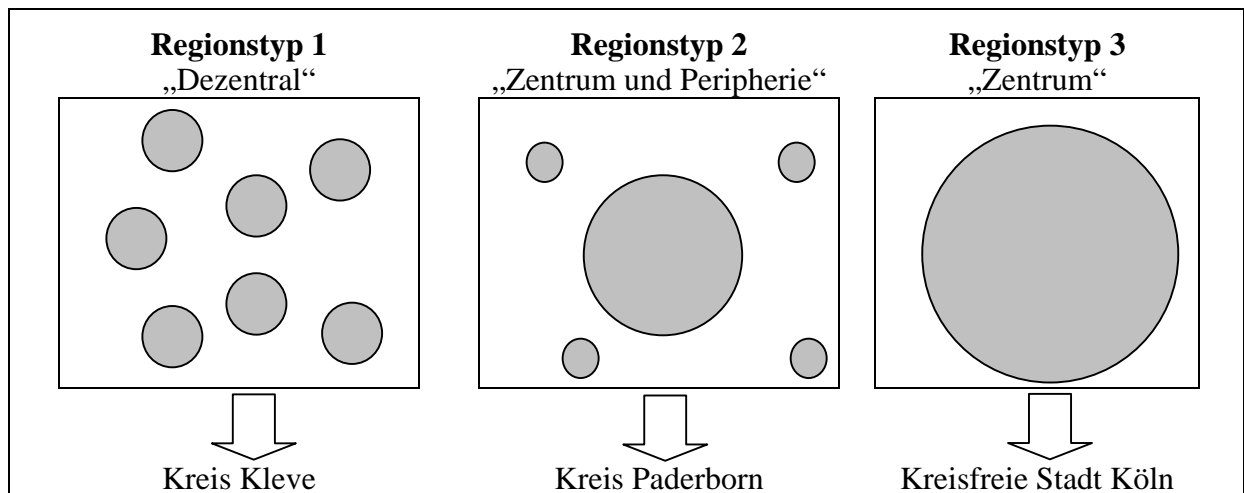


Abb. 1: Regionstypisierung und gewählte Regionen

Als eigentliches Zentrum der Region wurde die jeweilige Kreisstadt definiert. Die nachfolgende Tabelle mit ausgewählten regionalen Daten soll die unterschiedlichen regionalen Strukturen konkretisieren. Die Daten wurden auf der Basis der Angaben auf den Internetseiten des Statistischen Landesamtes Nordrhein-Westfalen (<http://www.lds.nrw.de/>) für das Jahr 2002 sowie des Bildungsportals NRW (<http://www.bildungsportal.nrw.de>) für das Schuljahr 2002/2003 ermittelt.

Tabelle 1: **Datenübersicht für die drei ausgewählten Regionen.**

Angaben	Kreis Kleve	Kreis Paderborn	Stadt Köln
<b>Einwohnerzahl</b>	304.176	294.911	968.639
<b>... davon im Zentrum</b>	49.160 (ca. 16,6%)	141.534 (ca. 48%)	968.639 (100%)
<b>Berufskollegs (öffentlich oder privat)</b>	6	9	27
<b>... davon im Zentrum</b>	2 (ca. 33,3%)	8 (ca. 88,9%)	27 (100%)
<b>Schülerzahl</b>	8.691	12.110	43.484
<b>... davon im Zentrum</b>	5.013 (ca. 57,7%)	12.084 (ca.99,8%)	43.484 (100%)
<b>Besonderheit</b>	Grenznahe Region	Einer der führenden Informationstechnik – Standorte – NEC, Hochschulstandort	Einwohnerstärkste Stadt in NRW Hochschulstandort

Bereits bei dieser Datenübersicht ist auffällig, dass für alle drei Regionstypen bzgl. der Verteilung von Berufskollegs immer das Zentrum prägend ist. Selbst im Kreis Kleve werden schließlich noch weit über die Hälfte aller Berufsschüler in der Kreisstadt unterrichtet. Die drei ausgewählten Regionstypen dürften unserer Ansicht nach auf einem recht allgemeinen Niveau alle in NRW vorzufindenden Regionstypen umfassen. Für jede der drei ausgewählten Regionen haben wir die Schulprogramme aller dort gemäß Bildungsportal-NRW ansässigen Berufskollegs (Kreis Kleve 6, Kreis Paderborn 9, Stadt Köln 27) zur Auswertung hinzuge-

zogen, so dass insgesamt 42 Schulprogramme aus drei Regionen die Grundlage für die Aussagen in diesem Artikel bilden. Dies soll keineswegs eine repräsentative Größe sein, sondern vielmehr einen Einblick in eben jene strukturell sehr unterschiedlich eingebundenen Berufskollegs erlauben. Dabei sind sowohl die öffentlichen als auch die privaten Berufskollegs berücksichtigt. Ergänzt wurden die Informationen in den Schulprogrammen mit den Informationen der Internetauftritte der Berufskollegs, welche ebenfalls zur Außendarstellung der Schulen konzipiert sind. Wir begründen diese Ergänzung mit einer These der höheren Aktualität, da wir davon ausgehen, dass die Internetauftritte schneller aktualisiert werden, als dass neue Schulprogrammversionen in den Berufskollegs entstehen. Entsprechend zeitnahe Aktualisierungsdaten auf verschiedenen Internetseiten der Berufskollegs stützen diese These. Neben den Schulprogrammen liegen von allen Berufskollegs solche Internetinformationen in Form von Webauftritten vor.

### **3 Schulprogramme als Spiegel interner und externer Anforderungen an Berufskollegs**

Wir wollen die Bedeutung der beruflichen Schulen als Kompetenzzentren mit der Frage nach den dort vorhandenen bzw. notwendigen Kompetenzen verknüpfen<sup>2</sup>. In der BASS 14-23 Nr.1 wurde mit dem Erlass vom 25.06.1997 eine verbindliche Verpflichtung zur Erstellung von Schulprogrammen bis zum Jahr 2000 vorgesehen, was mit dem Datum des 31.12.2000 konkretisiert wurde (vgl. BASS 14-23 Nr.1). Leider wird der damit verbundene Zwang zur Schulprogrammarbeit von seiten der Lehrkräfte oftmals als zusätzliche Belastung empfunden (vgl. MSWF/LSW 2002, 182 f.). So ist die Frage aufzuwerfen, inwieweit die Schulprogramme überhaupt in der Lage sein können als akzidentale Dokumente, also solche, die in evaluativen Zusammenhängen benutzt werden können, jedoch ursprünglich bereits für anderen Zusammenhänge konzipiert wurden und dort auch eingesetzt werden (vgl. zu der Bedeutung akzidentaler Dokumente in der Evaluation z.B. BUSCHFELD 2002, 200), die Situation an Berufskollegs zu abzubilden.

Ein Schulprogramm vermittelt die Leitvorstellungen, Entwicklungsstände und -ziele einer Schule. Zudem können Vorhaben zur Zielerreichung, Aktionspläne zur Umsetzung und Maßnahmen zur Überprüfung der Fortschritte vermittelt werden (vgl. dazu auch SCHRATZ/ IBY/ RADNITZKY 2001, 63-64, siehe auch KEMPFERT/ ROLFF 2002, 61). Nicht zuletzt finden sich Schulprogramme bzw. die diese erstellenden Kollegien häufig im Zwiespalt mit der „Doppelfunktion als Entwicklungsinstrument für die Schule und als Steuerungsinstrument der Systemebene“ (HOLTAPPELS/ MÜLLER/ SIMON 2002, 217).

Noch 2002 kamen BURKARD/ KANDERS im Rahmen einer Repräsentativumfrage in NRW zu der Aussage, dass der Entwicklungsstand von Schulen hinsichtlich der Schulprogrammentwicklung in NRW eine große Bandbreite aufweist (vgl. BURKARD/ KANDERS 2002, 27). Andererseits belegen Prozessbefragungen und Evaluationen aus Hessen, dass Schul-

---

<sup>2</sup> Zu den Fragestellungen nach Kompetenzträgern und der Abgrenzung von Kompetenzen, Qualifikationen und Bildung verweisen wir auf BEUTNER/ TWARDY 2003, 415-418.

programme bei allen neun im Rahmen der dortigen Evaluation zusammengetragenen Schulen „nie oberflächlich bleiben“ (HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM / HELP 1998, 112).

Demgegenüber können wir selbst aus unserer Zusammenarbeit mit Berufskollegs in NRW deutlich hervorheben, dass zwar bei Lehrkräften Skepsis herrschte, sich jedoch in der Regel eine Gruppe von Personen um die Schulleitung bildete oder aber aus Vertretern der verschiedenen Bildungsgänge eines Berufskollegs herauskristallisierte, welche durchaus die wesentlichen Aussagen zur Schule und ihren Bildungsgängen im Schulprogramm abbildete. Auch wenn Schulprogramme die Realität vor Ort nur bedingt bzw. in seltenen Fällen auch falsch wiedergeben, so stellen die dort gemachten Ausführungen und aufgeführten Maßnahmen doch in jedem Fall einen deutlichen Indikator bzgl. des Diskussions-, Planungs- und Erarbeitungsstands und -prozesses im jeweiligen Kollegium dar (vgl. ähnlich HOLTAPPELS/MÜLLER/ SIMON 2002, 218). Daher sehen wir in Schulprogrammen durchaus Dokumente, die sowohl etwas über Profilbildungen aussagen können, als auch Hinweise auf notwendige Kompetenzen in Schulen, welche sich zu Kompetenzzentren entwickeln, geben können. Es bleibt aber die Frage aufzuwerfen, was Berufskollegs auszeichnet, die sich auf einen Weg Richtung Kompetenzzentrum begeben. Dieser Frage können wir uns jedoch erst im Anschluss an eine entsprechende kriteriengeleitete Untersuchung stellen, die sich eben den Kompetenzen widmet, welche nicht zuletzt den Namen 'Kompetenz'-zentrum rechtfertigen.

### **3.1 Kompetenzen von Lehrkräften als leitender Untersuchungsaspekt**

Das pädagogische Handlungsrepertoire lässt sich gemäß BAUER in fünf Dimensionen aufgliedern. Er benennt hierbei die Dimensionen 'Soziale Strukturen bilden', 'Interagieren', 'Kommunizieren', 'Gestalten', 'Hintergrundarbeit'. Bei der Betrachtung seiner Erläuterungen zu diesen Dimensionen fällt auf, dass er die ersten drei vorrangig auf das direkte Unterrichtsgeschehen bezieht (BAUER 1998, 215 f.). Die vierte Dimension 'Gestalten', bezieht er vorrangig auf Unterricht und die Schule als Ort bzw. räumliche Umgebung, wie etwa Klassenraum-, Foyer- oder Schulhofgestaltung, während er die fünfte Dimension im Schwerpunkt auf Planung und Durchführung von Unterricht bezieht (BAUER 1998, 215 f.). Insofern bezieht er sich mit Blick auf die nachfolgende Heuristik von BEUTNER / TWARDY (vgl. BEUTNER/ TWARDY 2003, 433) vor allem auf Kernkompetenzen. Diese scheint uns aber insbesondere vor dem Hintergrund der Diskussion um Schulen als Kompetenzzentren als zu eng. Eine erweiterte Sichtweise ermöglicht die Kompetenzheuristik nach BEUTNER/ TWARDY, welche notwendigen Kompetenzen in Berufskollegs, die durch Lehrkräfte oder zugehörige Personen abgedeckt werden sollten, zu strukturieren versucht. Die nachfolgend dargestellte Heuristik dient der Auffindung von Kompetenzbereichen und Kompetenzen, z.B. bei der Analyse von Schulen. Auf diese Strukturierungsüberlegungen soll im Folgenden bei der Untersuchung zurückgegriffen werden.

Tabelle 2: **Kompetenzbereiche und ihre Untergliederung nach BEUTNER/ TWARDY.**

<i>Kompetenzen</i>	
<b>Kernkompetenzen</b>	
<b>Kompetenz zu Unterrichten</b>	<b>Curriculare Kompetenz</b>
Fachkompetenz Didaktische Erschließungskompetenz Didaktische Vermittlungskompetenz Pädagogisch-psychologische Kompetenz Medienkompetenz Methodenkompetenz Kompetenz zur Zielsetzung und konsequenten Zielverfolgung Zielgruppenanalysekompetenz	Lehrplankompetenz Regionalkompetenz Gestaltungskompetenz Systematisierungs- und Strukturierungskompetenz
<b>Sonstige Kompetenzen</b>	
<b>Ergänzungskompetenzen</b>	<b>Netzwerkkompetenzen</b>
Selektionskompetenz Evaluationskompetenz Informationsbeschaffungskompetenz	Diagnosekompetenz Projektmanagementkompetenz Konzepterstellungs- und Schulentwicklungs-kompetenz Kontaktkompetenz IT- und Internetkompetenz Evaluationskompetenz für Netzwerke

Mit Blick auf die europabezogenen Kompetenzen, welche man zum Bereich der sonstigen Kompetenzen nach BEUTNER/ TWARDY zählen kann, schließen wir uns der Sichtweise von BEUTNER/ GÖCKEDE/ HORSTMANN (vgl. BEUTNER/ GÖCKEDE/ HORSTMANN 2003, 190) an, welche folgende Konkretisierung vornehmen:

Tabelle 3: **Berücksichtigung der Europäischen Dimension in den Lehrerkompetenzen nach BEUTNER/ GÖCKEDE/ HORSTMANN.**

Europabezogene Kompetenzen
Fremdsprachkompetenz Interkulturelle- / Kulturkompetenz Europabezogene Fachkompetenz

### **3.2 Kriterien zur Betrachtung der Schulprogramme und ihre Bedeutung für die Kompetenzen von Lehrkräften**

Schulprogrammarbeit erfordert eine hohe Beteiligung der Schulpartner (vgl. KRAINZ-DÜRR 2002, 33) und somit eine Einbindung der Schule in ein Beziehungsnetzwerk.



Schulprogramme analysieren wir anhand der nachfolgenden zehn im Forschungsverlauf entwickelten bzw. verfeinerten Kategorien, die den Anforderungen an Kategorien nach SCHNELL/ HILL/ ESSER (vgl. SCHNELL/ HILL/ ESSER 1999, 376ff.) entsprechen:

1. Selbständige Schule
2. Aktuelle inländische Modellversuche und Projekte (mit eher extern orientiertem Charakter)
3. Zusatzqualifikationen (ohne sprachorientierte Zusatzqualifikationen)
4. Internationale / Europäische Ausrichtung (inklusive sprachorientierte Zusatzqualifikationen)
5. Beratung im Sinne eines Normalstatus (Beratungs-, Vertrauenslehrer, -teams, Kontaktdaten usw.)
6. Beratung in besonderem Maße (Sucht-, Berufslaufbahn-, Sozialberatung usw.)
7. Besondere Online-Angebote (Foren, Linklisten usw.)
8. Spezielle Einrichtungen (Internat, Werkstätten, Schülercafés, Schülerfirmen usw.)
9. Kooperation(-spartner) / Netzwerke
10. Pädagogische Vorhaben (mit eher intern orientiertem Charakter) und spezielle Angebote (Ganztages-Angebote, Veranstaltungen usw.)

Die Auswahl dieser Kategorien bzw. Kriterien ist mit der Bedeutung dieser Aspekte für die Anforderungen an die Lehrkräfte zu begründen. Wir wollen nun versuchen in Kürze die Gründe für die Auswahl dieser Kriterien darzulegen, indem wir den Bezug zu den zuvor dargestellten Kompetenzbereichen andeuten. Eine ausführliche Darstellung kann im Rahmen dieses Artikels, auf Grund der notwendigen Platzbegrenzung nicht geleistet werden, entsprechende grundlegende Überlegungen wurden jedoch im Rahmen der Untersuchungskonzeption ausführlich vorgenommen.

Das Projekt „Selbständige Schule“ (1) hat eine besondere Bedeutung im Hinblick auf notwendige Kompetenzen, da eine verstärkte Autonomie-Orientierung im Sinne von Ressourcenautonomie, Personalautonomie und Finanzautonomie voraussichtlich zu verstärkten Außenkontakten führen wird (vgl. DUBS 1995, 3ff.). Solche verstärkten Beziehungen zu Personen- und Institutionskreisen außerhalb der Berufskollegs können damit begründet werden, dass Ressourcen beschafft werden, was zu Kontakten zu Lieferanten und Alternativenbietern führt, Personalrekrutierungsaktivitäten und damit verbunden z.B. Auswahlgespräche mit Bewerbern stattfinden und Finanzpläne nach außen vertreten werden sollten. Neben den notwendigen Entscheidungskompetenzen sind insbesondere die 'Sonstigen Kompetenzen' also die 'Ergänzenden Kompetenzen' im Rahmen von Auswahl und Informationsbeschaffung sowie die 'Netzwerkkompetenzen' zum Aufbau und zur Pflege der Außenbeziehungen notwendig. Wir gehen somit davon aus, dass mit einer ausgewiesenen Teilnahme am Projekt „Selbständige Schule“ Anforderungen hinsichtlich 'Netzwerkkompetenzen' einhergehen, da dieses Projekt eine deutliche Veränderung der Schulstruktur vorsieht.

Bezüglich der Teilnahme an inländischen Modellversuchen und Projekten (2) sind ebenfalls 'Netzwerkkompetenzen' besonders hervorzuheben, da die Schule in Modellversuchen in der Regel in ein Netz von Modellversuchsteilnehmern eingebunden ist und mit diesen zusammenarbeitet (EULER/ SLOANE 1998, 315). Dabei sind in Modellversuchen oftmals auch die 'Kernkompetenzen', insbesondere die 'curricularen Kompetenzen' der Lehrkräfte gefordert, da neben unterrichtlichen Erprobungen in Modellversuchen häufig ein Arbeitsschwerpunkt auf der Curriculumentwicklung oder dem Umgang mit Curricula liegt (zu curricularen Aspekte in Modellversuchen siehe z.B. den Modellversuch EUWAS vgl. BEUTNER 1998 und 1999, den Modellversuch SELUBA sowie den Modellversuch NELE vgl. BEEK/ GRAVERT/ MÜLLER/ ZÖLLER 1999).

Die Berücksichtigung von Zusatzqualifikationen (3) erfordert deren curriculare Einbindung im Bildungsgang (vgl. BUSCHFELD 2002, 2f.) und der didaktischen Jahresplanung, wie auch eine organisatorische Verankerung. Für NRW spiegelt sich die Möglichkeit des Angebots von Zusatzqualifikationen in der APO-BK wider (vgl. APO-BK 1999, Anlage A, insbesondere Abschnitt 2, § 7). Auch eine unterrichtliche Umsetzung der Zusatzqualifikationen wird notwendig, so dass neben den 'curricularen Kompetenzen' auch die 'Kompetenz zu Unterrichten' in verstärktem Maße angesprochen wird, was in der Summe zu einer besonderen Betonung der 'Kernkompetenzen' führt.

Hinsichtlich einer im Schulprogramm dargelegten europäischen oder internationalen Ausrichtung (4) liegt es bereits aus reinen Plausibilitätsüberlegungen nahe, dass Anforderungen im Bereich 'europabezogener Kompetenzen' eine Rolle spielen werden. Kontakte zu Partnerschulen, die Durchführung fremdsprachenorientierter Zusatzqualifikationen, Schüler- oder Lehreraustausche, die Teilnahme an europäisch orientierten Modellversuchen (z.B. im Rahmen der Aktionsprogramme LEONARDO oder SOKRATES) erfordern es, dass sich Lehrkräfte mit den kulturellen Rahmenbedingungen und sprachlichen Hürden, welche im Zusammenhang mit solchen Aktivitäten auftreten können, auseinandersetzen. Entsprechende Erfahrungen hinsichtlich solcher Anforderungen ergeben sich z.B. aus den von BEUTNER betreuten bzw. im Rahmen wissenschaftlicher Begleitung evaluierten Modellversuchen FAMOS, VICO-ECOM oder EuroPresent (vgl. z.B. BEUTNER 2002, 18-20, vgl. EUROPRESENT 2003, <http://www.europresent.org>, vgl. VICOECOM 2003, <http://www.vico-ecom.de>).

Die Berücksichtigung von Beratungsaktivitäten unter den Punkten (5) und (6) deutet auf Erfordernisse hinsichtlich der 'Ergänzungskompetenzen' insbesondere der 'Informationsbeschaffungskompetenz' hin. Nicht zuletzt entsteht oftmals bereits bei der Schulprogrammentwicklung selbst ein externer und interner Beratungsbedarf der Bildungsgänge oder der Berufskollegs (vgl. z.B. JÜRGENS/ KOCH 2001, 53 oder HOLTAPPELS/ MÜLLER/ SIMON 2002, 230f.). Die Unterscheidung in 'Beratung im Sinne eines Normalstatus' und 'Beratung in besonderem Maße' soll eine Differenzierung ermöglichen, inwieweit sich Schulen in diesem Bereich engagieren und über die üblichen Leistungen von Beratungs- und Vertrauenslehrern oder entsprechenden Teams hinausgehen und etwa Sucht-, Berufslaufbahn-, Sozialberatung anbieten, was hinsichtlich des Betreuungsaufwands ggf. eine intensivere Auseinandersetzung mit den Problemen und einen erhöhten Zeitaufwand bedeuten würde. Dies ist



nicht zuletzt damit zu belegen, dass hierfür verstärkte Netzwerkbeziehungen zu Einrichtungen und Institutionen gehalten werden, welche über die Zurverfügungstellung von Adressen hinausgeht. So tritt neben die zu Beginn des Absatzes erwähnten 'Ergänzungskompetenzen', unserer Ansicht nach, hier auch die Anforderung nach 'Netzwerkcompetenzen'.

Besondere Online-Angebote (7), wie etwa Foren oder Linklisten, unterstreichen an dieser Stelle zusätzlich die Bedeutung der 'Informationsbeschaffungskompetenz', um solche Angebote auf einem aktuellen Stand zu halten.

Spezielle Einrichtungen (8), wie Internate, Werkstätten, Schülercafés oder Schülerfirmen führen ggf. aus organisatorischen Gründen, Ressourcenbeschaffungsgründen oder Überlegungen der Kundenorientierung zu Außenkontakten mit außerschulischen Betrieben, Institutionen oder Personenkreisen. So gehen wir auch hier von Anforderungen in den Bereichen der 'Ergänzungskompetenzen', und 'Netzwerkcompetenzen' aus.

Sofern im Schulprogramm explizit auf die Zielsetzung der verstärkten Kooperation und Netzwerkgestaltung (9), z.B. im Sinne von Lernortkooperation oder der Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen, Behörden, Betrieben, Verbänden oder Interessensvertretungen, hingewiesen wird, sind ebenfalls 'Netzwerkcompetenzen' im Berufskolleg notwendig.

Pädagogische Vorhaben (10) mit eher intern orientiertem Charakter sowie spezielle Ganztages-Angebote oder Veranstaltungen sind unterrichtlich angebunden und deuten auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung solcher Aspekte im Rahmen der didaktischen Jahresplanung sowie der Unterrichtsplanung und -durchführung hin. Somit sind hierbei wiederum die Kernkompetenzen verstärkt angesprochen, wobei sowohl die 'curricularen Kompetenzen' als auch die 'Kompetenz zu Unterrichten' in erhöhtem Maß gefordert sind.

Sofern sonstige Besonderheiten des Berufskollegs im Schulprogramm benannt werden, ist es möglich, dass sowohl bereits in den vorherigen Kompetenzsystematisierungen vorhandene Kompetenzen oder aber ergänzende Kompetenzen vonnöten sein könnten, so dass dieser Aspekt der Erweiterungsfähigkeit der Heuristik dienen kann.

### **3.3 Betrachtung der regionsbezogenen Ergebnisse zu den Kriterien**

Den nachfolgenden Tabellen ist zu entnehmen, wie viele Schulen in ihren Schulprogrammen und Internetpräsenzen auf Aufgaben in den durch die Kriterien umrissenen Bereichen hinweisen und diese somit als Bereich wahrnehmen in dem Kompetenzen vorhanden sein sollten. Die Auswertung basiert auf einer dichotomen Betrachtung im Sinne 'wird vom Berufskolleg genannt' bzw. 'wird vom Berufskolleg nicht genannt'. Sofern ein Hinweis, welcher einem der Kategorien zugeordnet werden kann, im Rahmen des Schulprogramms oder der Außendarstellung im Internet von uns aufgefunden wurde, repräsentieren wir diese Aussage mit einer 1 bzw. für den Fall, dass die Kategorie vom Berufskolleg nicht genannt wurde mit einer 0.

Somit könnte im Höchstfall ein Wert von 10 Punkten von einem Berufskolleg erreicht werden, sofern es zu jedem Kriterium einen Hinweis im Schulprogramm oder dem Internetauf-

tritt vorweisen kann. Die nachfolgende Tabelle bezeichnet die Anzahl der einzelnen Hinweise in den verschiedenen Regionen.

Tabelle 4: **Kriterienorientierte Gegenüberstellung der Regionen.**

	<b>Kleve</b>	<b>Paderborn</b>	<b>Köln</b>
Selbständige Schule	0	0	13
Aktuelle inländische Modellversuche und Projekte	1	0	7
Zusatzqualifikationen	1	1	7
Internationale / Europäische Ausrichtung	4	1	19
Beratung im Sinne eines Normalstatus	2	1	6
Beratung in besonderem Maße	2	3	16
Besondere Online-Angebote	1	1	10
Besonderheiten, insbesondere spezielle Einrichtungen	5	0	5
Kooperation(-spartner) / Netzwerke	2	1	9
Pädagogische Vorhaben und spezielle Angebote	4	7	17
Summe	22	15	109

Hierbei fällt zunächst auf, dass die Kölner Berufskollegs (zentraler Regionstyp) die meisten Hinweise ausweisen, wobei die drei höchsten Nennungen den Kriterien 'Internationale / Europäische Ausrichtung', 'Beratung in besonderem Maße' und 'Pädagogische Vorhaben und spezielle Angebote' zuzuordnen sind.

Die Grenznahe dezentrale Region um Kleve weist die zweithöchste Menge an Hinweisen auf, wobei wiederum 'Internationale / Europäische Ausrichtung' sowie 'Pädagogische Vorhaben und spezielle Angebote' zu den drei meistgenannten Bereichen gehören. Die häufigste Nennung bleibt jedoch dem Kriterium 'Besonderheiten, insbesondere spezielle Einrichtungen' vorbehalten.

In der sowohl ein deutlich auszumachendes Zentrum, als auch eine ausgeprägte Peripherie aufweisenden Region des Kreises Paderborn ist die geringste Anzahl von Hinweisen in Schulprogrammen oder Internetauftritten aufzufinden. Hier stehen 'Pädagogische Vorhaben und spezielle Angebote' sowie Hinweise auf 'Beratung in besonderem Maße' im Vordergrund.

Diese Sichtweise könnte jedoch auf Grund der unterschiedlich hohen Anzahl an Berufskollegs, die in den Regionen vorhanden sind, verschleiert sein. Daher ist es sinnvoll einen Vergleich auf Basis der durchschnittlichen Anzahl von Hinweisen in Schulprogramm oder Internetauftritten vorzunehmen.

Tabelle 5: **Durchschnittliche Anzahl von Hinweisen pro Berufskolleg in den Regionen.**

	<b>Kleve</b>	<b>Paderborn</b>	<b>Köln</b>
Gesamtanzahl der Hinweise	22	15	109
Anzahl der Berufskollegs	6	9	27
Durchschnittliche Anzahl von Hinweisen	3,67	1,67	4,04

Es bleibt jedoch auch hierbei das gleiche Bild, von einer verstärkten Nennung von Hinweisen

in der Region Köln vor der Region Kleve und der Region Paderborn, welche lediglich mit einer deutlich geringeren Anzahl an Hinweisen aufwarten kann. Trotz allem kann keine signifikante Korrelation zwischen der Zahl der Hinweise und der Regionszugehörigkeit gemessen werden. Dies kann jedoch auch auf die geringe Fallzahl (Kleve: 6 Berufskollegs) zurückzuführen sein (zu zulässigen statistischen Verfahren vgl. z.B. SCHNELL/ HILL/ ESSER 1999, 139 ff., TIEDE/ VOß 1979, 107, BORTZ 1984, 386).

Ein Blick auf die Berufskollegs, welche in der jeweiligen Region die höchste Punktzahl erreicht haben, führt zu folgendem Bild.

**Tabelle 6: Berufskolleg mit der regional höchsten Anzahl an Hinweisen.**

	<b>Kleve</b>	<b>Paderborn</b>	<b>Köln</b>
Berufskolleg mit der größten Anzahl an Hinweisen	8	5	8
Anzahl der Schüler	4955	3541	2917
Berufskolleg im Zentrum gelegen?	Ja	Ja	Ja

Sowohl in Köln, als auch in Kleve sind mit 8 Nennungen jeweils Berufskollegs zu finden, welche sich einer Fülle von Anforderungen hinsichtlich der notwendigen Kompetenzen gegenüber sehen. Auch in Paderborn ist mit 5 Nennungen ein Berufskolleg in besonderem Maße aktiv im Sinne der Kriterien. Die Streuung der Hinweisnennungen in den Regionen ist durchaus als hoch zu bezeichnen, denn sie reicht jeweils von 0 bis zu den in der Tabelle angegebenen Höchstwerten (Köln: 0 bis 8, Kleve: 0 bis 8, Paderborn: 0 bis 5). Es fällt auf, dass es sich bei den o.a. Berufskollegs um solche handelt, die sich durch eine vergleichsweise hohe Schülerzahl auszeichnen. In den Regionen Kleve und Paderborn handelt es sich sogar um die schülerstärksten beruflichen Schulen. Die kleinsten Berufskollegs sind jedoch nicht diejenigen, die wie man vermuten könnte, die geringsten Aktivitäten in den Kriterienbereichen erkennen lassen, wie nachfolgende Tabelle belegt.

**Tabelle 7: Hinweise in den nach Schüleranzahl kleinsten Berufskollegs der Region.**

	<b>Kleve</b>	<b>Paderborn</b>	<b>Köln</b>
Gesamtanzahl der Nennungen am kleinsten Berufskolleg in der Region	3	1	5
Schüleranzahl des Berufskollegs	45	26	40
Berufskolleg im Zentrum gelegen?	Ja	Nein	Ja

Wiederum fällt die gleiche Regionale Reihenfolge (Köln – Kleve – Paderborn) auf. Zudem ist in Köln und Kleve das kleinste regionale Berufskolleg im Zentrum verortet, während es in der Region Paderborn der Peripherie zugehört.

Trotz der Aktivitäten der nach Schülerzahlen 'kleinen' Berufskollegs, bestehen für alle untersuchten Regionen sowie die Gesamtuntersuchung signifikante Korrelationen zwischen der Größe eines Berufskollegs, gemessen an der Schülerzahl, und der Anzahl der aufgeführten Hinweise in Schulprogrammen und / oder in Internetauftritten. Die Korrelationen bewegen

sich auf einem mittleren bis hohen Niveau, zwischen 0,697 und 0,854 bei einem Signifikanzniveau von 95 % (0,05 bei Messung einer zweiseitigen Korrelation mittels des Korrelationskoeffizienten von Pearson, dies ist auf Grund der Intervallskalierung von Hinweiszahlen zulässig vgl. BORTZ 1989, 248ff.).

Die abschließende Tabelle gibt einen Überblick wie viele Berufskollegs in einer Region eine bestimmte Anzahl an Hinweisen zu den Kriterien in ihren Schulprogrammen bzw. Internetauftritten darlegen.

Tabelle 8: **Anzahl der Berufskollegs, die eine bestimmte Anzahl an Hinweisen geben (nach Regionen spezifiziert).**

	<b>Kleve</b>	<b>Paderborn</b>	<b>Köln</b>
0 Hinweise	1	2	1
1 Hinweis	0	3	4
2 Hinweise	1	2	2
3 Hinweise	1	1	3
4 Hinweise	1	0	5
5 Hinweise	1	1	5
6 Hinweise	0	0	3
7 Hinweise	0	0	3
8 Hinweise	1	0	1
Anzahl der Berufskollegs	6	9	27

Ausgehend von diesen Daten wollen wir nun den Versuch unternehmen eine Systematik zu entwickeln, die Hinweise zu geben vermag, wo nun Berufskollegs auf ihrem Weg zum Kompetenzzentrum eher den Weg im Sinne eines Holzweges beschreiten und inwiefern bereits erste Straßenzüge von Prachtstraßen aufzufinden sind.

#### **4 Erste Einschätzungen zu Regionalen Routen als Holzwege oder Prachtstraßen**

Auf Basis dieser Daten soll nun eine Systematik entwickelt werden, die Aufschluss darüber gibt, ob Berufskollegs sich im Rahmen ihrer Entwicklungsbemühungen in Richtung eines Kompetenzzentrums entwickeln. Wir stellen uns dabei die Frage, inwiefern es möglich ist, den Berufskollegs einen bestimmte Art des Weges zuzuschreiben, im Sinne von Holzwegen oder Prachtstraßen aber auch im Sinne von steinigem Wegen oder hölzernen Brücken. In einem ersten Schritt prüfen wir dazu, ob die Notwendigkeit des Vorhandenseins bestimmter Kompetenzen erkannt wird und stellen dies in einem zweiten Schritt dem Grad der Vernetzung des Berufskollegs gegenüber, da dieser im Sinne des Gedankens von Bildungsnetzwerken (zur Vernetzung von Personen und Institutionen als zentrale Herausforderung in Bildungsnetzwerken vgl. WILBERS 2003, 16-24) mit der Rolle eines Berufskollegs als Kompetenzzentrum unmittelbar verbunden ist (vgl. TWARDY 2003, 150ff.).

Der erste Schritt, welcher zu einer Einstufung dienen kann, basiert auf den vorangegangenen Ausführungen und wird von uns als Kompetenzanforderungsidentifikation bezeichnet. Hierbei handelt es sich um den Grad, in dem Berufskollegs bemerken, dass in ihrem Hause bestimmte Kompetenzen vorliegen müssen. Die zuvor ausschnittsweise dargestellte kriterienorientierte Messung versucht anhand der Indikatoren 'Nennung im Schulprogramm' und/oder 'Nennung im Internetauftritt' festzuhalten, ob ein Berufskolleg bemerkt, dass es Anforderungen gibt. Dabei gehen wir davon aus, dass eine Anforderung identifiziert ist, sofern sich die Schule öffentlich der Aufgabe stellt. Eine hohe Anzahl an Hinweisen zeugt daher von einem hohen Grad an Kompetenzanforderungsidentifikation. Wir bezeichnen einen Wert von mehr als 5 Hinweisen als eine hohe Anzahl, da dieser Wert in allen Regionen überdurchschnittlich ist. Die folgende Tabelle macht unsere Zuordnung deutlich:

Tabelle 9: **Kompetenzanforderungsidentifikation.**

	Kleve	Paderborn	Köln	Kompetenzanforderungs- identifikation
0 Hinweise	1	2	1	niedrig
1 Hinweis	0	3	4	
2 Hinweise	1	2	2	
3 Hinweise	1	1	3	
4 Hinweise	1	0	5	
5 Hinweise	1	1	5	hoch
6 Hinweise	0	0	3	
7 Hinweise	0	0	3	
8 Hinweise	1	0	1	
Anzahl der Berufskollegs	6	9	27	

Will man nun für einzelne Schulen entscheiden, inwiefern sie nun eine Prachtstraße oder einen Holzweg in Richtung Kompetenzzentrum beschreiten, so schlagen wir vor, die Kompetenzanforderungsidentifikation im Sinne einer Portfolioanalyse mit dem tatsächlichen Grad der Vernetzung in Verbindung zu setzen. Dabei ergeben sich bei einer jeweils dichotomen Unterscheidung in hohe und niedrige Ausprägung vier zu betrachtende Felder.

Stehen einem niedrigen Vernetzungsgrad lediglich in geringem Maße identifizierte Kompetenzanforderungen gegenüber, so ist davon auszugehen, dass der Begriff Kompetenzzentrum weder in Bezug auf den möglichen Einsatz von Kompetenzen auf Basis von Anforderungen noch in Bezug auf einen tatsächlichen Zentrumscharakter im Rahmen eines Netzwerkes gegeben sein wird. Insofern ist ein solches Berufskolleg bewusst oder unbewusst auf dem 'Holzweg' zum Kompetenzzentrum. Bewusst, sofern das Berufskolleg nicht anstrebt Kompetenzzentrum zu werden, unbewusst, sofern der Wunsch sich als Kompetenzzentrum zu etablieren zwar vorhanden ist jedoch nicht in angemessenem Maße verfolgt wird.

Ein 'steiniger Weg' ist zu begehen, wenn sich auf Grund eines hohen Vernetzungsgrades zwar Anforderungen ergeben, diese jedoch nicht oder nur in geringem Maße identifiziert werden.

Ist der Grad der Vernetzung niedrig, aber dafür werden vom Berufskolleg die Kompetenzanforderungen in hohem Maße identifiziert, müssen zwar noch deutliche Ausbauten vorgenommen werden, um sich als Zentrum zu rechtfertigen, allerdings ist eine 'hölzerne Brücke' gebaut, die als durchaus tragfähig angesehen werden kann.

Eine 'Prachtstraße' vermittelt zwischen einem hohen Grad der Vernetzung, was durchaus den Charakter eines Zentrums rechtfertigt und einem hohen Maß der Identifikation der auf das Berufskolleg zukommenden Anforderungen.

Kompetenzanforderungs-  
identifikation

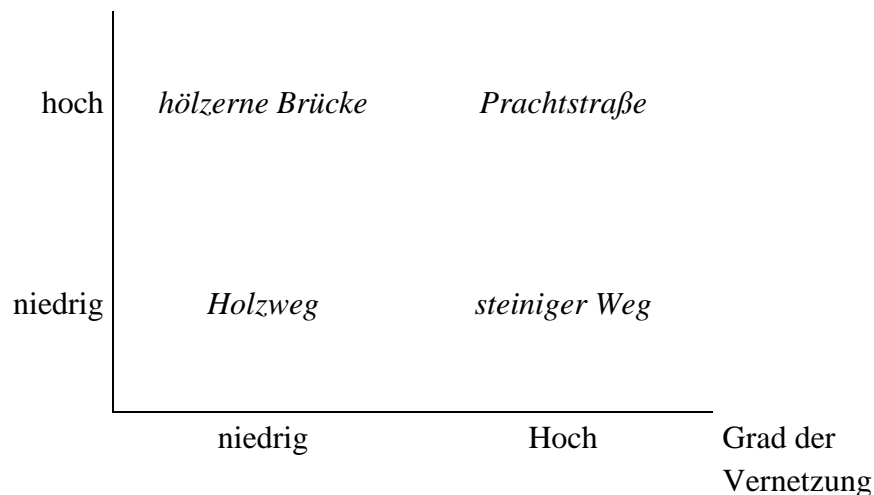


Abb. 2: Holzweg oder Prachtstraße?  
Portfolioüberlegungen zu Kompetenzidentifikation  
und Grad der Vernetzung

Letztendlich bleibt aber auch die Prachtstraße noch ein Weg, der zu beschreiten ist, denn zwischen der Identifikation von Kompetenzanforderungen und dem tatsächlichen Einlösen solcher Anforderungen liegt noch ein gutes Stück des Weges zum Kompetenzzentrum.

Als weitere Forschungsaufgaben in der Zukunft gilt es, eben diesen Grad der Vernetzung für die Gruppe der untersuchten Berufskollegs zu bestimmen. Ein mögliches, einsetzbares Instrumentarium hierfür ist im Rahmen des Modellversuchs ANUBA unter Rückgriff auf zentrale Gestaltungsfelder in der Schule, die Innen- und Außenentwicklung umfassen, entwickelt worden (vgl. WILBERS 2003, 18ff.).



## Literatur:

APO-BK (1999): Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungsordnung Berufskolleg-APO-BK). Vom 26. Mai 1999, Düsseldorf.

BAUER, K.-O. (1998): Neue Lehrer braucht die Schule – Notwendige Veränderungen in der Lehrerverberuflichkeit – In: RISSE, E. (Hrsg.): Schulprogramm. Entwicklung und Evaluation. Beiträge zur Schulentwicklung. Neuwied.

BEEK, H./ GRAVERT, H./ MÜLLER, M./ ZÖLLER, A. (1999): Optimierung und Qualitätsverbesserung der KMK-Rahmenlehrplanarbeit. Erste Arbeitsergebnisse der Modellversuchsverbände NELE und SELUBA. In: Die Berufsbildende Schule. Jg. 51, H. 10, 321-323.

BERGER, K./ WALDEN, G. (1993): Regionale Verteilung überbetrieblicher Werkstattplätze in den alten Bundesländern. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 22. Jg., H.2, 17-24.

BEUTNER, M. (1998): Die Revision des Curriculums – eine Zwischenbilanz. In: Bezirksregierung Detmold (Hrsg.): BLK-Modellversuch EUWAS. 2. Zwischenbericht 1997/98, Detmold, 27-34.

BEUTNER, M. (1999): Interne Evaluation des Modellversuchs EUWAS unter besonderer Berücksichtigung der Sichtweisen der Schüler und der Lehrer. In: Bezirksregierung Detmold (Hrsg.): BLK-Modellversuch EUWAS. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Integration einer europäischen Dimension in die kaufmännische Berufsausbildung. Detmold, 41-114.

BEUTNER, M. (2002): Das Leonardo Projekt FamoS - Fachkraft für mobile Servicedienstleistungen. In: VLBS: Der berufliche Bildungsweg, H. 03/04, 18-20.

BEUTNER, M./ GÖCKEDE, B. (2002): Bildungsgänge, Kammern und Überbetriebliche Ausbildungsstätten in Netzwerken mit Kompetenzzentren. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik. 17. Jg., H. 33, 17-44.

BEUTNER, M./ GÖCKEDE, B./ HORSTMANN, B. (2003): Lehrerbildung in Europa – Welche europabezogenen Kompetenzen benötigen Lehrkräfte? Überlegungen auf Basis von Ansätzen aus Finnland, Großbritannien und der Bundesrepublik Deutschland. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik. 17. Jg., H. 33, 169-192.

BEUTNER, M./ TWARDY, M. (2003): Auf dem Weg zum Kompetenzzentrum. Schule zwischen didaktisch-curricularen Überlegungen. und dem Aufbau von Bildungsnetzwerken. In: Kirchhoff, U. / Trilling, G. Öffentliche Wirtschaft, Sozialwirtschaft und Daseinsvorsorge im Wandel. Zum Spannungsfeld von europäischer Wettbewerbsordnung und Allgemeininteresse. Regensburg, 415-436.

BORTZ, J. (1984): Lehrbuch der empirischen Sozialforschung für Sozialwissenschaftler. Berlin / Heidelberg / New York / Tokyo.

BORTZ, J. (1989): Statistik. Für Sozialwissenschaftler. 3. Aufl. Berlin / Heidelberg / London / New York / Tokyo.

BURKARD, C./ KANDERS, M. (2002): Was Lehrkräfte von Schulprogrammarbeit halten. In: Journal für Schulentwicklung: Schulprogramme Praxis-Forschung-Implementation. 6. Jg., H. 3, 20-28.

BUSCHFELD, D. (2002): Konditionen beruflicher Bildungsgänge. Theoretische Fundierung eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Konzepts. Köln.

BREUER, J./ SCHWEERS, C./ TWARDY, M. (2002): Neue Entwicklungen in der Berufsbildung. In: SCHWEERS, C./ STRAHLER, B./ TIEMEYER, E. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke & Lernortkooperation. Konzepte und Transfermöglichkeiten. Köln, Hildesheim, Soest. 1-22.

DUBS, R. (1991): Autonome Schulen: Erstrebenswertes Ziel, Schlagwort oder politischer Schachzug? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jg. 91, H. 1, 1-6.

EULER, D./ SLOANE, P.F.E. (1998): Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. In: Unterrichtswissenschaft. Heft 4, 312-326.

EUROPRESENT (2003): <http://www.europresent.org> (Stand: 13. Oktober 2003).

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM / HELP (1998): Schulprogramme und Evaluation. Prozessenerfahrungen der Schulen. Wiesbaden.

HÖFER, C. (2002): Schulaufsicht auf dem Weg in die Regionale Bildungslandschaft. In: ROLFF, H.-G./ SCHMIDT, H.J.: Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Neuwied / Kriftel, 91-110.

HOLTAPPELS, H.G./ MÜLLER, S./ SIMON, F. (2002): Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung? Inhaltsanalyse aller Hamburger Schulprogrammtexte. In: Die Deutsche Schule (94), Heft 2, 217-233.

JÜRGENS, E./ KOCH, B. (2001): Beratungsbedarf für Schulentwicklung aus Sicht der Schulleitung. Oldenburg.

KEMPFERT, G./ ROLFF, H.-G.B (2002): Pädagogische Qualitätsentwicklung. (2. Aufl.) Weinheim/ Basel.

KRAITZ-DÜRR, M. (2002): Schulprogrammentwicklung: Erfolgsfaktoren und Knackpunkte. In: Journal für Schulentwicklung: Schulprogramme Praxis-Forschung-Implementation. 6. Jg., H. 3, 29-40.

MAIER, G./ TÖDTLING, F. (1996): Regional- und Stadtökonomik 2. Regionalentwicklung und Regionalpolitik. Wien, New York.

MSWF/LSW (2002): Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse von wissenschaftlichen Evaluationsstudien. Bönen.

SCHÄTZL, L. (1998): Wirtschaftsgeographie 1 – Theorie. Paderborn, München, Wien, Zürich.

SCHNELL, R./ HILL, P.B./ ESSER, E. (1999): Methoden der empirischen Sozialforschung. München, Wien, Oldenbourg.

SCHWEERS, C. (2002): Regionale Bildungsnetzwerke und Vertrauen. Ausgewählte Befunde über die Bedeutung von und den Umgang mit Vertrauen in regionalen Bildungsnetzwerken. In: Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik« 17.Jg., H. 33, 3-15.

SCHRATZ, M./ IBY, M./ RADNITZKY, E. (2001): Qualitätsentwicklung mit Programm. In: KALB, P. E. (Hrsg.): Die Schule entwickeln. Auf dem Weg zur >>guten<< Schule. Weinheim/Basel, 60-78.

TIEDE, M. / VOß, W. (1979): Induktive Statistik. Teil 2, Köln.

TWARDY, M. (2003): Bildungsnetzwerke als wichtige Grundlage von Kompetenzzentren. In: STRAHLER, B. / TIEMEYER, E. / WILBERS, K.: Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte und Lösungen aus dem Modellversuch ANUBA. Bielefeld, 150-158.

VICO-ECOM (2003): <http://www.vico-ecom.de> (Stand: 13. Oktober 2003).

WILBERS, K. (2003): Personen und Institutionen vernetzen: Zentrale Herausforderungen bei der Gestaltung von Bildungsnetzwerken. In: STRAHLER, B./ TIEMEYER, E./ WILBERS, K. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte und Lösungen aus dem Modellversuch ANUBA. Bielefeld, 16-26.