

STUDIUM

Karin Dollhausen | Regine Mickler

Kooperationsmanagement in der Weiterbildung

» STUDIENTEXTE FÜR ERWACHSENENBILDUNG «



Karin Dollhausen | Regine Mickler

Kooperationsmanagement
in der Weiterbildung

Studientexte für Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Bei der gelben Reihe des DIE handelt es sich um didaktisch strukturierte Bestandsaufnahmen zu Kernthemen der Erwachsenenbildung. Die Studientexte vermitteln fachliches Begründungswissen vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen Forschungsstands und einer reflektierten Praxis. Sie eignen sich als Begleitmaterial in Fortbildungen und als Ausbildungsliteratur im Studium. Die Studientexte sind als Selbstlernmaterialien konzipiert und ermöglichen Neueinsteiger/innen im Handlungsfeld, erfahrenen Fachkräften und Studierenden die selbständige Erschließung des Themas.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Vollmer

Bisher in der Reihe Studientexte für Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Svenja Möller

Marketing in der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4902-1

Horst Siebert

Theorien für die Praxis

3. akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4266-4

Stefanie Hartz, Klaus Meisel

Qualitätsmanagement

3. akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4248-0

Susanne Lattke, Ekkehard Nuissl, Henning Pätzold

Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-4248-0

Ekkehard Nuissl

Empirisch forschen in der Weiterbildung

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-4246-6

Dieter Gnahn

Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente

2. akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-4244-2

Stefan Hummelsheim

Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1976-5

Steffen Kleint

**Funktionaler Analphabetismus –
Forschungsperspektiven und Diskurslinien**

Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1975-8

Mona Pielorz

**Personalentwicklung und Mitarbeiterführung
in Weiterbildungseinrichtungen**

Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1965-9

Wiltrud Gieseke

**Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der
Erwachsenenbildung**

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1955-0

Peter Faulstich, Erik Haberzeth

Recht und Politik

Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1949-9

Claudia de Witt, Thomas Czerwionka

Mediendidaktik

Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1914-7

Horst Siebert

Lernmotivation und Bildungsbeteiligung

Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1931-4

Weitere Informationen zur Reihe unter
www.die-bonn.de/st

Bestellungen unter
wbv.de

Studientexte für Erwachsenenbildung

Karin Dollhausen | Regine Mickler

**Kooperationsmanagement
in der Weiterbildung**

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Dr. Thomas Vollmer

Korrektorat: Manuela Hentschel/Susanne Kemmer

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter www.die-bonn.de ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **42/0030** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Die Reihe Studientexte für Erwachsenenbildung enthält im Internet weiterführende Reflexionsfragen und didaktisch aufbereitetes Bonusmaterial, um die Leserinnen und Leser bei der selbständigen Aneignung des Stoffes zu unterstützen.

www.die-bonn.de/weiterbildung/literaturrecherche/details.aspx?id=9368

wbv.de/artikel/42---0030

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 42/0030

© 2012 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5060-7 (Print)

ISBN 978-3-7639-5061-4 (E-Book)



Inhalt

Vorbemerkungen	7
1. Einführung und Ziele	9
2. Historischer Rückblick – Kooperationspostulate in der Weiterbildung	13
2.1 Kooperation als Koordinationsmechanismus	14
2.2 Kooperation als Abfederung des steigenden Anbieterwettbewerbs	16
2.3 Kooperation als strategischer Ansatz zur Entwicklung regionaler Bildungsstrukturen ...	21
2.4 Kooperation als normative Orientierung und rechtliche Pflicht in öffentlich-rechtlichen Weiterbildungseinrichtungen	28
3. Formen der Kooperation in der Weiterbildung	33
3.1 Arten von Kooperation: Strategische Allianzen, organisatorische Zusammenschlüsse und Netzwerke	34
3.2 Typen von Kooperation: Felder, Intensitätsstufen und Strukturen	41
3.3 Empirische Erscheinungsformen	46
3.3.1 Lernortkooperationen in der beruflichen Weiterbildung	46
3.3.2 Kommunale Lernzentren	49
3.3.3 Zentren lebensbegleitenden Lernens im Programm „Hessencampus“	53
3.3.4 Weiterbildungsverbände in Schleswig-Holstein	55
3.3.5 Lernende Regionen	57
3.3.6 Tabellarischer Überblick: Kooperationsformen in der Weiterbildung	60
4. Kooperation als Teil der Strategieentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen	62
4.1 Wo ist Kooperation strategisch sinnvoll?	64
4.2 Zielsetzungen	68
4.2.1 Ermittlung von Zielen bei strategischen Kooperationen	68
4.2.2 Ermittlung von Zielen beim Aufbau von Netzwerken	71
4.3 Konfliktpotenziale und Spannungsfelder	73
4.4 Fremdverstehen und Vertrauen	78

4.5	Verfahrensregeln und Ressourceneinsatz	88
4.6	Kooperations-Controlling	93
4.6.1	Organisationsbezogenes Controlling	93
4.6.2	Ansätze für ein kooperationspezifisches Controlling	96
4.7	Organisatorische Einbettung von Kooperationsaktivitäten	100
4.8	Interne Kompetenzentwicklung	107
5.	Die Praxis des Kooperationsmanagements	112
5.1	Aufgaben, Selbstverständnis und Verantwortung	112
5.2	Zuständigkeiten klären und Rollen besetzen	117
5.3	Begegnungsräume und Austauschmöglichkeiten schaffen	119
5.4	Kontrakte schließen	122
5.5	Bearbeitung von Konflikten	126
5.6	Review-Strukturen etablieren	131
5.7	Öffentlichkeitsarbeit	135
5.8	Nachhaltigkeit durch Anschlussprojekte sichern	140
6.	Perspektiven	144
	Glossar	145
	Annotierte Literatur	150
	Literaturverzeichnis	152
	Stichwortverzeichnis	162
	Abbildungsverzeichnis	164
	Autorinnenportrait	165

Vorbemerkungen

Ein Studientext zum Themenfeld „Kooperation“ ist längst überfällig: Schon in der Aufbruchzeit der 1970er Jahre wurden Weiterbildungseinrichtungen von der Bildungspolitik mit dem Kooperationsgebot konfrontiert. In den 1980er Jahren kam die ambivalente Forderung nach mehr Wettbewerb und mehr Marktorientierung hinzu, um dann in den 1990er Jahren in der Netzwerkdiskussion zu münden, die vor allem durch die regionale Vernetzung (zum Beispiel über das Bund-Länder-Programm „Lernende Regionen“) Akzente setzte.

Weiterbildungseinrichtungen befördern den Vernetzungsgedanken wie keine andere Gruppe von Bildungseinrichtungen. Während Schulen, Hochschulen und die Einrichtungen des Ausbildungssektors eher zurückhaltend reagieren, übernehmen Weiterbildungseinrichtungen die Führungsfunktion in vielen regionalen Bildungsnetzen und nutzen ihre Flexibilität und Kreativität zur erfolgreichen Konstruktion von Netzwerken und schaffen es vereinzelt sogar, Einrichtungen aus unterschiedlichen Bildungssektoren zur Zusammenarbeit zu bewegen (z.B. Schulen und Ausbildungsbetriebe). Im Ergebnis sind modellhafte und innovative Konstruktionen im Besonderen bei der Gestaltung von Übergängen entstanden (z.B. Schule-Beruf oder Erwerbstätigkeit-Ruhestand).

Die im Vergleich zu anderen Bildungssektoren deutlich geringere Reglementierung und die durch die Marktorientierung nötige Offenheit für neue Strömungen erzeugten einen hohen Grad von Kooperationsbereitschaft und begründeten auch die relativ großen Handlungsspielräume dieses Bildungssegments. Gleichwohl standen die Handelnden auch vor Barrieren und bewegten sich auf ungewohntem Terrain: Zum Kompetenzprofil eines Weiterbildungsverantwortlichen gehörte Kooperationsmanagement nicht per se, auch wenn sich Berührungspunkte zum originären Tätigkeitsspektrum ergaben. Vor diesem Hintergrund ist eine Vielzahl von Fortbildungsangeboten entstanden – man denke etwa an die Fortbildung zum „Netzwerkmanager“ des damaligen Landesinstituts für Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen.

Heute ist der Kompetenzbaustein „Kooperationsmanagement“ unverzichtbar und gehört auch in das Ausbildungsprofil der Weiterbildungskräfte. Deshalb ist der vorgelegte Studientext von Karin Dollhausen und Regine Mickler zielführend und konsequent. Er ist im zuständigen Kontext des DIE-Programms „Kooperative Bildungsarrangements“ entstanden und knüpft an vielfältige Vorarbeiten des DIE an. Zu erwähnen sind insbesondere die Studien von Dollhausen/Feld (2010) und Dollhausen (2007a/b) sowie Feld (2007, 2011a). Zu erwarten ist, dass die im Programm angesiedelte und unter der Leitung von Karin Dollhausen und Wolfgang Seitter stehende Leibniz Graduate School zum Thema in gut einem Jahr weitere wichtige Impulse setzen wird.

Der Studientext liefert neben den unverzichtbaren Pflichtteilen „Historischer Rückblick“ sowie Definitionen und Begriffsstrukturen vor allem in den Kapiteln vier und fünf das Rüstzeug für einen effektiven und effizienten Weiterbildungsmanager. Kooperation wird nicht als Selbstzweck verstanden, sondern als zentrales Element einer Einrichtungsstrategie. Es geht darum, im Rahmen der operativen und strategischen Zielsetzungen, des Leitbildes und der Vision der Weiterbildungseinrichtung, Kooperationen zu suchen und zu gestalten, die für die Zielerreichung sinnvoll sein können. Gerade im fünften Kapitel wird sichtbar, dass die strategische Einbettung des Kooperationsmanagements allein noch kein Erfolgsgarant ist: Diese Managementaufgabe hat auch eine eminent praktische Dimension, die von Rollenklärung über Rechtsfragen bis hin zum Konfliktmanagement reicht. Entsprechend ist dieser Teil des Studientextes gerade auch für Weiterbildungspraktiker/innen von hoher Relevanz. Aber auch Neueinsteiger/innen in die Erwachsenenbildung und erfahrene Fachkräfte können gleichermaßen von diesem Text profitieren, der durch eine klare und dennoch facettenreiche Argumentation besticht.

Die Reihe Studientexte für Erwachsenenbildung enthält im Internet weiterführende Reflexionsfragen und didaktisch aufbereitetes Bonusmaterial, um die Leserinnen und Leser bei der selbständigen Aneignung des Stoffes zu unterstützen.

www.die-bonn.de/weiterbildung/literaturrecherche/details.aspx?id=9368

wbv.de/artikel/42---0030

Die Autorinnen liefern wesentliche Komponenten für ein erfolgreiches Weiterbildungsmanagement und machen insbesondere eines deutlich: Kooperation ist meist eine Win-Win-Situation. Es wäre sehr zu begrüßen, wenn die Leserinnen und Leser auf diese Weise von dem Text profitieren. In diesem Sinne wünsche ich eine anregende, aufregende und interessante Lektüre.

Dieter Gnahs

*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen*

1. Einführung und Ziele

Kooperation ist im gesamten Bildungswesen, so auch in der Weiterbildung, ein allgegenwärtiger Begriff. Allgemein bezeichnet „Kooperation“, abgeleitet vom lateinischen *cooperatio*, das Zusammenwirken von Handlungen von mindestens zwei Lebewesen oder Systemen. So befasst sich auch der vorliegende Studententext mit Kooperation als einem Zusammenwirken – dies allerdings in einer ganz bestimmten Hinsicht.

DEFINITION

Kooperation

Der Begriff „Kooperation“ meint die Zusammenarbeit einer Weiterbildungseinrichtung mit mindestens einer weiteren Einrichtung oder Organisation. Angesprochen ist die Zusammenarbeit von selbständigen und im Prinzip unabhängigen Partnern unter einer gemeinsamen Zielperspektive. Der Begriff wird *nicht* zur Bezeichnung der Zusammenarbeit innerhalb einer Einrichtung verwendet. Kooperation ist dabei kein selbstverständliches oder natürliches Zusammenwirken von Einrichtungen, sondern eine bewusst geplante und hergestellte sowie in ihrer Entwicklung begleitete und in ihren Ergebnissen kontrollierte Zusammenarbeit (vgl. Nuissl 2010b, S. 20). Die damit verbundenen Aufgaben der Planung, Initiierung, Organisation, Steuerung und Kontrolle der Zusammenarbeit werden zusammenfassend als „Kooperationsmanagement“ bezeichnet.

Der Kooperationsbegriff erfährt in den politisch-planerischen, wissenschaftlichen und professionellen Diskussionen über Entwicklungen in der Weiterbildung seit den späten 1960er Jahren eine durchgehend positive Aufmerksamkeit. Bis in die 1980er Jahre galt die Kooperation als „Strukturelement eines plural verfassten Weiterbildungssystems schlechthin“ (Geil 1982, S. 69). Ab Mitte der 1980er Jahre wurde die Kooperation als strategischer Ansatz zur Effizienzsteigerung des Einsatzes öffentlicher Mittel, zur Kostenreduktion und Eindämmung eines drohenden Verdrängungswettbewerbs zwischen Weiterbildungsanbietern hervorgehoben (vgl. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, 1996). In den 1990er Jahren rückten die organisations- und bereichsübergreifende Kooperation von Weiterbildungseinrichtungen auf regionaler Ebene im Zusammenhang von Arbeitsmarkt-, Standort-, Wirtschafts- und Kulturpolitik in den Blickpunkt (vgl. Faulstich 2010, S. 43). Spätestens seit der Jahrtausendwende wird die Kooperation v.a. unter dem Gesichtspunkt der Förderung Lebenslangen Lernens relevant (vgl. Field 2008). Insbesondere in der deutschen Diskussion gilt die Kooperation zwischen Weiterbildungseinrichtungen, Schulen, Berufsschulen und (Fach-)Hochschulen sowie zwischen Weiterbildungseinrichtungen und anderen weiterbildungsrelevanten Partnern in der Region als zentraler Ansatzpunkt zum Aufbau und zur Entwicklung

von bildungsbezogenen Supportstrukturen (vgl. Faulstich 2003) bis hin zu regionalen Bildungsnetzwerken (vgl. Nuissl u.a. 2006, 2010a).

In der Praxis ist die Zusammenarbeit von Weiterbildungseinrichtungen mit anderen Einrichtungen bzw. relevanten Organisationen in ihrem Umfeld mittlerweile weit verbreitet (vgl. Dollhausen/Weiland 2010). Dazu beigetragen hat sicher auch, dass die öffentlich-rechtlich anerkannten und mit Mitteln der öffentlichen Hand geförderten Weiterbildungseinrichtungen heute in aller Regel in der rechtlichen Pflicht stehen, zu kooperieren. Denn es

bestehen in nahezu allen Weiterbildungsgesetzen der Länder Hinweise, Forderungen oder auch Verpflichtungen zur verstärkten Kooperation von Weiterbildungseinrichtungen, insbesondere mit anderen (Weiter-)Bildungseinrichtungen, aber auch – teilweise explizit genannt – mit Behörden, Kultureinrichtungen, Verwaltungen oder Unternehmen (Dollhausen/Feld 2010, S. 24).

Darüber hinaus wird seit gut zehn Jahren in nahezu allen Förderprogrammen des Bundes, der Länder und der Europäischen Union (EU), an denen sich Weiterbildungseinrichtungen beteiligen können, die Kooperation mehrerer Partner als Voraussetzung zur Mittelvergabe formuliert. Dies gilt insbesondere für solche Programme, die auf die Entwicklung von kooperativ vernetzten Bildungsstrukturen im Kontext der Umsetzung von Strategien zur Förderung des lebenslangen Lernens zielen (vgl. Kuhlenkamp 2010).

Kooperation ist heute faktisch ein Bestandteil des Managements in der Weiterbildung. Dennoch belegen empirische Studien zu Kooperationsaktivitäten in der Weiterbildung immer wieder die offenkundigen Probleme, Kooperationen erfolgreich zu gestalten:

Die Geschichte des Kooperationsgedankens wird begleitet von ernüchternden Bestandsaufnahmen der tatsächlichen Zusammenarbeit. Es gehört zu den Alltagsphänomenen in der Weiterbildung, dass Träger und Einrichtungen sich nicht kennen oder nicht so optimal kooperieren, wie es die gemeinsame Aufgabe erfordert. Die Forschungsliteratur zeichnet ein prekäres Bild, danach scheint gelingende Kooperation eher der Ausnahmefall als die Regel zu sein (Jütte 2002, S. 14).

Ein Grund dafür mag darin liegen, dass Kooperation in der Weiterbildung seit jeher als selbstverständliche Orientierung professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns vorausgesetzt wird (vgl. Arnold/Lehmann 1996) und dass dies den Blick auf die besonderen Wissens- und Kompetenzanforderungen, die mit dem Management von Kooperationen verbunden sind, lange Zeit versperrt hat. Kooperation, so resümiert Nuissl (2010a, S. 61), wird in der Praxis bis heute „oft nicht als professionell zu handhabender Teil des Managements betrachtet“.

Mittlerweile haben jedoch viele Weiterbildungseinrichtungen erkannt, dass Kooperation ein wesentlicher Faktor für die eigene Zielverfolgung und Entwicklungsfähigkeit ist. So zeigen die empirischen Untersuchungen von Feld (2007, 2011a), dass Führungskräfte in Weiterbildungseinrichtungen die Kooperation mit anderen Einrichtungen bzw. Organisationen heute nicht mehr nur als Reaktion auf entsprechende politisch-rechtliche Vorgaben und Auflagen begreifen. Kooperation wird zunehmend als strategische Chance erkannt, die es aktiv zu nutzen gilt, um beispielsweise die eigene Marktposition im Wettbewerb mit anderen Anbietern zu verbessern, Teilnehmende zu halten und neue zu gewinnen, das Leistungsspektrum quantitativ und qualitativ zu entwickeln, das eigene Image zu verbessern und die eigenen Stärken und Schwächen besser zu erkennen (vgl. Feld 2007, S. 239f.). Andererseits zeigt sich aber auch, dass bislang nur wenige Weiterbildungseinrichtungen klare Vorstellungen darüber entwickelt haben, wie ein Kooperationsmanagement konzeptionell und praktisch aussehen kann (vgl. Feld 2011a, S. 152).

Die genannten Beobachtungen und Überlegungen markieren den Ausgangspunkt für den vorliegenden Studententext zum Thema „Kooperationsmanagement in der Weiterbildung“. Es ist die Zielsetzung des Studententextes, den Leserinnen und Lesern einen verstehenden Zugang zur Kooperation als einer besonderen Managementaufgabe in und von Weiterbildungseinrichtungen zu eröffnen.

DEFINITION

Management

Der Begriff „Management“ bezeichnet im Anschluss an die pädagogische Diskussion (vgl. Briggs/Coleman 2002; Dollhausen 2010b; Nuissl/Strauch 2010) die Koordination von Prozessen der Planung, Gestaltung, Entwicklung und Evaluation von Lern- und Bildungsmöglichkeiten und deren organisatorische Voraussetzungen in Weiterbildungseinrichtungen. Management findet in erster Linie auf der Leitungsebene statt, doch es ist keineswegs nur auf diese Ebene beschränkt. Am Management sind letztlich auch „tiefer liegende“ Ebenen, wie beispielsweise Fachbereichs- oder Programmleitungen, beteiligt.

Der Studententext gliedert sich wie folgt: Zunächst wird in Kapitel 2 ein historischer Rückblick auf die Geschichte des Kooperationsgedankens in der Weiterbildung vorgenommen. Hierzu werden die relevanten bildungs- und ordnungspolitischen Leitlinien der vergangenen Jahrzehnte sowie die rechtlichen Vorgaben zur Kooperation beleuchtet, die insbesondere für öffentlich-rechtliche Weiterbildungseinrichtungen bestimmend sind.

Anschließend geht es in Kapitel 3 darum, die Vielfalt von Kooperationsformen in der Weiterbildung aufzuzeigen. Hierzu werden unterschiedliche Arten von Kooperation, mögliche Kooperationsfelder und Intensitätsstufen beschrieben. Ebenso werden ausgewählte empirische Erscheinungsformen von Kooperationen beschrieben.

In Kapitel 4 erfolgt ein Perspektivenwechsel. Kooperation wird nun in ihrer organisatorisch-strategischen Bedeutung aufgegriffen und als Teil der Strategieentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen vorgestellt. Im Einzelnen wird verdeutlicht, welche Punkte in Weiterbildungseinrichtungen der Klärung und Entscheidung bedürfen, um einen gezielten Aufbau von Kooperationsbeziehungen und eine ergebnisorientierte Zusammenarbeit zu unterstützen.

Kapitel 5 befasst sich schließlich mit der Praxis des Kooperationsmanagements. Hier geht es darum, ausgewählte Elemente, Verfahren und Instrumente des Kooperationsmanagements vorzustellen, die dazu beitragen, die Zusammenarbeit zwischen zwei oder mehreren im Prinzip selbständigen und unabhängigen Partnern in entwicklungs-fähige Bahnen zu bringen

Lehr-/Lernziele des Studientextes

Die Leserinnen und Leser

- gewinnen ein Überblickswissen über die historische Entwicklung und Verankerung des Kooperationsgedankens in der Weiterbildung,
- können Formen der organisations- und bereichsübergreifenden Kooperation von Weiterbildungseinrichtungen einordnen und unterscheiden,
- lernen die organisatorisch-strategische Bedeutung der Kooperation für Weiterbildungseinrichtungen sowie die wesentlichen Klärungs- und Entscheidungsbedarfe zum Aufbau von Kooperationsbeziehungen und -prozessen kennen,
- gewinnen einen Einblick in Regelungserfordernisse sowie exemplarische Verfahren und Instrumente des Kooperationsmanagements.

2. Historischer Rückblick – Kooperationspostulate in der Weiterbildung

Die organisations- und bereichsübergreifende Kooperation von Weiterbildungseinrichtungen ist in der deutschen Weiterbildung kein neues Thema. Seit den späten 1960er Jahren wird Kooperation in den politisch-planerischen Leitbildern als zentraler Ansatz zur Lösung struktureller Probleme der Weiterbildung berücksichtigt und ihre praktische Umsetzung eingefordert. Diese Leitbilder beinhalten Ordnungsprinzipien (→ Tab. 1) dafür, wie in der Weiterbildung Einrichtungen und Angebote koordiniert werden können und mit welchen Steuerungsmitteln (z.B. Gesetzgebung, Einsatz öffentlicher Mittel, institutionelle Förderung oder Projektförderung usw.) diese Koordination unterstützt werden kann.

Im historischen Rückblick zeigt sich, dass sowohl die Sicht auf die jeweils drängenden strukturellen Probleme der Weiterbildung, die Erwartungen an das Wirken der Kooperation und die Vorstellungen zur Koordination seit den 1960er Jahren bis heute immer wieder variieren. So unterscheidet Jütte drei relevante Phasen der Entwicklung von Kooperationspostulaten für die Weiterbildung.

	Leitbild	Ordnungsprinzipien/Steuerungsmittel
1970er Jahre	Kooperation, Koordination	Planungsgedanke
1980er Jahre	Konkurrenz	Marktorientierung/Selbstregulation
1990er Jahre	Regionalisierung, Netzwerk	Selbstorganisation

Tabelle 1: Ordnungsprinzipien und Leitbilder in der Weiterbildung (Jütte 2002, S. 23)

Im vorliegenden Kapitel wird diese Phaseneinteilung im Wesentlichen aufgenommen, um die in den vergangenen Jahrzehnten entwickelten politischen Kooperationspostulate für die Weiterbildung sowie damit verbundene Erwartungen an Kooperationen in der Weiterbildung darzustellen.

Abschließend wird Kooperation als normative Orientierung und als rechtliche Pflicht insbesondere in öffentlich-rechtlichen Weiterbildungseinrichtungen vorgestellt und es wird diskutiert, in welcher Weise die politische und rechtliche Verankerung des Kooperationsgedankens zur Entwicklung von Kooperationsorientierungen in Weiterbildungseinrichtungen beigetragen hat.

2.1 Kooperation als Koordinationsmechanismus

Die Entwicklung der Weiterbildung zu einem gesellschaftlich relevanten Bildungsbe-
reich vollzieht sich als Prozess der Institutionalisierung. Gemeint ist damit die Entwick-
lung von Weiterbildungseinrichtungen, die sicherstellen, *dass* das Lernen Erwachsener
möglich ist. Diese Einrichtungen regulieren zugleich die Art und Weise, *wie* das Lernen
Erwachsener stattfindet.

DEFINITION

Institution

Der Begriff „Institution“ wird im Alltag zumeist verwendet, um soziale Phänomene zu beschreiben, die es schon sehr lange gibt und die für die gesellschaftliche Bestandserhaltung wichtig sind. So spricht man z.B. von der Ehe als „Institution“. In der Soziologie bezeichnet der Begriff soziale Regelsysteme, die aus regelmäßigen sozialen Verhaltens- und Handlungsmustern der Menschen entstanden, konventionell verfestigt und teils in explizite formale Vorgaben und Gesetze gegossen sind. „Unabhängig vom Formalisierungsgrad institutioneller Vorgaben wird unterstellt, dass man weiß, wie man sich zu verhalten hat. Institutionen lassen sich deshalb allgemein als übergreifende Erwartungsstrukturen definieren, die bestimmen, was angemessenes Handeln und Entscheiden ist“ (Hasse/Krücken 1999, S. 8f.).

Es ist kennzeichnend für die Institutionalisierung der Weiterbildung im 20. Jahrhun-
dert, dass sie keinem allgemeinen oder gar verbindlichen gesellschaftlichen Konsens
folgt, sondern in den verschiedenen Bereichen der Gesellschaft und durch verschiedene
Träger, darunter Kirchen, Gewerkschaften, privatwirtschaftliche Unternehmen, Ver-
eine, Kammern sowie Kommunen, vorangetrieben wurde (vgl. Olbrich 2001). So resü-
miert etwa Seitter (2000): „Das Lernen Erwachsener ist historisch wie gegenwärtig in
unterschiedlichster Weise institutionalisiert“ (ebd., S. 15).

DEFINITION

Träger

„Die Träger schaffen die formalrechtlichen, organisatorischen und finanziellen Voraussetzungen in Form von Ein-
richtungen, die dann Veranstaltungen durchführen. (...) Als Träger lässt sich mithin die Institution oder Gruppe
von Institutionen definieren, die die rechtliche und tatsächliche Verantwortung für die Weiterbildungseinrichtung
trägt und somit die Voraussetzung für die Weiterbildungsarbeit (...) legt“ (Gnahn 2010, S. 288).

Ab Mitte des 20. Jahrhunderts richtete sich die Aufmerksamkeit in den internationa-
len Bildungsdiskussionen zunehmend auf die gesellschaftliche und wirtschaftliche Be-
deutung des Lernens Erwachsener – dies im Sinne einer permanenten Bildung bzw.

„Weiter-Bildung“ (vgl. Europarat 1971; UNESCO 1972; OECD/CERI 1973). Auch in Deutschland wurde die gesellschaftliche Relevanz der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung erkannt und als Handlungsfeld der Bildungspolitik und Bildungsplanung berücksichtigt. Der politisch-programmatische Ansatz einer öffentlich verantworteten Weiterbildung wurde entwickelt. Gemeint war damit, dass

Weiterbildung nicht mehr nur eine von gesellschaftlichen Gruppen, Gemeinden und Staat beliebig betriebene bzw. geförderte öffentliche Aufgabe darstellt, sondern dass sie wegen ihrer wachsenden Bedeutung für den Einzelnen und die Gesellschaft in ein öffentliches Gesamtbildungssystem einbezogen wird und nunmehr zur Sicherung der Aufgabenerfüllung öffentlicher, d.h. hier staatlicher Regelungskompetenz unterliegt (Bocklet 1975, S. 116).

In diesem Zusammenhang wurde die gewachsene institutionelle Vielfalt und die damit verbundene hohe Entwicklungsdynamik der Weiterbildung recht schnell als ein strukturelles Problem herausgestellt. Zwar wurde der historisch gewachsene Pluralismus von Trägern und Einrichtungen grundsätzlich befürwortet, aber eine mangelnde Systematisierung und Koordination der Weiterbildung beklagt. Anhand der im Folgenden genannten bildungspolitischen Dokumente lässt sich dies nachvollziehen.

Ende der 1960er Jahre wurde im baden-württembergischen „Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung“ das Bild der Erwachsenenbildung als einem „Wildwuchs von vielfach sich durchkreuzenden Unternehmungen“ (Kultusministerium Baden-Württemberg 1968, S. 7, 22) geprägt. Die Vielfalt der Träger und Einrichtungen sowie die damit einhergehende Heterogenität von Angeboten stellte sich als Zersplitterung der Weiterbildungslandschaft dar, die die Effektivität und damit auch die gesellschaftliche Bedeutung des Gesamtsystems der Erwachsenenbildung eher verschleiert als zu erkennen gibt. Hiervon ausgehend wurde die Neuordnung der Weiterbildung in der Weise empfohlen, dass die Weiterbildungseinrichtungen selbst verlässliche Kooperationen untereinander sowie mit Einrichtungen aus anderen Bereichen des Bildungswesens entwickeln sollen, ohne den weiterhin „wünschenswerten und stimulierenden Wettbewerb zwischen den verschiedenen Organisationen und Verbänden einzuschränken“ (ebd., S. 105). Kooperation galt somit als freiwillig durch die Einrichtungen realisiertes, unterstützendes Zusammenwirken im Hinblick auf eine bessere Koordination von Angebotsstrukturen.

Wenige Jahre später wurde das Kooperationspostulat in dem von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates vorgelegten „Strukturplan für das Bildungswesen“ aufgegriffen. Dabei stand die Schaffung eines Weiterbildungssystems als vierte Säule des Bildungssystems als wesentliches politisch-planerisches Ziel im Vordergrund. Wiederum wurde die Notwendigkeit der Kooperation als Koordinationsmechanismus explizit hervorgehoben:

Wie in kaum einem anderen Bereich des Bildungswesens müssen staatliche, kommunale und private Träger zur Verbreiterung und Verbesserung des Bildungsangebotes zusammenwirken (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 200).

Die Forderung nach einer Verbreiterung des Bildungsangebots wurde dabei mit dem Bestreben verknüpft, thematische Überschneidungen und Doppelungen im Gesamtweiterbildungsangebot abzubauen und Angebotslücken zu füllen. Durch eine derartige Koordinierung erhofften sich die Verfasser des Strukturplans sowohl eine Effektivitätssteigerung als auch eine nachvollziehbare Ordnung, größere Transparenz und mithin bessere Steuerbarkeit der Entwicklung der Weiterbildung als Teilbereich des Bildungssystems.

2.2 Kooperation als Abfederung des steigenden Anbieterwettbewerbs

In den 1980er Jahren verschoben sich die bildungspolitischen Leitlinien zunehmend. Die Vorstellung eines kooperativ koordinierten Weiterbildungssystems in überwiegend öffentlicher Verantwortung wich zusehends der Vorstellung eines sich vornehmlich selbst regulierenden Weiterbildungsmarktes. Mit dem Marktbezug distanzierte sich die politische Diskussion von der in den 1970er Jahren vertretenen Auffassung, dass Weiterbildung v.a. als eine öffentliche und damit vornehmlich staatlich zu fördernde und zu regulierende Aufgabe anzusehen sei. Demgegenüber wurde das Verständnis der „öffentlichen Weiterbildung“ ins Feld geführt, deren Existenz und Entwicklung durch eine Vielzahl von Institutionen bzw. Akteuren der Wirtschaft und des öffentlichen Lebens und – darunter auch – staatlichen Institutionen bzw. Akteuren verantwortet wird (vgl. Krug 2000).

In diesem Verständnis stand und steht der Marktbezug bis heute für die Anerkennung der Tatsache, dass die gesellschaftliche Bedeutung der Weiterbildung wesentlich dadurch hergestellt und bestätigt wird, dass Weiterbildungsangebote von Interessenten – seien es Privatpersonen, Unternehmen, Verwaltungen oder auch Bund, Länder und Kommunen als stellvertretende Organisationen für ein öffentliches Interesse an der Bildungsbeteiligung möglichst aller Bevölkerungsgruppen – nachgefragt und gekauft werden. Weiterbildung ist seither als eine *Dienstleistung* zu betrachten, die bestimmbare Erwartungen und Ansprüche an die Leistung und Qualität ihrer Herstellung und Umsetzung erfüllen muss, um auf dem Markt erfolgreich zu sein (vgl. Schlutz 2006).

Unter der Leitlinie der Entwicklung des Weiterbildungsmarktes geriet die Vielfalt von öffentlichen und privaten Trägern und Einrichtungen als strukturelle Vorausset-

zung für die Entwicklung des Wettbewerbs zwischen den verschiedenen Weiterbildungsanbietern um Teilnehmende sowie um Aufträge und Projektmittel in den Blick. Der *Wettbewerb* und die *Konkurrenz*, also die zumeist auf indirekten Leistungs- und Erfolgsvergleichen fußende Koordination von Weiterbildungsanbietern, wurde generell als ein förderliches Prinzip zur Leistungs- und Qualitätsentwicklung der Weiterbildung vorgestellt und unterstützt.

Flankiert wurde die bildungspolitische Ausrichtung auf das Markt- und Konkurrenzmodell (vgl. Arnold/Lehmann 1996) förder- und finanzierungspolitisch insbesondere durch

- eine stagnierende oder zurückgehende öffentliche Förderung der institutionellen Aufgaben und Strukturen,
- den Anstieg an Projekt- und Maßnahmenförderungen der öffentlichen Hand und
- die Einführung von Marktelementen in Form von personenbezogenen Teilnahmeberechtigungen (z.B. Bildungsgutscheine) an bestimmten – etwa von der Bundesagentur für Arbeit geförderten – Maßnahmen.

Bis Anfang der 1990er Jahre hatte sich so, wie Meisel (2001, S. 12) beschreibt, in vielen Regionen Deutschlands ein „kaum mehr durchschaubarer Markt an Weiterbildungseinrichtungen“ etabliert. Vor allem in den neuen Bundesländern konnte zunächst eine rasche Ausweitung von Trägern und Einrichtungen verzeichnet werden, die allerdings schon ein paar Jahre später, infolge der fortschreitenden Verknappung von öffentlichen Mitteln für die Weiterbildung, deutlich abflaute (vgl. Dollhausen 2010a, S. 38f.).

In der wissenschaftlichen Weiterbildungsdiskussion wurde diese Entwicklung äußerst kritisch verfolgt. Ein besonderer Kritikpunkt war, dass von politischer Seite nicht in Betracht gezogen wurde, dass verschiedene Institutionstypen (→ Abb. 1) höchst unterschiedliche Voraussetzungen aufweisen, sodass ungleiche Wettbewerbschancen die Folge seien.

In der wissenschaftlichen Weiterbildungsdiskussion wurde demgegenüber auf diese strukturelle Besonderheit aufmerksam gemacht. Zusammenfassend erläutern Friedrich, Meisel und Schuldt (2005):

Märkte sind gekennzeichnet durch Anbieter/Angebote und Nachfrage und damit durch die Wirkungen des Preismechanismus. (...) Der Weiterbildungsmarkt ist allerdings nicht einheitlich und lässt sich in **spezielle Teilmärkte** unterteilen (vgl. Friebe u.a. 1993, S. 10ff.). Wir wollen (...) darauf verweisen, dass die jeweiligen Teilmärkte sehr unterschiedliche Charakteristiken aufweisen können, was Finanzierung, Konkurrenz und Zutrittsmöglichkeiten von Teilnehmenden anbelangt (ebd., S. 14; Herv. im Org.).

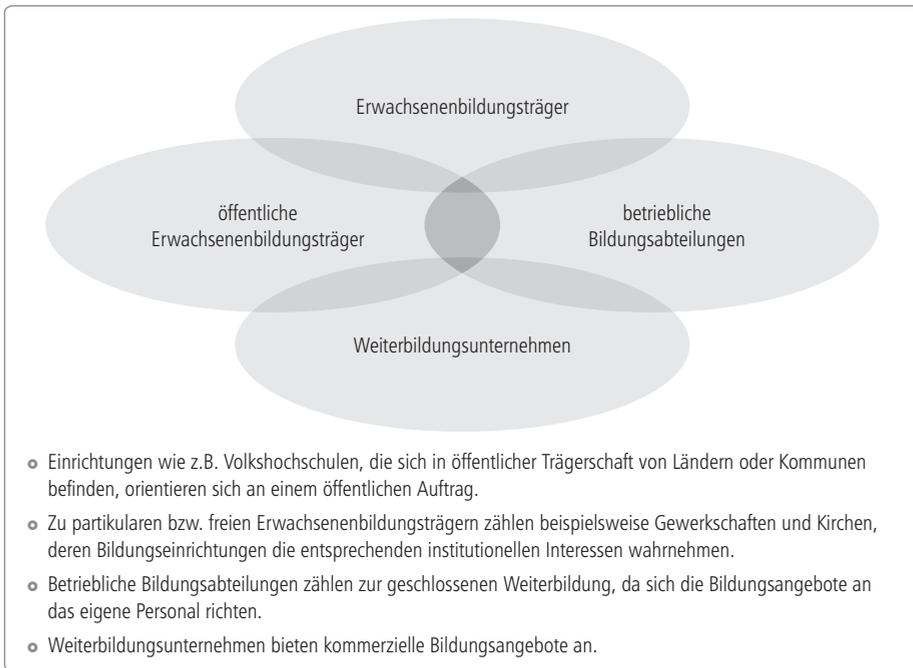


Abbildung 1: Institutionentypen der Weiterbildung (vgl. Faulstich 2003, S. 113; teilweise eigene Formulierungen)

Vor allem die politische Vernachlässigung der strukturell begrenzten Möglichkeiten, die Weiterbildung als einen echten und fairen Markt zu etablieren, auf welchem Anbieter mit einem vergleichbaren Finanzierungs- und Kostengefüge sowie einem vergleichbaren Angebotsprofil um die Nachfrage konkurrieren, wurde und wird bis heute als Ursache für sich entwickelnde prekäre Markt- und Konkurrenzverhältnisse angesehen. Auf der Ebene der Einrichtungen, so das Resümee von Meisel (2001, S. 15), habe das Markt- und Konkurrenzmodell nicht nur „ein Mehr an relativer Autonomie und institutioneller Flexibilität“ bewirkt, sondern in Teilen der Weiterbildung zur prekären Verschärfung von Konkurrenzverhältnissen geführt. Ebenso kritisiert Schrader (2010, S. 42ff.) die Bildungspolitik der 1980er und frühen 1990er Jahre: Sie habe weniger zur verbesserten Koordination von Trägern und Einrichtungen beigetragen, als vielmehr zu einem wenig geregelten Pluralismus von Weiterbildungsanbietern.

Auf der Ebene der Einrichtungen wurde ab den 1990er Jahren damit begonnen, die mit dem Markt- und Konkurrenzmodell freigesetzte Dynamik, die eine steigende Unübersichtlichkeit von Angebots- und Anbieterstrukturen zur Folge hatte, bearbeitbar zu machen. So konnte die Einführung von Managementkonzepten, betriebswirtschaftlichen Steuerungsinstrumenten sowie Qualitätssicherungs- und -zertifizierungsverfah-

ren sowohl mit staatlicher Unterstützung als auch durch entsprechende Vorgaben von Kommunen und Trägern vorangetrieben werden (vgl. Dollhausen 2007b; Friedrich/Meisel/Schuldt 2005; Hartz/Meisel 2011).

Ebenso begann man im politisch-planerischen Kontext für das Gesamtsystem der Weiterbildung, über zusätzliche Regulationsmechanismen nachzudenken. Denn weiterbildungspolitisch war es

angesichts der Vielfalt der Institutionen bei gleichzeitiger starker Expansion der Aktivitäten zunehmend problematisch geworden, gestaltend durch direkte Einflussnahme auf interne Prozesse, Finanzen oder das Personal wirken zu wollen. Deswegen [wurde] ein externes, indirektes Regulationsmodell aktiviert, das auf Gestaltung der Rahmenbedingungen setzt (Faulstich 2003, S. 116).

Das Stichwort dazu lautete: Kooperation. Bereits zu Beginn der 1990er Jahre hatten Faulstich u.a. (1991) für den Hessischen Landtag in einem Gutachten zu Bestand und Perspektiven der Weiterbildung in Hessen für die politische Förderung von kooperativ entwickelten und getragenen Supportstrukturen plädiert. Gemeint sind damit infrastrukturelle Leistungen, die den Weiterbildungsangeboten und -anbietern vorgelagert sind, wie etwa Information und Beratung, Qualitätssicherung, Materialentwicklung und Personalqualifizierung (vgl. Faulstich 2003, S. 116). Ähnlich wurden auch in den 1990er Jahren von Bremen, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen in Auftrag gegebene Weiterbildungsgutachten, Empfehlungen und Modelle zur Kooperation entwickelt (vgl. Nuissl/Schlutz 2001, S. 65; Jütte 2002, S. 17).

Der Vorteil der Kooperation wurde dabei sowohl in wirtschaftlicher als auch in pädagogischer Hinsicht gesehen. Erwartet wurden etwa eine bessere Ausschöpfung von öffentlichen Mitteln für die Weiterbildung sowie Kosteneinsparungen durch die Einbindung von privatwirtschaftlichen Partnern (vgl. Field 2008, S. 41). Ebenso wurde erwartet, dass übergreifende Supportstrukturen zu bedarfsgerechten Kombinationen von Lernmethoden, -verfahren und Lernorten beitragen (vgl. Döring u.a. 1997, S. 382). Darüber hinaus sollte Kooperation helfen, die einrichtungsübergreifende Verständigung zu Weiterbildungsfragen zu verbessern, unterschiedliche Sichtweisen zu integrieren, um so einen besseren Wissenstransfer zu erreichen, gemeinsame Verpflichtungen und Verantwortung wahrzunehmen und gemeinsam Problemlösungen zu entwickeln. Damit einher ging die Erwartung, dass auch neue, schwer zu erreichende und in der Weiterbildung bis dahin unterrepräsentierte Gruppen der Bevölkerung durch Kooperation erreicht und so die Anerkennung der Weiterbildung in der Öffentlichkeit gefördert werden kann.

Im Rahmen der staatlichen Bildungspolitik erneuerte man einige Jahre später die Aufforderung zur Kooperation in der Weiterbildung. Betont wurden weiterhin die freiwillige Zusammenarbeit von Trägern und Einrichtungen und die Beibehaltung der Ei-

genständigkeit der Einrichtungen – dies ebenfalls mit einer Akzentverschiebung auf die Schaffung von unterstützenden Leistungen und Orientierungsmöglichkeiten für Weiterbildungsinteressierte. Jütte (2002) verweist dazu etwa auf die „Dritte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung“ vom 02.12.1994, in der die „Förderung der Zusammenarbeit“ in einem eigenen Unterkapitel behandelt wird (ebd., S. 17). Demnach ist es Aufgabe und Ziel der Kooperation in der Weiterbildung,

die Bürgerinnen und Bürger über das vorhandene Angebot zu informieren, Interessentinnen und Interessenten zu beraten und die Transparenz des Angebots (Leistungsanforderungen) an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Qualität des Angebots, Anerkennung der Abschlüsse usw. herzustellen sowie zur Fortbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beizutragen (Kultusministerkonferenz 1994, S. 54).

Ebenso erging die Empfehlung, die öffentliche Förderung von Weiterbildungseinrichtungen „in bestimmten Bereichen auch von der Bereitschaft zur Kooperation“ abhängig zu machen (ebd.).

Auf der Ebene der Bundesländer erfolgte eine Verankerung der Kooperation in der Weiterbildung zudem als gesetzliche Pflicht. Ein besonderes Steuerungsinstrument zur Unterstützung der Realisierung von Kooperationen auf regionaler Ebene stellte dabei die in den Weiterbildungsgesetzen einer Reihe von Bundesländern formulierte Vorgabe zur Einrichtung von Kooperationsgremien dar, bspw. in Form von Landeskuratorien für Weiterbildung, Ausschüssen, regionalen Weiterbildungsbeiräten und/oder Landesbeiräten.

Diese Gremien setzen sich aus Vertretern von Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung in einer Region, z.B. einem Landkreis, zusammen. Es ist ihre Aufgabe, Vorschläge zur Verteilung von Landesmitteln zu entwickeln und darüber hinaus Kooperations- und Koordinationsfunktionen zu übernehmen (vgl. Enders 1996).

BEISPIEL

Weiterbildungsbeiräte im Land Brandenburg

Heute arbeiten im Land Brandenburg auf der Grundlage des brandenburgischen Weiterbildungsgesetzes von 1993 in allen 14 Landkreisen und den vier kreisfreien Städten regionale Weiterbildungsbeiräte: „Ihre Aufgaben sind im Brandenburgischen Weiterbildungsgesetz beschrieben. Zunächst erarbeiten die Beiräte einen Vorschlag an den Landrat bzw. den Oberbürgermeister oder die Oberbürgermeisterin, wie die Landesmittel für die Grundversorgung mit Weiterbildung aufgeteilt werden sollen. Darüber hinaus wirken die Beiräte auf eine stärkere Kooperation und Vernetzung, auf die Abstimmung von Fortbildungsprogrammen und eine gemeinsame Bildungsbedarfsermittlung in ihrer Region hin. Die Regionalen Weiterbildungsbeiräte sind im Landesbeirat für Weiterbildung vertreten, der die brandenburgische Landesregierung in allen grundsätzlichen Fragen der Weiterbildung und ihrer finanziellen Förderung berät“ (www.landkreismol.de/cms/index.php?id=70).

Arnold und Lehmann (1996) kritisieren diese Kooperationsgremien jedoch, wenn sie feststellen, dass diese verstärkt auf Politikberatung und die Verteilung der Finanzmittel ausgerichtet sind und weniger auf die inhaltliche und didaktische Koordination zwischen einzelnen Bildungseinrichtungen und Angeboten (ebd., S. 21). Dennoch – rückblickend lässt sich erkennen, dass die politischen Kooperationspostulate der frühen 1990er Jahre vor dem Hintergrund einer zunehmenden Marktdynamik, einem steigenden Anbieterwettbewerb und einem wachsenden Orientierungsbedarf der Weiterbildungsinteressierten formuliert wurden. Die Relevanz der Kooperation bestand in dieser Zeit darin, die Vorbedingungen für das Funktionieren des Marktcharakters der Weiterbildung, wie „Transparenz, Qualitätskriterien und Beratung“ sicherzustellen – und so die möglichen und tatsächlichen negativen Folgen marktformiger Strukturen und steigenden Anbieterwettbewerbs in der Weiterbildung abzufedern.

Zudem lässt sich in dieser Zeit bereits ein steigendes weiterbildungspolitisches Interesse am Ausbau von regionalen, auf Landes- und Kreisebene angesiedelten Kooperationsstrukturen erkennen. In der Folge sind in vielen Regionen Deutschlands Kooperationsverbände zum einen zwischen Weiterbildungsanbietern untereinander zum anderen zwischen Weiterbildungsanbietern und relevanten Partnern in ihrem Umfeld entstanden, um „Lernmöglichkeiten gemeinsam und übergreifend zugänglicher zu machen, zu erweitern und zu verbessern“ (Faulstich/Vespermann/Zeuner 2001, S. 5) (→ Kap. 3.3.4).

2.3 Kooperation als strategischer Ansatz zur Entwicklung regionaler Bildungsstrukturen

Die Entwicklung von bildungspolitischen Leitlinien für die Weiterbildung verlief in den 1990er Jahren nicht eindeutig. Während auf der einen Seite die Koordinationsbedarfe behandelt wurden, die aus dem Markt- und Konkurrenzmodell resultierten, entstanden auf der anderen Seite neue Perspektiven für die Entwicklung der Weiterbildung. Ausschlaggebend dafür war eine erhöhte Aufmerksamkeit für zwei miteinander verzahnte politische Steuerungsansätze, die sowohl in der europäischen als auch in der nationalen Politik verfolgt wurden. Gemeint sind:

1. der wirtschafts- und regionalpolitische Ansatz zur Entwicklung regionaler Wirtschafts- und Kulturräume (*Regionalisierungsansatz*) und
2. der europaweit geltende bildungspolitische Ansatz zur Förderung des Lebenslangen Lernens und der dazu erforderlichen Infrastruktur.

In beiden Ansätzen wird die Zusammenarbeit in und zwischen institutionellen Bereichen als Voraussetzung *und* als Ziel politischer Steuerung und Gestaltung berücksichtigt.

Der Regionalisierungsansatz

Der Regionalisierungsansatz bezieht sich auf den Bedeutungszuwachs der Region als Raum für wirtschaftliche und kulturelle Entwicklungen. Die wachsende Bedeutung der Region als Gestaltungsfeld der Politik ist eine Folge der Globalisierung sowie damit zusammenhängenden wirtschaftlichen und sozialen Ungleichheiten in und zwischen Regionen. Faulstich, Vespermann und Zeuner (2001) sprechen hier – ausgehend von der nationalstaatlichen Ebene – von einem „Paternoster-Effekt“, demgemäß „aufwärts internationale Konstellationen und abwärts regionale Akteure wichtiger“ werden (ebd., S. 143).

Was eine Region ist, ist jedoch keineswegs eindeutig geklärt. Bis heute wird der Begriff der Region sowohl auf Gebietskörperschaften, also Hoheitsbereiche in räumlich abgegrenzten Bereichen des Staatsgebietes (z.B. Gemeinden, Gemeindeverbände, Bundesländer), als auch auf bestimmte Strukturmerkmale angewendet. So wird beispielsweise zwischen „strukturschwachen“ und „strukturstarken“, „ländlichen“ und „städtischen“, „zentralen“ und „peripheren“ Regionen unterschieden. Allgemein bezeichnet die „Region“ eine abgrenzbare räumliche bzw. territoriale und administrative Einheit mit einer materiellen Infrastruktur.

Die Region wird v.a. als individueller und kollektiver Erfahrungsraum im Leben der Menschen und mithin als Nährboden für wirtschaftliche und kulturelle Entwicklungen relevant (vgl. Weinberg 2004, S. 208f.). Im Regionalisierungsansatz wird diese zweifache Bedeutung der Region in der Weise berücksichtigt, dass für konkrete politische Maßnahmen zur regionalen Infrastrukturentwicklung vorgegeben wird, bei der Stärkung der „Eigenkräfte der Regionen“ (ebd., S. 207) anzusetzen. So wird in der Infrastrukturpolitik von Bund und Ländern als auch in der überstaatlichen Regionalpolitik der Europäischen Union in aller Regel wie folgt vorgegangen:

Gewährt wird eine Teilfinanzierung von Projekten, die von den Regionen entwickelt und anteilig finanziert werden müssen. Durch dieses Dezentralitäts- und Regionalprinzip sollen die vorhandenen Eigenpotenziale politischer Beteiligung und infrastruktureller Ausstattung in den Regionen aktiviert und diejenigen Schwerpunkte gesetzt werden, die die in der jeweiligen Region lebenden und agierenden Menschen für vordringlich halten (ebd.).

Die besondere Bedeutung des Regionalisierungsansatzes besteht somit darin, dass er das Feld politischer Gestaltung neu zuschneidet: An die Stelle von funktional spezifizierten bzw. auf bestimmte Bereiche (Wirtschaft, Kultur, Bildung, Umwelt, Soziales usw.) bezogenen politischen Maßnahmen soll die bereichsübergreifende *Selbstorganisation* auf regionaler Ebene politisch in den Blick genommen werden. Ein zentrales politisches Förderziel im Rahmen des Regionalisierungsansatzes ist damit auch die verbesserte

Zusammenarbeit aller infrastrukturell relevanten Akteure in einer Region (vgl. Nuisssl 2010a, S. 14).

Im Kontext des Regionalisierungsansatzes wird die Weiterbildung mit ihren vielfältigen Trägern und Einrichtungen somit v.a. unter dem Gesichtspunkt ihres Beitrags zur Regionalentwicklung relevant (vgl. Dobischat/Husemann 1997; Gnahs 2006, S. 7). Gleichzeitig bedeutet dies in weiterbildungspolitischer Hinsicht, dass die räumliche bzw. regionale Einbettung von Lern- und Bildungsaktivitäten berücksichtigt werden muss. Die Steuerungs- und Entwicklungsaufgabe besteht somit darin, „lokale und regionale Bildungsstrukturen so auf- und auszubauen, dass sich die Menschen vor Ort und in der Region bestmöglich in die Prozesse des lebenslangen Lernens einfügen können“ (Nuisssl 2010a, S. 17).

Wie ein regionaler Bildungsraum letztlich gestaltet werden kann, ist von den jeweiligen regionalen Gegebenheiten und Möglichkeiten – in Form von Lehrpersonen, Bildungsinstitutionen, Betrieben, Kultureinrichtungen sowie Behörden, Arbeitsagenturen, Kammern, Arbeitgeberverbände – abhängig. Und es geht darüber hinaus um das „dynamische Interagieren“ dieser Akteure (Bretschneider/Nuisssl 2003, S. 38) bzw. um die Ermöglichung, Anregung und Intensivierung der Kooperation der verschiedenen Akteure. Regionale Netzwerke garantieren auf der Basis von Vereinbarungen die zeitweilige oder dauerhafte Kooperation der unterschiedlichen Akteure in einer Region und helfen dergestalt dabei, „ein systematisches Entwicklungspotenzial zu entfalten“ (ebd., S. 39). Kooperation in diesem Sinn unterstützt die Bearbeitung von drei wichtigen regionalen Entwicklungszielen:

1. Technologie- und Wirtschaftsförderung, z.B. indem regionalspezifisches Wachstum bereichsübergreifend gefördert bzw. vorhandene Weiterbildungs-, Wissens- und Investitionsressourcen besser ausgeschöpft werden;
2. Arbeitsmarkt und Beschäftigung, z.B. indem Beschäftigungsinitiativen sowie Beratungs-, Vermittlungs- und Informationsangebote kooperativ ausgestaltet werden;
3. Standort- und Lebensqualität, z.B. durch vernetzte und regionsadäquate bildungs- und kulturpolitische Angebote (vgl. Gnahs 1997, S. 27ff.; Dobischat/Husemann 2000, S. 117).

Als intermediäre, also vermittelnde Strategie, gestalten Kooperationen somit wichtige Felder der Weiterbildung, der Wirtschaft und der Region.

Ansatz zur Förderung des Lebenslangen Lernens

Gemeinsam mit dem Regionalisierungsansatz spielt seit den 1990er Jahren der bildungspolitische Ansatz zur Förderung des Lebenslangen Lernens für die Entwicklung der Weiterbildung eine besondere Rolle. Richtungsweisend war und ist das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der EU-Kommission. Es gibt vor, dass „der erfolgreiche

Übergang zur wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft mit einer Orientierung zum Lebenslangen Lernen einhergehen muss“ und dass damit auch „eingefahrene Handlungsmuster“ abzuändern sind (EU-Kommission 2000, S. 3). Der schottische Weiterbildungswissenschaftler John Field (2000) spricht in diesem Zusammenhang sogar von der Notwendigkeit der Entwicklung einer *new educational order*, einer Neuordnung des Bildungssystems, die durch fünf Zukunftsstrategien (vgl. ebd., S. 148ff.) erreicht werden kann:

1. Überdenken der Rolle des Schulsystems in einer lernenden Gesellschaft,
2. erweiterte Beteiligung an Erwachsenenbildung,
3. Entwicklung des Arbeitsplatzes als Lernort,
4. Förderung des zivilgesellschaftlichen Engagements,
5. Unterstützung individueller und kollektiver Reflexions- und Sinngebungsprozesse.

Sicher stellen die Ausführungen von Field nur eine mögliche und keineswegs verbindliche Facette des Nachdenkens über erforderliche Umorientierungen im Kontext des Lebenslangen Lernens dar. Sie machen aber deutlich, dass mit der Etablierung des Lebenslangen Lernens als Bezugspunkt individueller und gesellschaftspolitischer Entwicklung nicht nur Veränderungen im Handeln der Lernenden und Lehrenden erforderlich werden. Es geht vielmehr darum, auf der institutionellen Ebene neue Zugänge zum Lernen und zur Bildung insbesondere im Erwachsenenalter zu entwickeln.

Die Bildungspolitik und -förderung der EU richtet dabei das Augenmerk auf die Entwicklung eines europäischen Raums für Lebenslanges Lernen (vgl. EU-Kommission 2001). Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht die Entwicklung von Bildungsk Kooperationen auf europäischer, nationaler und regionaler Ebene (vgl. Dietzen 1998; Nuissl 2004). So zielt die europäische Bildungspolitik auf die Förderung von transnationalen Austauschprogrammen, Partnerschaften und Kooperationsprojekten, die grenzübergreifende Modelle und Lösungsansätze für Fragestellungen im Kontext Lebenslangen Lernens entwickeln. Die Begegnung von Bildungseinrichtungen über Staatsgrenzen hinweg wird v.a. aufgrund der dadurch hinzugewonnenen Entwicklungsmöglichkeiten und Innovationspotenziale im Bildungsbereich als relevant angesehen (vgl. Bienzle 2010, S. 34). Insbesondere „Europäische Netzwerke“ spielen eine herausragende Rolle in der europäischen Bildungspolitik. Hierbei handelt es sich um multilaterale Partnerschaften zwischen Bildungseinrichtungen, Kultureinrichtungen, Wirtschaftsunternehmen und Forschungsinstitutionen, die auf Zeit gefördert werden mit dem Ziel, prozessorientiert Wissen zu bündeln und nachhaltige kooperative Strukturen zu etablieren. Sie sollen Schlüssel für die Umsetzung dreier Postulate sein (vgl. Bienzle u.a. 2007, S. 37):

1. Europäische *Netzwerke* bilden den organisatorischen Rahmen, um Anwender, Experten und Entscheidungsträger zusammenzubringen.

2. Persönliches und organisationales *Lernen* soll als Grundlage für zielgerichtetes Handeln europaweit möglich sein.
3. Innovationen und *Good-Practice*-Beispiele sollen evaluiert und zugänglich gemacht, Studien durchgeführt und Support angeboten werden, um Empfehlungen für *politische Entscheidungsträger* und *thematisch verwandte Projekte* geben zu können.

Je nachdem, welche Schwerpunkte von den Projektbeteiligten gesetzt werden, haben Europäische Netzwerke eine vornehmliche Diskurs-, Unterstützungs-, Vorhersage-, Lobby-, Forschungs- oder Verbreitungsfunktion. Europäische Kooperationsprojekte beinhalten und fördern zudem ein hohes Maß an Innovationskraft, da Themen mit bisher nicht oder nur unzureichend vorhandenen Lösungsansätzen bearbeitet werden und zwar durch die Zusammenarbeit unterschiedlichster Wissensressourcen auf internationaler Ebene.

BEISPIEL

Lernpartnerschaften im Grundtvig Programm der EU

„Seit dem Jahr 2000 bietet das Grundtvig Programm einen Rahmen sowie finanzielle Unterstützung für die europäische Kooperation im Bereich des Lebenslangen Lernens und der Erwachsenenbildung. Damit sollen die Qualität, die Relevanz und die europäische Perspektive in der Erwachsenenbildung und in der Praxis des Lernens durch Kooperation und Austausch auf europäischer Ebene gestärkt werden. Das Konzept der allgemeinen Erwachsenenbildung im Rahmen von Grundtvig ist sehr breit angelegt. Es umfasst nicht nur anerkannte Qualifizierungsmaßnahmen, sondern auch weniger formale Lernaktivitäten oder ‚Volksbildungsmaßnahmen‘ und sogar völlig informelle Aktivitäten in Lernumfeldern wie Museen, Bibliotheken und NRO [Nicht-Regierungsorganisationen, Anm. d. Verf.]. Im Einklang mit diesem Konzept stehen die Grundtvig-Aktivitäten und Projekte allen Organisationen, ihren Mitarbeitern und den erwachsenen Lernenden aus den 31 Teilnehmerländern offen, die die Qualität der Lehre weiter entwickeln und der Erwachsenenbildung und der Praxis des Lernens eine europäische Dimension hinzufügen wollen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der europäischen Kooperation und der Bereicherung der Alltagspraxis durch Austausch und Partnerschaft mit Kollegen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die breite Beteiligung. Prozess- und Praxisorientierung sind die ideale Voraussetzung für die Einbeziehung möglichst vieler Kollegen und erwachsener Lernender an den Projektaktivitäten“ (Grundtvig Navigator für Lernpartnerschaften, www.na-bibb.de/uploads/grundtvig/grundtvig_navigator_may07_de.pdf).

In Deutschland lässt sich der bildungspolitische Ansatz zur Förderung des Lebenslangen Lernens zwar bis in die 1980er Jahre zurückverfolgen (vgl. Kuhlenkamp 2010), zur expliziten Leitlinie der deutschen Bildungspolitik und -förderung wurde das Lebenslange Lernen jedoch erst im Zuge des erstarkten Interesses der EU (ebd., S. 35f.). Schon kurz nach dem Erscheinen des „Memorandums über Lebenslanges Lernen“ widmete

sich die Bildungspolitik in Deutschland der Strategiefindung zur Umsetzung von Förderprogrammen und -maßnahmen. So enthält die „Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz“ vom 01.02.2001 im Passus zur „Förderung der Zusammenarbeit“ bereits Hinweise auf Bildungsprogramme:

Kooperation kann durch die öffentliche Hand in besonderer Weise gefördert werden. Insbesondere sollte öffentliche Förderung in bestimmten Bereichen auch von der Bereitschaft zur Kooperation abhängig gemacht werden. Schwerpunktprogramme der Länder, BLK-Programme wie z.B. „Lebenslanges Lernen“ sowie Programme des Bundes und der Europäischen Union bieten für alle Beteiligten mit der horizontalen und vertikalen Vernetzung der Bildungsbereiche die Chance, dauerhafte Kooperationen zu initiieren und Bildungsnetzwerke auszubauen (Kultusministerkonferenz 2001, S. 18f.).

Das ebenfalls im Jahr 2001 veröffentlichte „Aktionsprogramm lebensbegleitendes Lernen für alle“ der Bundesregierung betont zudem die Bedeutung der bildungsbereichsübergreifenden kooperativen Vernetzung von Trägern und Einrichtungen, die durch das Teilprogramm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (vgl. www.lernende-regionen.info/dlr/index.php) gefördert wird. Im besagten Aktionsprogramm heißt es:

Die Entwicklung „lernender Regionen“ durch den Auf- und Ausbau von Netzwerken, die innovative Maßnahmen im Bereich lebensbegleitenden Lernens durchführen, bildet den Kern des Aktionsprogramms. Denn neben ihren eigenen Aktivitäten sollen die Netzwerke für den Transfer von Innovationen in den weiteren Teilprogrammen genutzt werden. So sollen Ergebnisse und Konzepte innovativer Forschungsprojekte, Entwicklungs- und Erprobungsmaßnahmen, die in den übrigen Programmteilen gefördert werden, in diesen Netzwerken in größerer Breite erprobt und umgesetzt werden. Die Netzwerke sollen darüber hinaus auch miteinander kooperieren und unter Einbeziehung auch solcher Kooperationspartner und -verbände, die nicht direkt gefördert werden, zur breiteren Umsetzung von Innovationen beitragen (BMBF 2001, S. 12).

Auch die in den darauffolgenden Jahren veröffentlichten bildungspolitischen Dokumente, darunter das von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) das Papier „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ (BLK 2004b) als auch die 2008 veröffentlichten Empfehlungen des vom Bundesministerium für Forschung und Bildung (BMBF) eingesetzten Innovationskreises Weiterbildung (BMBF 2008) schließen sich der Strategie der Förderung von Kooperationen an, wenn es um die Frage geht, „wie das Lernen aller Bürgerinnen und Bürger in allen Lebensphasen und Lebensbereichen, an verschiedenen Lernorten und in vielfältigen Lernformen angeregt und unterstützt werden kann“ (BLK 2004b, S. 5).

Mit dem Aufbau von einrichtungs- und bildungsbereichsübergreifenden kooperativ vernetzten Bildungsstrukturen im Kontext des Lebenslangen Lernens verbinden sich typischerweise folgende Erwartungen:

- relevante Akteure im Kontext des Lebenslangen Lernens, z.B. Unternehmen, Kultureinrichtungen, Schulen, Berufsschulen, Hochschulen, öffentlichen Stellen usw., sollen systematisch zusammengeführt werden;
- die Möglichkeiten zur Inklusion sozialer Gruppen in Lern- und Weiterbildungsprozesse, darunter insbesondere bildungsferne und benachteiligte Gruppen, sollen erweitert werden;
- Bürger/innen „vor Ort“ sollen besser erreicht werden. Auch soll eine damit einhergehende Erweiterung von Möglichkeiten zur Mobilisierung von lebensbegleitenden Lern- und Bildungsprozessen in der Bevölkerung verbessert werden.

Mit der Verlagerung der bildungspolitischen Aufmerksamkeit auf die Förderung des Lebenslangen Lernens durch den Ausbau kooperativ vernetzter Bildungsstrukturen ging eine grundlegend veränderte Sichtweise auf das Potenzial von Kooperationen einher. Wurde Kooperation in den 1960er und 1970er Jahren noch vornehmlich unter dem Aspekt der Systembildung durch abgestimmte institutionelle Strukturen und Programme in der Weiterbildung behandelt, so werden Kooperationen im Kontext des Lebenslangen Lernens v.a. unter dem Gesichtspunkt ihres Potenzials zur Öffnung, programmatischen Erweiterung und strukturellen Innovation der Weiterbildung gesehen (vgl. Dollhausen/Feld 2010, S. 25).

BEISPIEL

Förderprogramme zur Entwicklung von Kooperationen und Netzwerken im Kontext des Lebenslangen Lernens

Allein in Deutschland hat sich eine Vielzahl von bildungspolitischen Empfehlungen und Förderprogrammen entwickelt, die keinen Zweifel daran lassen, dass die gegenwärtige und zukünftige Entwicklung der Weiterbildung im Zeichen des Lebenslangen Lernens und der regionalen und bildungsbereichsübergreifenden Kooperation erfolgt.

Beispielhaft sind folgende politische Programme zur Förderung von Kooperationen und Netzwerkbildungen zu nennen:

- das Förderprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (www.lernende-regionen.info/dlr/index.php),
- das Folgeprogramm „Lernen vor Ort“ als gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit deutschen Stiftungen (www.lernen-vor-ort.info),
- das vom Land Hessen geförderte Vorhaben „Hessencampus“, in dessen Rahmen am Aufbau von regionalen Zentren Lebensbegleitenden Lernens gearbeitet wird (<http://hc-hessencampus.de/index.php>).

2.4 Kooperation als normative Orientierung und rechtliche Pflicht in öffentlich-rechtlichen Weiterbildungseinrichtungen

In den vorangegangenen drei Abschnitten des Kapitels haben wir die historische Entwicklung von bildungspolitischen Kooperationspostulaten für die Weiterbildung Revue passieren lassen. Es wurde gezeigt, dass die Kooperation in der Weiterbildung seit den späten 1960er Jahren von politischer Seite gewünscht, empfohlen und gefördert wird und dass sich dabei die hinter den Kooperationspostulaten liegenden strukturellen Probleme und weiterbildungsspezifischen Entwicklungsperspektiven im Laufe der Zeit verändert haben. Zu einem guten Teil sind die politischen Kooperationspostulate auch in die Weiterbildungsgesetzgebung der Länder eingeflossen. Insofern stellt Kooperation insbesondere für öffentlich-rechtliche Weiterbildungseinrichtungen, die einen legitimen Anspruch auf Mittel der öffentlichen Hand haben und ihn weiterhin geltend machen wollen, eine normative Orientierung und eine rechtliche Verpflichtung dar, der sie sich kaum verschließen können.

Zweifellos haben die politischen Aufforderungen zur Kooperation die Praxis der Weiterbildung insgesamt bis heute effektiv verändert und tun es noch. Die in den letzten Jahren gewonnenen Zahlen der am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) gepflegten Volkshochschul-Statistik und Verbundstatistik belegen die hohe und steigende *Kooperationsaktivität* öffentlich-rechtlicher Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Dollhausen/Weiland 2010). Ebenso konnte beispielsweise im Rahmen der am DIE im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen durchgeführten „Evaluation der Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel des Weiterbildungsgesetzes (WbG)“ eine überaus hohe Kooperationsaktivität der Einrichtungen festgestellt werden. So wurden die Einrichtungen im Rahmen der schriftlichen Erhebung

auch nach ihren Kooperationsbeziehungen und ihrer Einbindung in lokal-regionale Netzwerke im Jahr 2008 befragt. Fast alle antwortenden Einrichtungen gaben an, mit anderen Einrichtungen kooperiert zu haben. Die übergroße Mehrheit der VHS und WBE-AT [Weiterbildungseinrichtungen in anderer Trägerschaft, Anm. d. Verf.] pflegte Kooperationen zu verschiedenartigen Institutionen: 80 Prozent der VHS und 60 Prozent der WBE-AT sind ihren Angaben zufolge zudem in örtliche Netzwerke eingebunden (DIE 2011, S. 63).

Jedoch belegen statistische Zahlen und in Einrichtungen erhobene Angaben zu Kooperationsaktivitäten, wie die oben genannten, zunächst nur, *dass* die Kooperation in der Praxis als relevante Orientierung und Aktivität angenommen wird. Das sagt jedoch wenig über die Qualität und die erzielten Ergebnisse der Zusammenarbeit bzw. den Erfolg von kooperativen Vorhaben in der Praxis aus.

Die empirische Weiterbildungsforschung liefert viele Belege dafür, dass die politischen Kooperationspostulate in der Praxis keineswegs einfach aufgenommen und umgesetzt wurden bzw. werden und dass Kooperationen ohne Weiteres gelingen. Im Gegenteil – der Orientierung und Verpflichtung zur Kooperation steht in den Einrichtungen bis heute vielfach die Erfahrung entgegen, dass das Gelingen von Kooperationen nicht frei von Schwierigkeiten ist. Empirische Untersuchungen zeigen immer wieder, dass Kooperationen zwischen Weiterbildungseinrichtungen sowie zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Partnern aus anderen Bereichen in der Praxis eher als eine „Problemkonstante“ und weniger als Problemlösung interpretiert wird (vgl. Jütte 2002, S. 62).

So kamen schon Keim, Olbrich und Siebert (1973) zu dem Ergebnis, dass die „partnerschaftliche Kooperation“ zwischen Weiterbildungseinrichtungen „nicht in dem Maße funktioniert“, wie es nötig wäre (ebd., S. 124). Fast im selben Wortlaut kommt Jütte (2002) knapp drei Jahrzehnte später zu dem Schluss, dass es offenbar zu den „Alltagsphänomenen in der Weiterbildung“ gehört, dass „Weiterbildungseinrichtungen sich nicht kennen oder nicht so optimal kooperieren, wie es die gemeinsame Aufgabe erfordert“ (ebd., S. 14).

Auch die in den 1990er Jahren durchgeführten Untersuchungen zur Rolle der Weiterbildung in der regionalen Struktur-, Wirtschafts- und Beschäftigungspolitik (vgl. Dobischat/Husemann 1997) sowie neuere Untersuchungen im Rahmen von regionalen Bildungsnetzwerken (vgl. Solzbacher/Minderop 2007) machen ein Spektrum an Problemen zur Organisation und Entwicklung von Kooperationen in der Weiterbildung sichtbar. Dabei bestätigen diese empirischen Forschungen, dass auch für Kooperationen aufgeschlossene Einrichtungen dazu tendieren, Problemsichten aufzubauen, die das Funktionieren von Kooperationen im Endeffekt behindern (vgl. Gramlinger/Büchter 2004; Dietrich/Herr 2005; Dresselhaus 2006). Als Gründe für diese Tendenz benennen die Forscher/innen (vgl. Döring 1995; Düsseldorf/Klasen 1997; Pätzold 2003; Hamm/Schweers 2007) wiederkehrend

- eine verschärfte Konkurrenz öffentlicher und privater Weiterbildungsanbieter, die die Entwicklung von kooperativen Orientierungen unwahrscheinlich machen;
- die vielfach mangelnden finanziellen und zeitlichen Ressourcen der Einrichtungen, die eine profilierte Kooperationstätigkeit erschweren;
- Zweifel der Einrichtungen an der Wirtschaftlichkeit von Kooperationen;
- unterschiedliche Rechtsstellungen und mithin Entscheidungsspielräume der Einrichtungen;
- Kommunikations- und Kooperationsprobleme oder
- gleichzeitig zu bewältigende, Zeit und Aufmerksamkeit beanspruchende Qualitäts- und Organisationsentwicklungsprozesse in den beteiligten Einrichtungen.

Die von den Einrichtungen immer wieder genannten Gründe, warum sich der Aufbau und die Entwicklung von Kooperationen in der Praxis offensichtlich schwierig gestalten, dokumentieren sicher auch objektive und trotz einer hohen Kooperationsorientierung der Partner nicht leicht zu überwindende Hindernisse und Barrieren. Darüber hinaus verweisen sie auch auf tiefer liegende Probleme des Verstehens von und des Umgangs mit Kooperationen. Exemplarisch und thesenartig werden im Folgenden nur drei Hintergründe zusammengefasst, die in der Weiterbildung dazu führen können, dass Kooperationen eher enttäuschend als gelungen erfahren werden:

Es wird ein zu einfaches Verständnis von Kooperation zugrunde gelegt

Bereits Mitte der 1990er Jahre haben Arnold und Lehmann (1996) auf eine in der Weiterbildung kursierende, einseitig harmonistische Vorstellung von Kooperation hingewiesen, die jedoch „mit der pluralistisch strukturierten Trägerlandschaft, die sich immer weiter ausdifferenziert und marktmäßig organisiert, nur schwer in Einklang zu bringen ist“ (Arnold/Lehmann 1996, S. 21). Ähnlich hob Nuissl (1996) die Notwendigkeit heraus, Kooperation eben nicht harmonistisch verkürzt als „Abwesenheit von Konkurrenz“ aufzufassen, sondern zuzugestehen, dass Kooperation – als Zusammenarbeit von im Prinzip unabhängigen Partnern – letztlich „nur in einem funktionierenden und transparenten System von Konkurrenz wirken kann“ (ebd., S. 3). Denn die Zusammenarbeit mit anderen Akteuren des Weiterbildungssystems bringt zugleich immer den direkten Vergleich von Angeboten, Marktbedingungen, Leistungen, Qualität und Arbeitsweisen mit sich. Dieser Umstand ist bei Kooperationen zwingend zu bedenken. Erst wenn unterschiedliche oder auch ähnliche Leistungsprofile von Einrichtungen anerkannt und offen gelegt werden, ist es möglich, Kooperationen sowie den jeweiligen Beitrag der Partner sinnvoll zur Erreichung von Zielen zu konzipieren.

Der Nutzen von Kooperationen ist für die beteiligten Partner nicht klar genug

Ebenfalls seit Mitte der 1990er Jahre weisen wissenschaftliche Experten der Weiterbildung darauf hin, dass Kooperation gerade unter Konkurrenzbedingungen weder von politischer Seite noch in der Praxis als ein Wert an sich behandelt werden kann, sondern erst dann bedeutsam wird, wenn sie mit bestimmbareren Nutzenerwartungen verknüpft werden kann:

Kooperation und Konkurrenz verhalten sich wie siamesische Zwillinge, sie treten immer gemeinsam auf. Wenn der Kooperand immer auch als Konkurrent angesehen wird, reichen ideell-moralische Appelle, man möge doch zugunsten der regionalen Entwicklung und damit auch im langfristigen Eigeninteresse kooperieren, für die Entstehung dauerhafter Kooperationsstrukturen nicht aus. Erst wenn der mögliche Nutzen aus der

Kooperation von einzelnen Beteiligten höher bewertet wird als der Schaden, der aus der Zusammenarbeit mit der Konkurrenz eintreten könnte, entwickelt sich ein tragfähiges Interesse (Reutter 1996, S. 34).

Der Ressourceneinsatz für den Aufbau und die Entwicklung von Kooperationsbeziehungen wird unterschätzt

Es ist ein häufig bestätigter empirischer Befund, dass in der Praxis der Ressourceneinsatz für den Aufbau und die Entwicklung von Kooperationen unterschätzt wird. Vielfach wird erst spät – und womöglich zu spät – im Rahmen einer Kooperation klar, dass sich ein erwarteter Nutzen der Kooperation nicht von selbst einstellt, sondern mit Ausgaben und Kosten verbunden ist. Um Kooperationen nutzbringend für die beteiligten Partner zu gestalten, müssen Geld, Zeit und Personal investiert sowie für auftauchende Interessenskonflikte, Verständigungsprobleme, Misstrauen und unklare Zieldefinitionen angemessene Bearbeitungsverfahren entwickelt werden (vgl. Jütte 2002, S. 81; Field 2008, S. 43).

Nuissl (2010a) betont in Anbetracht solch eher ernüchternden Erfahrungen und empirischen Befunde die Notwendigkeit, Kooperationen in Weiterbildungseinrichtungen dezidiert als Managementaufgabe zu behandeln (vgl. ebd., S. 68ff.). Vor diesem Hintergrund wird in den folgenden Kapiteln dieses Studententextes dargelegt, welche Formen der Kooperation in der Weiterbildung heute relevant werden und wie Kooperation als Bezugspunkt des Managementhandelns in Weiterbildungseinrichtungen Gestalt annehmen kann.

ZUR REFLEXION

- Auf welche strukturellen Probleme der Weiterbildung hin wurde und wird von politischer Seite die Entwicklung von Kooperationen angeregt?
- Welche Ordnungsprinzipien liegen welchen politischen Kooperationspostulaten für die Weiterbildung zugrunde?
- Was können rechtliche Regelungen und politische Förderprogramme zur Entwicklung von Kooperationen leisten? Wo liegen in Bezug auf die praktische Umsetzung von Kooperationen die Grenzen politischer Förderungen und gesetzlicher Regelungen zur Kooperation?
- Warum sollten sich Weiterbildungseinrichtungen mit dem Management von Kooperationen befassen?

**Lesetipps**

- Arnold, R./Lehmann, B. (1996): Kooperation oder Konkurrenz in der Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 20–23
- Dollhausen, K./Feld, T. (2010): Für Lebenslanges Lernen kooperieren. Entwicklungslinien und Perspektiven für Kooperationen in der Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 24–26
- Keim, H./Olbrich, J./Siebert, H. (1973): Strukturprobleme der Weiterbildung: Kooperation, Koordination und Integration in Bildungspolitik und Bildungsplanung. Bielefeld
- Kultusministerium Baden-Württemberg/Arbeitskreis Erwachsenenbildung (1968): Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung: Empfehlungen zur Neugestaltung und Koordinierung. Villingen

3. Formen der Kooperation in der Weiterbildung

Im vorliegenden Studientext wird Kooperation als Managementaufgabe in Weiterbildungseinrichtungen begriffen. In dieser Betrachtungsweise wird davon ausgegangen, dass von denjenigen, die in Weiterbildungseinrichtungen für die Planung, Gestaltung und Entwicklung, mithin für die Steuerung und Koordination von Kooperationsbeziehungen zuständig sind, ein differenziertes Verständnis von Kooperationen in der Weiterbildung verlangt wird.

DEFINITION

Steuerung

Mit dem Begriff „Steuerung“ verbindet sich der Wunsch, soziale Ordnung planmäßig herstellen zu können. Seit den 1990er Jahren nimmt man in einer steuerungsskeptischen Haltung der Organisationstheorie jedoch Abstand von solchen, als „zu naiv“ betrachteten Vorstellungen (vgl. Sydow/Windeler 2000b, S. 1). Es wird betont, dass „Ereignisverläufe und Aktivitäten nicht vollständig plan- und gestaltbar sind“ (ebd.). Steuerung kann daher als Bemühen um die Verringerung einer Differenz zwischen gewollten und tatsächlich bestehenden Zuständen gefasst werden (vgl. ebd., S. 2). Auf der Ebene von organisationsübergreifenden Kooperationen bezieht sich Steuerung v.a. auf die Beziehungen und das geordnete Zusammenspiel der beteiligten Partner.

Für die Wahrnehmung von Kooperation als Managementaufgabe ist ein Blick auf die verschiedenen *Formen des Kooperierens* hilfreich, und zwar als Voraussetzung dafür, eigene Erwartungen mit den Erwartungen der jeweiligen Partner besser abstimmen zu können. Es geht also um ein orientierendes Wissen, das dabei hilft, die Leistungsfähigkeit der Einrichtung zu erhöhen, indem die mögliche Entwicklungsdynamik antizipiert und der Aufwand der Kooperation realistisch eingeschätzt wird.

Es geht jedoch nicht um eine vollständige Darstellung aller möglichen Kooperationsformen, die heute in der Weiterbildung anzutreffen sind. Ein solches Unterfangen würde den Rahmen dieses Studientextes sprengen, denn in der Weiterbildung existieren nicht nur äußerst vielfältige, sondern überdies sehr dynamische Kooperationsformen.

Kooperation als soziales Geschehen ist ein dynamischer Prozess, der unterschiedliche zeitliche Bezüge aufweist. So gibt es zum einen Beziehungen, die auf Dauer angelegt und durch Stabilität und Langfristigkeit geprägt sind, zum anderen existieren flüchtige Kontaktnetze, die sich ständig erneuern, „ausdünnen“ und regenerieren (Jütte 2002, S. 159).

Im Folgenden werden diese Vielfalt und Dynamik von Kooperationen in den Blick genommen. Zu diesem Zweck werden typische Arten von Kooperation vorgestellt, wobei der Fokus auf dem *Zweck* sowie auf dem jeweiligen *Grad von Vereinbarungen*, die die Verhaltenserwartung an die Partner als verbindlich ausweisen, liegt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Art der Kooperation in der Praxis auch die Vorgehensweisen zur Anbahnung, Aufnahme und Entwicklung von Kooperationsbeziehungen in entscheidendem Maße mitbestimmt. Darüber hinaus werden mittels der Befunde der empirischen Weiterbildungsforschung Felder, Intensitätsstufen und Strukturen von Kooperationen betrachtet, die für die gegenwärtige und zukünftige Entwicklung der Weiterbildung von Bedeutung sind. Solche Einteilungen erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, beanspruchen aber, empirisch nachvollziehbare Annäherungen an die Realität zu liefern.

3.1 Arten von Kooperation: Strategische Allianzen, organisatorische Zusammenschlüsse und Netzwerke

Unter Berücksichtigung der einschlägigen organisationswissenschaftlichen und betriebswirtschaftlichen Grundlagenliteratur (vgl. Zentes/Swoboda/Morschett 2005; Jansen 2008) können drei Arten von Kooperation herausgehoben werden, die für einrichtungsübergreifende Kooperationen im Weiterbildungsbereich relevant sind:

1. Strategische Allianzen,
2. organisatorische Zusammenschlüsse und
3. Netzwerke.

Sie beeinflussen in je unterschiedlicher Weise das Zustandekommen und die Entwicklung der Kooperation zwischen den beteiligten Partnern.

Der Begriff „Strategische Allianz“ wurde in der organisationswissenschaftlichen und betriebswirtschaftlichen Forschung der 1990er Jahre geprägt (vgl. Sydow 1992; Doz 1992). Zu beobachten war, dass viele Unternehmen zur Verbesserung der eigenen Markt- und Wettbewerbsposition geregelte Kooperationen mit wichtigen Partnern aus demselben Wirtschaftszweig suchten. Der unübersehbare strategische Aspekt solcher Kooperationen wurde sowohl seitens des Bundeskartellamtes (vgl. Jansen 2008) als auch in der wissenschaftlichen Diskussion aufgegriffen und mit dem Begriff „Strategische Allianz“ versehen (ebd., S. 195). Der heute feststehende Fachbegriff besitzt insofern „keinen originär wissenschaftlichen Ursprung, sondern hat sich eher in einer praktisch ausgerichteten Diskussion (...) entwickelt“ (ebd., S. 197). Gemäß einer frühen Definition von Bronder und Pritzl (1992) liegt eine Strategische Allianz dann vor,

wenn Wertschöpfungsaktivitäten zwischen mindestens zwei Unternehmen unter Verfolgung kompatibler Ziele zu einer Art Kompetenzgeflecht verknüpft werden, das zur Erhaltung und/oder Erzielung bedeutender Wettbewerbsvorteile dient (ebd., S. 17).

Wurde der Begriff zu Beginn der 1990er Jahre noch vielfach ausschließlich zur Beschreibung der länderübergreifenden Kooperation zwischen rechtlich und wirtschaftlich unabhängigen Großunternehmen eines Wirtschaftszweiges (z.B. Automobilindustrie) genutzt, so wurde er im Laufe der Zeit nach und nach auch zur Beschreibung von strategischen Kooperationen zwischen Partnern aus unterschiedlichen Wirtschaftszweigen und anderen Institutionen, wie etwa Verbänden, Vereinen, Universitäten usw. sowie relevanten Anspruchsgruppen („Stakeholder“) erweitert (vgl. Jansen 2008, S. 197f.).

Die Besonderheit von Strategischen Allianzen kann nach Jansen (ebd., S. 198) durch drei Punkte verdeutlicht werden:

1. Die prinzipiell unabhängige Situation der kooperierenden Organisationen wird in einer Strategischen Allianz nur soweit eingeschränkt, wie sie „freiwillig und im Tausch mit strategischen Vorteilen aus der Kooperation“ zugelassen wird.
2. Für die „vornehmlich strategisch ausgerichteten und inhaltlich begrenzten Aktivitäten“ im Rahmen einer Strategischen Allianz sind keine spezifischen organisatorischen Regelungen vorgesehen; die Aktivitäten finden in einem Spannungsfeld von Markt- bzw. Wettbewerbsbeziehung der Partner statt.
3. Strategische Allianzen entwickeln sich in einem „relativ stabilen Umfeld und einem eher langfristigen, aber dennoch zumeist begrenzten Zeithorizont“; sie sind um ein stabiles Entwicklungsinteresse herum angelegt und weisen eher stabile Beziehungsmuster auf.

In der Weiterbildung sind Strategische Allianzen, auch wenn sie selten als solche bezeichnet werden, durchaus bekannt. Insbesondere in den 1990er Jahren wurden die strategischen Vorteile von Kooperationen von Vertretern der Praxis in die Diskussion gebracht. Dazu exemplarisch Enders (1996):

Die Entwicklung bedarfsgerechter Angebote, eine Abstimmung zur Vermeidung von nachteilig konkurrierenden Veranstaltungen, die Schaffung von Akzeptanz in der Bevölkerung und die Entwicklung innovativer Konzepte – diese Aufgaben sind im Alleingang nicht zufriedenstellend zu lösen. Kooperation trotz Konkurrenz um Teilnehmer/innen und die begrenzten Mittel ist daher sinnvoll und möglich (ebd., S. 26).

Die empirische Relevanz von Strategischen Allianzen in der Weiterbildung ist bislang allerdings kaum belegt. Lediglich gibt es Hinweise darauf, dass Kooperationen von Weiterbildungseinrichtungen vornehmlich dort gesucht und entwickelt werden, wo sich erwartbar nachhaltige, die eigene Arbeit ergänzende und unterstützende Leistungs- und Nutzungsbeziehungen entwickeln können. So zeigen etwa die Befunde einer von Schemmann (2006) durchgeführten explorativen Studie, dass in Weiterbildungseinrichtungen Kooperationen zumeist unter nutzenstrategischen Gesichtspunkten gesucht und entwickelt werden. Lediglich indirekt gibt die Datenlage zu Kooperationen in der Weiterbildung Aufschluss darüber, dass sich die Einrichtungen bei der Wahl von Kooperationspartnern v.a. an den Profilen ihrer Träger und an den Weiterbildungsaufgaben, die sie vornehmlich erfüllen, orientieren, sodass also vornehmlich solche Kooperationspartner gesucht werden, die sich im strategisch relevanten Umfeld bewegen und mit denen vergleichsweise stabile Beziehungen entwickelt werden können (vgl. Dollhausen/Weiland 2010).

Organisatorische Zusammenschlüsse erfahren in der organisationswissenschaftlichen und betriebswirtschaftlichen Literatur ebenfalls seit den 1990er Jahren eine verstärkte Aufmerksamkeit – dies vor dem Hintergrund von wirtschaftlichen Globalisierungen und der Internationalisierung von Abnehmermärkten für Produkte und Dienstleistungen.

DEFINITION

Organisatorische Zusammenschlüsse

Der Begriff „organisatorische Zusammenschlüsse“ bezeichnet die juristisch und verfahrensmäßig geregelte, entweder mit Eigenmitteln oder mit Fremdmitteln (z.B. Kredite, Fördermittel) finanzierte Zusammenführung von vormalig getrennt arbeitenden Unternehmen oder Einrichtungen bzw. Teilen der Unternehmen oder Einrichtungen.

Die im Wirtschaftsjournalismus der 1990er Jahre geprägte prototypische Figur für organisatorisch zusammengeschlossene Großunternehmen bzw. Konzerne ist der *global player*, der durch geschickte Unternehmensübernahmen und -zusammenführungen seine Produkt- oder Dienstleistungspalette so erweitert, dass er weltweit auf verschiedensten Märkten agieren und diese zu einem gewissen Grad kontrollieren kann. Hierdurch verbessert der *global player* seine Kapitalsituation. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass er die Technologien und Kompetenzen der vormalig getrennten Unternehmen systematisch bündeln kann. Hierdurch werden Innovationen befördert und die Effizienz von Produkten und Dienstleistungen gesteigert.

Die historische Erfahrung zeigt aber auch, dass mit organisatorischen Zusammenschlüssen keineswegs nur die erwarteten Vorteile eintreten. Vielmehr haben jedenfalls

die organisatorischen Zusammenschlüsse „im großen Stil“ vielerorts dazu beigetragen, dass traditionsreiche lokale und regionale Unternehmen aufgelöst, Personal freigesetzt und Lebens- und Erlebnisqualität gewährende kulturelle Unterschiede abgeschliffen wurden. Organisatorische Zusammenschlüsse sind daher immer auch auf ihre möglichen und tatsächlichen Auswirkungen auf die Entwicklung von lokalen und regionalen Wirtschafts- und Beschäftigungsstrukturen sowie kulturell bestimmten Standortqualitäten hin zu betrachten.

Organisatorische Zusammenschlüsse werden als Wachstums- und Innovationsstrategien sowie zur verbesserten Kontrolle von dynamischen Märkten gesucht und realisiert. Durch organisatorische Zusammenschlüssen versprechen sich Unternehmen und Einrichtungen beispielsweise

- eine größere Anpassungsfähigkeit an sich verändernde Umweltbedingungen (z.B. Markt, Konkurrenz, Gesetzgebung),
- die Entwicklung neuer Geschäftsbereiche und/oder
- die Restrukturierung von Binnenstrukturen sowie
- Kosteneinsparung.

Dabei weisen organisatorische Zusammenschlüsse etwa im Vergleich zu Strategischen Allianzen oder Netzwerken einen hohen *Formalisierungsgrad* auf. Es besteht eine Verpflichtung der Partner zur Zusammenarbeit. Und eventuell bergen organisatorische Zusammenschlüsse gerade wegen ihres formal verpflichtenden Charakters für die beteiligten Unternehmen auch ein besonderes Konfliktpotenzial. Denn hat ein organisatorischer Zusammenschluss einmal stattgefunden, sind die zusammengeführten Unternehmen bzw. Einrichtungen in aller Regel rechtlich und verfahrensmäßig auf ein gemeinsames Handeln innerhalb *eines* organisatorischen Zusammenhangs festgelegt. Tradierte und zuweilen über Jahrzehnte hinweg entwickelte Organisationsidentitäten geraten unter einen neuen Veränderungsdruck. Vielfach besteht die Herausforderung, eine neue, gemeinsame Identität bzw. *Corporate Identity* (vgl. für die Weiterbildung: Nuissl von Rein 1997) zu entwickeln.

DEFINITION

Corporate Identity

Der Begriff „Corporate Identity“ bezeichnet „die strategisch geplante und operativ eingesetzte Selbstdarstellung und Verhaltensweise eines Unternehmens nach innen und außen auf der Basis einer festgelegten Unternehmensphilosophie, einer langfristigen Unternehmenszielsetzung und eines definierten (Soll-)Images – mit dem Willen, alle Handlungsinstrumente des Unternehmens in einheitlichem Rahmen nach innen und außen zur Darstellung zu bringen“ (Birkigt u.a. 1995, S. 18).

Im Kern geht es bei organisatorischen Zusammenschlüssen um Fusionen oder Übernahmen. Der Begriff „Fusion“ bezieht sich dabei auf die einvernehmliche Zusammenführung von Unternehmen. Der Begriff „Übernahme“ ist aus dem Bereich großer Aktienunternehmen und -konzerne bekannt. Übernahmen beziehen sich in aller Regel auf die Veränderung der Kapitalstruktur von Unternehmen etwa durch den Erwerb einer Aktienmehrheit an einem Aktienunternehmen oder durch das „Aufkaufen“ eines Unternehmens durch einen Investor. Darüber hinaus lassen sich in der empirischen Wirklichkeit vielfältige weitere organisatorische Zusammenschlüsse beobachten, die sich nicht auf die Unternehmen oder Einrichtungen als Ganze beziehen, sondern lediglich auf Teile der Unternehmen oder Einrichtungen, die durch eine „Ausgründung“ (z.B. als „Profit Center“ oder „Spin-Out“ bzw. „Ableger“) als neue separate Einheit gemeinschaftlich getragen werden (vgl. Jansen 2008, S. 92ff.).

In der Weiterbildung sind organisatorische Zusammenschlüsse als Grundlage für die Entwicklung von Angebots- bzw. Geschäftsbereichen keineswegs neue Phänomene. Insbesondere in der arbeitsmarktpolitischen und beruflichen Weiterbildung für bildungsbenachteiligte Gruppen sind organisatorische Zusammenschlüsse, etwa in der Form von Trägerverbänden, die ihrerseits als gemeinschaftliche Träger für einen bestimmten Angebotsbereich wirksam werden, von Bedeutung. Dabei sind marktstrategische Überlegungen, also Überlegungen, die auf eine bessere Erreichbarkeit der Zielgruppen für Weiterbildungsangebote ausgerichtet sind, ebenso von Bedeutung wie wirtschaftliche Überlegungen. Denn durch eine gemeinsame Trägerschaft kann in vielen Fällen eine kontinuierliche Ko-Finanzierung des Angebots bzw. Angebotsbereichs durch alle beteiligten Träger erreicht werden.

Organisatorische Zusammenschlüsse bilden in der Weiterbildung oftmals eine Art Kernstruktur, um weitere Partner für die Zusammenarbeit zu gewinnen, die dann allerdings in einer weniger verbindlichen Form einbezogen werden. In diesem Zusammenhang gewinnt der Netzwerkbegriff an Bedeutung.

DEFINITION

Netzwerk

Der Begriff „Netzwerk“ wird heute allgemein zur Kennzeichnung von Beziehungsgeflechten genutzt, die durch eine Mehrzahl von Akteuren bzw. Organisationen entwickelt und genutzt werden. Aber, so betont etwa Schäffer (2004): „Nicht jedes Beziehungsgeflecht ist ein Netzwerk“ – und mahnt damit zur Vorsicht beim Gebrauch des Begriffs (ebd., S. 32).

Theoretische Ausarbeitungen der Netzwerkbegrifflichkeit sind heute v.a. in der sozial- und betriebswissenschaftlichen Organisations- und Managementforschung zu finden. Hier beschäftigt man sich seit den 1990er Jahren mit der Frage, wie sich Unternehmen

auf zunehmend dynamischen und komplexer werdenden Märkten behaupten können. In empirischen Studien ist man dabei auf die Netzwerkbildung als eine, von vielen Unternehmen verfolgte Strategie gestoßen (vgl. Sydow 1992; Sydow u.a. 1995; Sydow/Windeler 2000a). Nach aktueller Theoriebildung bezeichnet der Netzwerkbegriff eine eigenständige Form der Ermöglichung von Unternehmenskooperationen.

Ein Netzwerk ist dabei ein „lose gekoppeltes“ Beziehungsgeflecht von jeweils eigenständigen Akteuren. Mit dem Begriff der „losen“ bzw. „schwachen“ Kopplung (vgl. Granovetter 1973) wird darauf verwiesen, dass es sich bei Netzwerken um Beziehungsgeflechte handelt, die

- im Vergleich zu organisatorischen Zusammenschlüssen einen deutlich geringeren Grad an formalen Regelungen zur Zusammenarbeit aufweisen und die
- im Vergleich zum autonomen Handeln einzelner Organisationen, das auch zeitweilige strategische Kooperationen mit anderen umfasst, einen deutlich höheren Grad an Verpflichtung zur kontinuierlichen Zusammenarbeit haben.

Netzwerke sind somit vom Grundsatz her Beziehungsgeflechte, die zu ihrer Entstehung und Erhaltung zwar auch auf bewährte Mechanismen der Systembildung, wie vertraglich geregelte Kooperation, Hierarchie und Arbeitsteilung aber auch auf gemeinschaftsbildende Kommunikation zurückgreifen. Doch sind dies keine zwingend notwendigen Merkmale von Netzwerken, sondern eher fallbezogen entwickelte Formen der Gestaltung und Steuerung von Netzwerken (vgl. Sydow/Windeler 2000b).

Der Vorteil von Netzwerken wird v.a. darin gesehen, dass sie Akteure in eine kooperationsförderliche Beziehung zueinander bringen und die *Selbstorganisation* und die Selbstverpflichtung der beteiligten Akteure zur Verfolgung gemeinsamer Ziele und Aufgaben unterstützen.

DEFINITION

Selbstorganisation

Der Begriff „Selbstorganisation“ bezeichnet Prozesse der sozialen Ordnungsbildung, die aus dem wechselseitig aufeinander bezogenen Verhalten von verschiedenen Akteuren resultieren und nicht auf den Einfluss übergeordneter Instanzen zurückzuführen sind.

Die Attraktivität von Netzwerken für rechtlich eigenständige Akteure besteht darin, dass sie eine Beteiligung auch im Eigeninteresse der Akteure ermöglichen und unterstützen. Dem Grundgedanken von Netzwerken entsprechend schließen sich eigenständige Akteure zusammen, bündeln und koordinieren ihre jeweiligen Kompetenzen und eröffnen sich hierdurch erweiterte Möglichkeiten zur Verfolgung gemeinsamer wie auch eigener Interessen und Ziele (vgl. Windeler 2001, S. 19ff.).

Praktische Bedeutung von Netzwerken in der Weiterbildung

„Wenn bei der Bildungsarbeit mit Zielgruppen aus einem sozialen Brennpunkt oder in einer gemeinwesenorientierten Arbeit (...) nach Wegen gesucht werden soll, daß die Betroffenen ihre eigene Situation selbst beobachten, analysieren und für sich selbst Lösungen finden, auch Problemlösungen politisch auf den Weg bringen, dann kann kein Träger alleine diese Arbeit verrichten. Er braucht das Geflecht von Einrichtungen, die in dieser Region arbeiten, weil die Stärke ja darin liegt, daß jeder Träger wiederum andere Zielgruppen, andere Schichten ansprechen kann, die zusammengenommen eben dieses Gemeinwesen ausmachen“ (Länge 1996, S. 16f.).

Die Attraktivität von Netzwerken wird von Netzwerkforschern und erfahrenen Praktikern immer wieder bestätigt. Allerdings weiß man heute auch, dass Netzwerke, die Bestand haben sollen, von den beteiligten Akteuren besondere Haltungen verlangen, denn Netzwerke bieten allenfalls eingeschränkte Möglichkeiten, um die Netzwerkbeteiligung der Akteure in gewünschte Richtungen zu bringen. Hieraus leiten die Vertreter der Netzwerkforschung ein grundsätzliches Steuerungsproblem ab. Es wird betont, dass eine Regulierung des Netzwerkgeschehens einerseits notwendig ist, um die im Netzwerk realisierten Kooperationsbeziehungen zielführend und nachhaltig zu gestalten. Andererseits lässt sich Netzwerkregulierung nicht als externer oder zentraler Eingriff begreifen. Es muss gewährleistet sein, dass die im Netzwerk ermöglichten und gepflegten Beziehungen zwischen den Akteuren als Beziehungen zwischen eigenständigen und gleichberechtigten Partnern erhalten bleiben. Daher haben die Vertreter der Netzwerkforschung eher „weiche“ Steuerungsformen bzw. die Regulierung des Netzwerkgeschehens durch Information, Kommunikation, Beratung und Vermittlung von Kooperationsmöglichkeiten im Blick. In diesem Zusammenhang werden immer wieder folgende zentrale Prinzipien für die erfolgreiche Regulierung des Netzwerkgeschehens benannt:

Regulierungsprinzip	Beschreibung
Kooperation	Zusammenarbeit von gleichberechtigten Partnern
Vertrauen	Bereitschaft, mit „offenen Karten“ zu spielen in der Erwartung, dass Andere dies auch tun
Selbstverpflichtung	Das eigene Interesse und Verhalten im Netzwerk im Blick behalten und auf die Interessen und das Verhalten Anderer abstimmen; ein langfristiges Interesse an Netzwerkbeziehungen/Partnerschaften signalisieren
Verlässlichkeit	Die je eigenen, bewährten Kompetenzen dauerhaft in Netzwerkbeziehungen zur Geltung bringen
Verhandlung	Ausloten der jeweiligen Interessen der beteiligten Akteure in ergebnis- und lösungsorientierter Kommunikation

Tabelle 2: Regulierungsprinzipien von Netzwerken

Die vorgestellten Arten der Kooperation sind in der empirischen Wirklichkeit der Weiterbildung nur sehr selten in „Reinform“ anzutreffen. In aller Regel unterhalten Weiter-

bildungseinrichtungen eine Mehrzahl an Kooperationsbeziehungen unterschiedlicher Art sowohl mit denselben als auch mit verschiedenen Partnern.

	Strategische Allianzen	Fusionen	Netzwerke
formale Regelung der Kooperation durch ...	Vertrag	Gründung einer neuen Organisation/ Organisationseinheit	Vereinbarung
Verbindlichkeit der Kooperation	mittel	hoch	niedrig
Status der Partner	Eigenständigkeit	Abhängigkeit	Eigenständigkeit
Dauer von Kooperationen	kurz-/mittelfristig	langfristig	mittel-/langfristig
Ausrichtung der Kooperation auf ...	wirtschaftlichen Erfolg, Kosteneinsparungen	Marktbehauptung, Erhaltung/Erschließung von Geschäftsbereichen	Netzwerkziele

Tabelle 3: Schematischer Vergleich: Strategische Allianzen, Fusionen und Netzwerke (eigene Darstellung)

3.2 Typen von Kooperationen: Felder, Intensitätsstufen und Strukturen

Die Vielfalt von Kooperationen in der Weiterbildung wirft sowohl in praktisch-professioneller als auch in wissenschaftlicher Hinsicht die Frage auf, wie die entstehenden Kooperationsbeziehungen und -geflechte in ihrer Ausprägung erkannt und eingeordnet werden können. Die Bearbeitung dieser Frage wird dann wichtig, wenn es darum geht,

- Zielsetzungen der Zusammenarbeit zu formulieren,
- die Möglichkeiten wie aber auch Grenzen der praktischen Umsetzung von Kooperationen zu erkennen,
- mögliche Konfliktquellen frühzeitig zu erfassen,
- angemessene Reflexions- und Orientierungsgrundlagen zur Gestaltung von Kooperationsbeziehungen zu entwickeln.

In der empirischen Weiterbildungsforschung sind daher spätestens seit den 1990er Jahren eine Reihe von Arbeiten für eine genauere Bestimmung von Kooperationen auf den Weg gebracht worden. Im Folgenden werden exemplarisch drei Weisen der Herausarbeitung und Einordnung von empirischen Kooperationen vorgestellt:

1. Felder,
2. Intensitätsstufen und
3. Strukturen.

Felder der Kooperation

Als „Felder“ der Kooperation bezeichnet Jütte (2002) konkrete Hinsichten bzw. „Handlungsfelder der Kooperation“, die in Weiterbildungseinrichtungen bedeutsam werden können (ebd., S. 60). Die von Jütte in Interviews mit Führungskräften und pädagogischem Personal von Weiterbildungseinrichtungen erhobenen Felder, auf denen Weiterbildungseinrichtungen mit anderen zusammenarbeiten, umfassen im Prinzip das gesamte Spektrum der professionellen pädagogischen Arbeit in Weiterbildungseinrichtungen:

- gegenseitige Information
- gemeinsame Werbung und Ankündigung von Veranstaltungen
- Vermittlung von Teilnehmern
- Erfahrungsaustausch
- Erschließung neuer Aufgabenfelder
- Vermittlung von Dozenten
- Durchführung gemeinsamer Projekte, Veranstaltungen, Bildungsangebote
- Austausch von Mitarbeitenden und Kursleitenden
- Finanzierung bzw. Ko-Finanzierung einer Veranstaltung (Übernahme von Honorarkosten)
- Mitarbeit in Arbeitskreisen
- Durchführung gemeinsamer Tagungen
- gemeinsame Interessenvertretung gegenüber Dritten
- Programmabsprachen
- Nutzung von Gebäuden und Geräten
- Fortbildung von Mitarbeitern und Kursleitern
- Bedarfsanalysen
- Moderation (Jütte 2002, S. 60).

Nachdrücklich weist Jütte darauf hin, dass diese Auflistung „keinen Anspruch auf Vollständigkeit“ erhebt und „auch nicht mit der Bilanzierung von Kooperationserfahrungen verwechselt werden“ darf. In der Praxis erstreckte sich die Kooperation von Einrichtungen „zumeist auf wenige Bereiche“ und ebenso sei „der Kooperationsumfang zumeist quantitativ nicht bedeutsam“ (ebd., S. 61). Zudem lässt die aus Interviews gewonnene Zusammenstellung von Kooperationsfeldern auch deutlich erkennen, dass unter dem Begriff der Kooperation in der Praxis offenbar sehr verschiedene Intensitäten und Ebenen sowie unterschiedliche Institutionalierungsgrade der Zusammenarbeit existieren.

Intensitätsstufen der Kooperation

Die kooperative Intensität lässt sich quantitativ kaum eindeutig ermitteln. So sagt beispielsweise die Häufigkeit von Kontakten zwischen Kooperationspartnern recht wenig über die Qualität und Effektivität der Kooperationsbeziehung aus. Andererseits ist die Intensität einer Kooperation jedoch ein ausschlaggebendes Anzeichen dafür, ob eine Kooperationsbeziehung durch die beteiligten Partner kontinuierlich belebt und effektiv ausgestaltet werden *kann*. Buschfeld und Euler (1994) schlagen daher vor, die Intensität der Kooperation daran zu bemessen, auf welche Weise kooperiert wird bzw. welche kommunikative Ausgestaltung die Kooperation vornehmlich erfährt (ebd., S. 10). Dazu halten sie – speziell für Kooperationen im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung/Berufsbildung – drei unterschiedliche Kooperationsintensitäten fest:

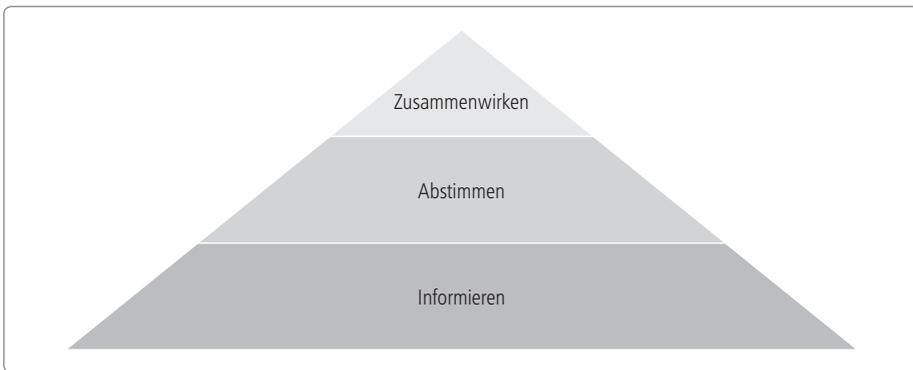


Abbildung 2: Kooperationsintensitäten (vgl. Buschfeld/Euler 1994, S. 10; eigene Darstellung)

Die Pyramide veranschaulicht zunehmend enger werdende Kooperationsbeziehungen. Demnach kann eine Kooperation zunächst als ein wechselseitiges *Informieren* gestaltet werden. Im Mittelpunkt steht hier die Schaffung einer transparenten Informationslage, deren handlungsleitende Bedeutung zunächst die Partner selbst bestimmen. Die Kooperation im Sinne wechselseitiger Information ist in der Weiterbildung wohl die meist verbreitete Kooperationsweise und kann sich im Prinzip auf alle Themen und Gegenstände beziehen, die für Weiterbildungseinrichtungen und weiterbildungsrelevante Akteure wichtig sind, so z.B. Informationen über politisch-rechtliche Rahmenbedingungen, Fördermöglichkeiten, institutionelle Veränderungsprozesse bis hin zu fachbezogenen Informationen. Darüber hinaus kann die Kooperation im Wesentlichen als ein *Abstimmungsprozess* gestaltet werden. Die beteiligten Partner treten dann beispielsweise in einen Erfahrungsaustausch, sie stimmen sich in ihrem Handeln und in ihren Planungen ab, wobei die Umsetzung von Planungen jedoch weitgehend autonom in den jeweiligen Einrichtungen erfolgt. In einer dritten Abstufung kann sich Koopera-

tion als ein konkretes und strategisches *Zusammenwirken* zeigen. In diesem arbeiten die beteiligten Partner eng verzahnt. So werden beispielsweise Ausbildungsinhalte und didaktisch-methodische Ausgestaltungen von Bildungsmaßnahmen gemeinsam initiiert, geplant, konzipiert und durchgeführt.

Diese recht grobe Unterscheidung von Kooperationsintensitäten wird von Jütte (2002, S. 61) weiter verfeinert. Mit Bezug auf eigene empirische Untersuchungen unterscheidet er sieben Intensitätsstufen der Kooperation, wobei er betont, dass in der empirischen Wirklichkeit von einem „Kontinuum von Austauschbeziehungen“ und mithin von changierenden Intensitäten der Kooperation auszugehen ist.

1. Informationsaustausch
2. Erfahrungsaustausch
3. Absprachen, kooperative Planung
4. Vermittlung von Teilnehmern
5. Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen
6. formale Kooperation
7. Gründung einer gemeinschaftlichen Einrichtung (Jütte 2002, S. 61).

Eine weitere Möglichkeit der Identifizierung und Unterscheidung von Kooperations-typiken liefert Jütte, der – aus einer institutionstheoretischen Perspektive – verschiedene, empirisch häufig anzutreffende *Ebenen und (Institutionalisierungs-)Grade der Zusammenarbeit* berücksichtigt (ebd., S. 65).

Ebene	Kennzeichen
1. Institutionelle Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> ◦ eher grundsätzliche Kooperation ◦ formalisierte Absprachen, Zusammenarbeit auf Vertragsebene ◦ längerfristige Zusammenarbeit ◦ Leitungsebene vereinbart oder „abgesegnet“
2. Aufgabenbezogene Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> ◦ punktuelle Kooperation ◦ zumeist anlass-/ereignisbezogen ◦ fallweise miteinander kooperieren, projektbezogen
3. Personelle Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Kooperationsleistungen personenzentrierter Beziehungsgeflechte ◦ eher auf Mitarbeitersebene angesiedelt ◦ Kennzeichen „kleiner Dienstweg“ ◦ informelle Zusammenarbeit ◦ personenbezogene Absprachen ◦ kann auch längerfristig und kontinuierlich sein

Tabelle 4: Ebenen und Grade der Zusammenarbeit (Jütte 2002, S. 65)

Die von Jütte unterschiedenen Ebenen und Grade der Zusammenarbeit in Kooperationsbeziehungen schließen sich nicht wechselseitig aus, sondern stehen in der Kooperationspraxis zumeist nebeneinander und gewinnen vielfach auch durch ihre Verzahnung an Bedeutung. Zugleich lässt dies erahnen, dass sich – bezogen auf die Außen- und Innenbeziehungen von Weiterbildungseinrichtungen – oftmals ein dichtes, kaum mehr durchschaubares Geflecht von unterschiedlichen Kooperationsbeziehungen entwickelt, das seinerseits wiederum ein großes Konfliktpotenzial birgt (→ Kap. 4.2).

Strukturen

Neben der Unterscheidung von Kooperationsintensitäten sowie Ebenen und Graden der Zusammenarbeit gewinnt in der erwachsenenpädagogischen Diskussion und Forschung über Kooperationen in der Weiterbildung auch die Frage an Gewicht, wie der spezifische Nutzen von Kooperationen für die beteiligten Partner genauer und zugleich fallübergreifend bestimmt werden kann. Es geht damit um die Frage nach der Struktur der Beziehungen zwischen den Partnern. Eine empirisch nachvollziehbare Unterscheidung typischer Kooperationsstrukturen liefert Nuissl (vgl. 2000, S. 94):

Typ	Charakteristik
Komplementäre Kooperation	Hier bringt jeder Partner etwas ein, was dem anderen fehlt, etwa bestimmte Angebote, einen gewachsenen Adressatenbezug, eine technische Ausstattung etc.
Subsidiäre Kooperation	Hier arbeiten Partner zusammen, um gemeinsame Aufgaben effektiver und effizienter bewältigen zu können, etwa Werbung, Fortbildung, Beratung etc.
Supportive Kooperation	Hier arbeiten Einrichtungen zusammen, die gänzlich unterschiedliche Aufgaben haben, sich aber für einen bestimmten Zweck gegenseitig unterstützen, finanzieren und sponsern.
Integrative Kooperation	Hier wird inhaltlich zusammen gearbeitet bei der Entwicklung von Angeboten, Projekten, Konzepten und Curricula, die dann als gemeinsames Produkt entstehen.

Tabelle 5: Typische Kooperationsstrukturen (Nuissl 2010a, S. 67)

Für jede dieser Kooperationsstrukturen lassen sich vielfältige Beispiele anführen. Nuissl (2010a) erläutert dazu:

So kommt es etwa in der komplementären Kooperation häufig vor, dass kommunale und regionale Weiterbildungseinrichtungen die Räume von örtlichen Schulen nützen. Bei der subsidiären Kooperation finden wir häufig, dass Bildungsprogramme Werbeträger für andere Einrichtungen und Unternehmen sind. Bei der supportiven Kooperation unterstützt etwa eine Bildungseinrichtung mehrere kleinere Betriebe beim Zustandekommen eines Fortbildungsseminars oder einer gemeinsamen Tagung. Bei der integrativen Kooperation schließlich, der intensivsten und aufwändigsten, geht es um gemeinsame Lehrpläne, die auch gleichberechtigt und mit vergleichbar großen Anteilen erstellt werden (ebd., S. 67).

Die im Vorangegangenen vorgestellten Weisen der Bestimmung und Unterscheidung von Kooperationen bilden keineswegs das Spektrum möglicher Kooperationen in der Weiterbildung ab. Sie liefern vielmehr relevante Ansatzpunkte für eine genauere Einordnung von geplanten oder bestehenden Kooperationen.



Abbildung 3: Einordnung einer Kooperationsbeziehung

3.3 Empirische Erscheinungsformen

In der Weiterbildung begegnet man heute einer großen Vielfalt an Kooperationen, die zu den verschiedensten Zwecken und mit den verschiedensten Erwartungen und Zielsetzungen initiiert wurden. Im Folgenden werden einige typische Erscheinungsformen der Kooperation vorgestellt, relevante Merkmale erläutert, anhand konkreter Beispiele verdeutlicht und schematisch vergleichend dargestellt.

3.3.1 Lernortkooperationen in der beruflichen Weiterbildung

Der Begriff „Lernortkooperation“ wurde bereits in den 1970er Jahren in der beruflichen Bildung geprägt. Er bezeichnet hier die Kooperation zwischen Betrieben, Bildungsträgern und berufsbildenden Schulen zum Zweck der Qualifizierung von Individuen und Gruppen (vgl. Dehnbostel 2002, S. 356ff.).

DEFINITION

Lernort und Lernortkooperation

Im Rahmen der Bildungsreformdiskussion der 1970er Jahre, in der die konzeptionelle Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung angestrebt wurde, kam es zur Etablierung des Begriffs „Lernort“ in der pädagogischen Fachsprache. „Unter Lernort ist eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung zu verstehen, die Lernangebote organisiert. Der Ausdruck ‚Ort‘ besagt zunächst, daß das Lernen nicht nur zeitlich (...), sondern auch lokal gegliedert ist. Es handelt sich aber nicht allein um räumlich verschiedene, sondern in ihrer pädagogischen Funktion unterscheidbare Orte“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 69).

Während sich diese Definition auf das öffentliche Bildungswesen und auf formal organisierte Lernprozesse mit unterschiedlicher pädagogischer Funktion bezieht, wird der Begriff „Lernort“ mittlerweile breiter gefasst und schließt Orte des Alltagslebens wie z.B. Internetcafés, Parks oder Museen genauso ein wie informelle Lernprozesse. Siebert hält fest: „Lernorte sind nicht statisch, sie sind nicht ‚vorhanden‘, sondern werden von Menschen erzeugt. Es hängt von der Beobachtungsperspektive ab, welche Lernthemen an einem Ort wahrgenommen werden“ (Siebert 2006, S. 21).

Die Etablierung des Begriffs „Lernort“ in den 1970er Jahren führte zu einer stärkeren und systematischen pädagogischen Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Lernorten und mit der Frage nach lernförderlichen Lernortkombinationen. Eine praktische Konsequenz war eine stärkere Zusammenarbeit von Berufsschule und Betrieb in der beruflichen Ausbildung. Leitend war die Vorstellung eines technisch-organisatorischen und pädagogischen Zusammenwirkens des Lehr- und Ausbildungspersonals in Berufsschule und Betrieb – dies im Sinne einer *dualen Ausbildung* (vgl. Pätzold 2006, S. 355). Die Ziele der Lernortkooperation von Schule und Betrieb sind auch heute noch aktuell. So sollen Theorie- und Praxisanteile der Ausbildung miteinander verzahnt werden; Ausbildungsinhalte sollen an authentischen Praxisproblemen ausgerichtet sein; gemeinsam sollen Schule und Betrieb das Ausbildungsziel einer umfassenden beruflichen „Kompetenz“ verfolgen.

DEFINITION

Kompetenz

In der beruflichen Aus- und Weiterbildung gewinnt der Begriff „Kompetenz“ gegenüber dem Begriff „Qualifizierung“ zunehmend an Bedeutung. Der Kompetenzbegriff ist gleichermaßen weiter und grundlegender gefasst als der Qualifizierungsbegriff, der das Augenmerk auf das Erlernen von fachlichen Kenntnissen und handwerklichen Fertigkeiten lenkt. Demgegenüber bezieht sich der Kompetenzbegriff auf die Entwicklung von Fähigkeiten zur Bewältigung von praktischen Lebens- und Arbeitssituationen (vgl. BLK 2004b, S. 15). Eine weithin akzeptierte Definition liefert Gnahn (2010, S. 21f.). Demnach ist eine Kompetenz „die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in speziellen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen).“

Dem Wissen um die besondere Bedeutung von Lernortkooperationen in der beruflichen Bildung steht heute auch das Wissen um die Schwierigkeiten einer erfolgreichen Zusammenarbeit gegenüber.

BEISPIEL

Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung KOLIBRI

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung förderte im Themenbereich der Lernortkooperation mit dem KOLIBRI-Programm von 1999–2003 verschiedene Modellversuche, wobei es u.a. um die Entwicklung von kooperativen Konzepten und institutionellen und personellen Bedingungen zur Intensivierung und Verstetigung von Lernortkooperationen ging. Deutlich wird: „Lernortkooperation kann nicht wie ein Haus einmal aufgebaut, bezogen und fürderhin ohne größeren Aufwand genutzt werden. Vielmehr muss sie ähnlich wie ein Garten kontinuierlich gepflegt werden“ (vgl. BLK 2004a, S. 90f.).

Typische Hindernisse für eine gelingende Kooperation sind laut Walden (vgl. 2005, S. 257) auf drei Ebenen zu suchen:

1. Auf *struktureller Ebene* grenzen sich die Systeme „Betrieb“ und „Schule“ voneinander ab.
2. Auf der *institutionellen Ebene* lassen die Arbeitsbedingungen eine intensive Kooperation nicht zu.
3. Auf *personeller Ebene* verhindert das Rollenverständnis der Ausbildungs- und Lehrpersonen ein erfolgreiches und nachhaltiges Zusammenwirken.

Diese Probleme im Blick, fordert Walden die Etablierung von organisatorischen Strukturen, die die Zusammenarbeit von Schule und Betrieb stärken und unterstützen können. Dabei hat Walden beispielsweise gemeinsame Arbeitskreise, Weiterbildungsveranstaltungen sowie die Einrichtung von Koordinierungsstellen im Blick, die für die Initiierung, das Management und die Verstetigung von Kooperationsprozessen zuständig sein könnten.

Neben der klassischen Kooperation in der dualen Berufsausbildung zwischen Schule, Betrieb und weiteren relevanten Akteuren der Berufsbildung, werden weitere Formen der Zusammenarbeit relevant. Zum einen existieren sogenannte „Ausbildungspartnerschaften“ bzw. „Ausbildungskonsortien“, also vertraglich geregelte Kooperationen zwischen einzelnen Ausbildungsbetrieben, um die Ausbildungsqualität zu steigern, aber auch um spezialisierte Betriebe ausbildungsfähig zu machen: Ausbildungsteile, die selbst nicht erbracht werden können, werden an andere abgegeben und gleichzeitig wird der Mangel an Ausbildungsplätzen beseitigt. Zum anderen findet die Zusammenarbeit teilweise auch in *regionalen Berufsbildungsnetzwerken* oder „Lern-

ortssystemen“ (Dehnbostel 2004) statt, in die z.B. auch mehrere Schulen oder auch Stellen zur Benachteiligtenförderung eingebunden sind und die sich gemeinsam aktuellen Themen der Berufsbildung widmen (vgl. Walden 2005, S. 255f.).

Lernortkooperation bezieht sich nicht nur auf die berufliche Ausbildung, sondern auch auf die berufliche *Weiterbildung* und wird besonders dann wichtig, wenn nicht mehr von stabilen Berufsfeldern und -anforderungen ausgegangen werden kann. In dem Maße, wie sich die fachlichen Inhalte der Berufsarbeit verändern und wie soziale und persönliche Kompetenzen wichtiger werden, werden auch die Aufgaben und Anforderungen der beruflichen Weiterbildung vielfältiger (vgl. Arnold/Pätzold 2009, S. 653f.). In diesem Zusammenhang haben sich nicht nur in der *beruflichen* Weiterbildung Kooperationen mit Betrieben entwickelt. Zunehmend werden auch Einrichtungen der allgemeinen Weiterbildung, wie insbesondere Volkshochschulen, als Kooperationspartner im Kontext der Personalentwicklung von Betrieben relevant. Hervorzuheben ist hier beispielsweise die bundesweit erstmalig in Hessen entwickelte *Bildungspartnerschaft* zwischen Volkshochschulen und Betrieben. Die Beschäftigten der Betriebe nehmen Angebote der allgemeinen Weiterbildung wahr, und unabhängig vom Inhalt der frei gewählten Kurse zahlen die Betriebe die Teilnahmegebühren. Dieses Modell, das sich also nicht nur auf die Qualifizierung für den Arbeitsplatz konzentriert, soll die Eigeninitiative und Verantwortung der Einzelnen fördern, Begeisterung für das Lernen wecken, zu lebensbegleitendem Lebenslangem Lernen motivieren und das Selbstbewusstsein, die Wachheit, Neugier und Leistungsfähigkeit der Beschäftigten steigern (vgl. hvv 2008, S. 8). Die Angebote der Volkshochschule ergänzen somit im erweiterten Sinne die berufliche Weiterbildung, die der Betrieb inhaltlich nicht leisten kann. Komplementär dazu verschafft der Betrieb den Volkshochschulen einen erweiterten Teilnehmerkreis und sichert die Finanzierung der Kurse. Das gemeinsame Ziel einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz ist durch beide Kooperationspartner gewährleistet.

3.3.2 Kommunale Lernzentren

Bereits zu Beginn und verstärkt seit Mitte des 20. Jahrhunderts tritt eine weitere Kooperationsform in Erscheinung, die sich an den gemeinsamen Wurzeln von Bildung, Kultur und Bibliothekswesen orientiert. Angesprochen sind *kommunale Lernzentren*, wie wir sie nennen, in denen Volkshochschulen, Kulturveranstaltungen und Bibliotheken organisatorisch zusammengeführt werden.

BEISPIEL

Historische Beispiele kommunaler Lernzentren

Ein frühes Beispiel der Kooperationsform „kommunales Lernzentrum“ ist das „Volksbildungsheim in Frankfurt am Main“, das 1919 eröffnet wurde. Es sollte „Volksbildung von einem zentralen Ort ausstrahlen lassen“ und beherbergte neben Räumen für den Ausschuss für Volksvorlesungen auch die Volksbibliothek, die Volksbühne, das sozialhygienische Museum sowie eine Buchhandlung (vgl. Seitter 1990, S. 127ff.).

Viel bekannter ist das 1955 realisierte Kooperationsmodell „die Insel“ der Stadt Marl. Der neu entworfene Bau umfasste Volkshochschule und Stadtbücherei sowie Werkräume, eine Buchbinderei, ein Fotolabor und Archivräume (vgl. Strauch 2005, S. 30). Auch diesem Bildungshaus wird trotz zugewiesener Erholungsfunktion im Sinne einer Insel, zugleich eine Zentrumsfunktion zugeordnet, so dass es als Teil der Großstadt lokale Zukunftsaufgaben einnehmen sollte. Glaselemente beherrschen die Architektur und geben „dem Gesamtgebäude das Fluidum der Offenheit nach außen und innen“ (Pöggeler 1959, S. 30).

Die folgenden Ausführungen beziehen sich insbesondere auf kommunale Lernzentren, die in den letzten Jahren entstanden sind (www.die-lernzentren.de). Stang (2010, S. 322) stellt diese Lernzentren als kommunale Lernzentren neuen Typs, als sogenannte „One-Stop-Shops“ vor. Es handelt sich dabei um Zentren, die an einer Stelle mit gebündelten Angeboten bzw. Dienstleistungen aufwarten können. In den Lernzentren werden Bildung, Beratung, Information, Kultur und Kommunikation in einem Gebäude räumlich integriert und eine innovative, lernanregende Architektur, dies teilweise unter Einbezug alter Gebäudestrukturen, geboten. Die Zentren dieser Art bilden demnach eine Anlaufstelle für Bürger/innen in vielfältigen Fragen. Gemeinsam ist den kommunalen Lernzentren, dass sie sich selbst auch als Bildungs- oder Kulturzentren bezeichnen. Weitere Merkmale sind ein erweitertes Angebot durch die Kombination von zuvor separaten Angeboten, wodurch Synergieeffekte entstehen. Bereits erhobene Effekte in Lernzentren sind die Steigerung der Nutzungszahlen sowie letztlich auch die hohe Aufenthaltsqualität (z.B. durch gastronomischen Service). Die Kooperation der in den Lernzentren integrierten Einrichtungen wird über unterschiedliche Steuerungsstrukturen ermöglicht und reguliert. Stang unterscheidet dazu vier Modelle:

	Kontraktmodell	Steuerungsmodell	Intendantzmodell	Institutionalisierungsmodell
Leistungsstruktur	Koordination	übergeordnete Einrichtung	Intendantz	Leitungsperson
Rahmen für Zusammenarbeit	Verträge	Koordination	Koordination	institutionell verankert
Grad der Selbständigkeit der einzelnen Institutionen	große Selbständigkeit	Selbständigkeit im Rahmen des vorgegebenen Rahmens	Selbständigkeit bezogen auf den jeweiligen Betriebsteil	keine Selbständigkeit mehr

Tabelle 6: Steuerung kommunaler Lernzentren (Stang 2011, S. 20)

Kontraktmodell

Lernzentren können über die Form eines Kontraktmodells den Rahmen der Zusammenarbeit vertraglich regeln, was die Selbständigkeit der einzelnen Einrichtungen bewahrt. Beispielhaft für diese Form der Steuerung kann der *südpunkt* in Nürnberg, der 2009 eröffnet wurde, genannt werden. Unter der gemeinsamen Zielsetzung einer städtischen Integrationspolitik zur Förderung der Stadtteilentwicklung, des sozialen Zusammenhalts und der Lebensqualität, bilden das Bildungszentrum, die Stadtbibliothek und das Amt für Kultur und Freizeit unter einem Dach ein Forum für Bildung und Kultur. Als Schnittstelle aller drei Trägerangebote fungiert ein zentraler Lernpunkt, der als Selbstlernzentrum vom Bildungszentrum geleitet, aber auch von den anderen Einrichtungen genutzt wird. Die Träger der Einrichtungen sind organisatorisch eigenständig, entwickeln ihre Angebote jedoch abgestimmt und gemeinsam, indem sie ihre Tätigkeiten, Projekte und Finanzen über einen Kooperationsvertrag koordinieren.

DEFINITION

Selbstlernzentren

Der Begriff „Selbstlernzentrum“ ist bereits in den 1970er Jahren im Zuge der Einführung neuer EDV-Technologien entstanden. Als „Selbstlernzentrum“ bezeichnete man damals ausgewiesene Räume, die im Wesentlichen technische Medien für individuelle Lernprozesse bereit stellten. Tietgens (1970) definierte das Selbstlernzentrum als „Institutionalisierung der Tendenz zur Individualisierung des Lernens und zur Nutzung der technischen Möglichkeiten. Es gibt der Spontantät und der Unmittelbarkeit der Lernbedürfnisse Raum und lässt dabei die Art, wie sie befriedigt werden, offen“ (ebd., S. 88).

Heute ist in der Literatur häufig von „Lernzentren“ die Rede, wenn Selbstlernzentren gemeint sind. Wack (2000) beschreibt sie wie folgt: „Lernzentren bieten einen Ort, an dem durch die Vielfalt unterschiedlicher Medien informelle und selbstgesteuerte Lernprozesse angeregt und realisiert werden können. Es lassen sich Lernprozesse, die an anderen Lernorten begonnen haben, fortsetzen, ergänzen und vertiefen. Ferner kann eine Breite, Tiefe und Qualität von Inhalten und Methoden für viele bereit gestellt werden, die weit über das hinausgeht, was normale Kurse, Lehrgänge und Kursleitende bieten können. Lernzentren sind ein Ort, an dem weitgehend flexibel gelernt werden kann, da hier ein großer Teil der Barrieren, die Lernen be- oder verhindern, beseitigt werden kann. Lernzentren ermöglichen es den Lernenden, selbst zu bestimmen, wann, was, wo, wie lange und in welcher Form sie lernen.“

Steuerungsmodell

Im Steuerungsmodell übernimmt eine übergeordnete Einrichtung die Koordination der Zusammenarbeit. Das Zentrum für Information und Bildung (zib) der Stadt Unna

wurde unter dieser Perspektive geplant. Alle beteiligten Einrichtungen waren zuvor organisatorisch getrennt und wurden über das Kulturamt gesteuert. Neben diesem sind seit 2004 die städtischen Einrichtungen Volkshochschule, Stadtbibliothek, Stadtarchiv und Stadtinformation – genannt I-Punkt – als eigenbetriebsähnliche Einrichtung unter einem Dach vereint (vgl. Weißenberg/Sedlack 2007, S. 55). Außerdem befinden sich ein Café und das Zentrum für Lichtkunst im Gebäude. Wie auch in anderen Lernzentren dieser Art bildet im *zib* ein Selbstlernzentrum, der sogenannte „Lerntreff“, eine wesentliche Infrastruktur zur Unterstützung des Selbstgesteuerten Lernens.

Intendanzmodell

Beim Intendanzmodell nimmt ein Geschäftsführer die Steuerungsaufgabe wahr. Dies ist beispielsweise im Lernzentrum der Stadt Chemnitz, *DAS tietz*, der Fall. Hier bilden Volkshochschule, Stadtbibliothek und das Museum für Naturkunde ebenfalls seit 2004 unter der Rechtsform eines Eigenbetriebes ein kommunales Lernzentrum. *DAS tietz* beherbergt zudem die Neue Sächsische Galerie e.V., ein Café und eine Ladenpassage. Letztere wurde integriert, um eine „Brücke zwischen Kultur und Kommerz“ zu schlagen.

Institutionalisierungsmodell

Keine oder eine eingeschränkte Selbständigkeit der einzelnen Einrichtungen ist dann gegeben, wenn das gesamte Lernzentrum von einer Leitung über ein sogenanntes Institutionalisierungsmodell geführt wird. Dies ist beispielsweise im *Wissensturm* in Linz der Fall, der seit 2007 neben Volkshochschule und Bibliothek auch eine als Verein organisierte Medienwerkstatt, ein Bürgerservice und ein Bistro unter einem Dach vereint. Auch hier findet sich ein Selbstlernzentrum, das als inhaltlich-konzeptionelles Kooperationsprojekt von Volkshochschule und Bibliothek ausgebaut wurde (Hummer 2007, S. 4). Volkshochschule und Stadtbibliothek wurden bereits seit 2004 in Personalunion geleitet und organisieren sich über sieben gemeinsame Sachbereiche, in denen gemischt besetzte Teams Inhalte und Programmplanung aufeinander abstimmen. Zudem übernimmt eine Querschnittsabteilung zentrale und übergreifende Aufgaben wie z.B. Buchhaltung, Budget und Controlling sowie Veranstaltungs- und Haustechnik und Reinigung.

Übergreifend festzuhalten ist, dass die räumliche Integration verschiedener Einrichtungen in kommunalen Lernzentren eine „hybride Lernwelt“ (Stang 2010) zu erzeugen hilft, die durch einen zentralisierten Service, eine große Angebotsbreite und eine attraktive Lernumgebung geprägt ist (ebd., S. 323).

DEFINITION

Hybride Organisationsformen

Als „Hybrid“ wird in der Botanik ein aus einer Kreuzung hervorgegangenes Lebewesen bezeichnet (vgl. Textor 2002, S. 132). Demzufolge beschreibt die Eigenschaft „hybrid“ etwas, das von zweierlei Herkunft ist oder aus verschiedenen Elementen zusammengesetzt wurde. Mit der Eigenschaft „hybrid“ können also solche Organisations- und Angebotsformen in der Weiterbildung beschrieben werden, die aufgrund des Zusammenwirkens zweier oder mehrerer Akteure unterschiedlicher Herkunft mit dem Ziel einer gemeinsamen Aufgabenerfüllung entstehen. Seitler (2001) hält als zentrales Ergebnis der Lernortdiskussion fest, „dass die *Pluralisierung* der Lernorte mit ihrer *Hybridisierung* einhergeht, d.h., dass an den verschiedenen Lernorten ganz unterschiedliche Kombinationen und Mischungen aus Lernen, Freizeit, Geselligkeit, Unterhaltung und Konsum geboten und nachgefragt werden“ (ebd., S. 230).

Als Eigenbetriebe organisierte kommunale Lernzentren sehen sich jedoch auch immer mit dem Problem des Aufeinandertreffens unterschiedlicher Organisationskulturen und Handlungslogiken der unterschiedlichen Einrichtungen konfrontiert – ein typisches Konfliktfeld in allen Kooperationen und Netzwerken, das jedoch unter der räumlichen Nähe und organisationalen wie auch inhaltlich-konzeptionellen Zusammenführung besondere Beachtung erfährt (vgl. Mickler 2011).

3.3.3 Zentren lebensbegleitenden Lernens im Programm „Hessencampus“

Ein Kooperationsmodell, das sowohl kommunale Lernzentren im Sinne einer räumlich-integrativen Kooperation als auch regionale Netzwerke realisiert, soll im Folgenden am Beispiel der Zentren lebensbegleitenden Lernens im Programm „Hessencampus“ vorgestellt werden. Ausgangslage des von der hessischen Landesregierung initiierten Projektes war, lebensbegleitendes Lernen in Hessen weiter zu entwickeln und die institutionelle Zäsur zwischen Schule und Weiterbildung zu überwinden. In diesem Zusammenhang entstand 2007 eine Entwicklungspartnerschaft zwischen dem hessischen Kultusministerium und mittlerweile 21 Regionen in Hessen (vgl. www.hessencampus.de/ueberblick/beteiligte).

Ziel	Stärkung des lebensbegleitenden Lernens in Hessen im Feld der Bildung für Erwachsene auf regionaler Ebene.
Rechtliche Grundlage	Hessisches Weiterbildungsgesetz (HWBG), vertraglich abgesicherte Entwicklungspartnerschaft „auf gleicher Augenhöhe“ zwischen dem Land, den Initiativen und der jeweilig zuständigen regionalen Politik.
Kooperationspartner vor Ort	Primär öffentliche Bildungseinrichtungen vor Ort: berufliche Schulen, Volkshochschulen, Schulen für Erwachsene, Weiterbildungsträger sowie weitere Kooperationspartner (z.B. Kreishandwerkerschaften, Arbeitsverwaltung etc.).
Förderung	Die Initiative wurde in den Jahren 2007 und 2008 vom Land Hessen mit jeweils zwei Millionen Euro gefördert.

Tabelle 7: Kooperation und Vernetzung im Programm „Hessencampus“ (Kruse/Pelka 2009, S. 22)

Im Kontext von „Hessencampus“ entstanden und entstehen Bildungspartnerschaften – sogenannte „Zentren lebensbegleitenden Lernens“ – die sich träger- und bildungsbereichsübergreifend auf den Lebenslauf und das lebensbegleitende Lernen konzentrieren. Von der Zusammenarbeit der Einrichtungen in den Zentren wird erwartet, dass Innovationspotenziale der Einrichtungen besser gefördert und genutzt werden können und dass Synergieeffekte in dem Sinne erzielt werden, dass die Einrichtungen die eigenen Stärken und die der Kooperationspartner erkennen und Kooperationsbeziehungen zum gegenseitigen Nutzen eingehen.

DEFINITION

Synergie

Der aus dem Griechischen stammende Begriff „Synergie“ bezeichnet allgemein das Zusammenwirken von Lebewesen, Stoffen oder Kräften im Sinne eines sich gegenseitig Förderns und eines daraus resultierenden gemeinsamen Nutzens. In der Organisations- und Netzwerkforschung wird der Synergiebegriff häufig verwendet, um die Vorteile der Zusammenarbeit zweier oder mehrerer Partner zu verdeutlichen. Allerdings besteht dabei vielfach eine Tendenz zur einseitigen Darstellung. Das heißt, die erforderlichen Kapazitäten und Aufwendungen sowie auch notwendige Umorientierungen auf Seiten der Partner, die erst Synergien wahrscheinlich machen, werden häufig zu wenig oder gar nicht beachtet.

Die programmatisch forcierte Idee der Entwicklung von Zentren Lebenslangen Lernens sieht somit auch die organisatorische und räumliche Integration von zuvor separat geführten Einrichtungen vor. Eine Vision im Rahmen des „Hessencampus“ ist die Entwicklung von betriebsförmig organisierten und integrierten Bildungsdienstleistern, die die Angebote von Berufsschulen, Schulen für Erwachsene, Volkshochschulen usw. an einem Ort bündeln. Entsprechende Entwicklungen in der Praxis sind bislang jedoch eher selten anzutreffen. Bei der Mehrzahl der 21 auf der zentralen Homepage des „Hessencampus“ dargestellten Initiativen handelt es sich eher um Netzwerkbildungen, Kooperationsverbünde und Arbeitsgemeinschaften, in denen die organisatorische und räumliche Eigenständigkeit der beteiligten Einrichtungen gewahrt bleibt. Die Orientierung am Zentrumsdenken wird dabei zumeist durch die Gründung von Koordinationsstellen für die Initiativen sowie durch Neugründungen von neutralen und unabhängigen Bildungsberatungsstellen deutlich gemacht – und zugleich relativiert.

Daher nimmt die räumliche Zusammenführung verschiedener Einrichtungen unter einem Dach, wie sie im *Haus des Lebenslangen Lernens Dreieich* (www.hll-dreieich.de) im Kreis Offenbach vorgenommen wurde, im Kontext des „Hessencampus“ eine Sonderstellung ein (vgl. Kruse/Pelka 2009, S. 25). Hier wurden zunächst eine Berufsschule, eine Kreisvolkshochschule sowie ein Abendgymnasium für Erwachsene zusammenge-

führt. Etwas später wurden zudem ein Medienzentrum, eine Musikschule und eine weitere Volkshochschule sowie Service-Einrichtungen, wie Bistro und eine Buchhandlung, in den neu gebauten Gebäudekomplex integriert.

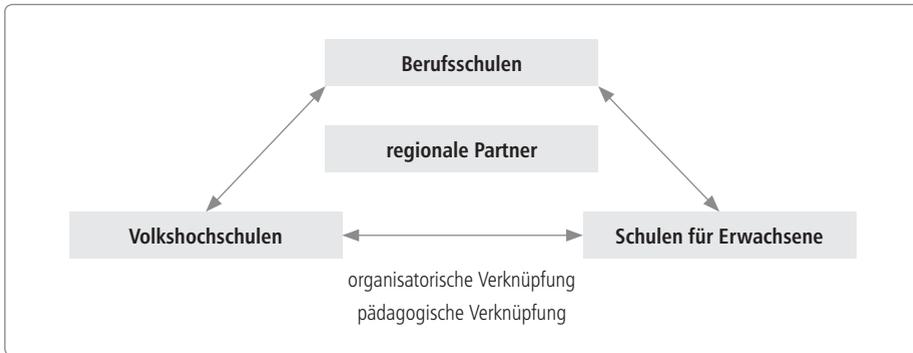


Abbildung 4: Starteinrichtungen des Hessencampus/Haus des Lebenslangen Lernens (Kruse/Pelka 2009, S. 25)

Organisatorische Abläufe wurden verzahnt, wobei die Einrichtungen vollständig erhalten blieben. Die Leitungen der Starteinrichtungen sowie eine kaufmännische und pädagogische Geschäftsführung bilden den Vorstand des Bildungszentrums. Seit der Eröffnung 2009 schaffen die Neubauten kurze Wege, die gemeinsame Nutzung von Räumen, Ausstattung, Logistik, Service-Zonen und Verwaltung. Gemeinsam entwickelte und sich in der Erprobung befindliche Bildungsgänge, eine einrichtungsübergreifende Bildungsberatung und ein gemeinsames Qualitätsmanagement bilden die Anfänge einer inhaltlich-konzeptionellen Zusammenarbeit im *Haus des Lebenslangen Lernens Dreieich*. Die Kooperationsform des Hauses in Dreieich ist vergleichbar mit kommunalen Lernzentren: Einerseits soll jede Einrichtung weiterhin ihr unverwechselbares und tief verwurzeltes Profil behalten, andererseits bzw. im günstigsten Fall jedoch soll auch eine einrichtungsübergreifende Identität der Gesamteinrichtung entwickelt werden (vgl. Nittel 2006, S. 256). Wie für kommunale Lernzentren dürfte auch für die weitere Entwicklung der Einrichtung in Dreieich entscheidend sein, ob unter den neuen organisationalen Bedingungen ein geeigneter Rahmen für die Kooperation der beteiligten Einrichtungen geschaffen werden und ob sich die Gesamteinrichtung gegenüber der Öffentlichkeit als positiv besetzte Marke positionieren und etablieren kann.

3.3.4 Weiterbildungsverbünde in Schleswig-Holstein

Bereits seit den 1990er Jahren werden in verschiedenen Regionen Deutschlands sowohl in der beruflichen als auch in der allgemeinen Weiterbildung kooperative Verbünde entwickelt, wovon sich manche bis heute erfolgreich bewährt haben. „Weiterbildungs-

verbünde“ sind im Prinzip Arbeitskreise, zu denen sich möglichst viele relevante regionale Akteure der Weiterbildung mit dem Ziel einer kontinuierlichen Zusammenarbeit zusammenschließen. Beispielhaft sind hier die zwölf regionalen Weiterbildungsverbände in Schleswig-Holstein zu nennen, die in den 1990er Jahren vom Wirtschaftsministerium des Landes initiiert wurden und mittlerweile rund 500 Institutionen (Weiterbildungseinrichtungen, Kammern, Gewerkschaften, Wirtschaftsförderungsgesellschaften, Hochschulen, Berufsschulen, Beratungsstellen, weitere kommunale Institutionen) vereinigen konnten (vgl. MWV 2007, S. 8). Die Weiterbildungsverbände in Schleswig-Holstein weisen einen besonders hohen Integrationsgrad von 90 Prozent der Weiterbildungseinrichtungen des Landes auf (vgl. Dollhausen 2010a, S. 71). Die Verbände realisieren einen regionalorientierten selbstgesteuerten Ansatz und werden durch EU- und Landesmittel gefördert.

BEISPIEL

Ziele der Weiterbildungsverbände in Schleswig-Holstein

Zu den kooperativen Zielen gehören folgende Aktivitäten:

- der Ausbau kooperativer und vernetzter Weiterbildungsstrukturen in der Region,
- der Austausch zwischen (Weiter-)Bildungseinrichtungen und Unternehmen unter Einbeziehung der Experten vor Ort,
- die Stärkung einer regionalen und somit dezentralen Entscheidungsfindung bezüglich der Weiterbildungsstruktur sowie
- eine effizientere Ressourcennutzung (vgl. Dollhausen 2010a, S. 71f.; MWV 2007, S. 8).

Erreicht werden sollen:

- die Zusammenführung von Lerninteressen und Lernarrangements vor Ort,
- der Ausbau und die Verstetigung von Informations- und Beratungsangeboten für Bürger/innen sowie für kleine und mittelständische Unternehmen zu Fragen der Weiterbildung sowie
- die Erhöhung der Transparenz, Erreichbarkeit und der Qualität der Weiterbildungsangebote.

Die Zusammenarbeit führt neben der Öffnung der Zugangsmöglichkeiten zu Weiterbildung auch zu einer Kompetenzentwicklung der beteiligten Kooperationspartner, zu einer Regionalentwicklung insgesamt, zu einer Intensivierung der Bedarfsabstimmung und -diskussion zwischen den Einrichtungen wie auch zu einem teilweisen Abbau der Konkurrenz untereinander.

Laut Ministerium für Wissenschaft, Wirtschaft und Verkehr in Schleswig-Holstein (vgl. MWV 2007, S. 12) sind die regionalen Verbände bei knapp einem Drittel der befragten 19- bis 64-Jährigen in Schleswig-Holstein bekannt und haben zudem einen hohen Stellenwert für die regionale Entwicklung. Zu diesem Erfolg beigetragen haben insbesondere die Eigeninitiative der Beteiligten, der Aufbau eines vertrauensvollen Kooperationsklimas, die sukzessive fachliche Profilierung der Verbände, die Beschränkung auf das Thema Weiterbildung mit besonderem Blick auf die Förderung von Beratungsstrukturen und die kontinuierliche Weiterentwicklung von Informations- und Kommunikationsstrukturen zwischen den Verbänden und anderen Kooperationspartnern z.B. aus der politischen Administration (vgl. Faulstich/Zeuner 2000). Entscheidend ist auch, dass die Weiterbildungsverbände nicht isoliert agieren, sondern im Rahmen der Landesarbeitsgemeinschaft regelmäßig zusammenarbeiten und ebenso mit weiteren weiterbildungspolitischen Arbeitsgruppen kooperieren.

Hinsichtlich der Koordination solcher Verbände empfiehlt Faulstich (2001), Gremien zur Entscheidungsfindung und örtliche *Kompetenzzentren* zur Unterstützung der Verbände einzurichten (vgl. ebd., S. 107f.). Diese Zentren stellen dann eine träger- und einrichtungsübergreifende Aufgabenerfüllung sicher. Sie sind z.B. für das Management, eine neutrale Moderation, die Präsentation auf politischer Ebene, Budgetfragen und für alle organisatorischen Belange des Verbundes zuständig und sind beispielsweise bei Personen, die in Volkshochschulen, Gewerkschaften oder Wirtschaftsförderungsstellen tätig sind, angesiedelt (vgl. Homepage Weiterbildungsverbände in Schleswig-Holstein). Weiterbildungsverbände werden darüber hinaus ergänzt durch die vom Bund geförderten bildungsbereichsübergreifenden Netzwerke der Lernenden Regionen, die im Folgenden vorgestellt werden sollen.

3.3.5 Lernende Regionen

Schreiber-Barsch (2007) führt die Bezeichnung „Learning Communities“ als Meta-Begriff für regionale und städtische netzwerkförmige Zusammenhänge im europäischen Raum ein und weist darauf hin, dass es eine Vielfalt an Modellen im internationalen Kontext gibt, die sich je nach Ausrichtung und lokalen Gegebenheiten unterscheiden (vgl. ebd., S. 136). Vier Kerneigenschaften, die permanent ineinander greifen und so die Entwicklungsdynamik der Learning Communities begründen, sind typisch (vgl. ebd., S. 137f.):

1. So findet eine *grenzüberschreitende und nachhaltige Kooperation* in vertikaler und horizontaler Dimension über Systemsektoren hinweg statt, was bedeutet, dass ein Netzwerk beispielsweise nicht nur aus Bildungseinrichtungen besteht, sondern weitere Einrichtungen und Unternehmen aus unterschiedlichsten Bereichen mit einbezieht.
2. In den Learning Communities finden *selbstreflexive Lernprozesse* statt, die größtenteils durch die Beteiligten selbst gesteuert sind und in Gestalt regionaler Netz-

werke strukturell gewährleistet werden. An dieser Stelle ist hinzuzufügen, dass gleichermaßen wirkende politische Förderstrukturen nicht untypisch sind und oftmals die Rahmenbedingungen der Learning Communities vorgeben.

3. Die Netzwerkakteure vereint die *Idee der Ganzheitlichkeit*, also die Überzeugung der Beteiligten, dass sie im Netzwerk Ziele besser erreichen können, als sie es als Einzelakteure könnten.
4. Das Netzwerk basiert auf einer gemeinsam entwickelten und geteilten *Vision einer lokalen Revitalisierung* in Bezug auf ökonomische, politische, soziokulturelle und ökologische Kontexte.

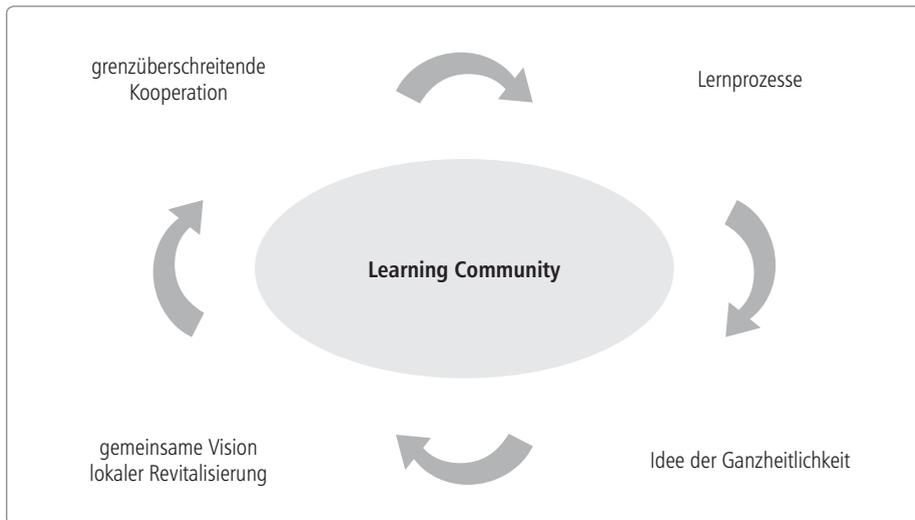


Abbildung 5: Kreislaufdynamik von Learning Communities (Schreiber-Barsch 2007, S. 138)

Ein Beispiel für Learning Communities sind in Deutschland die „Lernenden Regionen“. Sie haben als Bildungsnetzwerke das Ziel – durch die Zusammenarbeit möglichst vieler Akteure wie z.B. außerschulische Bildungseinrichtungen, Kultureinrichtungen, Beratungsstellen, Schulen, Gewerkschaften, aber auch Unternehmen und Organisationen der Wirtschaftsförderung –, innovative und integrative Maßnahmen im Bildungsbe-
reich hervorzubringen. Dieser Vernetzungsgedanke ist nicht neu, sondern wurde seit Anfang der 1980er Jahre diskutiert (vgl. Dobischat 2007, S. 159; Gnahs 2006, S. 7). Bildungspolitisch gerahmt und gefördert wurde dieser Gedanke aber erst 2001 durch das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (www.lernende-regionen.info/dlr/index.php). Zwischen 2001 und 2008 wurden insgesamt über 80 Netzwerke gefördert. Zielsetzungen waren

- die Entwicklung nachhaltiger Strukturen der regionalen Netzwerke,
- die Verbesserung der Übergänge zwischen Lern- und Bildungsphasen,
- die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen,
- die Anerkennung informeller Lernformen,
- die Erhöhung von Transparenz v.a. durch den Ausbau von Beratungs- und Informationsstrukturen sowie
- die Beschäftigung mit Themen wie Bildungsmarketing, Qualitätsmanagement und neuen Lernwelten und -kulturen (vgl. Gnahs 2006, S. 8f.).

Grundlegend für die Förderung lernender Regionen war der Gedanke, dass Netzwerkstrukturen besonders gut geeignet sind, um bildungspolitisch relevante Querschnittsaufgaben zu bewältigen, da ein wechselseitiger Austausch der beteiligten Akteure erhöht, vielfältige Kompetenzen gebündelt, gemeinsame Kommunikations-, Informations- und Planungsprozesse abgestimmt sowie finanzielle, personelle und infrastrukturelle Ressourcen effektiver genutzt werden können. Die wissenschaftliche Begleitung der zweiten Hälfte der Programmlaufzeit zeigt, dass die Erwartungen an die Bildungsnetzwerke in weiten Teilen auch erfüllt wurden (vgl. Tippelt u.a. 2009; Emminghaus u.a. 2009). Ebenso wird aber auch deutlich gemacht, dass der Erfolg von Bildungsnetzwerken das *Netzwerkmanagement*, das persönliche Engagement der Akteure, das Bestehen einer *Netzwerkidentität*, funktionierende Kommunikationsstrukturen, hohe Vertrauensleistungen und nicht zuletzt die finanzielle Förderung aus der öffentlichen Hand entscheidende Faktoren sind.

BEISPIEL

Lernende Region Tölzer Land

Ein erfolgreiches Netzwerk ist die Lernende Region Tölzer Land in Bayern, die ihre Aktivitäten mittlerweile aus Aufträgen von Unternehmen, z.B. für Trainings sowie von Kommunen, z.B. für Beratung und Begleitung bei Aufbau und Weiterentwicklung von Netzwerken, finanziert (vgl. www.bildungsspiegel.de/lernende-regionen/lernende-region-toelzer-land.html?Itemid=335). Koordiniert wird das Netzwerk über eine gemeinnützige GmbH und deren Geschäftsführer. Seine Aufgabe besteht v.a. darin, seine Moderations- und Motivationskompetenz in das Netzwerk einzubringen, persönliche Kontakte zu allen Akteuren zu knüpfen und aufrecht zu erhalten, ein systematisches Projektmanagement umzusetzen und ein klares Wissensmanagement zu pflegen, um die Transparenz von Informationsflüssen im Netz zu gewährleisten (vgl. Tippelt u.a. 2009, S. 138). Von entscheidender Bedeutung für den Erfolg des Netzwerks ist die personelle und institutionelle Neutralität des Netzwerkmanagements. Es bedarf zudem einer professionellen Koordinierungsstelle, die als Ansprechpartner, Moderator und Motivator dient und die das Netzwerk begleitet, lenkt und eine mittelfristige Kontinuität sicherstellt (vgl. Schreiber-Barsch 2007, S. 141f.; Mickler 2009).

3.3.6 Tabellarischer Überblick: Kooperationsformen in der Weiterbildung

	Lernort-kooperationen	Kommunale Lernzentren	Hessencampus	Weiterbildungsverbände	Lernende Regionen
Ausgangsproblem	Überwindung des Nebeneinanders von Schule bzw. Weiterbildung und Betrieb bzw. Unternehmen	Integration von städtischen Beratungs-, Bildungs-, Informations-, Kultur- und Kommunikationsangeboten als räumliche Einheit	Entwicklung des Lebensbegleitenden Lernens, Überwindung der institutionellen Zäsur zwischen Schule und Weiterbildung in Hessen	Verbesserung bzw. Initiierung neuer regionaler innovativer und integrativer Lerninfrastrukturen	Verbesserung bzw. Initiierung neuer regionaler innovativer und integrativer Lerninfrastrukturen
Zielsetzung	Erzielung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz	Entwicklung einer attraktiven Lernwelt mit umfassendem Service für das Lebenslange Lernen	Ermöglichung eines am Lebenslauf ausgerichteten Dienstleistungsangebots einschließlich Bildungsberatung	Ausbau und Verstetigung regionaler Kooperation sowie des Informations- und Beratungsangebots	Entwicklung nachhaltiger Strukturen als Rahmenbedingungen Lebenslangen Lernens
zentrale Akteure	Berufsschulen, Betriebe, Berufsbildungsstätten, Weiterbildungseinrichtungen, Unternehmen	kommunale Bildungs-, Kultur- und Serviceeinrichtungen	Berufsschulen, Volkshochschulen, öffentliche Bildungseinrichtungen, Akteure vor Ort	Schulen, außerschulische Bildungseinrichtungen, Kammern, Gewerkschaften, Unternehmen, Hochschulen, Beratungsstellen, kommunale Stellen	Schulen, außerschulische Bildungseinrichtungen, Kulturinstitutionen, Beratungsstellen, Gewerkschaften, Unternehmen, kommunale Stellen
Steuerung/Management	häufig individuell und personenabhängig	Kontrakt-, Steuerungs-, Intendanz- oder Institutionalisierungsmodell	Steuerungsgruppen bzw. Campusmanagement über Einrichtungsleitungen	regionale Steuerung, Eigeninitiative, teilweise mit örtlichen Kompetenzzentren oder Netzwerkmanagement	regionalorientierter und selbstgesteuerter Ansatz, teilweise mit zentralem Netzwerkmanagement
Herausforderungen	unzureichende Kooperationspraxis auf Grund gegenseitiger Abgrenzung, unklares Rollenverständnis der Lehr- und Ausbildungskräfte	Problem unterschiedlicher Organisationskulturen und Handlungslogiken unter einem Dach	Übergang von kooperativem Zusammenwirken hin zur Stufe betriebsförmig organisierter und integrierter Bildungsdienstleister	Nachhaltigkeit der Netzwerke bei Auslaufen der öffentlichen Fördermittel	Nachhaltigkeit der Netzwerke bei Auslaufen der öffentlichen Fördermittel

ZUR REFLEXION

- Beschreiben Sie anhand der Vergleichskriterien in Kapitel 3.2 exemplarisch eine Kooperationsbeziehung zwischen einer Weiterbildungseinrichtung und einer anderen Einrichtung bzw. Organisation, die Sie kennen oder in der Sie sich engagieren.
- Reflektieren Sie jeweils anhand einer Kooperationsform aus Kapitel 3.1 und Kapitel 3.3, welche Vor- und Nachteile diese Kooperationsformen haben.
- Überlegen Sie für die in Kapitel 3.3 beschriebenen Kooperationsformen jeweils eine wesentliche Schwierigkeit bezüglich der Steuerung sowie eine aus Ihrer Sicht mögliche Problembearbeitung.
- Wenn Sie die Aufgabe hätten, in Ihrer Region oder Stadt die Übergänge zwischen Lern- und Bildungsphasen zu verbessern, welche Kooperations- und Netzwerkpartner würden Sie mit einbinden und in welcher Form?

**Lesetipps**

- Buschfeld, D./Euler, D. (1994): Antworten, die eigentlich Fragen sind – Überlegungen zur Kooperation der Lernorte. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2, S. 9–13
- Jütte, W. (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung: Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld
- Stang, R. (2010): Hybride Lernwelten. Organisation von Weiterbildung jenseits des klassischen Kursgeschäfts. In: Dollhausen, K./Feld, T./Seitter, W. (Hg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 317–330

4. Kooperation als Teil der Strategieentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen

Organisations- und bereichsübergreifende Kooperationen, so viel wurde bis hierhin deutlich, sind aus der Weiterbildung nicht mehr wegzudenken. Insbesondere öffentlich-rechtliche Weiterbildungseinrichtungen sind vielfach durch gesetzliche Vorgaben zur Aufnahme und Entwicklung von Kooperationen verpflichtet. Die Vergabe von Fördermitteln zur Durchführung von Projekten im Bildungsbereich an kooperierende Partner, Konsortien oder Verbände ist heute zum Regelfall geworden. Entsprechend sind die Hervorhebung von Kooperationsbereitschaften, -orientierungen und die Mitwirkung in Kooperationsgeflechten in offiziellen Selbstdarstellungen von Weiterbildungseinrichtungen heute vielfach zur Selbstverständlichkeit geworden (vgl. Feld 2011b, S. 23). Schon aus diesem Grund ist es plausibel, zu sagen, dass Kooperation heute „rechtlich und faktisch genuiner Bestandteil des Managements“ von Weiterbildungseinrichtungen ist (Nuissl 2010a, S. 61).

Andererseits liegen aber empirische Befunde vor, die verdeutlichen, dass Kooperationen vom Management immer wieder vernachlässigt werden (→ Kap. 1). Jütte (vgl. 2002, S. 62f.) beobachtet, dass es in der Weiterbildung zwar einen „allgemeinen Konsens über den Handlungsbedarf an Kooperation und Abstimmung“ gibt und dass in Weiterbildungseinrichtungen vielfältige Gründe zur Zusammenarbeit formuliert werden – dies jedoch bei einer eher kooperations-skeptischen Haltung der Leitungskräfte. Nach Jütte (vgl. ebd., S. 63) tendieren Leitungskräfte insbesondere von größeren und auf dem Markt etablierten Einrichtungen dazu, Kooperationen eher als politisch gewollte Aktivitäten zu betrachten, denen man aus Gründen der Akzeptanz- und Legitimations-sicherung Rechnung trägt, nicht aber aufgrund selbst gesehener Entwicklungsbedarfe. Ebenso werde laufenden und mithin scheinbar funktionierenden Kooperationen durch Leitungskräfte vielfach keine oder wenig Beachtung geschenkt.

Feld (2011b) problematisiert auf der Grundlage von empirischen Untersuchungsergebnissen die Tatsache, dass Einrichtungen vielfach zwar einen hohen Aufwand in Form von Zeit und personengebundener Aufmerksamkeit zur Anbahnung, Aufnahme und Pflege von Kooperationsbeziehungen betreiben, dabei aber den Nutzen der Kooperation für die je eigene Leistungserbringung eher gering einschätzen. Feld vermutet in diesen Einrichtungen zwar eine grundlegend positive, jedoch kaum reflektierte Haltung zur Kooperation (vgl. ebd., S. 23). Gleichzeitig konstatiert Feld eine mangelnde Professionalität in der Ausgestaltung von Kooperationen sowie ungünstige Bedingungen in den Einrichtungen, die „nicht dazu beitragen, eine interne Reflexionsstruktur über die Bedeutung und Ausgestaltung des Arbeitens in Kooperationsbeziehungen anzuregen“ (ebd.).

Typische Folgeprobleme bestehen darin, dass in Weiterbildungseinrichtungen

- keine einrichtungswest verbindliche und reflektierte Haltung zu Kooperationsaktivitäten entwickelt wird,
- ein Überblick der Leitung über die verschiedenen Kooperationsbeziehungen und -geflechte, in die eine Einrichtung eingebunden ist, fehlt,
- die Zusammenarbeit mit anderen nicht in dem Maße genutzt wird, wie es möglich oder für die Kooperationsaufgabe erforderlich wäre,
- Aufwand, Kosten und Nutzen von Kooperationsbeziehungen unklar sind,
- die Gründe für und gegen die Aufnahme von Kooperationsbeziehungen nicht sorgfältig geprüft und abgewogen werden und
- dies alles gewissermaßen zusammenfassend, eine systematische und für die Einrichtungen wie die beteiligten Partner nützliche Ausrichtung auf Kooperationen erschwert oder sogar verhindert wird.

Vor diesem Hintergrund ist es für Weiterbildungseinrichtungen erforderlich, Kooperationen stärker als bislang geschehen als besonderen Bezugspunkt strategischer Überlegungen und Planungen und – in diesem Sinn – als Teil der Strategieentwicklung zu behandeln.

DEFINITION

Strategieentwicklung

Der Begriff „Strategieentwicklung“ betont den Prozesscharakter von Strategien. Strategien entwickeln sich oft als Mischformen von strategischen Initiativen einzelner Personen, kollektiven Aushandlungsprozessen, Planungen und Entscheidungen. Im organisationstheoretischen Kontext werden Strategien als unterstützende Planungen einer effektiven und effizienten Zielverfolgung berücksichtigt. Dabei sind Strategien nicht nur für privatwirtschaftliche Unternehmen von Bedeutung, sondern geraten zunehmend auch als wichtige Elemente der Führung von Nonprofit-Organisationen in den Blick (vgl. Schneider/Minnig/Freiburghaus 2007).

Wir widmen uns in den kommenden Abschnitten zentralen Aspekten, die zu berücksichtigen sind, wenn es in Weiterbildungseinrichtungen um einen gezielten Aufbau von Kooperationsbeziehungen und eine ergebnisorientierte Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen oder Organisationen geht. Es wird verdeutlicht, welche Fragestellungen und Punkte in Weiterbildungseinrichtungen mindestens der Klärung und Entscheidung bedürfen, um Kooperationen in Weiterbildungseinrichtungen effektiv und nutzbringend für die beteiligten Partner zu gestalten.

4.1 Wo ist Kooperation strategisch sinnvoll?

In Weiterbildungseinrichtungen ist Kooperation kein Selbstzweck. Vielmehr gewinnt sie ihre Bedeutung im Zusammenhang mit der zielgerichteten Erfüllung von Aufgaben. Kooperation ist in Weiterbildungseinrichtungen somit nur dann gut und sinnvoll, wenn sie sich „lohnt“, d.h. wenn sich mit ihr Vorteile verbinden lassen. Dies können Vorteile wirtschaftlicher und materieller Art sein, aber auch Vorteile in Form von Qualitätsverbesserungen, Zugängen zu Handlungsfeldern sowie Vorteile in Form von gesellschaftlicher Anerkennung und Legitimation der Einrichtung (vgl. Nuissl 2010a, S. 71).

Insofern ist Kooperation in Weiterbildungseinrichtungen auch gerade dann, wenn sich Einrichtungen zur Kooperation verpflichtet sehen, letztlich als eine *Handlungsoption* zu begreifen, die nach einer Beurteilung der Vorteile und Nachteile gewählt oder abgelehnt werden kann. Unter dieser Prämisse kann und muss berücksichtigt werden, dass es in manchen Fällen auch Alternativen zur Kooperation gibt:

Es gibt Fälle, in denen eine Konflikt- und Konkurrenzstrategie nützlicher ist. (...) Auch gilt der Grundsatz, dass ein „Mehr“ an Kooperation nicht immer besser ist. Dieses Mehr kann die Zahl der Kooperationspartner betreffen, aber auch die Summe der Bereiche, in denen kooperiert wird. Es ist besser, ein überschaubares Spektrum von Kooperationen zu definieren, das auch realisiert ist, als im breiten Umfang kaum realisierte Kooperationsaktivitäten zu entwickeln“ (ebd.).

Den Ausgangspunkt für alle weiteren kooperationsbezogenen Planungen und Entscheidungen bildet daher die Klärung der Frage, ob in einer Einrichtung echte Gründe vorliegen, die die Aufnahme einer Kooperation nahelegen oder sogar erforderlich machen. Typische Gründe, warum Weiterbildungseinrichtungen kooperieren, sind etwa:

- Erweiterung von Geschäftsfeldern
- Öffentlichkeit, Image, Prestige
- Kostenersparnisse
- Arbeitserleichterung
- Gewinn an ‚Know-how‘
- Qualitätssteigerung
- bildungspolitische Initiative
- neue Teilnehmende und Zielgruppen
- Innovation und Entwicklung (Nuissl 2010a, S. 74)

Um die Frage, wann und wo eine Kooperation sinnvoll ist, beantworten zu können, empfiehlt die betriebswirtschaftliche Literatur die systematische Ermittlung von strategischen Kooperationspotenzialen (→ Kap. 3.1). Im Kern geht es hierbei um die Ermittlung von relevanten Handlungsbedarfen (z.B. eine entstehende Nachfrage), auf die ein Unternehmen antworten will bzw. muss, hierzu aber die Kooperation mit einem oder mehreren Partnern benötigt, weil die eigenen Strategischen Erfolgspositionen (SEP) bzw. Kernkompetenzen nicht ausreichen und ergänzt werden müssen. Hiervon ausgehend geht es dann um die Ermittlung von strategisch geeigneten Kooperationsmöglichkeiten.

DEFINITION

Strategische Erfolgsposition

Der vom Schweizer Ökonom Cuno Pümpin (1992) geprägte Begriff „Strategische Erfolgsposition“ (SEP) bezeichnet den bewussten Aufbau von Fähigkeiten, die in einer Organisation, respektive einem Unternehmen zur langfristigen Erhaltung und Erweiterung der Leistungserbringung wichtig sind. SEP werden heute auch als „Kernkompetenzen“ eines Unternehmens bezeichnet (vgl. Pümpin/Ammann 2005) und dienen dazu, Wettbewerbsvorteile zu erschließen.

Exemplarisch sei an dieser Stelle auf Schuh, Friedli und Kurr (2005, S. 92ff.) hingewiesen, die ein mehrstufiges Erhebungs- und Analyseverfahren in Bezug auf Nutzen- und strategische Kooperationspotenziale vorschlagen. Die Vorgehensweise berücksichtigt und bündelt die Erfahrungen und Vorstellungen der Organisationsmitglieder und sieht darüber hinaus systematische Auswertungs- und Interpretationsverfahren von erhobenen Daten vor. Die Vorgehensweise umfasst im Einzelnen eine Reihe von Erhebungs- und Auswertungsschritten, die an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden können. Jedoch lassen sich die wichtigsten Schritte – übersetzt auf Weiterbildungseinrichtungen – wie folgt darstellen:

Weitbildungseinrichtungen, die auf diese Weise systematisch herauszufinden suchen, welche Kooperationen strategisch wichtig sein können, sollten dabei stets im Blick behalten, dass nicht nur solche Entwicklungen sondiert werden, die in die Richtung kooperativer Bildungsarrangements zielen, mittels derer das eigene Angebotspektrum *erweitert* wird.

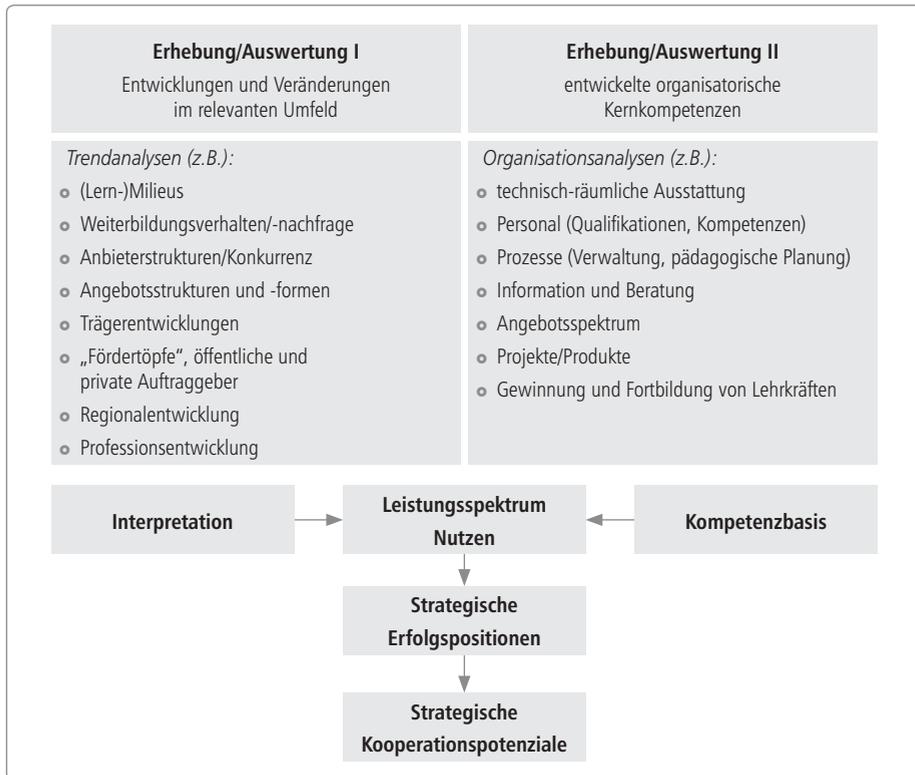


Abbildung 6: Strategische Ermittlung des eigenen Kooperationspotenzials
(vgl. Schuh/Friedli/Kurr 2005, S. 92; eigene Darstellung)

DEFINITION

Kooperative Bildungsarrangements

Der Begriff „kooperative Bildungsarrangements“ (Dollhausen 2011) bezeichnet Vereinbarungen von Bildungsdienstleistungen, die durch die Zusammenarbeit verschiedener Akteure zustande kommen und organisiert werden und die aufgrund der Bündelung und/oder Kombination der unterschiedlichen Kernkompetenzen der beteiligten Akteure das Spektrum von Bildungsangeboten sowie pädagogischen Informations- und Beratungsleistungen erweitern.

Tatsächlich kann die strategische Ermittlung auch darauf zielen, das eigene Angebotspektrum mit Hilfe geeigneter Kooperationen strategisch zu *verkleinern*: „Bei einer Konzentration auf geringere Leistungsumfänge (...) ist es z.B. nach wie vor möglich, dem Kunden gemeinsam mit einem Partner das gewohnte Programm anzubieten“ (ebd.).

BEISPIEL

Profilierung des Angebotsspektrums einer Volkshochschule

Das Beispiel ist fiktiv. Es ist aber davon auszugehen, dass es so oder so ähnlich in größeren Volkshochschulen vorkommt.

Eine Volkshochschule hält ein breit gefächertes Programmangebot vor – dies nicht nur für die „breite“ Bevölkerung, sondern auch für bestimmte Zielgruppen. Ein Angebot richtet sich an alleinerziehende Mütter. Zwischenzeitlich hat sich jedoch das Umfeld der Volkshochschule so verändert, dass auch andere Bildungsanbieter für diese Zielgruppe regelmäßig Angebote machen. Durch diese Konkurrenzsituation kommt es zu einem Rückgang der Teilnehmerzahlen in der Volkshochschule. Dies führt dazu, dass die erforderliche Kostendeckung (vgl. dazu: Friedrich/Meisel/Schuldt 2005, S. 63ff.) nicht mehr erreicht wird, sodass das durch Mittelkürzungen ohnehin verknappte Budget der Volkshochschule weiter belastet wird. Hinzu kommt, dass das betreffende Angebot aufgrund des begrenzten Zielgruppenbezugs in der bisherigen Programmplanung eine ohnehin eher untergeordnete Rolle spielte. Deshalb führt die Fachbereichsleitung eine Umfeldanalyse durch und stellt fest, dass ein Anbieter Bildungsmaßnahmen durchführt, die dem Volkshochschulangebot sehr ähnlich sind. Die Fachbereichsleitung nimmt daraufhin Kontakt zum Anbieter auf. Es wird vereinbart, dass die Volkshochschule ihr eigenes Angebot aufgibt und stattdessen das Angebot des Anbieters unterstützt, indem künftige Interessentinnen an den Anbieter verwiesen werden. Beide Einrichtungen verabreden aber, in ihren Programmankündigungen wechselseitig auf ihre Angebote aufmerksam zu machen, die für die Zielgruppe der Alleinerziehenden (auch) interessant sein könnten. Für die Volkshochschule ergibt sich hieraus der Vorteil einer strategisch wichtigen Verkleinerung des eigenen Angebots *und* der Erschließung einer neuen Vertriebsmöglichkeit von ausgewählten Angeboten.

Die Ermittlung von Kooperationspotenzialen bezieht sich v.a. auf die Vorbereitung von Kooperationsentscheidungen. Doch wie kann festgestellt werden, ob bereits bestehende oder zukünftige Kooperationen in Weiterbildungseinrichtungen sinnvoll sind bzw. in bestimmter Weise entwickelt oder vielleicht sogar aufgegeben werden sollten?

Bornhoff und Frenzer (2006) schlagen die Überprüfung der eigenen Kooperationsinteressen anhand einer Checkliste vor.

Checkliste zur Überprüfung eigener Kooperationsinteressen

- „Was ist unser Anlass für einen Kooperations- oder Vernetzungsaufbau?
- Welche Ziele verfolgen wir auf einer organisationalen, welche auf einer fachlich inhaltlichen und welche Ziele ggf. auf einer persönlichen Ebene?
- Welchen Nutzen erwarten wir für unsere Organisation von der Kooperation?
- Welche personellen und finanziellen Ressourcen werden mit der geplanten Kooperation realistisch verbunden sein?
- Sind wir in der Lage, diese Ressourcen einzubringen? Können wir uns als Initiator/inn/en auch langfristig als verlässliche Kooperationspartner/innen erweisen?

- Steht ein solches Kooperationsprojekt möglicherweise mit anderen Vorhaben in Konkurrenz und wie werden dann die Prioritäten gesetzt?
- Welchen Nutzen könnten die angesprochenen Organisationen von einer Zusammenarbeit haben?
- Was können wir möglichen Kooperationspartnerin/n bieten, was bringen wir in eine Zusammenarbeit ein?“ (Bornhoff/Frenzer 2006, S. 77)

4.2 Zielsetzungen

Soweit Kooperationen im Rahmen der Strategieentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen wichtig werden, kann auf die Reflexion von Zielen der Kooperation nicht verzichtet werden. Kooperationsziele haben einen großen Einfluss sowohl auf die praktische Ausgestaltung als auch auf den Nutzen, den die Einrichtungen aus einer Kooperation ziehen können. Ein hoher „Nutzeneffekt“ (Jütte 2002, S. 81) von Kooperationen ist naturgemäß immer dann zu erwarten, wenn in Kooperationen Ziele verfolgt werden, die die eigenen Interessen unterstützen. Umso wichtiger wird es daher für Führungskräfte und diejenigen, die in Weiterbildungseinrichtungen für die Aufnahme bestimmter Kooperationsbeziehungen zuständig sind, möglichst im Vorfeld, spätestens aber bei der Aufnahme einer Kooperationsbeziehung, den Sinn und erwarteten Nutzen der Kooperation klar zu definieren. Im Folgenden werden exemplarisch zwei Varianten der Zielermittlung von Kooperationen vorgestellt. Die erste Variante korrespondiert mit einem strategischen Verständnis von Kooperation, die zweite Variante korrespondiert mit dem Verständnis von Kooperation im Rahmen von Netzwerken (→ Kap. 3.1).

4.2.1 Ermittlung von Zielen bei strategischen Kooperationen

Aus dem betriebswirtschaftlichen Kontext kommend, schlagen Schuh, Friedli und Kurr (2005) ein vierstufiges Vorgehen zur Zielermittlung bei Kooperationen vor:

1. Ableitung einer präzisen, auf das Kooperationspotential aufbauenden Definition der Kooperation,
2. Ermittlung der Ziele,
3. systematische Analyse der Zielkonstellation,
4. Diskussion und Interpretation der Erkenntnisse (Zwischenfazit) (Schuh/Friedli/Kurr 2005, S. 111).

Bei diesem Vorgehen geht es darum, dass zwei kooperationswillige Unternehmen zu einer verbindlichen Zielklärung über die Kooperation gelangen können. Dabei sollen die jeweils eigenen Interessen Beachtung finden, die die beteiligten Partner mit Hilfe der

Kooperation verfolgen wollen. Zweifellos ist hier auch die Schwierigkeit angezeigt, den richtigen Kooperationspartner zu finden.

Definition einer Kooperation

Die Definition einer Kooperation bedeutet, dass sich die Kooperationspartner genauer mit der Frage befassen, welches konkrete Kooperationsvorhaben die Partner gleichermaßen mit unternehmensrelevanten Nutzenerwartungen verknüpfen können.

BEISPIEL

Wie *definiert* man eine Kooperation?

Das folgende Beispiel ist fiktiv, könnte aber so oder ähnlich in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung vorkommen.

Ein privatwirtschaftliches Beratungsunternehmen hat die Erfahrung gemacht, dass die angebotenen Organisationsberatungen für Produktionsbetriebe häufig im Zusammenhang mit technologischen Neuerungen in den Betrieben nachgefragt werden. Vielfach wird im Laufe des Beratungsprozesses klar, dass die Umsetzung der technologisch induzierten Veränderungen innerhalb der Organisation aufseiten der zuständigen Mitarbeitenden Führungskompetenzen erfordert, die sie zuvor nicht benötigten. Es besteht damit ein Fortbildungsbedarf, der durch das Beratungsunternehmen selbst nicht gedeckt werden kann. Der Geschäftsführer des Beratungsunternehmens zieht deshalb die Kooperation mit einer geeigneten Weiterbildungseinrichtung in Betracht. In einer systematischen Umfeldanalyse stößt der Geschäftsführer des Beratungsunternehmens auf eine Einrichtung der beruflichen Weiterbildung, die ein passendes Fortbildungsangebot anbietet. Nach einer ersten Kontaktaufnahme wird klar, dass eine gemeinsame Entwicklung und Vermarktung eines integrierten Beratungs- und Fortbildungsangebots eine Verbesserung der jeweiligen Marktposition zur Folge hat. Darüber hinaus bietet die Kooperation die Möglichkeit zur gemeinsamen Entwicklung eines integrierten Beratungs- und Fortbildungsangebots. Die Kooperation wird also dahingehend *definiert*, dass man eine strategische Kooperation zur „Entwicklung und Vermarktung der Organisationsberatung und Führungfortbildung im Rahmen des betrieblichen Change Management“ anstrebt.

Ermittlung von Zielen

Eine möglichst konkrete Definition der Kooperation erleichtert den nachfolgenden Schritt der Ermittlung von Zielen. Dies erfolgt nach Schuh, Friedli und Kurr (ebd., S. 113) auf der Basis methodisch strukturierter Diskussionen, wobei sich hier vornehmlich das kooperationsinitiierende Unternehmen „explizit in die Rolle seines Kooperationspartners“ hineinversetzen sollte, um „die Lage auch aus seiner Perspektive heraus (...) beurteilen“ zu können. Die Autoren schlagen vor, die tatsächlichen und mutmaßlichen Ziele der Kooperationspartner aufzulisten und diese dann innerhalb einer Matrix zu ordnen.

So können die jeweils unternehmensspezifischen Ziele paarweise miteinander verglichen und daraufhin analysiert werden, ob sie sich unterstützen, eher gegenläufig sind oder sich neutral zueinander verhalten. Ermittelt wird so eine spezifische *Zielkonstellation* für die betreffende Kooperation.

Beispiel: Matrix, Analyse der Zielkonstellation					
U 1 (Unternehmen 1), U 2 (Unternehmen 2), ++ (unterstützen sich stark), + (unterstützen sich), 0 (verhalten sich neutral zueinander), – (sind gegenläufig)					
	U 2/Ziel 6	U 2/Ziel 7	U 2/Ziel 8	U 2/Ziel 9	U 2/Ziel 10
U 1/Ziel 1	++	+	+	+	+
U 1/Ziel 2	++	0	+	–	–
U 1/Ziel 3	++	0	0	0	–
U 1/Ziel 4	+	–	+	+	–
U 1/Ziel 5	0	+	+	+	+

vgl. Schuh/Friedli/Kurr (2005, S. 114); eigene Darstellung

Aus einer solchen Matrix wird für die Kooperationspartner ersichtlich, welche je eigenen Ziele die im Rahmen der definierten Kooperation und Kooperationsziele sie besonders gut oder aber nicht verfolgen können. Die Kooperationspartner erhalten so

- eine bessere Orientierung zu dem Nutzen, den sie von der je anvisierten Kooperation erwarten können und
- eine Entscheidungshilfe, ob und wenn ja, wie das Kooperationsvorhaben weiter verfolgt werden kann.

Trotz der guten Nachvollziehbarkeit und einfachen Handhabbarkeit liegen die Grenzen der hier vorgeschlagenen Vorgehensweise allerdings auf der Hand – sie bezieht sich

1. auf solche Kooperationsvorhaben, die die Kooperation in einem instrumentellen Sinn als „Mittel zum Zweck“ nutzen, wohingegen der Kooperationsaufnahme und -pflege *selbst* keine Zielqualität zugeschrieben wird,
2. auf bilaterale Kooperationen, also auf die Zusammenarbeit zwischen zwei Partnern, was eine vergleichsweise überschaubare Komplexität und mithin eine kommunikativ relativ gut zu ermittelnde Zielkonstellation bedeutet.

Sicher lässt sich das oben skizzierte Vorgehen in Weiterbildungseinrichtungen auf einzelne, anvisierte bilaterale Kooperationsbeziehungen anwenden. Vielfach sind Weiterbildungseinrichtungen jedoch in der Situation, dass etwa aus politisch-programmatischen Gründen oder trägerspezifischen Wünschen heraus Kooperationsbeziehungen mit mehreren Partnern zugleich aufzunehmen sind, so beispielsweise, wenn es um die kooperative Vernetzung von Weiterbildungseinrichtungen zur Entwicklung einer *Lerninfrastruktur* geht. Im Folgenden wird daher ein Vorgehen zur Zielermittlung in Netzwerken vorgestellt.

DEFINITION

Lerninfrastruktur

Nach Brödel (2004) ist eine Lerninfrastruktur „ein regional unterschiedliches Möglichkeitsspektrum an institutionellen Angeboten und an sozialen Lernorten sowie darauf bezogener Vernetzungschancen durch Akteure.“ Dabei können in einer Lerninfrastruktur „eine Vielzahl sozialer Räume als latente oder manifeste Lernorte fungieren“, die in ihren situativen Lerninhalten und deren Aneignungsmöglichkeiten unterscheidbar sind (ebd., S. 9). In Deutschland wurde bzw. wird die Entwicklung solcher Lerninfrastrukturen in den bereits vorgestellten Programmen „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ sowie im Programm „Hessencampus“ gefördert. Darüber hinaus existieren zahlreiche regionale wie auch kommunale Initiativen und Maßnahmen zur Förderung von kooperativ vernetzten Lerninfrastrukturen, dies vielfach auch mit einem thematischen Fokus, wie beispielsweise Gesundheitsbildung, Umweltbildung, Beschäftigungsförderung.

4.2.2 Ermittlung von Zielen beim Aufbau von Netzwerken

Die Ermittlung und möglichst präzise Formulierung von Netzwerkzielen ist zur Koordination und Steuerung der Kooperation mit vielen Beteiligten unabdingbar. Denn erst auf der Grundlage klar definierter Ziele können weitere Regeln für die Zusammenarbeit, Aufgabenstellungen sowie Inhalt und Umfang von einzelnen Projekten im Netzwerkkontext bestimmt werden. Bornhoff und Frenzer (2006) empfehlen daher – und dies insbesondere für die Steuerung der Kooperation in öffentlich geförderten Netzwerken – eine systematische Ermittlung von Zielen auf der Grundlage von drei *Zielkategorien*. Diese Zielkategorien und die darauf bezogenen relevanten Fragestellungen sind:

Systemziele	Was soll durch den Aufbau dieses Netzwerks erreicht werden? Was wollen wir? Was will die auftraggebende Instanz? Wer soll von der Arbeit dieses Netzwerks profitieren? ...
Strukturziele	Wer soll im Netzwerk mitarbeiten? Wie sind die zeitlichen und räumlichen Modalitäten der Zusammenarbeit zu gestalten? Wer soll Leitungsaufgaben übernehmen? Wer soll wem gegenüber welche Informationsrechte und -pflichten haben? ...
Leistungsziele	Was soll in welcher Zeit erreicht werden? Wer macht was mit wem bis wann? ...

Tabelle 8: Zielkategorien nach Bornhoff und Frenzer (vgl. Bornhoff/Frenzer 2006, S. 84f.; eigene Darstellung)

Die genannten Zielkategorien machen deutlich, dass sich die Ziele, die in Netzwerken verfolgt werden, nicht – wie am Beispiel der Zielermittlung bei strategischen Kooperationen gezeigt – direkt von einrichtungsspezifischen Nutzenerwartungen ableiten lassen, sondern im Wesentlichen auf Entwicklungsziele bezogen sind, die die Weiterbildungslandschaft in einer Kommune oder Region betreffen.

Neben den genannten Zielkategorien unterscheiden Bornhoff und Frenzer (vgl. ebd., S. 85) sogenannte „Mussziele“ und „Wunschziele“, die im Netzwerkcontext präzisiert werden sollten. *Mussziele* „sind konkrete Anforderungen, die zum Erreichen der Netzwerk-Ziele unbedingt erfüllt werden müssen. Sie sind – besonders im Bereich der Leistungsziele – in der Regel quantifizierbar und es ist klar überprüfbar, ob sie erreicht worden sind.“ *Wunschziele* „können quantifizierbare wie auch qualifizierbare Ziele sein, deren Erreichen keine unabdingbare Voraussetzung für den Erfolg des Netzwerks darstellt.“

Mit der zusätzlichen Differenzierung von Musszielen und Wunschzielen kann dann eine Matrix erstellt werden, die möglichst von allen beteiligten Netzwerkakteuren gemeinsam konkretisiert werden sollte.

	Systemziele	Strukturziele	Leistungsziele
Mussziele	z.B. Lernangebote für Geringqualifizierte in der Region ausbauen, ...	z.B. teilnehmende Akteure: Einrichtungen berufliche WB, Arbeitsagenturen, Hauptschulen, Berufsschulen, ...	z.B. Bestandsaufnahme aktueller Lernangebote durch Einrichtung X; zu erstellen bis ...
Wunschziele	z.B. Verbesserung der Beschäftigungslage in der Region, ...	z.B. Verbesserung der Kommunikation zwischen Netzwerkakteuren, ...	z.B. Handlungsempfehlungen zum weiteren Vorgehen, ...

Tabelle 9: Matrix Zielermittlung in Netzwerken (vgl. Bornhoff/Frenzer 2006, S. 87; eigene Beispiele)

Die Zielfindung ist in der Praxis zumeist wesentlich schwieriger, als es die hier nur schematisch angezeigte Vorgehensweise anmuten lässt. Bornhoff und Frenzer (vgl. ebd., S. 90ff.) weisen daher auf die Notwendigkeit hin, die Zielfindung mit allen Netzwerkakteuren als einen offenen, gleichwohl strukturierten Kommunikationsprozess zu gestalten und diesen didaktisch-methodisch zu unterstützen. Wichtig ist dabei, dass bei der Zielermittlung ein möglichst hoher Grad an Übereinstimmung bei den beteiligten Akteuren erreicht wird, denn die „Wahrscheinlichkeit Ziele zu erreichen, steigt mit dem Grad der Übereinstimmung der Beteiligten. Prozess und Ergebnis der Zielfindung beeinflussen die weitere Netzwerkarbeit entscheidend“ (ebd.). Dies wiederum bedeutet nun nicht, dass möglichst schnell ein Konsens über die zu verfolgenden Netzwerkziele erreicht werden sollte oder

dass ein sich schnell einstellender Konsens der Akteure auch eine grundlegende Übereinstimmung der Akteure bedeutet. Eher rasch erwirkte Konsensbekundungen bergen oftmals das Problem, dass sie dem Wunsch der Akteure zur Konfliktvermeidung geschuldet sind, nicht aber der tatsächlichen Überprüfung, ob ermittelte Netzwerkziele zu den je eigenen Interessen und Möglichkeiten der Zielverfolgung und Leistungserbringung passen.

Die Anforderung, eine hohe Übereinstimmung zu erreichen, bedeutet daher insbesondere für diejenigen, die solche Zielfindungsprozesse im Kontext von Netzwerken anregen, moderieren und koordinieren, dass sie den Akteuren genügend Raum und Zeit geben, um ihre Sicht, d.h. ihre jeweiligen Interessen und Nutzenerwartungen wie aber auch ihre Problemsichten und Leistungsgrenzen im Prozess der Zielfindung zur Geltung bringen zu können. Erst auf dieser Basis können Übereinstimmungen und mithin Netzwerkziele gefunden werden, die auch von den beteiligten Akteuren bzw. Einrichtungen als strategisch sinnvoll erfahren und so mitgetragen sowie engagiert verfolgt werden können.

4.3 Konfliktpotenziale und Spannungsfelder

Vielleicht gerade, *weil* im gesamten Bildungsbereich „unentwegt mit Menschen zusammengearbeitet wird“ (Nuissl 2010a, S. 61) und *weil* organisationsübergreifende Kooperationen „in vielen Fällen so selbstverständlich“ erscheinen (Helmcke 2008, S. 20), wird oft vergessen, wie schwierig Kooperationen bisweilen sein können. Doch sind Kooperationen gleich welcher Art keineswegs einfach reibungslos funktionierende Zusammenhänge. In Kooperationen sind Konfliktpotenziale und Spannungsverhältnisse *strukturell* angelegt. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass Kooperationen auf der freiwilligen Zusammenarbeit von im Prinzip unabhängigen Akteuren basieren. Die Unterschiedlichkeit der kooperierenden Akteure in ihren Interessen, Nutzenerwartungen sowie Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten wird durch Kooperation nicht aufgelöst, sondern bleibt weiterhin bestehen.

Vor diesem Hintergrund ist es für kooperierende bzw. kooperationswillige Weiterbildungseinrichtungen wichtig, eine Sensibilität für mögliche Konflikte und Spannungen zu entwickeln, um im konkreten Fall darauf reagieren zu können. Im Folgenden werden daher typische Konfliktpotenziale vorgestellt, mit denen in Kooperationen zu rechnen ist.

Konfliktpotenziale

Konfliktpotenziale in Kooperationen der Weiterbildung unterscheiden sich im Prinzip nicht von jenen Konfliktpotenzialen, die in Kooperationen anderer Handlungsfelder bzw. Branchen zu beobachten sind. Lediglich kann vermutet werden, dass sich die Ausprägung und die kommunikative Bearbeitung von Konflikten in der Weiterbildung etwas

anders darstellen als in anderen Branchen. Nuissl (2010a) umreißt Konfliktpotenziale in Kooperationen in der Weiterbildung anhand von häufig auftretenden „Konfliktfeldern“:

- unterschiedliche Belastung der Partner
- unterschiedlicher Nutzen von gemeinsamen Produkten
- unabgesprochene Aktivitäten
- Kooperationen mit anderen Einrichtungen
- Misstrauen
- fehlende Transparenz
- fehlende Verbindlichkeit
- fehlende Regeln
- Kommunikationsprobleme
- unterschiedliche Werte und Ziele (vgl. ebd., S. 68)

Die hier genannten Konfliktfelder korrespondieren oftmals mit der Tatsache, dass strukturelle, organisatorische wie auch kulturelle Aspekte, die in Kooperationen an Bedeutung gewinnen, im Vorfeld der Aufnahme von Kooperationsbeziehungen nicht oder nur ungenügend beachtet wurden. Anzeichen dafür sind beispielsweise:

- eine unausgewogene Verteilung der Arbeit auf die Kooperationspartner,
- ein einseitiges Abhängigkeitsverhältnis zwischen wirtschaftlich „starken“ und/oder politisch einflussreichen und „schwachen“ Kooperationspartnern,
- Unklarheiten über den Ressourceneinsatz der beteiligten Partner,
- ein in den beteiligten Einrichtungen ungeklärtes Verhältnis zwischen der aktuellen Kooperation und anderen bestehenden Kooperationsbeziehungen,
- unausgesprochene Unsicherheiten der Akteure hinsichtlich der Handlungsorientierungen und Verlässlichkeit der jeweils anderen Partner,
- ein Mangel an Planung, Koordination und verfahrensmäßiger Regulierung der Zusammenarbeit,
- deutliche heterogene Selbst- und Professionalitätsauffassungen, Werthaltungen und Einstellungen der Partner.

Unter diesen Bedingungen kann sich nur schwer ein ausbalanciertes Verhältnis zwischen den Akteuren entwickeln.

Darüber hinaus lassen sich weitere Konfliktpotenziale identifizieren, die stärker auf der Ebene des Verhaltens der beteiligten Partner angesiedelt sind. Schuh, Friedli und Kurr (vgl. 2005, S. 46ff.) beschreiben insbesondere vier typische Konflikte:

1. Uneinsichtigkeit in die Notwendigkeit der Kooperation,
2. Macht- und Zielkonflikte,
3. persönliche Konflikte und
4. einseitiges Taktieren.

Entscheidungen zur Kooperation hängen zwar wesentlich, doch nicht ausschließlich von den jeweiligen Leitungskräften, Vorständen oder Geschäftsführern der beteiligten Organisationen ab. Auch die Einzelpersonen, die in direkter Interaktion die Kooperationen gestalten und entwickeln, haben einen Einfluss auf das Kooperationsgeschehen. Eine mögliche Konfliktquelle kann darin bestehen, dass zwischen der Leitung und dem für die Kooperation zuständigen Personal „Uneinigkeit darüber besteht, ob eine Kooperation wünschenswert respektive überhaupt notwendig ist“ (ebd., S. 47).

Weiterhin kann es sein, dass nicht erkannt wird, dass die Ziele der Kooperationspartner nicht kompatibel sind. Nicht selten kommt es auch vor, dass bei der Festlegung von Zielen schnell eine Übereinstimmung zwischen den Kooperationspartnern erreicht wird, dass aber gewissermaßen „hintergründig“ noch andere, den festgelegten Kooperationszielen womöglich zuwiderlaufende Ziele verfolgt werden. Im Verlauf der Zusammenarbeit führt dies früher oder später zu Zielkonflikten.

Zudem ist – gerade im Bildungsbereich – die Frage der Macht in Kooperationen häufig nicht ausreichend geklärt. Hauptstreitpunkt zwischen den Leitungskräften sind die Fragen der Federführung, die Fragen des Ressourcen- und Personaleinsatzes sowie der gerechten Aufgabenteilung. Im Hintergrund steht dabei nicht selten auch die Frage, wer wen in der Zusammenarbeit kontrolliert bzw. wer ein „Mehr“ an Autonomie gegenüber dem Partner oder den Partnern behält.

Da Kooperationen letztlich immer durch die direkte persönliche Interaktion ausgestaltet werden, muss in Kooperationen auch mit persönlichen Konflikten gerechnet werden. Diese können beispielsweise einer persönlichen Skepsis gegenüber dem Partner oder der Kooperation sowie einer mangelnden Flexibilität im Umgang mit neuen und anderen Problembearbeitungen geschuldet sein. Mitunter werden in Kooperationen auch überzogene Erwartungen und Ansprüche an das Kooperationsverhalten „der Anderen“ herangetragen, die beim Gegenüber defensive oder auch aggressive Reaktionen auslösen können.

Nicht zuletzt entstehen Konflikte häufig durch einseitiges Taktieren, d.h. durch nicht kooperatives, allein auf den eigenen Vorteil oder die eigene Überlegenheit bedachtes Handeln eines Partners. Ein solches Handeln führt nach Schuh, Friedli und Kurr zu einer Verringerung der sozialen Motivation der Partner und zu „emotionalisierten und feindseligen Aktionen im späteren Verlauf der Beziehung“ (ebd., S. 48).

Die hier nur kurz angerissenen Konfliktpotenziale auf der Verhaltensebene der Kooperation weisen auf eine innere Komplexität und Dynamik von Kooperationen hin, die im Vorfeld oder am Beginn einer Kooperationsbeziehung oftmals nur schwer zu durchschauen ist. Eine Hilfe zum Verstehen dieser Dynamik – einschließlich der damit verbundenen Kooperations- und Konfliktwahrscheinlichkeiten – bieten nach Helmcke (2008, S. 20ff.) v.a. spieltheoretische Analysen zum Interaktionsverhalten von Akteuren. Sie werden vornehmlich in der politikwissenschaftlichen Forschung und hier bei-

spielsweise im Rahmen des von Scharpf (2000) entwickelten Ansatzes zum *akteurszentrierten Institutionalismus* vorgestellt.

Die vielfältigen Konfliktpotenziale machen deutlich, dass die strategische Bezugnahme auf Kooperationen die Bewusstmachung und Offenlegung von möglichen Konfliktfeldern, Konfliktpotenzialen und taktischen „Spielen“ (vgl. Neuberger 1992) der beteiligten Akteure als zentrale Reflexions- und spätere Managementaufgabe in Betracht ziehen muss, denn:

Latent vorhandene, aber nicht kommunizierte Konflikte lähmen Kooperationen und verhindern positive Lerneffekte [der Akteure, d. Verf.]. Je früher in der Kooperation potentielle Konflikte sichtbar gemacht werden, desto besser (Schuh/Friedli/Kurr 2005, S. 48).

Spannungsverhältnisse

Der Begriff „Spannungsverhältnis“ geht auf die netzwerktheoretischen Arbeiten von Jörg Sydow (2001, S. 92) zurück. Den Ausgangspunkt bildet zunächst die theoretische Annahme, dass Netzwerke bestimmte Strukturmerkmale aufweisen müssen, um zielgerichtet und erfolgreich arbeiten zu können. Sydow und Windeler (2000b) heben hierzu insbesondere hervor:

- kooperative Akteursbeziehungen,
- Vertrauen,
- Selbstverpflichtung,
- Verlässlichkeit,
- Verhandlung,
- Verträge und
- dauerhafte Beziehungszusammenhänge (vgl. ebd., S. 12ff.).

Weiterhin wird davon ausgegangen, dass sich diese Strukturmerkmale nicht wie selbstverständlich herausbilden, sondern durch eine Netzwerksteuerung bzw. ein Netzwerkmanagement ermöglicht und hergestellt werden müssen. Das Netzwerkmanagement hat in diesem Zusammenhang v.a. die Balance von unterschiedlichen Orientierungsmöglichkeiten im Blick. Spannungsverhältnisse bezeichnen in diesem Zusammenhang divergente Orientierungsmöglichkeiten, die das Handeln einzelner Akteure in Netzwerken wie aber auch die Entwicklungsdynamik des Netzwerkgeschehens als Ganzes prägen und strukturieren können. Sydow (2003) benennt dabei insbesondere folgende Spannungsverhältnisse:

- Autonomie vs. Abhängigkeit,
- Vertrauen vs. Kontrolle,
- Kooperation vs. Wettbewerb,
- Flexibilität vs. Spezifität,
- Vielfalt vs. Einheit,

- Stabilität vs. Fragilität,
- Formalität vs. Informalität,
- Ökonomie vs. Herrschaft (vgl. ebd., S. 318).

Die von Sydow exemplarisch aufgeführten Spannungsverhältnisse besagen nun nicht, dass es bei der Netzwerksteuerung darum geht, möglichst eindeutige Verhältnisse zu schaffen und „unliebsame“ Orientierungsmöglichkeiten wie auch immer auszuschalten. Dies ist nicht nur unrealistisch, sondern verkennt auch, dass die Akteursbeziehungen in Netzwerken gerade durch die Existenz besagter Spannungsverhältnisse gleichermaßen dynamisch und entwicklungsfähig bleiben. Dadurch, dass mit jeder dominant gewählten Orientierung (z.B. Kooperation) die gegenläufige Orientierung (z.B. Wettbewerb) als Option mitgeführt wird, ist es in Netzwerken möglich, ja unausweichlich, dass jeweils erreichte Beziehungszustände immer wieder auf ihre Brauchbarkeit zur Verfolgung bestimmter Netzwerkziele hin reflektiert und ggf. neu ausbalanciert werden müssen.

Spannungsverhältnisse spielen aber nicht nur in Netzwerken eine große Rolle. Auch in kleineren Kooperationszusammenhängen sind Spannungsverhältnisse strukturell angelegt. Aus dem Bereich der Teamarbeit in der Rehabilitation und Psychiatrie stammt die von Wöhl (1988) entwickelte und von Schweitzer (1998, S. 32) sowie von Nuissl (2010a, S. 71) nochmals vorgelegte Darstellung von widersprüchlichen Kooperations Tendenzen, die in ein ausgewogenes Verhältnis gebracht werden müssen, um eine produktive Zusammenarbeit zu gewährleisten. Deutlich zeichnet sich hierbei der Bezug auf die Ebene des Handelns von Personen in Kooperationsbeziehungen ab:

	Ausgewogenes Verhältnis zwischen		zu vermeidende Extremvariante
Verselbständigung	Eigenständigkeit – Wahrung beruflicher Identität	Aufeinanderbezogen- sein, Entwicklung gemeinsamer Identität	Verantwortungsdiffusion, Uniformität
Ablehnung jeglicher Führung	Anspruch auf Gleichbe- rechtigung	Anerkennung notwendiger Führung	genereller Führungs- anspruch
Überstrapazierung per- sönlicher Beziehungen	Vertrauen	achten auf die Äquivalenz von Leistungen	Gegeneinanderaufrech- nen v. Leistungen
Versachlichung von Beziehungen	Sachorientierung	Beziehungsorientierung	Verpersönlichung von Beziehungen
Formalisierung jeglicher Kontakte	Festlegung von Kontakten	Spontaneität von Kontakten	Unverbindlichkeit der Zusammenarbeit

Tabelle 10: Balancierung gegensätzlicher Kooperations Tendenzen (vgl. Schweizer 1998, S. 32; Nuissl 2010a, S. 71)

Für die Gestaltung von Kooperationen zeichnet sich angesichts der Unvermeidbarkeit von Spannungsverhältnissen unterschiedlichster Art die Notwendigkeit ab, diese offenzulegen und kontinuierlich zu bearbeiten. Nussl betont in diesem Zusammenhang: „Schließlich hängt es von der jeweiligen Kooperation, ihrem Gegenstand und den Kooperationspartnern ab, in welcher Weise und mit welcher Akzentuierung“ in je gesehenen Spannungsverhältnissen „die Balance gemeinsam gefunden wird. Wichtig ist, dass ein gemeinsames, am besten auch artikuliertes Verständnis zur gefundenen Balance existiert“ (ebd., S.71).

4.4 Fremdverstehen und Vertrauen

Zu jedem Zeitpunkt einer Kooperation sollte reflektiert werden, welche Art von Kommunikation zielführend ist. Disziplinunabhängig wird in der Fachliteratur zu Themen des Netzwerk- und Kooperationsmanagements auf die zentrale Bedeutung des *Vertrauens* abgestellt: Es ist Konsens, dass eine vertrauensvolle Kommunikation die Grundlage gelingender Kooperationsbeziehungen darstellt. Weniger präsent, doch keineswegs weniger wichtig, ist in diesem Zusammenhang die Frage, wie in organisations- und bereichsübergreifenden Kooperationsbeziehungen eine gemeinsame Verständigungsbasis hergestellt werden kann. Bevor in Kooperationen eine vertrauensvolle Kommunikation entwickelt werden kann, ist also

über unterschiedliche Organisationskulturen und Lebenswelten hinweg zunächst einmal Verständlichkeit zu erreichen. Daher muss vorerst die Anschlussfähigkeit unterschiedlicher Kommunikationssysteme, also die gegenseitige Verständlichkeit unterschiedlicher Sprachen und Kommunikationskulturen hergestellt werden (Helmcke 2008, S. 47).

In diesem Zusammenhang wird das „Fremdverstehen“ als Kompetenzanforderung an die kooperierenden Partner wichtig.

Fremdverstehen

Der Begriff „Fremdverstehen“ ist im Zusammenhang mit Fragen des interkulturellen Lernens und der Fremdsprachendidaktik (vgl. Christ 1996) gebräuchlich. Er bezieht sich darauf, dass das Erlernen einer fremden Sprache nicht nur das Erlernen von Vokabeln und Grammatik umfasst, sondern weit mehr: Um sich in einer fremden Sprache verständigen zu können, ist es notwendig, auch die in der Sprache sich vermittelnde Kultur, also kulturtypische Wirklichkeitsauffassungen, Werthaltungen, Überzeugungen, Orientierungen und Alltagsgewohnheiten als Bezugsrahmen anzuerkennen. In konkreten Gesprächssituationen zwischen zwei Personen aus unterschiedlichen Sprach- und Kulturkreisen

bedeutet dies wiederum auch, dass die Perspektive der jeweils anderen Person nicht nur zur Kenntnis genommen, sondern „versuchsweise und zeitweise zu *übernehmen*“ ist. Idealerweise kommt es dann zu einer „Verschränkung der Perspektiven von Partnern“ (ebd., S. 4, Herv. i.O.).

Dass das Fremdverstehen nicht nur im Aufeinandertreffen von Kommunikationspartnern aus deutlich unterschiedlichen Kulturen wichtig wird, sondern eine grundlegende Voraussetzung für soziales Handeln darstellt, wurde bereits Anfang der 1930er Jahre von Alfred Schütz (1981, S. 137ff.) hervorgehoben. Den Ausgangspunkt seiner Theorie des Fremdverstehens bildet dabei die Erkenntnis, dass menschliches Erleben und Handeln stets an eine je „naiv natürliche Einstellung“ bzw. eine nicht weiter hinterfragte subjektive Welt- und Wirklichkeitssicht gebunden ist, die von Geburt an durch Sozialisation und Erfahrung entwickelt wird. Die sinnhafte Erfahrung der Welt, der Dinge in der Welt sowie des „Selbst“ als Teil der Welt wird in dieser Perspektive durch „eine Selbstausslegung“ und Einordnung des Erlebten in jeweils subjektiv entwickelte Sinnzusammenhänge ermöglicht. Entsprechend ist auch das subjektive Erleben der Mitmenschen und das Handeln in Bezug auf die Mitmenschen zunächst aus dieser natürlichen Einstellung sowie nach Maßgabe eigener Erfahrungen, Erwartungen, Ziele und Zwecke heraus zu verstehen. Erst durch die *reflexive Bezugnahme* des Menschen auf seine soziale Umwelt und Mitwelt wird es möglich, zu erkennen, dass nicht nur das eigene (*ego*), sondern auch das Erleben und Handeln Anderer ebenfalls aus einer subjektiven Welt- und Wirklichkeitssicht heraus geschieht (*alter ego*). Zugleich begründet dies die grundlegende Schwierigkeit des Fremdverstehens bzw. der „Erfassung des fremden gemeinten Sinnes“ in sozialen Situationen. Denn Fremdverstehen postuliert nach Schütz (ebd., S. 139) in letzter Konsequenz, dass „die Erlebnisse des *alter ego* durch ein *ego* in der nämlichen Weise auszulegen seien, wie das *alter ego* die Selbstausslegung seiner Erlebnisse vollzieht.“

Die Unwahrscheinlichkeit gelingenden Fremdverstehens wird nach Schütz schon mit Blick auf die Tatsache deutlich, dass subjektives Erleben und Handeln in sozialen Situationen bei allen Beteiligten gleichzeitig und fortwährend stattfindet. Schon aus diesem Grund ist es nicht möglich, ein vollständiges Fremdverstehen zu erreichen. Insofern ist jedes Fremdverstehen grundsätzlich immer als ein bruchstückhaftes Erfassen des subjektiven Erlebens von *alter ego* zu denken sowie als ein Erfassen des Anderen oder Fremden auf der Basis der Erfahrung der je eigenen Erlebnisse von diesem *alter ego* (vgl. ebd., S. 139–148).

Zugleich ist mit diesem Verweis auf die erfahrungsbasierte Fundierung des Fremdverstehens auch ein instruktiver Anknüpfungspunkt für die Entwicklung einer Verständigungsbasis nicht nur in zwischenmenschlichen, sondern auch interorganisatorischen Kommunikations- und Kooperationskontexten vorgegeben. Es geht zur Verbesserung

des Fremdverstehens offenbar darum, sich ein möglichst genaues Bild vom Erleben des jeweiligen Partners zu machen und dies in den eigenen Vorrat an Erfahrungen zu integrieren.

Im organisations- und netzwerktheoretischen Kontext wird die Betrachtung des Fremdverstehens wiederum mit dem Aspekt der Organisationskultur in Verbindung gebracht. Dabei wird der Begriff der Organisationskultur im Prinzip so gefasst, wie Bardmann (1994) vorschlägt. Ihm zufolge *haben* Organisationen (jedweder Art) nicht nur Kultur, so etwa in Form einer bewusst gestalteten und entwickelten Corporate Identity. Organisationen *sind* vielmehr Kulturen, also von „*Menschen selbstgesponnene* Bedeutungsgewebe“ (Geertz 1983, S. 9), in denen soziale Ereignisse verständlich gemacht werden. Als Kulturen betrachtet, entwickeln Organisationen – vermittelt über die kommunikativen Deutungs-, Interpretations- und Darstellungsleistungen ihrer Mitglieder – je eigene Sichtweisen und Erfahrungen von sich selbst und ihrer Umwelt im Allgemeinen und relevanten anderen Organisationen im Besonderen. Bornhoff und Frenzer (2006) definieren die Kultur einer Organisation wie folgt:

Die Kultur einer Organisation kann man als die Gesamtheit aller Normen, Werthaltungen und Denkvorstellungen definieren, die das Verhalten der Mitarbeiter/innen einer Organisation prägen. (...) Sie gibt den Einzelnen Orientierung bezüglich ihres Verhaltens gegenüber andern (ebd., S. 52).

In interorganisatorischen Kooperationsbeziehungen wird es nun wichtig, nicht nur die jeweils eigene, sondern auch die jeweils andere(n) Organisationskultur(en) – im Sinne des Fremdverstehens – zu erfassen. Es geht also darum, ein Verständnis dafür zu gewinnen, wie die kooperierenden Organisationen Erfahrungen, insbesondere auch die Erfahrung der aktuellen Zusammenarbeit, ausgelegt und welche Konsequenzen diese Auslegung hat. Mögliche Ansätze hierzu bieten dabei die beobachtbaren Ausdrucksformen von Organisationskulturen.

- **Grundwerte, Ideen**

Jede Organisationskultur zeichnet sich durch bestimmte Normen und Werthaltungen aus.

- **Riten und Rituale**

Bestimmte Verfahrensregeln/Entscheidungsprozesse verlaufen in gleichen sich wiederholenden Mustern ab.

- **Denkgewohnheiten**

Es dominieren z.B. bestimmte Problemlösungsmuster.

- **Erfolgsregeln**
Es ist festgelegt, was als Erfolg zu definieren ist und wie er zu erreichen ist.
- **Mythen**
Bestimmte Geschichten werden immer wieder kolportiert, landen bei allen neuen Mitarbeiter/inne/n.
- **Symbole**
Äußeres Erscheinungsbild, Gebäude, Einrichtungen, Logos haben symbolischen Wert für die Organisation.
- **Sprache**
Verbaler und nonverbaler Umgang miteinander verläuft nach informellen Regeln.
- **Leitbilder/Leitsätze**
Fernziele und Maximen der Unternehmenspolitik sind Gestaltungsmittel und Ausdruck einer Organisationskultur.
- **Tabus**
Immer gibt es Themen und Ideen, die gemieden werden und nicht genannt werden dürfen (Bornhoff/Frenzer 2006, S. 52).

Das Bemühen um das Verstehen der anderen Organisation in ihrer je eigenen Kultur hat für die Entwicklung der Zusammenarbeit zum einen den Vorteil, dass durch ein besseres Kennenlernen und Einschätzen

- Vorbehalte und Missverständnisse abgebaut,
- unterschiedliche Ansprüche an und Bearbeitungsweisen von Kooperationsprojekten besser eingeschätzt,
- unterschiedliche sprachliche Bedeutungshorizonte bewusst gemacht und besser nachvollzogen,
- Grenzen des Verstehens und der Verständigung besser ausgelotet werden können.

Zum anderen ist das Verstehen der jeweils anderen Organisationskultur eine unabdingbare Voraussetzung, um in einer je gegebenen Konstellation von Kooperationspartnern Ansätze und Spielräume für die Entwicklung einer gemeinsamen *Kooperationskultur* finden und umsetzen zu können. Bornhoff und Frenzer (2006) stellen in Anlehnung an Doppler und Lauterburg (1995, S. 395) etwa folgende mögliche Punkte heraus:

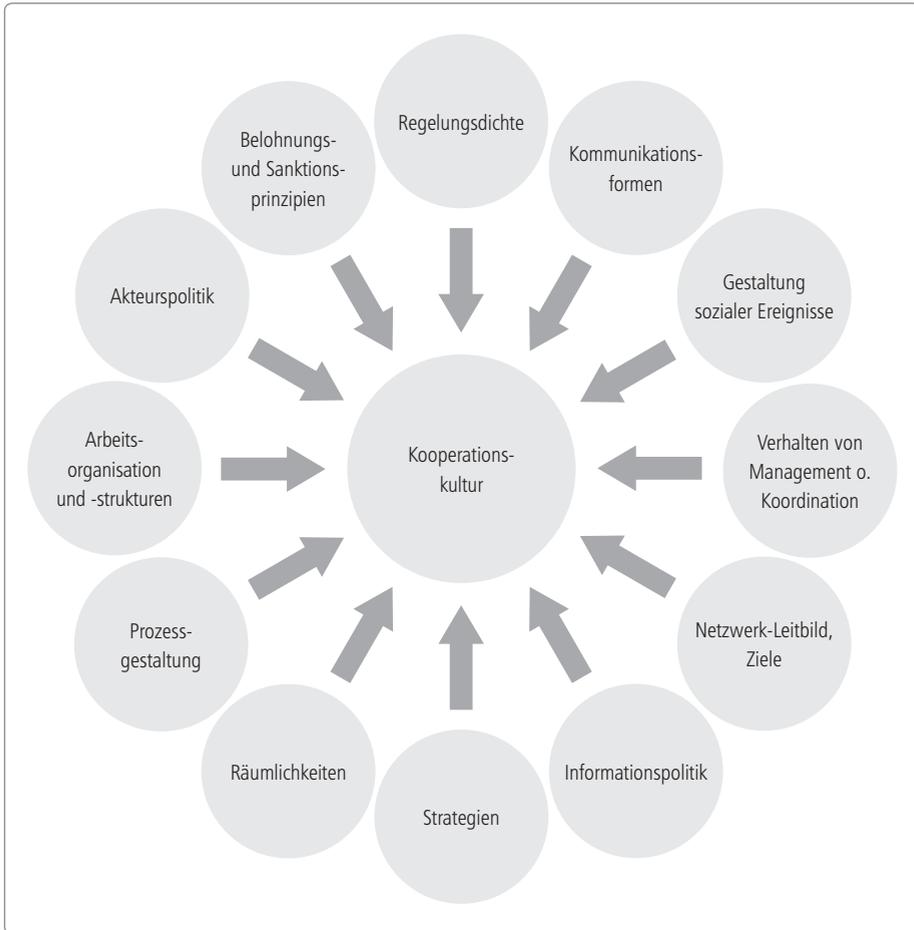


Abbildung 7: Ansatzpunkte zur Entwicklung einer Kooperationskultur (vgl. Bornhoff/Frenzer 2006, S. 56)

Vertrauen in Kooperationsbeziehungen

Vertrauen ist in Kooperationsbeziehungen unabdingbar. Jedoch lassen sich gerade in interorganisationalen Kooperationsbeziehungen Vertrauensprobleme beobachten. Dies sollte nicht einseitig so verstanden werden, dass auftretende Konflikte und Spannungen die Ursache für mangelndes Vertrauen in Kooperationsbeziehungen sind. Weitaus naheliegender ist die These, dass mangelndes Vertrauen in interorganisationalen Kooperationen die Ursache für eine nicht offene Kommunikation sowie die damit einhergehenden Konflikte und Spannungen ist. Die Leistung des Vertrauens besteht ja gerade darin, dass es die offene Kommunikation und Austragung von Konflikten möglich macht, ohne dass die kooperative Beziehung von Akteuren als solche infrage gestellt werden muss.

Wie wichtig das Vertrauen zur Stabilisierung von Kooperationsbeziehungen ist, zeigt sich nahezu alltäglich in Situationen, in denen Menschen erstmals miteinander kooperieren, sich also noch nicht kennen, noch keine Erfahrung über den jeweils Anderen und dessen Verhaltensmöglichkeiten haben bzw. noch kein Fremdverstehen und noch keine gemeinsame Geschichte entwickelt haben. Die Kooperationspartner befinden sich dann in einer noch weitgehend undefinierten und damit komplex anmutenden Situation, in der alles Mögliche geschehen kann. Das auf den jeweils anderen bezogene Erleben und Handeln wird noch deutlich als „doppelt kontingent“ wahrgenommen – also in dem Sinne „daß es nicht nur von mir, sondern auch von dem anderen Menschen abhängt, den ich als alter ego, das heißt als ebenso frei und ebenso launisch wie mich selbst begreifen muss“ (Luhmann 1971, S. 62f.).

Ähnlich sind auch interorganisationale Kooperationen am Beginn vielfach durch eine solche Unsicherheit oder sogar durch ein „initiales Misstrauen“ (Schuh/Friedli/Kurr 2005, S. 42) der Partner geprägt. Und oft werden in diesen Situationen „auf der Basis kleiner Ereignisse sofort Rückschlüsse gezogen, die für die Kooperation höchst dysfunktional sein können“ (ebd.). Mitunter reicht es zu Beginn einer Kooperation schon, dass ein Partner ein Anschreiben nicht umgehend beantwortet oder dass er einen Besprechungstermin nicht einhält, um auf der jeweils anderen Seite Misstrauen zu wecken. In späteren Phasen einer Kooperation, wenn sich ein gewisses Vertrauen eingestellt hat, wird der betreffende Partner solche Ereignisse wahrscheinlich wesentlich sachlicher betrachten und handhaben können.

Unabhängig davon, ob in Strategischen Allianzen, bei organisatorischen Zusammenschlüssen oder auch in Netzwerkbeziehungen (→ vgl. Kap. 3.1), die Kooperationspartner müssen „darauf vertrauen können, daß die anderen Akteure die gemachten Zusagen sowie die erforderlichen ex ante nur schwer zu spezifizierenden und oft auch ex post kaum zu kontrollierenden Leistungen erbringen“ (Loose/Sydow 1994, S. 162). Vertrauen trägt also dazu bei, dass Kooperationspartner Anfangsunsicherheiten überwinden, dass der Verhaltensspielraum des jeweiligen Partners besser eingeschätzt, dass wechselseitige Erwartungen entwickelt werden können, dass auch „Zeitdifferenzen in nicht simultan erfolgenden Austausch- und Leistungsprozessen“ (ebd., S. 165) ausgehalten werden und dass von Kooperationspartnern (Vor-)Leistungen erbracht werden können, ohne sicher zu wissen, ob auf diese Leistung auch Gegenleistungen durch die jeweiligen Kooperationspartner erfolgen.

Luhmann (1973) führt Vertrauen als einen Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität ein. Die besondere Leistung des Vertrauens wird (ebd., S. 26) darin gesehen, dass es Akteuren ermöglicht, bei Handlungsentscheidungen nicht alle Entwicklungsmöglichkeiten zu berücksichtigen: „Man neutralisiert gewisse Gefahren, die nicht ausgeräumt werden können, die aber das Handeln nicht irritieren sollen.“ Insofern ist Vertrauen stets eine Mischung von Wissen und Nichtwissen. Dementsprechend wird

Vertrauen in sozialen Zusammenhängen „immer dann erforderlich, wenn Wissen und Informationen fehlen“ (Loose/Sydow 1994, S. 169).

Wie kann sich Vertrauen in interorganisationalen Kooperationsbeziehungen entwickeln? Was sind relevante Bedingungen, damit Vertrauen entstehen kann? Vielfach wird hier z.B. auf persönliche Sympathie und persönliche Kenntnis der Kooperationspartner hingewiesen. Das mit dem ausschließlichen Bezug auf Personen hergestellte Vertrauen birgt allerdings auch ein besonderes Risiko, wenn es um die Stabilisierung von interorganisationalen Kooperationsbeziehungen geht:

Eine große Rolle beim Aufbau von Vertrauen spielen informelle Kontakte, Vorgeschichten und Bekanntschaften zwischen den Managern. Derartige Beziehungspromotoren können die Zusammenarbeit in einer Kooperation erheblich positiv beeinflussen. Dieser Nutzen eines einzelnen Beziehungspromotors kann leicht in einen Nachteil umschlagen, wenn dieser durch personelle Veränderungen dem Unternehmen nicht mehr zur Verfügung steht. (...) Auf persönlicher Ebene bestehendes Vertrauen läßt sich nur schwer auf die Organisationseinheit übertragen (Harland 2002, S. 83).

Relevant wird also neben dem personalen Vertrauen ein institutionelles bzw. ein Systemvertrauen (vgl. Luhmann 1973, S. 23, 50ff.).

DEFINITION

Vertrauen

Dem englischen Wirtschafts- und Sozialtheoretiker Anthony Giddens (1990) zufolge kann Vertrauen definiert werden als „confidence in the reliability of a person or system, regarding a given set of outcomes or events, where that confidence expresses a faith in the probity or love of another, or in the correctness of abstract principles (technical knowledge)“ (ebd., S. 34).

Das Systemvertrauen hat insbesondere in interorganisationalen Kooperationskontexten dann eine stabilisierende Bedeutung, wenn „deren Existenz durch personale Veränderungen und interpersonelle Konflikte latent bedroht sind“ (Loose/Sydow 1994, S. 163).

Zur Klärung der Frage nach den *Bedingungen* der Entstehung von personalem *und* institutionellem bzw. systemischem Vertrauen beziehen sich Loose und Sydow (ebd. S. 178ff.) auf die Arbeiten der amerikanischen Institutionenforscherin Lynn Zucker (1986). Sie unterscheidet drei zentrale Quellen der Vertrauensbildung:

1. positive Erfahrungen in konkreten sozialen und/oder ökonomischen Austauschprozessen (*process-based trust*);
2. vertrauensbildende Eigenschaften von Personen oder sozialen Systemen (*characteristic-based trust*);

3. gesellschaftlich anerkannte Institutionen, wie etwa Zertifikate, Regularien, Geld, Einrichtungen, Unternehmen usw. (*institutional-based trust*).

Hieraus entwickeln Loose und Sydow die folgende Matrix zur Verdeutlichung relevanter Entstehungsbedingungen von Vertrauen.

Vertrauensquelle Vertrauensobjekt	Erfahrungen	Eigenschaften	Institutionen
Person	positive Erfahrungen mit Personen in Austauschbeziehungen	vertrauensrelevante Eigenschaften von Personen	Regelungen interpersonaler Austauschbeziehungen
System	positive Erfahrungen mit Systemen in Austauschbeziehungen	vertrauensrelevante Eigenschaften sozialer Systeme	Regelungen interorganisationaler Austauschbeziehungen

Tabelle 11: Entstehungsbedingungen von personalem Vertrauen und Systemvertrauen
(Loose/Sydow 1994, S. 180)

Legt man diese Erkenntnisse zugrunde, dann eröffnen sich für die an Kooperationsbeziehungen beteiligten Einrichtungen bzw. Organisationen unterschiedliche Möglichkeiten, um die Herausbildung von Vertrauen bewusst und aktiv zu unterstützen. Die Herstellung von vertrauensfördernden Bedingungen konzentriert sich dann *personenbezogen* z.B. auf

- die Förderung sozialer Kompetenzen von Mitarbeiter/inne/n im Umgang mit Kooperationspartnern und
- die Klärung von Zuständigkeiten und Entwicklung der organisationsbezogenen Kompetenzen von Mitarbeiter/inne/n, die für die Umsetzung von Kooperationen zuständig sind.

Systembezogen konzentriert sich die Herstellung von vertrauensfördernden Bedingungen z.B. auf die

- Verbesserung von kooperationsrelevanten Informations- und Kommunikationsflüssen zwischen der eigenen Einrichtung und den Partnerorganisationen,
- Entwicklung von kooperationsrelevanten Strukturen (Stellen, Abteilungen, Entscheidungsprogramme, Kommunikationswege), die auch bei einem Personalwechsel erhalten bleiben,
- Entwicklung von Verfahren zur Regulierung des interorganisationalen Austauschs etwa in Form von Besprechungs- und Konferenzsystemen, Selbstevaluation und Controlling, Wissensmanagement.

Die Kooperationen selbst sollten nach Loose und Sydow (1994, S. 184ff.) so gestaltet und entwickelt werden, dass sie vier vertrauensfördernde Strukturmerkmale aufweisen. Sie sind im Folgenden zusammen mit relevanten Kriterien für die Gestaltung und Entwicklung von Kooperationen bzw. Netzwerken zusammenfassend wiedergegeben.

Vertrauensfördernde Strukturmerkmale	Kriterien zur Kooperationsgestaltung
Häufigkeit und Offenheit interorganisationaler Kommunikation	räumliche Nähe der Kooperationspartner; Einbezug von unabhängigen Moderatoren oder Vermittlern
Anzahl und Gleichartigkeit der Kooperationspartner	geringe Anzahl von Organisationen, die voneinander wissen und sich kennen; Einbezug von Organisationen, die ähnliche Strukturmerkmale aufweisen
Multiplexität (Mehrfachverbindungen) zwischen den Kooperationspartnern	z.B. Multiplexität auf den Ebenen Arbeit, Kommunikation und Freundschaft: <div data-bbox="515 615 1036 1022" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: right; margin-right: 20px;"> — Kommunikation - - - - -> Arbeitsfluss - - - - - Freundschaft </p> </div> <p data-bbox="515 1041 1075 1088">Quelle: Scheidegger/Osterloh 2006, www.iou.uzh.ch/orga/downloads_ss04/orgall_ss04/Folien_08.06.04.pdf</p>
ausbalanciertes Verhältnis von Autonomie und Abhängigkeit	weder vollständige Autonomie, noch vollständige Abhängigkeit der Partner, sondern Spielräume zur je eigenen Mitgestaltung und Kontrolle der Kooperationsbeziehung

Tabelle 12: Vertrauensfördernde Strukturmerkmale und Gestaltungskriterien von Kooperationen, respektive Netzwerken (vgl. Loose/Sydow 1994, S. 184ff.; eigene Darstellung)

Insbesondere im Rahmen einer strategischen Bezugnahme auf Kooperation sind Organisationen und somit Weiterbildungseinrichtungen gefordert, ein Verständnis dafür zu entwickeln, was es bedeutet, intern und gemeinsam mit den Kooperationspartnern geeignete Bedingungen herzustellen, unter denen sich Vertrauen zwischen den interagierenden Personen und Organisationen entwickeln kann. Eine Voraussetzung, dass sich Weiterbildungseinrichtungen überhaupt mit der Frage der Vertrauensbildung in Kooperationen befassen, ist die Erkenntnis, dass Vertrauen in Kooperationsbeziehungen kein „Normalfall“, sondern eine aktiv zu erwirkende Qualität der Kommunikation in

Kooperationsbeziehungen ist. Das Wissen um die Schwierigkeit, Vertrauen herzustellen und *nota bene* auch das Wissen um die Schnelligkeit, mit der man das Vertrauen von Kooperationspartnern auch wieder verlieren kann, wenn die gebotene Offenheit, Verlässlichkeit und Regelmäßigkeit in der Zusammenarbeit nicht gewährleistet wird, mag dazu führen, dass eine entscheidende strategische Fragestellung in den Hintergrund gedrängt wird: Was bedeutet es für eine Einrichtung bzw. für die beteiligten Kooperationspartner, wenn es gelingt, eine vertrauensvolle Kommunikation und Kooperation herzustellen? – Nur selten liefert die Fachliteratur Hinweise oder Antworten auf diese Frage.

Eine Ausnahme stellen hier Nuissl u.a. (2006, S. 257f.) dar. Sie identifizieren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ in Einzelfällen auch die problematische Entwicklung, dass sich Netzwerk-Partner oder einzelne Kooperationen in Netzwerken so eng zusammenschließen, dass hieraus die Gefahr einer *Kartellbildung* erwächst. Man denke hier z.B. an eine dauerhafte Bindung bestimmter Akteure aneinander, wenn es um die Entwicklung und den Vertrieb bestimmter Angebote (z.B. Kurse, Fortbildungen) geht.

Für die Entwicklung von Netzwerken sind sehr enge Kooperationen insofern riskant, weil hierdurch die Möglichkeiten, weitere Partner in das Netzwerk einzubinden und damit den Netzwerknutzen zu erhöhen, eingeschränkt werden. Für die einzelnen Kooperationspartner hat eine solche Kartellbildung den Nachteil, dass aus der zunächst vertrauensvollen Kommunikation womöglich eine – wenn nicht formale, so doch moralische – Abhängigkeit entsteht, die eine „freie“ strategische Entscheidung für die Kooperation und eine Mitgestaltung der Kooperation gemäß eigener Nutzenerwartungen und Zielsetzungen verhindert.

Auch angesichts solcher möglichen Entwicklungen von vertrauensvollen Beziehungen ist es für die beteiligten Einrichtungen wichtig, das je gewonnene Vertrauen in Kooperationsbeziehungen reflexiv in den Blick zu nehmen. Henning Nuissl (2003) weist auf dieses Erfordernis hin, indem er betont, dass mit der Entwicklung von Vertrauen in Kooperationsbeziehungen zugleich die Weichenstellungen wie auch die restriktiven Bedingungen für das weitere Handeln der Kooperationspartner geschaffen werden:

Entscheidend für die Funktionsweise des Mechanismus Vertrauen ist auch, dass Vertrauen (...) nicht nur Handlungsoptionen eröffnet, sondern zugleich auch die Rahmenbedingungen für zukünftiges Handeln verändert. Denn Vertrauen impliziert immer die Erwartung, nicht enttäuscht zu werden (...). Diejenigen, die Vertrauen geschenkt bekommen, können daher ihrerseits nur im Lichte des ihnen entgegengebrachten Vertrauens handeln und Handlungen mit Sinn versehen (wie auch immer diese Handlungen konkret ausfallen mögen) (ebd., S. 62).

4.5 Verfahrensregeln und Ressourceneinsatz

Sicher sind gemeinsame Ziele, die Entwicklung einer Kooperationskultur und die vertrauensvolle Kommunikation zwischen den Kooperationspartnern wichtige Gelingensbedingungen von organisationsübergreifenden Kooperationen. Jedoch ist mit dem Vorhandensein dieser Bedingungen noch nicht vollständig geklärt, *wie* Kooperationen in ihrem Verlauf erwartbar und kontinuierlich umgesetzt werden können. Ebenso ist der in der Netzwerkforschung anzutreffende Hinweis darauf, dass kooperierende „Akteure einseitig oder wechselseitig dazu tendieren, das eigene Verhalten an das wahrgenommene der anderen anzupassen“ (Tippelt u.a. 2008, S. 167), keine Garantie dafür, dass Akteure das eigene Verhalten konsequent und in Hinblick auf die gemeinsame Verfolgung von Kooperationszielen auf das Verhalten der anderen Akteure abstimmen.

Theoretische Erklärungen des Risikos, dass Akteure in Kooperationen vornehmlich Eigeninteressen verfolgen oder einen einseitigen Einfluss auf die anderen Akteure sowie auf kooperationsrelevante Entscheidungen ausüben, ermöglichen – neben der schon angesprochenen Spieltheorie (→ Kap 4.3.1) – aus dem betriebswirtschaftlichen Kontext heraus die Transaktionskostentheorie und Ressourcenabhängigkeitstheorie.

Transaktionskostentheorie

Die Transaktionskostentheorie geht gemäß Staber (2000, S. 60) davon aus, dass Akteure bestrebt sind, „die beim Austausch von Gütern und Dienstleistungen anfallenden Informations- und Kommunikationskosten zu minimieren“. Es geht somit darum, „den Aufwand für die Koordinierung der verschiedenen Kompetenzen möglichst gering zu halten und somit die größtmögliche Effizienz des Austauschs zu gewährleisten.“ Dieser Aufwand ist v.a. dann besonders hoch, wenn das Potenzial für ein opportunistisches Verhalten der Akteure hoch ist. Opportunismus bedeutet in diesem Zusammenhang, „Eigeninteressen zu verfolgen und, wenn nötig, anderen durch Drohungen, Lügen, Manipulationen, falsche Versprechungen usw. zu schaden.“ Nun ist opportunistisches Verhalten in Kooperationen keineswegs immer in dieser deutlichen Ausprägung vorhanden. Aber es wird in transaktionskostentheoretischer Sicht auch in Kooperationen, die „definitionsmäßig gegenseitiges Vertrauen und Kooperationswilligkeit“ (ebd.) der Akteure vorsehen, als eine menschliche und damit stets mitlaufende Verhaltensmöglichkeit postuliert. Insofern sind Kooperationen immer mit dem Risiko behaftet, dass der Koordinierungsaufwand opportunistischer Akteure den erwarteten Kooperationsnutzen zeitweise oder vielleicht sogar dauerhaft übersteigt – und sich die Kooperation damit nicht mehr lohnt. Um den Koordinierungsaufwand und mithin die Transaktionskosten in Kooperationen auf einem möglichst geringen Niveau zu halten, können, so die These, Kooperationen „ohne ein gewisses Maß an hierarchischen Kontrollmechanismen nicht auskommen“ (ebd.).

Ressourcenabhängigkeitstheorie

Die Ressourcenabhängigkeitstheorie stellt die Beeinflussung von Entscheidungen in Kooperationen durch interne und externe Akteure, die wichtige Ressourcen kontrollieren, in den Mittelpunkt. Intern sind Akteure aufgrund ihrer Position in der Lage, gemäß ihren Interessen organisatorische Strukturen durchzusetzen. Ohne sich explizit auf die Ressourcenabhängigkeitstheorie zu beziehen, weist Nuissl (2010a) in ähnlicher Weise auf dieses Problem in der Weiterbildung hin:

So ist etwa die Frage, auf welcher Hierarchieebene eine Kooperation angesiedelt wird, keineswegs nur eine Frage der jeweiligen Einrichtung, sondern steht in einer Beziehung mit der kooperierenden Einrichtung. Wenn der Leiter einer Einrichtung mit einem Abteilungsleiter einer anderen Einrichtung gemeinsame Kooperationsvereinbarungen trifft und gemeinsame Vorhaben durchführt, ergibt sich dadurch eine faktische und statusbezogene Verbindung zwischen den Einrichtungen. In der Regel führt dies zu einer Ab- oder Aufwertung der einen oder anderen Einrichtung in Wahrnehmung und Zuständigkeit (ebd., S. 68).

Gemäß der Ressourcenabhängigkeitstheorie ist es externen Akteuren (z.B. politische Akteure, Programm- oder Projektträger, Fördermittelgeber) möglich, über Ressourcenkontrolle Einfluss auf kooperationsbezogene Entscheidungen zu nehmen. Die betroffenen Akteure bzw. Organisationen stehen diesen Einflüssen „allerdings nicht passiv gegenüber. Sie versuchen, Abhängigkeiten zu verringern, indem sie z.B. externe Akteure in Aufsichtsräte einbinden“ (Staber 2000, S. 61), sich strategisch abstimmen, Allianzen oder die schon erwähnten kartellartigen Zusammenschlüsse bilden und so versuchen, Kontrolle über Ressourcen zu gewinnen.

In dieser Perspektive sind sowohl kooperative Beziehungen zwischen einzelnen Organisationen als auch Kooperationen in ihrem Verhältnis zu externen Akteuren immer durch ressourcenabhängige Machtverhältnisse und -spannungen gekennzeichnet sowie durch letztlich allseitige Versuche, die je eigene Machtposition und Möglichkeit der Interessensdurchsetzung zu verbessern.

Die hier nur exemplarisch genannten theoretischen Perspektiven machen deutlich, dass bei einer strategischen Bezugnahme auf Kooperation auch die Frage nach geeigneten Vorkehrungen auftaucht, „die eine Steuerung und Kontrolle des Verhaltens“ der kooperierenden Akteure „in eine bestimmte Richtung gewährleisten können“ (Loose/Sydow 1994, S. 87). Dabei ist einmal zu beachten, dass die in Kooperationen eingebundenen Einrichtungen bzw. Organisationen im Prinzip selbständig sind „und sich somit nicht zuverlässig von formalen Regeln und Weisungen einer bürokratischen Organisation leiten“ lassen (Staber 2000, S. 65). Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass die in Kooperationen eingebundenen Organisationen auch dann, wenn sie bestrebt sind, ihre

Ressourcenabhängigkeit zu verringern, dennoch in einer funktionalen Abhängigkeit stehen, die sie dazu zwingt, sich an die vorhandenen Ressourcen und Präferenzen der Kooperationspartner anzupassen.

Vor diesem Hintergrund kann es nur um die Entwicklung von regulierenden und koordinierenden Mechanismen gehen, die der formalen Unabhängigkeit und der funktionalen Interdependenz der an Kooperationen beteiligten Organisationen Rechnung tragen. In diesem Zusammenhang werden die Entwicklung und der Einsatz von Verfahrensregeln relevant, auf die sich die Kooperationspartner gleichermaßen beziehen können. Dies schließt auch Regelungen des Ressourceneinsatzes sowie damit einhergehende Kontroll- und Einflusschancen der beteiligten Organisationen und externen Akteure ein.

DEFINITION

Verfahren

Unter einem „Verfahren“ wird im alltäglichen Sprachgebrauch zumeist ein mehr oder weniger festgelegtes Vorgehen zur Lösung eines Problems verstanden. Grundlegender wird das Verfahren von Niklas Luhmann (1983) als ein Vorgang beschrieben, der Entscheidungen auch unter Unsicherheitsbedingungen ermöglicht. Die „klassische“ Bedeutung des Verfahrens kann nach Luhmann (ebd., S. 12) darin gesehen werden, dass es in komplexen Entscheidungssituationen (z.B. in der Rechtsprechung, in der öffentlichen Verwaltung) die Erwartung über „die Richtigkeit des Entscheidens“ fördert; daß es Kommunikation ermöglicht und kanalisiert; daß es das Zustandekommen von Entscheidungen garantiert (...).“ Das Verfahren ermöglicht demnach verbindliche Entscheidungen, die nicht als persönliche oder gar willkürliche wahrgenommen, sondern als Folge der Geltung des Entscheidungsverfahrens anerkannt werden können.

Zieht man die funktionale Betrachtungsweise heran, dann wird deutlich, dass Verfahren auch in organisationsübergreifenden Kooperationen zwischen unterschiedlichen Akteuren mit unterschiedlichen Interessen, Opportunitäten, Positionen und Möglichkeiten der Ressourcenkontrolle sicherstellen können, dass Entscheidungen getroffen werden, die für alle Beteiligten gleichermaßen normativ bindend sind.

Dies macht den Einsatz von Verfahren insbesondere für Kooperationen interessant, die eine Mehrzahl an unterschiedlichen Akteuren einbeziehen. Strukturell bedingte Konfliktpotenziale und Spannungen, etwa kleine vs. große Einrichtung oder öffentliche Bildungseinrichtungen vs. privatwirtschaftliches Unternehmen etc., werden durch die Verfahren nicht gänzlich ausgeschlossen, sondern so bearbeitbar gemacht, dass *trotzdem* weiter zusammengearbeitet werden kann.

Der Einsatz von Verfahren bedeutet in der Praxis, dass Regeln für die Zusammenarbeit geschaffen werden, auf deren Beachtung und Einhaltung sich die Akteure verpflichten. Laut Bornhoff und Frenzer (2006, S. 79) stellen diese Regeln „Vereinbarungen zur Zusammenarbeit dar, die nicht mit Kooperationsverträgen zu verwechseln sind. Spielregeln treffen Aussagen darüber, wie die Kooperationspartnerinnen ihre Zusam-

menarbeit gestalten wollen.“ Regeln können für die unterschiedlichsten Bereiche der Zusammenarbeit entwickelt werden:

- Regeln für die Gestaltung von Arbeitssitzungen,
- Kommunikations- und Feedbackregeln,
- Regeln für Konfliktgespräche,
- Regeln für den Umgang mit der Öffentlichkeit (vgl. ebd., S. 79).

Darüber hinaus können und sollten Regeln vereinbart werden, die sich auf die Tatsache beziehen, dass

- die in Kooperationen mitwirkenden Akteure tatsächlich oder potenziell in anderen Hinsichten auch in Konkurrenzbeziehungen zueinander stehen und
- Kooperationen auf dem Weiterbildungsmarkt von Dritten ebenfalls als neue Konkurrenten wahrgenommen werden können und werden.

Insbesondere für große Netzwerke, wie sie beispielsweise im Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ entwickelt wurden, identifizieren Reupold, Kuwan und Strobel (2009, S. 151) das Erfordernis für „eine gezielte und bewusste Veränderung von potenziell vorhandenen Konkurrenzbeziehungen.“ Damit einher geht nach Nuissl (2010a, S. 68) ein Bedarf, „präzise zu definieren und die Regeln zu vereinbaren, die in Bezug auf potenzielle Konkurrenz für die Kooperationsbeziehungen zu gelten haben.“ Dazu zählen etwa

- Regeln, die in Bezug auf potenzielle Konkurrenz für die Kooperationsbeziehungen zu gelten haben,
- Regeln, wie ein gemeinsam erarbeitetes Produkt von den Kooperationspartnern verwendet werden darf,
- Regeln zum Umgang mit Werbeeinflüssen, die durch die Kooperation für einzelne Partner entstehen.

Wie die hier exemplarisch aufgelisteten Regeln bzw. Regelbereiche im Einzelnen ausgestaltet werden, ist abhängig von den beteiligten Partnern und ihrer Kooperationskultur. Grundlagen zur Gestaltung von Spielregeln für die Zusammenarbeit liefern hier die vielfältigen Erfahrungen und Publikationen insbesondere aus den Themenfeldern

- Projektmanagement,
- Teamarbeit,
- Konfliktmanagement,
- Moderation von Gruppenprozessen.

Da jede Kooperation immer auch Ressourcen bindet, über die nicht alle Kooperationspartner im gleichen Maße verfügen bzw. zu denen nicht alle Partner den gleichen

Zugang haben, ist es zudem hilfreich, Regeln für den *Ressourceneinsatz* zu vereinbaren. Diese Regeln sollten unterstützend wirken, so dass

- der Ressourceneinsatz zur Verfolgung gemeinsamer Ziele für alle Kooperationspartner machbar und tragbar ist,
- Ressourcen für die zielgerichtete Durchführung von Kooperationsaufgaben bzw. -projekten sowie für die Entwicklung von Anschlussprojekten verwendet werden, sichergestellt wird, dass für die Kooperation bereitgestellte Ressourcen für die intendierte kooperative Leistungserbringung und nicht etwa für nächstliegende Verwendungszwecke (z.B. Erhalt von Stellen) verwendet werden,
- die Kooperation zwischen mehreren Partnern auch dann weitergeführt werden kann, wenn eine beteiligte Organisation eine mangelnde interne Ressourcenkontrolle aufweist.

Zudem geht es bei der Entwicklung und beim Einsatz von Verfahren in Kooperationen nicht nur darum, Regeln zu vereinbaren, sondern auch um die Frage, *wie* Regeln gestaltet sein sollten. Nach Bornhoff und Frenzer (vgl. 2006, S. 81) ist darauf zu achten, dass Regeln

- als Vereinbarungen formuliert werden,
- positiv ausgedrückt werden,
- sich auf beobachtbares Verhalten beziehen.

Zudem sollten bei der Formulierung von Regeln folgende Kriterien beachtet werden:

Allgemeingültigkeit

Regeln sollten für alle Kooperationspartner die gleiche Gültigkeit haben; Ausnahmen sind zu vereinbaren.

Transparenz

Regeln sollten allen bekannt sein, idealerweise schriftlich festgehalten werden und für alle zur Einsicht zur Verfügung stehen.

Explizitheit

Regeln sind ausdrücklich zu formulieren, damit sie nicht zu unausgesprochenen Gesetzen werden, über die sich nur einige Kooperationspartner stillschweigend geeinigt haben und die für andere zu Missverständnissen führen.

Akzeptanz

Alle Beteiligten am Kooperationsgeschehen sollten auf der Grundlage von Akzeptanz die Spielregeln mittragen können; bei fehlender Akzeptanz ist es wichtig, diese zu äußern, Änderungen vorzuschlagen und einen neuen gemeinsamen Konsens herzustellen.

Tabelle 13: Kriterien zur Formulierung von Regeln (vgl. Bornhoff/Frenzer 2006, S.81; z.T. eigene Formulierungen)

4.6 Kooperations-Controlling

Kooperationen binden Ressourcen der beteiligten Einrichtungen. Dieses Problem wird besonders deutlich, wenn z.B. öffentliche Fördermittel auslaufen, aber die Kooperation erhalten und entwickelt werden soll. Insofern stellt sich für kooperierende Weiterbildungseinrichtungen immer die Frage, wie die zur Durchführung notwendigen Ressourcen dauerhaft gesichert werden können. Zur Klärung dieser Frage ist es notwendig, dass Weiterbildungseinrichtungen die Kooperationen, in die sie einbezogen sind bzw. die sie anvisieren, auch ressourcenorientiert planen und umsetzen. Dazu ist die Einbeziehung von Kooperationen in das einrichtungsinterne *Controlling* erforderlich.

Damit geht die Frage einher, ob der von den beteiligten Partnern erwartete Nutzen realistisch eingeschätzt wurde. Ferner ist die Frage zu stellen, ob die einst gesteckten Ziele auch nach einer gewissen Laufzeit der Kooperation noch stimmen oder aber verändert werden müssen. Die Klärung dieser Fragen setzt voraus, dass Daten und Informationen zur Verfügung stehen, mit deren Hilfe sich die beteiligten Partner ein genaueres Bild machen und auf dieser Basis weitere Planungen vornehmen können. Gefordert ist somit ein *Kooperations-Controlling*.

Im Folgenden geht es darum, mögliche Ansatzpunkte für ein Kooperations-Controlling vorzustellen. Zuvor jedoch einige allgemeine Hinweise zum Controlling.

4.6.1 Organisationsbezogenes Controlling

Der Begriff „Controlling“ wird im deutschen Sprachgebrauch zumeist mit rein ökonomischen Messverfahren in Verbindung gebracht, was insbesondere in der Weiterbildung bis in die 1990er Jahre hinein eine verbreitete Controlling-Skepsis zur Folge hatte: „Controlling wurde mit ‚Kontrolle‘ gleichgesetzt, als dem ‚Pädagogischen‘ fremd bewertet und erzeugte bei vielen eine misstrauische Abwehrhaltung“ (Friedrich/Meisel/Schuldt 2005, S. 31).

Heute ist eine solche Skepsis oder gar Abwehrhaltung kaum mehr anzutreffen. Dies hat den Grund, dass Weiterbildungseinrichtungen in den vergangenen 20 Jahren ein zunehmend professionelleres Verhältnis zu Fragen von Wirtschaftlichkeit, Organisationsentwicklung, strategischem Management und Qualitätsmanagement entwickelt und so auch das Controlling als notwendige Unterstützung von operativen und strategischen Führungsaufgaben erkannt haben (vgl. ebd. S. 32). Entsprechend ist auch der weit gefasste Bedeutungshorizont des Controlling-Begriffs zunehmend in die deutsche Weiterbildung eingedrungen.

DEFINITION

Strategisches und operatives Controlling

Friedrich, Meisel und Schuldt (2005) differenzieren zwischen strategischem und operativem Controlling: „Demnach liefert das *strategische* Controlling die steuerungsrelevanten Daten für die Entscheidungsträger und stellt die Frage ‚Tun wir die richtigen Dinge?‘ Es erfasst und analysiert die Daten über eine systemrelevante Umweltentwicklung und leitet daraus Handlungsalternativen ab. Es geht also um die Kursbestimmung und gegebenenfalls eine Kurskorrektur. (...) Strategisches Controlling verhält sich systemgestaltend. (...) Das *operative* Controlling zielt auf die Verbesserung der internen Systemsteuerung und stellt die Frage ‚Tun wir die (richtigen) Dinge richtig?‘ Es schafft durch eine verbesserte Planung und Koordination die Grundlagen (...)“ für die Beantwortung der Frage, „ob das Unternehmen oder die Einrichtung ‚den Kurs hält‘ und die Aktivitäten an den Organisationszielen ausgerichtet sind.“ (S. 32f., Herv. i.O.)

Im Prinzip sieht das Controlling keine bestimmten Methoden und Instrumente vor. Dennoch haben sich in Weiterbildungseinrichtungen – und hier v.a. im operativen Controlling – solche Controlling-Methoden und -Instrumente durchgesetzt, die auf der kontinuierlichen Erhebung von quantitativen Daten und Informationen insbesondere zu folgenden Bereichen beruhen:

- Finanzierung,
- Kosten,
- Personal,
- Leistungen, z.B. in Form von Produkten, und
- Betriebsgeschehen.

Sie bilden als Basisinformationssysteme die Voraussetzung für den Einsatz von Controlling-Methoden, die ihrerseits im Kern die Durchführung von Soll-Ist-Vergleichen und die Erhebung von aussagekräftigen Kennzahlen (vgl. ebd., S. 96ff.) ermöglichen. Die Ergebnisse dieser Vergleiche sowie die erhobenen Kennzahlen bilden wiederum eine, wenn auch nicht die einzige, relevante Wissensgrundlage für das strategische Controlling in Weiterbildungseinrichtungen.

Für das strategische Controlling sind weiterhin erhobene Daten und Informationen zu relevanten Umweltveränderungen sowie den damit einhergehenden Herausforderungen und Chancen wichtig. Wie bereits im Zusammenhang mit der Ermittlung von strategischen Kooperationspotenzialen (→ Kap 4.1) erwähnt, liefern beim strategischen Controlling in Weiterbildungseinrichtungen entsprechende Trendanalysen wichtige Informationen.

Die für das strategische Controlling zentrale (Mess-)Größe ist das Ziel bzw. sind die Ziele. Ziele müssen im Controlling klar definiert vorliegen. Zu den bereits in Kap. 4.2 genannten Anforderungen an die Ermittlung und Formulierung von Zielen wird es im Controlling-Kontext unverzichtbar, Ziele in einer besonderen Qualität zur Grundlage zu machen. Schneider, Minnig und Freiburghaus (2007) führen dazu aus:

Einerseits gibt es Erwartungen über zukünftige Zustände des Unternehmens: Wir erwarten, dass es wachsen oder schrumpfen wird, dass die Qualität seiner Dienstleistungen und Produkte steigt oder sinkt, dass die Motivation der Mitarbeiter steigt oder sinkt etc. Andererseits gibt es Zustände, die gewollt sind: Wir wollen, dass das Unternehmen wirtschaftlicher mit den Ressourcen umgeht, ohne die Qualität der Dienstleistung zu schmälern, wir wollen die Fluktuation der Mitarbeiter senken etc. (...) Erwartungen ohne den entsprechenden Willen sind passiv. Solche Erwartungen werden entweder erfüllt oder enttäuscht – wir lassen uns vom Ergebnis überraschen. Ein Wille ohne die Erwartung, dass er zum Ziel führt, bleibt ein reiner Wunsch (ebd., S. 273f., Herv. i.O).

Bezüglich des Ziels formulieren die Autoren:

Grundlage eines Ziels, das für die Zwecke des Controllings verwendbar ist, ist ein Wille, der sich mit einer Erwartung deckt: Ein Ziel ist ein Zustand, der gewollt und aktiv angestrebt und von dem erwartet wird, dass er auch eintreten wird (ebd., S. 275).

Nur auf dieser Grundlage können Ziele eine Steuerungswirkung entfalten. Eingedenk der Schwierigkeiten in der Praxis, solche Ziele zu formulieren, kommt es im Rahmen des strategischen Controllings darauf an, Ziele so zu formulieren, dass beobachtet bzw. gemessen werden kann, ob sie erreicht wurden oder nicht. Bestenfalls kann sogar noch mitbeobachtet werden, wie weit eine Einrichtung oder ein Unternehmen zu einem gegenwärtigen Zeitpunkt von einem Ziel entfernt ist.

Da strategische Ziele zumeist komplexe Zustände beschreiben, wie z.B. Wirtschaftlichkeit, Qualität oder Imageverbesserung, wird es erforderlich, beobachtbare Eigenschaften bzw. Indikatoren anzugeben, die mit den Zielen verbunden sind, „so dass aus der Beobachtung dieser Eigenschaften auf die Zustände zurück geschlossen werden kann“ (ebd., S. 278).

Es gestaltet sich im Einzelfall zuweilen leichter oder schwieriger, solche Indikatoren zu finden. So sind beispielsweise Wirtschaftlichkeitsindikatoren aus den im Rahmen des operativen Controllings gewonnenen Vergleichs- und Kennzahlen zu gewinnen. Ebenso liefern Qualitätsmanagementsysteme (vgl. Hartz/Meisel 2011) oder auch Systematiken zur Evaluation von Bildungsangeboten und -dienstleistungen Hinweise auf relevante Qualitätsindikatoren. Für andere Ziele müssen geeignete Indikatoren vielfach erst ermittelt werden.

Das strategische Controlling ist dabei ebenso wie das operative Controlling auf die Ermöglichung von Soll-Ist-Vergleichen, die Ermittlung von Unterschieden zwischen Soll und Ist sowie auf die daran anknüpfende Ableitung von Maßnahmen zur Verkleinerung von Soll-Ist-Unterschieden ausgerichtet.

4.6.2 Ansätze für ein kooperationspezifisches Controlling

Betrachtet man nun Kooperationen als Bezugspunkte des Controllings, wird recht schnell deutlich, dass eine einfache Übertragung von organisationsbezogenen Controlling-Methoden auf Kooperationen sowie Netzwerke nur bedingt möglich ist. So stellen Schuh, Friedli und Kurr (vgl. 2005) fest, dass selbst privatwirtschaftliche Unternehmen mit großer Controlling-Erfahrung bis heute kaum „spezifische Kennzahlen“ für Kooperationen entwickelt haben. Zudem können nicht nur „harte“ Kennzahlen in Betracht gezogen werden, da zudem die Bedeutung bzw. die nicht quantifizierbaren Nutzeneffekte von Kooperationsbeziehungen für ein Unternehmen als relevante Größe mit in Betracht gezogen werden muss. Weiterhin heben die Autoren hervor, dass „kooperierende Unternehmen ihre Kooperationen nicht gemeinsam (...) überwachen“ (ebd., S. 142). Und soweit die Partner in der Lage sind, ihre Kooperationen jeweils getrennt zu „controllen“, birgt dies wiederum das Problem, dass es zu unterschiedlichen Beurteilungen der Kooperation kommen und so ein zusätzliches Konfliktpotenzial entstehen kann. Insofern „stellt sich die Frage, welche Teile der Kooperation besser gemeinsam controlled und entsprechend thematisiert werden“ (ebd.).

Zudem darf nicht vergessen werden, dass das Controlling selbst Zeit- und Ressourcen benötigt. Daher ist hinsichtlich des Einsatzes eines kooperationspezifischen Controllings zunächst die Klärung wichtig, welche Bedeutung das Controlling mit Blick auf die Interessenlage der beteiligten Partner, die kooperativ zu erreichenden Ziele, die zu erbringenden Leistungen und die eingesetzten Ressourcen hat.

Lohnenswert erscheint ein kooperationspezifisches Controlling v.a., wenn in der Kooperation über einen längeren Zeitraum Ziele verfolgt werden, die auf „operativer Ebene in konkrete Beiträge, Arbeits- und Zeitpläne umgesetzt [werden], mit deren Hilfe Zwischenergebnisse (...) erreicht werden sollen“ (Helmcke 2008, S. 85). Dies ist in eher komplexer strukturierten Kooperationszusammenhängen mit mehreren Partnern bzw. Netzwerken der Fall. Die Kooperations- bzw. Netzwerkpartner, „die ihre Kooperationsbeiträge geleistet haben“, dürften hier ein besonderes Interesse haben, zu erfahren, inwiefern die angestrebten Zwischenergebnisse bzw. -ziele zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht wurden (ebd., S. 95). Die Überprüfung von vereinbarten Zwischenergebnissen sollte nach Helmcke (ebd., S. 86) anhand einer Orientierung an folgenden Leitfragen erfolgen:

Leitfragen zur Überprüfung der Zwischenergebnisse

- „Konnten die vereinbarten Zwischenergebnisse erreicht werden?
- Haben alle Netzwerkpartner die mit ihnen vereinbarten Beiträge erbracht?

- In welcher Weise weichen die erbrachten Beiträge von den vereinbarten ab?
- Wo sind Nachbesserungen notwendig, um darauf aufbauende Beiträge nicht zu gefährden?
- Gibt es Entwicklungen, die die Zielerreichung erschweren oder die Erreichung weitergehender Ziele erleichtern?
- Welche Auswirkungen hat das auf die Beiträge der anderen operativen Partner?“ (Helmcke 2008, S. 86).

Die Überprüfung von Zwischenergebnissen kann dabei – je nachdem, wie bedeutsam „die Kooperation in Abhängigkeit von den zu erreichenden Zielen, Akteuren und Fördergebern“ ist (ebd., S. 85) – mit der Unterstützung von externen Experten, durch ein kooperations- oder netzwerkspezifisch gewähltes oder zugeordnetes Steuerungsgremium oder auch durch die Kooperationspartner gemeinsam erfolgen.

Insbesondere für das Controlling Strategischer Allianzen zwischen zwei Partnern, für die die Bedeutung der Zwischenergebnisse für den gesamten Kooperationserfolg hoch ist, schlagen Schuh, Friedli und Kurr (2005, S. 144ff.) z.B. ein dreistufiges Verfahren vor. Es ist auf die Ermittlung und Beurteilung von Ursachen für „nachhaltig unbefriedigende Ergebnisse“ sowie die Ableitung von Verbesserungsmaßnahmen ausgerichtet. Die Controllingstufen sind dabei entlang der Unterscheidung von operativen, taktischen und strategischen Bedingungen von Kooperationen angelegt.

Ebene 1: operatives Design der Kooperation	Kennzahlen zu Ressourcen- und Informationsflüssen, Arbeitsinhalten und -abläufen sowie weiche Faktoren, z.B. Konstitution der Beziehung, Qualität der Zusammenarbeit
Ebene 2: Kooperationsrahmen	Regelungen zu Verantwortungsteilung, Wissenstransfer, Nutzungsrechten, Terminen usw.
Ebene 3: strategische Einbettung der Kooperation	vereinbarte Leistungsumfänge und damit korrespondierende Nutzenpotenziale, Kooperationsaufwand und Bedeutung der Kooperation für die Beteiligten

Tabelle 14: Dreistufiges Kooperations-Controlling (vgl. Schuh/Friedli/Kurr 2005, S. 144ff.; eigene Darstellung)

Das hier angesprochene Kooperations-Controlling bezieht zwar auch „weiche“ Faktoren, wie etwa die Qualität der Zusammenarbeit ein, ist insgesamt jedoch stark auf die formalen Aspekte von Kooperationen bezogen. Um ein Kooperations-Controlling überhaupt durchführen zu können, ist zudem eine vergleichsweise hohe Dichte an expliziten Regelungen und Rahmensetzungen in der Kooperation erforderlich, die – insbesondere in multilateralen Kooperationen bzw. Netzwerken der Weiterbildung – weder durchgehend möglich noch erwünscht ist. So betonen etwa Bornhoff und Frenzer (2006): „Kooperationen sollten jedoch nicht mit Regeln überfrachtet werden. Sonst entwickelt sich die gewünschte Arbeitserleichterung zur Arbeitslähmung und zum Erstarren durch zwanghaftes Befolgen zu vieler Regeln“ (ebd., S. 79).

Zieht man demgemäß eine geringere Regelungsdichte in Kooperationen der Weiterbildung als Ausgangslage für das Kooperations-Controlling in Betracht, dann bieten sich eher weitergefasste Methoden an. Eine Möglichkeit ist hier etwa die Nutzwertanalyse, wie sie von Endres (2001) vorgestellt wird. Dabei hat Endres als empirisches Feld insbesondere „Projektnetzwerke von Klein- und Mittelbetrieben unter Beteiligung von Partnern aus Weiterbildungs- und Beratungsunternehmen, Hochschulen sowie Wirtschaftsverbänden, Kammern und Gewerkschaften“ im Blick (ebd., S. 108).

Die Nutzwertanalyse ist, so Endres, dabei weniger auf die Ermittlung von Ursachen, von unbefriedigenden und zu verbessernden Zuständen in Kooperationen ausgerichtet, als vielmehr auf die „Evaluation der Fortschritte von Netzwerken“; sie ist „ein Instrument zur Bewertung von Projekten, deren Nutzen nicht in monetären Größen bestimmt werden kann“ (ebd., S. 111f.). Methodisch kann die Nutzwertanalyse als

Weiterentwicklung der Kosten-Wirksamkeitsanalyse verstanden werden (...). Die Nutzwertanalyse ist eine Art von erweiterter Wirtschaftlichkeitsanalyse bzw. ein Verfahren zur (Selbst-)Einschätzung von Projekten, das im Wesentlichen aus der Kritik an der inhaltlichen Begrenzung von Nutzen-Kosten-Analysen erwachsen ist. Die Begrenztheit der Nutzen-Kosten-Analyse wird immer dann zum Problem, wenn (...) nur ein Teil der Wirkungskriterien (...) bestimmbar ist (ebd.).

Das Vorgehen der Nutzwertanalyse gestaltet sich vereinfacht wie folgt:

Verfahrensschritte bei der Nutzwertanalyse

- „1. Zielanalyse: Zunächst sind die Ziele der Netzwerkprojekte widerspruchsfrei und operationalisierbar zu definieren
2. Erfassung von bedeutsamen Nebenbedingungen
3. Bestimmung von Handlungsalternativen
4. Ermittlung von Dimensionen der Wirksamkeit von Projekten
5. Ermittlung der Zielerfüllungsgrade
6. Gewichtung der Zielerfüllungsgrade
7. Aggregation zum Gesamtnutzen“ (Endres 2001, S. 112)

Das Kernstück der Nutzwertanalyse bildet dabei die Entwicklung, Definition und Gewichtung von Haupt- und Unterkriterien zu definierten Zielen (Zielkriterien), mit denen die *Wirkungen von Netzwerkprojekten* bemessen und gewichtet werden können.

Das Vorgehen ist kooperativ (z.B. im Rahmen eines Workshops), d.h., die Netzwerkpartner bestimmen, welches Gewicht ein Wirkkriterium bei der Beurteilung erhält. Die Wirkkriterien werden dabei

mit Prozentgewichtungen versehen, dass die Summe der relativen Gewichte (...) 100% ergibt. Die Bewertung erfolgt dann mit den Noten 1 bis 6 oder mit einer Skala von 1 bis 10. Bewertet wird, wie gut oder wie schlecht ein bestimmtes Kriterium (Ziel) bis zum Zeitpunkt der Bewertung erreicht worden ist. Durch Gewichtung und Bewertung ergibt sich der Nutzen eines Projekts aus der Sicht der Beteiligten (ebd., S. 112).

BEISPIEL

Nutzwertanalyse in der Lernenden Region Tölzer Land

In der Lernenden Region Tölzer Land (LRTL) wurde im Rahmen der Entwicklung eines netzwerkbezogenen Qualitätsmanagementsystems die Nutzwertanalyse als unterstützendes Verfahren eingesetzt. Hierzu wurde vom Netzwerk Prof. Dr. Egon Endres von der Katholischen Stiftungshochschule München als Experte verpflichtet. Die Nutzwertanalyse sollte das Netzwerk LRTL insbesondere dahingehend unterstützen, die Mess- und Überprüfbarkeit von Zielen und Zielerreichung des Netzwerks sicherzustellen. Die Gewichtung von Kriterien in der LRTL gestaltete sich wie folgt:

Gewichtung in %	Hauptkriterien	Unterkriterien	Gewichtung in %
50	Nutzen der Jugendlichen	Information über Ausbildungs- und Berufschancen in der Region ermöglichen	23
		Analysen und Vermittlung von Kernkompetenzen und beruflicher Handlungsfähigkeit gelingt	30
		Qualitätsverbesserung durch systematische Vorbereitung, Durchführung und Dokumentation von Praktika	25
		Unternehmen honorieren verbesserte Berufsorientierung von Lehrstellenbewerbern	22
			100
30	Kooperation	Vorsorge bei der Versorgung mit Ausbildungsstellen wird allgemein als Gemeinschaftsaufgabe gesehen	22
		Alle Schularten sind im Projekt vertreten	16
		Zusammenarbeit Schule-Wirtschaft wird intensiviert	26
		Eltern engagieren sich stärker an der Nahtstelle Schule-Beruf	17
		Kommunen unterstützen Kooperation im Rahmen von StadtWerkstätten für Familienfreundlichkeit	19
			100
20	Nachhaltigkeit	Übergang der „Berufsorientierung aus einem Guss“ aus dem Pilotstadium in den Regelbetrieb der Schule	30
		Einbeziehung von Kompetenzanalyse und -entwicklung ins Regelangebot für die regionale Jugendbildungsarbeit	21
		Erfolgreiche Modelle (z.B. StadtWerkstätten) werden auf weitere Kommunen transferiert	18
		Erfolgreiche Angebote (z.B. T.o.p.) werden auf weitere Kommunen transferiert	14
		Gemeinsamer Erfolg verbessert den Einstieg in künftige Förderprogramme	17
			100
100			

Endres (2008), www.lrtl.de/image/regend.pdf

Die Nutzwertanalyse zielt – anders als das vorhergehend angesprochene dreistufige Kooperations-Controlling – nicht so sehr auf eine Kontrolle von Abweichungen zu vereinbarten Zielen, sondern vielmehr auf die Initiierung von Lernprozessen durch die Visualisierung von Bewertungen der Netzwerkakteure zu Wirkungen von Netzwerkprojekten.

Auf diese Weise ermöglicht die Nutzwertanalyse eine im Kooperationsprozess stattfindende „*formative Evaluation*“, bei der die wichtigste Rolle den Projektteilnehmenden zufällt“ (ebd., S. 114, Herv. v. Verf.). Die hierdurch gewonnenen Ergebnisse sollten dann mit den Beteiligten im Hinblick auf den weiteren Verlauf der kooperativ realisierten Projekte diskutiert werden, um daran anschließend, falls notwendig, Kurskorrekturen zur vereinbaren.

Die Nutzwertanalyse überschreitet damit einerseits die gängigen daten- und informationsbasierten Methoden des Controlling und ermöglicht Planungshilfen auch dort, wo Wirkungen von Kooperationen sich nicht in Kosten und Quantitäten erfassen und ausdrücken lassen. Andererseits birgt die Nutzwertanalyse aber auch eine strukturelle Einschränkung, indem sie im Wesentlichen auf den Bewertungen und Gewichtungen der Kooperationspartner aufbaut. Dabei werden die Einschätzungen der Kooperationspartner nach einem Gleichheitsgrundsatz behandelt bzw. es wird davon ausgegangen, „dass die Kosten von Vorhaben mehr oder weniger gleich hoch sind“ (ebd., S. 111). Unterschiedliche Belastungen der Partner werden also nicht berücksichtigt.

Die hier vorgestellten Ansätze für ein kooperationspezifisches Controlling sind exemplarisch und zur Verdeutlichung von Vorgehensweisen beim Controlling in unterschiedlichen kooperativen Zusammenhängen zu verstehen. Letztlich muss stets in den konkreten Kooperationen entschieden und vereinbart werden, ob und wie ein Kooperations-Controlling etabliert werden kann und soll. Dennoch oder vielleicht gerade deswegen ist es für Weiterbildungseinrichtungen, die Kooperationen initiieren oder in Kooperationen mitwirken, wichtig zu klären, welche Bedeutung sie jeweils intern dem Controlling von Kooperationen beimessen und welcher Beitrag im Rahmen eines Kooperations-Controllings von ihnen erwartet wird.

4.7 Organisatorische Einbettung von Kooperationsaktivitäten

Nach dem bislang Gesagten ist es naheliegend, dass sich mit strategischen Kooperationen für Weiterbildungseinrichtungen auch die Frage nach der organisatorischen Einbettung der entsprechenden Aktivitäten stellt. Eine effiziente Nutzung von Kooperationspotenzialen mit dem Ziel der Verbesserung und Erweiterung eigener Handlungsmöglichkeiten setzt voraus, dass in den Einrichtungen die geeigneten organisatorischen

Vorbedingungen geschaffen werden. Dieses Erfordernis wird umso deutlicher, wenn berücksichtigt wird, dass

- die Initiierung von und Mitwirkung an Kooperationen in Weiterbildungseinrichtungen nicht immer „von langer Hand“ geplant und vorbereitet werden können, sondern – beispielsweise im Kontext von Projektakquisitionen – vielfach auf entsprechende Ausschreibungen hin unter hohem Zeitdruck erfolgen;
- im Rahmen von Kooperationen oftmals komplexe Aufgaben bearbeitet werden, was vielfach eine spezifische räumliche und technische Ausstattung (Konferenz-, Besprechungsräume, Kommunikationsmedien usw.) sowie Veränderungen in der Stellenstruktur und von Arbeitsabläufen bedeutet;
- Kooperationen auch eine Erweiterung der sozialen Beziehungen einer Einrichtung darstellen. Insbesondere bei Strategischen Allianzen und organisatorischen Zusammenschlüssen sind z.T. signifikante Veränderungen im sozialen Innen- und Außenverhältnis der Einrichtungen die Folge (z.B. Eröffnung von Zugängen zu Informationen und Infrastrukturen für Kooperationspartner, Verlagerung von Arbeitsplätzen und -orten, Einrichtung gemeinsam besetzter Servicestellen usw.).

Unterstützt wird das Erfordernis einer bewussten organisatorischen Einbettung von Kooperationsaktivitäten auch durch empirische Untersuchungsergebnisse, die belegen, dass sich Weiterbildungseinrichtungen zwar für Kooperationen öffnen und diese auch bewusst anstreben, dabei aber die Frage der damit einhergehenden organisatorischen Veränderungserfordernisse nicht früh genug beachten und bearbeiten.

Im Bezug auf die von Kooperationen im Weiterbildungsbereich immer wieder erhofften und erwarteten „Synergieeffekte“, also die Vorteile, die durch das Zusammenwirken und die wechselseitige Förderung von organisatorischen Kompetenzen für die beteiligten Partner entstehen, zeigt etwa Mickler (2011) in ihrer Studie zur Kooperation in kommunalen Lernzentren die z.T. eher ernüchternden Erfahrungen in den beteiligten Volkshochschulen auf. So wird beispielsweise bedauert, dass

- in der Aufbauphase der Zentren postulierte Synergieerwartungen zu wenig präzisiert und „nicht auf die Arbeitsebene ‚runtergebrochen‘ wurden“ (ebd., S. 21);
- von Entscheidungsträgern vielfach ein einseitiges Verständnis von „Synergie“ als Kosteneinsparung gepflegt wird, womit die organisatorischen Erfordernisse, darunter der Erhalt oder sogar die Einrichtung von Personalstellen, nicht mehr angemessen berücksichtigt werden (vgl. ebd.);
- der mit einer erfolgreichen Kooperationen verbundene, zusätzliche Arbeitsaufwand eine intensivere Nutzung von Kooperationspotenzialen, wie sie möglich und erforderlich wäre, kaum zulässt (vgl. ebd., S. 22).

Die von Feld (2011a) vorgelegte explorative Studie zur Frage des Einflusses von Kooperationen bzw. Netzwerkaktivitäten auf die Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen ist etwas breiter angelegt. Durchgeführt wurden 20 leitfadengestützte Interviews mit Personen, die in Weiterbildungseinrichtungen in unterschiedlicher Trägerschaft und unterschiedlichen Typs für die Durchführung und/oder Koordination von Netzwerkprojekten zuständig sind. Übergreifend werden in den Einrichtungen offenbar folgende organisatorische Veränderungen als Resultate von Kooperationsaktivitäten beobachtet:

- Stellenzuwachs,
- Veränderung von Stellenprofilen,
- Strategiewechsel,
- Veränderungen von Kommunikations- und Entscheidungsregelungen,
- Veränderungen der Öffentlichkeitsarbeit,
- Veränderung von Abläufen,
- Beeinflussung der Selbstwahrnehmung und Selbstbeschreibung der Organisationsmitglieder (vgl. Feld 2011a, S. 102).

In organisationsstruktureller Hinsicht werden von Feld insbesondere Erfahrungen zu

- Veränderungen von Aufbau- und Ablauforganisation,
 - Veränderungen in der Personalstruktur sowie
 - Programm- und Angebotsveränderungen
- eruiert (vgl. ebd., S. 102ff.).

Die Ergebnisse hierzu werden im Folgenden sinngemäß und ohne Gewichtung zusammenfassend vorgestellt. Manche Veränderungen kommen nach Feld (vgl. ebd.) äußerst selten bzw. nur in einzelnen Einrichtungen vor, andere finden sich häufiger.

Sicher suggeriert eine solche Zusammenstellung eine höhere Entwicklungsdynamik in Weiterbildungseinrichtungen, als sie heute im Einzelfall üblicherweise anzutreffen ist. Doch macht sie deutlich, *dass* Kooperations- und insbesondere Netzwerkaktivitäten im Prinzip das gesamte organisationsstrukturelle Arrangement von Weiterbildungseinrichtungen betreffen. Bislang werden Feld zufolge die organisationsstrukturellen Veränderungen im Zusammenhang mit Kooperationsaktivitäten in Weiterbildungseinrichtungen offenbar weniger in einem strategischen Sinn, also auf ein gewolltes Ziel hin, formuliert, sondern eher als notwendige Reaktion auf sich verändernde und erweiternde Kooperations- bzw. Netzwerkaktivitäten formuliert: „In nahezu allen Interviews wird beschrieben, dass die mit anderen Organisationen realisierten, kooperativen Arbeitsweisen Anpassungsleistungen erforderlich machen“ (ebd.).

Aufbau- und Ablauforganisation	Veränderung der Fachbereichsstruktur Neuordnung von Aufgaben und Schwerpunktthemen in einzelnen Fachbereichen Bündelung von Aufgaben und Kompetenzen Eingliederung neuer Aufgaben oder Projekte in die bestehende Fachbereichsstruktur Ergänzung, Erweiterung einzelner Stellenprofile Einsatz von projektförmigen Planungsmethoden und -instrumenten (z.B. Meilensteinplanungen, Projektstrukturpläne, Projektevaluationen) Entwicklung von Projektstrukturen, parallel zur regulären Anlauforganisation Einführung von Dokumentationspflichten
Stellen-/Personalstruktur	Stellenzuwachs auch bei längerfristigen Stellen Einrichtung befristeter Projektstellen Einstellung von Personal zur Bearbeitung von Kooperations- bzw. Netzwerkprodukten Einstellung von Personal für koordinierende Tätigkeiten in Kooperationen bzw. Netzwerken
Programme/ Angebote	Verschiebungen in Themen und Inhalten Erweiterung des Angebotsspektrums Veränderung in Angebotsformen Bedeutungszuwachs der Bildungsberatung Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen Erschließung neuer Ziel- oder Teilnehmergruppen

Tabelle 15: Strukturelle Veränderungen im Kontext von Kooperationen bzw. Netzwerktätigkeiten (vgl. Feld 2011a, S. 104ff.)

Zieht man diese Ergebnisse in Betracht, dann sollte mit einer tatsächlichen oder angestrebten Zunahme an Kooperationsaktivitäten in Weiterbildungseinrichtungen auch die Frage einer kooperationsbezogenen Organisationsentwicklung frühzeitig behandelt werden. Wissenschaftlich fundierte, einrichtungsübergreifende Modelle für eine solche kooperationsbezogene Organisationsentwicklung sind heute noch kaum entwickelt. Immerhin lassen sich etwa bei Feld (2011a, S. 153ff.) Anregungen für eine kooperationsbezogene, genauer: netzwerkorientierte Organisationsentwicklung finden. Demnach sind v.a. fünf Ansatzpunkte beachtenswert – hier theseartig und zusammenfassend vorgestellt:

These 1: Eine netzwerkorientierte Organisationsentwicklung hat die Aufgabe, einen organisationalen Gesamtzusammenhang herzustellen.

Obwohl Kooperations- bzw. Netzwerktätigkeiten in Weiterbildungseinrichtungen letztlich in der Zuständigkeit einzelner Stellen oder Abteilungen sowie durch konkrete Personen realisiert werden, ist eine Einbettung von Kooperationsaktivitäten in den organisatorischen Gesamtzusammenhang wichtig. Dies gilt v.a., weil Kooperationsaktivitäten zumeist auch Auswirkungen auf den gesamten organisatorischen Funktionszusammenhang und damit schließlich auch auf die Organisationsidentität von Weiterbildungseinrichtungen haben. Feld betont hier:

Bedeutsam sind nicht mehr nur Funktionstrennungen, eindeutige Zuständigkeiten und auf Teilbereiche eingegrenzte Verantwortungen (...), sondern darüber hinaus auch die Gestaltung von *internen* Vernetzungen, verschränkten Zuständigkeiten und einer sich aufeinander beziehenden Leistungserbringung. „Kooperations- bzw. Beziehungsmanagement“ wird somit als Aufgabe und Kompetenz der in einer Weiterbildungseinrichtung handelnden Personen nicht nur nach außen hin (...), sondern auch in einer internen Perspektive zunehmend relevant (ebd., S. 154, Herv. i.O.).

These 2: Eine netzwerkorientierte Organisationsentwicklung ist auf die Verbesserung der Reflexionsfähigkeit einer Einrichtung ausgerichtet.

Kooperationen und insbesondere Netzwerktätigkeiten verändern nicht nur Arbeitsweisen und das Kosten-Nutzengefüge in Weiterbildungseinrichtungen, sondern reichen z.T. tief ins eingelebte Selbst- und Aufgabenverständnis und die damit verbundenen Zukunftsperspektiven der Einrichtungen hinein. Wenn zunehmend Aufgaben mit anderen geplant und erfüllt werden, wird es für Weiterbildungseinrichtungen unmöglich, sich als weitgehend eigenständige, selbstbestimmt handelnde Einheiten zu begreifen. Stattdessen wird es erforderlich, die Rolle von Weiterbildungseinrichtungen in ihrem relevanten Kooperations- und Netzwerkkontext neu – und dabei womöglich anders als zuvor – zu bestimmen. Feld hebt in diesem Zusammenhang hervor:

Für die Organisationsentwicklung ergibt sich daraus die Herausforderung, zum einen die *Reflexionsfähigkeit* der Mitarbeitenden zu fördern und zum anderen die strukturelle Verankerung von sich kontinuierlich wiederholenden Reflexionsphasen des Gesamtsystems [der Einrichtung sicherzustellen] (ebd., Herv. i.O.).

These 3: Eine netzwerkorientierte Organisationsentwicklung beinhaltet die Etablierung eines einrichtungsinternen Kooperations- bzw. Netzwerkmanagements.

Die Anbahnung und Durchführung von Kooperationen im Allgemeinen sowie die Mitwirkung an Netzwerken im Besonderen geht in Weiterbildungseinrichtungen fast zwangsläufig mit Irritationen und Belastungen der entwickelten Infrastrukturen (z.B. Räume, Kommunikationswege, Stellen- und Aufgabendifferenzierungen, Fachbereichsstrukturen, Personal) wie auch Arbeitsroutinen einher. Das darin liegende Konfliktpotenzial ist kaum zu übersehen. Daher ist es nach Feld wichtig, in Weiterbildungseinrichtungen ein Kooperations- bzw. Netzwerkmanagement zu etablieren, das „im Sinne einer ‚Kontextsteuerung‘ (...) [für] die Herstellung optimaler Rahmenbedingungen für die Teilhabe einer Weiterbildungseinrichtung an Kooperationen und Netzwerken“ zuständig ist. Im Verantwortungsbereich des internen Kooperations- bzw. Netzwerkmanagements sollte es dann darum gehen, die kooperations- bzw.

netzwerkbezogenen Arbeitsinhalte der verschiedenen (Fach-)Abteilungen zu verbinden und Handlungsoptionen zu erweitern, das individuelle und kollektive Reflexionspotenzial zu erhöhen sowie die Integration projektformiger Arbeitsweisen in die jeweils vorhandenen Aufbau- und Ablaufstrukturen zu realisieren (ebd., S. 155).

These 4: Eine netzwerkorientierte Organisationsentwicklung impliziert eine darauf abgestimmte Personalentwicklung.

Mit der Bearbeitung von Kooperations- und Netzwerkprojekten geht zumeist auch das Erfordernis einer geeigneten Personalauswahl und Personalentwicklung einher (vgl. Pielorz 2009). Denn diejenigen, die in Weiterbildungseinrichtungen Kooperations- und Netzwerkprojekte durchführen und dabei auch die strukturellen und sozialen Voraussetzungen einrichtungsspezifischer Kooperations- und Netzwerkaktivitäten sicherstellen (sollen), sind in hohem Maße auch zur internen Kooperation mit allen Ebenen und Bereichen einer Weiterbildungseinrichtung herausgefordert. Zugleich ist damit auch deutlich gemacht, dass eine Kooperations- bzw. Netzwerkkompetenz in multipel kooperierenden und vernetzten Einrichtungen nicht nur von einzelnen Mitarbeitenden gefordert ist. Auch diejenigen, die nicht direkt für die Durchführung von einrichtungsrelevanten Kooperationen zuständig sind, sollten laufende Kooperationen und Netzwerkaktivitäten unterstützen. Benötigt werden somit

spezifische Kompetenzen, um Kooperations- und Vernetzungsaktivitäten ergebnisorientiert und erfolgreich bearbeiten zu können. Die *Personalentwicklung* hat hier nicht nur die Aufgabe, methodisches Können, organisatorische Kompetenz oder netz- und organisationstheoretisches Wissen zu vermitteln, sondern insbesondere auch Vernetzungsarbeit als eine kontinuierlich *bestehende Aufgabe* (...) aller Mitarbeiter zu etablieren (Feld 2011a, S. 156, Herv.i.O.).

These 5: Eine netzwerkorientierte Organisationsentwicklung hat die Profilentwicklung kooperierender und vernetzter Weiterbildungseinrichtungen im Blick.

Die Initiierung von und Mitwirkung an Kooperationen und Netzwerken ist für Weiterbildungseinrichtungen nur sinnvoll, wenn sie mit einrichtungsspezifischen Nutzenerwartungen und Zielsetzungen vereinbar sind. Umgekehrt sind Weiterbildungseinrichtungen als Kooperations- oder Netzwerkpartner nur dann attraktiv und gefragt, wenn sie für andere ein klares, nachvollziehbares Kompetenzprofil aufweisen. Daher kann eine kooperationsbezogene bzw. netzwerkorientierte Organisationsentwicklung kaum einseitig auf die Verbesserung der „Kooperationskompetenz“ (Harland 2002, S. 209) ausgerichtet sein. Vielmehr muss sie gleichermaßen die Profilentwicklung der Einrichtungen als „bedeutsame Voraussetzung für die erfolgreiche Gestaltung von Kooperationen und Netzwerken“ (Feld 2011a, S. 156) mitberücksichtigen:

Eine Einrichtung, die neben klaren Zielen auch eine kollektiv getragene Vorstellung über ihr erwachsenenpädagogisches Selbstverständnis hat, zudem weiß, welche Stärken und Kernkompetenzen vorhanden sind und sich auch darüber bewusst ist, welche eigenen Leistungs- und Handlungsgrenzen existieren, ist in der Lage, negativ wirkende Entwicklungen wie beispielsweise Konkurrenz zwischen Netzwerkpartnern einzuschränken. Eine netzwerkorientierte Organisationsentwicklung hat hier die Aufgabe, die Einrichtungen als „konkurrierende Kooperationsakteure“ (...) zu profilieren, damit diese nicht nur als Teil eines Netzwerks, sondern auch als eigenständige Akteure im Feld des lebenslangen Lernens wahrgenommen und ernst genommen werden (ebd.).

Die hier wiedergegebenen Anregungen für eine netzwerkorientierte Organisationsentwicklung beschreiben lediglich Eckpunkte eines umfassenden Veränderungsprozesses. Die tatsächliche Umsetzung eines solchen Prozesses ist dabei für Weiterbildungseinrichtungen wahrscheinlich weder konfliktfrei noch allein mit den vorhandenen Kompetenzen zu bestreiten. Für Weiterbildungseinrichtungen, die sich in einen solchen Prozess begeben wollen, bietet es sich daher an, auf bewährte Vorgehensweisen des „Change Management zurückzugreifen“ (vgl. Schneider/Minnig/Freiburghaus 2007, S. 226ff.). Der Vorteil wird darin gesehen, dass das Change Management nicht nur auf die einmalige Bewältigung von Veränderungen zielt, sondern auch auf die Anregung von organisationalen Lernprozessen (→ Kap. 4.8), die Einrichtungen nachhaltig zur Selbstveränderung befähigen (vgl. Schneider/Minnig/Freiburghaus 2007, S. 226ff.).

DEFINITION

Change Management

Der aus dem Englischen stammende Begriff „Change Management“ bezieht sich auf das Management von Veränderungsprozessen in Organisationen.

Im Kern beziehen sich die heute gängigen Konzepte des Change Managements auf das heute weithin bekannte Change-Management-Modell von Kurt Lewin (1947), das grundsätzlich drei Phasen für Veränderungsprozesse vorsieht:

1. Auftauen („Unfreezing“): „In dieser Phase geht es darum, ein System (z.B. Gruppe, Organisation) aufzuwecken und die grundlegende Motivation und Bereitschaft zur Veränderung zu schaffen“ (Schneider/Minnig/Freiburghaus 2007, S. 227).
2. Bewegen („Movement“): In dieser Phase „werden neue Handlungsbilder entwickelt, ausgetestet und umgesetzt“ (ebd.).
3. Einfrieren („Refreezing“): In der dritten Phase „geht es v.a. darum, die angescho-bene Veränderung im Alltag zu etablieren und sicherzustellen, dass das System nicht wieder in die alten Verhaltensmodelle zurückfällt“ (ebd.).

4.8 Interne Kompetenzentwicklung

Insbesondere strategisch gewollte Kooperationsaktivitäten verändern die Wirklichkeit von Weiterbildungseinrichtungen. Sie stellen neue Anforderungen an die Kompetenzentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Das Stichwort lautet: „Kooperationskompetenz“.

Der Begriff der Kooperationskompetenz wird in der kooperations- und netzwerkbezogenen Managementliteratur unter einer Organisationsperspektive verwendet. Demnach ist Kooperationskompetenz (vgl. Harland 2002, S. 209ff.) zunächst und v.a. als eine organisatorische Kompetenz zu verstehen bzw. als Kennzeichen eines Unternehmens oder einer Einrichtung „mit einer ausgeprägten Kompetenz im Kooperationsmanagement“ (ebd., S. 3). Faktisch ist eine organisatorische Kooperationskompetenz jedoch ohne das Mitwirken der Organisationsmitglieder kaum möglich. Insofern greift ein rein oder auch vornehmlich organisationsbezogener Begriff von Kooperationskompetenz zu kurz. Gleiches gilt für eine Definition von Kooperationskompetenz, die ausschließlich einen personenbezogenen wissens- und handlungstheoretisch ausgerichteten Kompetenzbegriff zugrundelegt.

Zieht man die Vielfalt von Orientierungsgesichtspunkten und Entscheidungsoptionen heran, mit denen es die Einrichtungen nicht erst in laufenden Kooperationen, sondern – strategisch betrachtet – bereits bei der Planung, Anbahnung und Initiierung von Kooperationen zu tun bekommen (→ Kap. 4.1 bis 4.7), dann kann und muss der Begriff der Kooperationskompetenz weiter und zugleich differenzierter aufgefasst werden. Es fallen dabei mindestens vier Ebenen der weiteren Ausdeutung des Begriffs in den Blick:

1. Auf der Ebene der *Organisation* meint Kooperationskompetenz die Herstellung bzw. Erfüllung der organisationsinternen und -externen Voraussetzungen, um erfolgreich kooperieren zu können (vgl. Freitag 2002, S. 64). Hier geht es um die Gestaltung und Entwicklung der strukturellen, informationellen, technologischen und personellen Infrastruktur (vgl. ebd.) sowie um die dazu erforderlichen Kompetenzen insbesondere der Führungskräfte und des pädagogischen Personals, das für die Planung und Umsetzung von Kooperationen zuständig ist.
2. Auf der *interorganisationalen Ebene* meint Kooperationskompetenz die Kenntnis und Beherrschung von Kooperationsbeziehungen und -prozessen mit Partnern aus unterschiedlichen institutionellen Bereichen und Handlungsfeldern. Hier geht es v.a. um die Gestaltung und Entwicklung interorganisationaler Beziehungen sowohl in struktureller, verfahrensmäßiger und in (inter-)kultureller Hinsicht sowie um die dazu erforderlichen Kompetenzen insbesondere derjenigen, die für das Kooperationsmanagement zuständig sind.
3. Auf der Ebene *individueller Handelns* in Organisationen meint Kooperationskompetenz zum einen die Kenntnis und Beherrschung von Spielregeln, die die

Kommunikation und Zusammenarbeit über formal geregelte und institutionelle Grenzziehungen hinweg orientieren und leiten. Zum anderen meint Kooperationskompetenz aber auch die letztlich nicht standardisierbare „situative Kompetenz“ (Tietgens 1982), d.h. die Kompetenz, sich in direkten Interaktionen mit Anderen situativ angemessen *und* im Hinblick auf die Weiterführung der Zusammenarbeit zu verhalten.

4. Auf der Ebene *kollektiven Handelns* in Organisationen meint Kooperationskompetenz die Anerkennung von Strukturen und Arbeitsweisen, die sich aus dem Faktum der Einbindung in Kooperations- und Netzwerkbeziehungen ergeben. Es geht hier darum, daran mitzuwirken, dass Kooperationsaktivitäten für die jeweilige Einrichtung nutzbringend gestaltet und erfolgreich durchgeführt werden können – dies letztlich auch unter Inkaufnahme der Verabschiedung eingelebter Arbeitsroutinen, stellen- bzw. abteilungsbezogener Rollenverständnisse. Gemeint ist die Kompetenz, die entwickelten Muster der internen Zusammenarbeit zu variieren und ggf. auch neu zu formieren.

Legt man nun ein in dieser Weise differenziertes Verstehen von Kooperationskompetenz zugrunde, dann wird deutlich, dass Kooperationsaktivitäten einen – wie auch immer gelagerten – internen Kompetenzentwicklungsbedarf implizieren. Ebenso zeichnet sich ab, dass die interne Kompetenzentwicklung als eine ganzheitliche Aufgabe aufgefasst werden muss, die alle Ebenen und Bereiche einer Weiterbildungseinrichtung betrifft. Freitag (2002, S. 74) plädiert auch deshalb dafür, Kooperationskompetenzen aus der Sicht des organisationalen Lernens begreifbar und damit entwickelbar zu machen.

DEFINITION

Organisationales Lernen

Im Zentrum des Begriffs „organisationales Lernen“ stehen Phänomene der organisationsinternen Wissensgenerierung, Wissensverteilung und des Wissenstransfers (vgl. Dierkes u.a. 2001). Im Kontext der Organisationsentwicklung und -beratung in der Weiterbildung (vgl. Dollhausen/Nuissl von Rein 2007) gewinnt der Begriff unter dem Gesichtspunkt an Bedeutung, „dass Veränderungen nie abgeschlossen sind und daher ein permanenter organisationaler Wandel bzw. eine permanente Fokussierung und Bearbeitung dieses Wandels erforderlich sind“ (Feld 2010, S. 53). Organisationales Lernen wird seit einigen Jahren auch als zentraler empirischer und analytischer Bezugspunkt der Organisationspädagogik relevant: „Organisationales Lernen bezeichnet in dieser Sicht ein Resultat von individuellen und sozialen Lernprozessen in Organisationen“ (Dollhausen 2007a, S. 5). In organisationspädagogischer Sicht geht es entsprechend darum, diagnostische, beratende und didaktisch-methodische Verfahren zu entwickeln, die helfen, „miteinander arbeitende Menschen, Abteilungen bzw. Projektteams und das Unternehmen insgesamt in ihrem Lernprozess zu unterstützen“ (Göhlich 2005, S. 11).

Für die Entwicklung von Kooperationskompetenz aus der Sicht des organisationalen Lernens entwickelt Freitag (vgl. ebd., S. 74f.) ein orientierendes Schema, das zentrale Charakteristika der „Lernenden Organisation“, verstanden als intern vernetzte Organisation bzw. als Netzwerkorganisation (vgl. Schulte-Zurhausen 2005, S. 285ff.), mit „Gestaltungsmerkmalen der Kooperation“ in Verbindung bringt. Deutlich zeichnet sich darin die Teamentwicklung als bevorzugter methodischer Ansatzpunkt zur Entwicklung von Kooperationskompetenz ab:

Merkmale der Lernenden Organisation	Gestaltungsmerkmal der Kooperation
Systemidentität gemeinsamer Sinnbezug, Identität der Netzwerkorganisation	durch vernetzte Strukturen werden Ziel- und Plankompatibilität sowie ein gemeinsames Wertesystem im Kooperationsnetz geschaffen
Heterarchie Führungsverantwortung und -aufgaben werden an die Teams delegiert	die Einsetzung selbstverantwortlich agierender Kooperationssteams fördert das Konzept der Heterarchie
Prosozialität Vertrauen und gegenseitige Akzeptanz	verbessertes Kooperationsverhalten und Toleranz der Akteure wird in Teamsitzungen etabliert und durch überfachliche Qualifizierung unterstützt
Proaktivität vernetztes und vorausschauendes Denken	Kooperationssteams agieren vorausschauend, ganzheitlich und selbstverantwortlich
Partizipation Organisationsmitglieder sind Beteiligte	aktive und frühzeitige Beteiligung der an der Kooperation beteiligten Mitarbeiter
Flexibilisierung starre Denkmuster, wie Verhaltensvorschriften und festgelegte Handlungsmuster werden aufgebrochen	hohe Beteiligungsorientierung, angepasste überfachliche Qualifizierungsverfahren fördern Flexibilisierung
Bildungslernen ständiger Wissenstransfer zwischen den Mitgliedern soll insbesondere der Persönlichkeitsentfaltung dienen	in permanenten Teamsitzungen wird ständig Wissenstransfer generiert; Akteure bringen sich aktiv in die Kooperationsgestaltung ein
Selbstorganisation Teams agieren selbstverantwortlich und eigenständig in Netzwerken	Beteiligungsorientierung der Kooperation flankiert von Qualifizierungen soll Mitarbeiter zur Selbstorganisation befähigen

Tabelle 16: Lernende Organisation und Kooperationskompetenz (Freitag 2002, S. 74f.)

Die hier aufgeführten Gestaltungsmerkmale der Kooperation beziehen sich primär auf Kooperationsteams, die in Einrichtungen bzw. Unternehmen eingesetzt werden. Jedoch ist vorstellbar, dass in Weiterbildungseinrichtungen solche Teams zusammengestellt und gefördert werden, die mit der Planung und Durchführung von interorganisationalen Kooperationen befasst sind.

Hinweise auf die auf individueller Ebene zu entwickelnden überfachlichen Kompetenzen, wie sie auch bei Freitag betont werden, liefert überdies Kocot (2006, S. 33) mit Bezug auf die erforderlichen Kompetenzen insbesondere von Kooperations- und Netzwerkmanager/inne/n. Sie sind hier ebenfalls systematisch zusammengestellt:

Kompetenzen von Kooperations- und Netzwerkmanager/inne/n

Schlüsselkompetenzen

- Flexibilität
- Kommunikationsfähigkeit
- Teamfähigkeit
- Kritikfähigkeit
- Motivationsfähigkeit
- Beharrlichkeit

methodisches Wissen und Können

- Moderieren
- Verhandeln
- Präsentieren
- Konferenzen gestalten
- internetgestützte Kommunikation initiieren und moderieren
- Prozesse strukturieren und reflektieren

organisatorische Kompetenzen

- Zeitmanagement
- Öffentlichkeitsarbeit
- Akquisitionsvermögen

(über-)fachliches Wissen

- Branchenkenntnisse
- Kenntnisse regionaler Strukturen
- Umsetzung von Gender Mainstreaming (vgl. Kocot 2006, S. 33; eigene Darstellung)

ZUR REFLEXION

- Trendanalysen sind wichtige Grundlagen für die Ermittlung von Kooperationspotenzialen. Welche Trends könnten für Volkshochschulen wichtig sein, um Kooperationen zu planen und anzubahnen?
- Eine Sprachschule strebt die Erhöhung der Zahl ihrer Teilnehmenden an. Sie hat die Kooperation mit einem international agierenden Produktionsunternehmen im Blick. Entwickeln Sie zwei konkrete Zielsetzungen, die *nur* in der Kooperation verfolgt werden können.
- Ein straff geführtes Dienstleistungsunternehmen der Reinigungsbranche sucht die Zusammenarbeit mit einer Weiterbildungseinrichtung zur Mitarbeiterfortbildung zum Thema „Personalführung“. Reflektieren Sie: Welche Konfliktpotenziale zeichnen sich möglicherweise ab? Welche Schritte sehen Sie vor, um absehbare Konflikte kommunikativ zu behandeln?
- Was kann eine Einrichtung, was kann ein/e pädagogische/r Mitarbeiter/in tun, um Vertrauen in einer Kooperationsbeziehung zu fördern?
- Wie muss ein Kooperationsprozess strukturiert sein, um ein brauchbares Controlling durchzuführen? Welche Aspekte von Kooperationen lassen sich nicht kontrollieren?
- Warum sollten sich kooperierende Einrichtungen als „lernende Organisationen“ begreifen?

**Lesetipps**

- Schneider, J./Minnig, C./Freiburghaus, M. (2007): Strategische Führung von Nonprofit-Organisationen, Bern/Stuttgart/Wien
- Wohlfahrt, U. (2006): Netzwerkarbeit erfolgreich gestalten. Orientierungsrahmen und Impulse. Hg. vom Landesinstitut für Qualifizierung NRW, Hagen/Bielefeld

5. Die Praxis des Kooperationsmanagements

Im vorangegangenen Kapitel haben wir Zusammenhänge und Fragestellungen behandelt, die in den Blick geraten, wenn Kooperation als Teil der Strategieentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen aufgefasst wird. Nicht bzw. nur am Rande angesprochen haben wir bislang, durch wen oder was die Planung und Durchführung von Kooperationen sichergestellt werden kann. Im Zusammenhang mit der Frage der organisatorischen Einbettung von Kooperationen (→ Kap. 4.7) haben wir bereits auf die Relevanz des Kooperationsmanagements hingewiesen. Im vorliegenden Kapitel geht es nun um eine tiefergehende Betrachtung des Managements von Kooperation. Hierzu werden ausgewählte Elemente, Verfahren und Instrumente vorgestellt, die dazu beitragen, die Zusammenarbeit zwischen im Prinzip selbständigen Partnern in erwartbare und entwicklungsfähige Bahnen zu bringen.

5.1 Aufgaben, Selbstverständnis und Verantwortung

Grundlegend umfasst das Kooperationsmanagement eine Vielzahl von Aspekten, die

- sich auf alle Phasen der Kooperationsentwicklung, von der Initiierung bis hin zum Abschluss von Kooperationen erstreckt,
- sich auf die Sicherstellung der finanziellen, strukturellen, formalen und sozialen Bedingungen der Zusammenarbeit bezieht,
- durch motivierende, vertrauensfördernde und regulierende Maßnahmen eine zielgerichtete und ergebnisorientierte Zusammenarbeit gewährleistet.

In Anlehnung an Howaldt und Ellerkmann (2007) können folgende Phasen und Managementaufgaben unterschieden werden:

Idee und Anstoß	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aufgreifen von externen und internen Anstößen zur Kooperation ○ Klärung der Motive zum Aufbau von Kooperationen ○ Überprüfung vorhandener Ressourcen und Kompetenzen im Hinblick auf den Aufbau und die Entwicklung von Kooperationen
Aufbau der Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> ○ Suche nach und Auswahl von geeigneten Kooperationspartnern ○ Klärung von kooperationsbezogenen Erwartungen, Ansprüchen und Forderungen der Partner ○ Vorbereitung zur Vereinbarung von Zielen, Spielregeln der Kooperation und organisatorischen Strukturen ○ Klärung der finanziellen Absicherung der Kooperation

Konstituierungsphase	<ul style="list-style-type: none"> ○ Zieldefinitionen und -vereinbarungen ○ Spielregeln der Kooperationsarbeit ○ Vereinbarung der gemeinsamen Öffentlichkeitsarbeit ○ organisatorische Gestaltung ○ Entwicklung eines Kooperationsleitbildes
Arbeitsphase	<ul style="list-style-type: none"> ○ Entwicklung und Optimierung von Arbeitsformen und kooperativ zu erarbeitenden Produkten bzw. Dienstleistungen ○ Kosten-/Nutzenanalysen ○ Risikoabschätzung ○ vertrauensbildende Maßnahmen/Vereinbarung von Meilensteinen (Zwischenergebnissen) ○ Umgang mit Konflikten und Krisen ○ Umgang mit unprofessionell und/oder nicht verlässlich arbeitenden Partnern
Controlling	<ul style="list-style-type: none"> ○ prozessbegleitendes Monitoring ○ Controlling von Ergebnissen
Veränderungen	<ul style="list-style-type: none"> ○ Veränderung von Zielen und Arbeitsschwerpunkten ○ ggf. Einziehen dauerhafter Strukturen ○ vertragliche Regelungen ○ Freistellung von Entwicklungsspielräumen für Innovationen/Anschlussprojekte
Abschluss	<ul style="list-style-type: none"> ○ Auswertung von Kooperationsergebnissen und -erfahrungen ○ Bewertung der Zusammenarbeit ○ Abschlussgespräche/-veranstaltungen

Tabelle 17: Phasen der Kooperationsentwicklung und Managementaufgaben
(vgl. Howaldt/Ellerkmann 2007; eigene Darstellung)

Die praktische Umsetzung der hier genannten Aufgaben kann nur gelingen, wenn Kooperationsmanager die spezifischen Kontextvoraussetzungen berücksichtigen, die durch die organisationsübergreifende Kooperation vorgegeben sind. Angesprochen ist damit insbesondere der *Systemcharakter von Kooperationen*, also die Erkenntnis, „dass das System (die Kooperation) aus einer Vielzahl von unabhängigen miteinander über eine Vielzahl verschiedener Kanäle agierender“ Akteure besteht (Schub/Friedli/Kurr 2005, S. 33). Aus diesem Sachverhalt ergeben sich für das Management von Kooperationen spezifische Handlungsbedingungen. Gemäß Sydow und Windeler (2001) muss das Kooperationsmanagement

- die *Interdependenz* bzw. die wechselseitige Abhängigkeit der Akteure,
- die *Kontingenz* bzw. die unterschiedlichen Verhaltensspielräume der Akteure,
- die *Intransparenz* vieler Handlungsmotive und Handlungszusammenhänge sowie
- das Zusammenspiel von Interdependenz, Kontingenz und Intransparenz im Blick behalten und dieser *Komplexität* gerecht werden (vgl. ebd., S. 136).

Die Komplexität der Kooperation und das Erfordernis eines kompetenten Umgangs mit Komplexität legt deshalb ein *kooperatives Managementverständnis* nahe. Nach Deller (2009) ist das Kooperationsmanagement *nota bene* ein kooperatives Management. D.h., Kooperation wird hier nicht einseitig als „Objekt“ von planenden, entwickelnden, regulierenden und evaluierenden Tätigkeiten aufgefasst. Vielmehr geht es darum, „durch Kooperation die Managementprozesse so absichern [zu] können, dass die (...) Erfolge sich einstellen“ (ebd., S. 16). Weiterhin betont er:

Für kooperatives Management ist es (...) sinnvoll, weniger von einer bestimmten Art der Führung als Erfolg sicherndem Vorgehen auszugehen, sondern von Funktionen, die erfüllt werden müssen (...) Diese Funktionen sind dann nicht Aufgabe eines Einzelnen oder einer kleinen Gruppe von Führenden, sondern bestimmen das Handeln aller (ebd., S. 17).

Sowohl Deller (ebd., S. 18f.) als auch Schuh, Friedli und Kurr (2005, S. 33ff.) weisen dabei auf die besondere orientierende und instruktive Bedeutung des St. Galler systemisch-evolutionären Managementansatzes hin, wie er von Autoren wie Bleicher (1992), Ulrich/Krieg (1974) und Malik (2008) entwickelt wurde. Einen Eindruck, wie sich das systemisch-evolutionäre Managementverständnis von traditionellen „konstruktivistisch-technomorphes“ Managementansätzen unterscheidet, gibt die folgende Gegenüberstellung wieder:

Konstruktivistisch-technomorphes Management	Systemisch-evolutionäres Management
... ist Menschenführung.	... ist Gestaltung und Lenkung ganzer Institutionen in ihrer Umwelt.
... ist Führung Weniger.	... ist Führung Vieler.
... ist Aufgabe Weniger.	... ist Aufgabe Vieler.
... ist direktes Einwirken.	... ist indirektes Einwirken.
... ist auf Optimierung ausgerichtet.	... ist auf Steuerbarkeit ausgerichtet.
... hat im Großen und Ganzen ausreichende Informationen.	... hat nie ausreichende Information.
... hat das Ziel der Gewinnmaximierung.	... hat das Ziel der Lebensfähigkeit.

Tabelle 18: Abgrenzung des systemisch-evolutionären Managementverständnisses (vgl. Malik 2003, S. 119 zit. n. Deller 2009, S. 19)

Für das kooperative Management ergeben sich hieraus im Wesentlichen zwei Ausgangspunkte, die das Selbstverständnis von Kooperationsmanagern prägen (sollten):

1. Das Management von Kooperationen ist nicht alleine von offiziell ausgewiesenen Kooperationsmanagern abhängig, sondern wird von allen Beteiligten gestützt, wobei „Macht und Einfluss sinnvoll als relationale Begriffe gedacht“ werden (Deller 2009, S. 19).

2. Management ist „keine abgeschlossene, sondern eine stetig wiederkehrende Aufgabe, deren Ergebnis sich stetig verändert und weiterentwickelt“ (ebd., S. 20).

Neben der Tatsache, dass das Management von Kooperationen die Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit insbesondere derjenigen voraussetzt, die offiziell die Managementautorität haben, beinhaltet nach Deller (ebd., S. 27) insbesondere das „Mitarbeiterbild“ des Human-Resources-Ansatzes nach Miles (1975) wichtige Orientierungsgesichtspunkte.

Annahmen

Menschen wollen zu sinnvollen Zielen beitragen, bei deren Formulierung sie mitgewirkt haben.

Die meisten Menschen können viel kreativere und verantwortungsvollere Aufgaben übernehmen, als es die gegenwärtige Arbeit verlangt.

Empfehlungen

Der Manager sollte verborgene Anlagen und Qualitäten der Mitarbeiter nutzen.

Er soll eine Atmosphäre schaffen, in der die Mitarbeitenden sich voll entfalten können.

Er soll Mitbestimmung praktizieren und dabei die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Selbstkontrolle entwickeln.

Erwartungen

Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Selbstkontrolle führen zu Produktivitätssteigerungen.

Als Nebenprodukt kann auch die Zufriedenheit steigen, da die Mitarbeiter all ihre Fähigkeiten nutzen.

Tabelle 19: Mitarbeiterbild im Human-Resources-Ansatz (Deller 2009, S. 27f., Auszug aus Vergleichstabelle)

Das Management von Kooperationen ist sowohl hinsichtlich der zu erfüllenden Aufgaben als auch hinsichtlich des erforderlichen Selbstverständnisses zweifellos eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, die „von den Managern ein hohes Maß an Komplexitätstoleranz, Scharfsinn und Fingerspitzengefühl verlangt“ (Dammer 2007, S. 55; vgl. Harland 2002, S. 62). Die Arbeit des Kooperationsmanagements kann dabei deutlich erleichtert werden, wenn es gelingt, alle Beteiligten für ihre (Mit-)Verantwortung für das Gelingen von Kooperationen zu sensibilisieren. Den orientierenden Rahmen hierfür bilden nach Dammer (2007, S. 55) insbesondere zwei, „direkt handlungsleitende Perspektiven“: die Eigenständigkeit und die grundsätzliche Entwicklungsfähigkeit der Kooperation.

Sicher werden Kooperationen – insbesondere, wenn es sich um Strategische Allianzen handelt – von einzelnen Einrichtungen gesucht, um eigene Ziele zu verfolgen; sicher ist die Kompatibilität von Kooperationszielen mit den jeweiligen Zielsetzungen der beteiligten Partnerorganisationen eine wichtige Bedingung für das Gelingen von Kooperationen und unbestreitbar sind Kooperationen für die beteiligten Einrichtungen mit einem Aufwand an Zeit und Geld verbunden. Ebenso sind in Kooperationen – je nach Akteurskonstellation – Macht- und Konkurrenzverhältnisse zu erwarten. Daher

haben die beteiligten Partner ein berechtigtes Interesse an der Kontrolle dessen, was in Kooperationen geschieht. Jedoch sollte dies nicht dazu führen, dass Kooperationen ausschließlich in einem instrumentellen Sinn als Mittel zur opportunen Verfolgung organisationspezifischer Ziele genutzt werden. Dies führt dazu, dass vorhandene Kooperationspotenziale nicht optimal ausgeschöpft werden können. Umso wichtiger ist es, dass Kooperationen durch die beteiligten Partner auch in ihrer Eigenständigkeit wahrgenommen werden, dass also die Partner der Kooperation einen „*eigenständigen Stellenwert*“ jenseits ihrer direkten Funktionalität für jedes einzelne Partnerunternehmen zubilligen und ihn aktiv zur Geltung bringen“ (ebd., Herv. i.O.).

Daher gehört es nach Dammer „zu den Grundaufgaben“ von Kooperations- bzw. Netzwerkmanagern, „als ‚Anwälte der Kooperation‘ beständig um die Anerkennung dieser Eigenständigkeit zu kämpfen.“ Hier müssen sie

selbst grundsätzlich von den Belangen der Kooperation aus denken, planen und handeln und dürfen sich nicht zu früh die Köpfe der Partnerunternehmen zerbrechen. (...) und es ist eine zentrale interne Vermarktungsaufgabe der Netzwerkmanager (eigentlich sogar aller Netzwerkakteure), die Partner zu einer offiziellen Anerkennung (...) [des] Mehrwerts (...) der Kooperation zu bewegen (ebd., S. 56).

Die Verantwortung des Kooperationsmanagements besteht somit darin, die Kooperation gegen allzu starke Steuerungsversuche und Interventionen seitens der Partnerorganisationen zu schützen und – gewissermaßen im Gegenzug – Überzeugungsarbeit zu leisten. Letzteres ist vor allem durch die Herstellung von Transparenz möglich. Es gilt dabei, folgende Punkte zu beachten:

- *Entscheidungsbefugnisse* der Kooperation genau beschreiben und mit allen Partnern abstimmen
- Alle Kooperationsaktivitäten (inkl. interner Zielkontrolle) *dokumentieren*
- Ein *Berichtswesen* schaffen und mit den anderen Partnern abstimmen, so dass sie immer auf dem Laufenden sind
- *Regelmäßige Zielkontrolle* gemeinsam mit den Partnern durchführen und bei Bedarf neue Zielvereinbarungen treffen (ebd., Herv. i.O.).

Eine weitere Verantwortung des Kooperationsmanagements liegt darin, Kooperationen in ihrem Prozesscharakter und ihrer Dynamik wahr- und ernst zu nehmen. Die Entwicklungsorientierung ist hier eine „entscheidende Haltung“ (ebd., S. 57) des Kooperationsmanagements. Es geht hierbei nicht allein um die Anerkennung der Tatsache, dass sich Kooperationen im Laufe der Zeit entwickeln und verändern. Entwicklungsorientie-

zung bezieht sich auch darauf, der fortlaufenden Veränderung von Kooperationen eine Kohärenz zu unterstellen: Die Aufgabe des Kooperationsmanagements besteht darin, „den Zusammenhang im Nacheinander der Kooperationsprozesse zu erkennen, also zu rekonstruieren, wie es vom einen zum anderen gekommen ist, um die Prozesse angemessen steuern zu können“ (ebd.).

Es gilt also, „analytisch auf der Höhe der Kooperationsentwicklung“ (ebd.) zu bleiben, um hieraus Anhaltspunkte für regulierende Einflussnahmen zu gewinnen, die die weitere Entwicklungs- und mithin Zukunftsfähigkeit der Kooperation im Sinne eines *kontinuierlichen Verbesserungsprozesses* (KVP) unterstützen. Dies gilt nicht nur für den Fall der Bearbeitung einer hohen Veränderungsdynamik, sondern gleichermaßen für den Fall, dass es in Kooperationen zu Stabilisierungen und Routinisierungen kommt, die die Weiterentwicklung von Kooperationsaktivitäten erschweren oder sogar behindern. Praktisch kann das Kooperationsmanagement hier beispielsweise anregen,

- flexible interne Strukturen zu etablieren,
- das Lernen bzw. die Weiterqualifizierung der direkt kooperierenden Akteure zu unterstützen,
- die Entwicklung von Produkt- bzw. Dienstleistung zum Thema der Kooperation zu machen,
- die Entwicklung der Organisation der Kooperation zum Thema zu machen (vgl. ebd.).

Darüber hinaus kann die Entwicklung der Kooperation im Sinne des KVP durch regelmäßige zielbezogene Kommunikationen mit den Partnern sowie durch die Einbindung der Kooperation in übergreifende Supportstrukturen (z.B. Regionalkonferenzen) sowie durch das Einholen externer Hilfe (z.B. in Form von Kooperations- und/oder Netzwerkberatungen, vgl. Schwarz/Weber 2011) sinnvoll unterstützt werden.

Die hier genannten Hinweise zu Aufgaben, Selbstverständnis und zur Verantwortung des Kooperationsmanagements verweisen darauf, dass sich das Managementhandeln im Kontext von Kooperationen kaum auf einen einfachen Nenner bringen lässt, sondern seine konkrete praktische Gestalt durch die Integration von sachlich-fachlichen und sozialen Aspekten des Kooperationsmanagements, durch ein kooperatives Managementverständnis und die Balance von intentionaler Lenkung und dem Verzicht auf direktes, aktivistisches Eingreifen in Kooperationsprozesse gewinnt.

5.2 Zuständigkeiten klären und Rollen besetzen

Eine erfolgreiche Kooperation setzt voraus, dass Zuständigkeiten und Funktionsrollen vorab hinreichend geklärt sind: „Wer macht was?“ Nach Bornhoff und Frenzer (2006, S. 101) bestimmen sich Funktionsrollen „über die Tätigkeiten, Aufgaben und Verant-

wortlichkeiten, die Einzelne wahrnehmen.“ Auch wenn die Zuständigkeitsklärung und Rollenbesetzung zunächst wie eine rein organisatorische Aufgabe anmutet und es, wie Bornhoff und Frenzer (ebd.) betonen, „in der Regel nur weniger ausgeprägter Funktionsrollen und definierter Strukturen“ in organisationsübergreifenden Kooperationen bedarf, ist das darin liegende Konfliktpotenzial nicht zu unterschätzen:

1. Insbesondere in von Dritten geförderten Kooperationen stellt sich die Frage, wer die Mittel verwalten soll. Insbesondere bei kooperativ akquirierten Mitteln ist diese Frage, mit der zugleich auch eine Machtverteilung verbunden ist, nicht immer von Beginn an geklärt.
2. Oft sind Kooperationspartner nur schwer zur expliziten Übernahme von Aufgaben zu bewegen – dies vor allem dann, wenn erste Aufgaben verteilt werden. Hier kommt häufig ein initiales Misstrauen hinsichtlich möglicher ungleicher Belastungen der Partner zum Vorschein. Andererseits kommt es oft vor, dass ein Kooperationspartner, der sich bereit erklärt, Aufgaben und Verantwortungsbereiche zu übernehmen, auch dann nicht gebremst wird, wenn Bedenken bestehen. „Kompetenzen, informelle Machtgefüge und Interessenlagen bleiben damit oft unberücksichtigt“ (ebd., S. 103).
3. Die Übernahme von Aufgaben durch die Partner erfolgt nicht frei, sondern jeweils in Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen, die durch die jeweiligen Partnerorganisationen vorgegeben sind. Auch daher kann es zu ungleichen Aufgabenverteilungen und Belastungen der Partner kommen.

Vor diesem Hintergrund ist es unverzichtbar, dass die Klärung von Zuständigkeiten und die Besetzung von Funktionsrollen in einem Kommunikationsklima erfolgt, das durch Vertrauen und Offenheit geprägt ist. Folgende Voraussetzungen sollten erfüllt sein:

- Die Kooperationspartner haben sich wechselseitig in ihren einrichtungsspezifischen, professionellen und persönlichen Interessen, Kompetenzen und Erfahrungen kennen gelernt.
- Die Ziele und Zeitrahmen der Kooperation sind definiert.
- Erste Überlegungen zur Struktur, zu Aufgabenpaketen und zur Arbeitsweise sind in einem abgestimmten Konzept festgehalten.
- Die Kooperationspartner haben sich auf wichtigste Regeln der Zusammenarbeit geeinigt.

Die darauffolgende Zuordnung von Zuständigkeiten und Funktionsrollen kann und sollte gemeinsam erfolgen, wobei darauf geachtet werden sollte, dass

- Zuständigkeiten und Funktionsrollen so verteilt werden, dass Kompetenzen und Ressourcen der Partner möglichst produktiv eingesetzt und genutzt werden,
- alle Funktionsrollen sinnvoll und attraktiv sowie entwicklungsfähig gestaltet werden.

Abhängig von der Größe und Akteurskonstellation in einer Kooperation ist dabei auch zu entscheiden, ob und inwieweit beispielsweise planende und koordinierende Aufgaben an ein Steuerungsteam delegiert werden. Zu berücksichtigen ist, dass auch im Steuerungsteam wiederum eine Zuständigkeitsklärung und Rollenbesetzung stattfinden muss.

Es ist grundlegend, dass die Zuordnung von Zuständigkeiten und Funktionsrollen eindeutig und explizit erfolgt, dass also Verantwortlichkeiten klar definiert und allen Partnern auch präsent sind. Daher sollten vereinbarte Zuständigkeiten und Funktionsrollen der Partner auch schriftlich dokumentiert werden, so beispielsweise versehen mit aufgaben- und verantwortungsbezogenen Bezeichnungen.

5.3 Begegnungsräume und Austauschmöglichkeiten schaffen

Für eine gelingende Kooperation ist die persönliche Kenntnis und der kontinuierliche Informations- und Erfahrungsaustausch der Partner von immenser Bedeutung. Nur so kann unter den Partnern das kooperationsnotwendige Fremdverstehen und Vertrauen entstehen und nur so können Beziehungen vertieft und entwickelt werden. Insbesondere bei der gemeinsamen Bearbeitung von Projekten ist es notwendig, dass sich die Partner als Spezialisten in einem Team verstehen, innerhalb dessen die verschiedenen Spezialistenrollen funktional aufeinander bezogen sind (vgl. Deller 2009, S. 18). Idealerweise geschieht dies durch das selbstorganisierte Sich-In-Beziehung-Setzen der Partner. So betonen Schneider, Minnig und Freiburghaus (2007):

Die Bedeutung der Beziehungsarbeit und die Fähigkeit, diese Beziehungen bewusst und gezielt zu entwickeln und zu gestalten, wird zu einem existenziell wichtigen und zentralen Unterscheidungsmerkmal zwischen kooperierenden und konkurrierenden Organisationen (ebd., S. 208).

Der Prozess der Team-Entwicklung kann wesentlich durch die Schaffung von Begegnungsräumen und Austauschmöglichkeiten unterstützt werden. Hierzu sind „sämtliche Möglichkeiten“, die Kommunikation der Partner untereinander „zu forcieren, zu nutzen“ (Schuh/Friedli/Kurr 2005). Systematisch kann dies beispielsweise durch den Einsatz unterschiedlicher Veranstaltungsformen unterstützt werden:

- Workshops zu sachlich-fachlich notwendigen Themen,
- Telefonkonferenzen zur Abstimmung von Aufgaben,
- Besprechungen in kleineren Gruppen zu speziellen Themen,
- herausgehobene, öffentlichkeitswirksame Veranstaltungen (z.B. Fachtagungen, Abschlussstagung),
- Teamentwicklungs-, Fortbildungs-/Qualifizierungsworkshops,

- Kooperationsberatungen mit externen Moderatoren,
- Ideenwerkstatt usw. (ebd., S. 152).

Zudem können das Kennenlernen und die Kommunikation unter den Partnern gefördert werden, wenn gemeinsame Workshops oder Besprechungen abwechselnd in den verschiedenen Partnerorganisationen stattfinden.

Eine sorgfältige Planung und Vorbereitung von gezielt eingesetzten und organisierten Veranstaltungen ist dabei unabdingbar. Denn jede Kooperationsveranstaltung kostet die Partner Zeit und Geld und sollte daher als sinnvoll und lohnend erfahren werden können. Daher sollten bei der Vorbereitung von Veranstaltungen mindestens folgende Punkte berücksichtigt werden:

- Klarheit über Anlass und Zielsetzung,
- abgestimmter Zeitrahmen und Ablauf,
- abgestimmte Themen und Fragestellungen, die zu behandeln sind,
- vereinbarte Beiträge (Inputs, Moderation),
- Nachbereitung der Veranstaltung (Protokoll, Dokumentation).

Nicht zuletzt ist auch die Frequenz von kooperativen Veranstaltungen abzuwägen. Eine zu hohe Frequenz kann von den Beteiligten als belastend erfahren werden, eine zu niedrige Frequenz erschwert die Vertrauensbildung und mithin die Team-Entwicklung. Zudem entwickeln Gruppen, so wie auch die Entwicklung der Beziehungen zwischen den Kooperationspartnern, immer eine spezifische Dynamik, die vonseiten des Kooperationsmanagements im Blick zu behalten ist.

Eine Orientierungsgrundlage kann hier beispielsweise das klassische Phasenmodell der Gruppenentwicklung (vgl. Bornhoff/Frenzer 2006) bieten, das fünf Entwicklungsschritte umfasst.

1. Forming: Orientierungsphase, Kennenlernen der Aufgaben und der Gruppenmitglieder und der Leitung
2. Storming: Meinungsverschiedenheiten, offene und versteckte Konflikte, Infragestellen von Kompetenzen, Frustrationen
3. Norming: Klärung des Arbeitsprozesses, von Umgangsformen, wechselseitigen Erwartungen, Streitkultur, Arbeitsmethoden
4. Performing: hohe Sach- und Prozessorientierung, Zugehörigkeit und Verantwortungsübernahme
5. Ending: Gestaltung des Abschlusses (vgl. Bornhoff/Frenzer 2006, S. 141ff.; eigene Darstellung)

In Orientierung an diesen Phasen lassen sich nicht nur bestimmte Stadien der Gruppenentwicklung („Wo steht die Gruppe jetzt?“) erkennen, sondern auch entwicklungsnot-

wendige Moderations- und Koordinationsaufgaben ableiten. Wichtig ist hier, dass die in den verschiedenen Phasen auftretenden Beziehungsformen und -phänomene angemessene Berücksichtigung finden können, dass beispielsweise

- genügend Zeit zum Kennenlernen eingeräumt wird,
- Klärungen und Absprachen gemeinsam herbeigeführt werden,
- auftretende Unsicherheiten, Frustrationen und Konflikte nicht verdrängt, sondern beachtet werden,
- vornehmlich auf der Sachebene argumentiert wird,
- Spielregeln und Arbeitsweisen abgestimmt werden,
- erfolgreiche Vorgehensweisen und erreichte Zwischenergebnisse anerkannt werden,
- Ideen für weitere Kooperationsprojekte entwickelt und langfristige Planungen ins Auge gefasst werden (vgl. ebd., S. 146).

Die Orientierung an Konzepten, Modellen und Methoden der Gruppenarbeit hat in organisationsübergreifenden Kooperationen allerdings auch Grenzen. Denn die beteiligten Akteure agieren ja nicht nur als Individuen, sondern stets als Delegierte ihrer jeweiligen Organisation. Sie führen demnach in ihrem Handeln und Entscheiden – und damit auch in ihrem Konfliktverhalten – im Beziehungsgeflecht der Kooperation stets den Hintergrund der Strukturen, Interessen und Ziele ihrer Organisation mit. Insofern hat die Teamentwicklung in organisationsübergreifenden Kooperationen stets mit dem Problem der Zurechnung von Verhalten als einem persönlichen oder aber organisationsopportunen Verhalten zu tun. Bornhoff und Frenzer (ebd., S. 145) bezeichnen diese Konstellation als „fremde Fürsten“. Für das Managementhandeln betonen sie „die Grundregel, dass die ‚fremden Fürsten‘ in allen Phasen der Entwicklung als ‚anwesende Abwesende‘ dabei sind und mit ihren Ansprüchen bewusst einbezogen werden müssen“ – dies beispielsweise durch „gezielt eingesetzte Gesprächsformen“ (ebd.).

Nicht zuletzt ist im Zusammenhang mit der Schaffung von Austauschmöglichkeiten auch der Einsatz von IT-Plattformen zu erwähnen. Nicht nur aus Kostengründen oder zur symbolischen Unterfütterung der Innovationsorientierung von Kooperationen bietet sich der Einsatz von IT-Plattformen zur Unterstützung der Kommunikation in Kooperationen und Netzwerken an. IT-Plattformen erleichtern die Entwicklung von gemeinsamen Produkten wesentlich, weil sie die Übertragung großer Datenmengen, die Schaffung einer gemeinsamen Wissensbasis und den gemeinsamen Zugriff auf Daten innerhalb einer Kooperation bzw. eines Netzwerks ermöglichen. Darüber hinaus kann der Einsatz von IT-Plattformen auch eine für die Beteiligten lernunterstützende Funktion gewinnen, indem etwa themenbezogene Wissensaustauschprozesse, Diskussionen sowie auch der Transfer von methodischem Know-how angeregt wird. Wie Schuh, Friedli und Kurr (2005, S. 38) betonen, sollte der Einsatz von IT-Plattformen

allerdings nicht als Ersatz für die sozial-interaktive Ausgestaltung von Kooperationen missverstanden werden, sondern als eine „Unterform der Unternehmenskooperation, die sich durch erhöhte Flexibilität und Dynamik auszeichnet“ verstanden und sinnvoll in ein Gesamtkonzept der Kooperation integriert werden. Ob beim Einsatz solcher IT-Plattformen auf standardisierte Lösungen zurückgegriffen oder aber eigene Plattformen entwickelt werden, hängt stark vom Bedarf von internetgestützten Informations- und Kommunikationsprozessen und der Ressourcenausstattung der Kooperationen ab. Zukünftig stärkeres Gewicht werden im Bildungsbereich womöglich auch frei zugängliche Internetportale zum fachlichen Austausch wie auch zur Entwicklung von geschützten virtuellen Gruppen- und Gemeinschaftsformen bzw. *communities of practice* gewinnen.

BEISPIEL

Internetportal für den Bildungsbereich: qualiboxx

Der Markt der IT-Lösungen für die orts- und zeitunabhängige kooperative Vernetzung boomt. Im Bildungsbereich sind daher bereits heute verschiedene Lösungen anzutreffen. Eine noch in der Entwicklung befindliche Lösung speziell für den Bildungsbereich ist beispielsweise *qualiboxx* (www.qualiboxx.de), ein Internetportal, das vom Verein Schulen ans Netz e.V. seit 2008 mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und des Europäischen Sozialfonds (ESF) entwickelt und erprobt wird. Die Plattform soll die zielgruppenspezifische Bildungsarbeit in Lernortkooperationen und anderen kooperativen Arrangements zwischen Schulen, Betrieben und weiteren Bildungseinrichtungen unterstützen. Hierzu werden digitale Lernangebote zu allgemeinbildenden und berufsbezogenen Themen zur Verfügung gestellt und die Möglichkeit zum Lernen in virtuellen Gruppen geboten. Zum anderen unterstützt die Plattform die Kooperation und Vernetzung des pädagogischen Personals sowohl organisationsintern als auch auf kommunaler und regionaler Ebene. In offen zugänglichen wie in geschützten Communities wird der Austausch mit Hilfe von Informationsfunktionen (Dateiablage, Fotogalerie), Themenstrukturen, unterschiedlichen Kommunikationsfunktionen (Forum, Chat, Blog und Wiki) sowie weiteren Instrumenten zur kooperativen Abstimmung (Kalender, Mitgliederliste, Schwarzes Brett etc.) unterstützt. Darüber hinaus enthält die Plattform eine Gruppenverwaltung, die es ermöglicht, rollenspezifische wie auch persönliche Zugriffsrechte zuzuordnen.

5.4 Kontrakte schließen

Auch wenn in vielen Teilen der Praxis die Meinung vorherrscht, dass die besten Kooperationen diejenigen sind, die „ohne Papier“ auskommen, ist es unbestritten, dass es für jede Kooperation eine wie auch immer geregelte juristische Grundlage geben sollte. Dies gilt insbesondere für Kooperationen, die

- langfristig angelegt sind und die womöglich sogar den organisatorischen Zusammenschluss von zuvor separat geführten Einrichtungen oder Teilen von Einrichtungen umfassen und/oder

- für deren Durchführung Kostenübernahmen bzw. Investitionen der beteiligten Partner benötigen, so z.B. zur Einrichtung von Geschäfts- oder Koordinationsstellen oder sonstigen Stellen für hauptberufliche Mitarbeitende.

Möglichst schon in der Aufbauphase von Kooperationen sollten eine Verständigung der Partner über ihr jeweiliges Verständnis der Kooperation, ihre Verpflichtung zur Kooperation und über die Art und Weise des Handelns und Entscheidens in der Kooperation angeregt und Übereinkünfte in Form eines Kontrakts bzw. einer Kooperationsvereinbarung oder Rahmenvertrages getroffen werden.

Die Kooperationsvereinbarung bzw. der Rahmenvertrag ist ein zentrales Element im Rahmen einer Kooperation. Es dokumentiert die rechtlich einklagbare Übereinkunft und Verpflichtung der Kooperationspartner zu einem gemeinsamen Verständnis bezüglich „Sinn, Zweck und Inhalte der Kooperation sowie den täglichen Umgang miteinander“ (Schuh/Friedli/Kurr 2005, S. 132). Die Autoren bezeichnen diesen Vertrag als „economic contract“, der zusammen mit einem nicht justiziablen „social contract“ den Kooperationsrahmen bildet und der

- materielle Regelungen zu Ansprüchen (Rechte und Pflichten) der Kooperationspartner und ausgetauschten Leistungen sowie
- formelle Regelungen, die aus juristischer Sicht die Basis der Zusammenarbeit betreffen, enthalten sollte (vgl. ebd.).

Folgende Punkte sollten – eingedenk notwendiger Anpassungen je nach Art und Umfang der Kooperation – in Kooperationsvereinbarungen geregelt werden:

- Zweck und Zielsetzungen der Kooperation (Was soll in der Kooperation erreicht werden?)
- Leistungsumfang (Was genau soll die Kooperation in welcher Weise leisten?)
- Funktionale und rechtliche Beziehung der Kooperationspartner, zwischen Kooperation und weiteren Partnern (Wer tritt wem gegenüber in welcher Funktion auf?)
- Vertretung der Kooperation gegenüber Dritten (z.B. Auftraggebern, Mittelgebern)
- Einflussmöglichkeiten der Kooperation (als eigenständiges System) auf die beteiligten Partner
- Kapitaleinlagen, Regelungen zur Deckung laufender Ausgaben
- Recht und Pflichten der Kooperationspartner (z.B. Informations- und Kontrollrechte der Partner, Erwartungen hinsichtlich Termineinhaltung, kommunikativem Austausch, Ausgabenplanung für Teilprojekte)
- Rechnungslegung und Geschäftsjahr (Buchführung und Jahresabschluss)
- Kontierung von Einnahmen und Ausgaben
- Ergebnisregelung (z.B. Umgang mit Autorenschaften, Übertragung von Lizenzen, Verrechnung von Gewinnen und Verlusten)

- Haftung und Gewährleistung
- Wettbewerbsverbot
- Sanktionen (Wie soll in dem Fall verfahren werden, dass Kooperationspartner durch offensichtliches Fehlverhalten den Erfolg der Kooperation gefährden?)
- Ausschluss eines Kooperationspartners
- einseitige Beendigung der Kooperation
- Konfliktregelung

Darüber hinaus hat im Kontext von organisationsübergreifenden Kooperationen der soziale Kontrakt eine besondere Bedeutung. Zum einen hat er die Funktion, die Selbstverpflichtung der Partner zur Mitwirkung an der Kooperation zu stärken. Zum anderen unterstützt der soziale Kontrakt ein „Strategic Alignment“, also eine strategische Anpassung der verschiedenen Partner im Rahmen der Kooperation. Dies hat den Erfahrungshintergrund, dass die in Kooperationen notwendige Zuordnung von Zuständigkeiten und Funktionsrollen sowie die Bearbeitung von gemeinsamen Aufgaben und Projekten zumeist in einer Art und Weise geschieht, „die aus Sicht (...) [der] Partner nicht ihrer routinemäßigen Geschäftstätigkeit entspricht“ (Rüdiger 1998, S. 26, zitiert nach Harland 2002, S. 62). Wird diesem Umstand zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt, vergrößert sich das Risiko, dass auch dann, wenn sich alle Kooperationspartner formal und vertraglich geregelt auf eine Kooperation geeinigt haben, „die Kooperation vollkommen unterschiedlich aufgefasst und verstanden wird“ (Schuh/Friedli/Kurr 2005, S. 136). Auf dieses Problem nimmt der soziale Kontrakt Bezug.

Die Entwicklung und Bearbeitung des sozialen Kontrakts sollte nach Schuh, Friedli und Kurr möglichst im Vorfeld der detaillierten Aushandlung und Unterzeichnung eines Kooperationsvertrages erfolgen. Dies sollte vor allem in offenen Gesprächen zwischen den Partnern geschehen. Die Autoren unterscheiden dabei zwei auszuhandelnde Dimensionen des sozialen Kontrakts,

1. den „underlying social contract“, in dem zwischen den Partnern geklärt wird, worum es in der Kooperation im Grunde geht, und
2. den „ongoing social contract“, in dem die Art und Weise der täglichen Zusammenarbeit festgehalten wird.

Die Ergebnisse der Gespräche sollten schriftlich festgehalten werden. Der soziale Kontrakt selbst ist dabei in großen Teilen zwar nicht justiziabel, aber er gewinnt an Verbindlichkeit für die Partner, wenn er beispielsweise als Präambel im formalen und juristisch geltenden Kooperationsvertrag aufgeführt wird.

Es ist davon auszugehen, dass die Aushandlung des sozialen Kontrakts insbesondere in Kooperationen mit mehreren Partnern aus unterschiedlichen institutionellen Bereichen und Handlungsfeldern keineswegs konfliktfrei verläuft. Denn der soziale Kontrakt

betrifft auch die informelle Ebene der Kooperation, also das Kooperationsverhalten der Partner, das seinerseits durch organisatorisch entwickelte wie auch persönliche Werthaltungen, Überzeugungen und Orientierungen mitgeprägt wird. Eine Orientierungshilfe für die Kontraktgespräche bieten Schuh, Friedli und Kurr (ebd., S. 137) in Form einer Liste von Fragestellungen an. Die Liste bezieht sich auf den Aufbau Strategischer Allianzen zwischen privatwirtschaftlichen Unternehmen und kann somit nicht eins zu eins bei Kooperationen im Weiterbildungsbereich angewendet werden. Dennoch ist sie im Folgenden aufgeführt, um die Richtung deutlich zu machen, die die Aushandlung eines sozialen Kontrakts einschlägt.

Underlying social contract	
Wahre Natur und Zweck der Vereinbarung	<ul style="list-style-type: none"> ○ Verfolgen Sie die Optimierung einzelner Transaktionen oder eine echte Partnerschaft? ○ Verfolgen Sie einen Zusammenschluss unter Gleichberechtigten oder etwas anderes? ○ Ist Ihr Planungshorizont eher lang- oder kurzfristig angelegt? ○ Was wird die treibende Kraft sein (Interesse an operativen Vorgängen oder eher Forschungsinteresse oder noch etwas anderes)?
Fokus und Dauer	<ul style="list-style-type: none"> ○ Soll die Vereinbarung eine einzelne, eher kurzfristige Aufgabe umfassen, oder soll sie „open-end“ angelegt sein? ○ Ist es zunächst ein Versuch, um später etwas größeres und anderes zu machen? ○ Über welche Handlungen und Entscheide, evtl. auch außerhalb der Vereinbarung, erwarten Sie, informiert zu werden? ○ Und wo würden Sie gerne mitreden dürfen?
Ongoing social contract	
Beratung	<ul style="list-style-type: none"> ○ In welcher Frequenz und Qualität erwarten Sie Rücksprachen mit dem Partner? ○ Wie intensiv werden Sie und Ihr Partner Informationen austauschen oder auch schützen und zurückhalten?
Entscheidungsfindung	<ul style="list-style-type: none"> ○ Wie sollen Entscheidungen gefällt werden: durch Konsens oder Mehrheit oder formell geregelt? Wer soll jeweils beteiligt sein?
Konfliktlösung	<ul style="list-style-type: none"> ○ Was erwarten Sie im Konfliktfall? Eine informelle Diskussion, eine Vermittlung, eine bindende Entscheidung (Arbitrage), gerichtliche Einigung? ○ Was passiert, wenn die Uneinigkeit bestehen bleibt?
Neubewertung und Verhandlung	<ul style="list-style-type: none"> ○ Wie soll mit unerwarteten Herausforderungen umgegangen werden (z.B. veränderte ökonomische Rahmenbedingungen oder Wettbewerbsverhältnisse)? ○ Wodurch soll eine Neubewertung und -verhandlung der Vereinbarung ausgelöst werden und was ist die gegenseitige Erwartungshaltung in einem solchen Fall?

Tabelle 20: Fragestellungen des „social contract“ (Schuh/Friedli/Kurr 2005, S. 137)

Wichtig für die Aushandlung des sozialen Kontrakts ist es, dass die Kooperationspartner hierbei eine nötige Offenheit vor allem auch hinsichtlich der Grenzen ihrer Kooperationsbereitschaft entwickeln können. Es kann daher hilfreich sein, den Prozess der Aushandlung des sozialen Kontrakts im Rahmen eines Workshops anzuregen, der durch einen externen Moderator bzw. einen Berater aus dem Bereich der Organisationsentwicklung begleitet wird.

Die Ausarbeitung des vertraglichen Regelwerks für die Kooperation ist gleichermaßen komplex und zudem abhängig von einem speziellen juristischen Wissen. Die Kooperationspartner sollten daher in diesem Prozess von Beginn an die Beratung durch Spezialisten heranziehen (vgl. Loose u.a. 2007, S. 136).

5.5 Bearbeitung von Konflikten

In Anbetracht der Vielfalt von Konfliktfeldern, -arten und Spannungen, die in organisationsübergreifenden Kooperationen auftreten können (→ Kap. 4.3), ist die Entwicklung und Umsetzung eines Konfliktmanagements, zumindest die Abstimmung von Vorgehensweisen bei der Konfliktbearbeitung unabdingbar.

DEFINITION

Konfliktmanagement

Der Begriff „Konfliktmanagement“ wird heute in den verschiedenen Kontexten verwendet, in der Politik ebenso wie in der Familienberatung. Angesprochen ist mit dem Begriff die bewusste, zielgerichtete und systematische Bearbeitung von aggressiven Konflikten, die im alltäglichen sozialen Miteinander negativ assoziiert werden – als Streit, Widerstand, Ärger, Bedrohung usw. Im Kontext von Organisationen treten Konflikte nur zum Teil als persönliche Konflikte auf. Vielmehr treten Konflikte hier als bestehende Interessensgegensätze auf, die ihrerseits Folge arbeitsteiliger und hierarchischer Strukturierungen sind (vgl. Jost 1999, S. 48). Das Konfliktmanagement bedeutet, „dass sich die Interventionen hauptsächlich auf den Konfliktprozess richten, so dass die Konflikte einen guten Verlauf nehmen. Es wird mit einer Verbesserung der Vorstellungen, Einstellungen und Verhaltensweisen der Konfliktparteien versucht, die gegenseitige Aggressionssteigerung zu durchbrechen“ (Glasl 2002, S. 20).

Die systematische Bearbeitung von Konflikten setzt

- zum einen ein spezifisches Wissen über Konfliktgegenstände, Erscheinungsformen von Konflikten, Konfliktparteien, Konfliktarten sowie über die Konflikteskalation,
- zum anderen ein spezifisches Wissen über die Möglichkeiten und Formen der Bearbeitung von Konflikten voraus.

Nur auf einer solchen Wissensgrundlage können Konflikte erkannt, eingeordnet und angemessen bearbeitet werden.

Um einen Eindruck von der Art des Wissens über Konflikte zu gewinnen, das bei der Bearbeitung von Konflikten unterstützend herangezogen werden kann und wird, machen wir hier nur exemplarisch auf die von Glasl (2002) entwickelten Grundlagen aufmerksam. Folgt man der Unterscheidungspraxis von Glasl (vgl. ebd., S. 48ff.), dann lassen sich Konflikte wie folgt einordnen:

- substanzielle (sachbezogene) vs. affektive (personen- bzw. parteibezogene),
- latente vs. manifeste,
- symmetrische (Ebenbürtigkeit) vs. asymmetrische (Ungleichheit).

Weiterhin ist zu unterscheiden, in welchem sozialen Rahmen Konflikte auftreten, so etwa

- als Konflikt zwischen einzelnen Personen,
- als Konflikt zwischen Gruppen oder
- als Konflikt zwischen Organisationen.

Zudem ist in organisationsübergreifenden Kooperationen auch die Möglichkeit auftretender Konflikte zwischen Kooperationsmanagement und den Kooperationspartnern zu berücksichtigen. Darüber hinaus können nach Glasl (vgl. ebd., S. 65f.) verschiedene Typen von Konflikten unterschieden werden:

- Reibungs- oder Issue-Konflikt: Hier stehen sachbezogene Auseinandersetzungen zwischen Parteien bei einer grundlegenden Anerkennung des Verhältnisses der Positionen zueinander im Vordergrund;
- Positionskampf: Hier geht es um die Ablehnung eines Positionsverhältnisses bzw. um das Bestreben, bestehende Positionsverhältnisse zu ändern;
- Systemveränderungs-Konflikt: Hier wird eine Änderung des Systems als Ganzes abgewehrt bzw. angestrebt.

Konflikte können dabei formgebunden, also im Rückgriff auf anerkannte Institutionen, Verfahren und Mittel (z.B. Anwälte, Gerichtsverfahren), oder formlos sein (vgl. ebd., 67f.). Und schließlich kann die Art der Konfliktaustragung variieren: Bei „heißen“ Konflikten versuchen die Parteien, „einander mittels explosiver Taktiken zu überzeugen, Angriff und Verteidigung sind für alle klar sichtbar (...) Kalte Konflikte führen zu einer zunehmenden Lähmung aller äußerlich sichtbaren Aktivitäten“ (ebd., S. 69). Bornhoff und Frenzer (2006) unterscheiden zudem vier Modelle des menschlichen Konfliktverhaltens wie folgt:

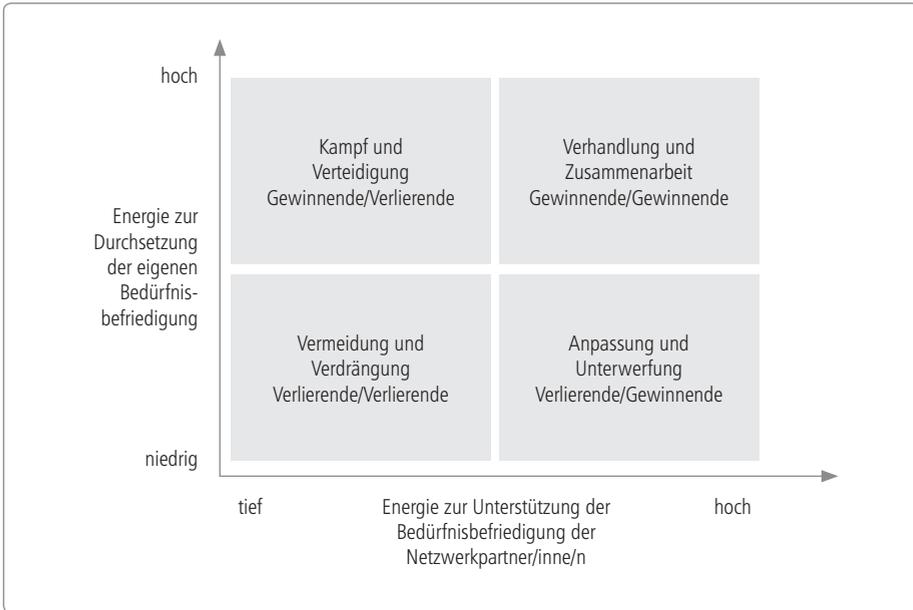


Abbildung 8: Modelle menschlichen Konfliktverhaltens (Bornhoff/Frenzer 2006, S. 160)

Neben dem Wissen, das die Einordnung von Konflikten ermöglicht, ist auch das Wissen über den Verlauf von Konflikten eine wichtige Grundlage, um eine systematische und effektive Konfliktbearbeitung zu ermöglichen. Nun verlaufen nicht alle Konflikte in der gleichen Weise, doch bergen alle Konflikte das Risiko einer Aggressionssteigerung bzw. Eskalation. Ein bekanntes idealtypisches Modell der Konflikteskalation wurde von Glasl (1994, S. 216) entwickelt, um Konflikte in ihrem Verlauf zu analysieren und gegebenenfalls während eines Konfliktverlaufs besser reagieren zu können.

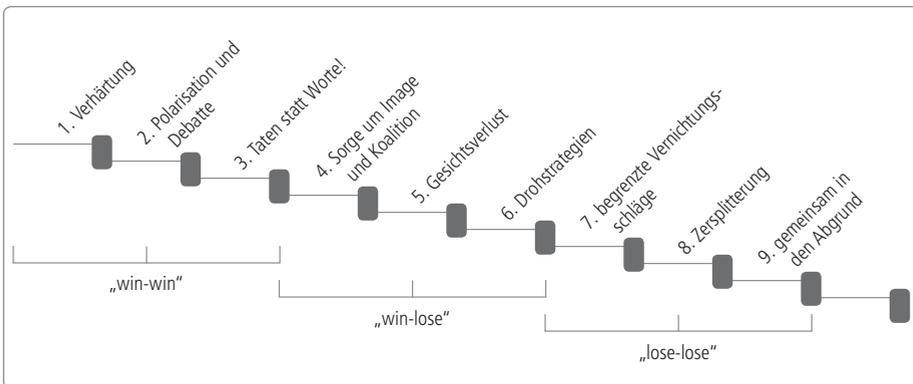


Abbildung 9: Konflikteskalation nach Glasl (1994, S. 216)

Ein entwickeltes Konfliktmanagement umfasst zumeist ein gewisses Set an Wegen und Methoden der konstruktiven Konfliktbearbeitung. Ebenso sind Institutionalisierungen zur Konfliktbearbeitung beispielsweise in Form von Mediatoren, Beratungsstellen, Supervisionen usw. denkbar. In einzelnen Organisationen übernehmen zudem Vorgesetzte, Betriebs- und Personalräte Aufgaben des Konfliktmanagements.

Auch wenn in organisationsübergreifenden Kooperationen kein Konfliktmanagement im genannten Sinn entwickelt wird, weil es nicht erforderlich ist oder die Mittel dazu nicht reichen, ist es doch von zentraler Bedeutung, dass sich die Partner einigen, in welcher Art und Weise und durch wen welche auftretenden Konflikte bearbeitet werden sollen und können.

Die Erfahrung zeigt, dass die meisten Konflikte durch die Kooperationspartner selbst auf dem Wege der Verhandlung konstruktiv bearbeitet werden können. Mitunter jedoch führt die Verhandlung nicht weiter, wenn die Fronten bereits verhärtet sind und ein Gesichtsverlust droht. Es bietet sich dann an, den Konflikt durch Vermittlung, also durch das Hinzuziehen eines Moderators oder Mediators (lat. für „Vermittler“) zu bearbeiten. Die Moderation der Bearbeitung von Konflikten durch die jeweiligen Kooperationsmanager sollte dabei der Regelfall sein. Jedoch ist dies nur möglich, wenn diese nicht selbst in den Konfliktfall verwickelt und damit in der Lage sind, eine quasi neutrale Moderatorenrolle einnehmen zu können (vgl. Bornhoff/Frenzer 2006, S. 160). Für den Fall der Konfliktbeteiligung des Kooperationsmanagements empfiehlt sich ebenfalls das Hinzuziehen eines externen Moderators bzw. Mediators.

In Mediationen – im Prinzip ähnlich auch in Konfliktgesprächen (vgl. ebd., S. 161) – wird zumeist nach folgenden Phasen vorgegangen:

<i>Bevor die Mediation beginnt</i>	
<i>Ziel:</i>	Voraussetzungen prüfen und Rahmenbedingungen aushandeln.
<i>Konfliktparteien:</i>	Kontakt aufnehmen, Vertrauen in Mediationsteam schaffen.
<i>Mediationsteam:</i>	Auftrag klären und Angebot erstellen (Verfahrensablauf, Termine, Honorar).
<i>Phase 1: Den sicheren Rahmen schaffen</i>	
<i>Ziel:</i>	Verfahren klären und Arbeitsbündnis schaffen.
<i>Konfliktparteien:</i>	Gesprächsregeln, Vertraulichkeit und Selbstverantwortung vereinbaren.
<i>Mediationsteam:</i>	Transparenz über Verfahren schaffen, Rollen klären.
<i>Phase 2a: Die Themen erheben</i>	
<i>Ziel:</i>	Entlastung der Konfliktbeteiligten schaffen, Überblick über Themen erhalten.
<i>Konfliktparteien:</i>	Eigene Position darstellen.
<i>Mediationsteam:</i>	Aktiv(es) Zuhören, Anklagen und Vorwürfe reformulieren, Themen visualisieren.

Abbildung 10 (Teil 1): Phasen der Mediation (Bäbner/Obob/Schmidt 2008)

Phase 2b: Die Themen priorisieren

Ziel: Agenda festlegen.

Konfliktparteien: Themen clustern und priorisieren.

Mediationsteam: Bei der Festlegung einer Bearbeitungsreihenfolge unterstützen.

Phase 3a: Die Sichtweisen darstellen

Ziel: Themen vertieft an Beispielen bearbeiten.

Konfliktparteien: Positionen zum ausgewählten Thema vorstellen.

Mediationsteam: Gegenseitiges Verstehen fördern und vertiefen.

Phase 3a: Die Sichtweisen erhellen

Ziel: Gemeinsamkeiten und Unterschiede finden.

Konfliktparteien: Motive, Interessen und Bedürfnisse hinter den Positionen darlegen und Wünsche zur möglichen Lösung äußern.

Mediationsteam: Bedürfnisse, Interessen und Motive herausarbeiten. Zum gegenseitigen Aktiven Zuhören anleiten.

Hinweis: Die Bearbeitung dreht hier (alternativ: nach Phase 4) mehrere „Schleifen“, bis alle Themen bearbeitet worden sind.

Phase 4: Die Lösungen entwickeln

Ziel: Wahlmöglichkeiten schaffen durch Entwicklung vieler Lösungsideen.

Konfliktparteien: Ideen entwickeln, die möglichst viele eigene und andere Bedürfnisse befriedigen/Interessen ausgleichen.

Mediationsteam: Prozess am Laufen halten und nicht die erstbeste Lösung favorisieren. *Ideen auf Umsetzbarkeit kontrollieren.* Sind die Ideen in der Praxis durchführbar?

Phase 5: Die Vereinbarungen treffen

Ziel: Konkrete Maßnahmen verabreden und Umsetzung sichern.

Konfliktparteien: Aufgaben vereinbaren, schriftlich festhalten und unterschreiben.

Mediationsteam: Prüfen, ob alle Interessen berücksichtigt sind.

Die Mediation abschließen

Ziel: Umsetzung absichern und bei Alltagshürden unterstützen.

Konfliktparteien: Bilanz ziehen: Was läuft gut, was ist noch verbesserungswürdig?

Bei Bedarf Mediationsteam: Erfolg sichern durch „Kontrolle“. Memorandum nachverhandeln.

Abbildung 10 (Teil 2): Phasen der Mediation (Bähner/Oboth/Schmidt 2008)

Für die Durchführung von Konfliktgesprächen wird – mit unterschiedlichen Akzentsetzungen – zumeist auf die notwendige Einhaltung von folgenden Leitgesichtspunkten hingewiesen:

- Sache bzw. Problem und Person voneinander trennen!
- Individuelle Wahrnehmungen der Situation als Konfliktfaktoren anerkennen!
- Unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen des oder der Konfliktpartner/innen anerkennen!
- Die Kommunikation zwischen den Konfliktparteien aufrecht erhalten bzw. wieder herstellen!
- Neue und alternative Lösungen finden! (vgl. Bornhoff/Frenzer 2006, S. 161)

5.6 Review-Strukturen etablieren

Ein gemeinsamer Nenner der organisations- und managementwissenschaftlichen wie auch der weiterbildungsspezifischen Literatur zu Kooperationen und Netzwerken ist die Einsicht in den Systemcharakter und mithin die Komplexität von interorganisationalen Kooperationen. Nimmt man diese Verfasstheit von Kooperationen ernst, dann impliziert dies auch die Notwendigkeit der Verabschiedung traditionell-rationalistischer Vorstellungen, ein komplexes Kooperationsgeschehen plandeterminiert in je gewünschte Richtungen lenken zu können (vgl. Sydow/Windeler 2000b). Wir haben darauf an verschiedenen Stellen dieses Studientextes bereits hingewiesen, indem wir auf die Notwendigkeit von Abstimmungen, Vereinbarungen und Aushandlungen aufmerksam gemacht haben. Sie gewinnen in Kooperationen als vornehmliche Modi der Regulierung von Handlungen und Entscheidungen an Gewicht. Entsprechend wird in der Literatur über interorganisationalen Kooperationen und Netzwerke sowie über das Management von Kooperationen und Netzwerken beinahe durchgehend die Notwendigkeit für ein systemisch erweitertes Verständnis von Steuerung bzw. für ein reflexiv verfasstes Verständnis von Steuerung betont (vgl. Windeler 2001; Dobischat/Stuhldreier/Düsseldorff 2006; Feld 2011a).

Ein solches Steuerungsverständnis basiert auf Erkenntnissen über die Prozesshaftigkeit von Produkt- und Dienstleistungsentwicklungen, die kontinuierliche Verbesserung von kooperativen Arbeitsweisen, die selbstbestimmte strategische Anpassung der Akteure an gemeinsam zu verfolgende Kooperationsziele sowie schließlich auf der Erkenntnis der kooperativen Verfasstheit des Managements von Kooperationen. Steuerung kann daher nicht mehr als etwas aufgefasst werden, das von außen oder von einer Spitze her auf das Kooperationsgeschehen einwirkt. Vielmehr ist es erforderlich, Steuerung als ein systemintern und mithin durch alle Beteiligten des Kooperationsgeschehens realisiertes Lenkungsphänomen zu begreifen. Im systemtheoretischen Kontext greift hier der Begriff der reflexiven bzw. der Selbst-Steuerung von Systemen.

Vor diesem Hintergrund hat das Kooperationsmanagement also keine direkte Lenkungs- und Interventionsaufgabe. Vielmehr geht es darum, die Bedingungen bzw. Strukturen für die Selbststeuerung von interorganisationalen Kooperationen zu schaffen und

abzusichern. Praktisch kann dies auf verschiedenen Wegen und mit verschiedenen Vorgehensweisen umgesetzt werden.

Howaldt und Ellerkmann (2007) weisen hier beispielsweise auf das prozessbegleitende Monitoring hin:

Ein prozessbegleitendes Monitoring der Kooperationspraxis ist der Normalfall und in jedem Netzwerk als mitlaufender Prozess vorfindbar. Die Kriterien bleiben dabei in der Regel implizit. Eine solche Reflexion der geleisteten Arbeit erfolgt im Kontext der normalen Arbeit des Netzwerkes in den Gremien der Projektorganisation (Steuerkreise, Mitgliederversammlungen, Arbeitskreise etc.) und Nutzung der üblichen Moderationsmethoden. Besser lassen sich solche Reflexionsprozesse jedoch mit spezifischen Methoden bewältigen.“ Dazu gehört, so die Autoren, insbesondere „die Methode der kollegialen Fallberatung. (...) Empfehlenswert ist es darüber hinaus, an bestimmten Sollbruchstellen gezielt Evaluationsprozesse einzubauen (ebd., S. 42).

Die Autoren verweisen hier auf „Scope“, ein von der Sozialforschungsstelle Dortmund und dem Fraunhofer Institut für Materialfluss und Logistik entwickeltes „Instrument zur Messung des Kooperationsklimas“. Es handelt sich dabei um eine Fragensammlung, die den Kooperationspartnern „einen Überblick über die Stimmung und den Grad der Zufriedenheit in der Leistungsgemeinschaft geben soll“ (ebd.).

Das prozessbegleitende Monitoring und die Messung des Kooperationsklimas können, in Kombination mit weiteren kooperationsbezogenen Controlling-Methoden und -Instrumenten (→ Kap. 4.6.2), durchaus ein verdichtetes Bild über je zu einem Zeitpunkt gegebene Zustände in interorganisationalen Kooperationen liefern und die Ableitung von notwendigen Kurskorrekturen in der Zusammenarbeit ermöglichen.

Jedoch sollten Maßnahmen dieser Art funktional in eine umfassendere Struktur eingebunden sein, die systematisch aufeinander aufbauende und regelmäßige Bilanzierungen und Evaluierungen der Zusammenarbeit umfasst. Ansatzpunkte für eine solche Struktur liefern etwa Schuh, Friedli und Kurr (2005, S. 143f.) im Rekurs auf die bei der Mikroelektronik-Firma UMC, Amsterdam, entwickelte Review-Struktur (engl. *review* für „Überprüfung, Begutachtung“). In dieser Struktur werden

Mindestens vierteljährlich Reviews auf unterschiedlichen Ebenen zu unterschiedlichen Themen abgehalten. UMC unterscheidet hierbei folgende vier Arten von Reviews:

1. Technical,
2. Project,
3. Business und
4. Management Reviews (ebd.).

Kriterien	Bewertung	1	2	3	4	5	6
	++						--
Leistungsgrad; wie zufrieden bin ich mit:							
Gesamtnutzen/Mehrwert							
Kooperationsaufwand/Arbeitsbelastung							
Regulierung; wie schätze ich im Verbund ein							
Die Kooperationsanforderungen/-bedingungen							
Die Einhaltung der Kooperationsregeln							
Arbeitsweise; wie schätze ich ein:							
Effizienz der Partnertreffen							
Verbindlichkeit der Absprachen							
Interne Arbeits- und Verantwortungsteilung							
Leistungen der Kooperationspartner							
Leistungen des Netzwerkmanagements							
Schulungsangebote; praktische Hilfestellungen							
Interne Kommunikation; wie zufrieden bin ich mit:							
Zielklarheit							
Informations- und Datentransparenz							
Erfahrungs- und Know-how-Austausch							
Offenheit							
Entwicklungsdynamik; wie zufrieden bin ich mit:							
Entwicklungsgeschwindigkeit des Kooperationsverbunds							
Entwicklungsrichtung							
Innovationspotential							
Konzeptionelle, strategische Impulse							
Marketingstrategie							

Tabelle 21: Fragensammlung zur Messung des Kooperationsklimas (Scope) (www.die-bildungskonferenz.de/fileadmin/img/pdfs/Ralf%20Kopp_Vortragsversion%20f%C3%BCr%20Ver%C3%B6ffentlichung.pdf)

Die Besonderheit und zugleich Attraktivität dieser Review-Struktur besteht darin,

- dass sie regelmäßige Überprüfungen des Stands der Kooperationsaktivitäten vorsieht,
- auf die verschiedenen, funktional erforderlichen Ebenen von Kooperationsaktivitäten Bezug nimmt,
- dabei auch das Management der beteiligten Organisationen mit einbezieht und
- die verschiedenen Ebenen von Kooperationsaktivitäten auch in ihrem Zusammenhang beobachtbar und damit behandelbar macht.

Übertragen auf interorganisationale Kooperationen im Weiterbildungsbereich – und eingedenk von unvermeidbaren Übersetzungsverlusten – könnte eine solche gestaffelte Review-Struktur etwa wie folgt aussehen:



Abbildung 11: (mögliche) Review Struktur für Kooperationen der Weiterbildung (vgl. Schuh/Friedli/Kurr 2005, S. 143; eigene Darstellung)

In den Reviews zu *innovativen Lösungen* stehen die Herausforderungen auf der professionellen Ebene, also beispielsweise die Entwicklung neuer Bildungsangebote und pädagogischer Dienstleistungen, im Vordergrund. Entsprechend würden diese Review-Treffen vorwiegend von den beteiligten Mitarbeitern besucht, die direkt für professionelle pädagogische Angebots- bzw. Dienstleistungsentwicklungen verantwortlich sind.

In den Reviews zu *Projekten* stehen dann relevante Themen rund um das Projektmanagement im Mittelpunkt. Diese Treffen würden von jenen Mitarbeitenden besucht, die in den kooperierenden Organisationen die Durchführung von Teilprojekten managen. „Sofern mit einem Partner mehrere Projekte parallel laufen, werden diese im Rahmen der Project-Reviews koordiniert. Auch neu zu lancierende Projekte werden an dieser Stelle durch die entsprechend beteiligten Projektmanager geplant“ (Schuh/Friedli/Kurr 2005, S. 143).

Die Reviews zu (*Geschäfts-*)*Prozessen* dienen dann der Behandlung von aktuellen Informationen zum Weiterbildungsmarkt, zum Marketing der kooperativ entwickelten Lösungen, möglichen Anschlussprojekten, zur weiteren Mittelakquisition usw.

Die *Management*-Reviews dienen den Führungskräften bzw. je nach Organisations- und Verantwortungsstruktur den zuständigen Abteilungs- bzw. Fachbereichsleitungen der kooperierenden Einrichtungen dazu, „auf einer globalen Ebene Trends zu diskutieren, Strategien zu entwickeln und Perspektiven für die Partnerschaft aufzuzeigen“ (ebd.).

Die hier vorschlagsweise vorgestellte Review-Struktur kann und muss, wenn sie zur Umsetzung gebracht werden soll, den gegebenen Kooperationszielen und -aufgaben, Akteurskonstellationen und Arbeitsweisen angepasst werden. Die augenscheinlichen Vorteile der Etablierung einer solchen Review-Struktur liegen insbesondere bei strategischen Kooperationen mit einer kleinen Anzahl von Kooperationspartnern darin, dass

- durch die Regelmäßigkeit von Reviews zu unterschiedlichen Themen und mit unterschiedlichen Besetzungen das wechselseitige Kennenlernen der Partnerorganisationen erheblich befördert wird,
- Abstimmungsprobleme oder auch Interessenskonflikte stufenweise – angefangen vom Review zu innovativen Lösungen bis hin zum Management-Review – in den beteiligten Partnerorganisationen entlang der dort bestehenden Entscheidungs- und Verantwortungsstrukturen „nach oben“ getragen werden können, was im Falle widerstreitender Interessen erheblich zur Deeskalation von Konflikten beitragen kann.

5.7 Öffentlichkeitsarbeit

Öffentlichkeitsarbeit bzw. Marketing als übergreifende Aufgabe hat in der Weiterbildung eine zentrale Managementfunktion (vgl. Möller 2002; Schöll 2005; Ambos/Hülsmann 2010). Daher überrascht zunächst die Tatsache, dass – abgesehen von fallbezogenen Erfahrungen – grundlegendere Überlegungen und systematische Forschungen, die sich speziell mit der Öffentlichkeitsarbeit in Kooperationen des Weiterbildungsbereichs befassen, bislang kaum vorliegen. Hier besteht ein noch weitgehend offenes Forschungsterrain, das insbesondere von der erwachsenenpädagogischen Organisations- und Netzwerkforschung in kommenden Jahren verstärkt erschlossen werden will. Aus dem genannten Grund seien im Folgenden nur einige orientierende Hinweise zusammengestellt, die in Überlegungen zur Öffentlichkeitsarbeit in Kooperationen des Weiterbildungsbereichs relevant werden.

Öffentlichkeitsarbeit spielt in Kooperationen in der Weiterbildung in verschiedenen Hinsichten eine Rolle. So sind beispielsweise öffentlich geförderte Kooperationen und Netzwerke zumeist durch den Fördermittelgeber gehalten, ihre Arbeit und deren Ergebnisse der Öffentlichkeit zu präsentieren und so zugleich auch die Bedeutung des Fördermittelgebers zu unterstreichen. Darüber hinaus besteht in Kooperationen und Netzwerken vielfach auch ein eigenes Interesse an öffentlichkeitswirksamen Auftritten, um weitere Partner zu gewinnen und so die Möglichkeiten der Netzwerkarbeit zu erweitern. Ebenso stellt sich bei kooperativ entwickelten Produkten bzw. Bildungs- oder Beratungsangeboten die Frage, wie sie auf dem Markt platziert werden und wie sich dabei zugleich die an der Entwicklung beteiligten Partner zur Geltung bringen können. Mitunter sind Kooperationen schon zum Zweck der gemeinsamen Öffentlichkeitsarbeit

initiiert worden. Bereits diese Hinweise machen deutlich, dass Öffentlichkeitsarbeit in Kooperationen mit sehr unterschiedlichen Interessen und Zielsetzungen verknüpft wird und entsprechend behandelt werden muss.

Und auch von außen werden Kooperationen und Netzwerke wahrgenommen, was wiederum für die Öffentlichkeitsarbeit von Kooperationen von Bedeutung ist. Nuissl (vgl. 2010a, S. 94ff.) weist auf folgende Wahrnehmungsmöglichkeiten von Netzwerken durch die Umwelt hin:

- Netzwerke als *Instrument* der Verfolgung bildungspolitischer Ziele, der Verbreitung von Informationen, der Ermittlung allgemeiner Befindlichkeiten und spezieller Meinungsbildungen vor Ort,
- Netzwerke als *Konkurrenz* für bereits bestehende Netzwerke sowie für Organisationen im Falle von sich überschneidenden oder überlappenden Aktionsfeldern und Geschäftsbereichen,
- Netzwerke als *Struktur* und als Instanz der Um- und Neuordnung eines Feldes (z.B. berufliche Weiterbildung, allgemeine Weiterbildung) in der Region bzw. der Herstellung eines übergeordneten Zusammenhangs (z.B. „Lernende Region“),
- Netzwerke als *Symbol* für eine Entwicklung bzw. Entwicklungsrichtung zur Unterstützung der Bedeutung eines Gegenstandsbereichs und einer Anzahl von Partnern, die diese Entwicklungsrichtung gemeinsam verfolgen und dabei eine gemeinsame Kooperations- bzw. Netzwerkkultur entwickeln,
- Netzwerke als *Appendix* (lat. „Anhang“) eines Netzwerkpartners zur Relativierung einer zu dominanten Rolle einer Einzelorganisation sowie zur Stärkung der Wahrnehmung des Netzwerks im Zusammenhang mit einem großen, womöglich marktbeherrschenden Partner.

Vor diesem Hintergrund ist es eine wichtige Aufgabe des Kooperationsmanagements, die Behandlung der Frage der Außendarstellung und Öffentlichkeitsarbeit in Kooperationen anzuregen und die Partner in eine Kommunikation darüber zu bringen,

- welche Außenwahrnehmung der Kooperation sie unterstützen und forcieren wollen,
- wo Abgrenzungserfordernisse in der Außendarstellung der Kooperation etwa gegenüber konkurrierenden Netzwerken und Organisationen, z.B. großen Weiterbildungsanbietern, bestehen,
- wo sich Hervorhebungs- oder aber Relativierungserfordernisse von partiellen Ansprüchen etwa von Fördermittelgebern oder einzelnen großen, dominanten Partnern abzeichnen.

Ebenso werden dann auch Kommunikations- und Abstimmungsprozesse darüber notwendig, *worauf* sich die Außendarstellung der Kooperation besonders konzentrieren soll, z.B. auf:

- Produkte (innovative Angebote und Leistungen)
- Wettbewerbsfähigkeit (Wissens- und Kompetenzvorteile, Qualität und Effektivität der Zusammenarbeit)
- Struktur (Koordination unterschiedlicher Partner und Kompetenzen, mehr Transparenz durch abgestimmte Organisationsprofile)
- Kultur (Loyalität und Vertrauen, Zusammengehörigkeit der Partner über Organisations- und Bereichsgrenzen hinweg)
- Akteurskonstellation (Imagevorteile, hohe Reputation der Kooperation durch öffentliche Förderung, durch die Beteiligung großer, bekannter Organisationen bzw. Marktführer)

Die Liste der hier genannten Beispiele ließe sich leicht verlängern. Weiterhin ist zu klären, in *welchen Formen* die Außendarstellung der Kooperation realisiert werden soll.

- Sollte für die Kooperation ein gemeinsames *Logo* entwickelt werden, das die Eigenständigkeit und Wiedererkennbarkeit der Kooperation unterstützt?
- Sollten für marktrelevante Angebote und Leistungen *eigene Vertriebskanäle* (z.B. Programmheft, Internetauftritt, Ankündigungen in der Presse usw.) entwickelt oder vorhandene Vertriebskanäle der Partner genutzt werden?
- Sollten gemeinsame Flyer, Broschüren und andere *Werbematerialien* erstellt werden, in denen sich die Partner im Einzelnen vorstellen?
- Sollten öffentlichkeitswirksame *Veranstaltungen*, also Tagungen oder Kongresse selbst durchgeführt werden?
- Sollte die regelmäßige *Präsentation* der Kooperation auf relevanten Tagungen, Kongressen, Messen oder anderen Veranstaltungen (z.B. Lernfeste) erfolgen?
- Sollte die Kooperation für die wissenschaftliche Forschung geöffnet und das Wirken der Kooperation in *Fachzeitschriften* dargelegt werden?

Bei der Klärung solcher, hier nur beispielhaft genannten Fragen sind die finanziellen und rechtlichen Rahmenbedingungen sowie die Ziele der Kooperation als relevante Parameter zu berücksichtigen. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass die Klärung der Fragen, in welchen Hinsichten und Formen die Außendarstellung der Kooperation erfolgen soll, wiederum auch Konfliktpotenziale birgt. Denn mit der Frage der Außendarstellung sind Gewichtungen und Wertungen der jeweiligen Partner samt ihren jeweiligen Interessen, Ansprüchen und Nutzenerwartungen verbunden. Zudem ist nicht immer klar, welche Bedeutung die Außendarstellung einer Kooperation für die je adressierte Abnehmer- bzw. Nutzerumwelt hat.

BEISPIEL

Marketing von kommunalen Lernzentren

Bei Zusammenschlüssen zwischen Volkshochschulen, Stadtbibliotheken und ggf. weiteren Kultureinrichtungen stellt sich für die Kooperationspartner die Frage, ob sie nach dem Zusammenschluss von den Bürger/inne/n eher als Konglomerat unterschiedlicher Einrichtungen mit jeweils eigener Tradition und eigenem Leistungsprofil wahrgenommen werden wollen oder aber die durch den Zusammenschluss neu entstandenen Möglichkeiten, die Entwicklung kooperativer Angebotsformen eingeschlossen, betonen möchten. Letzteres liegt nahe, wenn den Bürger/inne/n der Mehrwert der Kooperation nahegebracht und Nutzer- bzw. Teilnehmerzahlen gesteigert werden sollen. Andererseits sind mit der Entscheidung zur Kooperation

- a) womöglich auch Einschränkungen in der Profilierung der beteiligten Partnereinrichtungen sowie
- b) Unsicherheiten, ob die neu entstehende Adresse für Bildungs- und Kulturangebote auch im gewünschten Sinne angenommen wird, verbunden.

Die Eigenbezeichnungen der kommunalen Lernzentren in Unna, Nürnberg, Chemnitz, Rüsselsheim und Linz (Österreich) (vgl. www.die-lernzentren.de),



haben bis heute in den jeweiligen Kommunen und darüber hinaus zwar einen hohen Bekanntheitsgrad erlangt und werden von den Bürger/inne/n auch als Adressen für Bildungs-, Begegnungs- und Kulturangebote wahrgenommen. Bislang weiß man in den Zentren allerdings noch wenig darüber, ob und inwieweit die Besucher der Zentren diese tatsächlich als Einheit mit neuer Qualität wahrnehmen oder nach wie vor die Volkshochschule oder die Bibliothek *im zib* oder *im südpunkt* usw. nutzen.

Für weitere Überlegungen im Zusammenhang mit der Öffentlichkeitsarbeit bzw. dem Marketing der genannten Lernzentren wurden im Rahmen der Kooperation mit dem DIE folgende Positionen zum Marketing entwickelt: In Lernzentren soll nicht nur Bildung an sich angeboten werden, sondern vielmehr der Weg zu ihr hin. Es soll deutlich gemacht werden, dass sich jeder Mensch auf seinem individuellen Weg, ob in der Gruppe oder alleine, mit Buch oder PC, Wissen aneignen kann, das für ihn und seine Lebenssituation wichtig ist. Dabei ist das Erscheinungsbild des Lernzentrums wichtig. Neue Lernmöglichkeiten können durch eine durchdachte Architektur unterstützt werden. Für die Wiedererkennung am Markt ist ein klares Profil essentiell. Gemeint ist hier eine Corporate Identity. Dazu muss das Erscheinungsbild mit dem Verhalten und der Kommunikation des Lernzentrums aufeinander abgestimmt sein. Beim gemeinsamen Marketing sollten Werbemaßnahmen, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit gut miteinander verzahnt sein.

Die mit der Planung und Realisierung der kooperationsbezogenen Öffentlichkeitsarbeit typischerweise verbundenen Konfliktpotenziale benennen etwa Bornhoff und Frenzer (2006):

Konflikte können z.B. darüber entstehen, dass

- erst im Zusammenhang mit der Öffentlichkeitsarbeit deutlich wird, dass zentrale Arbeitsschritte, wie Zielklarheit und Leitbildentwicklung (...) nicht ausreichend bearbeitet worden sind.
- Öffentlichkeitsarbeit zu einem äußerst komplizierten Thema der Kooperation wird: Alle wollen immer vorab darüber informiert werden, was über die Kooperation in die Öffentlichkeit geht und die Möglichkeit haben, zu intervenieren.
- die Vorstellungen davon, was in der Öffentlichkeitsarbeit die Kooperationspartnerinnen kosten darf und in welcher Qualität sie betrieben werden soll, möglicherweise weit auseinander gehen.
- die Zuordnung einer Funktionsrolle „Sprecherin“ für das Netzwerk aufgrund der zeitlichen Belastung nur ungern übernommen wird, aber gleichzeitig auch nicht problemlos delegiert wird.
- Sprecherinnen in der Öffentlichkeit häufig mit dem Netzwerk identifiziert werden und den größeren Teil des Imagegewinns haben.
- einzelne Akteurinnen in ihrer eigenen Außendarstellung nie auf ihre Zugehörigkeit zum Netzwerk hinweisen und die anderen Akteurinnen nie namentlich benennen (...).
- einzelne Akteurinnen in der Öffentlichkeit Aussagen über Kooperationspartnerinnen oder über das Netzwerk nicht selber machen, mit denen die Partnerinnen nicht übereinstimmen (ebd., S. 164).

Vonseiten des Kooperationsmanagements ist es daher wichtig, bei der Planung und Durchführung von Abstimmungsprozessen über die Öffentlichkeitsarbeit von Kooperationen einerseits die Eigenständigkeit und den Mehrwert der Kooperation, andererseits aber auch berechnete Belange der beteiligten Partnerorganisationen im Blick zu behalten.

Da in Kooperationen koordinierende Aufgaben vielfach an Einrichtungen delegiert werden, die selbst zugleich auch Kooperationspartner sind, bietet es sich hier an, die Planung und Initiierung der Öffentlichkeitsarbeit an Dritte zu delegieren, die entsprechende Verständigungs- und Aushandlungsprozesse in neutraler Haltung moderieren. In diesem Sinn schlagen auch Bornhoff und Frenzer vor: „Bevor man mit der Öffentlichkeitsarbeit dilettantisch wirkt: outsourcen. (...) Hoch begabte Amateure sind seltener als die meisten von sich selber glauben. Außerdem spart man sich im Netz viel Ärger und schwierige Abstimmungsprozesse“ (ebd., S. 67).

5.8 Nachhaltigkeit durch Anschlussprojekte sichern

Interorganisationale Kooperationen werden häufig ins Leben gerufen, um bestimmte Entwicklungen, sei es im Hinblick auf *Infrastrukturentwicklungen*, sei es im Hinblick auf *Produktentwicklungen*, in Projektform voranzutreiben. In Infrastrukturprojekten, wie sie beispielsweise durch Förderprogramme, wie „Lernende Regionen“, „Hessen-campus“ oder auch in den Ländern mit Bezug auf die Stärkung von Weiterbildungsverbänden, gefördert werden, fließen oftmals hohe Anschubfinanzierungen. Diese haben den Zweck, bereits existierende Angebotsstrukturen durch weitere Strukturen – z.B. im Bereich der Bildungsberatung – zu unterstützen. So werden vielfach neue Stellen und Institutionalisierungen auf den Weg gebracht, die das Lebenslange Lernen aller Bürger/innen in einer Region nachhaltig unterstützen sollen. Eine immanente Problematik dieser Strukturbildungen besteht darin, dass sie ohne eine entsprechende Förderung nicht möglich wären – und dies nicht nur, weil sie aufseiten der beteiligten Einrichtungen und Organisationen Entwicklungskosten verursachen würden, die nicht zusätzlich zum „laufenden Geschäft“ aufgebracht werden können, sondern auch, weil eine spätere Vermarktung der in diesen Strukturen erbrachten Leistungen die laufenden Kosten nur zum Teil abdecken kann. Damit steht in gewisser Weise schon zu Beginn solcher Strukturbildungen das Risiko ihrer Auflösung im Raum.

Auf dieses Problem weisen beispielsweise Strobel, Reupold und Pekince (2009) mit Bezug auf „Lernende Regionen“ und hier speziell die Entwicklung von Strukturen zur Umsetzung von Bildungsberatungen hin:

Für die Entwicklung der entsprechenden Beratungsleistungen ist die Vernetzung und Kooperation der an Bildung und Beratung beteiligten Einrichtungen und damit auch die Institutionalisierung der Beratung Voraussetzung. Allerdings benötigen Institutionen eine professionelle Struktur (...) Aus den qualitativen Daten der Wissenschaftlichen Programmbegleitung lassen sich die für eine Institutionalisierung bzw. Vernetzung der Bildungsberatung notwendigen Partner ableiten. Wichtig erscheint die kommunale Anbindung der Beratungsstelle, die (...) auch bei der Finanzierung und dem Ausbau der Beratungsstelle hilfreich sein kann. Allerdings wirkt die regional z.T. schlechte finanzielle Lage der Kommunen auch hemmend (ebd., S. 109).

Die Frage der Verstetigung von Kooperationen betrifft letztlich alle Beteiligten. Jedoch gewinnt sie gerade für kleinere Weiterbildungseinrichtungen mitunter eine existenzielle Bedeutung. Denn vielfach sind es im Weiterbildungsbereich kleinere Einrichtungen, die nur durch die Mitwirkung an Kooperationen und Netzwerken ihre Existenz sichern können, weil sie aus sich heraus die erforderlichen Mittel und Kapazitäten z.B. zur Gewährleistung einer angemessenen Präsenz auf dem Markt und zur Gewinnung von Teilneh-

menden oder zur Entwicklung innovativer Angebote kaum aufbringen können. Daher besteht insbesondere bei den kleineren Partnerorganisationen ein berechtigtes Interesse am Fortbestehen der Kooperation und den damit verbundenen Möglichkeiten auch über geförderte Projektlaufzeiten sowie über das Erreichen von Projektzielen hinaus.

Obwohl das Problem der nachhaltigen Absicherung kooperativ geschaffener Strukturen und Handlungsfelder in der Praxis weitgehend bekannt ist, wird es als eigenständiger Bezugspunkt des Managementhandelns in Kooperationen und Netzwerken bislang offenbar in kaum ausreichendem Maß wahrgenommen. Dies belegen jedenfalls die begleitenden Untersuchungen zum Programm „Lernende Regionen“. Hier wurde als Maßnahme zur frühzeitigen Absicherung der im Rahmen des Programms entwickelten Strukturen und Leistungen die Erstellung eines Businessplans (engl. für „Geschäftsplan“) vorgesehen.

DEFINITION

Businessplan

Der „Businessplan“ oder „Geschäftsplan“ bezeichnet im Unternehmensbereich einen schriftlich niedergelegten Plan, in dem die Maßnahmen festgehalten werden, die zur Entwicklung oder Weiterführung einer Geschäftsmöglichkeit zu ergreifen sind. Der Geschäftsplan bildet die Grundlage der strategischen und operativen Planung eines Unternehmens; ebenso ist er ein zentrales Kommunikationsmittel, um für unternehmerische Vorhaben interne Zielvereinbarungen wie aber auch Vereinbarungen mit Kooperationspartnern, Investoren, Kredit- und oder Fördermittelgebern zu treffen. Der Geschäftsplan enthält in aller Regel Angaben zu Marketing und Vertrieb, Ressourcen und Personal, Finanzierung und Kosten sowie Angaben zu erwarteten Erträgen, um die Wirtschaftlichkeit von Ausgaben und Kosten zur Realisierung der Geschäftsmöglichkeit beurteilen zu können. Insbesondere für Unternehmensgründer liegen heute z.B. vom Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (vgl. www.softwepaket.de) oder vom Bayerischen Staatsministerium für Wirtschaft, Infrastruktur, Verkehr und Technologie (vgl. www.evobis.de/fileadmin/user_upload/content/Handbuch/evobis-BP-Handbuch-Web.pdf) umfangreiche Praxisleitfäden zur Erstellung von Businessplänen vor. Auch verschiedenste Gründernetzwerke stellen Informationen und Hinweise zur Erstellung von Geschäftsplänen zur Verfügung (<http://stefan-dassler.suite101.de/netzwerke-im-bereich-existenzgruendung-a71129>).

So ermitteln Kuwan u.a. (2009) nach Angaben von 52 Netzwerkmanager/inne/n (Anteilswert 100 Prozent) zum Befragungszeitpunkt 2006, also fünf Jahre nach Beginn und knapp zwei Jahre vor Auslaufen der Programmförderung, zum Item: „Nein, es liegt kein Businessplan vor“ einen signifikanten Anteilswert von 13 Prozent. Bei der Frage nach Aktivitäten zur Sicherung der Weiterführung der Netzwerkarbeit nach Auslaufen der Förderung ermitteln die Autoren, dass 62 Prozent der Auskunft gebenden Netzwerkmanager/innen die Akquisition von öffentlichen Fördermitteln anstreben, immerhin 21 Prozent einen „sonstigen Schwerpunkt“ verfolgen. Dazu kommentieren Kuwan u.a. (ebd., S. 200):

„Der Anteil ‚sonstiger Schwerpunkt‘ ist mit einem Anteilswert von 21% relativ hoch. In den meisten Fällen handelt es sich dabei allerdings nicht um eine andere Strategie, sondern faktisch um fehlende Angaben.“

Die Ergebnisse von Kuwan u.a. (2009) belegen die deutliche Konzentration auf die Akquisition von öffentlichen Fördermitteln als geeignete Verstetigungsstrategie. Diese Strategie hat sich einerseits durchaus bewährt. Andererseits bedarf sie einer besonderen Flexibilität hinsichtlich der im Rahmen von Kooperationen bzw. Netzwerken verfolgten Ziele und Aufgaben. So ist diese Strategie auf der Ebene von Einrichtungen gerade dann, wenn sie erfolgreich umgesetzt wird, sowohl mit hohen Transaktionskosten aufgrund von immer neuen Anpassungserfordernissen an Buchführung, Berichterstattung und Rechenschaftslegung als auch mit sachlich-fachlichen Anpassungserfordernissen der Arbeit verbunden (vgl. Dollhausen 2008, S. 111ff.). Ob unter diesen Bedingungen eine „Ursprungsidee“, die zur Förderung und Gründung einer Kooperation oder eines Netzwerks beigetragen hat, konsequent weiter verfolgt werden kann, ist dann fraglich.

Vor diesem Hintergrund scheint, wenn es um die Sicherheit der Nachhaltigkeit von Kooperationen durch Anschlussprojekte geht, v.a. eine Frage bereits am Beginn einer Kooperation klärungsbedürftig zu sein, nämlich: „Steht die Nachhaltigkeit der im Rahmen der Kooperation hervorgebrachten Produkte bzw. Leistungen im Vordergrund oder geht es um die nachhaltige Fortführung der Kooperation in einer bestimmten Akteurskonstellation?“

Je nachdem, welche Gewichtung hier vorgenommen wird, kann im Weiteren etwa geklärt werden, welche Kostenintensität, Qualität und Entwicklungsfähigkeit die im Rahmen einer Kooperation entwickelten Produkte, Leistungen und ggf. die dazu notwendigen Institutionalisierungen aufweisen müssen, um sie unter veränderten finanziellen Rahmenbedingungen und Fördermöglichkeiten anbieten, erbringen und aufrecht halten zu können. In diesem Zusammenhang könnte es lohnen, über die Modularisierung, Standardisierbarkeit und Übertragbarkeit (Transfer) von zu entwickelnden Produkten bzw. Leistungen nachzudenken, um in späteren Phasen der Zusammenarbeit, z.B. im Rahmen von Ideenwerkstätten,

- weitere Modulentwicklungen (z.B. Ausbau von Fortbildungsreihen),
- Kombinationsmöglichkeiten (z.B. integrierte Bildungs- und Beratungsangebote),
- Anwendungsfelder (z.B. Erweiterung auf neue Zielgruppen),
- dazugehörige Professionalisierungsangebote (z.B. für Lehrkräfte, Berater/innen) sowie
- weitere Finanzierungs- und Fördermöglichkeiten erschließen zu können.

Gegebenenfalls ist ebenfalls bereits zu Beginn der Kooperation – beispielsweise im Zusammenhang mit der Aushandlung sozialer Kontrakte – zu klären, welche Erwartungen, Flexibilitätspotenziale in struktureller Hinsicht, organisatorischen Kompetenzen und Ent-

wicklungsmöglichkeiten der Partner notwendig sind, um über die Erreichung bestimmter Projektziele hinaus die weitere Zusammenarbeit zu gewährleisten. Im Verlauf der Kooperation kann diese Frage z.B. im Rahmen von Reviews (→ Kap. 5.6) der bisherigen Zusammenarbeit sowie durch die Veranstaltung von Zukunftswerkstätten (vgl. Jungk/Müllert 1981) behandelt werden, die auf das gemeinsame Entwerfen von Zukunftsvorstellungen, Zielen und Maßnahmen für die weitere Zusammenarbeit ausgerichtet sind.

Gerade in der Beschäftigung mit der Frage der Nachhaltigkeit von Kooperationen zeigt sich dann auch, dass ein kompetentes Kooperationsmanagement eben nicht ausschließlich auf die Herstellung der Sicherheiten, Eindeutigkeiten und Verbindlichkeiten gerichtet sein kann. Das Kooperationsmanagement ist in gleichem Maße gefordert, die Entwicklungsfähigkeit einer Kooperation bzw. eines Netzwerks im Auge zu behalten. Um Nachhaltigkeit durch Anschlussprojekte zu erhalten, muss deshalb auch die in der Zusammenarbeit angelegte Vielfalt und Komplexität berücksichtigt werden. Dies ist notwendig, um bei Abweichungen von Ursprungsideen, Umorientierungen oder Erweiterungen von Ziel- und Handlungskorridoren Alternativen zu den je entwickelten Kooperationsstrukturen entwickeln zu können.

ZUR REFLEXION

Stellen Sie sich vor, Sie moderieren die erste gemeinsame Besprechung mit zwei Kooperationspartnern. Ziel der Kooperation ist die Entwicklung eines Kurses „Deutsch am Arbeitsplatz“ für Mitarbeitende eines Produktionsbetriebes. Anwesend sind Sie selbst, eine Fachbereichsleiterin (z.B. Sprachen) aus einer kooperierenden Volkshochschule und ein Personalentwickler aus dem Produktionsbetrieb.

- Wie gestalten Sie die Situation?
- Wie gehen Sie mit hohem oder mit sehr niedrigem Engagement der Partner zur Frage: „Wer macht was?“ um?
- Welche Konfliktpotenziale könnten in der Akteurskonstellation deutlich werden? Wie stellen Sie sich darauf ein?
- Wie erreichen Sie eine offene Kommunikation der Partner über die in der Kooperationsvereinbarung zu regelnden Punkte?



Lesetipps

- Becker, T./Dammer, I./Howaldt, J./Killich, S./Loose, A. (Hg.) (2007): Netzwerkmanagement. Mit Kooperation zum Unternehmenserfolg. 2. überarb. u. erw. Aufl. Berlin/Heidelberg/New York
- Bolte, A./Neumer, J./Porschen, S. (2008): Die alltägliche Last der Kooperation. Abstimmung als Arbeit und das Ende der Meeting-Euphorie. Berlin
- Manger, D. (2009): Innovation und Kooperation: Zur Organisierung eines regionalen Netzwerks. Bielefeld

6. Perspektiven

In Zeiten eines signifikanten Bedeutungszuwachses von Kooperationen im Weiterbildungsbereich – seien es Strategische Allianzen, organisatorische Zusammenschlüsse oder Netzwerke – wird die Initiierung, Gestaltung und Entwicklung von Kooperationen zu einer Schlüsselaufgabe für Weiterbildungseinrichtungen. Die effektive Erweiterung von Handlungsfeldern und Behauptung von Marktpositionen, die Entwicklung neuer Lernwelten, die Förderung von Übergängen zwischen Lern- und Bildungsphasen und die Etablierung von lokalen und regionalen Infrastrukturen für das Lebenslange Lernen hängen dabei wesentlich von der Bereitschaft ab, sich für Kooperationen – initiiierend, moderierend, koordinierend und, sicher auch das: disziplinierend – einzusetzen. Darüber hinaus, und vielleicht noch wichtiger, hängt die Veränderung und Weiterentwicklung von Lern- und Bildungsmöglichkeiten aber von der Vermittlung des zentralen Gedankens ab, der im Konzept des Lebenslangen Lernens so tief verankert ist: *Ohne Kooperation geht es nicht!*

Jedoch sind der Aufbau und die Entwicklung von kooperativen Strukturen und Handlungsfeldern geradezu bepfastert mit Irrtümern, Enttäuschungen, ungewohnten Lernanforderungen und harten Geduldsproben. Oft brauchen Kooperationspartner mehrere Anläufe, um zu gemeinsamen Lösungen zu kommen.

Vielleicht haben die vorangegangenen Kapitel dazu beigetragen, dies zu verdeutlichen – und vielleicht auch dies: Jenseits aller heute bekannten theoretischen Überlegungen und praxisorientierten Empfehlungen, auch jenseits der oftmals schwierigen Bedingungen, unter denen Kooperationen im Weiterbildungsbereich heute ins Leben gerufen und „ins Laufen“ gebracht werden (müssen), zeichnet sich unter der Chiffre „Kooperationsmanagement“ doch ein ungeheuer vielfältiges und spannendes Aufgabenfeld ab, das auch die erwachsenenpädagogische Profession gegenwärtig und zukünftig zu neuen Zielen treiben dürfte. Denn das Kooperationsmanagement beansprucht das Denken, Wissen, Können und v.a. die Lernbereitschaft von Führungskräften und pädagogischem Personal in ganz besonderer Weise. Gefordert sind breit aufgestellte Kompetenzen in fachlicher, methodischer, organisatorischer, sozialer und persönlicher Hinsicht. Darüber hinaus bedarf es einer gewissen „Meta-Kompetenz“, die dabei hilft, die unterschiedlichsten Erfordernisse, Fragestellungen und Probleme, die in Kooperationen auftauchen, adäquat zu lösen, indem die jeweils vorhandenen Kompetenzen sinnvoll eingesetzt und entwickelt werden.

Weiterbildungseinrichtungen, in denen das Kooperationsmanagement als faktische und strategische Aufgabe wahrgenommen wird, dürfen davon ausgehen, dass sich ihr Selbst- und Aufgabenverständnis tiefgreifend, aber positiv verändert, denn durch Kooperationen werden neue Reflexions- und Aktionsmöglichkeiten gewonnen. Kooperationen mögen einiges kosten – und doch: Sie *lohn*en sich!

Glossar

Allianz, strategische

Strategische Allianzen beschreiben vertragsbasierte kooperative Bündnisse, die eingegangen werden, um gemeinsame Ziele zu erreichen. Über die Zusammenführung von Kompetenzen wird eine Verbesserung der eigenen Wettbewerbsposition erwartet.

Entwicklungsorientierung

Entwicklungsorientierung ist eine entscheidende Haltung des Kooperationsmanagements. Dabei geht es nicht nur um die Anerkennung der Tatsache, dass sich Kooperationen im Laufe der Zeit verändern, sondern auch darum, den Zusammenhang unterschiedlicher Kooperationsprozesse zu erkennen. Hier setzen regulierende Einflussnahmen des Kooperationsmanagements an, um die weitere Entwicklungs- und Zukunftsfähigkeit der Kooperation zu unterstützen.

Fremdverstehen

Für eine gelingende Kooperation ist die persönliche Bekanntschaft und der kontinuierliche Informations- und Erfahrungsaustausch der Partner von immenser Bedeutung. Es geht darum, ein Verständnis dafür zu gewinnen, wie in der kooperierenden Organisation die Erfahrung der Zusammenarbeit gedeutet wird und mit welchen Handlungskonsequenzen dies einhergeht. Eine gemeinsame Verständigungsbasis zwischen den unterschiedlichen Kooperationspartnern stellt die wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung vertrauensvoller Kommunikation dar.

Fusion

Der Begriff beschreibt das langfristige Zusammengehen mindestens zweier kompletter Organisationen zu einer neuen Organisation im Sinne einer Verschmelzung. Die Kooperationspartner sind hier keine selbständigen Akteure mehr, sondern in hohem Maße abhängig voneinander.

Konfliktmanagement

Im Kontext von Kooperationen können Konflikte zwischen einzelnen Personen, zwischen Gruppen und zwischen Organisationen, z.B. in Form von Interessensgegensätzen oder negativ assoziierten Verhaltensweisen auftreten. Das Konfliktmanagement bearbeitet diese Probleme zielgerichtet und systematisch über Interventionsmaßnahmen, die eine Konfliktsteigerung zu durchbrechen versuchen.

Konkurrenz

Konkurrenz bezeichnet die auf Leistungs- und Erfolgsvergleichen beruhende Wettbewerbssituation zwischen Weiterbildungsanbietern und muss auch als integrierter Pol von Kooperationen berücksichtigt werden. Trotz gemeinsamer Arbeit, Zieldefinition und -erreichung bewahrt jede beteiligte Einrichtung in Kooperationen ihr eigenes Profil. Die Einrichtungsidentitäten und die Strategien der organisationalen Selbstbehauptung lösen sich innerhalb von kooperativen Kontexten also nicht auf, sondern dienen vielmehr der Abgrenzung und Vergewisserung der eigenen Stärken und Kompetenzen. Konkurrenz in Kooperationen kann demnach ein förderliches Prinzip zur Leistungs- und Qualitätsentwicklung darstellen.

Kontrakt, sozialer

In der Aufbauphase einer Kooperation werden in einem sozialen Kontrakt Vereinbarungen über Zielperspektiven und die Art und Weise der Zusammenarbeit getroffen. Diese Vereinbarungen sind zwar nicht justiziabel, haben jedoch die Funktion, die Selbstverpflichtung zur Mitwirkung an der Kooperation zu stärken sowie eine strategische Anpassung der verschiedenen Partner zu unterstützen. Zudem kann der soziale Kontrakt an Verbindlichkeit gewinnen, wenn er beispielsweise als Präambel im formalen und juristisch geltenden Kooperationsvertrag aufgeführt wird.

Koordination

Die Abstimmung und Optimierung verschiedener Verfahrens- und Organisationsabläufe wird unter den Begriff „Koordination“ gefasst. Im Gegensatz zum umfassenden Kooperationsmanagement setzt eine reine Koordinationsperspektive weder persönlichen Austausch noch gemeinsame Zieldefinition der Mitwirkenden voraus.

Kooperation

Kooperation bezeichnet allgemein das planvolle Zusammenwirken von Handlungen unter einer gemeinsamen Zielperspektive. Bezogen auf den Kontext der Weiterbildung meint Kooperation die bewusst hergestellte Zusammenarbeit einer Weiterbildungseinrichtung mit mindestens einer weiteren Einrichtung oder Organisation, wobei die Kooperationspartner selbständig bleiben.

Kooperations-Controlling

Kooperations-Controlling beschreibt ein Steuerungskonzept, das zu einer konsequenten Zielorientierung von Kooperationen beitragen soll. Mit Hilfe von Daten und Informationen, die über das Wirken und die Zielerreichung von Kooperationen zur Verfügung stehen, werden Nutzenerwartungen, Zeitperspektiven und Kooperationsbeziehungen geklärt und weitere Planungen vorgenommen.

Kooperationskompetenz

Der Begriff ist ganzheitlich zu verstehen. Er umfasst alle Potenziale zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Kooperationsanforderungen auf organisationaler und interorganisationaler Ebene sowie in Bezug auf individuelle und kollektive Handlungen aller Beteiligten.

Kooperationskultur

Interne und externe Interaktionen kooperativer Beziehungen werden durch eine Kombination aus gemeinsamen geteilten impliziten und expliziten Werten, Normen und Überzeugungen beeinflusst und geregelt.

Kooperationsmanagement

Kooperation als bewusst geplante Zusammenarbeit wird in allen Phasen ihrer Entwicklung begleitet und in ihren Ergebnissen überprüft. Die damit verbundenen Aufgaben der Planung, Initiierung, Organisation, Steuerung, Kontrolle und ggf. Beendigung der Zusammenarbeit werden zusammenfassend als Kooperationsmanagement bezeichnet. Grundlegend kann das Kooperationsmanagement als eine vielseitige Managementaufgabe in Organisationen betrachtet werden, die eine zielgerichtete und ergebnisorientierte Zusammenarbeit gewährleisten soll.

Kooperationspostulat

Es sind vor allem bildungspolitische Forderungen nach kooperativen Organisationsformen im Bildungssystem, die in Deutschland eine lange Tradition haben. Kooperationen werden von politischer Seite gewünscht, empfohlen und gefördert, wobei hinter diesen Kooperationspostulaten immer strukturelle Probleme und weiterbildungsspezifische Entwicklungsperspektiven stehen, die bearbeitet werden sollen.

Kooperationspotenzial

Die Ermittlung von Kooperationspotenzialen findet vor Beginn einer Kooperation statt. Gemeint ist die systematische Sondierung von einrichtungsspezifischen Kernkompetenzen, die kooperationsförderlich und -nützlich sein können. Zudem geht es um die Bestimmung möglicher Kooperationsfelder. Außerdem bildet eine Nutzenanalyse die Voraussetzung für eine planvoll entwickelte Kooperation.

Kooperationsvereinbarung

Es handelt sich dabei um ein vertragliches Regelwerk einer Kooperation. Festgehalten werden z.B. das gemeinsame Verständnis über Ziele, Nutzen, Inhalte sowie materielle Ansprüche, Leistungen und formale Regelungen. Die Kooperationsvereinbarung bildet dabei eine rechtlich einklagbare Übereinkunft und Verpflichtung der Kooperationspartner.

Kooperative Bildungsarrangements

Der Begriff bezeichnet Arrangements, die durch die Zusammenarbeit verschiedener Akteure von Bildungsdienstleistungen zustande kommen und organisiert werden. Aufgrund der Bündelung und/oder Kombination der unterschiedlichen Kernkompetenzen der beteiligten Akteure wird das Spektrum von Bildungsangeboten sowie pädagogischen Informations- und Beratungsleistungen erweitert.

Lernende Organisation

Kooperationen müssen als Veränderung verstanden werden, da sie neue Lernanforderungen an die Organisation stellen und diese beeinflussen. Lernende Organisationen stellen sich der Frage, wie sie unter Veränderungsdruck erfolgreich (weiter-)existieren können.

Monitoring

Es handelt sich hierbei um ein Kontroll- bzw. Steuerungsinstrument, um die Bedingungen bzw. Strukturen für die Selbststeuerung von interorganisationalen Kooperationen zu schaffen und abzusichern. Monitoring ist als mitlaufender Prozess zu verstehen, der reflexive, evaluative, bilanzierende oder beratende Methoden umfassen kann.

Netzwerk

Der Begriff bezeichnet Beziehungsgeflechte, die aus einer Mehrzahl von Akteuren bzw. Organisationen bestehen. Netzwerke greifen von ihrem Grundsatz her zwar auf bewährte Mechanismen der Systembildung, so etwa auf vertraglich geregelte Kooperation, Hierarchie und Arbeitsteilung sowie auf gemeinschaftsbildende Kommunikation zurück. Doch sind dies keine zwingend notwendigen Merkmale, sondern eher fallbezogen entwickelte Formen der Gestaltung und Steuerung von Netzwerken. In diesem Verständnis kann Vernetzung als eine weniger instrumentell ausgerichtete und dynamische Strategie der Zusammenarbeit verstanden werden.

Steuerung

Steuerung wird in einem erweiterten, systemtheoretischen Sinn als das Bemühen um die Verringerung einer Differenz gefasst, die sich zwischen einem angestrebten und einem aktuellen Kooperationszustand ergibt. Auf der Ebene von organisationsübergreifenden Kooperationen bezieht sich Steuerung v.a. auf die Beziehungen zwischen den beteiligten Partnern und auf das geordnete Zusammenspiel bzw. die Koordination der Handlungsbeiträge zur Kooperation.

Strategie

Als Strategie wird der Weg bezeichnet, wie Kooperationsziele erreicht werden sollen. Diese Ziele können sowohl inhaltlicher, struktureller als auch prozessualer Art sein.

Synergie(effekte)

Der Kerngedanke von Synergie liegt in dem gegenseitig förderlichen Zusammenwirken verschiedener Kräfte, wobei eine größere und weitreichendere Wirkung erzielt werden kann als es den einzelnen Kräften möglich wäre. Synergie wird zum einen als wesentliche Basis für und zum anderen als besondere Fähigkeit von kooperativen Aktivitäten gesehen, da mittels einer Bündelung verschiedener Kompetenzen von Akteuren des Bildungs- und Kulturbereichs, aber auch der Wirtschaft und Politik, komplexe Ziele erfüllt werden können.

Vertrauen

Hierbei handelt es sich um ein Regulierungsprinzip von Kooperationen. Denn die Bereitschaft mit „offenen Karten“ zu spielen, setzt das Vertrauen voraus, dass Andere dies auch tun. So gehören vertrauensfördernde Maßnahmen zu den wichtigsten Aufgaben des Kooperationsmanagements. Hierzu gehören z.B. transparente und respektvolle Kommunikations- und Aushandlungsprozesse, die gemeinsame Entwicklung von Regeln und Werten sowie identitätsstiftende Maßnahmen.

Weiterbildungsmarkt

Seit den 1980er Jahren hat sich der Begriff im Sprachgebrauch gefestigt, um zu verdeutlichen, dass öffentliche Weiterbildung durch eine Vielzahl von Akteuren verantwortet wird. In diesem Verständnis wird Weiterbildung als Dienstleistung betrachtet, die bestimmbare Erwartungen und Ansprüche an die Leistung und Qualität erfüllen muss, um auf dem Markt erfolgreich zu sein.

Annotierte Literatur

Jens Aderhold (2004): Form und Funktion sozialer Netzwerke in Wirtschaft und Gesellschaft. Beziehungsgeflechte als Vermittler zwischen Erreichbarkeit und Zugänglichkeit. Wiesbaden

Jens Aderhold legt mit diesem Buch eine interdisziplinär und grundlagenwissenschaftlich ausgerichtete Auseinandersetzung mit der zunehmenden Relevanz von sozialen Netzwerken in unserer gegenwärtigen Gesellschaft vor. Den Ausgangspunkt der Arbeit bildet die These eines veränderten Verhältnisses von Organisation und Gesellschaft, das die gestiegene Bedeutung von kooperativen Vernetzungen in allen gesellschaftlich relevanten Handlungsfeldern erklärt. Hiervon ausgehend geht Aderhold zunächst auf übergreifende gesellschaftliche Entwicklungen, wie Globalisierung und Virtualisierung sowie ihre Folgen für die Entwicklung der Arbeit ein. Danach stellt er den Stand der Erkenntnis zu Formen und Funktionsweisen von Netzwerken und ihren Konsequenzen für Organisationen in den Disziplinen Soziologie, Politikwissenschaft und Betriebswirtschaft vor und entwickelt dann eine funktionale Perspektive, in der die Bedeutung von Netzwerken für die weitere Gesellschaftsentwicklung verdeutlicht werden kann.

Ulrich Deller (Hg.) (2009): Kooperationsmanagement. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Sozial- und Gesundheitsdienste. Opladen/Farmington Hills

Der Sammelband ist aus dem Diskussionszusammenhang des Masterstudiengangs „Kooperationsmanagement“ am Fachbereich Sozialwesen der Katholischen Fachhochschule NRW am Standort Aachen entstanden und positioniert sich dem Anspruch nach zwischen Vermittlung theoretischen Wissens und praktischer Handlungsorientierung. Die insgesamt 14 Beiträge sind theoretisch fundiert, weisen zugleich aber auch einen deutlichen Praxisbezug auf. Die Beiträge sind vier thematischen Teilen des Buches zugeordnet. Im ersten Teil wird mit einem Überblicksbeitrag auf die Besonderheit des Kooperationsmanagements als einem kooperativen Managementhandeln eingegangen. Im zweiten Teil werden „Die Personen“, d.h. Führungspersönlichkeit, Gender-Aspekte und informelle Kommunikationsformen in ihrer Bedeutung für das Kommunikationsmanagement beleuchtet. Im dritten Teil geht es unter dem Titel „Die Strukturen“ um formale und strukturelle Gestaltungsaspekte von Kooperationen und im vierten Teil werden – unter dem Titel „Der ökonomische Kontext“ – wirtschaftliche Rahmenbedingungen und ihre Konsequenzen für die Gestaltung und Entwicklung von Organisationen des Sozial- und Gesundheitswesens behandelt.

Martina Helmcke (2008): Handbuch für Netzwerk- und Kooperationsmanagement. Bielefeld

Das Handbuch liefert einen praxisorientiert aufbereiteten Einblick in Theorie und Praxis des Netzwerk- und Kooperationsmanagements. Im ersten Teil des Buches werden theoretische Grundlagen und analytische Schwerpunktsetzungen bei der Erforschung von Kooperationen und Netzwerken behandelt und deutlich gemacht, wie die theoretische Erfassung von Problemen der Kooperation und Vernetzung zum Verstehen sozialer Dynamiken als Bezugsproblem des Kooperations- und Netzwerkmanagement beitragen kann. Sodann werden im zweiten Teil praxisorientiert zentrale Aufgaben, von der Konzeptentwicklung über die Steuerung bis hin zur Evaluation von Kooperations- und Netzwerkprojekten, beschrieben – dies unter Berücksichtigung der Vielfalt und Konfliktträchtigkeit von Kooperationen und Netzwerken. Im dritten Teil des Buches werden gemäß einer festgelegten Thematisierungsstruktur (Ziele, Nutzen, strukturelle Gestaltung, Evaluation) fünf Beispiele der Kooperations- und Netzwerkentwicklung aus unterschiedlichen Branchen vorgestellt.

Boris Holzer (2010): Netzwerke. 2., unveränderte Auflage. Bielefeld

Im Unterschied zu vielen anderen Publikationen, in denen Netzwerke als Strukturmerkmal moderner Gesellschaften beschrieben werden, geht Holzer in seinem Einführungs-Band dem theoretischen Stellenwert und empirischen Anwendungsbereich des Netzwerkbegriffs nach. Im ersten Teil wird die Bedeutung der Netzwerkperspektive zur Erklärung von persönlichen Beziehungsgeflechten, Sozialkapital (Bourdieu) und Korruptionsphänomenen, also Vermischungen zwischen privaten Interessen und öffentlichen Aufgaben, dargelegt. Im zweiten Teil werden typische Vorgehensweisen der empirischen Netzwerkforschung erläutert, während der dritte Teil ausgewählte Netzwerktheorien konstruktivistischer und systemtheoretischer Prägung in ihren Grundzügen und Kerngedanken vorstellt.

Rainer Brödel (Hg.) (2004): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld

Der Sammelband mit insgesamt 15 Beiträgen namhafter Autoren der erwachsenenpädagogischen Disziplin gibt einen Einblick in die verschiedenen theoretischen und empirischen Hinsichten, in denen Netzwerke in der Weiterbildungsforschung und -praxis an Bedeutung gewinnen. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass sich die Weiterbildungslandschaft und das Lernen Erwachsener in einer Umbruchsituation befinden, in der traditionelle Institutionalisierungs- und Realisierungsformen des Erwachsenenlernens durch vernetzte Lern- und Bildungsgelegenheiten ergänzt werden. Im ersten Teil des Bandes werden theoretische Zugänge zu Lernnetzwerken eröffnet. Im zweiten Teil geht es um funktionale, soziale und technische (Internet-) Netzwerke als Bezugspunkte professionellen pädagogischen Planungshandelns. Danach bildet im dritten Teil die weiterbildungsspezifische Bedeutung regionaler Netzwerke den Schwerpunkt. Im vierten Teil wird die Bedeutung von Initiativen und Vereinen für Vernetzungsprozesse im Bereich des Erwachsenenlernens beleuchtet.

Literaturverzeichnis

- Ambos, I./Hülsmann, K. (2010): Werbung für Weiterbildung. Report über beispielhafte Maßnahmen und Modelle zur Teilnehmergebung. URL: www.die-bonn.de/doks/ambos1001.pdf (Stand: 02.02.2012)
- Arnold, R./Lehman, B. (1996): Konkurrenz und Kooperation in der Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 20–23
- Arnold, R./Pätzold, H. (2009): Weiterbildung und Beruf. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 653–664
- Bähler, C./Oboth, M./Schmidt, J. (2008): Praxisbox Konfliktklärung in Teams & Gruppen. Praktische Anleitung und Methoden zur Mediation in Gruppen. Paderborn
- Bienze, H. (2010): Stolpersteine und Erfolgsfaktoren. Kooperationen im Rahmen der EU-Bildungsprogramme. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 34–36
- Bienze, H./Gelabert, E./Jütte, W./Kolyva, K./Meyer, N./Tilkin, G. (2007): The Art of Networking. European Networks in Education. Wien
- Birkigt, K./Stadler, M.M./Funck, H.J. (Hg.) (1995): Corporate Identity. Grundlagen, Funktionen, Fallbeispiele. München
- Bleicher, K. (1992): Das Konzept integriertes Management. 2. Aufl. Frankfurt a.M./New York
- Bornhoff, J./Frenzer, S. (2006): Netzwerkarbeit erfolgreich gestalten. In: Landesinstitut für Qualifizierung NRW (Hg.): Netzwerkarbeit erfolgreich gestalten. Orientierungsrahmen und Impulse. Bielefeld, S. 43–168
- Bretschneider, M./Nuissl, E. (2003): „Lernende Region“ aus Sicht der Erwachsenenbildung. In: Matthiesen, U./Reutter, G. (Hg.): Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis? Bielefeld, S. 35–55
- Briggs, A./Coleman, M. (Hg.) (2002): Research Methods in Educational Leadership and Management. Los Angeles u.a.
- Bronder, C./Pritzl, R. (1992): Ein konzeptioneller Ansatz zur Gestaltung und Entwicklung Strategischer Allianzen. In: Dies. (Hg.): Wegweiser für Strategische Allianzen. Frankfurt a.M./Wiesbaden, S. 17–46
- Brödel, R. (2004): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens – Hinführung. In: Ders. (Hg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 9–25
- Bocklet, R. (1975): Umriss und Perspektiven der Weiterbildung. Stuttgart
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2001): Aktionsprogramm Lebensbegleitendes Lernen für alle. URL: www.bmbf.de/pub/aktionsprogramm_lebensbegleitendes_lernen_fuer_alle.pdf (Stand: 10.02.2012)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn. URL: www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf (Stand: 15.02.2012)

- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004a): Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung (KOLIBRI). Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm, H. 114. Bonn. URL: www.blk-bonn.de/papers/heft114.pdf (Stand: 06.02.2012)
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004b): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, H. 115. Bonn. URL: www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf (Stand: 09.02.2012)
- Buschfeld, D./Euler, D. (1994): Antworten, die eigentlich Fragen sind – Überlegungen zur Kooperation der Lernorte. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, S. 9–13
- Christ, H. (1996): Fremdverstehen und interkulturelles Lernen URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/christ.htm> (Stand: 02.02.2012)
- Dammer, I. (2007): Gelingende Kooperation („Effizienz“). In: Becker, T./Dammer, I./Howaldt, J./Killich, S./Loose, A. (Hg.): Netzwerkmanagement. Mit Kooperation zum Unternehmenserfolg. 2., überarb. u. erw. Aufl. Berlin u.a., S. 49–59
- Dehnbostel, P. (2002): Bilanz und Perspektiven der Lernortforschung in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 356–377
- Dehnbostel, P. (2004): Netzwerke als differenzierte Lernortsysteme in der beruflichen Bildung – lerntheoretische und strukturtheoretische Begründungen. In: Gramlinger, F./Büchler, K. (Hg.): Implementation und Verstetigung von Netzwerken in der beruflichen Bildung. Paderborn, S. 7–24
- Deller, U. (2009): Kooperation managen – kooperativ managen. Ein aktuelles Konzept auf alten Wurzeln. In: Ders. (Hg.): Kooperationsmanagement. Opladen/Farmington Hills, S. 12–43
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar. Bonn
- Deutscher Bildungsrat (1974): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II: Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Stuttgart
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2011): Lernende fördern – Strukturen stützen. Evaluation der Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel des Weiterbildungsgesetzes (WbG) Nordrhein-Westfalen. Bonn. URL: www.schulministerium.nrw.de/BP/Weiterbildung/Aktuelles/Gutachten_Weiterbildung/DIE_Evaluation_WbG_NRW_Abschlussbericht_02-2011.pdf (Stand: 02.02.2012)
- Dierkes, M./Berthoin Antal, A./Child, J./Nonaka, I. (Hg.) (2001): Handbook of Organizational Learning and Knowledge. Oxford
- Dietrich, S./Herr, M. (Hg.) (2005): Support für neue Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld
- Dietzen, A. (1998): Die Bedeutung und Wirkung europäischer Kooperationsbeziehungen für Innovationen in der Berufsbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 2, S. 62–65
- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2010): Strategische Kooperationen, H. 1
- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (1996): Kooperation und Konkurrenz, H. 1
- Dobischat, R. (2007): „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Zur Bedeutung regional orientierter Bildungspolitik und -forschung. In: Solzbacher, C./Minderop, D. (Hg.): Bildungsnetzwerke und regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. München/Unter-schleißheim, S. 159–168

- Dobischat, R./Husemann, R. (Hg.) (1997): Berufliche Weiterbildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension. Berlin
- Dobischat, R./Husemann, R. (2000): Jobrotation und regionale Netze: Zur Relevanz regionaler Steuerung und Kooperation bei der Umsetzung eines neuen Förderinstruments im Schnittfeld von Arbeitsmarktpolitik und Weiterbildungsförderung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 117–129
- Dobischat, R./Stuhldreier, J./Düsseldorf, C. (2006): Netzwerkbildung und Netzwerkstruktur. In: Nuissl, E./Dobischat, R./Hagen, K./Tippelt, R. (Hg.): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld, S. 59–88
- Dollhausen, K. (2007a): Einführung: „Lernende Organisation“ als Bezugspunkt der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung? In: Dollhausen, K./Nuissl, E.: Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“? Befunde aus der Weiterbildung. Wiesbaden, S.1–16
- Dollhausen, K. (2007b): Im Wettbewerb um Drittmittel. Entwicklungsstrategien für Weiterbildungseinrichtungen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 30–33
- Dollhausen, K. (2008): Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanung zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Bielefeld
- Dollhausen, K. (2010a): Einrichtungen. In: Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld, S. 35–74
- Dollhausen, K. (2010b): Literaturschau: (Weiter-)Bildungsmanagement – ein vielseitiges Aufgabenfeld. In: Weiterbildung, H. 3, S. 41–43
- Dollhausen, K. (2011): Editorial. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 9–11
- Dollhausen, K./Feld, T.C. (2010): Für lebenslanges Lernen kooperieren. Entwicklungslinien und Perspektiven für Kooperationen in der Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 24–26
- Dollhausen, K./Nuissl, E. (Hg.) (2007): Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“? Befunde aus der Weiterbildung. Wiesbaden
- Dollhausen, K./Weiland, M. (2010): Kooperationen in der Weiterbildung – Bringen sie Strukturwandel und neue Sicherheiten? URL: www.die-bonn.de/doks/dollhausen1002.pdf (Stand: 02.02.2012)
- Doppler, K./Lauterburg, C. (1995): Change Management – den Unternehmenswandel gestalten. Frankfurt a.M.
- Doz, Y.L. (1992): Empirische Relevanz von Strategischen Allianzen in Europa. In: Bronder, D./Pritzl, R. (Hg.): Wegweiser für Strategische Allianzen. Frankfurt a.M./Wiesbaden, S. 47–62
- Dresselhaus, G. (2006): Netzwerkarbeit und neue Lernkultur. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine zukunftsfähige Bildungsregion. Münster u.a.
- Döring, O. (1995): Strukturen der Zusammenarbeit von Betrieben und Weiterbildungseinrichtungen in der beruflichen Weiterbildung. Aachen
- Döring, O./Jantz, A./Messmer, I. (1997): Möglichkeiten und Grenzen der Ressourcenoptimierung durch Kooperationen im Weiterbildungssystem. In: Böttcher, W./Weishaupt, H./Weiss, M. (Hg.): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten. Weinheim, S. 377–391
- Düsseldorf, K./Klasen, F.W. (1997): Interinstitutionelle Kooperationen in der Weiterbildung unter Marktbedingungen. Eine Fallstudie aus den neuen Bundesländern. In: Dobischat, R./Husemann, R. (Hg.): Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension. Berlin, S. 425–440

- Emminghaus, C./Tippelt, R. (Hg.) (2009): Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld
- Enders, U. (1996): Kooperative Strukturen und reale Konkurrenz. Über die Erfahrungen mit regionalen Weiterbildungsbeiräten in Brandenburg und mit dem Verhältnis von Kooperation und Konkurrenz. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H.1, S. 24–26
- Endres, E. (2001): Erfolgsfaktoren des Managements von Netzwerken. In: Howaldt, J./Kopp, R./Flocken, P. (Hg.): Kooperationsverbände und regionale Modernisierung. Theorie und Praxis der Netzwerkarbeit. Wiesbaden, S. 103–117
- Endres, E. (2008): Kritische Erfolgsfaktoren in Netzwerken. München. URL: www.lrtl.de/image/regend.pdf (Stand: 02.02.2012)
- EU-Kommission (2000): Memorandum über lebenslanges Lernen. SEK 1832. Brüssel. URL: www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf (Stand: 02.02.2012)
- EU-Kommission (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. KOM 678 endgültig. Brüssel. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> (Stand:02.02.2012)
- Europarat (1971): Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy. Straßburg
- Faulstich, P. (2001): Entwicklungslinien der Weiterbildung in Schleswig-Holstein. In: Nuissl, E./Schlutz, E. (Hg.): Systemevaluation und Politikberatung. Bielefeld, S. 102–116
- Faulstich, P. (2003): „Bildungsmanagement“ im vernetzten Support. In: Gieseke, W. (Hg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 111–128
- Faulstich, P. (2010): Was können wir gemeinsam machen? Kooperationen: Euphorie und Risiken in der Rückblende. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 43–45
- Faulstich, P./Teichler, U./Bojanowski, A. (1991): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung – Das Beispiel Hessen. Weinheim
- Faulstich, P./Vespermann, P./Zeuner, C. (2001): Regionale Kompetenznetzwerke und Kooperationsverbände im Bereich lebensbegleitenden Lernens. In: Hoss, D. (Hg.): Die Region: Experimentierfeld gesellschaftlicher Innovation. Münster, S. 142–151
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2000): Evaluation des Weiterbildungskonzepts in Schleswig-Holstein. Abschlussbericht. Hamburg
- Feld, T.C. (2007): Volkshochschulen als „lernende Organisationen“. Hamburg
- Feld, T.C. (2010): Organisationaler Wandel als Thema der Erwachsenenbildung. In: Dollhausen, K./Feld, T.C./Seitter, W. (Hg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 45–63
- Feld, T.C. (2011a): Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung. Bielefeld
- Feld, T.C. (2011b): Zur Relation von „Aufwand“ und „Bedeutung“ interorganisationaler Netzwerkteilnahmen für die Leistungserbringung von Weiterbildungseinrichtungen – Eine Typenbildung. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 15–26
- Field, J. (2000): Lifelong Learning and the new Educational Order. Stoke on Trent/Sterling
- Field, J. (2008): Partnerships in and for lifelong learning. In: LlinE. Lifelong Learning in Europe, H. 1, S. 41–45

- Freitag, M. (2002): Netzwerkkoordination – eine kompetenzorientierte Betrachtung. In: Freitag, M./Winkler, I. (Hg.): Kooperationsentwicklung in zwischenbetrieblichen Netzwerken. Strukturierung, Koordination und Kompetenzen. Würzburg/Boston, S. 57–82
- Friebel, H. u.a. (1993): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn
- Friedrich, K./Meisel, K./Schuldt, H.-J. (2005): Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen. Studententexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Geertz, C. (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.
- Geil, R. (1982): Kooperation als Strukturelement der Weiterbildung. In: Otto, V./Schulenberg, S./Senzky, K. (Hg.): Realismus und Reflexion. München, S. 68–77
- Giddens, A. (1990): The Consequences of Modernity. Oxford
- Glas, F. (1994, 2002): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 4. und 7. Aufl. Bern/Stuttgart
- Gnahs, D. (1997): Die lernende Region als Bezugspunkt regionaler Weiterbildungspolitik. In: Dobischat, R./Husemann, R. (Hg.): Berufliche Weiterbildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension. Berlin, S. 25–38
- Gnahs, D. (2006): Management Summary: Zentrale Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. In: Nuissl, E./Dobischat, R./Hagen, K./Tippelt, R. (Hg.): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld, S. 7–17
- Gnahs, D. (2010): Träger der Erwachsenenbildung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 288–289
- Gnahs, D. (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. 2. Aufl. Bielefeld
- Göhlich, M. (2005): Pädagogische Organisationsforschung. Eine Einführung. In: Göhlich, M./Hopf, C./Sausele, I. (Hg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 9–24
- Gramlinger, F./Büchler, K. (Hg.) (2004): Implementation und Verstetigung von Netzwerken in der beruflichen Bildung. Paderborn
- Granovetter, M.S. (1973): The Strength of Weak Ties. In: American journal of sociology, H. 6, S. 1360–1380
- Hamm, C./Schweers, C. (2007): Curriculumentwicklung in interner und externer Zusammenarbeit verbessern. In: Solzbacher, C./Minderop, D. (Hg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. München/Unterschleißheim, S. 201–208
- Harland, P.E. (2002): Kooperationsmanagement. Der Aufbau von Kooperationskompetenz für das Innovationsmanagement. Fischbachtal
- Hartz, S./Meisel, K. (2011): Qualitätsmanagement. 3., aktual. u. überarb. Aufl. Bielefeld
- Hasse, R./Krücken, G. (1999): Neo-Institutionalismus. Bielefeld
- Helmcke, M. (2008): Handbuch für Netzwerk- und Kooperationsmanagement. Bielefeld
- Hessischer Volkshochschulverband (hvv) (2008): hvv aktuell. H. 1. URL: <http://pbs-teilnehmer.vhs-bildungsnetz.de/servlet/is/43186/hvv-aktuell%201-2008%20.pdf?command=downloadContent&filename=hvv-aktuell%201-2008%20.pdf>
- Howaldt, J./Ellermann, F. (2007): Entwicklungsphasen von Netzwerken und Unternehmenskooperationen. In: Becker, T./Dammer, I./Howaldt, J./Killich, S./Loose, A. (Hg.): Netzwerkmanagement. Mit Kooperation zum Unternehmenserfolg. 2., überarb. u. erw. Aufl. Berlin u.a., S. 35–48

- Hummer, H. (2007): Der Wissensturm der Stadt Linz. Ein Lernort der Zukunft? In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, H. 224, S. 2–6
- Jansen, S.A. (2008): Mergers and Acquisitions. Unternehmensakquisitionen und -kooperationen. Eine strategische, organisatorische und kapitalmarkttheoretische Einführung. 5. Aufl. Wiesbaden
- Jost, P.-J. (1999): Strategisches Konfliktmanagement in Organisationen. Eine spieltheoretische Einführung. Wiesbaden
- Jungk, R./Müllert N.R. (1981): Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München
- Jütte, W. (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld
- Keim, H./Olbrich, J./Siebert, H. (1973): Strukturprobleme der Weiterbildung. Kooperation, Koordination, Integration. Düsseldorf
- Kocot, S. (2006): Das Kompetenzprofil von Netzwerkmanagerinnen und -managern. In: Landesinstitut für Qualifizierung NRW (Hg.): Netzwerkarbeit erfolgreich gestalten. Orientierungsrahmen und Impulse. Bielefeld, S. 33–34
- Kreis Offenbach (2007): Konzept HESSENCAMPUS Dreieich Haus des Lebenslangen Lernens. Offenbach. URL: www.hll-dreieich.de/fileadmin/pdf/HC_Dreieich_Konzept_11_07.pdf (Stand 06.02.2012)
- Krug, P. (2000): Öffentliche Förderung der Weiterbildung – Trends und Perspektiven. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 201–212
- Kruse, W./Pelka, B. (2009): Hessencampus: Kooperation und Vernetzung zur Umsetzung einer Strategie lebensbegleitenden Lernens. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, S. 22–26
- Kuhlenkamp, D. (2010): Lifelong Learning. Programmatik, Realität, Perspektiven. Münster u.a.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (1968): Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung. Empfehlungen zur Neugestaltung und Koordinierung. Vorgelegt vom Arbeitskreis Erwachsenenbildung. Villingen
- Kultusministerkonferenz (1994): Dritte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.12.1994. Bonn
- Kultusministerkonferenz (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001. Bonn. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf (Stand: 06.02.2012)
- Kuwan, H./Reupold, A./Pekince, N./Tippelt, R. (2009): Aspekte von Nachhaltigkeit. In: Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Kuwan, H. (Hg.): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld, S. 196–205
- Länge, T. (1996): Gespräch: „Ziele und Felder gemeinsam bestimmen“. Theo Länge über die Arbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben, über die Möglichkeiten und Grenzen von Kooperationen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 16–19
- Lewin, K. (1947): Frontiers in Group Dynamics. In: Human Relations, H. 1, S. 5–41
- Loose, A./Sydow, J. (1994): Vertrauen und Ökonomie in Netzwerkbeziehungen – Strukturierungstheoretische Betrachtungen. In: Sydow, J./Windeler, A. (Hg.): Management interorganisationaler Beziehungen. Opladen, S. 160–193

- Loose, A./Schlüter, R./Stoffels, G./Unger, G. (2007): rechtliche Gestaltung von Unternehmensnetzwerken. In: Becker, T./Dammer, I./Howaldt, J./Killich, S./Loose, A. (Hg.): Netzwerkmanagement. Mit Kooperation zum Unternehmenserfolg. 2., überarb. u. erw. Aufl. Berlin u.a., S. 129–138
- Luhmann, N. (1971): Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: Habermas, J./Luhmann, N. (Hg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt a.M., S. 25–100
- Luhmann, N. (1973): Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. 2., erw. Aufl. Stuttgart
- Luhmann, N. (1983): Legitimation durch Verfahren. Frankfurt a.M.
- Malik, F. (2003): Systemisches Management und Evolution, Selbstorganisation. 3. Aufl. Bern
- Malik, F. (2008): Strategie des Managements komplexer Systeme. Ein Beitrag zur Management-Kybernetik evolutionärer Systeme. 10. Aufl. Bern u.a.
- Meisel, K. (2001): Managementprobleme in Erwachsenenbildungseinrichtungen. Baltmannsweiler
- Meisel, K./Feld, T.C. (2009): Veränderungen gestalten – Organisationsentwicklung und -beratung in Weiterbildungseinrichtungen. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Münster u.a.
- Mickler, R. (2009): Netzwerkmanagement: Funktionale oder professionelle Aufgabe von Weiterbildungern und Weiterbilderinnen? In: Seitter, W. (Hg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden, S. 19–36
- Mickler, R. (2011): Synergie als Kooperationspostulat. Thematisierungsformen und Umgangsweisen von Volkshochschulen. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 26–36
- Möller, S. (2002): Marketing in der Weiterbildung: eine empirische Studie an Volkshochschulen. Bielefeld
- Miles, R. E. (1975): Theories of Management, New York u.a.
- Ministerium für Wissenschaft, Wirtschaft und Verkehr des Landes Schleswig-Holstein (2007): Weiterbildungskonzept der Landesregierung Schleswig-Holstein. URL: www.bildungswerke-norderstedt.de/fileadmin/Download_BW/2007_Weiterbildungskonzept_SH.pdf (Stand 07.02.2012)
- Neuberger, O. (1992): Spiele in Organisationen, Organisationen als Spiele. In: Küpper, W./Ortmann, G. (Hg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. 2., durchg. Aufl. Opladen, S. 53–86
- Nittel, D. (2006): Das „Haus des lebenslangen Lernens in Dreieck“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 247–259
- Nuissl, E. (1996): Editorial. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 3
- Nuissl, E. (2000): Einführung in die Weiterbildung: Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied
- Nuissl, E. (2004): Europäisierung und Regionalisierung als Innovationsimpuls für die Weiterbildung. In: Brödel, R. (Hg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 179–190
- Nuissl, E. (2010a): Netzerkbildung und Regionalentwicklung. Münster u.a.
- Nuissl, E. (2010b): Stichwort: „Strategische Kooperationen“. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 20–21
- Nuissl, E./Dobischat, R./Hagen, K./Tippelt, R. (Hg.) (2006): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld
- Nuissl, E./Schlutz, E. (2001): Weiterbildungs-Evaluation im Vergleich. In: Dies. (Hg.): Systemevaluation und Politikberatung: Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem. Bielefeld

- Nuissl, E./Strauch, A. (2010): Zwei Welten zusammenbringen. Management als Kernbereich der Weiterbildungstätigkeit. In: *Weiterbildung*, H. 3, S. 9–11
- Nuissl, E./Rein, A. v. (1997): *Corporate Identity*. Studentexte für Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
- Nuissl, H. (2003): Region mit Herz – oder: Die Bedeutung von Vertrauensstrukturen. In: Matthiesen, U./Reutter, G. (Hg.): *Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis?* Bielefeld, S. 59–69
- Olbrich, J. (2001): *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen
- Organisation for Economic Co-operation and Development/Centre for Educational Research and Innovation (OECD/CERI) (Hg.) (1973): *Recurrent Education – A Strategy for lifelong Learning*. Paris
- Pätzold, G. (2003): *Lernfelder – Lernortkooperation*. Neugestaltung beruflicher Bildung, Bochum
- Pätzold, G. (2006): *Lernortkooperation*. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hg.): *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn, S. 355–358
- Pielorz, M. (2009): *Personalentwicklung und Mitarbeiterführung in Weiterbildungseinrichtungen*. Bielefeld
- Pöggeler, F. (1959): *Neue Häuser der Erwachsenenbildung*. Ratingen
- Pümpin, C. (1992): *Strategische Erfolgspositionen – Methodik der dynamischen strategischen Unternehmensführung*. Bern
- Pümpin, C./Ammann, W. (2005): *Strategische Erfolgspositionen – Kernkompetenzen aufbauen und umsetzen*. Bern
- Reupold, A./Kuwana, H./Strobel, C. (2009): *Kooperation in Netzwerken*. In: Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Kuwana, H. (Hg.): *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten*. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld, S. 151–170
- Reutter, G. (1996): *Kooperation in der Region. Über die Entwicklung regionaler Kooperationsansätze im Bereich von Weiterbildungs- und Arbeitsmarktpolitik durch das DIE-Projekt REGIO*. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, H. 1, S. 34–36
- Rüdiger, M. (1998): *Theoretische Grundmodelle zur Erklärung von FuE-Kooperationen*. In: *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, H. 1, S. 25–48
- Schäffter, O. (2004): *Auf dem Weg zum Lernen in Netzwerken – Institutionelle Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen*. In: Brödel, R. (Hg.): *Weiterbildung als Netzwerk des Lernens*. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 29–48
- Scharpf, F. (2000): *Interaktionsformen – Akteurszentrierter Institutionalismus in der Politikforschung*. Opladen
- Scheidegger, N./Osterloh, M. (2004): *Netzwerkanalyse in der Organisationsforschung*. Zürich. URL: www.iou.uzh.ch/orga/downloads_ss04/orgall_ss04/Folien_08.06.04.pdf (Stand: 02.02.2012)
- Schemmann, M. (2006): *Strukturangleichung als Folge des Strukturwandels in der Weiterbildung? Ein neo-institutionalistischer Blick auf Weiterbildungseinrichtungen*. In: Wiesner, G./Zeuner, C./Fornack, H.J. (Hg.): *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler, S. 172–182
- Schlutz, E. (2006): *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster u.a.
- Schneider, J./Minnig, C./Freiburghaus, M. (2007): *Strategische Führung von Nonprofit-Organisationen*. Bern u.a.
- Schöll, I. (2005): *Marketing in der öffentlichen Weiterbildung*. Bielefeld
- Schrader, J. (2010): *Governance in Adult and Further Education. Unified Germany as a Case Study*. In: *European Education*, H. 4, S. 41–64

- Schreiber-Barsch, S. (2007): Learning Communities als Infrastruktur Lebenslangen Lernens: Vergleichende Fallstudien europäischer Praxis. Bielefeld
- Schuh, G./Friedli, T./Kurr, M.A. (2005): Kooperationsmanagement. Systematische Vorbereitung. Gezielter Auf- und Ausbau. Entscheidende Erfolgsfaktoren. München/Wien
- Schulte-Zurhausen, M. (2005): Organisation. 4. Aufl. München
- Schütz, A. (1981): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt a.M.
- Schwarz, J./Weber, S.M. (2011): Netzwerksupport durch Netzwerkberatung. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 37–46
- Schweitzer, J. (1998): Gelingende Kooperation. Systemische Weiterbildung in Gesundheits- und Sozialberufen. Weinheim/München
- Seitter, W. (1990): Volksbildung als Teilhabe: die Sozialgeschichte des Frankfurter Ausschusses für Volksvorlesungen 1890–1920. Frankfurt a.M. u.a.
- Seitter, W. (2000): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Bielefeld
- Seitter, W. (2001): Zwischen Proliferation und Klassifikation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 2, S. 225–238
- Siebert, H. (2006): Stichwort: „Lernorte“. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 20–21
- Solzbacher, C./Minderop, D. (Hg.): Bildungsnetzwerke und regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. München/Unterschleißheim
- Staber, U. (2000): Steuerung von Unternehmensnetzwerken: Organisationstheoretische Perspektiven und soziale Mechanismen. In: Sydow, J./Windeler, A. (Hg.): Steuerung von Netzwerken. Konzepte und Praktiken. Wiesbaden, S. 58–87
- Stang, R. (2010): Hybride Lernwelten. Organisation von Weiterbildung jenseits des klassischen Kursgeschäfts. In: Dollhausen, K./Feld, T.C./Seitter, W. (Hg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 317–330
- Stang, R. (2011): Strukturen und Leistungen von Lernzentren. Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/2011-lernzentrum-01.pdf (Stand: 30.09.2011)
- Strauch, R. (2005): Ein Leuchtturm der kommunalen Weiterbildung. In: Dis.kurs, H. 1, S. 30
- Strobel, C./Reupold, A./Pekince, N. (2009): Beratungsdienstleistungen. In: Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Kuwan, H. (Hg.): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld, S. 107–118
- Sydow, J. (1992): Strategische Netzwerke. Evolution und Organisation. Wiesbaden
- Sydow, J. (2001): Management von Unternehmensnetzwerken – Auf dem Weg zu einer reflexiven Netzwerkentwicklung? In: Howaldt, J./Kopp, R./Flocken, P. (Hg.): Kooperationsverbünde und regionale Modernisierung. Theorie und Praxis der Netzwerkarbeit. Wiesbaden, S. 79–102
- Sydow, J. (2003): Management von Netzwerkorganisationen – Zum Stand der Forschung. In: Ders. (Hg.): Management von Netzwerkorganisationen. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 293–354
- Sydow, J./Windeler, A. (Hg.) (2000a): Steuerung von Netzwerken. Konzepte und Praktiken. Wiesbaden
- Sydow, J./Windeler, A. (2000b): Steuerung in Netzwerken – Perspektiven, Konzepte, vor allem aber offene Fragen. In: Dies. (Hg.): Steuerung von Netzwerken. Konzepte und Praktiken. Wiesbaden, S. 1–24

- Sydow, J./Windeler, A. (2001): Strategisches Management von Unternehmensnetzwerken – Komplexität und Reflexivität. In: Ortmann, G./Sydow, J. (Hg.): Strategie und Strukturierung. Strategisches Management von Unternehmen, Netzwerken und Konzernen. Wiesbaden, S. 129–143
- Sydow, J./Windeler, A./Loose, A./Krebs, M./Well, B. van (1995): Organisation von Netzwerken. Opladen
- Textor, A.M. (2002): Sag es auf Deutsch. Reinbek bei Hamburg
- Tietgens, H. (1970): Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung. Braunschweig
- Tietgens, H. (1982): Angebotsplanung. In: Nuissl, E. (Hg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 122–144
- Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Kuwan, H. (Hg.) (2009): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld
- Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Niedlich, S./Emminghaus, C. (2008): Die Netzwerke der Lernenden Regionen – ein Ansatz zur Typologie ihrer Organisation und Steuerung. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 163–182
- Ulrich, H./Krieg, W. (1974): St. Galler Managementmodell. 3. Aufl. Bern
- UNESCO (1972): Learning to be. The World of education today and tomorrow. (deutsch: Wie wir leben lernen. Reinbek 1973)
- Wack, O.G. (2000): Hier fängt „Öffnung“ an: Lernzentren in England und Deutschland. In: Dokumentation der KBE-Fachtagung „Neue Lernwelten“ vom 28./29.09.2000 in Bensberg. URL: www.uni-bielefeld.de/exzellenz/lehre/docs/Lernzentren_in_England_und_Deutschland.pdf (Stand: 02.02.2012)
- Walden, G. (2005): Lernortkooperation und Ausbildungspartnerschaften. In: Rauner, F. (Hg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 254–261
- Weinberg, J. (2004): Regionale Lernkulturen, intermediäre Tätigkeiten und Kompetenzentwicklung. In: Brödel, R. (Hg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 205–231
- Weißenberg, R./Sedlack, A. (2007): Eine Fusion – nicht nur wirtschaftlich sinnvoll: Das ZIB in Unna – mit ergänzenden Perspektiven von Hans-Joachim Schuldt. In: Küchler, F. v. (Hg.): Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen. Bielefeld, S. 55–74
- Windeler, A. (2001): Unternehmensnetzwerke. Konstitution und Strukturierung. Wiesbaden
- Wohlfahrt, U. (2006): Netzwerkarbeit erfolgreich gestalten. Orientierungsrahmen und Impulse. Hg. vom Landesinstitut für Qualifizierung NRW, Hagen/Bielefeld
- Wöhr, H.G. (1988): Berufsgruppen in der Rehabilitation: Funktionen und Kooperationsmodelle. In: Koch, U./Lucius-Höhne, G./Stegie, R. (Hg.): Handbuch der Rehabilitationspsychologie. Berlin, S. 212–249
- Zentes, J./Swoboda, B./Morschett, D. (Hg.) (2005): Kooperationen, Allianzen und Netzwerke. Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. 2. Aufl. Wiesbaden
- Zucker, L.G. (1986): Production of trust: Institutional sources of economic structure 1840–1920. In: Staw, B.M./Cummings, L.L. (Hg.): Research in Organizational Behavior 8. Greenwich, S. 53–111

Stichwortverzeichnis

- Aktionsprogramm lebensbegleitendes Lernen für alle 26
- Ansatz zur Förderung des Lebenslangen Lernens 21, 23, 25

- Basisinformationssysteme 94
- Bildungslernen 109
- Bildungsmarketing 59
- Bildungsstrukturen 27
- Businessplan 141

- Changemanagement 106
- Controlling
 - operatives 94
 - strategisches 94
- Corporate Identity 37, 80

- Felder der Kooperation 42
- Flexibilisierung 109
- Fremdverstehen 78f., 83
- Fusion 38, 41

- Hessencampus 28, 53ff., 60, 71
- Heterarchie 109
- hybride Organisationsformen 53

- Image 11
- Innovationskreis Weiterbildung 26
- Institutionalisierungsmodell 50, 52, 60
- Intendanzmodell 52
- Intensitätsstufen der Kooperation 42
- Interessensdurchsetzung 89
- Interessenskonflikte 31

- kommunale Lernzentren 49, 50, 53, 55
- Kompetenz 47
- Kompetenzentwicklung 107
- Konfliktmanagement 126
- Konkurrenz 13, 21, 30f., 35, 37, 56, 91, 106
- Kooperation
 - komplementäre 45
 - kooperative 45
 - subsidiäre 45
 - supportive 45
- kooperationsbezogene Organisationsentwicklung 103
- Kooperationskompetenz 105, 107f.
- Kooperationskultur 81f., 88, 91
- Kooperationsmanagement 9, 11, 107f., 112ff., 117, 139
- Kooperationsorientierung 30
- kooperative Bildungsarrangements 65f.

- Leitbild 13
- Lernende Regionen 26, 28, 57f., 71, 87, 91, 140f.
- Lernen vor Ort 28
- Lerninfrastruktur 71
- Lernortkooperation 46ff.
- Lernortsystem 49
- Lernpartnerschaften 25

- Management 10f.
- Marketing 138
- Markt 21
- Memorandum über Lebenslanges Lernen 23, 25
- Misstrauen 31, 74, 83, 118
- Monitoring 113, 132
- Multiplexität 86
- Nachhaltigkeit 140

- Netzwerke 13, 26, 29, 34, 38ff., 53, 57ff., 71f.,
78, 87, 91, 96, 99, 144
 - europäische 24f.
 - regionale 23, 29
- Netzwerkmanagement 59, 76, 104, 151
- new educational order 24
- Nutzwertanalyse 98

- Öffentlichkeitsarbeit 135
- One-Stop-Shops 50
- Ordnungsprinzipien 13, 32
- organisationales Lernen 25, 108
- Organisationsidentität 103
- organisatorische Zusammenschlüsse 34, 36ff.

- Partizipation 109
- Personalentwicklung 105
- Politikberatung 21
- Proaktivität 109
- Profilentwicklung 105

- Qualitätsmanagement 59

- Reflexionsfähigkeit 104
- Regionalentwicklung 23
- Regionalisierungsansatz 21ff.
- Regulierungsprinzipien 40
- Ressourcenabhängigkeitstheorie 88f.
- Review-Struktur 131, 134

- Selbstlernzentrum 51
- Selbstorganisation 13, 22, 39, 109
- Stakeholder 35
- Steuerung 9, 21, 33, 39, 50f., 60f., 71, 89
- Steuerungsmodell 51
- Steuerungsteam 119
- Strategieentwicklung 12, 62f., 68
- Strategische Allianzen 34f., 41

- Strategische Erfolgspositionen (SEP) 65
- Strukturen 21, 24, 27, 29, 34, 41, 45, 48, 59f.,
85, 89, 108f., 111
- Synergie 54
- Systemidentität 109

- Transaktionskostentheorie 88
- Transfer 142
- Transparenz 21

- Verfahren 90
- Verhandlung 40, 76, 129
- Vermittlung 40, 42, 44, 129
- Vertrauen 40, 76ff., 82ff., 109

- Weiterbildungsmarkt 91, 134
- Wettbewerb 11, 21, 77

- Zielkategorien 71

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildung 1:	Institutionentypen der Weiterbildung.....	18
Abbildung 2:	Kooperationsintensitäten.....	43
Abbildung 3:	Einordnung einer Kooperationsbeziehung.....	46
Abbildung 4:	Starterrichtungen des Hessencampus/Haus des Lebenslangen Lernens	55
Abbildung 5:	Kreislaufdynamik von Learning Communities	58
Abbildung 6:	Strategische Ermittlung des eigenen Kooperationspotenzials.....	66
Abbildung 7:	Ansatzpunkte zur Entwicklung einer Kooperationskultur	82
Abbildung 8:	Modelle menschlichen Konfliktverhaltens.....	128
Abbildung 9:	Konflikteskalation nach Glasl	128
Abbildung 10:	Phasen der Mediation	129
Abbildung 11:	(mögliche) Review Struktur für Kooperationen der Weiterbildung	134
Tabelle 1:	Ordnungsprinzipien und Leitbilder in der Weiterbildung	13
Tabelle 2:	Regulierungsprinzipien von Netzwerken	40
Tabelle 3:	Schematischer Vergleich: Strategische Allianzen, Fusionen und Netzwerke	41
Tabelle 4:	Ebenen und Grade der Zusammenarbeit	44
Tabelle 5:	Typische Kooperationsstrukturen	45
Tabelle 6:	Steuerung kommunaler Lernzentren.....	50
Tabelle 7:	Kooperation und Vernetzung im Programm „Hessencampus“.....	53
Tabelle 8:	Zielkategorien nach Bornhoff und Frenzer	71
Tabelle 9:	Matrix Zielermittlung in Netzwerken	72
Tabelle 10:	Balancierung gegensätzlicher Kooperationstendenzen	77
Tabelle 11:	Entstehungsbedingungen von personalem Vertrauen und Systemvertrauen.....	85
Tabelle 12:	Vertrauensfördernde Strukturmerkmale und Gestaltungskriterien von Kooperationen, respektive Netzwerken.....	86
Tabelle 13:	Kriterien zur Formulierung von Regeln	92
Tabelle 14:	Dreistufiges Kooperations-Controlling	97
Tabelle 15:	Strukturelle Veränderungen im Kontext von Kooperationen bzw. Netzwerkaktivitäten..	103
Tabelle 16:	Lernende Organisation und Kooperationskompetenz	109
Tabelle 17:	Phasen der Kooperationsentwicklung und Managementaufgaben.....	113
Tabelle 18:	Abgrenzung des systemisch-evolutionären Managementverständnisses	114
Tabelle 19:	Mitarbeiterbild im Human-Resources-Ansatz.....	115
Tabelle 20:	Fragestellungen des „social contract“	125
Tabelle 21:	Fragensammlung zur Messung des Kooperationsklimas (Scope).....	133

Autorinnenportrait



Prof. Dr. Karin Dollhausen, promovierte Soziologin (1995), ist seit 2001 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) tätig. Seit 2003 leitet sie den Arbeitsschwerpunkt „Organisation“ und führt selbst empirische Forschungsprojekte durch. 2007 habilitierte sie im Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen über „Weiterbildungseinrichtungen im Wandel“ und erhielt die Lehrbefähigung für das Lehrgebiet „Weiterbildung mit dem Schwerpunkt Institutions- und Organisationswandel“. 2008 vertrat sie den Lehrstuhl Erwachsenenbildung an der Leibniz Universität Hannover. 2010 wurde ihr von der Philipps-Universität Marburg die Bezeichnung apl. Professorin verliehen. Ebenfalls seit 2010 betreut sie am DIE die kooperativ mit der Philipps-Universität Marburg getragene Leibniz Graduate School für empirische Weiterbildungsforschung zum Thema „Kooperative Bildungsarrangements“.

Darüber hinaus hat sie immer wieder Lehraufträge zu Themen des Institutions- und Organisationswandels sowie des Weiterbildungsmanagements an verschiedenen Hochschulen in Deutschland wahrgenommen. In ihren Publikationen nimmt sie sowohl zu den vielfältigen Aspekten des Institutions- und Organisationswandels der Weiterbildung als auch zu darauf bezogenen Theoriebildungs-, Forschungs- und Beratungsbedarfen Stellung.

Kontakt: dollhausen@die-bonn.de



Diplom-Pädagogin Regine Mickler ist seit 2009 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Philipps-Universität Marburg am Fachbereich Erziehungswissenschaften (Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung) tätig. Im Fokus ihres laufenden Dissertationsprojektes stehen sogenannte Bildungs- und Kulturzentren, die sich als organisatorische Zusammenschlüsse zwischen städtischen und regionalen Bildungs-, Kultur- und Serviceeinrichtungen beschreiben lassen. Unter der Perspektive von Volkshochschulen geht sie der Frage nach, welche kooperativen Anforderungen sich an diese stellen. Im Rahmen der qualitativ-empirisch angelegten Forschungsarbeit konnte sie vielseitige Einblicke in das Feld kommunaler, netzwerkförmiger und kooperativer Bildungsangebote erlangen und sich die situationsgerechte Anwendung von wissenschaftlichen Erkenntnissen auf konkrete Fälle aneignen.

Die Schwerpunkte der akademischen Lehre von Regine Mickler sind Netzwerk- und Kooperationsmanagement, Organisationstheorie, erwachsenenpädagogische Lernorte sowie wissenschaftliches Präsentieren. In ihren Veröffentlichungen nimmt sie insbesondere Bezug zu Herausforderungen, die in netzwerkförmigen und kooperativen Kontexten existieren.

Kontakt: regine.mickler@staff.uni-marburg.de

Netzwerke

Impulse für eine netzwerkorientierte Organisationsentwicklung

Die Bedeutung von Kooperationsverbänden und Netzwerken in der Weiterbildung nimmt immer weiter zu.

Doch wie verändern sich dadurch die Organisationsstrukturen von Einrichtungen der Weiterbildung? Die erste qualitativ-empirische Studie zu diesem Thema analysiert die Auswirkungen von Netzwerktätigkeit auf die strategische, strukturelle und kulturelle Entwicklung von Weiterbildungsorganisationen und gibt wichtige Impulse für eine zukünftige netzwerkorientierte Organisationsentwicklung.



Timm Feld

Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2011, 168 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-4860-4

ISBN E-Book 978-3-7639-4861-1

Best.-Nr. 14/1110

wbv.de

FORSCHUNG

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



Theorien für die Praxis

Standardwerk in aktualisierter Auflage

Der Studententext baut eine Brücke zwischen Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung und informiert über deren wichtigste Theorien und ihre praktische Relevanz. Er stellt verschiedene gängige Theorieansätze vor, ordnet sie nach Herkunft und Reichweite und weist auf ihre Bedeutung für die Planung und Gestaltung von Bildungsangeboten hin. Der Text weckt das Interesse an der theoretischen Auseinandersetzung und kommt damit dem eigenen professionellen Handeln und der Qualität in der Weiterbildung zugute. Der Band richtet sich an Studierende und Berufseinsteiger/innen sowie an erfahrene Fachkräfte.



Horst Siebert

Theorien für die Praxis

Studententexte für Erwachsenenbildung

3. aktualisierte Auflage 2011

2011, 136 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-4266-4

ISBN E-Book 978-3-7639-4267-1

Best.-Nr. 42/0018a

wbv.de

STUDIUM

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



Marketing

Effektives Non-Profit-Marketing

Marketing und Erwachsenenbildung – dies sind zwei Konzepte, die lange als unvereinbar galten. In Zeiten einer notwendigen Allianz beider Bereiche ist die Definition des Produkts Bildung heute Ausgangspunkt einer jeden Marketingstrategie.

Dieser Studententext verdeutlicht das Besondere des Marketings für Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Vor der Folie des erwachsenenpädagogischen Selbstverständnisses verortet die Autorin die historischen Wurzeln in der Betriebswirtschaftslehre und deren Rezeption in der Erwachsenenbildung und zieht die für effektives Non-Profit-Marketing nötigen Schlussfolgerungen.



Svenja Möller

Marketing in der Erwachsenenbildung

Studententexte für Erwachsenenbildung

2011, 126 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-4902-1

ISBN E-Book 978-3-7639-4903-8

Best.-Nr. 42/0031

wbv.de

STUDIUM

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail service@wbv.de

