

Nittel, Dieter [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]; Wahl, Johannes [Hrsg.]
Kooperation inner- und außerhalb des Systems des lebenslangen Lernens

2014, III, 88 S.



Quellenangabe/ Reference:

Nittel, Dieter [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]; Wahl, Johannes [Hrsg.]: Kooperation inner- und außerhalb des Systems des lebenslangen Lernens. 2014, III, 88 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-100177 - DOI: 10.25656/01:10017

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-100177>

<https://doi.org/10.25656/01:10017>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Dieter Nittel, Rudolf Tippelt & Johannes Wahl (Hrsg.):

**KOOPERATION INNER- UND AUßERHALB
DES SYSTEMS DES LEBENSLANGEN LERNENS**

Inhalt

Einleitung	I
Kooperation: Ein Modus der Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens	1
Heterogene Akteurskonstellationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die Scharnierfunktionen von Online-Tutorinnen und Tutoren und digitalen Lernmedien	9
Perspektiven zum Aufbau einer Weiterbildungseinrichtung in China – Vernetzung zwischen Professionalität und fluider Organisationsstrukturierung.....	19
„Heimliche Spielregeln“ in verstetigten Kooperationsbeziehungen. Eine empirische Rekonstruktion einer Initiationsszene in ein bestehendes interorganisationales Netzwerk...31	
Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender Studiengänge.....	41
Das Bildungs- und Kompetenznetzwerk Offene Kompetenzregion Westpfalz der Hochschule Kaiserslautern.....	52
Kooperative/vernetzte, ökonomische, wissenschaftliche Weiterbildung	62
Qualitätskontrolle in der Erwachsenenbildung als kooperativer Prozess zwischen Bildungsinstitutionen und externer Evaluationsplattform.....	69
Kooperationsaktivitäten im System des lebenslangen Lernens – Eine Analyse der gegenwärtigen Situation.....	78
Autorenverzeichnis.....	87

Einleitung

Kooperationen im System des lebenslangen Lernens nehmen in einer hochkomplexen Gesellschaft, die verstärkt auf den Ressourcen Wissen und Bildung basiert, eine zentrale Position ein. Je komplexer die Anforderungen zur Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen werden, desto wichtiger werden auch Lernprozesse während der gesamten Lebensspanne. Sollen diese Aktivitäten von institutioneller Seite unterstützt werden, so benötigen die nationalen Bildungssysteme ein hohes Maß an Flexibilität, um den vielfältigen Anforderungen zu entsprechen. Die dazu notwendige Orientierung am Lebenslauf ist allerdings ohne Kooperationen nicht realisierbar ist. Kooperation und die Gestaltung von Übergängen gehören zu den zentralen Institutionalisierungsformen im System des lebenslangen Lernens. In diesem Zusammenhang ist die Zusammenarbeit im Sinne einer Arbeitsteilung im Prozess der Humanontogenese zwischen den Einrichtungen des Systems des lebenslangen Lernens im Sinne eines optimalen Übergangsmangements genauso erstrebenswert wie die Kooperation zwischen klassischen Bildungseinrichtungen und wirtschaftlichen Akteuren. Hier schaffen Kooperationen die grundlegende Infrastruktur für die Aus- und Weiterbildung der Gesellschaftsmitglieder. Allerdings existieren bspw. aufgrund von Konkurrenz um Ressourcen auch gewisse Barrieren zwischen den Einrichtungen, die für Intransparenz sorgen und negative Konsequenzen für die individuelle Lernbereitschaft haben können. Erst durch die verschiedenen Formen der interorganisationalen Zusammenarbeit wird die Grundlage geschaffen, um bestehende Defizite durch die Bündelung von Ressourcen zu bearbeiten.

Diese Zusammenhänge sind auch den bildungspolitischen Entscheidungsträgern auf nationaler wie internationaler Ebene bekannt, sodass in den letzten Jahren verstärkt Bemühungen zu erkennen sind, die auf eine intensivere Evaluation und wissenschaftliche Beobachtung solcher Formen der Vernetzung von expliziten Bildungseinrichtungen und weiteren gesellschaftlichen Akteuren abzielen. Dieser Schwerpunktsetzung entsprechend wurden verschiedene Förderprogramme wie etwa *Lernende Regionen* initiiert, die sich auch auf die kooperativen Aktivitäten im System des lebenslangen Lernens positiv auswirken sollten. In diesem Zusammenhang wurden und werden Kooperationen als strategisch wichtiges Steuerinstrument zur Modernisierung dieses gesellschaftliche Funktionssystems angesehen.

Das Ziel der empirischen Bildungsforschung besteht unter anderem in der Generierung von empirisch belastbaren wissenschaftlichen Informationen zur Nachhaltigkeit dieser bildungspolitischen Schwerpunktsetzung. Dabei stellen sich die Fragen, inwiefern die gewünschten Effekte einer verbesserten Kooperationskultur, einer Modularisierung von Bildungsangeboten und der Entwicklung einer Bildungsinfrastruktur für lebenslanges Lernen tatsächlich in der pädagogischen Praxis implementiert sind und welche Optimierungspotentiale noch ausgeschöpft werden können. Letztlich sammeln Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Erkenntnisse über den gegenwärtigen Stand des Reformprozesses, um Erkenntnisse zur Sinnhaftigkeit weiterer Reformen im System des lebenslangen Lernens bereitstellen zu können.

Aus der Umsetzung dieses Anspruchs resultiert ein ausdifferenziertes Forschungsfeld: Das Thema *Kooperation* ist inzwischen seit einigen Jahren der Gegenstand vieler Untersuchungen durch etablierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler geworden, die sich mit den unterschiedlichsten Facetten des Themas und den entsprechend vielfältigen Anknüpfungspunkten auch in anderen Disziplinen als der Erziehungswissenschaft (bspw. Politikologie, Psychologie, Soziologie oder den Wirtschaftswissenschaften) auseinandersetzen. Diese thematische Vielfalt spiegelt sich auch darin wider, dass eine erhebliche Anzahl an Qualifizierungsvorhaben durch den wissenschaftlichen Nachwuchs verfasst wird. Gerade aufgrund der Heterogenität dieses Forschungsbereichs besteht ein

massiver Bedarf an Austausch, der bisher jedoch nicht gedeckt werden kann. Leider existieren bisher nur wenige Arrangements, in denen ein konstruktiver Meinungs austausch zwischen den Qualifizierenden möglich ist (Ausnahmen bilden bspw. das Promotionsprogramm der *Leibniz Graduate School für empirische Weiterbildungsforschung* am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn). Durch eine solche Konstellation entsteht die Gefahr der suboptimalen Nutzung von Ressourcen, welche die Entwicklung der wissenschaftlichen Fachdiskurse zum Thema *Kooperationen* konterkarieren.

Mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und des Berufsverbandes der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler (BV-Päd.) e. V. hat die Veranstaltung *Kooperation inner- und außerhalb des Systems des lebenslangen Lernens* am 06.12.2013 ein Forum zur Verfügung gestellt, in welchem der wissenschaftliche Nachwuchs Gelegenheit hatte, je nach thematischem Fokus die eigenen Forschungsvorhaben kritisch zu überprüfen und so die besagten Redundanzen auszugleichen. Dazu wurden drei Schwerpunkten gebildet, um das Forschungsfeld zum Thema *Kooperation* in seiner Komplexität abdecken: *Theoretische Zugänge* (bspw. Neoinstitutionalismus, Actor-Network-Theory, Symbolischer Interaktionismus), *Bildungspolitische Konzeptionen* (etwa Lernende Regionen oder Lernen vor Ort) sowie *Umsetzungen in der Praxis* (best practice aus verschiedenen Bereichen).

Diese Schwerpunkte wurden während der Tagung in vier Arbeitsgruppen thematisiert. Die Leitung dieser Arbeitsgruppen übernahmen Leiterinnen und Leiter aus verschiedenen Disziplinen, welche auf Basis ihrer Erfahrungen wichtige Rückmeldungen zum weiteren Verlauf der Qualifizierungsarbeiten geben konnten. Diese Posten übernahmen Frau Prof. Dr. Birgit Blättel-Mink, Herr Prof. Dr. Tobias Feldhoff sowie Herr Prof. Dr. Siegfried Preiser, denen unser Dank für Ihr Mitwirken an der Veranstaltung gebührt. Ebenso danken wir Frau Dr. Elke Wehrs, Herrn Nikolaus Meyer und Herrn Dr. Stefan Pörtner. Stellvertretend für den BV-Päd. war auch dessen Vorsitzende Frau Petra Maurer eine MitdiskutantIn der Veranstaltung. Gemeinsam mit uns haben diese Personen als Diskutantinnen und Diskutanten die zentralen Ergebnisse der vorgestellten Projekte kritisch beleuchtet und vor dem Hintergrund des thematischen Schwerpunkts der Veranstaltung aufeinander bezogen.

Die wichtigsten Ergebnisse der Veranstaltung finden sich in dieser Publikation zusammengefasst. Den Ausgangspunkt bildet ein Beitrag von *Dieter Nittel* und *Rudolf Tippelt*, in dem die Autoren den Versuch einer grundlegenden Neujustierung der Kooperationsbeziehungen im System des lebenslangen Lernens vornehmen. Dabei beziehen sie sich auf Emile Durkheim und stellen anhand empirischer Erkenntnisse Belege für die Verbindung von Kooperation und Arbeitsteilung im Kontext pädagogischen Handelns heraus.

Julia Koller zeigt in ihrem Beitrag die Bedeutung von Online-Tutorinnen und Tutoren für die Realisierung von Blended Learning Szenarien auf. Sie nutzt die Akteur-Netzwerk-Theorie und verweist darauf, dass in diesem Lernkontext besondere Anforderungen an die Beteiligten gestellt werden. Dabei nehmen die Online-Tutorinnen und Tutoren eine zentrale Funktion bei der Ingangsetzung und Verstetigung der Interaktion zwischen Lehrrenden, Lernenden und der Lernplattform ein.

Steffi Robak, *Lisa Marie Lorenz*, *Marius Herzog* und *Eike Asche* thematisieren in ihrem Artikel die Institutionalisierung einer Weiterbildungseinrichtung in China. Mithilfe einer Verbindung von Neo-Institutionalismus und Strukturierungstheorie zeigen sie den gegenwärtigen Institutionalisierungsstand eines entstehenden Weiterbildungsinstituts auf und gehen auf die besonderen Herausforderungen beim Aufbau dieser Einrichtung vor dem Hintergrund unterschiedlicher kultureller Bedingungen ein.

Matthias Alke beschäftigt sich in seinem Aufsatz mit der Verstetigung von Kooperationen im Weiterbildungsbereich. Aus einer ethnographischen Perspektive heraus weist er am Beispiel einer Initiationsszene auf, dass der Zugang zu bestehenden Kooperationskontexten auch über die Übernahme einer spezifischen Interaktionskultur reguliert wird. Damit wird die Bedeutung von Vertrauen für die Initiierung und Routinisierung von Kooperationen betont und die Identifizierung gemeinsam geteilter Wertvorstellungen als Grundlage für die Zusammenarbeit hervorgehoben.

Annika Maschwitz geht in ihrem Beitrag auf die Kooperation zwischen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen ein. Am Beispiel weiterbildender Studiengänge stellt sie ein Prozessmodell vor, durch welches sich die einzelnen Phasen von Kooperationsbeziehungen unterscheiden lassen. Als Besonderheit wird dabei die Pluralität der Kooperationsmöglichkeiten deutlich, die sich bereits in der Konzeptionierungsphase von weiterbildenden Studiengängen bieten, die jedoch von den verfügbaren Rahmenbedingungen limitiert werden.

Silke Beck und *Max Reinhardt* präsentieren in ihrem Artikel mit dem Bildungs- und Kompetenznetzwerk Offene Kompetenzregion Westpfalz ein Beispiel für den Aufbau eines Kooperationsarrangements, das sich an regionalen Bedürfnissen orientiert. Anhand der Darstellung der beteiligten Akteure und der Ziele des Netzwerks wird deutlich, dass sich innovative Vorhaben auch durch diesen Modus der Kooperation realisieren lassen und die Berücksichtigung der verschiedenen Interessenslagen eine zentrale Herausforderung für die Verstetigung von Kooperationen bildet.

Tobias Krippendorff, *Kathrin Neunteufel* und *Karsten Schröder* thematisieren in ihrem Aufsatz das Phänomen der zunehmenden Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung als Gegenstandsbereich von Hochschulen. Am Beispiel eines Modellprojekts, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wird, stellen sie die Netzworkebildung als eine mögliche Variante vor, durch deren Umsetzung die Hochschulen in die Lage versetzt werden, ihrer Aufgabe zur Durchführung wissenschaftlicher Weiterbildung nachzukommen. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass dieses Ziel durch die Bündelung der bestehenden Ressourcen und Kompetenzen aller Beteiligten relativ einfach erreicht werden kann.

Arthur Drexler beschäftigt sich in seinem Artikel mit den Anforderungen, die sich aus der Realisierung von Qualitätskontrolle in der Erwachsenenbildung für die involvierten Akteure ergibt. Dabei verdeutlicht er unter Bezugnahme auf ein eigenes Forschungsvorhaben, dass eine wissenschaftlichen Kriterien genügende Evaluation dermaßen ambitioniert ist, dass eine Zusammenarbeit mit einem spezialisierten Kooperationspartner notwendig wird. Hier wird vor allem die Expertise dieser zusätzlichen Instanz betont, welche den Prozess der Qualitätskontrolle im Sinne einer evidenzbasierten Qualitätsentwicklung nachhaltig beeinflussen kann.

Daniela Bruckmann geht in ihrem Beitrag auf die zentralen Ergebnisse ihres Promotionsvorhabens ein, das in Kooperation mit Vanessa Walther umgesetzt wurde. Auf Basis von Daten aus der PAELL-Studie wurden darin die Kooperationsaktivitäten von pädagogisch Tätigen aus verschiedenen Bereichen des Systems des lebenslangen Lernens miteinander verglichen. In diesem Zusammenhang können verschiedene Konfliktfelder identifiziert werden, die sich negativ auf die Bewertung der Kooperationsbeziehungen auswirken können. Darüber hinaus zeigt die Autorin auf, dass Kooperationen für pädagogisch Tätige immer wichtiger werden, um das eigene Mandat zu erfüllen.

Wir danken allen Mitwirkenden für die Kooperationsbereitschaft, an einer Veranstaltung zum Thema Kooperation mit zu machen. Alle Beteiligten waren in der abschließenden Diskussion der Meinung, dass eine solche Veranstaltung wiederholt werden sollte.

Kooperation: Ein Modus der Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens

1

Kooperation – so lehrt uns Wikipedia – ist „das zweckgerichtete Zusammenwirken von Handlungen zweier oder mehrerer Lebewesen, Personen oder Systemen“ (Wikipedia, 2014) und zwar in Arbeitsteilung, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Kooperation führt, so heißt es weiter

„häufig zum Nutzen für alle Beteiligten, aber es gibt auch erzwungene Kooperation und unter Täuschung zustande gekommene Kooperation, bei der eine Seite mehr oder alle Vorteile aus der Kooperation zieht“ (ebd.).

Kooperation ist konstitutiv für die Entwicklung höherer Lebensformen; Kooperation ist aber auch konstitutiv für die Bildung sozialer Systeme und deren Evolution. So weit, so gut! Wie verhält es sich aber mit der Kooperation von pädagogischen Einrichtungen und Organisationen? *Ticken* pädagogische Institutionen anders-, und wenn sie anders *ticken* – kooperieren sie dann auch anders? Die Verfasser gehen als Erziehungswissenschaftler davon aus, dass wir eine pädagogisch adäquates Verständnis von Kooperation benötigen. Das kann hier zwar nicht voll entfaltet oder gar präzise bestimmt, wohl aber als Teil einer Forderung formuliert werden.

2

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion gibt es eine breite empirische Forschungspraxis zum Thema *Kooperation*. Einen wichtigen Schwerpunkt der letzten Jahre bildete die regionale Bildungskooperation. Es zeigte sich, dass für das Gelingen von regionaler Bildungskooperation die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel besonders wichtig ist. Voraussetzung für die vertrauensvolle Kooperation autonomer aber interdependenter Akteure ist es, sich in die Interessenslagen anderer Akteure hineinzusetzen, um dann die eigenen Handlungsschritte festzulegen. Wenn Akteure nur für einen begrenzten Zeitraum zusammenarbeiten, aber auf die Interessen der anderen Handlungspartner Rücksicht nehmen, spricht die erziehungswissenschaftliche Forschung von *weak ties*. Wenn man sich langfristig, vielleicht auch vertraglich in regionale Bildungskooperationen einbindet, spricht man von *strong ties* (in Anlehnung an Granovetter, 1973). Beide Formen der Zusammenarbeit haben ihre Berechtigung. Weil *strong ties* in Kooperationen hohe Solidarität und Vertrauen bedeuten, sind diese Kooperationen belastbar und von langer Dauer geprägt, es entstehen in der Kooperation organische Solidarität und gemeinsame Leitziele (Tippelt, 2009). Die *weak ties* in Kooperationen signalisieren eher schwache Beziehungen zwischen Akteuren, bedeuten aber auch eine hohe Selbstbestimmung der Akteure und eine geringe Formalisierung der Kooperationen. Kennzeichnend sind dezentrale Steuerung und die informelle Basis der Kooperationen. Besonders beim Sammeln neuer Informationen sind solche Kooperationen hilfreich und darauf beruhende Netzwerkkooperationen weisen eine große Vielfalt und Heterogenität der Partner auf, aber Ziel der

Kooperationen ist es auch, Konkurrenz abzuschwächen und Synergieeffekte zu nutzen (Tippelt, 2009).

Die bereichsübergreifenden Kooperationen im pädagogischen, aber auch im sozialen, wirtschaftlichen und politischen Bereich, sind auf kommunaler, nationaler, europäischer oder auch globaler Ebene verankert. Kooperationsforschung führt dann zur Netzwerkforschung und wiederum lassen sich verschiedene Kooperationen in Netzwerken benennen (Reupold, Strobel & Tippelt, 2011, S. 572-573). Kooperationen in Netzwerken können vertikal oder horizontal sein, wobei sich vertikale Kooperationen auf die Zusammenarbeit von Akteuren aus unterschiedlichen institutionellen Kontexten und aus verschiedenen Bildungsphasen (wie z. B. die Kooperation von Schulen und Universitäten oder von Schulen und beruflicher Bildung) beziehen, die horizontalen Kooperationen dagegen betreffen die Zusammenarbeit von Akteuren aus Einrichtungen des gleichen Feldes, wie z. B. die Vernetzung von Weiterbildungsanbietern. Unter den Aspekten der Ziele spricht man beim Ausgleich der eigenen Schwächen durch die Stärken der anderen von *komplementärer Kooperation*. Die gezielte Zusammenarbeit bei der Einwerbung von finanziellen Mitteln und beim Sponsoring beschreibt die *supportive Kooperation*. Bei *integrativer Kooperation* geht es um die reziproke Kooperation auf der Projektebene. Das Vertrauen zwischen den Akteuren ist hier besonders groß.

Bei kooperativen Beziehungen sind Transparenz und Informationsoffenheit in jedem Fall notwendig. Die Ziele der Kooperation müssen allen Beteiligten klar und verständlich sein, wobei Kommunikation, gemeinsame Werte und Gleichberechtigung die Basis für Vertrauen verstärken. Hierarchische Steuerung kann Kooperationen zerstören und sollte vermieden werden.

Die pädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung kann an die Theorie der Arbeitsteilung des Pädagogen und Soziologen Emile Durkheim anschließen. Durkheim (1977) hat vor mehr als hundert Jahren darauf hingewiesen, dass in modernen, arbeitsteiligen Gesellschaften immer eine – wie er es nannte – ‚ausreichende Gemeinsamkeit‘ und eine gewisse Homogenität der Mitglieder einer Gesellschaft in grundsätzlichen Fragen als Basis für die Kooperation zwischen Individuen, Organisationen und Gruppen existieren muss. Nur so kann sich die Zusammenarbeit und Leistungsfähigkeit eines Arbeitsbereichs erhalten. Bezogen auf die pädagogische Leistungsfähigkeit ist das Herstellen von hinreichender Gemeinsamkeit aber keineswegs selbstverständlich oder trivial. Aber wie ist die Kultur der Kooperation im Bildungsbereich real einzuschätzen?

Mit dieser Frage hat sich auch die PAELL-Studie bei der Bearbeitung des zentralen Themas Kooperation auseinandergesetzt. Der Umstand, dass lebenslanges Lernen eben nicht nur eine *weiche* Wissensform, sondern auch eine *harte* Institutionalisierungsform darstellt, wird nicht zuletzt am Beispiel der zahlreichen Kooperationsbeziehungen deutlich. Durch Kooperation entstehen vertikale und horizontale Austauschprozesse zwischen den einzelnen Segmenten im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens. Kooperationen sind *das Medium*, um Arbeitsteilung möglich zu machen und weiter zu entwickeln; sie sind nicht nur aus der Sicht der Berufskultur und der damit verbundenen sozialen Welten, sondern auch – und vor allem – für die Organisationen von vitaler Bedeutung. Das PAELL-Projekt hat in mehrfacher Hinsicht einen Fortschritt innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses erzeugt. So haben Buschle, Fuchs und Tippelt (2014, S. 165-199) so genannte typische Kooperationsprofile bei einzelnen pädagogischen Berufsgruppen nachweisen können. Diese beziehen sich auf die – auch visuell darstellbare – Bündelung charakteristische Merkmale, Häufigkeiten und Eigenschaften der Zusammenarbeit.

Was die Erfahrungen der Kooperation angeht, so konnte bei allen Differenzen zwischen den einzelnen Feldern doch ein relativ großer Überschneidungsbereich identifiziert werden. Das semantische Differential zu den Kooperationserfahrungen unterschiedlicher pädagogischer Berufsgruppen (Nittel, Schütz & Tippelt, 2014, S. 172) zeigt auf, dass vor allem auf der Ebene der

vertrauensvollen Zusammenarbeit, der Wahrnehmung des Zeitfaktors, der Intensität von Kooperation ausgesprochen ähnliche Erfahrungswerte vorliegen – bei allen Differenzen zwischen den diversen sozialen Welten der pädagogischen Berufsgruppen hinweg. Die hier angeschnittenen Ergebnisse sind mittlerweile gut publiziert und in die Fachöffentlichkeit hinein kommuniziert worden (Buschle & Tippelt, 2012; Buschle, Fuchs & Tippelt 2014; Nittel & Dellori, 2014; Schütz & Reupold, 2010; Tippelt, 2014).

Eine der ersten wichtigen Arbeiten zum Thema Kooperation stellt die nicht publizierte Studie von Johannes Wahl (2010) dar. Hier wurden bereits zentrale Ergebnisse vorweggenommen: Wahl trifft die analytisch wichtige Unterscheidung zwischen Kooperation und Netzwerkarbeit. Für den Verfasser ist ein Netzwerk eine gesteigerte Form der Kooperation, in welcher die Zusammenarbeit auf einer gemeinsamen Vertrauensbasis stattfindet, die Optimierung des wechselseitigen Nutzens angestrebt wird, die Zielerreichung exklusiv zurechenbar ist und in denen das Innovationspotential für die Beteiligten signifikant höher ausfällt als in weniger komplexen Kooperationszusammenhängen. Die erste Überraschung in Wahls Studie war, dass solche anspruchsvollen Kooperationen im Medium der Netzwerkarbeit existieren; die zweite Überraschung war, dass sie in einer verhältnismäßig großen Anzahl auftreten (ca. 36 %). Die zunächst aufgestellte - zum damaligen Zeitpunkt absolut plausible These - einer erhöhten Wahrscheinlichkeit von Netzwerken im ländlichen Raum gegenüber urbanen Gebieten konnte in der Studie jedoch nicht bestätigt werden.

3

Einen wichtigen, allerdings noch nicht publizierten Beitrag zur Durchleuchtung des Themas leisten Bruckmann und Walther (2014) mit ihrer Dissertation *Kooperationen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens – Aktuelle Kooperationsaktivitäten und -wahrnehmungen von Seiten der pädagogischen Akteure im komparativen Vergleich – eine Berufsgruppenforschung in Bayern und Hessen* (siehe hierzu auch Bruckmann in diesem Band). Diese Studie wurde im Rahmen der PAELL-Studie verfasst. Mit einer großen Akribie werden alle verfügbaren Daten aus dem Projekt unter dem Fokus einer Bestandsaufnahme über den aktuellen Stand der Kooperationsaktivitäten durchforstet. Die Autorinnen haben vier zentrale Muster der Kooperation im Erziehungs- und Bildungssystem identifizieren können:

- a) die obligatorischen Kooperationsaktivitäten,
- b) fakultative Kooperationsaktivitäten,
- c) bedingungsabhängige Kooperationsaktivitäten und
- d) ressourcenorientierte Kooperationsaktivitäten.

Hierbei handelt es sich im Sinne von Max Weber um Idealtypen. Obligatorische Kooperationsaktivitäten zeichnen sich dadurch aus, dass eine juristische Grundlage vorliegt und somit eine hohe Verbindlichkeit hergestellt werden kann. Dieses Muster lässt sich vor allem bei Transitionen beobachten. Betroffen ist vor allem das vorschulische und schulische Segment. Diese Kooperationen sind sehr verbindlich; der *Wohlfühlfaktor* mag darunter manchmal leiden. Fakultative Kooperationsaktivitäten sind dem eigenen Ermessen überstellt, kommen aber dennoch in großer Häufigkeit vor; das betrifft im Prinzip alle Segmente, weniger jedoch die Hochschulen. Besonders affin sind hier die Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Ein interessantes Merkmal bei den fakultativen Formen ist die Gleichzeitigkeit von formaler Freiwilligkeit und dem gleichzeitigen Umstand, dass einige Einrichtungen in ihrem Bestand auf diese Zusammenarbeit angewiesen sind. Bedingungsabhängige Kooperationsaktivitäten benötigen in der Regel einen im institutionellen Ablauf- und Erwartungsmuster der Bildungslaufbahn der Adressaten oder der Teilnehmer

enthaltenen konkreten Anlass. Liegt der nicht vor, wie beispielsweise das Vorhalten von Praktika, kommt es auch nicht zur Zusammenarbeit. Die Kooperation hat hier einen phasenspezifischen, manchmal auch situativen Charakter. Ressourcenorientierte Kooperationsaktivitäten haben zumeist eine strategisch instrumentelle Ausrichtung, weil es hier um die einseitige oder wechselseitige Nutzung von Räumen, Kapazitäten und anderen knappen Gütern geht.

Bruckmann und Walther stellen die Prognose auf, dass aufgrund der Tendenz der Unterfinanzierung des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens davon auszugehen sei, dass aller Voraussicht nach gerade der zuletzt genannten Kooperationsform die Zukunft gehören könnte. Das wäre allerdings eine eher düstere Vorhersage, die aufgrund der geringen Unterstützung von Bildung und Erziehung aus der Politik keineswegs unrealistisch erscheint.

Im Relevanzsystem der pädagogischen Praktiker werden vor allem jene Kooperationen als *wichtig* eingeschätzt, die einerseits mit den Transitionen verbunden sind und andererseits von juristischen Regelungen flankiert sind, also in Übergangssituationen mit Gelenkstellencharakter stattfinden. Kooperationen – das ist eine wichtige Erkenntnis der Autorinnen – schließen Konflikte nicht aus. Gerade mit Blick auf das Übergangsmanagement werden zahlreiche Konflikte festgestellt.

Welche grundlagentheoretische Relevanz liegt in der Studie von Bruckmann/Walter? Das, was die Projektleiter des PAELL-Vorhabens, Rudolf Tippelt und Dieter Nittel, auf einer eher grundlagentheoretischen Ebene mit Verweis auf Durkheim konstatiert haben, nämlich die Differenz zwischen einer losen Koppelung einerseits (*pädagogisch organisiertes System des lebenslangen Lernens*) und einer stark durch Gesetze reglementierten Kopplung (*pädagogisch verfasstes System des lebenslangen Lernens*) (Tippelt & Nittel, 2013), wurde auf der Ebene der Empirie bestätigt. In diesem Zusammenhang wird der Nachweis angeführt, dass die juristisch kodifizierten Formen der Kooperationen ein Muster eigener Art darstellen. Die mangelnde Sensibilität der einen und der anderen pädagogischen Berufskultur gegenüber dem institutionellen Kontext und den organisationalen Rahmenbedingungen scheint sich gerade auch auf die Abdunkelung des Bewusstseins der juristischen Rahmenbedingungen von Kooperationen zu beziehen: Viele Praktiker, die eifrig mit anderen Einrichtungen zusammen arbeiten, wissen sehr wenig davon, dass diese Praxis eine juristische Grundlage hat.

4

In der viel beachteten Max Weber Biographie von Jürgen Kaube (2014) wurde kürzlich die vornehmste Funktion der Sozialwissenschaft aus der Sicht dieses Klassikers mit der „Überwindung von Vorurteilen und Lebenslügen“ umschrieben. Ein nicht nur in der Alltagswelt, sondern auch in der Wissenschaft zirkulierendes Vorurteil stellt die Auffassung dar, Kooperation im organisationalen Kontext sei per se etwas *Gutes* und in der Regel mit der Abwesenheit von Konflikten verbunden. Die Betonung liegt hier auf *organisationalem Kontext* - und in dieser Sinnwelt (Alfred Schütz) haben die Dinge nun einmal eine andere Bedeutung als in unserer Lebenswelt. Es mag sein, dass in weiten Bereichen der Lebenspraxis Kooperation an die Abwesenheit von Konflikten gebunden ist, aber die Lebenswelt funktioniert bekanntlich nach anderen Imperativen und Maßstäben als die Welt der Organisationen. Auch wenn man es der Arbeit anmerkt, dass die beiden Autorinnen mit der Korrektur der eben angedeuteten alltagsweltlichen Annahme selbst das eine oder andere Problem des Wechsels der Rationalitäten hatten - letztlich kommt die Studie zu der Erkenntnis, dass Kooperation sowohl vom Konsens als auch von Konflikten flankiert werden kann. Als eine wesentliche Ursache, warum Kooperation eben nicht immer nur auf der viel beschworenen

Augenhöhe stattfindet und hier durchaus blüht, sondern manchmal sogar in einem Klima von Neid und Missgunst, führen die Autorinnen den Umstand an, dass mit der dreifachen Schematisierung *höhere Bildung* (Gymnasien, Universitäten) versus *berufliche Bildung* versus *Allgemeinbildung* von vornherein keine egalitäre Grundstruktur in den Austauschbeziehungen der Praktiker geschaffen werden könne. In vielen Bereichen scheint folgerichtig die *Zulieferer-Abnehmer-Beziehung* dominant zu sein: das eine Segment produziert die Kompetenzen, an denen das nächste wieder anzuknüpfen vermag.

Kooperation trägt dazu bei, Probleme zu bearbeiten; manchmal ist Kooperation gar selbst ein Problem, vor allem dann, wenn damit strukturelle Defizite bearbeitet werden sollen, die so gar nicht zu lösen sind. Die ressourcenorientierte Kooperationsform dürfte hier als Hauptkandidat einer von der Erziehungswissenschaft und der Praxis gleichermaßen zu formulierenden Kritik in Betracht kommen.

Ebenso basal wie die eben angeführten Erkenntnisse muss die scheinbar triviale Einsicht bewertet werden, dass - so die Autorinnen - ‚Kooperation nicht gleich Kooperation‘ ist. Die Studie schärft den Blick auf den Kontext, den Bedingungsrahmen und den Prozesscharakter von Kooperationen. Zu einem solch differenzierten Blick tragen die Kooperationsmodi und viele anderen Kategorien (Kooperationen an den Gelenkstellen, extern versus intern, horizontal versus vertikal) bei. Bei alledem gilt es an ein Diktum von Hans Tietgens zu erinnern, einem Vertreter der Erwachsenenbildungswissenschaft, der schon 1979 in seiner *Einleitung in die Erwachsenenbildung* die These aufgestellt hat, dass Kooperationen nicht per se *gut* im Sinne von erstrebenswert oder zielführend sind, sondern fallbezogen nach der Situierung der Kooperation gefragt werden müsse. Kooperationen sind nämlich sehr wohl auch dazu geeignet, bestimmte strukturelle Defizite zu kaschieren, ja vielleicht sogar zu kompensieren, wie die bereits seit vielen Jahrzehnten nachweisbare Unterfinanzierung des gesamten Erziehungs- und Bildungsbereichs.

Die Studie von Bruckmann und Walter liefert allerdings auch Argumente für die Position, längerfristig die Zusammenarbeit zwischen den Segmenten des Erziehungs- und Bildungswesen nicht mehr unter dem Label *Kooperation*, sondern doch eher als Ausdruck von *Arbeitsteilung* zu betrachten. Legt man die übrigen Ergebnisse der PAELL-Studie zugrunde, so kann das lebenslange Lernen sowohl aus professions- als auch aus organisationstheoretischer Sicht als arbeitsteiliges Gefüge einer intentional gesteuerten Humanontogenese (Dieter Lenzen) konzipiert werden. Arbeitsteilung ist ein eingeführtes und theoretisch belastbares Konzept (Durkheim, Marx, Simmel). Ohne dass den pädagogischen Praktikern dies bewusst ist, tragen sie durch ihre Vermittlungsarbeit, durch ihre pädagogischen Interventionen und erzieherischen Aktivitäten dazu bei, dass sich in den einzelnen Lebensphasen Identitätsformationen vollziehen und/oder diese verändert werden. Kein anderes Funktionssystem (Politik, Wissenschaft, Religion, Massenmedien, Gesundheitswesen) neben dem hier in den Blick genommenen Erziehungs- und Bildungswesen artikuliert in einer solch expliziten Weise den Anspruch, auf der Basis eines gesellschaftlichen Mandats und einer entsprechenden Lizenz durch organisiertes Lehren und diesbezügliche personenbezogene Dienstleistungen unter Zugrundlegung moralischer Standards auf Gesellschaftsmitglieder einzuwirken und diese für ihre biographische Zukunft zu ertüchtigen. Die hier in den Blick genommene Untersuchung stellt so gesehen eine Einladung dar, noch viel konsequenter und genauer analytisch zu unterscheiden. Die Kooperation innerhalb des Systems könnte ebenso gut als *Arbeitsteilung* betrachtet werden. Die Kooperationen außerhalb des pädagogischen organisierten Systems des lebenslangen Lernens wären dann *Kooperationen mit der Umwelt*. Die kategoriale Differenzierung wirkt auf den ersten Blick unscheinbar; sie beinhaltet aber aus bildungspolitischer und professionspolitischer Sicht sehr viel Zündstoff. Im Moment werden interne und externe Kooperationen immer noch auf einer Ebene betrachtet, ja sie werden sogar hin und wieder miteinander vermischt. Die

erziehungswissenschaftliche Forschung (man achte hier vor allem auf die ausschließlich an soziologischen Konzepten ausgerichtete Netzwerkforschung) legt hier sehr viel Indifferenz an den Tag, indem sie keinen wirklich kategorischen Unterschied zwischen einer Zusammenarbeit *innerhalb* des Systems und *außerhalb* gemacht hat. Genau das scheint aber außerordentlich fragwürdig zu sein, weil die Kooperation zwischen pädagogischen Berufsgruppen organisationstheoretisch und professionstheoretisch anders behandelt werden müsste wie Kooperation zwischen Pädagogen und Nicht-Pädagogen. Die beiden Autorinnen liefern zum Schluss Hinweise auf eine konkrete Utopie: In dem gleichen Maße, wie die einzelnen Einrichtungen auf horizontaler Ebene sich jetzt schon als Einheit erleben, sollten aus ihrer Sicht Anstrengungen unternommen werden, dass auch auf vertikaler Ebenen Grenzen überwunden, Initiativen der Vergemeinschaftung gefunden und ein gemeinsamer Fluchtpunkt für eine gemeinsame berufliche und institutionelle Identität geschaffen werden. Um dahin zu gelangen, müssten die Einrichtungen und die dort tätigen Berufsrolleninhaber allerdings begreifen, dass sie Bestandteile eines größeren sozialen Aggregats sind - nämlich Elemente des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens. Jedes dieser Elemente hat bisher ihr Verhältnis zur Gesamtgesellschaft mehr oder weniger überzeugend und nachhaltig auszuhandeln und zu justieren versucht. Es würde allerdings einen großen Unterschied machen, wenn der gesamte Verbund, also alle Komponenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens ihre Leistungen und ihre Funktionen gegenüber der Totalität des gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionszusammenhangs definieren würden und nicht jeder für sich. Dies würde die Machtbasis von Erziehung und Bildung mit verbreitern.

5

Im Zuge der hier dokumentierten Veranstaltung am 06.12.2013 gab es auch das eine und andere *Highlight*, die eine oder andere Erkenntnis, die so noch in keinem Lehrbuch zu finden ist. In den Diskussionen kristallisierte sich zum Beispiel – insbesondere mit Bezug auf Erfahrungen in unterschiedlichen Kulturen – der Reichtum an komplexen Voraussetzungen heraus, der mit Kooperationen verbunden ist, der aber notorisch unterschätzt wird. Vertrauen lässt sich eben nicht allein durch ein Abendessen *erzeugen*, es muss wachsen und dazu benötigen die Organisationen Zeit - die sie wiederum nicht haben. Hier deuten sich viele Paradoxien an, die es zu bearbeiten gilt. Der Aufbau von Kooperationen, so haben Kollegen aus Hannover argumentiert, die Erfahrungen mit Einrichtungen aus China vorweisen konnten, benötigt eine harte Beziehungsarbeit und das Ausräumen kultureller Missverständnisse. Verstehen, Missverstehen und Nichtverstehen sind sogar auch in funktionierenden Kooperationen ein immer wiederkehrendes Phänomen. Letztlich hat die Diskussion gezeigt, dass Kooperation ein außeralltäglicher Begriff im Kontext des organisationalen und professionellen Handelns darstellt – und somit die Kriterien für ein Element der höhersymbolischen Begrifflichkeit erfüllt. Der Umstand, dass er in der Lebenswelt eine ganz andere Bedeutung hat als im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens wirft ein günstiges und durch und durch positives Licht auf den Stand der hier vorherrschenden Professionalisierung. Die Intensität und das Ausmaß von Kooperation und der ihr zugrunde liegenden Arbeitsteilung sind, um es nachdrücklich zu unterstreichen, ein sicheres Zeichen für einen eher hoch entwickelten Stand der Professionalisierung und der damit unweigerlich verbundenen Arbeitsteilung. Aber dies wird im Konzert der hoch entwickelten Klagekultur mitunter nicht gesehen oder übersehen! Die Intensität und die Häufigkeit der Kooperation im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens ist ein Fundus, den viele Einrichtungen erst allmählich als institutionelle Stärke zu entdecken beginnen.

Literatur:

Buschle, C. & Tippelt, R. (2012). Multiprofessionalität, Diversifizierung und Höherqualifizierung als Herausforderungen pädagogischer Professionalität. In W. Gieseke, E. Nuissl, E. & I. Schüßler (Hrsg.), Reflexionen zur Selbstbildung - Festschrift für Rold Arnold (S. 189-209). Berlin: Opladen.

Buschle, C., Fuchs, S. & Tippelt, R. (2014). Kooperationsprofile pädagogischer Berufsgruppen. In D. Nittel, J. Schütz & R. Tippelt (Hrsg.), Pädagogische Arbeit im System lebenslangen Lernens - Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung (S. 165-199). Weinheim: Beltz.

Durkheim, E. (1977). Über die Teilung der sozialen Arbeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. In: American Journal of Sociology, 78 (6), 1360-1380.

Kaube, J. (2014). Max Weber. Ein Leben zwischen den Epochen. Berlin: Rowohlt.

Nittel, D. & Dellori, C. (2014). Die Soziale Welt der Erwachsenenbildner. Der Blick der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung auf die Grenzen der Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In M. P. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.), Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns (S. 457-499). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reupold, A., Strobel, C. & Tippelt, R. (2011). Vernetzung in der Weiterbildung: Lernende Regionen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (5. Auflage) (S. 569-582). Wiesbaden: Springer.

Schütz, J. & Nittel, D. (2012). Von der Heterogenität zur Vielfalt! Akademische Professionalisierung im Blick einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (S. 229-244). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Schütz, J. & Reupold, A. (2010). Bildungsbereichsübergreifende Kooperationen. Wahrnehmungen pädagogischer Akteure. In DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 18 (1), 31-33.

Tippelt, R. (2009). Erfahrungspotenziale durch vernetzte Organisationen - zur Stärke dezentraler Beziehungen. In M. Göhlich, S. M. Weber & S. Wolff (Hrsg.), Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik (S. 77-90). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tippelt, R. (2014). Formen interorganisationaler Kooperation und ihre organisationspädagogischen Konsequenzen. In: S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), Organisation und das Neue (S. 49-63). Wiesbaden: Springer.

Tippelt, R., Kadera, S. & Buschle, C. (2014). Interorganisationale Kooperation zur Förderung des lebenslangen Lernens. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17 (5), 65-78.

Tippelt, R. & Nittel, D. (2013). Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens. Zur Aktualität Émile Durkheims. In Hessische Blätter für Volksbildung, 63 (2), 145-162.

Wahl, J. (2010). Netzwerke in der Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung. unveröffentlichte Magisterarbeit. Frankfurt am Main.

Wahl, J., Nittel, D. & Tippelt, R. (2014). Lebenslanges Lernen: Die Verankerung einer Wissens- und Institutionalisierungsform in den sozialen Welten pädagogisch Tätiger. In D. Nittel, J. Schütz & R. Tippelt (Hrsg.), Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung (S. 120-164). Weinheim: Beltz.

Wikipedia (2014). Stichwort „Kooperation“. <http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Kooperation&oldid=136280312> [03.12.2014]

Heterogene Akteurskonstellationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die Scharnierfunktionen von Online-Tutorinnen und Tutoren und digitalen Lernmedien

Im Kontext der Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen wird die Nutzung von digitalen Lernmedien gerade im Zukunftsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung immer relevanter. Es dominiert der Einsatz im konkreten Lehr-Lerngeschehen in Form von Blended Learning Szenarien, die – im Idealfall – ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Präsenz- und Online/Selbstlernphasen beinhalten. Durch den Mix dieser verschiedenen Arbeitsformen kann der Vereinbarkeit von Studium und Beruf Rechnung getragen werden. Die Studierenden können ihren individuellen Lernprozess zeitlich und örtlich flexibilisieren und ihren Anforderungen im Beruf anpassen (Wolff-Bendik & Kerres, 2013, S. 244). Die Werkzeuge bzw. Tools, die genutzt werden variieren, sodass das Angebot mal mehr, mal weniger von Online-Anteilen durchzogen ist. Häufig gibt es Lernplattformen, auf denen Texte und Aufgaben eingestellt werden und Diskussionen angeregt werden. Die Umsetzung dieser Lehrgänge im Blended Learning Format findet statt in einer durch Pluralität der Organisationsformen geprägten Umgebung. Die Einbettung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der Hochschule variiert und ist gekennzeichnet durch intensive externe Beziehungen zu Kooperationspartnern und Dienstleistern (Kreutz, Wanken & Meyer, 2012, S. 136-139). Die konkreten Lehrangebote werden dabei unterschiedlich personell umgesetzt, eigenes Lehrpersonal wird beauftragt, Lehrpersonal und Beratungspersonal wird per Honorar angeworben, lediglich die Administration wird von Mitarbeitenden der ausrichtenden Hochschule geleitet (Cendon & Flacke, 2013, S. 38; Wanken, Kreutz, Meyer & Eirmbter-Stolbrink, 2011, S. 18). Wir haben es hier mit Auftraggeber-Auftragnehmerbeziehung zu tun, durch die zum Teil auch der Großteil der inhaltlichen Verantwortung für die Lehrgänge getragen wird (Zastrow, 2012, S. 354). In der Länderstudie Deutschland zur wissenschaftlichen Weiterbildung (Faulstich, Graeßner, Bade-Becker & Gorys, 2007, S. 134) wurde deutlich, dass insbesondere bei der mediendidaktischen pädagogischen Arbeit Unterstützungsbedarf notwendig ist. So werden externe Dienstleister eingesetzt aber auch z. B. interne Kompetenzcenter (z. B. E-Learning Center) eingerichtet oder ein koordinierendes hochschulinternes Netzwerk aufgebaut. Blended Learning sollte sogar im Unterschied zum Präsenzstudium mehrere Akteure erfordern, die „in kooperativer Zusammenarbeit gestalten und dabei unterschiedliche Funktionen und Rollen einnehmen“ (Matzick, 2010, S. 154). Dabei ergibt sich eben auch ein besonders hoher Arbeitsaufwand durch den Bedarf an Koordination und flexibler Betreuung (ebd., S. 163).

Was hier deutlich gemacht werden soll, ist die Tatsache, dass in dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung, wie in kaum einem anderen Feld, arbeitsteilige Formen der Angebotsgestaltung umgesetzt werden und wir es insgesamt mit einer heterogenen Konstellation von an der Organisation und Durchführung der Lehre beteiligten Akteuren zu tun haben. Der Einsatz von Blended Learning hat dabei Einfluss auf technische, didaktische, ökonomische und organisatorische Aspekte und findet keinesfalls nur auf der Mikroebene des konkreten Lehr-Lerngeschehens statt. Digitale Medien betreffen dabei den gesamten Organisationsprozess, der eben alle Ebenen des Organisationshandelns (sowohl im internen als auch externen Bezug) umspannt (Albrecht, Frommann & Phan, 2005, S. 65). Möchte man also mehr über die arbeitsteilige Herstellung eines Blended Learning Angebots in der wissenschaftlichen Weiterbildung wissen, muss der Blick auf diese

externen und internen Dienstleisterinnen und -leister, externe Beraterinnen und Berater, Lehrende und weitere Beteiligte, wie z. B. Tutoren ausgeweitet werden. Man kann hier also von einem heterogenen Netzwerk sprechen, dass sich durch interne Akteure der ausrichtenden Hochschule, externen Dienstleistern oder Kooperationspartnern sowie dem Medieneinsatz aufbaut. Bisher wurde in keiner empirischen Studie dieses Gesamtnetzwerk betrachtet, die Ergebnisse können erstmals Aufschluss über diese innere Dynamik, die beispielsweise Aspekte der Macht und Kontrolle betreffen, geben. Es wurde in der erwachsenenpädagogischen Forschung auch noch kein Versuch gemacht, digitale Lernmedien in ihren Effekten auf Bildungsarrangements ernst zu nehmen und sie in das Zentrum von organisationsbezogenen Fragen zu stellen.

Wie also gelingt es diesen Akteuren ein pädagogisch sinnvolles Angebot unter Einbezug digitaler Lernmedien zu erzeugen? Welche Dynamiken ergeben sich und welche Rolle spielen vor allem die digitalen Medien selbst in ihrer Relation zu den anderen Akteuren. Dazu gehören Fragen, wie: zu welchen Handlungen und Entscheidungen *bringen* digitale Medien die professionell Handelnden, wodurch werden sie in ihrem pädagogischen Tun durch digitale Medien *verleitet*, *gezwungen* oder *bereichert*?

Eine wichtige Rolle bei externen unterstützenden Akteuren nehmen sogenannte Online-Tutorinnen und Online-Tutoren oder E-Tutorinnen und E-Tutoren ein. Zumeist geht es darum, dass Tutorinnen und Tutoren als Supportstruktur in onlinebasierten Lehrgängen agieren und beispielsweise Gruppenarbeiten auch online anleiten, Hilfestellung bei komplexen Aufgaben leisten, motivational unterstützen und aber auch technischen und organisatorischen Support liefern (Egloffstein & Oswald, 2008, S. 96; Zawacki, 2001). Gerade in der komplexen Situation einer differenzierten Arbeitsteilung und dem besonderen Koordinationsbedarf dieser verschiedenen Akteure zeigt sich der Akteur *Online-Tutorin und Tutor* in einer speziellen Schnittstellenfunktion. Im nächsten Abschnitt wird ein Überblick über methodische und theoretische Aspekte gegeben, anschließend wird in einem empirischen Abschnitt ein Einblick in das Netzwerk der Akteure eines Masterlehrgangs in der wissenschaftlichen Weiterbildung gegeben und genau diese Funktion der Tutorin bzw. des Tutors herausgestellt.

1. Folge den Akteuren – theoretische und methodische Aspekte

Das für diesen Beitrag ausgeführte Problem entstammt einem Promotionsprojekt zu der Frage nach dem Zusammenhang von Lernkultur und digitalen Medien.¹ In dieser Arbeit wurde ein theoriegeleitetes qualitativ-exploratives, methodisches Vorgehen gewählt, das hier kurz präzisiert werden soll, um im Anschluss daran erste Ergebnisse im Zusammenhang mit heterogenen Akteurskonstellationen in Blended Learning Szenarien in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu konkretisieren.

Um dem Phänomen von heterogenen Akteurskonstellationen und auch der Rolle digitaler Lernmedien näher zu kommen, kann das theoretische und methodische Angebot der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) helfen. Es bedarf eines Ansatzes, der die Vernetzung und das wechselseitige Bedingungsverhältnis von Medien, Lernenden, Lehrenden, Einrichtungen und anderen Akteuren zu

¹ Arbeitstitel der Dissertation: *Vernetzte Lernkulturen. Analyse der Konstitution von Lernkulturen durch heterogene Beziehungsgeflechte*. Die Dissertation entsteht im Rahmen der Leibniz Graduate School für empirische Weiterbildungsforschung *Organisation und Entwicklung kooperativer Bildungsarrangements*, die durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung in Bonn gemeinsam mit der Philipps-Universität Marburg getragen wird.

beschreiben vermag. Außerdem braucht es eine theoretische *Brille*, um digitale Medien in ihren Wechselwirkungen darstellbar zu machen. Die Akteur-Netzwerk-Theorie entwickelte sich aus einer konstruktivistischen, techniksoziologischen Sichtweise um die Hauptvertreter Bruno Latour, Michel Callon, Madeleine Akrich und John Law in den 80er Jahren. Das erste einführende Werk der ANT wurde in Deutschland aber erst 2007 unter dem Titel *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft* (Latour, 2007) veröffentlicht. Das Spezifische der Akteur-Netzwerk-Theorie ist darin zu sehen, dass sie etablierte wissenschaftliche Rahmungen und Vorannahmen zum Entstehen und zur Entwicklung von Wirklichkeitsordnungen revidiert.

Latour beschreibt das Soziale als eine Bewegung, sozial ist die Bindung, die Beziehung, nicht etwas, das die Beziehung zusammenhält. Diese Bewegung wird *Assoziation* oder *Übersetzung* genannt und impliziert einen Transformationsprozess der Handlung. Es geht um die Beschreibung von dynamischen Prozessen. Eine der wesentlichen Grundlagen der ANT ist in der Maxime: *Folge den Akteuren*, d. h. in der Funktion der Verweisung zu sehen. Jeder Akteur folgt den Verweisungen eines anderen Akteurs und baut neue und weitere Verweise zu anderen Akteuren auf. Diesen Spuren gilt es empirisch zu folgen. Aussagen über soziale Zusammenhänge sind nur aufgrund einer Nachzeichnung dieser Assoziationen möglich, die auf andere Akteure verweisen. Im deutschen Sprachgebrauch ist der Begriff *Assoziation* in diesem Sinne nicht so geläufig, da er eher mit gedanklichen Verknüpfungen verbunden wird. Im Englischen hingegen beschreibt *Association* eher die Verlaufsform von Zusammenschlüssen, das Wort *society* steht dabei synonym. Durch Assoziationen binden sich Akteure zu Netzwerken zusammen und werden so gemeinsam handlungsfähig. Durch die Übersetzung zu einem Netzwerk entstehen „Identitäten, Eigenschaften, Kompetenzen, Qualifikationen, Verhaltensweisen, Institutionen, Organisationen und Strukturen“ (Belliger & Krieger, 2006, S. 39), durch die erst routinierte Abläufe in kooperativen Zusammenhängen möglich sind.

„Netzwerke entstehen mittels Interaktionen, Transaktionen, Aushandlungen und Vermittlungen zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren, die im Laufe dieser Prozesse bestimmte Rollen und Funktionen annehmen und ausführen. [...] Kommunikation zwischen Akteuren kann demzufolge als das Aushandeln eines >Interessenausgleichs< betrachtet werden“ (ebd., S. 38-39).

In dem obigen Zitat ist eine weitere Besonderheit der ANT angesprochen: der Symmetrieanspruch. Netzwerke entstehen durch Assoziation von menschlichen und auch von nicht-menschlichen Akteuren. Die Grenzen des Sozialen weiten sich hier also aus auf nicht-belebte Entitäten, die auch sozial – im Sinne von Verknüpfungstypen – sein können. Die Akteur-Netzwerk-Theorie geht von einem generalisierten Akteursbegriff aus (Kneer, 2009, S. 21). Jede Einheit, egal ob belebt oder unbelebt, ist ein Akteur, „der von vielen anderen zum Handeln gebracht wird“ (Latour, 2007, S. 81), der dabei aber auch gleichzeitig einer der Vielen ist, der andere Akteure zum Handeln veranlasst. Wir teilen die Urheberschaft an Handlungen also mit Schlüsselanhängern, Jalousien und eben auch Lernmedien. Betrachten wir Blended Learning als einen wirkmächtigen Akteur neben den menschlichen Akteuren (Lehrende, Tutoren, Lehrgangsführung etc.), können wir auf diese Weise den Blick verschieben und Antworten darauf finden, zu welchen Handlungen Akteure durch den Medieneinsatz *gebracht* werden.

Die ANT liefert nicht nur theoretische Ansätze sondern impliziert auch methodische Hinweise, die sich vor allem auf den Leitsatz *Folge den Akteuren in ihren Assoziationen* beziehen. Sie bietet jedoch kein eigenes Werkzeug im Sinne eines Methodenrepertoires an, daher wurden die theoretischen Inspirationen zur Entwicklung eines empirischen Forschungsdesigns genutzt.

Das Untersuchungsfeld der Fallstudie bildet ein Masterlehrgang für berufstätige Studierende im Bereich der Lehrerbildung in der wissenschaftlichen Weiterbildung, der von einer Hochschule im

Blended Learning Format angeboten wird. Die Realisierung dieses Angebots wird durch viele Akteure getragen, z. B. eine Lehrgangsleitung, Zentrumsleitung und Organisationsassistenten auf der hochschulinternen Ebene und Honorarkräfte als Lehrende und Tutorinnen und Tutoren sowie Kooperationspartner in einer Beratungsfunktion. Mit diesen Akteuren wurden leitfadengestützte episodische Interviews (Flick, 2011) zu Fragen der Erfahrung mit dem Medieneinsatz und der Zusammenarbeit mit den verschiedenen Akteuren geführt. Die Sampleauswahl wurde durch die Akteure geleitet, indem jeweils den Relevanzsetzungen der Interviewten gefolgt wurde und danach weitere Interviewtermine vereinbart wurden. Dabei spielten sogenannte Namensgeneratoren, die aus der qualitativen Netzwerkforschung (Hollstein & Straus, 2006) entlehnt wurden, eine Rolle. Die Auswertung wurde in zwei Schritten durchgeführt, zunächst wurden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012; Mayring & Gläser-Zikuda, 2005) abduktiv Beziehungsstrukturen segmentiert und Momente des Interessensausgleichs und Bedeutungszuschreibungen (Assoziationen, Übersetzungen) der Akteure kondensiert. Diese Beziehungsstrukturen wurden in visualisierende Netzwerkkarten (Schönhuth, Gamper, Kronenwett & Stark, 2013) übertragen, womit eine Veranschaulichung des Gesamtnetzwerks und einzelner bedeutsamer Beziehungsstrukturen erreicht werden konnte.

Im Folgenden soll, in Bezug auf den am Anfang des Beitrags aufgerissenen Problembezug, ein Ausschnitt aus der Studie expliziert werden.

2. Heterogene Akteurskontellationen und die Rolle von Online-Tutorinnen und Tutoren – erste empirische Befunde

Bei der Darstellung der empirischen Befunde wird, dem dynamischen Netzwerkkonzept folgend, die Mehrperspektivität der Akteure rekonstruiert und die Bezugnahmen auf weitere Akteure verdeutlicht.

Dieser Ausschnitt aus dem Sample der Fallstudie zeigt eine auffällige Beziehung, die sich in den Interviews der Lehrgangsleitung, die die administrative und inhaltliche Leitung des gesamten Masterstudiengangs zur Lehrerbildung innehat, einem Modulverantwortlichen, der die inhaltliche Leitung eines Moduls hat und auch in diesem lehrt, und einer Tutorin bzw. einem Tutor, die bzw. der hinzugezogen wurde, um den online-Anteil des Blended Learning Lehrgangs zu moderieren. Das Feld und die Fragestellung bringen es mit sich, dass zunächst in das Gesamtsetting eingeführt wird, um dann später genauer auf die Funktion der Tutorinnen und Tutoren eingehen zu können.

Es hat sich gezeigt, dass digitale Lernmedien in dieser Fallstudie einen unabdingbaren Bestandteil der Studiengangsgestaltung bilden. Sie werden eher nicht hinterfragt und weniger pädagogisch eingeraht, sie sind da und werden genutzt als ein alternativloser Rahmen für die Gestaltung des Masterstudiengangs. So antwortet beispielsweise die Leitung des Zentrums – von dem aus ein Masterstudiengang im Blended Learning Format seit vielen Jahren organisiert und unterhalten wird – auf die Frage, was bei einem Wegfall des Medienanteils passieren würde: „Ja. Also die sind jetzt so konzeptioniert. Das ist einfach das Konzept, dass das ein integrativer Teil vom Ganzen ist und (...)“. Hier zeigt sich exemplarisch, dass die pädagogisch gerahmte Konzeption keiner aktuellen Bearbeitung bedarf. Die Strukturen wurden gesetzt und werden quasi in jedem neuen Jahrgang reproduziert. Der Verzicht ist allein deshalb schon unmöglich, da es das „Ganze“ von Grund auf ändern würde. Der Verweis darauf, dass der Medieneinsatz „ein integrativer Teil vom Ganzen ist“ bestätigt in ungeahnter Weise die zugrunde gelegte Hypothese der Akteur-Netzwerke, die als hybride menschliche und nicht-menschliche Handelnde kooperative Prozesse ermöglichen.

Eingeübte Routinen, integrierte Akteure sowie entsprechend aufgebaute Beziehungen müssten auf den Prüfstand. Auf eine Rückfrage der Interviewerin, ob ein Zurückgehen zur Präsenzlehre eine Alternative wäre, wird die Argumentation erweitert um eine eher administrative Figur:

„Wird, glaube ich niemand wollen. Meiner Einschätzung nach. Also ich nicht. Also ich kenne das Vorher und Nachher. Und ich, ich glaube aber auch, von der Organisationsassistenten-Ebene ist es etwas, also die wurden tatsächlich ja auch entlastet, zumindest in dem Bereich“.

Dass eine Leitungsperson natürlich die Belange ihrer Mitarbeitenden berücksichtigen sollte, steht außer Frage. Hier wird Blended Learning jedoch – statt pädagogisch mit Konzepten wie beispielsweise Selbstorganisation – mit Arbeitsentlastung begründet. Es zeigt sich eine Trennung von Organisation und pädagogischer Arbeit. Medieneinsatz hat hier einen klaren Nutzen, das „Ganze“ wird zusammengehalten und die Arbeit wird erleichtert. Diese Gründe erscheinen außerdem so relevant, dass einer Rückkehr zur Präsenzlehre „niemand“ aus dem Akteur-Netzwerk zustimmen würde. Die Leitungskraft agiert hier als Sprecherin bzw. Sprecher der Gruppe und setzt Grenzen für alternative Handlungen der anderen Akteure. Die ausführenden Akteure sind dabei bemüht, mit ihren Mitteln den Anspruch auf das Blended Learning Konzept einzulösen. Als besonders relevant wurde dabei der Akteur der Lehrgangsführung identifiziert. Die Lehrgangsführung ist eine hauptberuflich angestellte wissenschaftliche Mitarbeiterin bzw. ein hauptberuflich angestellter Mitarbeiter der ausführenden Hochschule und betreut zwei berufsbegleitende Masterstudiengänge. In der Analyse konnte eine Funktion des Akteurs gefiltert werden, die darin besteht, die Unabdingbarkeit des Medieneinsatzes an die weiteren Akteure zu transportieren. Dazu nutzt die Lehrgangsführung einige Strategien. Es werden beispielsweise starke inhaltliche und methodische Vorgaben an die an der Lehre beteiligten Akteure gerichtet, außerdem bringt sich die Lehrgangsführung gezielt in das Forum der Lernplattform innerhalb der Online-Phasen ein. So behält der Akteur die ständige Aufsicht über die Nutzung des Mediums und kann intervenieren, wenn die Vorgaben des Konzepts nicht beachtet werden. Durch Kontrolle wird das Akteur-Netzwerk aufrecht gehalten und reproduziert:

„Und die Nachphase, also die Seminararbeit, wie es das gestaltet sein soll, geben auch zum Großteil wir vor. Außer, es ist jemand, der, der Blended Learning richtig gewohnt ist und da viel Erfahrungen hat oder das schon mehrmals gemacht hat. Dann, also dann lassen wir das auch selbst konzipieren und also schauen dann nur kurz drüber, kurz bevor das Modul startet, ob das eh so klappt oder ob der Workload alle Rahmen sprengt oder so. [...] So völlig, völlig frei schwebt da niemand [Lachen].“

Die Funktion der Aufrechterhaltung des Netzwerks lässt sich hier an der Formulierung „so völlig frei schwebt da niemand“ rekonstruieren. Akteure, d. h. lebenswichtige Bestandteile des Akteur-Netzwerks, die frei schweben, keine Anbindung an den Rest des Netzwerks haben, führen zu einer Neu- oder Umgestaltung des Ganzen und bergen letztlich die Gefahr der Auflösung eines funktionierenden Akteur-Netzwerks. Lehrende, die gegen die Maxime des Blended Learning Einsatzes handeln, gefährden den gesamten Lehrgang. Was sich hier außerdem zeigt, ist die Möglichkeit der Variation von Handlungen bezogen auf verschiedene Akteure. Die Kontrollfunktion wird je nachdem gelockert oder intensiviert. Beschrieben wird hier ein an der Lehre beteiligter Akteur, der das Konzept Blended Learning „richtig gewohnt ist und da viel Erfahrung hat und das schon mehrmals gemacht hat“, an anderer Stelle wird ein Dozent als Experte vorgestellt, der „[...] eben auch so ein kleiner Mäzen in dem Gebiet ist und den man sich, den man hätscheln muss, damit er ja bei uns bleibt.“ Wir sehen hier, auch die Aufrechterhaltung des Netzwerks durch persönliche Betreuung spielt eine große Rolle. Blended Learning als alternatives Kurskonzept könnte externe Lehrende daran hindern, sich zu engagieren, zum Teil aus mangelnder Erfahrung, Kompetenz oder Desinteresse an neuen Kursformaten. Dieser Experte ist jedoch so wichtig für das Akteur-Netzwerk, dass die Beziehung intensiviert wird und Wege gefunden werden, das Gesamtnetzwerk zu

stabilisieren. Es scheint so zu sein, dass, je nachdem welche Eigenschaft dem Akteur zugeschrieben wird, mehr oder weniger Freiheit gewährt oder Kontrolle ausgeübt wird. Durch die Lehrgangsleitung wird eine wesentliche Handlung thematisiert, wie mit ebendiesen Experten, die gut betreut werden müssen, oder Lehrenden ohne Erfahrung umgegangen werden kann: Es werden Tutorinnen und Tutoren eingesetzt:

„Und das hängt auch ein Stück weit ab davon, welcher Lehrende das ist. Also wenn wir jetzt irgendwie so einen ganz normalen Lehrenden nehmen würden und dann würde ich dem Lehrenden vorschlagen, dass er eine Tutorin bekommt oder einen Tutor. Und bei dem [Experte] ist es so, dass die ganze Online-Phase von Tutoren übernommen wird, inklusive Beurteilung und der Seminararbeit. Sprich, der schaut nicht einmal in den Moodle-Kurs, sondern das machen alles die Online-Tutoren.“

Es zeigt sich, dass sich die Tutorinnen und Tutoren zunächst in einer Art *Dreiecksbeziehung* befinden, die sich zwischen Lehrenden (in diesem Fall „Experte“) und Lehrgangsleitung aufbaut. Folgende Grafik zeigt die Übertragung von den im Interview genannten und durch Kategorien rekonstruierte Beziehungen bzw. Verweisungsstrukturen. Sie visualisiert u. a. die verschiedenartigen Funktionen, die Akteuren zugeordnet werden (bspw. Moderation) und die Funktion, die die Kontrolle dabei einnimmt.

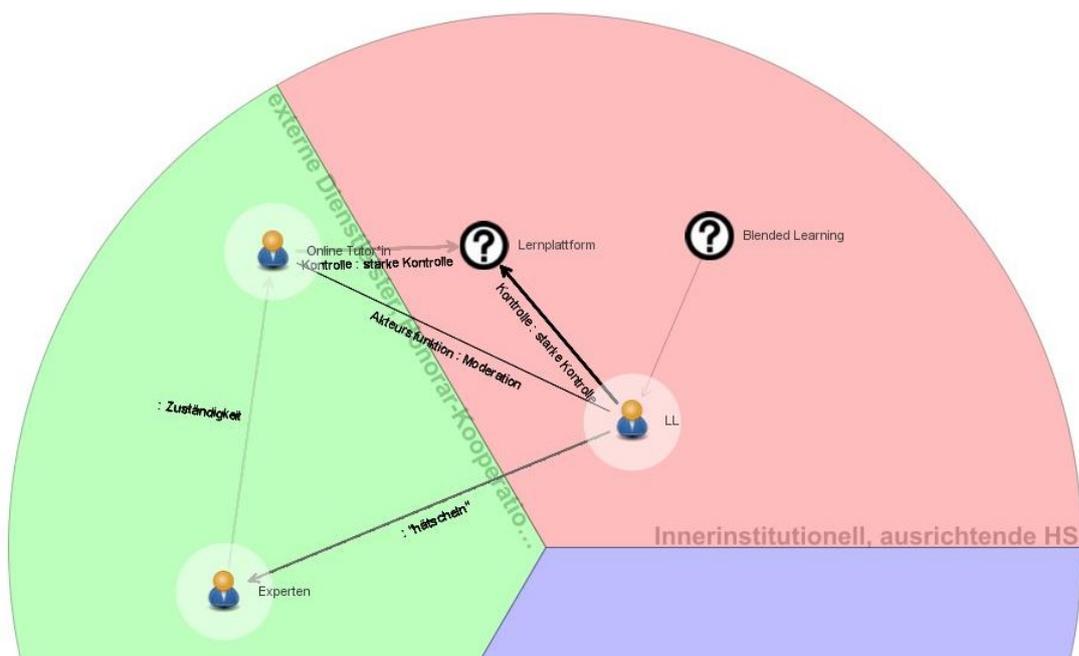


Abbildung 1: reduzierter und vereinfachter Ausschnitt aus einer veranschaulichenden Netzwerkkarte; LL=Lehrgangsleitung

Man kann annehmen, dass die Lehrgangsleitung die Kontrolle über den Medieneinsatz der Lehrenden über die Tutorin bzw. den Tutor vermittelt. Der Experte ist nicht zu greifen, da er „gehätschelt“ werden muss. Die Kontrollfunktion verlagert sich hin zur Tutorin bzw. zum Tutor, wodurch die Beziehung zum Experten von den Vorgaben des Blended Learning Konzepts und des zugehörigen Freiheitsverlusts in der Ausübung der Lehre entlastet wird. Die Überwachung des korrekten Medieneinsatzes wird über die Tutorin bzw. den Tutor an den Experten transportiert, diese Übertragung stabilisiert für den Akteur *Lehrgangsleitung* das Akteur-Netzwerk.

Die *Dreiecksbeziehung* ist außerdem gekennzeichnet durch die starke Bezugnahme des Experten auf die Tutorin bzw. den Tutor. Diese bzw. dieser ist als Honorarkraft über den externen Experten

engagiert worden und ist weiterhin Angestellte bzw. Angestellter am Lehrstuhl des Experten. Hier findet sich wieder, was aus dem Diskurs zu interorganisationalen Kooperationen bekannt ist: Personen die an Kooperation beteiligt sind, handeln als Repräsentanten ihrer Herkunftsorganisation, als *zentrales Verbindungsglied* zwischen der eigenen und der kooperierenden Organisation (Feld, 2011, S. 63). Dass sich dieses Phänomen auch bei professionellen Honorarkräften in der Lehre zeigt, verwundert zunächst nicht. Externe Lehrende und Online-Tutorinnen und Tutoren sind zumeist an anderen Universitäten angestellt und werden aufgrund der dort gewonnenen Expertise für die Lehrgänge gewonnen. Das Phänomen, was hier augenscheinlich wird, ist, dass sich die Online-Tutorin bzw. der Online Tutor im Kontrast zum Experten in dieser Zwischenposition befindet. Der Experte, der durch viel Beziehungsarbeit „gehätschelt“ wird, entsendet eine Tutorin bzw. einen Tutor zur Aushandlung spezifischer, durch die Arbeitsteilung aufkommender Bedarfe. Während bei dem Experten eine Weiterführung des gewohnten Lehrbetriebs als Präsenzseminar, bloß in einer anderen Stadt an einer anderen Universität deutlich wird, kontrastiert die Tutorin bzw. der Tutor die Anpassungs- und Abgrenzungsleistung an die ausrichtende Hochschule:

„Also, wie das jetzt bei dem Lehrgang jetzt speziell so konzipiert worden ist, kann ich gar nicht genau sagen. Also bei diesem Prozess war ich ja gar nicht beteiligt. Ich kann nur sagen, wie wir quasi versuchen das umzusetzen. Also, ich weiß nicht, ob die anderen das auch machen. Da habe ich keinerlei, keinen Einblick. Also wir legen eben sehr viel Wert auf diese Feedback-Geschichten, also, das heißt so diese gegenseitigen Rückmeldeschleifen quasi, um eine vernünftige Beratungssituation herzustellen und im Sinne so einer Moderation letztendlich das Ganze zu, zu begleiten. Das machen wir auch in anderen Weiterbildungsgeschichten oder auch in unserem Studier/ also in unseren normalen Studienangeboten hier.“

Sehr auffällig an diesem Ausschnitt ist die häufige Benutzung des Wortes „wir“: Es gibt einen - aus Sicht der Tutorin bzw. des Tutors - externen Anspruch auf Medieneinsatz, der an die Honorarkraft herangetragen wird. Diese sucht in Relation zur angehörigen Einrichtung, nach eigenen Umsetzungsmöglichkeiten. Die Unsicherheit darüber, wie andere dieses Problem lösen, wird durch Rückbezug auf eigene Erfahrungen in der Herkunftsorganisation besänftigt. In diesen Fällen wird immer so vorgegangen, da spielt es auch keine Rolle, was das Konzept des Auftraggebers vorgibt, so könnte der Interessensausgleich im Sinne der Tutorin bzw. des Tutors lauten. Was hier schon anklingt, ist, dass sich der Prozess des Interessensausgleichs auf der Ebene des digitalen Mediums bewegt. Dieses ist dabei quasi die Aushandlungsplattform über die versucht wird, Konsens zu schaffen. Mit dem Wissen über die Bindung an die Herkunftsorganisation wird dies in dem folgenden Ausschnitt etwas deutlicher:

„Und, ja meine Aufgaben sind eigentlich, ja erstmal Material bereit stellen, so das Übliche halt, also Literatur raus suchen, da online stellen, [...] die Kooperation entsprechend herstellen mit der Uni, also mit (Name der Universitätsstadt), dass das alles läuft, dass das alles online gestellt wird, dass, ja, dass die, dass die Teilnehmer sich anmelden können und so weiter.“

Das Akteur-Netzwerk der Online-Tutorin bzw. des Online-Tutors besteht aus dem Experten (der auch Modulverantwortlicher ist und die Präsenzveranstaltung leitet), der Lehrgangsleitung (die von der ausrichtenden Hochschule den Medieneinsatz kontrolliert), den Studierenden (aus Gründen der Anschaulichkeit wurden der Akteur *Studierende* nicht eingeblendet in der obigen Netzwerkkarte) und der Lernplattform. Die Bezugnahmen der Tutorin bzw. des Tutors laufen immer über das digitale Medium, über das versucht wird, einen mit den eigenen Vorstellungen kompatiblen Weg zu finden. Dabei haben die Honorarkräfte Online-Tutorin bzw. Online-Tutor und Experte eine sehr starke eigene Vorstellung vom Medieneinsatz und die Lehrgangsleitung auf der anderen Seite ebenso. Es wird versucht, einen Konsens auf der Ebene der Lernplattform zu erreichen. Es müsste hier daher eher von einer *Vierecksbeziehung* die Rede sein, wenn man das digitale Lernmedium in seiner

Scharnierfunktion einbezieht. Die Online-Tutorin bzw. der Online-Tutor steht damit quasi neben den digitalen Medien für die Funktion der Vermittlung und Schnittstellenarbeit. Die beiden jeweiligen Vertreter ihrer Einrichtung - auf der einen Seite die Lehrgangsleitung der ausrichtenden Hochschule, auf der anderen Seite der externe Experte, der als Honorarkraft Angestellter der eigenen Hochschule ist - transportieren in diesem Beispiel die Kommunikation über das pädagogische Handeln über die Tutorin bzw. den Tutor und auf die Lernplattform.

3. Ausblick

Was heißt dies nun für die eingangs aufgeworfene Frage nach der Rolle von Tutoren in dem Gesamtnetzwerk, das notwendig ist zur Gestaltung eines Blended Learning Masterstudiengangs in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Wenn, wie in diesem Fall aufgezeigt, Online-Tutoren Schnittstellen oder Scharnierfunktionen wahrnehmen, erweitert sich das Aufgaben- und Anforderungsprofil. Ihr Zuständigkeitsbereich weitet sich aus, von der reinen Unterstützung der Lehre durch Moderation etc. auf Tätigkeiten, die die Aushandlung von Interessenlagen betreffen. Dabei werden die Interessen und Konzepte der eigenen Einrichtung mit denen der Auftragnehmereinrichtung abgeglichen. Bereits 2001 hat Olaf Zawacki in Bezug auf Tutorentätigkeiten herausgestellt, dass

„die komplexen Anforderungen, die sich aus einem Online-Studiengang ergeben, [in] Teamarbeit bewältigt [werden]. Dabei kristallisiert sich ein neues Berufsfeld des Online-Lernexperten als Schnittstelle zwischen Lehre und Technik heraus (didaktische Konzeption und Kenntnis der technischen Möglichkeiten)“ (Zawacki, 2001, S. 41).

Nur zeigt sich hier, dass die Schnittstelle nicht unbedingt nur in der Funktion der Beratung in technischen Fragen liegt. Der Aspekt des technischen Know-hows wurde hier am Rande besprochen, es gilt aber auch, dass technisch unversierten Lehrenden eine Tutorin bzw. ein Tutor als Unterstützung dienen kann und deshalb einbezogen wird. Die Gründe, diese einzusetzen, sind jedoch vielfältiger. Es wurde gezeigt, dass die Entlastung, die einer bzw. einem wichtigen Lehrenden eingeräumt werden muss, den Einsatz von Tutoren für die Leitung eines Lehrgangs plausibel macht und die Blended Learning Lösung daher für die Leitung nicht ohne Tutoren möglich wäre. Über die Tutorin bzw. den Tutor werden Erwartungen transportiert, die ohne diesen Akteur zur Auflösung des Netzwerkes führen könnten.

Der Einsatz digitaler Lernmedien verweist offenbar darauf, dass das Lehr- und Lerngeschehen zunehmend mit Übersetzungsleistungen von Tutorinnen und Tutoren angereichert und so in Gang gehalten wird. Dieser Befund zeigt in die Richtung, dass von einer generellen Verschiebung eines – als klassisch zu bezeichnenden Lernszenarios von Lehrenden und Lernenden- auszugehen ist. In diesem, durch digitale Lernmedien angereicherten Akteur-Netzwerk entwickeln sich weitere Akteursrollen, die einen besonderen Gestaltungsanteil an dem Zustandekommen einer pädagogischen Situation haben.

Literatur

- Albrecht, R., Frommann, U. & Phan, T.-T. (2005). Integrierte e-Learning-Services als Grundlage von qualifiziertem e-Learning an Hochschulen: Das Beispiel Hannover - Braunschweig. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, o. Jg. (3), 64-79. <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/183/310> [19.4.2012].
- Belliger, A. & Krieger, D. J. (2006). Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. In A. Belliger & D. J. Krieger (Hrsg.), *Anthology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 13-50). Bielefeld: Transcript.
- Cendon, E. & Flacke, L. B. (2013). Praktikerinnen und Praktiker als hochschulexterne Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine notwendige Erweiterung des Lehrkörpers. *Hochschule und Weiterbildung*, o. Jg. (1), 36-40.
- Egloffstein, M. & Oswald, B. (2008). E-Portfolios zur Unterstützung selbstorganisierter Tutoren- und Tutorinnentätigkeiten. In S. Zauchner, P. Baumgartner, E. Blaschitz & A. Weissenböck (Hrsg.), *Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten; [13. Europäische Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW08)]* (S. 93-102). Münster: Waxmann. <http://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=2058Volltext.pdf&typ=zusatztext> [03.06.2014].
- Faulstich, P., Graeßner, G., Bade-Becker, U. & Gorys, B. (2007). Länderstudie Deutschland. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen* (S. 84-188). http://www.bmbf.de/pubRD/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf [27.06.2012].
- Feld, T. C. (2011). *Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung. [Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung]*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelerich (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 273-280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hollstein, B. & Straus, F. (Hrsg.) (2006). *Qualitative Netzwerkanalyse: Konzepte, Methoden, Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kneer, G. (2009). Akteur-Netzwerk-Theorie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 19-39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kreutz, M., Wanken, S. & Meyer, R. (2012). Organisationsform wissenschaftlicher Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 62 (2), 135-142.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Matzick, S. (2010). Herausforderungen und Perspektiven durch Blended Learning. Ergebnisse, Erfahrungen und Einschätzungen. In A. Strauß, M. Häusler & T. Hecht (Hrsg.), *Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität* (S. 152–164). Hamburg: DGWF.
- Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.) (2005). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim u.a: Beltz.

Schönhuth, M., Gamper, M., Kronenwett, M. & Stark, M. (Hrsg.) (2013). Visuelle Netzwerkforschung: Qualitative, quantitative und partizipative Zugänge. Sozialtheorie. Bielefeld: Transcript.

Wanken, S., Kreutz, M., Meyer, R. & Eirnbter-Stolbrink, E. (2011). Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung -: Wissenschaft und Praxis. Trier: Universität Trier.

Wolff-Bendik, K. & Kerres, M. (2013). Vereinbarkeit von Studium und Beruf: Zur Konzeption berufsbegleitender Weiterbildungsangebote von Hochschulen. *Der pädagogische Blick*, 21 (4), 236-247.

Zastrow, J. (2012). Die institutionelle Neuausrichtung der wissenschaftlichen Managementweiterbildung. Ein Beitrag zur Entwicklung des organisationalen Feldes der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 345-361). Wiesbaden: Springer VS.

Zawacki, O. (2001). Support von Lehrenden in einem Online-Studiengang. *Hochschule und Weiterbildung*, o.Jg. (2), 37-43.

Perspektiven zum Aufbau einer Weiterbildungseinrichtung in China – Vernetzung zwischen Professionalität und fluiden Organisationsstrukturierung

1. Einführung

Überlegungen des lebenslangen Lernens im Kontext der Erwachsenenbildung und Weiterbildung sind zunehmend in internationaler und transnationaler Hinsicht von Interesse. Nicht nur europäische Vernetzungen, sondern auch etwa Vernetzungen nach Asien werden von verschiedenen Anbietern auf institutioneller Ebene hergestellt und verstärkt, transnationale Bildungsräume können neu gedacht und erforscht werden (z. B. Ioannidou, 2010). Diese, z. T. bildungspolitisch initiierten, Entwicklungen fordern dazu heraus, über theoretische, professionelle und organisationale Fragestellungen nachzudenken und Prozesse der Transnationalisierung empirisch zu untersuchen.

Im Folgenden werden Grundzüge einer Begleitforschung vorgestellt, die sich auf ein Projekt im Rahmen des BMBF-Programms *Berufsbildungsexport durch deutsche Anbieter* bezieht.

In dieser Förderung ordnet sich das Projekt EWA (Etablierung einer Weiterbildungsakademie) ein, welches eine Kooperation zwischen den Partnern Chinesisches Zentrum Hannover e.V. (CZH), DEKRA Akademie und dem Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung (Projektleitung: Prof. Dr. Steffi Robak und Prof. Dr. Julia Gillen) ist. Der vorliegende Beitrag stellt zunächst die Themenschwerpunkte des Projektes vor und entwickelt darauf aufbauend ein theoretisches Gerüst für die Erforschung von Kooperationen und Netzwerken in China. Hierbei wird die Weiterbildung als soziales Netzwerk (Jütte, 2002) verstanden, deren einzelne Akteure durch Kooperationen verbunden sind.

2. Projekt EWA

Der Projektpartnerverbund nimmt die Förderung als Impuls, das Thema der Platzierung verschiedener Bildungsangebote auf ausländischen Märkten intensiviert anzugehen und weiterzuführen. Hierbei werden Initiativen und Angebote unter einem neu entstehenden institutionellen Dach – einer Weiterbildungsakademie – gebündelt. Mit der Institutionenform wird der Gedanke der Vielfältigkeit von Bildung und Forschung in Bezug auf unterschiedliche Bereiche und Angebotsformate unterstrichen (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 12). Sie „steht für systematisches, an wissenschaftlichem und [...] fachspezifischem Wissen orientiertes Lernen“ (Fleige, 2011, S. 55). Über die Konstituierung einer solchen Weiterbildungsakademie über den Zeitverlauf ist in der deutsch- und englischsprachigen Forschung zu wenig Wissen vorhanden, weshalb bei dieser Themenstellung ein Desiderat markiert werden kann.

Als ausländischen Zielmarkt für die Akademie haben die Projektpartner China ausgewählt, weil der Projektpartner Chinesisches Zentrum Hannover e.V. diese kulturelle Ausrichtung per se mit einbringt. Die Überschreitung nationalstaatlicher und kultureller Grenzen wird versucht mit dem Begriff der

Transnationalisierung einzufangen (siehe dazu 4.). Unter dem Projekttitel *Analyse und Entwicklung nachhaltiger Transnationalisierungs- und Konstitutionsstrategien beruflicher Bildung und Weiterbildung mit dem Ziel der Etablierung einer Weiterbildungsakademie in Beijing, VR China (EWA in China)* ist das Projekt, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung, im Juni 2013 gestartet und läuft bis Mai 2016.

Im *Projektverbund* arbeiten die drei Partner kooperativ zusammen. Das Chinesische Zentrum und die DEKRA Akademie agieren als Akteure auf der operativen Ebene, das heißt um die Weiterbildungsakademie aufzubauen. Begleitet werden die Projektpartner durch die Forschung des Instituts für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung (IfBE), welche mehrere *Forschungsbereiche ebenenübergreifend* in den Blick nimmt:

1. Transnationalisierung,
2. Netzwerkforschung und Kooperationen,
3. Institutionenforschung und Institutionalisierung,
4. Programmplanung und Bedarfsforschung sowie
5. Didaktik der Lehr- und Lernebene.

Der vorliegende Beitrag fokussiert nach einer Vorstellung des gesamten Projektkontextes den Bereich der Kooperations- und Netzwerkforschung, wobei die theoretische Annahme entwickelt wird, dass das Eingehen von Kooperationen in China kulturspezifisch geprägt ist.

Das *Chinesische Zentrum* fungiert als leitender Projektpartner (Konsortialführer), der federführend nach innen und außen auftritt. Das institutionelle Leitbild des Chinesischen Zentrums liegt in der Verbindung von Deutschland und China, wobei wirtschaftliche, kulturelle und wissenschaftliche Kontakte initiiert und gehalten werden. Vernetzung ist hier konstitutiver Bestandteil der Institution. Als Einrichtung der beigeordneten Bildung mit kulturellem Profil verfolgt das CZH verschiedene Projekte und Angebote, z. B. KFZ-Mechatronik und Interkulturelles Training. Mit der Gründung der Weiterbildungsakademie tritt es aus der beigeordneten Bildung heraus und zugleich in das Auslandsgeschäft in China ein.

Die *DEKRA Akademie* hat sich ursprünglich aus der betrieblichen Weiterbildung des DEKRA Konzerns entwickelt. Sie agiert unter dem Dach DEKRA SE und versteht sich als Bildungsdienstleister der beruflichen Bildung und Weiterbildung, welcher ein technisches Profil aufweist und für Sicherheit steht. In verschiedenen Produktgruppen wie z. B. Lager/Logistik werden Angebote bereichsspezifisch geclustert und in die zwei Kundenbereiche *gesetzlich geregelte Qualifizierung/öffentliches Geschäft* und *Firmenkundengeschäft* verortet. Nach ersten Initiativen, die vor acht Jahren durch Individualakteure geprägt waren, startet die DEKRA Akademie durch das Projekt EWA einen erneuten Versuch, auf den chinesischen Weiterbildungsmarkt zu treten.

Als *übergreifende Zielstellung* des Projekts haben sich die Partner darauf verständigt, ein *wirtschaftlich eigenständiges Weiterbildungsinstitut¹ in Peking zu etablieren*. Mit weiteren Lernorten in Shanghai und Changchun ist bereits am Projektbeginn eine vernetzte Organisationsform geplant, die sich aus der projektbezogenen Kooperation zwischen dem CZH, der DEKRA Akademie und dem

¹ Gegenüber der Antragsstellung wird hier vom Begriff Weiterbildungsakademie Abstand genommen, weil sich im Projektverlauf gezeigt hat, dass die Projektpartner die rechtlich geregelten materiellen Voraussetzungen (Kapital und Raumfläche vor Ort) für eine Akademie in China nicht erfüllen. Daher ergibt sich eine Änderung der Organisationsform weg von Weiterbildungsakademie hin zu Weiterbildungsinstitut. Letztere Begrifflichkeit wird im folgenden Beitrag aufgrund der Genauigkeit favorisiert.

IfBE entwickelt. Deutsche, chinesische und internationale Unternehmen sowie öffentliche und staatliche Stellen in China sollen Zielgruppen des Instituts sein, für die Angebotsformate in den vier Inhaltsbereichen Automotive, Logistik und Transport, Umwelt und Riskmanagement sowie Gesundheit und Pflege zusammengestellt werden. Damit ergeben sich folgende drei Teilziele der Partner CZH und DEKRA Akademie: 1. Export vorhandener Angebote und Schulungen nach China, 2. Modifikation vorhandener Angebote (u. a. kulturelle Ausdifferenzierung) und 3. Entwicklung neuer Angebote in den vier oben genannten Inhaltsbereichen.

Aus der operativen Handlungslogik tritt der dritte Projektpartner, das *Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung (IfBE)* heraus, in dessen Verantwortungsbereich primär die wissenschaftliche Begleitforschung liegt.

3. Institutionalisation des Weiterbildungsinstituts

Der Aufbau eines Weiterbildungsinstituts lässt sich im Kern in zwei Phasen unterteilen (siehe Abb. 1).

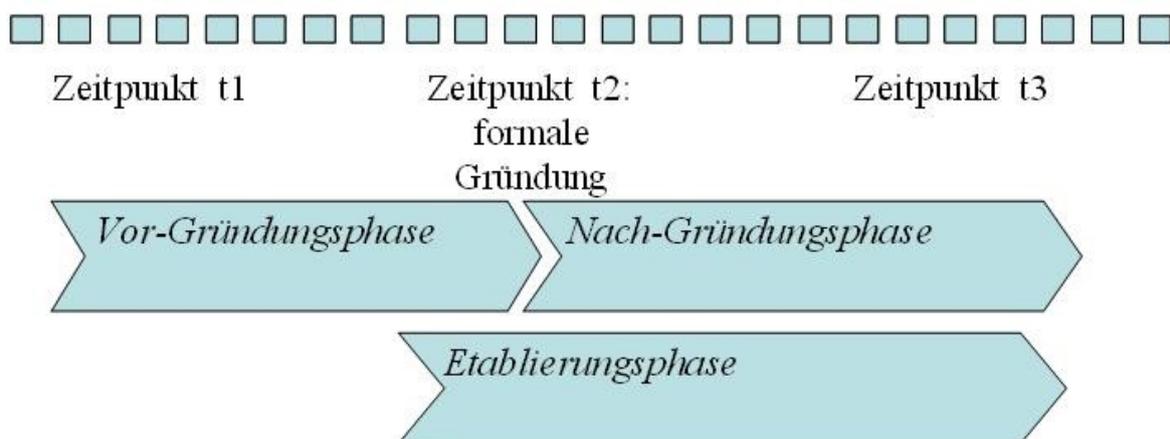


Abbildung 1: geplante Phasen der Institutionalisation eines Weiterbildungsinstituts

Dabei handelt es sich zunächst um die Phase erster und vorbereitender Arbeiten, die nötig sind, um eine Weiterbildungsinstitution in China formell einzurichten (z. B. Genehmigung des Namens und der Institution bei den chinesischen Behörden) und Professionalitätsstrukturen im Hinblick auf den chinesischen Weiterbildungsmarkt anzulegen. Die anschließende zweite Phase verfolgt die Entwicklung nach der formellen Einrichtung, wobei hier eine trennscharfe Unterteilung beider Phasen nicht im Mittelpunkt steht. Die formale Gründung eines Weiterbildungsinstituts weist eher einen Markstein im Rahmen des Institutionalierungsprozesses aus. Unter *Institutionalisierung* fassen wir: *Angebote, Programme, Dienstleistungen und Projekte für die Formen der Auf-Dauer-Stellung mit dem Ziel der Schaffung funktionaler Organisationsstrukturen und Professionalitätsstrukturen (Bildungsmanagement, Programmplanung und -entwicklung, Programm- und Angebotsrealisierung) gefunden werden.* Wir gehen davon aus, dass Professionalität in kompetentem pädagogischem Handeln sichtbar wird (Gieseke, 2009b, S. 385). Nach Tietgens ist Professionalität eine „*situative Kompetenz*“ (Tietgens, 1988, S. 37; Herv. i. O.), die es situationsbezogen performativ kontinuierlich nachzuweisen gilt (Nittel, 2000, S. 16). Sie stellt eine Verflechtung von Wissen (sowohl wissenschaftliches Wissen als auch Erfahrungswissen) und fallbezogener Reflexionen dar (Gieseke, 2009b, S. 391). Professionalität beschreibt den

„differenzierten Umgang mit Forschungsbefunden aus der Disziplin, mit interdisziplinärem Wissen zur Deutung von Handlungssituationen mit Handlungsanspruch in einem bestimmten Praxisfeld. Der Begriff umfasst damit die kompetente flexible Anwendung von Wissen im Feld, sowie diagnostisch und flexibel vernetztes Handeln“ (ebd., S. 386).

Um die Institutionalisierung theoretisch zu fassen, verbinden wir den Neo-Institutionalismus mit der Strukturierung und gehen sowohl von kollektiven Akteuren als auch von Individualakteuren aus. Abstand nehmen wir hingegen von der Systemtheorie, da sie das Individuum unzureichend in den Blick nimmt und auf diese Weise dessen Gestaltungsspielraum einengt (Gieseke, 2009a, S. 57). Eine Verknüpfung von Neo-Institutionalismus und Strukturierung erscheint deshalb sinnvoll, weil die Stärke des Neo-Institutionalismus in der Außenperspektive und Verortung der Institution im organisationalen Feld liegt (ebd., S. 61), Strukturierung hingegen bietet die Möglichkeit, die im Neo-Institutionalismus vernachlässigte Binnenperspektive in den Blick zu nehmen. Daneben vermag es die Strukturierungstheorie, die notwendige Prozesshaftigkeit eines institutionellen Aufbaus stärker abzubilden.

3.1 Neo-Institutionalismus

Der soziologische Neo-Institutionalismus findet hier als Organisationstheorie Anwendung. Bei dieser wird davon ausgegangen, dass Organisationen in organisationale Felder eingebettet sind, welche die gesellschaftliche Umwelt, inklusive der dort bestehenden Regeln und Erwartungen, ausmachen (Hasse & Krücken, 2005, S. 24-25). Hasse & Krücken verbinden im Neo-Institutionalismus die theoretischen Ansätze von Meyer und Rowan (1977) sowie DiMaggio und Powell (1983).

Organisationen bilden demnach formal-rationale Strukturen aus, um primär gesellschaftliche Legitimität zu erreichen und zu sichern; und erst in zweiter Hinsicht, um Probleme effizient zu bearbeiten (Hasse & Krücken, 2005, S. 22 nach Meyer & Rowan, 1977). In den Organisationsstrukturen werden Rationalitätserwartungen (*Mythen* bei Meyer & Rowan) aufgenommen und drücken sich in einer Strukturangleichung von Organisation und gesellschaftlicher Umwelt aus (Meyer & Rowan, 1977, S. 341; Hasse & Krücken, 2005, S. 23). Hierbei finden die Angleichungen vorwiegend auf der Formalstruktur und weniger/gar nicht auf der Aktivitätsstruktur statt. Bezüglich der Abhängigkeit bzw. Wechselseitigkeit von Formal- und Aktivitätsstruktur unterscheiden sich die Ansätze des Neo-Institutionalismus allerdings (Hasse & Krücken, 2005, S. 24-32). Hier wird in der Begleitforschung zu klären sein, welche Wechselwirkungen zwischen den beiden Strukturen bestehen.

DiMaggio & Powell bestimmen die Umwelt genauer durch das organisationale Feld, in dem die Organisationen im wechselseitigen Legitimationsverhältnis zueinander stehen. Dadurch gleichen sich die Organisationen an (institutionelle Isomorphien), wobei die Angleichung mittels der drei, eher als analytisch zu verstehenden, Mechanismen Zwang, normativer Druck und Imitation erfolgt (DiMaggio & Powell, 1983, S. 149-154; Hasse & Krücken, 2005, S. 25-27).

Eine Strukturangleichung, die mittels Zwang hervorgerufen wird, ist Ergebnis staatlicher Vorgaben, Vorschriften und bestehender Rechte. Normativer Druck entsteht durch Professionen, die einen Orientierungsrahmen erzeugen (Hasse & Krücken, 2005, S. 25-26). Zuletzt ist Imitation (auch mimetischer Isomorphismus genannt)

„ein typischer Angleichungsmechanismus bei hoher Unsicherheit. Unklare Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, heterogene Umwelterwartungen und der Mangel an eindeutigen Problemlösetechnologien führen zu Prozessen wechselseitiger Beobachtung und Imitation“ (ebd., S. 26).

3.2 Strukturation

Mit der Strukturationstheorie von Anthony Giddens lassen sich Strukturbildungsprozesse abbilden, wobei davon ausgegangen wird, dass sich im menschlichen Verhalten individuelle Handlungsrountinen und Handlungsmuster ergeben (Giddens, 1984/2008, S. xxiii, 375). Obwohl die Handlungen der Individualakteure strukturell beschränkt sind, agiert das Individuum in der Strukturationstheorie gestaltend und verfügt z. T. über sehr weite Spielräume (Giddens, 1976, S. 75, 121; Giddens, 1984/2008, S. 9, 16, 27-28). Während Menschen in dem einen Fall Handlungsrountinen etwa durch Wiederholung reproduzieren und damit festigen, sind sie in einem anderen Falle in der Lage, „immer auch anders“ zu handeln (Giddens, 1976, S. 75, 121; Giddens, 1984/2008, S. 9, 16, 27-28). Strukturen können auf diese Weise aufrechterhalten und immer auch verändert werden. Daneben hebt Giddens die Reflexionen von Handlungen durch Individuen als bedeutend heraus (Giddens, 1984/2008, S. 374; Windeler, 2002, S. 225).

Der Gegensatz Struktur versus Handlung (Dualismus) wird aufgelöst und ersetzt durch Dualität, die „zirkuläre Figur der Rekursivität“ (Ortmann, Sydow & Windeler, 2000, S. 315). Diesen Prozess belegt Giddens mit dem Kunstwort Strukturation. Struktur und Handlung werden in der Strukturationstheorie als sich ergänzend und gegenseitig bedingend verstanden. Es gibt daher keinen definitiven Zustand beider Seiten (Giddens, 1984/2008, S. 198).

Tendenziell werden Organisationen als offene Systeme verstanden und im Sinne der Strukturationstheorie als soziale Systeme bezeichnet (Ortmann, Sydow & Windeler, 2000, S. 317). Während die Strukturen der Herkunftsorganisationen, so kann vermutet werden, zwar die Rahmungen für die handelnden Individualakteure vorgeben, so ist doch der Prozess der Institutsgründung selbst nicht vorstrukturiert. Aus der Logik der Strukturationstheorie erwächst aus den Strukturen der Netzwerkpartner sowie kooperierenden Institutionen eine Handlung, die sich hier in einem Aufbauprozess ausdrückt. Der Aufbauprozess ist somit kein Bestandteil bloßer Struktur, sondern in seiner Summe vielmehr selbst Strukturation(sergebnis). Bezugnehmend auf den Neo-Institutionalismus kann davon ausgegangen werden, dass sich Strukturen aus den Herkunftsorganisationen im (Aushandlungs-)Prozess angleichen und durch Handlungen in das Weiterbildungsinstitut übertragen.

4. Theoretische Implikationen und Fragestellungen der Begleitforschung

Neben der Institutionalisierung, welche auf den Aufbau von Professionalitäts- und Organisationsstrukturen zielt, werden durch das IfBE die dahinterliegenden Transnationalisierungsstrategien analysiert. Transnationalisierung meint „den Prozess der Überschreitung nationalstaatlicher Grenzen, ohne diese aber selbst aufzulösen“ (Jütte, 2009a, S. 14), wodurch die Nationalgesellschaften ihre Bedeutung beibehalten. Bei der Transnationalisierung werden *gesellschaftliche Phänomene ganzheitlich* in den Blick genommen und in ihrer Breite verortet

(soziale, ökonomische, politische, kulturelle, technische und ökologische Betrachtungen) (Pries, 2010, S. 15-16).

„Mit den Begriffen transnational und Transnationalisierung werden hier *grenzüberschreitende Phänomene* verstanden, die – lokal verankert in verschiedenen Nationalgesellschaften – relativ dauerhafte und dichte soziale Beziehungen, soziale Netzwerke oder Sozialräume konstituieren.“ (ebd., S. 13; Herv. i. O.)

Demnach wird mit Transnationalisierung weder die Auflösung von Nationalgesellschaften noch die finale Verschmelzung dieser behauptet, was einer Auflösung gleich käme. Vielmehr nehmen wir an, dass *zunehmende Verbindungslinien* zwischen Gesellschaften durch Individualakteure (Personen) und kollektive Akteure (Organisationen) aufgespannt werden, die ein soziales Netzwerk bilden, in dem sich dann Bildung und Weiterbildung einbinden. Wie berufliche Bildung in der transnationalen Bildungsarbeit gestaltet wird und wie sich der Sozialraum dadurch transnationalisiert, soll in dem Projekt EWA untersucht werden. Dabei soll eine begriffliche Auslegung von Transnationalisierung für die berufliche Bildung bzw. Weiterbildung erarbeitet werden, die auf den kulturtheoretischen und soziologischen Verständnissen aufbaut.

Folgende Fragen sollen in der Begleitforschung beantwortet werden:

1. Wie beeinflussen Transnationalisierungsprozesse die Etablierung des Weiterbildungsinstituts im deutsch-chinesischen Raum in unterschiedlichen professionellen Handlungsbereichen (Bildungsmanagement, Programmplanung, Institutionalisierung, Netzwerkbildung und Kooperation, Lehr- und Lernprozesse)?
2. Welche Phasen, Schritte, Strategien und Strukturen können bei der Institutionalisierung des Weiterbildungsinstituts in China identifiziert werden?

Die Begleitforschung setzt gemäß unseres Verständnisses von Institutionalisierung an den professionellen Anforderungen für die Etablierung eines Weiterbildungsinstituts sowie den fluiden Strukturbildungsprozess an (siehe Abb. 2).

Professionalitätsstrukturen	Fluide Organisationsstrukturierung und Vertiefung des Bildungsmanagementhandelns
Bildungsmanagement	Politik, Gesetze und rechtliche Regelungen, gesellschaftlicher Auftrag und übergeordnete Werteorientierungen, Form (Institutionalform und rechtliche Form)
Programmplanungshandeln	Organigramm (interne Organisationsstruktur: Organisationseinheiten, Hierarchien, Verantwortungsbereiche, Aufgabenverteilung), Ressourcen der Institution (finanziell, personell, materiell)
Programm- und Angebotsrealisierung	Organisatorische Abläufe (Kommunikation und Entscheidung), Treffen

Abbildung 2: Bereiche der Institutionalisierung

Am Projektende soll als gesetztes Ziel eine Rekonstruktion der strategischen und operativen Gelingensbedingungen und Hemmnisse bei der Gründung eines Weiterbildungsinstituts in China am Beispiel EWA erfolgen. Die Sedimentierung von Gelingensbedingungen und Hemmnissen erfolgt in den beiden oben genannten Strukturbereichen. Programmplanungshandeln und Programmentwicklung betrachten wir als eine professionelle Kernkompetenz und nehmen Giesekes Verständnis des Angleichungshandelns als Ausgangspunkt (Gieseke & Gorecki, 2000; Gieseke, 2008, S. 105). Auf empirischer Grundlage (Robak, 2004) kann das *(Weiter-)Bildungsmanagement* definiert werden als ein *systematisch getrenntes, eigenständiges Handlungsfeld, das in sich multifunktional und komplex ist*. Managementaufgaben werden überwiegend von den Leiterinnen und Leitern in Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen und partiell auch von den pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wahrgenommen. Das Handeln der Leiterinnen und Leiter ist durch einen spezifischen Modus der Gestaltung geprägt, der sich u. a. durch Formen der Entscheidung und Delegation auszeichnet sowie organisational als Handlungswaben eine strukturelle Einbettung findet. Die Aufgabenbereiche des Weiterbildungsmanagements sind organisationsstrukturelles Management, überinstitutionelles Vernetzungsmanagement, Marketing, Öffentlichkeitsarbeit, Schaffung von Rahmenbedingungen für die Programmplanung, finanzielles Management, Selbstmanagement, Projektentwicklung und Qualitätssicherung (ebd.).

Obwohl die Beobachtung der Projektpartner zeigt, dass sich diese Aufgabenfelder des Bildungsmanagements mischen und zum Teil auch von denselben Personen wahrgenommen werden, ist eine solche systematische Aufarbeitung und kategoriale Trennung für die Forschung essentiell.

Zum gegenwärtigen Projektstand wird bereits der besondere Stellenwert von Vernetzung und Kooperation für die Angebotsplanung, Akquise und Strukturbildung des Weiterbildungsinstituts deutlich. Innerhalb der Institutionalisierung werden die Professionalitätsstrukturen und die Organisationsstrukturen mittels Vernetzungen und Kooperationen ineinander verflochten. Es gilt die Vernetzung, Kooperationen und Netzwerke genauer aufzuarbeiten.

5. Vernetzung, Kooperation und Netzwerk

Für die Etablierung des Weiterbildungsinstituts in China haben Vernetzungen und Kooperationen einen zentralen Stellenwert, dies zum einen im Hinblick auf die Verankerung des Instituts in China (Vernetzungsstruktur) und zum anderen im Hinblick auf die Angebots- und Programmentwicklung (Angebotsvernetzung).

Sowohl der Kooperations- wie auch der Netzwerkbegriff sind in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung von wachsender Bedeutung (Dollhausen, Feld & Seitter, 2013, S. 9; Dollhausen, 2013, S. 15-17). Allerdings werden beide Begriffe selten trennscharf voneinander unterschieden, was auch damit zusammenhängt, dass sie in der Praxis institutioneller Entwicklungen „Interdependenzen“ (Tippelt, 2011, S. 458) beschreiben.

Netzwerke sind grundlegend Gebilde aus Knoten und Kanten, die je nach Anzahl dieser Knoten und Kanten unterschiedlich komplex sein können und koordiniert werden müssen. Die einzelnen Knoten werden durch individuelle oder kollektive Akteure ausgefüllt, welche durch Verbindungslinien (Kanten) in ihrer jeweiligen Beziehung zueinander gekennzeichnet werden (Sydow & Lerch, 2013, S. 9). In der Weiterbildung wurde der Netzwerkgedanke von Jütte (2002) theoretisch eingebracht und empirisch untersucht. Nach Jütte kann die *Weiterbildung als soziales Netzwerk* betrachtet werden,

welches sich durch plurale Akteure entwickelt. Im sozialen Netzwerk nimmt auch Jütte das Beziehungselement auf und setzt es als zentral: es ist demnach „ein Geflecht sozialer Beziehungen von Einheiten und Verknüpfung zwischen diesen“ (Jütte 2002, S. 28). Das Besondere von Netzwerken ist eine Vielzahl an (autonomen) Akteuren (Kooperationspartnern), die multilateral miteinander in Verbindung stehen und ein heterarchisches Beziehungsgefüge auf horizontaler Ebene bilden (Jütte, 2009b, S. 11).

Die Beziehung innerhalb von Netzwerken wird überwiegend kooperativ gestaltet, sodass einzelne Kanten als Kooperationen angesehen werden können (Sydow & Lerch, 2013, S. 9). *Kooperation* bedeutet zunächst eine zielgeleitete Zusammenarbeit von autonomen Weiterbildungseinrichtungen mit anderen Einrichtungen auf institutioneller und/oder individueller Ebene (Dollhausen & Mickler, 2012, S. 9). Kooperationen sind überwiegend bilateral und betreffen zwei Akteure (Jütte, 2009b, S. 11). Die Gesamtheit der Beziehungen im Netzwerk und darüber hinausgehende Suchbewegungen nach neuen Kooperations- bzw. Netzwerkpartnern wird als *Vernetzung* bezeichnet (Schubert, 2008, S. 35). Besonders für den chinesischen Kontext wird es interessant sein, zu eruieren, ob es überhaupt eine begriffliche Unterscheidung zwischen Kontakt, Vernetzung, Kooperation und Netzwerk gibt und wie die einzelnen Begriffe verstanden werden.

Weiterhin sollen im Projekt EWA *Formen und Strukturen von Netzwerken* eruiert werden, welche von verschiedenen Akteuren, die im Rahmen der Etablierung des Instituts wirken, eingebracht oder aufgebaut werden. Dabei zeigen sich zunächst zwei Aufmerksamkeitsradien: Zum einen bestehen bereits Vernetzungen und Kooperationen der Projektleiterinnen und -leiter sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der DEKRA Akademie und des CZH, diese werden sowohl in Deutschland als auch in China gepflegt und erweitert. Zum anderen knüpfen die neu eingestellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an andere vorhandene Kontakte an und bauen ein Netzwerk in China auf. Damit werden persönliche Netzwerke relevant und es ist die Frage nach Gesamtnetzwerken zu stellen. Bislang zeigen Zwischenergebnisse, dass die *persönlichen Netzwerke der Individualakteure in China zentral* sind. Dies gilt es weiter zu eruieren. Während sich nach Schnegg und Lang (2002, S. 7) bei der Betrachtung von Gesamtnetzwerken die Beziehungen in einer zuvor definierten Menge von Akteuren im Fokus befinden, kann sich in der Untersuchung von persönlichen Netzwerken die Zahl der untersuchten Ausgangsmenge erhöhen, da Akteure hinzukommen können, die vorher nicht bekannt waren.

Projektbezogen sind beide Perspektiven aufschlussreich. Einerseits ist die Vernetzung der Kooperationspartner als Institutionen (DEKRA, CZH und weitere hinzukommende Akteure) von Interesse: Welche Kooperationspartner sind wie stark vernetzt? Andererseits sind die individuellen Kontakte einzelner Akteure von zentraler Bedeutung (egozentrische Netzwerke). Sie bilden unter Umständen sogar die Grundlage für Angebotsentwicklungen.

Jüngere Überlegungen bezüglich Typenbildung von Netzwerken nimmt Dollhausen (2013) vor, diese können für weitere Analysen herangezogen werden. Sie unterscheidet drei Netzwerktypen: Netzwerke mit strukturähnlichen Akteuren (Typus A), heterogene Netzwerke (Typus B) und schließlich solche, die strukturbildende Funktionen erfüllen (Typus C).

Typus A basiert auf wechselseitiger Zusammenarbeit, die primär auf die Fokussierung von Vorteilen gerichtet ist, die ein einzelner Akteur nicht erreichen könnte. Als Beispiele werden hier Strategische Allianzen, Verbundprojekte, Kooperationen oder Joint Ventures genannt. Neben Unternehmen sind diese Netzwerke auch in der Weiterbildung zu finden. In diesem Zusammenhang spielen nicht nur ökonomische Logiken eine Rolle, es gibt auch „trägerspezifische, programmatische und professionelle Hintergründe“ (ebd., S. 18-19). Ist im Falle von EWA vor allem von Synergieeffekten aus unternehmerischem Interesse auszugehen? Begreifen sich die Kooperationspartner CZH und

DEKRA vor allem als Bildungsanbieter mit ökonomischem Interesse? Welche Rolle spielen Funktionszuschreibungen des Kulturtransfers?

Typus B hingegen, die heterogenen Netzwerke, bildet die Kooperationsanforderungen aufgrund des institutionellen Umfelds ab. Danach sind Weiterbildungseinrichtungen neben den Synergieeffekten (Typus A) durch rechtliche Vorgaben auch auf die Zusammenarbeit etwa mit Behörden angewiesen.

In Typus C, die Netzwerke mit strukturbildender Funktion, sind die organisationalen Akteure weniger stark im Mittelpunkt, sondern ein zentrales Interesse am Aufbau von Strukturen, in denen bestimmte Ideen und Entwicklungen ermöglicht und verbreitet werden können (ebd., S. 20). Es geht hierbei eher um eine organisationsunabhängige oder -übergreifende Strukturbildung wie z. B. die *Lernenden Regionen*. Im Projekt EWA scheint dieser Typus gegenwärtig nicht im Vordergrund zu stehen. Er könnte jedoch relevant werden in einer geänderten Ausprägung: *Netzwerke mit institutionenbildender Funktion*.

Es ist davon auszugehen, dass beide Projektpartner aufgrund unterschiedlicher Strukturen und professioneller Handlungslogiken bislang auch *variierende Formen der Vernetzung und Kooperation* gepflegt haben. Beide Projektpartner folgen Strukturen, die sich als binnendifferenziert bezeichnen lassen. Das CZH verfügt über eine Repräsentanz in Peking, von der aus sich wichtige operative Abwicklungen realisieren lassen. Der Projektpartner DEKRA Akademie hingegen ist in eine Konzernstruktur eingebunden.

Für den chinesischen Kontext sind die Überlegungen der Netzwerk- und Kooperationsbildung um kulturspezifische Kenntnisse zu erweitern. So spielen für China *Formen der Beziehungsgestaltung eine Rolle für das professionelle Handeln, den Aufbau und die Pflege von Kontakten*. Das egozentrische Netzwerk, welches mit dem chinesischen Begriff guanxi (Beziehung) bezeichnet wird (Henze, 2008), bildet den Ausgangspunkt für die Akquise, Kooperation und Netzwerkbildung auf institutioneller Ebene. Denn auch Liang & Kammhuber stellen fest: „ohne ein funktionierendes Beziehungsnetz in China ist es vor allen Dingen für Fremde kaum möglich, dort produktiv zu handeln“ (Liang & Kammhuber, 2003, S. 175).

Besonders die von beiden Partnern in China eingestellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind nun angehalten, sich aufeinander zu beziehen, Vernetzungen und Kooperationen abzustimmen. Deren Kontakte und Kooperationen sowie die Kontakte weiterer Mitarbeiter sowie assoziierter Partner spielen in diesem Gründungsprozess eine große Rolle. Je nach hierarchischer Position haben die verschiedenen Individualakteure aber *unterschiedliche Bedingungen der Vernetzung*. Ihre hierarchische Position bestimmt die Möglichkeiten der Ansprache, zumal sich die Regeln in der Alltagswelt und für professionelle Zusammenhänge wesentlich unterscheiden (Henze, 2008). Die Projekt- und Institutsleitung hat damit per se mehr Möglichkeiten, Kontakte auf höheren hierarchischen Ebenen zu knüpfen und diese für konkrete Kooperationen zu aktivieren.

6. Fazit

In den Ausführungen des Beitrages wurde die Begleitforschung zum Projekt der Etablierung eines Weiterbildungsinstituts in China vorgestellt. Deutlich geworden sind die wechselseitigen Verflechtungen der Forschungsbereiche Transnationalisierung, Institutionalisierung, Bildungsmanagement, Programmplanung sowie Kooperationen und Netzwerke. Dabei steht die Transnationalisierung auf einer Metaebene, welche alle Forschungsbereiche bündelt.

Im Rahmen der Institutionalisierung entsteht durch Vernetzung eine Wechselbeziehung zwischen Professionalitätsstrukturen und Organisationsstrukturen, welche mithilfe von Strukturierung erklärt werden kann. Die Ausformung von Netzwerken, das Agieren in Netzwerken sowie das Eingehen von Kooperationen sind zentrale Bestandteile des professionellen Handelns für die strategischen und operativen Leitungsentscheidungen, das Entwickeln eines Profils, die Rekrutierung von Teilnehmenden sowie für die Initiierung und Konzipierung von Projekten und Angeboten.

Vernetzungen werden in der Begleitforschung aus zwei Perspektiven erfasst: zum einen, um die Netzwerke der beteiligten Institutionen sowie Partner von Deutschland aus zu analysieren und zum anderen, um die Kontakte und Beziehungen in China zu begreifen. Individuelles Vernetzungshandeln erweist sich nach den Zwischenergebnissen als strukturbildend und angebotsgenerierend. Das Beziehungsnetz der Individualakteure (guanxi) erhält höchste Relevanz in China und wirkt sich auf die Vorgehensweise der Vernetzung sowie das Eingehen und die Pflege von Kooperationen im sozialen Netzwerk aus.

Literatur

DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited. Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, (48) 2, 147-160.

Dollhausen, K. (2013). Netzwerke als Impulsgeber für die Selbststeuerung und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung* (S. 13-31). Wiesbaden: Springer VS.

Dollhausen, K., Feld, T. C. & Seitter, W. (2013). Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Zur Einleitung in den Band. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung* (S. 9-12). Wiesbaden: Springer VS.

Dollhausen, K. & Mickler, R. (2012). *Kooperationsmanagement in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Fleige, M. (2011). *Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger*. Münster: Waxmann.

Giddens, A. (1976). *New Rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretative*. London: Hutchinson.

Giddens, A. (1984/2008). *The Constitution of Society. Outline of the theory of Structuration in Social Analysis*. Cambridge: Polity Press.

Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Gieseke, W. (2009a). Organisationstheoretische Überlegungen zur Lernkultur – Der übersehene institutionelle/organisatorische Faktor im Lernkulturdiskurs. In W. Gieseke, S. Robak & M.-L. Wu (Hrsg.), *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens* (S. 49-86). Bielefeld: transcript.

Gieseke, W. (2009b). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 385-403). Wiesbaden: Springer VS.

- Gieseke, W. & Gorecki, C. (2000). Planungshandeln als Angleichungshandeln. Arbeitsplatzanalyse. In W. Gieseke (Hrsg.), *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung* (S. 59-114). Recklinghausen: Bitter.
- Hasse, R. & Krücken, G. (2005). *Neo-Institutionalismus*. Bielefeld: transcript.
- Henze, J. (2008). Die Rolle von Vertrauen in sozialen Beziehungen – das Beispiel chinesischsprachiger Kulturräume. In E. Jammal (Hrsg.), *Vertrauen im interkulturellen Kontext* (S. 193-211). Wiesbaden: Springer VS.
- Ioannidou, A. (2010). *Steuerung im transnationalen Bildungsraum: internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Jütte, W. (2002). *Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Jütte, W. (2009a). Alltagswelten verschränken. *Transnationalisierung: Leben und Lernen in Netzwerktexturen. Weiterbildung*. 20 (4), 14-17.
- Jütte, W. (2009b): *Vernetzung und Kooperation. zwischen Modernisierungsmetapher und fachlicher Gestaltungsaufgabe. BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2, S. 10-13.
- Liang, Y. & Kammhuber, S. (2003). Ostasien: China. In A. Thomas, S. Kammhuber & S. Schroll-Machl (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit* (S. 171-185). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83 (2), 340-363. www.jstor.org/stable/2778293 [24.06.14].
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession?* Bielefeld: Bertelsmann.
- Ortmann, G., Sydow, J. & Windeler, A. (2000). Organisation als reflexive Strukturierung. In G. Ortmann, J. Sydow & K. Türk (Hrsg.), *Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft* (S. 315-354). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Pries, L. (2010). *Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Robak, S. (2004). *Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in unterschiedlichen Konstellationen*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Schnegg, M. & Lang, H. (2002). *Netzwerkanalyse Eine praxisorientierte Einführung. Methoden der Ethnographie. Heft 1*. <http://www.methoden-der-ethnographie.de/heft1/Netzwerkanalyse.pdf> [17.06.2014].
- Schubert, H. (2008). *Netzwerkkooperation. Organisation und Koordination von professionellen Vernetzungen*. In H. Schubert (Hrsg.), *Netzwerkmanagement. Koordination von professionellen Vernetzungen. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 7-105). Wiesbaden: Springer VS.
- Sydow, J. & Lerch, F. (2013). *Netzwerkzeuge – Zum reflexiven Umgang mit Methoden und Instrumenten des Netzwerkmanagements*. In J. Sydow & S. Duschek (Hrsg.), *Netzwerkzeuge. Tools für das Netzwerkmanagement* (S. 9-17). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Tenorth, H. E. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2007). *BELTZ Lexikon Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.

Tietgens, H. (1988). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. Gieseke (Hrsg.), Professionalität und Professionalisierung (S. 28-75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tippelt, R. (2011). Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (S. 453-471). Wiesbaden: Springer VS.

Windeler, A. (2002). Unternehmungsnetzwerke. Konstitution und Strukturation. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

„Heimliche Spielregeln“ in verstetigten Kooperationsbeziehungen. Eine empirische Rekonstruktion einer Initiationsszene in ein bestehendes interorganisationales Netzwerk.

1. Einleitung

Die Frage, wie sich Kooperationen im (Weiter-) Bildungsbereich verstetigen, wird gemeinhin als zentral erachtet. Bislang liegen aber nur wenige Studien vor, die sich systematisch mit dem Verstetigungsproblem von Kooperation auseinandersetzen (z. B. Diller, 2002; Elsholz, 2006). Im Allgemeinen werden das Gelingen und damit die Verstetigung von Kooperation in den Beziehungen der kooperierenden Akteure gesehen (z. B. Gnahs, 2004). Es steht außer Frage, dass in der Beschaffenheit der Beziehungen zwischen den Kooperationspartnern eine Antwort liegt, um die Verstetigung ihrer Kooperation zu ergründen, denn Beziehungen sind in einem interaktionstheoretischen Verständnis zunächst von Flüchtigkeit und Prozesshaftigkeit geprägt „und brechen wieder weg, wenn es nicht gelingt, ihnen eine dauerhafte Struktur zu geben“ (Jütte, 2002, S. 335). Vor allem eine Studie von Jütte (2002) hat einen umfassenden empirischen Einblick in die *Beziehungswelten* von Kooperation in der Weiterbildung hervorgebracht und dabei deuten sich eine Reihe von Erklärungsansätzen an, warum Kooperationen sich verstetigen oder eben diesbezüglich Schwierigkeiten auftreten. Ein entscheidender Punkt liegt in der jeweiligen *Beziehungskultur*, die sich u. a. aus den sozialen Regeln und Normen oder der Beschaffenheit der Kommunikation zusammensetzt und die sich in der Kooperation prozessual zwischen den Akteuren herausbildet:

„Es kommt zu Verhaltensnormierungen und Routinen. Diese Verfahrensformen und -regeln können auch als „heimliche Spielregeln“ oder „ungeschriebene Gesetze“ bezeichnet werden, deren Einhaltung und Beherrschung wichtig ist. Es gibt Formen des Miteinander-Umgehens, gegen die man in Kooperationsbeziehungen nicht verstoßen darf“ (Jütte, 2002, S. 104).

Mit eben diesen *heimlichen Spielregeln* in Kooperationen setzt sich der vorliegende Beitrag entlang einer empirischen Rekonstruktion einer Initiationsszene auseinander, in der diese zum Vorschein kommen. Dabei geben die rekonstruierten latenten Regeln und Normen Aufschluss darüber, wie sich die bestehenden (und in Hinsicht auch als verstetigt zu begreifenden) Kooperationsbeziehungen reproduzieren. Zugleich lässt sich anhand der Initiation von neuen Kooperationspartnerinnen und -partnern in ein bestehendes Beziehungs- und Kooperationsgefüge diskutieren, inwieweit die „heimlichen Spielregeln“ eine besondere Funktionalität für die Kooperation erfüllen und darüber hinaus Aufschluss über die Zukunftsfähigkeit im Sinne einer dauerhaften Verstetigung geben können.

Der Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst wird mit Rekurs auf die Studie, aus der die vorliegende Initiationsszene stammt, das methodische Vorgehen dargelegt (Kapitel 2) sowie das Untersuchungsfeld vorgestellt (Kapitel 3). Vor diesem Hintergrund findet dann die empirische Rekonstruktion und Analyse der Initiationsszene statt (Kapitel 4), die im letzten Teil unter Rückgriff theoretischer Bezüge diskutiert wird (Kapitel 5).

2. Zum methodischen Vorgehen

Die vorgestellten empirischen Befunde entstammen aus einer Studie¹, die sich mit der Verstetigungsproblematik von Kooperationen in der Weiterbildung befasst. Häufig wird diese mit fehlenden Ressourcen oder Strategien der Kooperations- oder Netzwerkpartner in Verbindung gebracht, vor allem im Kontext bildungspolitisch initiiertes Netzwerke wie z. B. die *Lernenden Regionen* (dazu: Emminghaus & Tippelt, 2009; Kuwan, Reupold, Pekince & Tippelt, 2009). Dabei werden zum einen entsprechende Strategien, Maßnahmen und Instrumente vorgeschlagen (z. B. Büchter & Gramlinger, 2004), zum anderen wird die Rolle eines Kooperations- und Netzwerkmanagements ausgelotet, um auf die Verstetigungsproblematik entsprechend reagieren können (z. B. Mickler & Seitter, 2010). Damit rücken zwar Fragen eines professionellen Umgangs in den Vordergrund, aber das Problem der Verstetigung wird als solches nur marginal berührt. In Anlehnung an die bereits angeführte Studie von Jütte (2002) kann resümiert werden, dass die Verstetigung von Kooperation in ihrer Prozessdimension sehr eng mit dem Beziehungsgeschehen der beteiligten Akteure verbunden und in deren Interaktion und Kommunikation begründet liegt. Um vor diesem Hintergrund einen empirischen Einblick in die Problemstellung der Verstetigung zu erlangen, erschien es sinnvoll, nicht nur den Fokus stärker auf die Interaktion der Akteure, sondern auch „in die nicht initiierte Kooperationsrealität in der Weiterbildung“ (Büchter, 2000, S. 280) zu richten. Aufgrund der nur rudimentär vorhandenen empirischen Datenlage ist ein explorativ-empirisches Vorgehen in Anlehnung an ein qualitatives Forschungsparadigma als besonders geeignet betrachtet worden. Für diese Exploration wurde im Sinne der methodologischen Prämissen einer sozialwissenschaftlichen Ethnographie (Amann & Hirschauer, 1997; Egloff, 2012; Hünersdorf, 2008) eine ethnographische Forschungsstrategie konzipiert, um sich der Frage der Verstetigung von Kooperation empirisch zu nähern.

Im Rahmen dieser ethnographischen Forschungsstrategie wurde u. a. eine Analyseperspektive entwickelt, um einen Einblick in das Interaktions- und Beziehungsgeschehen kooperierender Akteure zu erhalten und die Verstetigung ihrer Kooperation zu untersuchen, auf die sich auch der vorliegende Beitrag bezieht.

Ausgehend von dieser Analyseperspektive wurden teilnehmende Beobachtungen an *regionalen Kooperationstreffen* im ausgewählten Untersuchungsfeld durchgeführt. Die Auswertung erfolgte in zwei Schritten: Zunächst ist eine inhaltlich-strukturierende Analyse (Kuckartz 2012) vorgenommen worden, mit dem Ziel, thematische Kategorien zu erschließen. In einem zweiten Schritt sind dann ausgewählte Kategorien unter rekonstruktiven Gesichtspunkten (Hitzler & Honer, 1997) vertiefend analysiert worden. Innerhalb einer Kategorie sind sämtliche Befunde zum Aufbau und zur Initiation von Kooperation zusammengetragen und dahingehend analysiert worden, welche Rückschlüsse auf die Verstetigung der Kooperation gezogen werden können. Im Rahmen dieser Analyse ist auch die vorliegende Initiationsszene empirisch rekonstruiert worden. Um deren kontextuale Einbettung nachvollziehen zu können, wird nun das ausgewählte Untersuchungsfeld kurz vorgestellt.

¹ Bei der Studie handelt es sich um ein Promotionsprojekt, das im Rahmen der Leibniz Graduate School für empirische Weiterbildungsforschung *Organisation und Entwicklung kooperativer Bildungsarrangements* durchgeführt wurde, die am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn angesiedelt war und zusammen mit dem Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der Philipps-Universität Marburg getragen wurde.

3. Zum Untersuchungsfeld

Zwar würden sich für eine Untersuchung der Verstetigung von Kooperation prinzipiell etliche Träger und Einrichtungen der Weiterbildung anbieten, da in sämtlichen Segmenten kooperiert wird. In Anbetracht begrenzter vorhandener Ressourcen musste allerdings eine Auswahl getroffen werden. Dabei fiel die Entscheidung auf ein Untersuchungsfeld, in dem aufgrund seines spezifischen Gründungskontextes eine hohe Affinität zu Kooperation und Vernetzung vorliegt, wodurch sich dieses Untersuchungsfeld unter der Perspektive verstetigter Kooperationsbeziehungen besonders anbot. Es besteht aus 45 öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen in freier Trägerschaft, die über ein gemeinsames, institutionalisiertes, verbandsrechtlich organisiertes Netzwerk verbunden sind. Etliche dieser Einrichtungen sind aus vernetzten Strukturen hervorgegangen und im Kontext der *Neuen Sozialen Bewegungen* (z. B. Friedens-, Umwelt- oder Frauenbewegung) entstanden. Die erwachsenenpädagogischen Programme und Angebote sind in den Bereichen der allgemeinen, kulturellen und politischen Weiterbildung verortet, aber auch in der beruflicher Weiterbildung. Hier werden vor allem Angebote für Berufe im sozialen, pädagogischen, Kultur- oder Gesundheitsbereich unterbreitet. Einige Einrichtungen fokussieren bestimmte Zielgruppen (z. B. Frauen oder Migranten) oder weisen eine spezifische weltanschauliche Orientierung auf (z. B. Anthroposophie). Die Einrichtungen sind sowohl innerhalb ihrer vernetzten Strukturen als auch außerhalb von diesen in vielfältige Kooperationsaktivitäten involviert. Die Kooperation zwischen diesen Einrichtungen vollzieht sich vor allem in regionalen Teilnetzwerken und sogenannten *regionalen Kooperationstreffen*. Diese finden ca. viermal jährlich statt und dienen dem gemeinsamen Austausch an Informationen, aktuellen Entwicklungen in den einzelnen Einrichtungen und in der Weiterbildungspolitik, der kollegialen Beratung sowie der gemeinsamen Entwicklung von weiterbildungspolitischen Positionen, die wiederum für die Lobbyarbeit und Interessensvertretung durch den Koordinator des Netzwerkes genutzt werden. Außerdem fungieren diese *regionalen Kooperationstreffen* dazu, bestimmte Themen ausführlicher zu diskutieren und gemeinsame Strategien zu entwickeln, z. B. im Umgang mit dem Qualitätsmanagement in den Einrichtungen.

4. Empirische Rekonstruktion einer Initiationsszene

Im Folgenden wird nun eine Initiationsszene rekonstruiert, die aus einem Beobachtungsprotokoll zu einem *regionalen Kooperationstreffen* stammt. Für die Rekonstruktion werden einzelne Sequenzen chronologisch aus dem Protokoll angeführt, an denen jeweils die Analyse der Initiationsszene entfaltet wird. In diesem *regionalen Kooperationstreffen* waren zwei Aspirantinnen anwesend, Frau Hagen und Frau Wagner², die gemeinsam eine Weiterbildungseinrichtung leiten, die im Kontext einer anthroposophischen Community einer Großstadt entstanden ist. Die beiden sind an einer Mitgliedschaft im institutionalisierten Netzwerk der Weiterbildungseinrichtungen in freier Trägerschaft interessiert, vor allem an einer Kooperation im regionalen Teilnetzwerk. Neben Frau Hagen und Frau Wagner sind noch neun weitere Akteure aus dem regionalen Teilnetzwerk anwesend, die zumeist Leitungskräfte sind. Im Rahmen der empirischen Rekonstruktion nehmen von diesen Frau Gerber, Frau Burbach und der Moderator Herr Hansen eine größere Rolle ein.

² Alle hier verwendeten Eigennamen stimmen nicht mit den tatsächlichen Eigennamen der untersuchten Akteure überein. Im Sinne einer „adressatenbezogenen Vermittlungsarbeit“ (Amann & Hirschauer, 1997, S. 34) werden diese Namen hier verwendet, um eine bessere Nachvollziehbarkeit der Analyse für die Leserschaft zu gewährleisten.

Im Protokoll wird nach der Schilderung der Ankunfts- und Begrüßungssituation eine ausführliche Vorstellungsrunde zwischen den Anwesenden nachgezeichnet, die vor allem dazu dient, dass sich die bestehenden Kooperationspartnerinnen und -partner und die beiden Aspirantinnen (Frau Hagen und Frau Wagner) kennenlernen:

„Die Vorstellungsrunde als nächster Tagesordnungspunkt beginnt und Frau Hagen macht den Auftakt. Sie stellt recht ausführlich die eigene Weiterbildungseinrichtung vor, schildert die Entstehungszusammenhänge, den anthroposophischen Hintergrund, die damit verbundene institutionelle Vernetzung und Kooperation in diesem Kontext sowie das Erlangen öffentlicher Förderung durch das im Bundesland zuständige Weiterbildungsgesetz. Mit dem letzten Punkt ist die gesetzlich auferlegte Notwendigkeit verbunden, Kooperationspartner zu finden, mit denen man gemeinsam ein bestimmtes Unterrichtsstundenkontingent erreichen kann. Dazu Frau Hagen: „Wir haben uns Kooperationspartner gesucht, die zu uns passten“. Drei Einrichtungen werden von ihr namentlich erwähnt. Sie betont, dass zwei davon auch Mitglied im Netzwerk seien, da sie aber in einer anderen Region ansässig sind, gehören sie nicht dieser Regionalgruppe an. Gerade aus diesem Grund sei die Anbindung ihrer Weiterbildungseinrichtung an diese Region, vor allem wenn es um weiterbildungspolitische Fragen und Entwicklungen ginge, sehr schwach ausgeprägt. Ferner erzählt Frau Hagen, dass sie Mitbegründerin der Einrichtung sei und ihre Kollegin Frau Wagner ergänzt, dass sie vor drei Jahren über persönliche Kontakte in die Einrichtung gekommen sei. Nach der ausführlichen Erzählung von Frau Hagen, die gegenüber ihrer Kollegin Frau Wagner einen wesentlich höheren Redeanteil aufweist, stellen einige der Anwesenden Rückfragen, so z. B. Frau Gerber: „Steht denn in eurer Satzung, dass ihr Anthroposophen seid?“ Das bejaht Frau Hagen, wendet aber sofort ein, dass es gar nicht so leicht sei, dieses zu bestimmen und die Auffassungen dabei auch sehr auseinander gehen könnten, worauf Frau Gerber fragt: „Aber ihr wollt schon Anthroposophen sein?“ Darauf antwortet Frau Hagen: „Ja schon, aber das ist eine sehr, sehr offene Angelegenheit.“ [...] Frau Hagen und Frau Wagner fahren mit ihrer Vorstellung fort. Sie erzählen von einer geplanten Veranstaltung zum Thema ADHS, der „erfundenen Krankheit“, die sie zusammen mit einigen Kooperationspartnern organisiert hätten. „Wir gehen ganz bewusst anders damit um“, betont Frau Hagen. [...] Es folgt die Vorstellung von Frau Burbach. [...] Sie stellt kurz die Weiterbildungseinrichtung vor und in Anlehnung an die Vorstellung von Frau Hagen und Frau Wagner, bezieht sie sich auf die „anthroposophischen Bezüge“ der Einrichtung: „Das passt gut““ (RKT3, Z.100-138).

Zunächst lässt sich aus der Sequenz entnehmen, worin das Motiv von Frau Hagen und Frau Wagner liegt, Mitglied im Netzwerk zu werden: Sie suchen einen Anschluss an andere Weiterbildungseinrichtungen in der Region, um dadurch Informationen zu erhalten, die vor allem eine regionale weiterbildungspolitische Relevanz besitzen. Somit steht für sie weniger das überregionale Gesamtnetzwerk mit den 45 Weiterbildungseinrichtungen im Vordergrund ihres Interesses, sondern das regionale Teilnetzwerk, das sich in den *regionalen Kooperationstreffen* regelmäßig trifft. Auffallend ist, dass Frau Hagen darauf verweist, dass ihre Einrichtung bereits mit Netzwerkmitgliedern kooperiert, die in einer anderen Region ansässig sind. Darin zeigt sich, dass die beiden Aspirantinnen mit ihrer Einrichtung zwar noch nicht Mitglied im institutionalisierten Netzwerk sind, aber bereits Bestandteil eines Beziehungs- und Kooperationsgeflechtes, das in das Netzwerk hineinragt. Diese Vorgehensweise von Frau Hagen kann dahin gehend gedeutet werden, dass sie sich einer Referenz im Sinne eines vorhandenen Sozialkapitals (Bourdieu, 1983, S. 191-195; Jansen, 1999, S. 22-27) bedient, die möglicherweise eine positive Entscheidung über die Mitgliedschaft hervorbringen könnte. Vor allem ihr Verweis darauf, dass diese Kooperationspartner, die auch Netzwerkmitglieder sind, „zu uns passten“, suggeriert eine Ähnlichkeit der Einrichtung mit dem Netzwerk und seinen Mitgliedern. Allerdings werden diese Referenzen von den anderen

Anwesenden nicht aufgegriffen und kommentiert, wodurch diese Strategie von Frau Hagen hier keine nachhaltige Wirkung zeigt.

Stattdessen erkundigt sich Frau Gerber nach der anthroposophischen Gesinnung der Einrichtung. Ihre Fragen, die sie an Frau Hagen und Frau Wagner richtet, haben dabei einen sehr insistierenden Charakter. Dabei wird nicht deutlich, welche Position Frau Gerber selbst gegenüber der Anthroposophie vertritt, eher entsteht der Eindruck, dass sie die beiden Aspirantinnen *prüft*, wie ernst es ihnen mit der Anthroposophie wirklich ist. Ihre erste Frage zielt auf die Festschreibung in der Satzung der Einrichtung, die als eine feste Verankerung einer anthroposophischen Weltanschauung verstanden werden kann. Nachdem die beiden Aspirantinnen dieser Frage eher ausweichen als beantworten, formuliert Frau Gerber eine weitere provokant anmutende Frage („Aber ihr wollt schon Anthroposophen sein?“), die sie zu einer grundlegenden Positionierung zwingt. Diese wird dann von Frau Hagen eingelöst, allerdings kommt in ihrer Antwort zum Ausdruck, dass sie die Anthroposophie nicht dogmatisch begreift, sondern als eine „sehr, sehr offene Angelegenheit“. Damit behält sie sich in ihrer Positionierung auch ein Stück weit *Spielräume* offen und dieses erscheint insofern plausibel, weil sich die anderen Anwesenden bislang nicht positioniert haben. Dieses bleibt zunächst auch aus, aber als sich eine nächste Person vorstellt, Frau Burbach, nimmt diese Bezug zu den „anthroposophischen Bezügen“ der Einrichtung von Frau Hagen und Frau Wagner: „Das passt gut.“ Bei dieser Positionierung handelt es sich nicht nur um die Herstellung einer gemeinsamen Verbindung zur Anthroposophie, sondern auch um eine ähnliche Art und Weise der Verortung zur anthroposophischen Gesinnung. Ähnlich wie Frau Hagen, die keine dogmatische Positionierung vornimmt, erwecken auch die „anthroposophischen Bezüge“, die Frau Burbach hier vorbringt, nicht den Eindruck einer dogmatischen Grundhaltung, sondern geben Hinweise auf einen selektiven und flexibel handhabbaren Umgang mit der Anthroposophie. Hier wird somit eine Ähnlichkeit zwischen den beiden augenfällig. Dabei ist der Impuls, diese Ähnlichkeit zu explizieren, von Frau Burbach, einem bestehenden Mitglied im Netzwerk ausgegangen. Der erste Versuch einer Herstellung von Ähnlichkeit von Frau Hagen selbst, über das Bedienen von Referenzen im Sinne eines sozialen Kapitals, erwies sich, wie aufgezeigt, als wenig erfolgreich.

Aus der Sequenz lässt sich ablesen, dass Frau Hagen einen weiteren Versuch unternimmt, Ähnlichkeiten zwischen sich (bzw. ihrer Einrichtung) und den Netzwerkmitgliedern aufzuzeigen. In ihrer Schilderung der geplanten Veranstaltung zu ADHS der Einrichtung betont sie sehr deutlich: „Wir gehen ganz bewusst anders damit um.“ Diese Äußerung deutet explizit darauf hin, dass es darum geht, eine Verbindung zum vorliegenden Kontext zu erzeugen. Wie in der Einführung zum Untersuchungsfeld dargelegt, sind viele der Weiterbildungseinrichtungen, die im Netzwerk involviert sind, im Kontext der *Neuen Sozialen Bewegungen* entstanden und haben sich dabei bewusst von etablierten Einrichtungen der Erwachsenenbildung mit ihren traditionellen Bildungskonzepten abgesetzt und nach neuen Lernorten, -settings und -methoden gesucht (Beyersdorf, 1991; Meyer-Ehlert, 2003). Als programmatischer Bezugspunkt kristallisierte sich dabei die *alternative Weiterbildung* oder *andere Weiterbildung* heraus, die sich bis heute als kollektive Identität erhalten hat (Pongratz, 1986, S. 11). Es liegt sehr nahe, dass sich Frau Hagen auf dieses „Anders-Sein“ hier bezieht. Eine ähnliche Kommunikationsstrategie spiegelt sich auch an anderer Stelle im Beobachtungsprotokoll wider. Hier heißt es, nachdem zwischen den Anwesenden eine längere Diskussion zum Thema Kooperation und Netzwerkarbeit in der Weiterbildung stattgefunden hat:

„Auch Frau Hagen schaltet sich in die Diskussion ein und in Anspielung, dass sie kein Mitglied im Netzwerk ist, sagt sie: „Man spürt hier in der Atmosphäre, das ist echte Kooperation“ (RKT3, Z.282-284).

Sehr auffällig setzt Frau Hagen hier ihre Wahrnehmung der Kooperation im Netzwerk als positiv von anderen Kooperationserfahrungen ab, die sie gemacht hat. Dass sie ihre Aussage mit dem Hinweis

verknüpft, dass sie selbst noch nicht Mitglied im Netzwerk sei, unterstreicht ihr Anliegen, dieses werden zu wollen. Es ist aber nicht nur *das Anders-sein* was hier implizit zum Ausdruck kommt, vor allem wird von Frau Hagen Authentizität als zentrales Abgrenzungsmerkmal betont („echte Kooperation“). In Vergegenwärtigung der ersten Sequenz zeigt sich schließlich, dass Frau Hagen anscheinend ein implizites Muster aus der vorangegangenen Kommunikation antizipiert hat: Die insistierenden Fragen von Frau Gerber an die beiden Aspirantinnen bezogen sich darauf, ob diese „wirklich“ Anthroposophinnen sind und diese Weltanschauung vertreten. Dabei ging es in ähnlicher Weise darum, ob die beiden authentisch in ihrer anthroposophischen Gesinnung sind oder dieses nur vorgeben. Eben hierhin lag der prüfende Charakter der Frage von Frau Gerber.

Dieses Kommunikationsmuster der Authentizität korrespondiert mit dem rekonstruierten *Anders-Sein* als identitätsstiftender Bezugspunkt in der Kommunikation. Beide rücken das *Sein* in den Vordergrund, während sich das *Haben* nicht nachhaltig in der Kommunikation unter den Anwesenden etablieren konnte. Dieses lässt sich beispielsweise in der ersten Sequenz daran ablesen, dass die Anwesenden die von Frau Hagen vorgebrachten Referenzen im Sinne eines vorhandenen Sozialkapitals nicht kommunikativ aufgegriffen haben. Stattdessen haben sich die Netzwerkmitglieder in ihrer Kommunikation mit den Aspirantinnen auf deren *Sein* konzentriert.

Dieses *Sein* recurriert dabei auf das kulturelle Kapitel der Aspirantinnen. Unter der Bezugnahme der entsprechenden Unterscheidungen von Bourdieu rückt hier vor allem das inkorporierte kulturelle Kapitel in den Vordergrund: „Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der „Person“, zum Habitus geworden, aus „Haben“ ist „Sein“ geworden“ (Bourdieu, 1983, S. 187). Ähnlich wie in Bezug auf das vorhandene Sozialkapital von Frau Hagen rückt bei ihrem kulturellen Kapitel nicht das *Haben*, die anthroposophische Gesinnung als solches, sondern das *Sein* in den Mittelpunkt des Interesses der anderen Anwesenden, nämlich die Authentizität ihrer anthroposophischen Gesinnung. Dabei kann auch die Art und Weise, das *Wie* der Kommunikation, die von den Akteuren hier an den Tag gelegt wird, als Bezugnahme auf einen spezifischen Habitus und ein spezifisches inkorporiertes kulturelles Kapitel aufgefasst werden, das von den Anwesenden in ihrer Kommunikation mit den Aspirantinnen im Hinblick auf Passung *geprüft* wird. Es geht eben nicht nur darum, ob oder welches *Kapital* jemand mitbringt (wie z. B. Gesinnung, Normen, Werte, Kontakte usw.), sondern wie sich dieses in ihrem *Sein* ausdrückt, d. h. wie Personen mit diesem *Kapital* kommunikativ umgehen und ob sich dieses anschlussfähig für die Kommunikationskultur der Kooperation erweist.

Dass die beiden Aspirantinnen im vorliegenden Fall als anschlussfähig an die spezifische Kommunikationskultur betrachtet werden können, lässt sich einer weiteren Sequenz aus dem Beobachtungsprotokoll entnehmen, die als Endpunkt der Initiation in die bestehende Kooperationsstruktur aufgefasst werden kann:

„Nun wendet sich Herr Hansen Frau Hagen und Frau Wagner zu. Er verweist darauf, dass die Rückmeldung im Hinblick auf die Aufnahme in das Netzwerk positiv sei und einer Aufnahme zugestimmt werde. Die beiden bringen unter Lachen ihre Freude zum Ausdruck, wodurch insgesamt eine gelassene Stimmung unter den Anwesenden entsteht. Mir fällt auf, dass Herr Hansen in seiner Ansprache, Frau Hagen und Frau Wagner mit „Du“ und „Ihr“ anspricht, während er sie zu Beginn mit „Sie“ angeredet hatte. Des Weiteren bin ich verwundert, weil am Anfang des Regionaltreffens von einem „Bewerbungsverfahren“ gesprochen worden ist und nun die Entscheidung verkündet wird, ohne dass mir ein Verfahren oder eine Unterredung zwischen bestehenden Mitgliedern aufgefallen wäre. Aus dem vorangegangenen Verlauf der Regionalgruppe konnte ich keine Indizien entnehmen, wie die Entscheidung zustande gekommen ist“ (RKT3, Z.290-300).

Hier wird deutlich, dass die Initiation der beiden Aspirantinnen in die regionale Kooperation des Netzwerkes erfolgreich verlaufen ist. Dieses zeigt sich vor allem an dem zu beobachtenden Wechsel in der Anrede seitens dem Moderator Herr Hansen vom „Sie“ zum „Du“. Dadurch wird in der Kommunikation markiert, dass sich die vorhandene Grenze zwischen Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit aufgelöst hat. Außerdem illustriert die Sequenz, dass die Aspirantinnen die spezifische Kooperations- und Kommunikationskultur bereits antizipiert haben. Dieses wird vor allem an der hier beschriebenen Irritation seitens des Forschers offenkundig: Während bei diesem die Art und Weise, wie sich die Initiation vollzieht, Verwunderung auflöst, scheint diese für die Aspirantinnen selbstverständlich zu sein. Dabei nehmen sie nicht die Rolle von *Reagierenden* ein, denen die vorliegende Kommunikations- und Kooperationskultur gewissermaßen aufoktroziert wird. Stattdessen bringen sie „unter Lachen ihre Freude zum Ausdruck“ und rufen damit „insgesamt eine gelassene Stimmung“ hervor, wodurch sichtbar wird, dass sie sich proaktiv an der Kommunikation beteiligen und dadurch die spezifische Kommunikations- und Kooperationskultur auf ihre Weise reproduzieren.

Schließlich gibt das Protokoll noch darüber Auskunft, dass das nächste regionale Kooperationstreffen in der Einrichtung von Frau Hagen und Frau Wagner stattfinden wird, nachdem diese sich dafür bereitwillig angeboten haben und gerne die Kooperationspartner zu sich einladen. Dieses kann als eine Strategie gedeutet werden, um die erfolgte Initiation in die regionale Kooperation des Netzwerkes zu verstetigen, um dadurch dauerhaft Teil von dieser zu werden.

5. Fazit und Diskussion

Die rekonstruierte Initiationsszene gibt Aufschluss darüber, welche Aspekte entscheidend sind, damit neue Personen in bestehende Kooperationen eintreten und verbleiben können. Wie aufgezeigt, vollzieht sich die Initiation der Aspirantinnen in die bestehende regionale Kooperation entlang der Prüfung einer Passung von Aspekten (Authentizität, gemeinsame Gesinnung etc.), die sich auf das Vorhandensein ähnlicher Normen und Wertvorstellungen sowie habitueller Ähnlichkeiten bezieht. Diese Aspekte werden dabei nicht explizit thematisiert, sondern prägen sich als latente Sinnstrukturen in der Kommunikation zwischen den kooperierenden Akteuren heraus und können als *heimliche Spielregeln* aufgefasst werden. Entlang der rekonstruierten Initiationsszene konnte nachvollzogen werden, dass neue Kooperationspartner diese latenten Regeln einer spezifischen Beziehungs- und Kommunikationskultur antizipieren und darüber in die Kooperation initiiert werden. Hierin kann ein wesentlicher Faktor gesehen werden, warum und wie sich Kooperationen verstetigen, denn es kann davon ausgegangen werden, dass diese latenten Regeln nicht nur in der Kommunikation mit neuen Akteuren zum Tragen kommen, sondern sich in dieser kontinuierlich reproduzieren.

Dabei spiegeln die rekonstruierten *heimlichen Spielregeln* selbst die Spezifik des vorliegenden Kontextes wider und innerhalb von diesem können sie als kulturelles Kapital aufgefasst werden, das prinzipiell in anderen Kontexten einen geringen oder gar keinen Wert aufweisen kann. Demgegenüber spielen sachliche Aspekte (erwachsenenpädagogisches Profil, Marktposition, Kontakt zu anderen Akteuren/Netzwerken) in Bezug auf die Initiation neuer Akteure anscheinend keine große Rolle, denn diese werden nicht explizit zum Thema gemacht. In dieser Hinsicht plausibilisiert sich dann auch die Antizipation der spezifischen Beziehungs- und Kommunikationskultur durch die Aspirantinnen, denn darüber werden sie erfolgreich in das Netzwerk initiiert. Durch diese Art und Weise der Angleichung werden Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten (und insofern Homogenität) offenkundig, die entscheidend sind, um Teil der Kooperation zu werden. Demgegenüber kann

angenommen werden, dass das Einbringen von Aspekten, die stärker die Unterschiedlichkeit (und damit Heterogenität) betonen, vermutlich nicht zu einer erfolgreichen Initiation in das Netzwerk führen.

Davon ausgehend ließe sich schließlich in einer neo-institutionalistisch inspirierten Theorieperspektive fragen, ob derlei Angleichungshandeln, das hier in Bezug auf die Aspirantinnen und ihre Initiation nachgezeichnet werden konnte, auch strukturelle Konsequenzen im Sinne eines mimetischen Isomorphismus mit sich bringen und auf die Organisation der Akteure als solches auswirken wird (Koch, 2009, S. 119; Tippelt, 2014, S. 56-58).

Aufgrund dieser hier offenkundig werdenden Reproduktion von Homogenität über eine gemeinsame Beziehungs- und Kommunikationskultur mag das vorliegende Netzwerk in Anlehnung an gemeinhin typische Merkmale von interorganisationalen Netzwerken (z. B. Heterogenität der beteiligten Akteure, offene Netzwerkgrenzen etc.) ungewöhnlich erscheinen. Es liegt aber die Annahme nahe, dass erst durch das Vorhandensein von Homogenität das Verfolgen der auferlegten Ziele und Funktionen des Netzwerkes (kollegiale Beratung, gemeinsame Lobbyarbeit) möglich wird und insofern erweist sich hier die Homogenität der Akteure als sehr funktional. Dafür spricht auch die Beständigkeit dieses Netzwerkes trotz der zumeist geringen zeitlichen und finanziellen Ressourcen von Weiterbildungseinrichtungen in freier Trägerschaft (Meyer-Ehlert, 2003).

Aus einer netzwerktheoretischen Perspektive können die vorliegenden Kooperationsbeziehungen als *strong ties* betrachtet werden, die von einem hohem Grad an Vertrauen sowie durch gemeinsame Werte und Normen geprägt sind, über die sich eine Festigung der Beziehungen einstellt (Granovetter, 1973). Gegenüber diesen *strong ties* wird in der Kooperations- und Netzwerkforschung häufig die „Stärke schwacher Beziehungen“ betont, durch die sich z. B. Zugänge zu neuen Informationen und Ressourcen eröffnen (Jansen, 1999, S. 36), während die dauerhafte Kopplung von *starken Beziehungen* zur Herausbildung von homogenen sozialen Gemeinschaften führen kann, die sich gegenüber anderen und neuen Akteuren tendenziell normativ abgrenzen. Eben dieses lässt sich für das vorliegende Netzwerk beobachten und die normative Abgrenzung kristallisiert sich vor allem aus dem aufgezeigten gemeinsamen identitätsstiftenden Bezugspunkt einer *alternativen* oder *anderen* Weiterbildung heraus (Pongratz, 1986, S. 11).

Trotzdem führt diese hier zu beobachtende normative Abgrenzung gegenüber der Umwelt nicht zu einer hermetischen Schließung, mit der die Gefahr einer *Verkrustung* des Netzwerkes verbunden sein könnte. Zwar lässt sich entlang der rekonstruierten *Initiationsszene* aufzeigen, dass sich Normen und Werte in der Kooperation reproduzieren, aber aus den empirischen Befunden lassen sich ebenso Hinweise entnehmen, die normative Wandlungsprozesse deutlich werden lassen und dadurch das Netzwerk vor einer zunehmenden *Verkrustung schützen*:

Während die Gründerinnen und Gründer des vorliegenden Netzwerkes von Wertorientierungen der *Neuen Sozialen Bewegungen* geprägt waren, ist die Einrichtung der Aspirantinnen aus einer anthroposophischen Community hervorgegangen und an entsprechende Normen und Werte gebunden. Auch die Einrichtung jener Akteurin (Frau Burbach), die die Passung zu den Aspirantinnen expliziert und damit positiv verstärkt hat, weist „anthroposophische Bezüge“ auf und ist zudem ein recht neues Mitglied im Netzwerk. Eben darin zeigt sich, dass auch neue Werte und Normen in das Netzwerk diffundieren, wodurch sich Wandlungsprozesse vollziehen.

Als ein stetiger normgebundener und identitätsstiftender Bezugspunkt in der vorliegenden Kooperation könnte dabei das *Andere* oder *Alternative* betrachtet werden: Ein Selbstverständnis als *Anders-Sein* war für die Gründerinnen und Gründer des Netzwerkes in ihrer Abgrenzung zu etablierten Trägern und Einrichtungen der Weiterbildung leitend und es kann vermutet werden, dass dieses Selbstverständnis auch in *Nischenbereichen* der Weiterbildung, wie z. B. anthroposophische

Weiterbildungseinrichtungen, vorhanden ist, die erst in jüngerer Vergangenheit entstanden sind. Somit stellt also dieses Verständnis als *alternativ* oder *anders* eine Identitätsfolie bereit, die immer wieder neu und *anders* beschrieben werden kann. Dadurch kann dieses *Anders-Sein* als ein Modus betrachtet werden, der zugleich Dauer und Wandel ermöglicht. In diesem Modus spiegelt sich eine sich stetig entwickelnde Kooperations- und Netzwerkkultur wider, die Stabilität hervorbringt und gleichzeitig eine Offenheit für neue Impulse im Sinne neuer Andersheiten hervorbringt. Es bleibt für die Zukunft abzuwarten, wie lange dieser Modus aufrechterhalten werden kann.

Literatur

Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie (S. 7-52). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beyersdorf, M. (1991). Selbstorganisierte Bildungsarbeit zwischen neuen sozialen Bewegungen und öffentlichen Bildungssystemen. Eine explorative Bestandsaufnahme. Hamburg: edition zebra.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), „Soziale Ungleichheiten“ (Soziale Welt Sonderband 2). Übersetzt von R. Kreckel (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.

Büchter, K. (2000). „In der Weiterbildung kann ja eigentlich nicht kooperiert werden.“ Zur Komplexität der alltäglichen Kooperationspraxis in der regionalen beruflichen Weiterbildung aus Sicht von Trägern. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 96 (2), 273-293.

Büchter, K. & Gramlinger, F. (2004). Überlegungen zur Analyse der Wirksamkeit von Instrumenten und Maßnahmen zur Implementierung und Verstetigung von Netzwerken in der beruflichen Bildung. In F. Gramlinger & K. Büchter (Hrsg.), Implementation und Verstetigung von Netzwerken in der beruflichen Bildung (S. 45-64). Paderborn: Eusl-Verlag-Gesellschaft.

Diller, C. (2002). Zwischen Netzwerk und Institution. Eine Bilanz regionaler Kooperationen in Deutschland. Opladen: Leske und Budrich.

Emminghaus, C. & Tippelt, R. (2009) (Hrsg.). Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld: Bertelsmann.

Egloff, B. (2012). Ethnografie. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung (S. 263-276). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.

Elsholz, U. (2006). Strategien zur Verstetigung von Netzwerkarbeit. Ausgewählte Ergebnisse aus dem Kontext des BMBF-Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 29 (4), 37-47.

Gnahn, D. (2004). Erfolgsbedingungen von Netzwerken. In F. Gramlinger & K. Büchter, (Hrsg.), Implementation und Verstetigung von Netzwerken in der beruflichen Bildung (S. 117-132). Paderborn: Eusl-Verlag-Gesellschaft.

Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. American Journal of Sociology 78 (6), S. 1360-1380.

Hitzler, R. & Honer, A. (1997). Einleitung: Hermeneutik in der deutschsprachigen Soziologie heute. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik* (S. 7-27). Opladen: Leske und Budrich.

Hünersdorf, B. (2008). Ethnographische Forschung in der Erziehungswissenschaft. In B. Hünersdorf, C. Maeder & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 29-48). Weinheim/München: Beltz Juventa.

Jansen, D. (1999). *Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Opladen: Leske und Budrich.

Jütte, W. (2002). *Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften*. Bielefeld: Bertelsmann.

Koch, S. (2009). Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie – Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 110-131). Wiesbaden: Springer VS.

Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kuwan, H., Reupold, A., Pekince, N. & Tippelt, R. (2009). Aspekte von Nachhaltigkeit. In R. Tippelt, A. Reupold, C. Strobel & H. Kuwan (Hrsg.), *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten* (S. 196-205). Bielefeld: Bertelsmann.

Meyer-Ehlert, B. (2003). Eine kulturelle Wende? Neue soziale Bewegungen und neue Erwachsenenbildungseinrichtungen. In P. Ciupke, B. Faulenbach, F.-J. Jelich & N. Reichling (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945* (S. 345-354). Essen: Klartext.

Mickler, R. & Seitter, W. (2010). Netzwerkmanagement in der Weiterbildung. Organisations- und professionsbezogene Rekonstruktion. In K. Dollhausen, T.C. Feld, W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 163-175). Wiesbaden: Springer VS.

Pongratz, L. A. (1986). Was ist anders an der „anderen“ Weiterbildung. *Volkshochschule im Westen*, 38 (1), 10-12.

Tippelt, R. (2014). Formen interorganisationaler Kooperation und ihre organisationspädagogische Konsequenzen. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 49-63). Wiesbaden: Springer VS.

Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender Studiengänge

1. Einleitung

Kooperationen zwischen Hochschulen und Wirtschaftsunternehmen stehen – u. a. ausgelöst durch die sich vollziehenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen – zunehmend im Fokus des bildungspolitischen Interesses und haben durch die verstärkte Forderung nach einer erhöhten Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen erheblich an Bedeutung gewonnen. Insbesondere im Bereich der Qualifizierung und Weiterbildung von künftigen Arbeitnehmern werden Unternehmen, öffentliche Arbeitgeber und Hochschulen zunehmend als Partner gesehen (Frank, Meyer-Guckel & Schneider, 2007). Schaut man sich den in verschiedenen Stellungnahmen und Veröffentlichungen postulierten Kooperationsbedarf der Unternehmen und Universitäten jedoch genauer an (u. a. Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände & Hochschulrektorenkonferenz, 2003; DIHK und HRK, 2010; Europäische Kommission, 2009; KWB, 2004; Wissenschaftsrat, 2007), wird deutlich, dass dies eher Motive und Begründungen sind, die den Akteuren zugeschrieben werden bzw. einen angenommen Bedarf beschreiben. Eine tatsächliche Interessensabfrage hat bisher nicht systematisch stattgefunden, sodass die eigentlichen individuellen Interessen der Wirtschaftsunternehmen und der Universitäten bzw. der universitären Weiterbildungseinrichtungen nur angenommen werden können. Im Gegensatz zur postulierten Notwendigkeit zeigt sich zudem, dass insbesondere an öffentlichen Universitäten außerhochschulische Partner bisher nicht systematisch bei der Entwicklung und Einrichtung von berufsbegleitenden Studienangeboten miteinbezogen werden (u. a. Quennet-Thielen, 2011; Willich & Minks, 2004) bzw. auf beiden Seiten Vorbehalte bestehen.

Hier ansetzend wird im folgenden Beitrag der Frage nachgegangen, ob über die Gestaltung der Kooperation eine Zusammenarbeit zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen erreicht werden kann oder die Systeme so unterschiedlich und die gegebenen Bedingungen so restriktiv sind, dass eine Zusammenarbeit nicht möglich ist. Hierfür werden – aufbauend auf den Ergebnissen des zugrundeliegenden Promotionsprojekts (Maschwitz, 2014) – zum einen die analysierten Kooperationsprozesse vertiefend betrachtet und zum anderen Herausforderungen im Kooperationsmanagement an öffentlichen Universitäten kritisch diskutiert.

2. Argumente gegen Kooperationen (warum wird nicht kooperiert?)

Kooperationen zwischen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen finden im Bereich der Lehre bisher kaum statt (Frank, Volker Meyer-Guckel & Schneider, 2007). Ursachen bzw. Gründe für das geringe Kooperationsaufkommen sind, so zeigt eine 2011 durchgeführte Literaturumfeldanalyse¹

¹ Aus insgesamt 31 analysierten empirischen Studien zu Kooperationen werden 19 Studien vertiefend betrachtet (u. a. Davey, Baaken, Galan Muros & Meermann, 2011; Frank, Volker Meyer-Guckel & Schneider, 2007; Gomes, Hurmelinna, Amaral & Blomqvist, 2005; Knust & Hanft, 2007; Konegen-Grenier & Winde, 2000;

(Maschwitz, 2012b, 2014), vielfältig, basieren aber meist auf einer fehlenden Kompatibilität und fehlendem Vertrauen (Elmuti, Abebe & Nicolosi, 2005; Gomes, Hurmelinna, Amaral & Blomqvist, 2005; Knust & Hanft, 2007). Dies zeigt sich auf Ebene der Abläufe und Anforderungen, die aneinander gestellt werden, aber auch auf Ebene des Systems. Häufig besteht, so die Studien, kein Vertrauen in die Kompetenz und in die Integrität der Partner (fehlendes Systemvertrauen), sodass, wenn Kooperationen bestehen, diese meist auf einer persönlichen Ebene stattfinden (Kloke & Krücken, 2010; Wimmer, Emmerich & Nicolai, 2002, S. 17). Aus Sicht der Universitäten ist die Gefährdung der akademischen Freiheit ein zentrales Argument gegen Kooperationen mit Wirtschaftsunternehmen (Maschwitz, 2012a), das auf einem generellen Misstrauen gegenüber Kooperationen mit der Wirtschaft beruht. Darüber hinaus werden insbesondere stabile und flexible Kontextbedingungen (rechtliche, finanzielle und kulturelle Ausgangssituation) als wesentliche Voraussetzung für Kooperationen genannt (Schneijderberg & Teichler, 2010). Aus Sicht der Unternehmen sind es vor allem ein fehlendes professionelles Vorgehen sowie fehlende professionelle Strukturen an den öffentlichen Universitäten, die Kooperationen erschweren (Knust & Hanft, 2007). Insgesamt wird deutlich, dass die unterschiedlichen Systeme und verschiedenen Kulturen der beiden Organisationsformen als Herausforderung bzw. auch als Hindernis gesehen werden (Maschwitz, 2013).

3. Methodisches Vorgehen

Ausgehend von dieser literaturbasierten Analyse wurde im Rahmen des zugrundeliegenden Promotionsprojekts (Maschwitz, 2014) der Frage nachgegangen, wie Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen (aus-)gestaltet werden und was diese in welcher Art und Weise beeinflusst. Damit verbunden waren die Zielsetzungen, die Relevanz und Vielfalt von Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen aufzuzeigen, die unterschiedlichen Kooperationsprozesse und deren Gestaltung darzulegen sowie beeinflussende Faktoren herauszuarbeiten.

Hierfür wurden – dem Forschungsstil der Grounded Theory folgend (Strauss & Corbin, 1996) – insgesamt 22 problemzentrierte Interviews (Witzel, 2000) mit Hochschul- und Unternehmensvertretern geführt und ausgewertet.² Grundlage bildete hierbei das Kodierparadigma nach Strauss und Corbin (1996), welches durch ein komparatives Vorgehen geprägt ist. Zusätzlich zu der Kodierung und damit qualitativen Analyse der Interviews wurden die beschriebenen Kooperationsprozesse mit Hilfe der Modellierungssprache UML 2 (Grässle, Baumann & Baumann, 2007) visualisiert. Hierdurch konnten Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Prozesse sichtbar und damit vergleichbar gemacht werden (siehe Punkt 4.3).

López-Martínez, Medellín, Scanlon & Solleiro, 1994; Ryan & Morriss, 2005; Wimmer, Emmerich & Nicolai, 2002). Zur Literaturumfeldanalyse vgl. u. a. Atteslander (2008) und Mohe (2004).

² Um eine vergleichende Analyse zu ermöglichen, wurden neben Interviews mit öffentlichen Universitäten auch drei Interviews mit privaten Universitäten geführt. Zudem wurden internationale Experten aus Kanada befragt und in die Auswertung miteinbezogen.

4. Ergebnisse

4.1 Kooperationsobjekte

Verschiedenste Kooperationsobjekte, welche je nach Fach und Kooperationsverständnis variieren, bilden den Kern der Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender berufsbegleitender Studiengänge. Diese reichen von Informationsaustausch über die Erarbeitung von Fallbeispielen bis hin zur gemeinsamen Entwicklung von Studiengängen. In der folgenden Abbildung sind die verschiedenen Objekte – klassifiziert nach ihrer Intensität – aufgeführt (siehe Abb. 1).



Abbildung 1: Klassifizierung der Kooperationsobjekte nach Intensität (Maschwitz, 2014)

Darüber hinaus kann angelehnt an Laudel (1999) zwischen arbeitsteiligen und supportiven Kooperationen unterschieden werden, wobei solche als arbeitsteilig bezeichnet werden, „in denen beide Partner kreative Leistungen erbringen“ (Laudel, 1999, S. 38). Auch eine Kombination verschiedener Kooperationsobjekte ist denkbar und vor allem im Bereich der arbeitsteiligen Kooperationen häufig anzufinden. Hier kommen die aufgeführten Objekte sowohl getrennt voneinander als auch miteinander verbunden vor. So gibt es bspw. innerhalb der betrachteten Studiengänge Kooperationen im Bereich der Marktanalysen oder der Referenten, die sich auf eine bestimmte Phase der Studienangebotskonzeption (Planung, Entwicklung und Management) beziehen, aber nicht alle Phasen der Studienangebotsentwicklung begleiten. Jenseits dessen lassen sich auch langfristige (und meist intensivere) Kooperationen finden, die oft mit einer Kombination verschiedener Objekte einhergehen. Dies kann bspw. die Entwicklung eines geschlossenen Masterstudiengangs sein, der z. B. Dozentenaustausch, Referenten, Finanzierung, Erstellung von Studienmaterialien oder Fallbeispielen einschließt (Maschwitz, 2014).

4.2 Gründe für Kooperationen

Bezugnehmend auf die in der Einleitung angeführten Motive für Kooperationen sowie die bestehenden Vorbehalte (siehe Punkt 2), lassen sich ausgehend von den erhobenen Daten für den Bereich weiterbildender berufsbegleitender Studienangebote verschiedene wiederkehrende Begründungen ausmachen, die für Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen sprechen (Maschwitz, 2014). Einen Überblick liefert die folgende Abbildung:

Universitäten	Unternehmen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Attraktivität des Studiengangs erhöhen (Reputation) ▪ Finanzierung/Sicherung des Studiengangs: Mitteleinwerbung bzw. Teilnehmerakquise ▪ Theorie-Praxis-Austausch ▪ Regionalen Bezug herstellen; Studiengang in der Region verankern ▪ Bewusstsein für Thema in der Praxis wecken ▪ „offene Hochschulen“ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Weiterbildungsbedarf/-wunsch der Mitarbeiter; Weiterqualifizierung nach Bachelor; Fach- und Führungskräfteentwicklung ▪ Theorie-Praxis-Austausch ▪ proaktive Werbung (Stipendien); Imagewirkung; Arbeitgeberimage verbessern ▪ Positionierung im <i>war for talents</i> (Attraktivität für Nachwuchskräfte steigern); Gewinnung von neuen Mitarbeitern ▪ am Puls der Zeit bleiben; neues Know-how in das Unternehmen bringen ▪ Regionale Förderung ▪ gesellschaftliches Engagement/Verpflichtung ▪ Sicherung der Ausbildungsqualität potentieller Mitarbeiter

Abbildung 2: Gründe für Kooperationen (Maschwitz, 2014, S. 166)

4.3 Kooperationsprozesse

Einhergehend mit der Vielfalt an Kooperationsobjekten und -motiven ist davon auszugehen, dass auch Kooperationsprozesse nicht einheitlich verlaufen. Betrachtet man jedoch bestehende Kooperationsprozessmodelle, wird deutlich, dass häufig von einem sehr planbaren und linearen Prozess ausgegangen wird (u. a. Bronder & Pritzl, 1991; Devlin & Bleackley, 1988; Staudt, Toberg, Linné, Bock & Thielemann, 1992). Erst mit der Einführung eines zirkulären Modells in der (Vor-)Verhandlungsphase (Fontanari, 1996, S. 190) sowie der Darstellung des gesamten Kooperationsprozesses als Schaltmodell (Harland, 2002, S. 107), welches durch Schleifen, Irrtum und neue Versuche gekennzeichnet ist, wurde jedoch sichtbar, dass ein lineares Modell zu kurz greift. Auslöser dieser Änderung ist u. a. die Erkenntnis, dass sich aufgrund von vielfältigen *weichen* Faktoren und vor allem zwischenmenschlichen Einflüssen Kooperationsprozesse nicht vollständig planen lassen. Vielmehr werden sie durch Eigendynamik und Flexibilität bestimmt (Fontanari, 1996, S. 187). Dennoch können in allen Modellen (z. T. mit leicht abweichenden Bezeichnungen) vier bis fünf³ zentrale Phasen ausgemacht werden. Zu diesen zählen: (1) Initiierung, (2) Partnerauswahl und -gewinnung, (3) Konfiguration, (4) Durchführung und (5) Beendigung.

Durch eine vergleichende Analyse der betrachteten Kooperationen (siehe Punkt 3) konnten angelehnt an den Ansatz der *pattern language* (Alexander, Ishikawa & Silverstein, 1977; Alexander, 2002) erste Bausteine (Muster) herausgearbeitet werden, die Hinweise auf die Prozessgestaltung von Universitäts-Unternehmens-Kooperationen im Kontext weiterbildender berufsbegleitender Studiengänge geben können und dennoch den Unterschieden gerecht werden (Maschwitz, 2014). So

³ Die Phase der *Beendigung* ist nicht Bestandteil aller Modelle.

sind sowohl Gemeinsamkeiten in als auch deutliche Abweichungen von den theoretischen Kooperationsprozessmodellen auszumachen. Insgesamt konnten sieben zentrale Muster herausgearbeitet werden, die sich in allen Kooperationsprozessen in unterschiedlicher Ausprägung und Varianten auffinden lassen.⁴ Im Folgenden werden die Muster *Partnergewinnung*, *Entscheidungsprozesse*, *Konfiguration*, *Durchführung* und *Beendigung* näher vorgestellt und diskutiert.⁵

M2: Partnergewinnung

Das Muster *Partnergewinnung* ist in unterschiedlichen Ausprägungen bei allen betrachteten Kooperationsprozessen zu finden, wobei zwischen folgenden Varianten (Sender-Empfänger-Modellen) unterschieden werden kann:

- M2.1 Partner durch Vorprojekte bekannt
- M2.2 fester Beirat
- M2.3 Ausschreibungsverfahren durch Unternehmen
- M2.4 Ansprache durch Unternehmen
- M2.5 Ansprache durch Universität

Dabei setzt sich das komplexe Muster *Partnergewinnung* aus verschiedenen Aktionen zusammen. So können u. a. die Aktionen *Partnersuche und -auswahl* und *Kontaktaufnahme* identifiziert werden, die Harland (2002) ebenfalls als Subphasen der Phase *Partnerauswahl und -gewinnung* beschreibt. In den Fällen, in denen der Partner bereits bekannt ist (M2.1 und M2.2), entfällt die *Partnersuche und -auswahl*. Darüber hinaus gibt es Beispiele, bei denen die Ansprache sowohl von Seiten der Universitäten als auch von Seiten der Unternehmen erfolgt.

M3: Entscheidungsmuster

Einen wesentlichen Baustein stellen die (verschiedenen) Entscheidungsmuster dar, welche an unterschiedlichen Stellen im Verlauf des Kooperationsprozesses auftreten können und häufig Endpunkte⁶ beinhalten. Diese Entscheidungsmuster veranschaulichen nochmals eine vielleicht etwas trivial erscheinende, aber sehr essentielle Bedingung für das Zustandekommen einer Kooperation: Es muss ein beiderseitiges Interesse an einer Kooperation unter den zu verhandelnden Bedingungen bestehen bzw. sich entwickeln können, damit eine Kooperation zustande kommt. Dabei kann zwischen folgenden vier Varianten von Entscheidungsabläufen differenziert werden:

- M3.1 Die Entscheidung fällt mit dem (schon vorher bekannten) Partner gemeinsam zu Beginn. Hierbei besteht das geringste Risiko durch spätere Entscheidungen, die Kooperation noch zu gefährden.
- M3.2 Die Entscheidung fällt jeweils einzeln auf Seiten der Hochschule oder des Unternehmens (z. B. nach einer Anfrage (Kontaktaufnahme) durch den anderen Partner). Jede einzelne Entscheidung birgt hier das Risiko eines Abbruchs bzw. der Notwendigkeit, einen neuen Partner zu finden.

⁴ Vgl. hierzu ausführlich – inkl. der zugrunde liegenden Diagramme – Maschwitz (2014).

⁵ Weitere Muster sind *Idee/Initialentscheidung* (M1) sowie die *Aushandelnden Gespräche* (M4).

⁶ Endpunkte bedeuten die Beendigung einer ganzen Aktivität (Grässle, Baumann & Baumann, 2007, 2007) - in diesem Fall der Kooperation.

- M3.3 Es findet eine parallele Entscheidung für oder gegen eine Kooperation statt (meist kurz vor Konfiguration). Hier ist ausschlaggebend, zu welchem Zeitpunkt im Kooperationsverlauf diese essentielle Entscheidung getroffen wird (Wie viel wurde bereits investiert?).
- M3.4 Die Entscheidung wird durch eine zentrale Stelle an der Hochschule gefällt. Dies birgt, wie auch die gemeinsame Entscheidung für eine Kooperation zu Beginn, aufgrund der Institutionalisierung das geringste Risiko eines späteren Abbruchs.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass je häufiger (und je später) solche Entscheidungspunkte auftauchen, desto höher wird das Risiko einer vorzeitigen Beendigung (Abbruch der Kooperationsverhandlungen).

M5: Konfiguration

Wie schon in der dritten Variante der Entscheidungsmuster (M3.3) deutlich wird, schließt sich die Konfiguration möglichst zeitnah an die gemeinsame (parallele) oder beiderseitige, getrennte Entscheidung für eine Kooperation an. Denn in der Konfiguration werden – aufbauend auf dem hier nicht erläuterten Muster *Aushandelnde Gespräche (M4)* – die Art und die Konditionen der Zusammenarbeit abschließend ausgehandelt (Harland, 2002) und bspw. in einen Vertrag überführt. Bei der Analyse der Diagramme kristallisiert sich allerdings heraus, dass die Konfiguration der Kooperationen (M5) im Bereich der weiterbildenden berufsbegleitenden Studiengänge zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfindet. Häufig erst dann, wenn die Kooperation in der Durchführung ist (Entwicklung des Studiengangs begonnen). Hier zeigt sich ein erster zentraler Unterschied zum theoretischen Kooperationsmodell.

M6: Durchführung

Die *Durchführung*, welche in wirtschaftsnahen Modellen als klar abgegrenzte Phase definiert ist, ist in den hier beschriebenen Prozessen häufig nicht als eindeutig zusammenhängender Baustein zu erkennen. Vielmehr sind die Muster *M4: Aushandelnde Gespräche*, *M5: Konfiguration* und *M6: Durchführung* vermischt bzw. die Konfiguration von der Durchführung umgeben.⁷ Dies ist vor allem damit zu erklären, dass der Kooperationsprozess sehr eng mit dem Kooperationsgegenstand (Entwicklung und Implementierung/Durchführung eines Studiengangs) verwoben ist. Häufig beginnt die Entwicklung des Studiengangs bereits während der aushandelnden Gespräche (M4), da die Inhalte des Studiengangs Teil der Kooperationsverhandlungen sind. Gleichzeitig stellt die (gemeinsame) Entwicklung, genauso wie die (gemeinsame) Durchführung des Studiengangs einen wesentlichen Teil der Kooperationsdurchführung dar. Somit ist in den überwiegenden Fällen eine deutliche Vermischung aufzufinden. Kooperationen, die hier eine klare Trennung aufweisen, haben den Vorteil, dass bis zum Zeitpunkt der Konfiguration geringere Vorleistungen erbracht werden und somit im Falle eines Nicht-Zustandekommens bzw. eines Abbruchs der Kooperation weniger Ressourcen verbraucht werden.

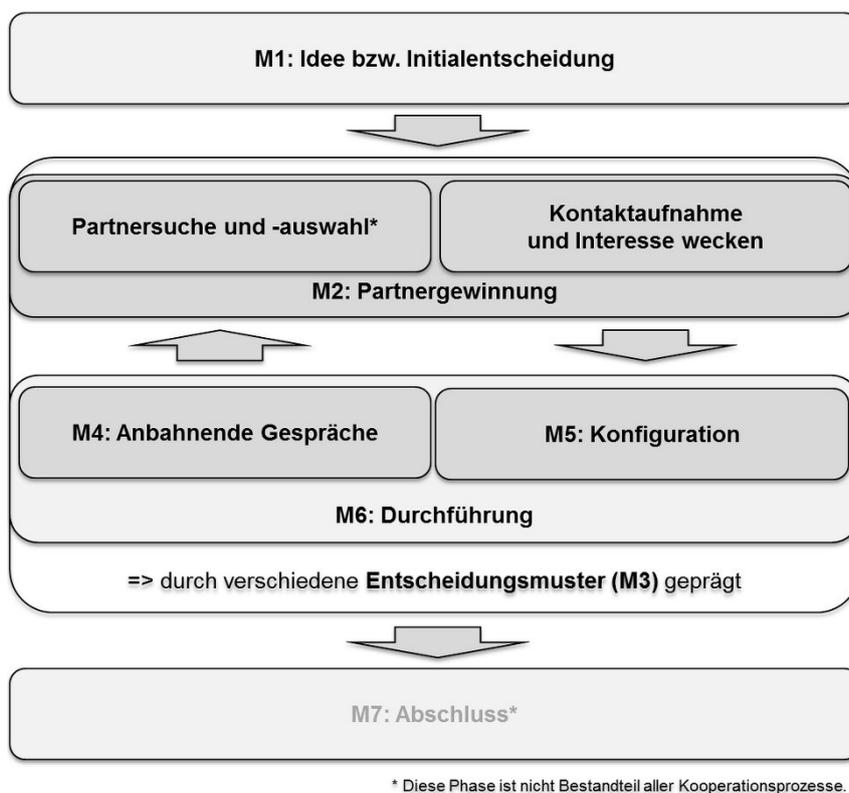
M7: Abschluss

Beim *Abschluss* fällt auf, dass bis auf einen jährlichen Praxisworkshop, der ein Ende impliziert, alle betrachteten Kooperationen in der Durchführung *hängen bleiben*. Während z. B. Projekte per Definition ein klares Ende haben (u. a. Patzak & Rattay, 2009, S. 19), ist der Abschluss einer Kooperation per Definition nicht vorgesehen und wird auch in den vorliegenden Beispielen nur bei zeitlich begrenzten Kooperationsobjekten angeführt. Die Durchführung (M6) wird damit zu einer

⁷ Ansatzweise beschreibt dies auch Fontanari (1996) durch die zirkuläre Darstellung der vierten und folgenden Phase des Kooperationsmanagementprozesses.

anhaltenden letzten Phase, die nur in einigen Fällen durch Weiterentwicklung und neue (supportive) Kooperationen geprägt ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es nicht *den* Kooperationsprozess gibt. Vielmehr ist eine Vielfalt an möglichen Kooperationsabläufen zu verzeichnen, die durch bestimmte Muster charakterisiert werden. Die klar getrennten Phasen theoretischer Modelle werden dieser Komplexität nicht gerecht. Vielmehr muss aufgrund der hohen Komplexität und vor allem der hohen Diversität, die hinsichtlich der Ausgestaltung der einzelnen Muster im Rahmen des Kooperationsprozesses herrscht, von einer klaren Trennung der Phasen Abstand genommen werden. So ist zum einen von einer Überschneidung der Phasen aufgrund überlappender Muster auszugehen (z. B. *M6: Durchführung* und *M5: Konfiguration*) und zum anderen werden nicht alle Phasen in jedem Kooperationsprozess durchlaufen (z. B. Partnersuche und -auswahl als Teil des Musters *M2: Partnergewinnung*).



* Diese Phase ist nicht Bestandteil aller Kooperationsprozesse.

Abbildung 3: Darstellung der Kooperationsmuster im Prozessmodell (Maschwitz, 2014)

4.4 Kooperationsmanagement

Kooperationen werden im Laufe ihres Prozesses durch unterschiedliche Faktoren wie den Zeitpunkt der Kooperationsentscheidung, vorherrschende Rahmenbedingungen und Kulturen sowie involvierte Akteure beeinflusst. Um Kooperationen erfolgreich gestalten zu können, muss diesen unterschiedlichen Einflussfaktoren Rechnung getragen werden. Dabei haben sich insbesondere klare Absprachen und Offenheit gegenüber dem Partner sowie ein Mehrwert für alle beteiligten Akteure als grundlegende Voraussetzungen herausgestellt, um Kooperationen auf ein solides Fundament zu stellen (Maschwitz, 2014). Darüber hinaus sind ein professionelles Kooperationsmanagement sowie eine kooperationsoffene Außendarstellung zentral für den Erfolg einer Kooperation (Knust & Hanft,

2007), wobei die vielfältigen Kooperationsobjekte und individuellen Kontexte zu berücksichtigen sind. Hier zeigen einzelne Beispiele öffentlicher Universitäten aus Deutschland sowie internationale Beispiele (Maschwitz, 2014), dass auch in den bestehenden Strukturen und Kulturen, die zumindest im Bereich der Lehre generell eher nicht auf Wirtschaftskooperationen ausgelegt sind, eine professionelle (unternehmerische) Aufstellung möglich ist. Voraussetzung dafür ist, dass das gemeinsame Interesse den Aufwand, welche die Überwindung der unterschiedlichen Strukturen und Kulturen innerhalb der öffentlichen Universitäten sowie zwischen Universität und Unternehmen mit sich bringt, überwiegt. Erst dann besteht ein Anreiz, bestehende Strukturen *kreativ* zu gestalten. Solche universitätsinternen Nischenlösungen, die durch solche Anpassungshandlungen entstehen, können allerdings immer nur eine Übergangslösung darstellen, da ein ständiges Pendeln zwischen den Strukturen und Kulturen vor allem Kraft und Ressourcen kostet. Mittel- bis langfristig stellt sich somit die Frage, ob die bestehenden universitären Strukturen sowie Kulturen, welche vorwiegend durch Bürokratie und Selbstverwaltung geprägt sind, mit einer zunehmend relevanter werdenden unternehmerischen Sichtweise vereint werden können und ob dies gewollt wird.

Kooperationen sind somit keinesfalls ein Thema einzelner Fachbereiche oder einzelner Weiterbildungseinrichtungen, sondern ein hochschulpolitisches Thema, das es intern wie auch bildungspolitisch zu fördern gilt, wenn Kooperationen mit Wirtschaftsunternehmen langfristig etabliert werden sollen. Auch dem bestehenden Misstrauen gegenüber Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen kann nur durch klare und hochschulübergreifende Kommunikation der Zielsetzungen und Inhalte entgegengetreten werden. Daneben bleibt offen, ab wann sich ein professionelles Kooperationsmanagement an öffentlichen Universitäten *lohnt* (Verhältnis von Aufwand und Nutzen) und wer die Gestaltung und die Verwaltung der Kooperationen übernehmen könnte. Transferstellen, wie sie an einigen deutschen Universitäten insbesondere für Forschungsk Kooperationen eingerichtet wurden, zeigen hier für den Bereich der Lehre nicht den notwendigen Erfolg, sondern werden eher gezielt umgangen (Maschwitz, 2014, S. 210). So sind vielmehr diejenigen erfolgreich, die professionell aufgestellt sind (z. B. zentrale Weiterbildungseinrichtungen mit wirtschaftserfahrenen Mitarbeitern) bzw. deren Universitäten entsprechend ausgerichtet sind und eine unternehmerische Kultur aufweisen. Professionell agierende, wirtschaftserfahrene Mitarbeiter, die auch beide Seiten kennen, sind hierbei ein zentraler Faktor (Mittlerfunktion).

5. Fazit

Insgesamt zeigt sich, dass vielfältige Kooperationsmöglichkeiten zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Prozess der Konzeption berufsbegleitender weiterbildender Studiengänge bestehen, die allerdings bisher in ihren Potenzialen nicht gänzlich wahrgenommen werden. So sind Kooperationen generell in allen Phasen der Studienangebotskonzeption denkbar und werden, so zeigen die Analyseergebnisse, aus verschiedenen Gründen und mit unterschiedlichen Zielsetzungen eingegangen. Für die Umsetzung bedarf es allerdings eines kooperationsfreundlichen Klimas und entsprechender Strukturen an den öffentlichen Universitäten, die durch die Hochschulleitungen nach innen und außen transportiert und bildungspolitisch unterstützt werden müssen. Mittelfristig stehen die Universitäten somit vor der Entscheidung, ob sie sich vor dem Hintergrund des zunehmenden Wettbewerbs für eine Öffnung hin zu einer unternehmerischen Kultur entscheiden oder aber zu viele Gründe gegen eine solche Öffnung sprechen.

Darüber hinaus bieten die betrachteten Kooperationsprozesse insbesondere hinsichtlich der Frage der Kooperationsgestaltung und des -managements weiterführendes Potenzial. Hier bleibt

abzuwarten, ob sich die aufgezeigten Muster auch in anderen Kooperationsprozessen ausmachen lassen und ob sich die analysierten Entscheidungsprozesse weiter differenzieren oder bestätigen.

Literatur

Alexander, C. (2002). *The Nature of Order: The process of creating life* (Bde. 1-4, Bd. 2). Berkeley, California: Center for Environmental Structure.

Alexander, C., Ishikawa, S. & Silverstein, M. (1977). *A Pattern Language: Towns, Buildings, Construction*. Oxford University Press.

Atteslander, P. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (12., durchges. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.

Bronder, C. & Pritzl, R. (1991). Leitfaden für strategische Allianzen. *Harvard Manager*, 13 (1), 44-53.

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände & Hochschulrektorenkonferenz. (2003). *Wegweiser der Wissensgesellschaft. Zur Zukunfts- und Wettbewerbsfähigkeit unserer Hochschulen*. Stand: Juli 2003. Berlin: BDA.

Davey, T., Baaken, T., Galan Muros, V. & Meermann, A. (2011). *The State of European University-Business Cooperation Final Report - Study on the cooperation between Higher Education Institutions and public and private organisations in Europe*. Münster: Science-to-Business Marketing Research Centre.

Devlin, G. & Bleackley, M. (1988). Strategic alliances—Guidelines for success. *Long Range Planning*, 21 (5), 18–23.

DIHK und HRK. (2010). Für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung. Abgerufen von http://www.hrk.de/de/download/dateien/081014_HRK_DIHK_Endfassung.pdf [17.07.2014]

Elmuti, D., Abebe, M. & Nicolosi, M. (2005). An overview of strategic alliances between universities and corporations. *Journal of Workplace Learning*, 17 (1/2), 115-129.

Europäische Kommission. (2009). *Zusammenarbeit von Hochschulen und Unternehmen*. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef0014_de.htm. [17.07.2014]

Fontanari, M. (1996). *Kooperationsgestaltungsprozesse in Theorie und Praxis*. Berlin: Duncker & Humblot.

Frank, A., Volker Meyer-Guckel & Schneider, C. (2007). *Innovationsfaktor Kooperation*. Bericht des Stifterverbandes zur Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Hochschulen. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/innovationsfaktor_kooperation/innovationsfaktor_kooperation.pdf [17.07.2014]

Gomes, J. F. S., Hurmelinna, P., Amaral, V. & Blomqvist, K. (2005). Managing relationships of the republic of science and the kingdom of industry. *Journal of Workplace Learning*, 17 (1/2), 88-98.

Grässle, P., Baumann, H. & Baumann, P. (2007). *UML 2 projektorientiert* (4. Aufl.). Bonn: Galileo Computing.

- Harland, P. (2002). Kooperationsmanagement: der Aufbau von Kooperationskompetenz für das Innovationsmanagement. Fischbachtal: Harland Media.
- Kloke, K. & Krücken, G. (2010). Grenzstellenmanager zwischen Wissenschaft und Wirtschaft? Eine Studie zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Einrichtungen des Technologietransfers und der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32 (3), 32-53.
- Knust, M. & Hanft, A. (2007). Corporate Universities und Forschungsgesellschaften als Akteur/innen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen* (S. 351–386). Münster [u. a.]: Waxmann.
- Konegen-Grenier, C. & Winde, M. A. (2000). *Public Private Partnership in der Hochschullehre*. Köln: Deutscher Institutsverlag.
- KWB (Hrsg.). (2004). Mehr Attraktivität durch Durchlässigkeit. Neue Formen der Kooperation zwischen beruflicher und akademischer Bildung. www.kwb-berufsbildung.de/.../2004_Dokumentation_Durchlaessigkeit.pdf [17.07.2014]
- Laudel, G. (1999). *Interdisziplinäre Forschungsk Kooperation: Erfolgsbedingungen der Institution „Sonderforschungsbereich“*. Berlin: Ed. Sigma.
- López-Martínez, R. E., Medellín, E., Scanlon, A. P. & Solleiro, J. L. (1994). Motivations and obstacles to university industry cooperation (UIC): a Mexican case. *R&D Management*, 24 (1), 017-030.
- Maschwitz, A. (2012a). Außerhochschulische Kooperationen im Bereich weiterbildender Masterstudiengänge. In N. Tomaschek & E. Hammer (Hrsg.), *University Meets Industry. Perspektiven des gelebten Wissenstransfers offener Universitäten* (Bd. 1, S. 129–147). Münster [u. a.]: Waxmann.
- Maschwitz, A. (2012b). Kooperationen, eine Frage des Vertrauens, der Strukturen und der strategischen Bedeutung? Welche Faktoren beeinflussen Kooperationen zwischen öffentlichen Hochschulen und Wirtschaftsunternehmen? In U. Bade-Becker & M. Beyersdorf (Hrsg.), *Grenzüberschreitung in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Interdisziplinarität, Transnationalisierung, Öffnung* (Bd. 52). Bielefeld: DGWF.
- Maschwitz, A. (2013). Kooperationen zwischen öffentlichen Hochschulen und Unternehmen in der Weiterbildung. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen - Die Neuausrichtung der Hochschulen auf lebenslanges Lernen* (S. 137-150). Münster [u a.]: Waxmann.
- Maschwitz, A. (2014). universitäten unternehmen kooperationen - Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender berufsbegleitender Studiengänge. Münster: MV-Verlag [in Veröffentlichung].
- Mohe, M. (2004). Stand und Entwicklungstendenzen der empirischen Beratungsforschung: eine qualitative Meta-Analyse für den deutschsprachigen Raum. *Die Betriebswirtschaft: DBW: BARev*, 64 (6), 693-713.
- Patzak, G. & Rattay, G. (2009). *Projektmanagement: Leitfaden zum Management von Projekten, Projektportfolios, Programmen und projektorientierten Unternehmen* (5., wesentlich erw. und aktualisierte Aufl.). Wien: Linde.
- Quennet-Thielen, C. (2011). Partnerschaften zwischen Hochschulen und Unternehmen. Motor für Innovationen in Deutschland. Konferenz der Financial Times Deutschland gehalten auf der Hochschulmanagement 2011, Berlin.

- Ryan, L. & Morriss, R. (2005). Designing and managing a strategic academic alliance: an Australian university experience. *Journal of Workplace Learning*, 17 (1/2), 79-87.
- Schneijderberg, C. & Teichler, U. (2010). Partnerschaften von Hochschulen und Unternehmen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32 (3), 8-31.
- Staudt, E., Toberg, M., Linné, H., Bock, J. & Thielemann, F. (1992). *Kooperationshandbuch*. Düsseldorf/Stuttgart: VDI-Verlag; Schäffer Verl. für Wirtschaft und Steuern.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung* (1. Aufl.). Weinheim: BeltzPVU.
- Willich, J. & Minks, K.-H. (2004). Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen. Sonderauswertung der HIS-Absolventenbefragungen der Abschlussjahrgänge 1993 und 1997 fünf Jahre nach dem Studienabschluss (HIS Projektbericht). HIS Hochschul-Informationssystem GmbH.
- Wimmer, R., Emmerich, A. & Nicolai, A. (2002). *Corporate Universities in Deutschland. Eine empirische Untersuchung zu ihrer Verbreitung und strategischen Bedeutung*. Bonn. http://www.bmbf.de/pub/corporate_universities_in_deutschland.pdf [17.07.2014]
- Wissenschaftsrat (2007). *Empfehlungen zur Interaktion von Wissenschaft und Wirtschaft*. Köln: WR Geschäftsstelle. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7865-07.pdf> [17.07.2014]
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> [17.07.2014]

Das Bildungs- und Kompetenznetzwerk Offene Kompetenzregion Westpfalz der Hochschule Kaiserslautern¹

1. Einleitung

Der Beitrag widmet sich der Analyse von Netzwerken am Beispiel des Bildungs- und Kompetenznetzwerks Offene Kompetenzregion Westpfalz der Hochschule (HS) Kaiserslautern. Er geht dabei der Frage nach, welche Typen von Netzwerken es gibt, welche Potenziale und Gefahren Netzwerke haben und welche Spielregeln oder Konventionen Netzwerke haben müssen, damit sie erhalten bleiben. Das Beispiel der HS Kaiserslautern ist ein regionales Bildungs- und Kompetenznetzwerk zur Stärkung einer „seit Jahren durch einen tiefgreifenden Strukturwandel geprägt(en) Region“ (ZRW Online 2014c) auf dem Weg zu einer innovativen Zukunftsregion.

2. Netzwerktypen

In der Netzwerkforschung können Netzwerke je nach Fachperspektive anhand einzelner Kriterien unterschieden werden (Tiemeyer, 2002, S. 3). Die Fachperspektiven enthalten immer auch im Sinne von Bourdieu unterschiedliche Logiken der Praxis, nach denen sich die Netzwerke typologisieren lassen (Bourdieu, 1983).

So differenziert Tiemeyer (2002, S. 3):

- Netzwerke in der Wirtschaft aus Sicht der Wirtschaftswissenschaft und ergänzt sei hier auch der Wirtschaftsgeografie (z. B. organisierte Unternehmensnetzwerke Glückler, 2012),
- Social Networks aus Sicht der Soziologie und Sozialpsychologie,
- Politiknetzwerke aus Sicht der Politikwissenschaft,
- Informatiknetzwerke aus Sicht der Informatik.

Aus der Perspektive der Berufsbildungsforschung sind Bildungnetzwerke eine klassische Lernortkooperation zwischen Ausbildungsbetrieb und Fortbildungsschule (Möhring-Lotsch & Spengler, 2008).

Allen Netzwerken gemeinsam ist, dass es sich um einen Zusammenschluss von zwei oder mehr Akteuren handelt, die ein gemeinsames Ziel verfolgen und deshalb miteinander in Aktion treten (Glückler 2012, S. 7; Möhring-Lotsch & Spengler, 2008, S. 4).²

¹ Die Fachhochschule (FH) Kaiserslautern ist im September 2014 in Hochschule Kaiserslautern (HS) umbenannt worden. Daher ist auch in Zitaten FH durch HS ersetzt worden, um Irritationen zu vermeiden. Die Namen der Quellen hingegen sind nicht geändert worden.

² Mindestens drei Akteure bilden ein multilaterales Netzwerk (Glückler 2012, S. 7); mindestens zwei Akteure bilden ein interaktives Netzwerk (Möhring-Lotsch & Spengler, 2008, S. 4).

Das Niveau der Interaktionen kann aus Sicht der soziologisch inspirierten Netzwerk- und Bildungsforschung durch ihre Koppelungsdichte bestimmt werden, um Netzwerktypen unterscheiden zu können. Nach Peter Faulstich ist das „Niveau sozialer Kopplung“ von Netzwerken klassifiziert als „kontinuierliche Interaktionen“, während die soziale Koppelung von Verbänden und Körperschaften höhere „Niveaus sozialer Kopplungen“ aufweisen, nämlich erstere durch „verbindliche Kooperationen“ und letztere durch noch engere soziale Koppelungen in Form „juristischer Institutionen“ (Faulstich 2002, S. 194). Jana Rückert-John unterscheidet unter Rückgriff auf Humberto Romesin Maturana sowie Niklas Luhmann *lose Kopplungen* als „Chance und Möglichkeit für Kooperationen“ und „strikte Kopplungen“ als „realisierte Bindungen“, also „Formen des formalen Austauschs, z. B. Ziele, Verfahren und Kooperationen“ (Rückert-John, 2002, S. 84). Nach Dirk Baecker (1999, S. 360; siehe auch Rückert-John, 2002, S. 83) lassen sich Organisationen am besten „im Verbund“ und „nicht auf eigene Faust“ verändern. Gerade durch „lose Koppelungen“ (ebd., S. 88) werden „Flexibilität (...) und erhöhtes Irritationspotenzial“ ermöglicht, während „strikte Koppelungen“ innovative Entwicklungen durch fehlende Öffnung für neue Mitglieder und Impulsgeber verhindern können.

Innovative Entwicklungen im Bildungsbereich können nach Nuissl (1999, S. 32) die Einführung neuer Inhalte (Arbeit an neuen Themen), neuer Arbeitsformen (neue Methoden und Mittel), die Orientierung an neuen Zielgruppen, neue Programme sowie die Erhöhung ihrer Reichweite durch Vernetzungen und Kooperationen sein.

3. Potenziale und Grenzen von Netzwerken

Ein wesentliches Potenzial von Netzwerken ist durch ihre Multiperspektivität im Sinne von Herbert Mead (1978, S. 194; siehe auch Arnold & Siebert, 2006, S. 57) die Überwindung blinder Flecken der Akteure und Institutionen. Sie haben nach Erpenbeck (2002, S. 202) das Potenzial, die Komplexität von modernen Gesellschaften durch *Selbstorganisation* zu bewältigen und zwar

- durch eine Arbeitsteilung der Netzwerkpartner,
- sowie die Potenzierung von Ressourcenzugängen zu Informationen, Wissen, Personal und Räumlichkeiten (Fürst, 2005, S. 710-712).

Die Synergiepotenziale können einen Beitrag zur Fachkräftesicherung und somit einer Stärkung der Region sowie „zur effektiven Gestaltung von handlungs- und transferorientierten Lehr-Lernprozessen“, beispielsweise im Bereich neuer Medien, leisten (Tiemeyer, 2002, S. 18-20). Zumal sich das Bildungssystem nur langsam modernisiert (Euler & Sloane, 1998), können Netzwerke Impulsgeber für innovative Entwicklungen sein.

Insbesondere für Weiterbildungsnetzwerke benennt Husemann (2002, S. 90) die Vorteile einer Steigerung der Angebotstransparenz, der regionalen Ausgewogenheit der Angebotsstrukturen sowie der gemeinsamen Nutzung von Ressourcen. Bildungsnetzwerke eröffnen darüber hinaus „neue Ausbildungsmöglichkeiten und -plätze“ und ermöglichen eine „Entwicklung und Zertifizierung von Zusatzqualifikationen“ sowie eine „Überwindung von Zugangsbarrieren im sekundären, tertiären und quartären Bildungsbereich“ durch „die sich mittlerweile mehr und mehr durchsetzende wechselseitige Anerkennung von Abschlüssen an Fachhochschulen und Universitäten“ (Tiemeyer, 2002, S. 24).

Netzwerke sind auch deshalb als Form der Zusammenarbeit vorteilhaft, weil sie eine Informationsgewinnung und Risikominderung zu niedrigen Transaktionskosten ermöglichen, da kaum Autonomieverluste bestehen, ein jederzeitiger Ausstieg und ein Eigenbeitrag entsprechend der erwarteten Kosten-Nutzen-Relation möglich ist. Innerhalb einer Region bieten Netzwerke Vorteile des kollektiven Lernens, der innovativen Entwicklungen und der kollektiven Selbststeuerung (Fürst, 2005, S. 710-712).

Faulstich bemerkt allerdings, dass Netzwerke „keineswegs ein Allheilmittel für Regulationsdefizite“ sind, zumal „Macht und Konflikt in Netzwerken keineswegs aufgehoben, sondern möglicherweise nur verlagert“ sind (Faulstich, 2002, S. 194). Es können sich hierarchische Kooperationen herausbilden, die bestehende Machtstellungen ausnutzen, um partielle Interessen dominant werden zu lassen (Faulstich, 2010, S. 44). So kann auf *Marktversagen* und *Staatsversagen* auch ein *Netzwerkversagen* folgen, zumal Netzwerke einen „Abstimmungsbedarf einer großen Zahl von Akteuren“, „steigenden Zeitbedarf“ und „zunehmenden Verhandlungsaufwand“ erfordern können (Faulstich, 2002, S. 194). Durch die schwache Institutionalisierung sehen sich Netzwerke der Gefahr gegenüber, durch interne Konflikte, Cliquesbildung, Personalausritte oder durch externe Machteinwirkung auseinanderzubrechen (Fürst, 2005, S. 711).

Kappelhoff (2004, S. 117) hebt hervor, dass die Weiterentwicklung sozialer Kompetenzen ein Lernprozess „aus dem eigenen Scheitern oder dem beobachteten Scheitern anderer Unternehmungen“ sein kann. Aus evolutionstheoretischer Sicht sei „Evolution ohne einen hohen Prozentsatz gescheiterter Versuche nicht denkbar“.

Um dem Auseinanderbrechen entgegenzuwirken ist eine frühzeitige „Entwicklung von „Ordnungsparametern“ wie „Werte(n), Normen und Regeln“ notwendig, die die Akteure interiorisieren müssen, damit ein gemeinsames Arbeiten in Netzwerken möglich wird. Netzwerke sind somit immer auch Orte des „Wertlernen(s), Kompetenzzlernen(s) und Erfahrungslernen(s)“ (Erpenbeck, 2002, S. 202). Bathelt und Glückler (2003, S. 29) heben das wechselseitige Anerkennen von Konventionen hervor, das im Sinne von Erpenbeck auch zum Wertlernen gezählt werden kann. Das Nichteinhalten kann dabei Sanktionsmechanismen wie bspw. Ausschlüsse nach sich ziehen (Rückert-John 2002, S. 85-86).

Ein entscheidender Wert der Netzwerkarbeit ist Vertrauen, das im Sinne Bourdieus (1983, S. 191) durch die Pflege *sozialen Kapitals* hergestellt wird. Die Möglichkeiten, die das Sozialkapital bietet, verstetigen sich innerhalb des Netzwerks ausschließlich durch „materielle[n] und/oder symbolische[n] Tauschbeziehungen“. Die Existenz eines Beziehungsnetzwerks ist

„das Produkt einer fortlaufenden Institutionalisierungsarbeit. Diese Institutionalisierungsarbeit ist notwendig für die Produktion und Reproduktion der dauerhaften und nützlichen Verbindungen, die Zugang zu materiellen oder symbolischen Profiten verschaffen. Anders ausgedrückt, das Beziehungsnetz ist das Produkt individueller oder kollektiver Investitionsstrategien, die bewusst oder unbewusst auf die Schaffung und Erhaltung von Sozialbeziehungen gerichtet sind, die früher oder später einen unmittelbaren Nutzen versprechen. Dabei werden Zufallsbeziehungen [...] in besonders auserwählte und notwendige Beziehungen umgewandelt, die dauerhafte Verpflichtungen nach sich ziehen“ (Bourdieu, 1983, S. 191-192).

4. Das Bildungs- und Kompetenznetzwerk OKWestpfalz der HS Kaiserslautern

Auch für das Netzwerk der HS Kaiserslautern sind die Pflege des sozialen Kapitals und „kurze Wege“ (Abbicht, Schönfeld, Reupold & Tippelt, 2009, S. 194) zentrale Bausteine für das Funktionieren. Die Hochschule hat Standorte in Kaiserslautern, Pirmasens und Zweibrücken und folgende fünf Fachbereiche: Angewandte Ingenieurwissenschaften, Betriebswirtschaft, Informatik und Mikrosystemtechnik, Bauen und Gestalten sowie Angewandte Logistik und Polymerwissenschaften. Die Fachhochschule Kaiserslautern fußt dabei auf mehreren Säulen: der angewandten Lehre, der angewandten Forschung, der Weiterbildung und des Wissens- und Technologietransfers (HS Kaiserslautern Online 2014) und belegte bei verschiedenen bundesweiten Rankings Spitzenplätze. Sie versteht sich mit einem Anteil von etwa 80 Prozent Studierenden aus der Region und dem „überwiegende(n) Teil“ an regionalen „Kooperationspartner(innen) in Wirtschaft und Forschung“ „als Hochschule der Region“, die die „Fach- und Führungskräfte in der Region“ qualifiziert (Wolf, 2014, S. 7). Auch die Partner im Bildungsnetzwerk der HS Kaiserslautern kommen überwiegend aus der Region. Zu ihnen zählen:

- Die **TU Kaiserslautern**; sie bietet

„zukunftsorientierte Studiengänge, eine praxisnahe Ausbildung und eine moderne Infrastruktur“ an. Sie ist die „einzige technisch-naturwissenschaftliche Universität in Rheinland-Pfalz“ und „hat sich [...] seit ihrer Gründung 1970 eine beachtliche Reputation erworben. In bundesweiten Hochschulrankings von Spiegel und Focus belegte sie bereits in verschiedenen Kategorien Spitzenplätze. Im Oktober 2009 wurde sie im bundesweiten Wettbewerb ‚Exzellenz in der Lehre‘ ausgezeichnet. Die TU Kaiserslautern, mit 13.700 Studierenden, darunter ca. 3.800 Fernstudierenden, zeichnet sich durch eine besondere Vernetzung der Natur- mit den Ingenieurwissenschaften unter Einbindung der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften aus. Die TU Kaiserslautern ist eine technisch-naturwissenschaftliche Präsenzuniversität, die über einen ausgeprägten Fernstudienbereich verfügt. [...] Das ‚Distance and Independent Studies Center‘ (DISC) ist einer der führenden Anbieter postgradualer Fernstudiengänge in Deutschland. Die Einrichtung verfügt über eine 20jährige Erfahrung in der Entwicklung und Gestaltung akademischer Angebote eines angeleiteten Selbststudiums. Hervorgegangen ist es aus dem ‚Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung‘ [...], das 1992 an der Kaiserslauterer Universität gegründet wurde (Kompetenzregion Westpfalz 2014).

- Der **Virtuelle Campus Rheinland-Pfalz (VCRP)** als

„hochschulübergreifende wissenschaftliche Einrichtung des Landes Rheinland-Pfalz“ mit den Aufgaben des „technologische(n) Service(s) und Support(s) (wie bspw. ein landesweites Learning Management System), (der) zentralen landesweiten E-Learning-Qualifikation von Hochschullehrenden (technologiebasiertes distribuiertes Lernen) sowie Koordination und Vernetzung von hochschulübergreifenden Projekten und E-Learning-Initiativen“ (Gesamtprojektvorhaben OK Westpfalz, 2011, S. 5-6).

- Das **Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)** der Universität Mainz

„fungiert als Geschäftsstelle des Hochschulevaluierungsverbands Südwest“ mit „17 überwiegend rheinland-pfälzischen Hochschulen“. Sein Aufgabenbereich liegt in der Unterstützung der „Weiterentwicklung der Qualität im Bereich von Studium und Lehre, im Bereich der Forschung sowie im hochschuladministrativen Bereich“ und der „Entwicklung

hochschulübergreifender Qualitätsstandards“ (Gesamtprojektvorhaben OK Westpfalz, 2011, S. 6).

- Die **Industrie- und Handelskammer der Pfalz (IHK Pfalz)** mit ihren Geschäftsfeldern Standortpolitik, Existenzgründung und Unternehmensförderung, Ausbildung, Weiterbildung, Innovation, Umwelt und Energie, International, Recht, Medien und Information (IHK Online 2014) und ihrer Tochter-Projektgesellschaft **IHK Zetis GmbH – Zentrum für Technologie- und Innovationsberatung Südwest** als

„zentraler Ansprechpartner, Moderator und Koordinator für KMU“, also kleine und mittelständische Unternehmen, zum „Event- und Beratungsbereich, Innovations- und Patentförderung, E-Business-Lösungen, Energiemanagement, Kooperations-, Personal- und Bildungsfragen“ und Dienstleister für „Netzwerkarbeit, Projektarbeit, Eventmanagement, Beratungen (und) Projektentwicklung“ (IHK Zetis GmbH Online 2014, S. 4-5).

- Die **Handwerkskammer der Pfalz (HWK Pfalz)** als

„legitimierte Vertretung des handwerklichen Mittelstandes und [...] mit einem breiten Angebot von praxisgerechten und individuellen Beratungen, Bildungsmaßnahmen und Serviceleistungen“, die „die Wettbewerbsfähigkeit und die Wirtschaftskraft ihrer Mitgliedsbetriebe“ fördern. „Die Beratungsdienstleistungen, wie auch die Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote der Handwerkskammer der Pfalz sind wichtige Faktoren für die technische und kaufmännische Fortentwicklung der Betriebe“ (HWK der Pfalz Online 2014).

- Die **Arbeitsagentur Kaiserslautern/Pirmasens** mit den Aufgaben

„Vermittlung von Ausbildungs- und Arbeitsstellen, Arbeitgeberberatung, Berufsberatung von Jugendlichen, Studienanfängern und Hochschulabsolventen, Förderung der beruflichen Aus- und Weiterbildung und der beruflichen Rehabilitation, Gewährung von Leistungen zur Erhaltung und Schaffung von Arbeitsplätzen, Zahlung von Lohnersatzleistungen bei Arbeitslosigkeit, Kurzarbeit oder Insolvenz, Förderung der Chancengleichheit von Frauen und Männern, Information über den Arbeits- und Ausbildungsmarkt sowie über die Dienste und Leistungen der Arbeitsförderung“ (Agentur für Arbeit Kaiserslautern – Pirmasens Online 2014).

- Die **Wirtschaftsförderungen der Region** (Donnersbergkreis, Homburg, Kaiserslautern, Kusel, Pirmasens, Südwestpfalz und Zweibrücken). So sieht zum Beispiel der Wirtschaftsförderer Kaiserslautern seine Aufgabe darin, Unternehmen zu „begleiten, beraten und unterstützen [...], die sich für“ den Standort Kaiserslautern „entscheiden – von Existenzgründern bis hin zu Global Playern“ (WFK Kaiserslautern 2014).

- Die 2013 gegründete **ZukunftsRegion Westpfalz e.V. (ZRW)** mit Partnern aus Wirtschaft und Wissenschaft sowie Gebietskörperschaften und Verbänden (ZRW Online 2014a). Themen der ZRW sind „die Bildungsübergänge, einschließlich des Übergangs in den Beruf“, die „Wettbewerbsfähigkeit und Lebensqualität“ und der „Netzwerkgedanke[n]“, also „das Miteinander mit den uns umgebenen Nachbarregionen“ und „das Thema Nachwuchssicherung“ mit Instrumenten wie

„Bestandsanalyse zum Angebot im Bereich Bildungsübergänge, Arbeitsmarktmonitor, Crossmediale Plattform Berufsberatung, Coaching für Hauptschülerinnen und -schüler, Ausbildungsverbünde, Portal für Bachelor- und Masterarbeiten, Firmenkontaktmessen, Unternehmensgründungen“ (ZRW Online 2014b).

- „Es besteht eine Vielzahl von **Kooperationen** mit **Berufs- und Fach-„Schulen** [...], **Unternehmen** und **Instituten bzw. wissenschaftlichen Einrichtungen**“ (OK Westpfalz, 2011, S. 2) sowie mit den „**Partnerunternehmen der HS Kaiserslautern** im Bereich des Kooperativen Studienmodells (KOSMO)“ (ebd., S. 8).

„Im Rahmen dieses hochschulweiten Studienmodells, in das alle Studiengänge der HS eingebunden sind, werden einige Pflichtelemente wie Praxisphase oder Bachelorarbeit sowie die vorlesungsfreien Zeiten in einem kooperierenden Unternehmen erbracht“ (ebd., S. 1-2).

Das Bildungs- und Kompetenznetzwerk OKWestpfalz baut auf das bestehende Netzwerk der HS Kaiserslautern auf und wird im Rahmen des Projektes gezielt ausgebaut.

Ziel ist eine Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen von Studierenden, die u. a. durch die gesetzliche Regelung in Rheinland-Pfalz begünstigt wird. Diese beinhaltet eine Studiengangsberechtigung

„für Meister/-in/Techniker/-in u. a. auch nichttraditionelle Studierende, also Studierende mit beruflicher Ausbildung, qualifiziertem Abschluss (mindestens Note 2,5) und mindestens 2-jähriger Berufserfahrung gemäß § 65 Abs. 2 Hochschulgesetz Rheinland-Pfalz [...] mit unmittelbarer Hochschulzugangsberechtigung für Fachhochschulen.

Berufsbegleitende Studiengänge erfordern durch die notwendige Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Studium“

und die damit einhergehende Verknappung der Zeitressourcen neue Lernformate, idealerweise in Form von hohen Selbstlern- und Fernlernanteilen,

„wobei die Fernphasen in der Regel deutlich länger sind als in klassischen Präsenzstudiengängen. Den Studierenden wird dadurch ein höheres Maß an Selbstlern- und Selbstorganisationskompetenzen abverlangt [...]. Insofern ist besonders in berufsbegleitenden Studiengängen ein Lernkulturwandel förderlich. Studierende berufsbegleitender Studiengänge sind in der Regel älter und berufserfahrener als klassische Präsenzstudierende“ (Reinhardt & Hettel, 2014, S. 22; zur Hochschulzugangsberechtigung siehe MBWWK, 2012, S. 64-65).

Das Projekt OKWestpfalz hat diese Studierenden als Zielgruppe.

5. Das Projekt Offene Kompetenzregion Westpfalz

Die Maßnahmen des Projektes haben zum Ziel, den Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht zu werden. Um die Maßnahmen optimal und bedarfsgerecht zu konzipieren, ist eine Vernetzung mit unterschiedlichen Partnern und damit auch unterschiedlichen Perspektiven eine wichtige Voraussetzung. Maßnahmen des Projektes sind u. a.:

- die Entwicklung eines ausbildungsintegrierten Bachelorstudiengangs Medizin- und Biowissenschaften (MBW) und die Überarbeitung der berufsbegleitenden Studiengänge Betriebswirtschaft, IT Analyst sowie Automatisierungstechnik, Product Engineering und Prozessingenieurwesen für neue Zielgruppen von Studierenden entlang der

Handlungsstrategien im Projekt OKWestpfalz der HS Kaiserslautern:

- *Vom Lehren zum Lernen*: Konzeption von hybriden Lehr- und Lernformaten, Onlinetools für Selbstlernkompetenzen, Online-Studienwahl-Assistenten (OSA) sowie Vor- und Brückenkursen;
- *Von Lehrinhalten zu Kompetenzen*: Entwicklung eines Qualifizierungs- und Unterstützungsprogrammes zur Kompetenzorientierung für Lehrende, „berufsintegrierte[r] didaktische[r] Konzepte zur Kompetenzvermittlung“ sowie Konzeptionen für „angebotsspezifische Kompetenzmodellierung“ und -erfassung und „Anrechnungsmodelle“ für vor dem Studium informell und non-formal erworbene Kompetenzen;
- *Von Institutionen zum Bildungsnetzwerk*: Auf- und Ausbau des OKWestpfalz-Bildungs- und Kompetenznetzwerkes, Entwicklung von Verfahren und Instrumenten zur Anerkennung von Kompetenzen und Erschließung der Potentiale des Bildungsnetzwerks, wie Lernorte und Experten für das Projekt und für die berufsbegleitenden Studiengänge (Antrag OKWestpfalz, Teilvorhaben FH Kaiserslautern).

Verbundpartner im Projekt ist die TU Kaiserslautern mit dem DISC und seiner langjährigen Erfahrung im Bereich der Kompetenzforschung (Selbstlernkompetenzen und Kompetenzorientierung im Studium) und Weiterbildung durch das Angebot von Fernstudiengängen (Kompetenzregion Westpfalz 2014).

Der VCRP entwickelt zur Orientierung und Information zu den berufsbegleitenden Studiengängen für Studieninteressierte Online-Studienwahl-Assistenten, für Studierende in der Studieneingangsphase überfachliche Vor- und Brückenkurse sowie ein Qualifizierungs- und Unterstützungsprogramm Kompetenzorientierung für Lehrende. Das ZQ ist für die formative Evaluation im Projekt verantwortlich und unterstützt so die Qualitätssicherung der didaktischen Szenarien, Verfahren und Instrumente im Projekt.

Am Auf- und Ausbau des Bildungsnetzwerks OKWestpfalz sind alle Ebenen der HS Kaiserslautern beteiligt: Der Präsident und Projektleiter, die Fachbereiche und Studiengangsvertreter, die Leitung des Referats Wirtschaft und Transfer und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Projekt OKWestpfalz. So sind seit 2012 über 300 Unternehmen und Institutionen, davon über 200 aus der Region, als Partner über das Projekt informiert und eine Reihe von neuen Partnern (Unternehmen, Kammern, weitere Weiterbildungsträger) gewonnen worden, ein Teil davon für eine Bedarfserfassung zum Kompetenzbedarf aus Sicht der Unternehmen, zur Gewinnung von Lehrenden und Lernorten und zur Entwicklung gemeinsamer Konzepte im Hinblick auf Anrechnungen von vor dem Studium erworbenen Kompetenzen. Die Ergebnisse fließen wiederum in die Weiterentwicklung der Studiengänge ein.

Die Wirtschaftsförderer, Kammern und die Arbeitsagentur sind wichtige Partner zum Austausch von Informationen und dienen als Multiplikatoren für das Projekt. Alle Partner arbeiten gemeinsam daran, die Region Westpfalz von einer „seit Jahren durch einen tiefgreifenden Strukturwandel geprägt(en) Region“ in eine innovative Zukunftsregion zu verwandeln (ZRW Online 2014c).

Ein Beispiel für das Umsetzen gemeinsamer Projekte stellt das mit einem der neuen Partner, der Steuerberaterkammer Rheinland-Pfalz, entwickelte berufsintegrierte Duale Studium Mittelstandsökonomie mit Anerkennungsmöglichkeiten für Steuerfachwirte dar, die ihr Studium mit einer „berufliche(n) Tätigkeit“ verbinden können (FH Kaiserslautern Online 2014). Diese Kooperation ist über das Bildungsnetzwerk zustande gekommen und mit Unterstützung des Projektes weitergeführt worden. Die Inhalte sind unter Leitung des Studiengangsleiters Prof. Dr. Pohl, Fachbereich Betriebswirtschaft, entwickelt worden.

Innovative Entwicklungen entstehen im Netzwerk in enger Kooperation mit den Fachbereichen und Studiengangsleitern, um passgenaue Konzeptionen zu erarbeiten, die Lehrenden und Studierenden gerecht werden. Im Rahmen des Bildungsnetzwerkes der HS Kaiserslautern entstehen und entstanden innovative Entwicklungen der Systematik von Nuisl (2009, S. 33) folgend in allen von ihm aufgeführten Bereichen: Inhalt (berufsbegleitende Studiengänge, Lebenslanges Lernen, Bildungsübergänge), Arbeitsform (Online-Studienwahl-Assistenten), Kompetenzorientierung, berufsbegleitend), neue Zielgruppen (Berufstätige, BerufsrückkehrerInnen, Menschen mit Familien), Programme (kompetenzorientierte Curricula, Anerkennung von Kompetenzen, Kompetenzorientierung in der Lehre), Reichweite (Blended Learning, OSAs, Verknüpfung mit Unternehmen, Lernorte).

6. Schlussfolgerung

Das Bildungs- und Kompetenznetzwerk OKWestpfalz ist ein Netzwerk, das die wichtigen Partner der Region zusammenbringt und die Potenziale von Unternehmen und Institutionen in der Region und angrenzender Regionen erhebt und analysiert. Durch die verschiedenen Partner entstehen innovative Werkzeuge und Instrumente.

Dadurch ist gewährleistet, dass verschiedene Perspektiven in den Blick genommen werden und innovative Entwicklungen in den berufsbegleitenden Studiengängen – einem für staatliche Hochschulen noch eher ungewohnten Terrain – entstehen. Gewährleistet wird dies durch die ständige Pflege sozialen Kapitals auf allen Ebenen.

Literatur

Abbicht, L., Schönfeld, P., Reupold, A. & Tippelt, R. (2009). Idealtypen und Erfolgsmuster von Netzwerken. In R: Tippelt, A. Reupold, C. Strobel & H. Kuwan (Hrsg.), Lernende Regionen. Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen“ – Förderung von Netzwerken“ (S. 187-195). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Agentur für Arbeit Kaiserslautern – Pirmasens Online. Arbeitsmarkt- und Ausbildungsmarktberichte der Agentur für Arbeit Kaiserslautern-Pirmasens. <http://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/dienststellen/rdrps/kaiserslauternpirmasens/Agentur/ZahlenDatenFakten/Arbeitsmarkt/index.htm> [04.04.2014].

Arnold, R. & Siebert, H. (2006). Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren. Schneider Verlag.

Baecker, D. (1999). Organisation als System. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bathelt, H. & Glückler, J. (2003). Wirtschaftsgeographie. Ökonomische Beziehungen in räumlicher Perspektive (2. Auflage). Stuttgart: UTB.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2) (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.

Erpenbeck, J. (2002). Kompetenzentwicklung in selbstorganisierten Netzwerkstrukturen. In P. Dehnbostel, U. Elsholz, J. Meister & J. Meyer-Menk (Hrsg.), Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung (S. 201-222). Berlin: edition sigma.

Euler, D. & Sloane, P. (1998): Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. Unterrichtswissenschaft 26 (4), 312-326.

Faulstich, P. (2002): Lernen in Wissensnetzen. In P. Dehnbostel, U. Elsholz, J. Meister & Julia Meyer-Menk (Hrsg.), Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung (S. 185-199). Berlin: edition sigma.

Faulstich, P. (2010). Kooperationen: Euphorie und Risiken in der Rückblende – „Was können wir gemeinsam machen?“. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 18 (1), 43-45.

FH Kaiserslautern Online (2014). FH Kaiserslautern und Steuerberaterkammer Rheinland-Pfalz kooperieren beim Dualen Studium. PM vom 10.01.2014. <http://www.fh-kl.de/fh/aktuelles/pressemitteilungen/pressemitteilung-detail/thema/fh-kaiserslautern-und-steuerberaterkammer-rheinland-pfalz-kooperieren-beim-dualen-studium.html> [04.04.2014].

Fürst, D. (2005). Netzwerke. In Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.), Handbuch der Raumordnung (S. 710-712). Hannover: Verlag der ARL.

Glückler, J. (2012). Organisierte Unternehmensnetzwerke: Eine Einführung. In J. Glückler, W. Dehning, M. Janneck & T. Armbrüster (Hrsg.), Unternehmensnetzwerke. Architekturen, Strukturen und Strategien (S. 1-19). Berlin, Heidelberg: Springer.

Handwerkskammer (HWK) der Pfalz Online: Leitgedanken der Handwerkskammer der Pfalz <http://www.hwk-pfalz.de/51,611,242.html> [03.04.2014].

HS Kaiserslautern Online (2014). Die Hochschule im Portrait. Kurzportrait der Fachhochschule Kaiserslautern. <http://www.fh-kl.de/fh/kontakt/pressestelle/die-hochschule-im-portrait.html> [03.04.2014].

Husemann, R. (2002). Netzwerkkooperation zwischen interner Funktionalität und externem Support: Regionale Weiterbildungsnetzwerke. In J. Hentrich & D. Hoß (Hrsg.), RKW-Diskurs Arbeiten und Lernen in Netzwerken (S. 90-96), Eschborn: RKW.

IHK Online. Leiter/-innen der Geschäftsbereiche. http://www.pfalz.ihk24.de/servicemarken/ueber_uns/organisation/598676/abteilungen.html [03.04.2014].

IHK Zetis GmbH Online. Zentrum für Technologie- und Innovationsberatung Südwest. http://www.zetis.de/downloads/zetis_praesentation_140116 [03.04.2014].

Kappelhoff, P. (2004). Kompetenzentwicklung in Netzwerken: Die Sicht der Komplexitäts- und allgemeinen Evolutionstheorie. http://kappelhoff.wiwi.uni-wuppertal.de/fileadmin/kappelhoff/Downloads/Veroeffentlichungen/komplex_2004.pdf [13.04.2014].

Kompetenzregion Westpfalz. TU Kaiserslautern. <http://okw.unixag.net/projektpartner-team/tu-kaiserslautern.html> [11.04.2014].

MBWWK (2012). Hochschulgesetz (HochSchG) in der Fassung vom 19. November 2010 (GVBL. S. 463). Zuletzt geändert durch Gesetz vom 20. Dezember 2011 (GVBL, S. 455). Stand: 1. Juli 2012. http://mbwwk.rlp.de/no_cache/service/rechtsvorschriften/?cid=98693?did=97378&sechash=9f9fed7 [15.03.2014].

Mead, G. H. (1978). Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Möhring-Lotsch, N. & Spengler, T. (2008). Zur Ökonomie von Bildungsnetzwerken. FEMM Working Paper Series, 2008 (36), 1-22.

Nuissl, E. (1999). Innovation statt Bildungsreform?. In E. Schlutz (Hrsg.), Lernkulturen (S. 28-38). Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Reinhardt, M. & Hettel, J. (2014). Wie kann Handlungskompetenz im Modul Diskrete Mathematik, IT Analyst, entwickelt und erfasst werden? In A. Bergstermann, E. Cendon, L. B. Flacke, C. Grunert, J. Hettel, P. John, S. Kirberg, N. Nause, M. Reinhardt, M. Schäfer, S. Strazny, F. Theis, N. M. Wachendorf & M. Wolf (Hrsg.), Kompetenzentwicklung und Heterogenität. Ausgestaltung von Studienformaten an der Schnittstelle von Theorie und Praxis (S. 19-30). Berlin: Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung.

Rückert-John, J. (2002). Interorganisationale Netzwerke aus systemtheoretischer Sicht. In J. Hentrich, Dietrich H. (Hrsg.), RKW-Diskurs Arbeiten und Lernen in Netzwerken. (S. 80-89). Eschborn: RKW.

Tiemeyer, E. (2002). Modul 1.1.1: Bildungsnetzwerke – begriffliche Einordnung und Bedeutung für die Berufsbildung, In BLK-Modellversuch. Aufbau und Nutzung von Bildungsnetzwerken zur Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsmodulen in IT- und Medienberufen (S. 3-24). http://www.anuba-online.de/extdoc/abschlussbericht/anuba_abschlussbericht-anlage.pdf [16.02.2014].

Wirtschaftsförderer (WFK) Kaiserslautern. Gut zu wissen. Good to know. Wirtschaftsförderung Kaiserslautern: mit Strategie zum Erfolg!. <http://www3.kaiserslautern.de/wfk-kl/> [04.04.2014]

Wolf, K. (2014). Hochschulöffnung, Regionalentwicklung und Kompetenzorientierung – Anforderungen an eine moderne Hochschule für Angewandte Wissenschaften in der Region. Ein Gespräch über Perspektiven und Herausforderungen aus Sicht einer Hochschulleitung. In R. Arnold & K. Wolf (Hrsg.), Herausforderung: kompetenzorientierte Hochschule (S. 7-15). Hohengehren: Schneider.

Zukunftsregion Westpfalz (ZRW) Online a. Starker Partner. Unsere starken Partner. <http://www.zukunftsregion-westpfalz.de/gebietskoerperschaften> [04.04.2014]

Zukunftsregion Westpfalz (ZRW) Online b. ZRW-Projekte. Zukunft gestalten. <http://www.zukunftsregion-westpfalz.de/projekte> [04.04.2014]

Zukunftsregion Westpfalz (ZRW) Online c. Arbeitsmarktmonitor. Netzwerken. Informieren. Kommunizieren. <http://www.zukunftsregion-westpfalz.de/arbeitsmarktmonitor> [11.04.2014].

Kooperative/vernetzte, ökonomische, wissenschaftliche Weiterbildung

1. Ausgangslage und Problemstellung

Die Fähigkeit, ökonomische Zusammenhänge erfassen zu können, um die vielschichtigen Abläufe in einer Gesellschaft zu verstehen und in der modernen Lebenswelt zu bestehen, erweist sich in der heutigen Zeit als wichtige Kompetenz. Eine gute ökonomische Allgemeinbildung sollte den Lernenden Einblicke in wirtschaftliche Zusammenhänge und Abläufe vermitteln und ihnen so konkrete Lösungsansätze zur Bewältigung von Lebenssituationen als Arbeitnehmer, Konsument und Wirtschaftsbürger geben. Insbesondere beim Übergang von der Schule in das Studium fehlen aber oftmals entscheidende Kompetenzen, um einen reibungslosen Start zu gewährleisten. Eine aktuelle Studie belegt, dass sich insgesamt nur zwei Fünftel aller Studienanfänger durch die Schule gut oder sehr gut auf ein Studium vorbereitet fühlen. Dagegen gaben 29% an, sich schlecht oder unzureichend und ein Drittel sich *teils-teils* vorbereitet zu fühlen (Willich, Buck, Heine & Sommer, 2011, S. 63). Dies trifft besonders auf die wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge zu (Pitsoulis/Flachsbarth, 2013).

Auch für Mitarbeiter in Unternehmen steigt der Bedarf, sich weiterzubilden. Durch die Veränderungen in der Arbeitswelt sind Anstrengungen jedes Einzelnen, die eigene Beschäftigungsfähigkeit (*employability*) kontinuierlich zu sichern, gefordert (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, 2007, S. 3). 70% der Personalverantwortlichen wünschen sich von Absolventen betriebswirtschaftliches Verständnis als eine der wichtigsten Zusatzqualifikationen überhaupt (Staufenbiel Institut 2012, S. 24).

Trotz des großen Bedarfs ist die Vermittlung von ökonomischer Allgemeinbildung noch immer zu wenig Bestandteil von Weiterbildungsprogrammen. Es stellt sich deshalb die Frage, wie diese Lücke geschlossen werden kann. Der vorliegende Beitrag stellt ein Modell der wissenschaftlichen Weiterbildung zur ökonomischen Allgemeinbildung vor.

2. Entwicklungstendenzen der Bildungslandschaft und Vorüberlegungen

Die rasanten Veränderungen am Arbeitsmarkt, der drohende Fachkräftemangel und der demografische Wandel sowie die Globalisierung und die Verkürzung der technologischen Zyklen stellen hohe Anforderungen an Schulen und Hochschulen und erfordern neue Antworten. Besonders den Hochschulen werden große Veränderungen prophezeit. In dieser neuen Studienwelt stellen Studierende ihre eigenen Lernbiografien zusammen und wählen nicht mehr unbedingt ein bestimmtes Studienfach an einer einzelnen Hochschule. Studierende lernen dabei vernetzt und suchen sich selbstbestimmt die Inhalte, die sie wirklich brauchen. Damit die Hochschulen den neuen Anforderungen in einer nachhaltig rentablen Weise begegnen können, müssen sie innovative Angebote konzipieren.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, warum wissenschaftliche Weiterbildungsangebote immer wieder aufs Neue entwickelt werden sollen, wenn man doch auf vorhandene Angebote

zurückgreifen könnte. Konkret ist zu hinterfragen, ob nicht Module von Studiengängen als Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung genutzt werden können. Die Möglichkeit der Anrechnung solcher Weiterbildungsangebote auf Studiengänge steigert die Attraktivität eines solchen Weiterbildungsangebotes erheblich. Durch Kooperationen mit anderen Weiterbildungsträgern könnten zudem die Ressourcen der Hochschulen entlastet und die frei werdenden Kapazitäten in sinnvollere Bereiche geleitet werden. Wissenschaftliche Weiterbildung könnte so zum Beispiel als Einstieg in die akademische Bildung (z. B. bereits an Schulen in der Sekundarstufe II) dienen und dabei auch Personen ansprechen, für die ein reguläres Studium eigentlich nicht reizvoll erscheint. Gerade zum Ende der Schulzeit bzw. während einer Ausbildung oder Beschäftigung besteht so die Möglichkeit, etwaigen Vorbehalten bzw. Ängsten gegenüber akademischer Bildung zu begegnen.

3. Wissenschaftliche Weiterbildung – ein Handlungsauftrag für Hochschulen

Auf Basis der dargestellten Entwicklungstendenzen und Vorüberlegungen soll nun der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung intensiver beleuchtet werden. Es besteht eine breite gesellschaftliche Übereinkunft darüber, dass dem lebenslangen und lebensbegleitenden Lernen in der Informations- und Wissensgesellschaft eine zunehmende Schlüsselrolle zukommt. Durch lebenslanges Lernen kann den verkürzten *Halbwertszeiten* des Wissens, die durch den starken technischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und sozialen Wandel hervorgerufen werden, begegnet werden. Für Hochschulen ergibt sich angesichts dieser Umwälzungen die Notwendigkeit, sich an diese neuen Rahmenbedingungen anzupassen, wenn sie einen prominenten Platz in der wissens- und kompetenzbasierten Netzwerkgesellschaft besetzen wollen. Eine Möglichkeit, den veränderten Rahmenbedingungen zu begegnen, besteht in der kooperativen wissenschaftlichen Weiterbildung.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) definiert wissenschaftliche Weiterbildung als die

„Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“ (Kultusministerkonferenz, 2001, S. 2).

Wissenschaftliche Weiterbildung setzt dabei nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus (Kultusministerkonferenz, 2001, S. 3). Die wissenschaftliche Weiterbildung baut auf den in der Schule, der Berufsausbildung und der Hochschule erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten sowie den Berufs- und Lebenserfahrungen des Individuums auf. Daraus ergibt sich, dass Schule, Ausbildung und Erststudium einerseits und die wissenschaftliche Weiterbildung andererseits inhaltlich und methodisch in einem engen Zusammenhang stehen.

Die *Charta for University Lifelong Learning* der European University Association (EUA), der ranghöchsten Dachorganisation der Hochschulen in Europa, hat bei den Hochschulen starke Impulse zum Umdenken in Gang gesetzt (European University Association, 2008). Doch bereits seit Inkrafttreten des Hochschulrahmengesetzes (HRG) im Jahre 1976 gehört Weiterbildung zur verbindlichen Aufgabe der Hochschulen. Später wurde der wissenschaftlichen Weiterbildung eine „hauptamtliche Dienstaufgabe der Hochschullehrer“ (Hochschulrektorenkonferenz, 1993, S. 2) zugewiesen. Doch erst mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes von 1998 wurde der Weiterbildung der Status einer Kernaufgabe zugeschrieben, die im Aufgabenkatalog der Hochschulen als Säule neben Forschung und Lehre etabliert werden soll. Starken Aufwind erfuhr die wissenschaftliche Weiterbildung durch die im Rahmen des Bologna-Prozesses neu zu

organisierenden Bachelor- und Master-Studiengänge. Durch diese für die Hochschulen einschneidenden Veränderungen sollten die Flexibilität für Studierende und die Verknüpfungen zwischen grundständigen und weiterführenden Studien erhöht werden.

In dem Sachstands- und Problembereich zur *Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen* weist die Kultusministerkonferenz den Hochschulen endgültig eine neue Kernaufgabe zu (Kultusministerkonferenz, 2001). Legte § 21 HRG a. F. noch fest, dass die Hochschulen Möglichkeiten der Weiterbildung entwickeln sollen, ist nach der Novellierung des HRG in § 2 Abs. 1 – und übereinstimmend in den Hochschulgesetzen der Länder – wissenschaftliche Weiterbildung den Hochschulen als Kernaufgabe neben Forschung und Lehre zugewiesen. Die Hochschulen sollen demnach diese gesetzliche Verpflichtung im Rahmen ihres Auftrags durch eigene hochschultypische, qualitativ hochwertige Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung erfüllen. Dabei können sich Hochschulen auch an Maßnahmen anderer Träger (z. B. privater Hochschulen oder sonstiger Bildungseinrichtungen) beteiligen (Kultusministerkonferenz, 2001, S. 2-3).

Obwohl sich bereits einiges getan hat und über die Notwendigkeit und Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung in der bildungspolitischen Diskussion große Einigkeit herrscht, zeigen internationale Vergleichsstudien, dass die wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland noch nicht den Stand anderer Industrienationen erreicht hat (Schaeper, Schramm, Weiland, Kraft & Wolter, 2006; Hanft & Knust, 2007 oder auch Wolter, 2007, S. 24). Dies gilt insbesondere für die Position der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt.

Aufgrund der Empfehlung der Kultusministerkonferenz sollten deshalb Möglichkeiten zur Durchführung wissenschaftlicher Weiterbildung innerhalb und außerhalb der Hochschulen ausgelotet, die Verantwortung der Hochschulen für die Weiterbildung gestärkt und die Angebotsstruktur der wissenschaftlichen Weiterbildung systematisch ausgebaut werden. Als eine der entscheidenden Voraussetzungen dafür hebt die KMK hervor, dass sich die wissenschaftliche Weiterbildung für die Hochschulen sowie für die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer *lohnen* muss. So sollen ausdrücklich Gebühren oder privatrechtliche Entgelte auf Vollkostenbasis für die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung erhoben werden. Es wird empfohlen, dass Nebentätigkeiten für Professorinnen und Professoren auch an der eigenen Hochschule in der Weiterbildung ermöglicht werden sollen. Darüber hinaus wird in dem Bericht festgestellt, dass Kooperationen mit anderen Trägern der wissenschaftlichen Weiterbildung zu einer Bereicherung des hochschulinternen Angebotes führen und den Interessentenkreis erweitern können. Entscheidende Faktoren für Kooperationen sind dabei die abzusichernde Qualität der Lerninhalte, des Lehrpersonals und der Prüfungen (Kultusministerkonferenz, 2001, S. 3-4).

Für die praktische Umsetzung der wissenschaftlichen Weiterbildung schlägt die KMK die Verwendung von Modulen vor:

„Im Zuge der Modularisierung insbesondere bei den Studiengängen im Sinne von § 19 HRG kommt die Verwendung von Modulen aus dem Angebot solcher Studiengänge als „Baustein“ im Rahmen eines weiterbildenden Studienangebotes in Betracht. Die Verwendung von Modulen erleichtert darüber hinaus die Kooperation der Hochschulen mit externen Anbietern. Der Beschluss der KMK vom 15.09.2000 zu den „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen“ sieht die Überprüfung und Beschreibung der Verwendungsfähigkeit des Moduls auch im Rahmen eines Weiterbildungsangebotes durch die Hochschule als ein Kriterium für die Einführung von Modulen vor“ (Kultusministerkonferenz, 2001, S. 7).

4. Ein Vorschlag für ein Modell der wissenschaftlichen Weiterbildung

Aus den geschilderten Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung ergibt sich, dass Hochschulen grundsätzlich die Möglichkeit haben, insbesondere Grundlagenmodule von Studiengängen als Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung anzubieten. Dabei gilt es jedoch, konzeptionelle, inhaltliche, qualitative, didaktische, soziale, gesellschaftliche, organisatorische und vermarktungsrelevante Faktoren zu beachten, um erfolgreich zu sein.

Die Zutaten für moderne wissenschaftliche Weiterbildung ergeben sich aus den Bedürfnissen der unterschiedlichen Interessengruppen. Hochschulen bieten aufgrund ihrer Kostenstruktur meist wenig Spielraum für zusätzliche Maßnahmen, wenn keine Gegenfinanzierung vorhanden ist. Gleichzeitig stehen bei jeder Entscheidung die Reputation und das Ansehen der Hochschule sowie das ihrer Professorinnen und Professoren im Fokus. Organisatorische Strukturen und gesetzliche Regelungen verringern zusätzlich den Handlungsrahmen. Kurz gesagt fehlt es meist an Zeit, Geld, Personal, Ressourcen, Möglichkeiten und manchmal auch am Willen, neue Wege zu beschreiten.¹ Neben der klassischen Zielgruppe für wissenschaftliche (Weiter-)Bildung, den Berufstätigen, sind Grundlagenmodule aus Studiengängen auch für Schüler/-innen der Sekundarstufe II als Bildungsangebot interessant. Wie kann aber nun das *Matching* zwischen wissenschaftlicher (Weiter-)Bildung und Schüler/-innen erfolgen? Wichtig ist, dass Schüler/-innen grundsätzlich erst einmal die Bereitschaft und den Willen haben müssen, ein solches Angebot wahrzunehmen. Die Verfasser haben versucht, die Notwendigkeit ökonomischer Bildung in einem Claim zu begründen: „Wie sollen Menschen richtig wirtschaften, wenn sie Wirtschaft nicht verstehen?“ In Zeiten der Wirtschafts-, Währungs- und Finanzkrise konnte festgestellt werden, dass die „Message“ von den meisten mit ihr konfrontierten Personen verstanden wurde. Nachdem die Bereitschaft festgestellt wurde, stellt sich die Frage nach dem zu erbringenden *Invest* der Schülerinnen und Schüler. Dabei kann unterschieden werden in (Frei-)Zeit und monetäre Kosten (Hochschulrektorenkonferenz, 2008, S. 7). Um diesbezüglich erfolgreich zu sein, bietet es sich an, die zeitliche Investition und die individuellen Kosten gering zu halten. Die Lösung des Problems führt direkt zu den Hochschulen. Es kann sicherlich ausgeschlossen werden, dass Professorinnen und Professoren regelmäßig und/oder dauerhaft kostenlos Schüler/innen unterrichten. Jedoch können Lehrerfortbildungen und -qualifizierungen ein probates Mittel zur Multiplikatorenbildung darstellen. Durch Professorinnen und Professoren unterwiesene qualifizierte Dozenten/Lehrer könnten Schülerinnen und Schülern attraktive Bildungsarrangements anbieten, welche aus kompakten Präsenzangeboten gepaart mit Selbstlernphasen bestehen. Dies führt uns jedoch direkt zur nächsten Frage, nämlich der nach der Organisation und aktiven Verbreitung eines solchen Angebotes.

Dabei gilt es zu unterscheiden, zwischen (regionalen) wissenschaftlichen Weiterbildungsanbietern z. B. in Form von Weiterbildungsakademien der Hochschulen und den übergeordneten Aufgaben zur Standardisierung und Qualitätssicherung bei kooperativen bzw. vernetzten wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten, die idealerweise durch eine zentrale Einrichtung (Zentralstelle) wahrgenommen werden sollten. Umsätze aus durchgeführte Weiterbildungsangeboten sollten dabei weitestgehend bei der jeweiligen anbietenden Institution verbleiben (Hochschulakademien) (Hochschulrektorenkonferenz, 2008).

¹ Um diesem Umstand zu begegnen, hat die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) im Jahr 2008 ein Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung herausgegeben. Den Hochschulen werden darin konkrete Empfehlungen bezüglich der Schaffung von Anreizen, zur Qualitätssicherung, zur Entwicklung einer Strategie für die wissenschaftliche Weiterbildung und zur Einbettung in die Gesamtstrategie der Hochschule gegeben (Hochschulrektorenkonferenz, 2008).

In der mittlerweile global vernetzten Welt werden Studienverläufe nicht selten auch international geprägt. Die wesentliche Frage, die sich daher oft stellt, ist die nach der Anerkennung bzw. Anrechenbarkeit von Studienleistungen. Dem kommt kooperative wissenschaftliche (modulare) Weiterbildung sehr entgegen. Diese beruht idealerweise auf standardisierten, qualitativ hochwertigen Studienbausteinen mit internationaler Gültigkeit und Zertifizierung. Durch standardisierte ortsunabhängige Testierungen wird dies ermöglicht. Es sollte daher eine der Kernaufgaben einer Zentralstelle sein, diese qualitativ hochwertige standardisierte Testierung zu organisieren und bei erfolgreichem Abschluss den Versand von Zertifikaten zu gewährleisten. Nur umfangreiches Qualitätsmanagement kann dies ermöglichen. Dabei müssen sämtliche inhaltlichen, organisatorischen und wissenschaftlichen Komponenten berücksichtigt werden. Ein Netzwerk aus Hochschulen, ein unabhängiger Prüfungsausschuss, ein ideeller Träger als Beratungsgremium, unabhängige Qualitätszertifizierungen der Curricula und der Organisation durch Dritte sowie regelmäßige Evaluationen sind notwendig, um dies zu erfüllen. Finanziert werden kann ein solches System zum Beispiel durch einen Teil der für jeden Teilnehmer anfallenden Prüfungsgebühren. Weitere Teile der Prüfungsgebühren erhalten die jeweiligen Prüfungsanbieter (z. B. Hochschulakademien) und Partnerhochschulen innerhalb des Netzwerks. Diese Partizipation an den Umsätzen befördert auf der einen Seite eine günstige Kostenstruktur gepaart mit hoher Qualität und auf der anderen Seite wenig Aufwand für die Hochschulen, Hochschulakademien und Dozenten. Dies wiederum fördert den Anreiz für Dozenten, solche Hochschul-Zertifikatskurse anzubieten und durchzuführen. Die Lernenden haben durch solche Zertifikatskurse gleich mehrfach Nutzen: Ein wertvolles Zertifikat auf Hochschulniveau, die Möglichkeit, relevantes Wissen zu erwerben und erste/neue Erfahrungen mit wissenschaftlicher Bildung. Besonders hervorzuheben ist dabei die Tatsache, dass durch die unabhängige Qualitätssicherung und Zertifizierung Credits (ECTS) vergeben werden können, die von Hochschulen international anerkannt werden können.

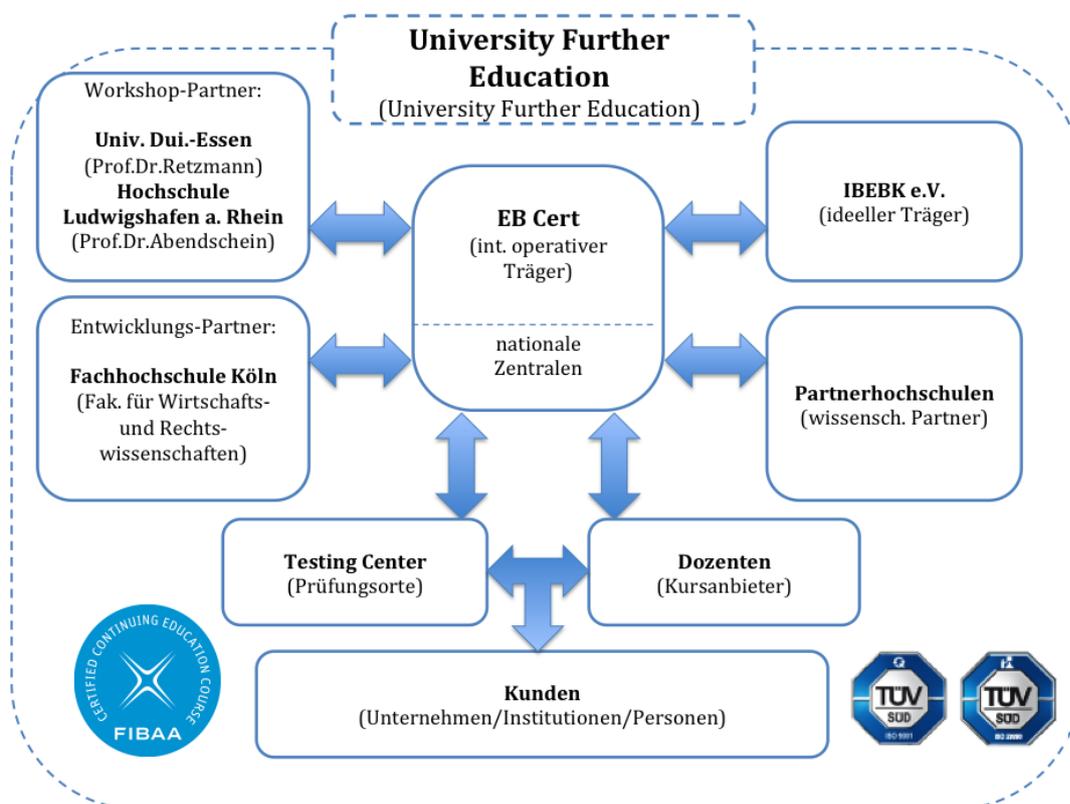


Abbildung 1: Systemorganigramm University/Further Education

5. Die Idee des Netzwerks – gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

Für ein Modellprojekt zur kooperativen/vernetzten ökonomischen wissenschaftlichen Weiterbildung konnte ein Verbund unter der Beteiligung der Universität Duisburg-Essen und der Fachhochschule Köln eine Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) erfolgreich beantragen.

Hintergrund des Modellprojektes war die Fragestellung: Wie können durch wissenschaftliche Weiterbildung möglichst viele Menschen erreicht werden? Aus dieser Fragestellung ergab sich die Idee, ein Netzwerk aus verschiedenen Bildungsanbietern im In- und Ausland (Universitäten/Hochschulen, Dozenten, Unternehmen/Institutionen) aufzubauen. Zusammen mit einer staatlichen Hochschule hat der operative Träger wissenschaftliche Weiterbildungsangebote (Zertifikatskurse) durch eine Hochschulakkreditierungsagentur zertifizieren lassen (gemäß EQR/ECTS), sodass erworbene Credits (ECTS) unproblematisch international bei anderen Hochschulen auf Studiengänge angerechnet werden können. Hochschulen haben die Möglichkeit, Partnerhochschulen im Netzwerk zu werden. Dazu ist es lediglich notwendig, die Credits der Zertifikatskurse *Einführung in die Betriebswirtschaftslehre* und *Einführung in die Volkswirtschaftslehre* auf mindestens einen Studiengang anzurechnen. Die Kurse werden ausschließlich von akkreditierten Dozenten angeboten. Die Zertifikatsprüfungen finden exklusiv in zugelassenen Testing Centern statt. Partnerhochschulen können jederzeit Dozenten akkreditieren lassen und Testing Center werden. Die Umsätze von durchgeführten Zertifikatskursen verbleiben vollständig beim jeweiligen Anbieter, also den Hochschulakademien bzw. Dozenten.

Nach erfolgreichem Abschluss eines Zertifikatskurses erhalten die Teilnehmer ein Hochschulzertifikat mit Certificate Supplement, auf welchem unter anderem die regionale Partnerhochschule (mit Logo und Unterschrift), die Inhalte des Kurses, der Workload, die erreichten Credits (ECTS) und die Abschlussnote abgedruckt sind. Die Zertifikatskurse richten sich maßgeblich an (angehende) Fach- und Führungskräfte sowie an Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II. Bislang zugelassen wurden die Zertifikatskurse: Volkswirtschaft, Betriebswirtschaft, Wissenschaftstheorie und Qualitätsmanagement. Professorinnen und Professoren sowie Führungskräfte von Partnerhochschulen sind eingeladen, aktiv zur Qualitätssicherung beizutragen. Dazu können sie Mitglied im Beirat des operativen Trägers oder im Prüfungsausschuss werden und/oder dem ideellen Träger-Verein (www.ibeck.org) beitreten.

Weitere Informationen zu dem Modellprojekt finden Sie im Internet unter der Adresse: www.ebcert.de.

Vorschläge, Anmerkungen und Anfragen richten Sie bitte an: office@ebcert.de.

Literatur

Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (Hrsg.) (2007). Bildung schafft Zukunft - Wissenschaftliche Weiterbildung im System der gestuften Studienstruktur. Berlin.

European University Association (EUA) (2008). European Universities' Charter on Lifelong Learning. Brüssel. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/European_Universities__Charter_on_Lifelong_learning.pdf [23.01.2014].

Hanft, A. & Knust, M. (Hrsg.) (2007). Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, Bonn, http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf [26.01.2014].

Hochschulrektorenkonferenz (1993). Dokumente zur Hochschulreform 84/1993: Die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen. Entschließung des 170. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz Bonn, 12. Juli 1993. Bonn.

Hochschulrektorenkonferenz (2008). HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung: Beschluss des 588. Präsidiums, 07. Juli 2008. Bonn.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2001). Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001, Bonn, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembereicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf [21.12.2013].

Pitsoulis, A. & Flachsbarth, F. (2013). Diskrepanzen im Vorwissen Studierender in mathematisch-naturwissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Grundlagenmodulen – Ergebnisse einer lokalen Erhebung und Empfehlungen für die ökonomische Bildung. In T. Retzmann (Hrsg.), Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II (S. 199-211). Schwalbach/Ts: Wochenschau.

Schaeper, H., Schramm, M., Weiland, M, Kraft, S. & Wolter, A. (2006). International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung, www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_teilnahme_hochschulweiterbildung.pdf, [03.02.2014].

Staufenbiel Institut (2012). JobTrends Deutschland 2012, URL: http://www.staufenbiel.de/fileadmin/fm-dam/PDF/Publicationen_WS_11/JobTrends_2012_JobTrends_web.pdf [22.12.2013].

Willich, J., Buck, D., Heine, C. & Sommer, D. (2011). Studienanfänger im Wintersemester 2009/10: Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. Hannover: HIS: Forum Hochschule.

Wolter, A. (2007). Diversifizierung des Weiterbildungsmarktes und Nachfrage nach akademischer Weiterbildung in Deutschland, in: Österreichische Zeitschrift für Hochschulentwicklung. 2 (1), 14-29.

Qualitätskontrolle in der Erwachsenenbildung als kooperativer Prozess zwischen Bildungsinstitutionen und externer Evaluationsplattform

1. Einleitung

Dieser Beitrag beschreibt ein Forschungsvorhaben, das sich mit der Kontrolle der Wirksamkeit von Aus- und Weiterbildungen bei Erwachsenen beschäftigt. Das Projekt wird an der Universität Innsbruck am Institut für Psychosoziale Intervention und Kommunikationsforschung unter der Leitung von Ass.-Prof. Dr. Arthur Drexler durchgeführt. Das Forschungsprojekt untersucht geeignete Methoden zur Erfassung von Persönlichkeitsentwicklungen bei TeilnehmerInnen im Bereich psychosozialer Beratungsausbildungen und nützt diese Forschungsfrage gleichzeitig dafür, auf die Notwendigkeit von Kooperationen zwischen Bildungseinrichtungen und externen Evaluationsinstituten hinzuweisen.

Es soll aufgezeigt werden, dass im Bereich der Qualitätskontrolle noch großer Forschungsbedarf besteht (Reischmann, 1997; Gruber & Schlögl 2007). In der Praxis werden deshalb Evaluationsmethoden oft schematisch und unspezifisch eingesetzt. Die Realisierung einer wissenschaftlich adäquaten Qualitätskontrolle würde operativ tätige Bildungsinstitutionen zumeist überfordern und deshalb wäre dazu eine Zusammenarbeit mit spezialisierten Evaluationsinstituten erforderlich. Was im Schulwesen selbstverständlich ist, wäre auch dringend für die Erwachsenenbildung zu fordern.¹

Im gegenständlichen Projekt übernimmt das Universitätsinstitut stellvertretend die Rolle einer externen Evaluationsplattform. Anhand des Forschungsprojekts wird eine Kooperation zwischen Bildungseinrichtung und Evaluationsinstitut zum Zweck einer Qualitätskontrolle und -entwicklung plausibel gemacht.

2. Ausgangslage

Der Ruf nach Qualität im Bildungswesen ist in aller Munde. Reformen zur Steigerung von Effizienz und Effektivität werden bildungspolitisch breit diskutiert und betreffen die Schule ebenso wie Organisationen der Erwachsenenbildung.

Standards und Normen (z. B. ÖCERT², ISO 29990 Standard für Qualitätskriterien für Aus- und Weiterbildungseinrichtungen, u. a. m.) werden geschaffen, um Qualität in der Erwachsenenbildung zu fördern und vergleichbar zu machen. Dabei beziehen sich Forderungen nach Qualität nicht alleine auf die Zunahme eines fachlichen Know How's sondern schließen ebenfalls Entwicklungen von sozialen Fähigkeiten und Persönlichkeitsentwicklung (Forum Bildung, 2001) ein.

¹ Das Österreichische Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung im Schulwesen (BIFIE) ist u. a. für Qualitätssicherung und Bildungsmonitoring (Stichwort: PISA) zuständig.

² ÖCERT versteht sich als Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich und ist ein überregionales Modell zur Anerkennung von qualitätssichernden Maßnahmen der Bildungsorganisationen.

Doch die Überprüfung solcher Wirkeffekte auf die AdressatInnen ist in der Praxis kaum vorgesehen. Es mangelt zwar nicht an Tests und Prüfungen, die eine fachliche Qualifikation zertifizieren können, die Bewertung der Entwicklung von sozialen Fähigkeiten und der Persönlichkeit ist hingegen in der Regel kein Thema bei der Qualitätssicherung.

Als Methode für die Bewertung der Qualität einer Weiterbildungsveranstaltung jenseits von Wissensfragen, ist die Beantwortung von Fragebogen zur Zufriedenheit der TeilnehmerInnen (*happy sheets*³) weit verbreitet und typisch. Die Zufriedenheit ergibt sich zumeist aus der passenden Umgebung (Kursräumlichkeiten, Verpflegung und Unterbringung), den geeigneten ReferentInnen (Freundlichkeit, Fachkompetenz und Ansprechbarkeit) sowie der Kundenfreundlichkeit der Organisation und den Kosten. Diese Befragungen werden in der Regel von den Einrichtungen selbst entwickelt. Solche Erhebungen sagen jedoch nichts über die Wirksamkeit der Bildungsveranstaltung aus.⁴

Die Diskrepanz zwischen der inzwischen weitgehend akzeptierten Forderung nach Qualitätssicherung und -entwicklung in Bildungseinrichtungen und der rudimentären Praxis bei der Feststellung von Bildungseffekten jenseits der Fachkompetenz kann zumindest auf zwei wesentliche Ursachen zurückgeführt werden:

1. Es mangelt an geeigneten Methoden und Verfahren zur Messung und Beschreibung von Veränderungen im Zuge von Kursen und Seminaren der Erwachsenenbildung. Es gibt zwar empirische Instrumente aus der Psychologie, Soziologie und Pädagogik, die Veränderungen bei Personen abbilden können, sie wurden aber nicht für den Einsatz in der täglichen *Bildungspraxis* durch Laien entwickelt sondern für den wissenschaftlichen Gebrauch in Laborsituationen. Zusätzlich sind Ressourcen für die Implementierung und die laufende Evaluation der Bildungsangebote erforderlich, die in Zeiten der Personal- und Budgetknappheit kaum ausreichend aufgewendet werden können. So ergibt es sich gelegentlich, dass selbst die oben erwähnten Zufriedenheitsfragebögen nicht einmal ausgewertet werden oder zum Selbstzweck mutieren.
2. Eine Qualitätskontrolle ist dann sinnvoll, wenn Qualität einerseits als Begriff definiert ist und dafür, wie schon erwähnt, die entsprechenden Verfahren verfügbar sind, und andererseits empirische Daten für Vergleiche zur Verfügung stehen. Die Feststellung von einzelnen Effekten ist noch kein ausreichender Nachweis einer Wirksamkeit. Dazu müssen auch noch Vergleiche (*Benchmarks*⁵) eines Bildungsangebots mit anderen Kursen ähnlichen Inhalts und vergleichbarer Ziele ermöglicht werden. Schließlich würde die Erhebung eines Bildungsstandards an lediglich einer Schule (z. B. ein einzelner PISA-Test) noch keine Referenz dafür bieten, wie gut die SchülerInnen auf zukünftige Herausforderungen durch diese Schule vorbereitet wurden. Dafür ist bekanntlich eine Vollerhebung im ganzen Land bzw. weltweit vorgesehen. So ein großflächiges *large scale assessment*⁶ kann nicht von einer Bildungsinstitution alleine bewerkstelligt werden und muss daher extern gesteuert und bedient werden.

³ Happy sheets ist eine Bezeichnung für die Zufriedenheitsbefragungen am Ende eines Seminars (Becker, Wittke & Friske, 2010).

⁴ Die Wirksamkeit ist nicht mit der Zufriedenheit gleichzusetzen. Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) unterscheidet dies in seinem Evaluationsmodell, indem er für die Zufriedenheit eine andere Evaluationsebene (Ebene 1) als für die Effektivität (Ebene 2) beschreibt.

⁵ Der Begriff *Benchmark* bezeichnet einen systematischen Vergleich von Produkten oder Dienstleistungen.

⁶ Nationale und internationale Schulleistungsstudien mit *großen Datenmengen* für Schulforschung und Kompetenzdiagnostik werden als *large scale assessments* bezeichnet.

Diese Punkte machen deutlich, dass Bildungsorganisationen zum Zweck einer wissenschaftlich fundierten Qualitätskontrolle eine Kooperation mit ausgewiesenen Instituten anstreben sollten. Diese sollten über methodisches Know How verfügen und die in den unterschiedlichen Bildungsorganisationen erhobenen Daten aufbereiten und praktisch nutzbar wieder vermitteln können.⁷

Neben diesen eher pragmatisch ausgerichteten Forderungen gibt es zweifellos noch andere Hürden, die bei einer adäquaten Qualitätskontrolle in der Erwachsenenbildung berücksichtigt werden müssen. Waren es früher ideologisch bedingte Vorbehalte gegen Evaluationsprozesse an sich (Heinrich, Jähner & Rhein, 2011), die inzwischen (mehrheitlich) verstummt (aber nicht unbedingt hoher Motivation zur Evaluation gewichen) sind, so dominieren heute Forderungen nach zusätzlichen Ausstattungen und finanziellen Mitteln sowie Förderungen, welche durch eine Evaluierung begründet werden. Gleichzeitig bestehen Unsicherheiten gegenüber einem kompetitiven Wettstreit um TeilnehmerInnen, der sich aus den Evaluationsergebnissen ergeben könnte. Eine seriöse, kompetente und neutrale Evaluationsplattform als zentraler Ansprechpartner für Qualitätsfragen könnte hier zur Entspannung und Entlastung beitragen.

Als Resümee all dieser Punkte drängt sich der Gedanke für eine zukünftige Zusammenarbeit mit einem externen Fachinstitut für Qualitätskontrolle in der Erwachsenenbildung auf. Dort können empirische Methoden und Designs für die Bildungspraxis erarbeitet und angeboten werden. Aggregierte Daten könnten den einzelnen Institutionen und ihren AdressatInnen sowie der Bildungspolitik zur Verfügung gestellt werden.

3. Das Forschungsprojekt

Auf der Basis dieser Ausgangslage befasst sich das gegenständliche Projekt mit den notwendigen Schnittstellen zwischen Bildungsinstituten und einer Evaluationsplattform an Hand einer exemplarischen Fragestellung im Bereich der Qualitätskontrolle.

Das Evaluationsinteresse konzentriert sich dabei auf die Persönlichkeitsentwicklung bei TeilnehmerInnen an Aus- und Weiterbildungen. Als zu untersuchendes Bildungsangebot wird eine Ausbildung für psychosoziale Beratungstätigkeiten in den Blick genommen, denn dort zeigt sich sehr deutlich, dass förderliche Persönlichkeitsmerkmale eine große Rolle für gelingende Beratungsprozesse spielen (Wacker, 2002).

Dieser Fokus ergibt sich einmal direkt aus den beschriebenen Kurszielen der diversen Angebote, die neben dem Erlernen von Konzeptkompetenzen⁸ zur Beratung stets auch davon handeln, dass die TeilnehmerInnen durch den Kurs als Personen für Beratung geeignet werden, und zum anderen aus der Tatsache, dass Persönlichkeitsentwicklungen bisher bei weitem nicht so viel Beachtung im Rahmen von Qualitätssicherungsprozessen erfahren haben, wie die Überprüfung von Fachwissen und praktischen Fertigkeiten.

Die Konzeption und der Einsatz solcher Verfahren in der Praxis werden exemplarisch zeigen, welche Anforderungen und welcher Aufwand damit für eine Bildungseinrichtung einhergehen. Daraus

⁷ Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) stellt bereits Datenbanken mit Forschungsprojekten und Statistiken im Internet bereit. Es ist jedoch auch nicht auf eine individuelle Unterstützung von Bildungsorganisationen zur Evaluierung von Bildungseffekten ausgerichtet.

⁸ Als Konzeptkompetenz wird hier die Fähigkeit bezeichnet, theoretische Modelle und Konzepte der Beratung in der Praxis anzuwenden.

werden Argumente für eine Kooperation mit einer externen Evaluationsplattform zur ökonomischen und fachlichen Bewältigung solcher Aufgaben erwartet. Die Schwerpunkte einer solchen Dienstleistung sollen ebenfalls aus dem Exempel abgeleitet werden.

In den nächsten Kapiteln soll der Weg von der Evaluationsfrage bis zu den empirischen Ergebnissen konzipiert werden und dazu als erster Schritt der Beratungsbegriff konkretisiert werden, dann typische Merkmale einer Beraterpersönlichkeit abgeleitet werden und schließlich empirische Methoden ausgearbeitet werden, welche die beabsichtigten Entwicklungen der Merkmale im Bildungsalltag wissenschaftlich ausreichend erfassen können.

Am Beispiel der Erarbeitung eines prototypischen Evaluationsdesigns und der -methoden für eine konkrete Fragestellung soll gleichzeitig die organisationale Konzeption einer Evaluationsplattform gerechtfertigt werden, deren Know How inklusive der aggregierten und anonymisierten Daten letztendlich allen Bildungsanbietern und anderen Interessenten zur Verfügung stehen würde.

4. Grundlagenforschung als erster Schritt zur Qualitätskontrolle

Das Interesse an den Persönlichkeitsentwicklungen bei den TeilnehmerInnen an einer Beratungsausbildung erfordert zunächst die Klärung der Begriffe *Beratung* und *Persönlichkeit*.

4.1 Der Beratungsbegriff

Bis heute hat sich im Laufe der Zeit eine Vielzahl an unterschiedlichen Beratungsfeldern differenziert. In einer kurzen Übersicht sollen typische Beratungsanwendungen genannt werden. Aus diesem Überblick und den jeweiligen beratungsimmanenten Tätigkeiten sollen sodann prototypische Beratermerkmale ableitet werden, die als Basis für ein gelingendes Beraten gesehen werden müssen.

Wenn zur Herstellung von Übersichtlichkeit eine Einteilung nach Beratungsbereichen erfolgen soll, dann kann folgende Gruppierung vorgenommen werden:

- Beratungen in familiären Bereichen: Familienberatung, Ehe- und Partnerschaftsberatung, Erziehungsberatung, Trennungsberatung, Sozialberatung
- Beratungen im Schul- und Ausbildungsbereich: Schulpsychologische Beratung, Studentenberatung, Berufsberatung
- Arbeitsbezogene Beratungen: Karriereberatung, Coaching, Supervision, Organisationsberatung, Arbeitslosenberatung
- Beratung in Krisen: Schuldnerberatung, Beratung für Opfer von Verbrechen oder sexueller Gewalt, Trauer- und Sterbebegleitung, Mediation
- Gesundheitsbezogene Beratungen: Suchtberatung, Raucherberatung, Gesundheitsberatung, Ernährungsberatung

Diese fünf Beratungscluster, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, weisen einen gemeinsamen Nenner auf: Sie fokussieren auf Beratungen bei sozialen und/oder psychischen Problemen. Diese gemeinsamen Oberbegriffe sollen aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die einzelnen Beratungsdisziplinen vielfältiger Natur sind und somit ist der Sammelbegriff der *psycho-sozialen* Beratung kein homogenes Arbeitsfeld, sondern im Gegenteil ein sehr differenziertes, bei dem je nach Beratungsauftrag sehr unterschiedliche Fachkenntnisse und Interventionstechniken eine

Rolle spielen. Es wird zum Beispiel eine Suchtberatung ein anderes Fachwissen erfordern als eine Erziehungsberatung.

Es bleibt aber zu zeigen, welche ähnliche Persönlichkeitsstruktur bei BeraterInnen für eine professionelle Beratung in diesen Bereichen, über die jeweiligen Disziplinen hinweg, erforderlich ist.

4.2 Die Beratungspersönlichkeit

Die Person des Beraters oder der Beraterin stellt gemeinsam mit der Fachkompetenz den bedeutendsten Faktor dar, der über Erfolg und Misserfolg des zu Beratenden entscheidet (Rosenberger, 2002, S. II).

Um wichtige Persönlichkeitsmerkmale für eine Beratungstätigkeit zu erkennen, ist ein Blick zum Feld der Psychotherapie hilfreich. In der Psychotherapie haben Wirksamkeitsuntersuchungen eine längere Tradition (Strauß, 2004) und in dem Zusammenhang war auch die Person des Therapeuten von Interesse.

Beispielsweise wurde die Therapeutenpersönlichkeit in unterschiedlichen Therapierichtungen untersucht. Zitiert seien hier die bekannten Merkmale aus der humanistischen Therapierichtung *Respekt, Empathie* und *Echtheit* (Kongruenz) (Rogers, 1977). Dadurch soll eine warmherzige und vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre ermöglicht werden.

Die positive Zuwendung zum Klienten und die mitfühlende Akzeptanz zeichnen auch einen Berater aus, der ebenfalls über die Fähigkeit des aufmerksamen Zuhörens verfügen muss. Um sich als BeraterIn und als PsychotherapeutIn über solche persönlichen Fähigkeiten bewusst zu werden und sie zu entwickeln, ist ein hohes Maß an Selbstreflexion erforderlich. Es ist unbestritten, dass ein Gewähr sein der eigenen Emotionen und Motive ein wesentliches Merkmal für eine erfolgreiche Beratung ist (Melser-Storck, 2013, S. 50-51), was z. B. auch durch gesetzliche Forderungen nach regelmäßiger Supervision bei klinischen PsychologInnen⁹ untermauert wird.

Somit kann festgehalten werden, dass die Entwicklung einer hohen Selbstreflexivität bei AusbildungskandidatInnen für Beratungstätigkeiten wichtig ist. Im Zuge einer Qualitätskontrolle wäre dies im nächsten Schritt zu überprüfen.

Vorher soll aber dieser Ausschnitt der Grundlagenforschung auch dazu dienen, zu erkennen, dass solche Analysen nicht zum Geschäft von Bildungsanbietern gehören. Es ist leicht verständlich, dass Kursanbieter deshalb vorrangig Zufriedenheitsbefragungen durchführen, als sich mit solchen konzeptuellen Ausarbeitungen zu befassen. Dadurch bleibt eine wissenschaftlich fundierte Qualitätskontrolle jedoch auf der Strecke.

Zur Lösung wäre die Auslagerung der Evaluation möglich. Ein externer Dienstleister würde sich dann mit den grundlegenden Fragen auseinandersetzen. Diese Aufgabe wäre auf der Basis der beschriebenen Kursziele zu erfüllen, was für die Bildungseinrichtung auch den Effekt hätte, dass die Ausbildungsziele prägnant formuliert werden müssten (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl 1956; Krathwohl, 2002). Diese Angaben könnten sich bei der Konzeption des Curriculums wiederum stärker bemerkbar machen.

⁹ Im PsychologInnengesetz (2013), das im Juli 2014 in Kraft tritt, werden im §33 150 Einheiten Supervision im Zeitraum von fünf Jahren, neben fachlichen Fortbildungen, gefordert.

5. Angewandte Forschung als zweiter Schritt zur Qualitätskontrolle

Am Beginn der Evaluationspraxis wird das Evaluationsmodell festgelegt. Es wird entschieden, ob es um eine Ergebniskontrolle (*summative Evaluation*), um eine Kursbegleitung mit laufenden Rückmeldungen (*formative Evaluation*) oder um andere Evaluationszwecke, z. B. Qualitätsentwicklung oder Lernzielsteuerung gehen soll (Stufflebeam, 1972; Scriven, 1967). Nach Kirkpatrick (2006) wäre noch zu bestimmen, ob sich die Wirkeffekte nur im bzw. nach dem Kurs zeigen müssen oder ob auch der Transfer in die Beratungspraxis bewertet wird.

Eine Kombination von unterschiedlichen Evaluationstypen stellt der Evaluationskubus dar. Er beinhaltet die drei Dimensionen Evaluationszeitpunkte, Evaluationsebenen und Evaluationsfokus (Hanke, 2005). Dieses Modell wird die Grundlage für das gegenständliche Forschungsprojekt sein. Als Zeitpunkte werden prä- und post-Messung, als Ebene nach Kirkpatrick (2006) die zweite¹⁰, nämlich die des Lernerfolgs und als Fokus die Persönlichkeit bestimmt.

Zum Zweck einer Qualitätskontrolle soll das Ausmaß an Persönlichkeitsentwicklung nach einer Beratungsausbildung bewertet werden können. Dafür sollten auch Vergleichswerte aus anderen Ausbildungen verfügbar sein. Alleine die Auswahl des geeigneten Evaluationsmodells sowie die Bereitstellung von Referenzwerten würde wiederum die Kooperation mit einer spezialisierten externen Institution erfordern.

5.1 Operationalisierungen

Wenn die zu überprüfenden Merkmale definiert sind, erfolgt die Operationalisierung für die empirische Abbildung mit Hilfe geeigneter Verfahren. Die sorgfältige Messung von Veränderungen ist allerdings in der Praxis nicht so einfach. Wissenschaftliche Kriterien sollten erfüllt werden, was in der Praxis einen Kursablauf stören und damit das Ergebnis beeinträchtigen könnte:

1. Veränderungsmessungen erfolgen in einer Längsschnittstudie, bei der zumindest zwei Messzeitpunkte erforderlich sind. Die Differenz zwischen prä- und post-Messung ist das Ergebnis der Veränderung. Dieses Design bedeutet in der Praxis, dass Zeit und Energie für die Evaluation aufgewendet werden muss und dass die TeilnehmerInnen auch besorgt sein könnten, dass sie *schlecht* abschneiden.
Deshalb wäre ein neutrales Institut besser geeignet, um die Anonymität der Daten zu garantieren. Dennoch wäre der Aufwand von Beginn an einzukalkulieren.
2. Als Hauptgütekriterien werden *Objektivität*, *Validität* und *Reliabilität* gefordert (Bortz & Döring, 2006). Die Objektivität fordert eine unabhängige und *objektive* Evaluierung, die durch eine Bildungseinrichtung, die sich damit immer auch selbst evaluiert, wohl nicht ausreichend gewährleistet wäre.¹¹ Zur Validität, insbesondere zur *internen Validität* (d. h. die Ergebnisse müssen durch den Kurs und nicht durch andere Bedingungen zustande gekommen sein), wären Kontrollgruppen erforderlich. In der Weiterbildungspraxis wäre das sehr schwer zu realisieren, so dass die Variante einer *Wartegruppe* zu überlegen wäre. Vor Kursbeginn sollten bei den

¹⁰ Kirkpatrick geht in seinem Evaluationsmodell von vier Ebenen aus: Der Zufriedenheit der TeilnehmerInnen, dem Lernerfolg, dem Transfererfolg und dem Organisationserfolg (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006).

¹¹ Ungeachtet der Forderung nach Objektivität, ist die Form der Selbstevaluation mit Abstand die häufigste (Balli, Krekel & Sauter, 2002).

TeilnehmerInnen keine Veränderungen festgestellt werden, erst im Zuge des Kurses sollte die Entwicklung einsetzen (Bortz & Döring, 2006). Dazu wäre eine zusätzliche Messung einige Zeit vor Kursbeginn notwendig, die mit den TeilnehmerInnen vorab vereinbart werden müsste. Schließlich muss die Forderung nach der Erfassung des ins Auge gefassten Merkmals ebenfalls erfüllt sein. Nützlich können dazu (psychometrische) Verfahren sein, die sich bereits *am Markt* bewährt haben. Die Reliabilität ist ein weiteres wichtiges Gütekriterium, das ein sensibles und messgenaues Instrument erfordert. Es müssen selbst kleine Veränderungen bei einem Merkmal zuverlässig, d. h. ohne großen Messfehler, abgebildet werden können. Nur dann ist gewährleistet, dass allfällige Merkmalsveränderungen adäquat erfasst werden können.

Diese Forderungen lassen wiederum die Notwendigkeit einer externen Evaluierungsplattform plausibel erscheinen: Die Objektivität wäre dadurch begünstigt und die Validität sollte auch fachgerecht überprüft und erfüllt werden. Für die ausreichende Reliabilität wäre sogar methodische Entwicklungsarbeit zu leisten, was Bildungseinrichtungen kaum erfüllen könnten.

3. Nebengütekriterien, wie Ökonomie und Nützlichkeit, sind hier ebenfalls von Bedeutung. Schließlich sollte der zeitliche und materielle Aufwand für die Evaluierung möglichst gering und die Ergebnisse für die Bildungsinstitution verwertbar sein.

Die Routine und Erfahrung eines externen Dienstleisters könnte den Aufwand für die Bildungseinrichtung *erträglich* gestalten und einen Nutzen garantieren. Insbesondere dann, wenn auch andere Vergleichsdaten verfügbar sind. Eine enge Kooperation zwischen den Einrichtungen wäre dafür zweifellos erforderlich.

4. Forderungen nach einer Zufallsstichprobe für eine Verallgemeinerbarkeit der Resultate müssen wohl unerfüllt bleiben. In die Evaluation können nur jene Personen einbezogen werden, die am Kurs teilnehmen. Und das sind in der Regel eher kleine Gruppen, die eine repräsentative Aussage nicht gewährleisten könnten.

Durch eine Vielzahl von Evaluierungen könnte ein externer Dienstleister im Sinne von Metaanalysen Evidenzen für Effekte erkennen und einzelne Bildungsanbieter ihre Resultate damit in Beziehung setzen.

Wenn es konkret um die Abbildung des exemplarischen Merkmals der Selbstreflexivität geht, dann wäre auf die Verfahren der Persönlichkeitspsychologie zu rekurrieren. In dem Fachbereich werden Persönlichkeitsmerkmale vorrangig mit Hilfe von standardisierten Fragebogen erfasst. Damit ist eine Quantifizierung des jeweiligen Merkmals möglich, die auch hier intendiert wird. Schließlich handelt es sich in diesem Projekt forschungsmethodisch um eine Hypothesenprüfung (*„Es findet eine Zunahme an Selbstreflexivität während der Beratungsausbildung statt“*) und nicht um eine (qualitative) Exploration.

Ein entsprechender Fragebogen wäre dazu beispielsweise aus einem umfassenden Persönlichkeitsinventar zu extrahieren oder neu zu konstruieren.

Zur Auswertung der erhobenen Messwerte sind in der Folge statistische Testverfahren einzusetzen, wobei die *Signifikanz* wegen der geringen Stichprobe nicht alleine aussagekräftig wäre und jedenfalls die Effektstärke auch zu berücksichtigen wäre (Bühner, 2006, S. 121; Wirtz & Nachtigall, 2006, S. 229).

6. Zusammenfassung

Die bisherigen konzeptionellen Ausführungen machen deutlich, dass der Forschungs- und Durchführungsaufwand für eine wissenschaftliche Evaluierung der Effekte eines Kursangebots beträchtlich ist. Um dennoch verwertbare Ergebnisse, sei es auf der (Kurs-)Mikro- als auch auf der (Organisations-)Meso- und der (bildungspolitischen) Makroebene zu erhalten, ist eine Kooperation mit einer externen und kompetenten Evaluierungsinstitution zweifellos unabdingbar. Bisherige Bemühungen von Bildungsorganisationen, die eigenen Kurse jenseits von Fachwissen selbst zu evaluieren, würden einer wissenschaftlichen Kritik wohl kaum standhalten können.

Die Lage ist im Bereich der Vermittlung von Fachkenntnissen nicht so schlecht, da ihre Überprüfung eine längere Tradition hat und die Verfahren zur Zertifizierungen und Qualifizierungen vergleichsweise ausgereift sind. Völlig anders stellt sich die Situation im Bereich der sozialen und personenbezogenen Fähigkeiten und Einstellungen dar. Hier ist noch viel Pionierarbeit zu leisten, die von den einzelnen Bildungsorganisationen, wegen des oben beschriebenen Aufwands, nicht zu erwarten ist.

Am Ende des Forschungsprojekts soll zumindest anhand eines relevanten Ausschnitts der Persönlichkeit untersucht werden, ob Beratungsausbildungen in dem Bereich *funktionieren* können. Ungeachtet des kursspezifischen Ergebnisses sollte der Ablauf der Evaluierung als prototypisch für zukünftige Kursevaluationen als vertrauensvolle Kooperation zwischen Bildungsanbietern und externen Evaluierungsspezialisten angesehen werden können.

Durch eine wissenschaftlich fundierte Qualitätskontrolle ist in der Praxis der Erwachsenenbildung sicher eine evidenzbasierte Qualitätsentwicklung zu erwarten.

Literatur

Balli, C., Krekel, E. & Sauter, E. (2002). Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung aus der Sicht von Bildungsanbietern – Diskussionsstand, Verfahren, Entwicklungstendenzen. In C. Balli, E. Krekel & E. Sauter (Hrsg.), Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung (S. 5-24). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Becker, F., Wittke, I. & Friske, V. (2010). "Happy Sheets": Empirische Befragung von Bildungsträgern. Bielefeld: Universität Bielefeld, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften.

Bloom, B. S., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W. & Krathwohl, D. (1956). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook 1: Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (4. überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer.

Bühner, M. (2006). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion (2. aktual. Auflage). München: Pearson Studium.

Corey, G. (1996). Theory and practice of counseling and psychotherapy (5th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

- Forum Bildung. (2001). Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Gruber, E. & Schlögl, P. (2007). Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich - Wohin geht der Weg? Wien: BM für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung Erwachsenenbildung V/8.
- Hanke, U. (2005). Evaluieren von Weiterbildung. Theoretische Grundlagen und praktische Vorschläge. Hamburg: Dr. Kovac.
- Heinrich, M., Jähner, F. & Rhein, R. (2011). Effekte der Qualitätszertifizierung auf das Verhältnis von Profession und Organisation. *Magazin Erwachsenenbildung.at* (12).
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating Training Programs – The Four Levels* (3. Ausgabe). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41 (4), 212-219.
- Melser-Storck, E. (2013). Bindungsbedürfnis, Resilienz und Psychohygiene auf Therapeutenseite. *Psychotherapie im Dialog*, 14(1), 48-52.
- Reischmann, J. (1997). Die Erfassung von Weiterbildungs-Wirkungen: Probleme und Möglichkeiten. In R. Arnold (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung* (S. 119-132). Opladen: Leske + Budrich.
- Rogers, C. (1977). *Carl Rogers on personal power: Inner strength and its revolutionary impact*. New York: Delacorte Press.
- Rosenberger, W. (2002). Vorwort. In B.-J. Ertelt & W. E. Schulz (Hrsg.), *Handbuch Beratungskompetenz* (S. I-III). Leonberg: Rosenberger Fachverlag.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagne, & M. Scriven (Hrsg.), *Perspectives of curriculum evaluation* (S. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Strauß, B. (2004). Allgemeine und spezifische Wirkfaktoren der Psychotherapie. In H. Lang (Hrsg.), *Was ist Psychotherapie und wodurch wirkt sie?* (S. 101-113). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Stufflebeam, D. L. (1972). Evaluation als Entscheidungshilfe. In C. Wulf (Hrsg.), *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (S. 113-145). München: Piper.
- Wacker, G. (2002). Transformation von Organisationen durch lernorientierte Organisationssupervision als prozessbegleitender Beratungsform. Münster: Lit.
- Wirtz, M. & Nachtigall, C. (2006). *Deskriptive Statistik - Statistik für Psychologen, Band 1*. Weinheim: Juventa.

Kooperationsaktivitäten im System des lebenslangen Lernens – Eine Analyse der gegenwärtigen Situation

Seit einigen Jahren existieren in der Bundesrepublik Deutschland verstärkt Projekte zur bildungsbereichsübergreifenden Zusammenarbeit (z. B. Lernende Regionen) und es werden vermehrt neue Organisationen gegründet, welche die verschiedenen Einrichtungen des Bildungswesens weiter zusammenführen (z. B. Hessencampus). Diese leisten nicht nur einen bedeutenden Beitrag zum lebenslangen Lernen, sondern tragen darüber hinaus auch dem Zusammenwirken verschiedener pädagogischer Berufsgruppen, bspw. aus Kindertageseinrichtungen, Schulen, Einrichtungen der Erwachsenenbildung und (Fach-) Hochschulen, Rechnung. Es wird das Ziel verfolgt, der bildungspolitisch oft beanstandeten *Versäulung* entgegenzuwirken und die Bildungsbiographie mehr nach den individuellen Interessen und Bedürfnissen der Klientel auszurichten. Für die pädagogische Praxis bringt dies neue Anforderungsstrukturen mit sich, denn die Bildungsakteure müssen nicht nur offen sein für Veränderungen, sondern auch stärker mit anderen pädagogischen und nicht-pädagogischen Professionen kooperieren (Buschle, Fuchs & Tippelt, 2014, S. 165). Zum gegenwärtigen Zeitpunkt existieren jedoch nur partielle Erkenntnisse darüber, inwieweit die in der Bildungspraxis tätigen Akteure darauf vorbereitet sind. Während auf der einen Seite in der Bundesrepublik Deutschland seit einigen Jahren die Bildungskooperation im Kontext des lebenslangen Lernens durch verschiedene Programme gefördert wird, existieren auf der anderen Seite aktuell keine Aussagen darüber, inwieweit und in welchen Varianten die Reformanstrengungen in der Fachpraxis tatsächlich umgesetzt werden. Als gänzlich fehlend hat sich innerhalb der Erziehungswissenschaften eine komparative Untersuchungsperspektive erwiesen, welche tatsächlich alle pädagogischen Berufsgruppen des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens im Blick hat. An diesen zentralen Forschungsbedarf knüpfte das von April 2009 bis März 2011 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Projekt *Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens – Berufliche Selbstzuschreibungen und wechselseitige Funktions- und Aufgabenzuschreibungen* (kurz: PAELL) unter der Leitung von Prof. Dr. Dieter Nittel und Dr. Julia Schütz (Goethe-Universität Frankfurt am Main) sowie Prof. Dr. Rudolf Tippelt (Ludwig-Maximilians Universität München) an. Das übergeordnete Ziel dieser Studie war es, einen Beitrag zur wachsenden Institutionalisierung des lebenslangen Lernens zu leisten, indem der gegenwärtige Stand der bildungspolitischen Maxime vonseiten der hieran beteiligten pädagogischen Akteure überprüft wird. Dies geschah indem nahezu alle¹ BerufsrollenträgerInnen des Bildungswesens hinsichtlich ihrer beruflichen Selbstzuschreibung und wechselseitigen Funktions- und Aufgabenzuschreibungen quantitativ und qualitativ untersucht wurden. Im Detail wurden ErzieherInnen, Grund-, Haupt-, Real-, Gymnasial- und BerufsschullehrerInnen, MitarbeiterInnen der Weiterbildung, (Fach-) HochschuldozentInnen und die in der außerschulischen Jugendbildung agierenden PraktikerInnen unter verschiedenen Gesichtspunkten befragt. Die Studie überprüfte, welche pädagogischen Hauptaufgaben sie ihrer, aber auch anderen pädagogischen Berufsgruppen zuschreiben, welche Erwartungen damit verbunden sind, welche Kooperationsmodi in der bildungsbereichsübergreifenden Zusammenarbeit bereits umgesetzt werden, wo diesbezüglich Lücken bestehen und welche Aspekte das Zusammenwirken fördern oder behindern. Fernerhin fand

¹ Aus forschungsökonomischen Gründen lag der Fokus auf den Akteuren der zentralen Bildungssegmente, da die Einbindung der pädagogischen Berufsgruppen, wie Sonder- und Heilpädagoginnen oder Freizeitpädagoginnen, zu einer Überkomplexität innerhalb der Forschung geführt hätte.

eine Befragung hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit und Motivation sowie der Einstellung und Umsetzung im Hinblick auf die bildungspolitische Forderung des lebenslangen Lernens statt. Die empirische Untersuchung erfolgte dabei in den vier bundesdeutschen Regionen: München und Landkreis Bad Tölz-Wolfratshausen (Bayern) sowie Kassel und Landkreis Waldeck-Frankenberg (Hessen). Die beiden Städte und Landkreise ermöglichten einen kontrastiven Vergleich, da sie einerseits sehr ähnliche soziodemographische Strukturen (z. B. Bildungsniveau, Arbeitslosenquote, Migrantenanteil) sowie eine dicht gestaffelte Bildungslandschaft (z. B. Partizipation beider Landkreise am Programm *Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken*) aufweisen, sich jedoch hinsichtlich ihrer religiösen und politischen Prägung unterscheiden. Das Forschungsprojekt trägt damit nicht nur zur komparativen Berufsgruppenforschung und empirischen Bildungsforschung innerhalb der Erziehungswissenschaften bei, sondern ermöglicht Aussagen über die faktische Orientierungskraft des lebenslangen Lernens vonseiten der PraktikerInnen (Nittel, Schütz & Tippelt, 2014).

1. Aktuelle Kooperationsaktivitäten im System des lebenslangen Lernens

Eine in das PAELL-Projekt eingebettete Dissertation nahm das Thema der interorganisationalen Zusammenarbeit von pädagogischen Einrichtungen näher in den Blick und erarbeitete den aktuellen Stand der bildungsbereichsübergreifenden Kooperationsaktivitäten seitens der pädagogischen Akteure im komparativen Vergleich.² Orientierungsrelevant war es, detaillierte Erkenntnisse über die *Kultur der Zusammenarbeit* der verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen innerhalb des Bildungswesens zu generieren. Für die Untersuchung konnte der im PAELL-Projekt erhobene Datensatz verwendet werden, wofür mein besonderer Dank gilt.

Die Analyse von 1.476 Fragebögen, 25 Gruppendiskussionen sowie einschlägiger gesetzlicher Verordnungen ermöglichte ein breites Spektrum an Ergebnissen und führte zu einem komplexen Bild vom Untersuchungsgegenstand. Mittels dieser Multiperspektivität war es möglich, die statistisch erfassten Zahlen mit detaillierteren Informationen zu versehen und dementsprechend Verstehensprozesse, d. h. wichtige Interpretations- und Begründungsmomente, in Gang zu setzen (Mayring, 2001; Flick, 2008). So konnte Aufschluss darüber gewonnen werden, mit welchen (anderen) pädagogischen und nicht-pädagogischen Berufsgruppen (z. B. Kammern, Bundesagentur für Arbeit, kulturelle Einrichtungen) die BildungspraktikerInnen interorganisational kooperieren und welche diesbezüglichen Erfahrungen sie bislang gemacht hatten. Es zeigte sich, *wie häufig* und *warum* (z. B. freiwillig oder aufgrund von gesetzlichen Vorgaben) zusammengearbeitet wird und welche Kooperationsmodi in der Fachpraxis umgesetzt werden. Insbesondere die qualitativ erhobenen Daten machten es möglich, Lücken und Gelingensbedingungen in der bildungsbereichsübergreifenden Zusammenarbeit aufzudecken und Handlungsbedarfe zu formulieren. Darüber hinaus ließ der komparative Vergleich aller untersuchten Berufsgruppen nicht nur Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Hinblick auf die jeweilige Kooperationskultur erkennen, sondern zeigte auch welche Berufsgruppen sich bereits als Bildungseinheit verstehen und welche Segmente hier noch nicht integriert sind.

Eine Auswahl der gewonnenen Befunde soll Gegenstand des vorliegenden Beitrags sein.

² Der vollständige Arbeitstitel der Dissertation lautet: *Kooperationen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens – Aktuelle Kooperationsaktivitäten und -wahrnehmungen vonseiten der pädagogischen Akteure im komparativen Vergleich. Eine Berufsgruppenforschung in Bayern und Hessen* von Daniela Bruckmann & Vanessa Walther (2014).

2. Ergebnisse der empirischen Untersuchung

2.1 Beobachtung von vier Kooperations-Kategorien

Mit Blick auf das jeweilige juristisch kodifizierte Handlungsmandat der Berufsgruppen (z. B. Schul- oder Weiterbildungsgesetze) zeigten sich im komparativen Vergleich aller untersuchten Bildungssegmente vier vorherrschende Kooperations-Kategorien. So existieren insbesondere an den Übergangssituationen, d. h. beim Wechsel in die biographisch nachgeschaltete Bildungsstufe (auch in den Beruf), Kooperationen, die durch gesetzliche Rahmenbedingungen vorgegeben werden. Solche als *obligatorisch* bezeichneten Zusammenarbeiten konnten aber auch auf horizontaler Ebene, d. h. innerhalb des gleichen Bildungsbereiches, identifiziert werden. Parallel hierzu ließ sich eine Vielzahl an freiwilligen, d. h. *fakultativen* Zusammenarbeiten beobachten. Jene Kooperationen bestehen häufig vonseiten der schulischen Sektoren mit Institutionen, die in ihrem Organisationsziel nicht primär der Bildung verhaftet sind (z. B. mit kulturellen Einrichtungen, Medien oder der Bundesagentur für Arbeit). Der primäre Kooperationsanlass besteht hierbei in der Vermittlung von bestimmten Lehrinhalten (z. B. kulturelle Praxis, Kennenlernen der Arbeitswelt, natur- und umweltbezogene Bildung, Medienbildung) und wird in der Regel durch den Besuch solcher Institutionen bildungspartnerschaftlich umgesetzt. Die dritte Kategorie bezeichnet *bedingungsabhängige* Zusammenarbeiten. Hierunter sind Kooperationen zu verstehen, welche unter bestimmten Voraussetzungen bzw. in spezifischen Fällen zustande kommen und daher situativen Charakter haben. In der durchgeführten Erhebung tangiert dies in der Regel eine konkrete Phase innerhalb des institutionellen Ablaufs einer Bildungskarriere; d. h., dass sich diese phasenabhängigen Konstellationen hauptsächlich im Kontext von Gelegenheitsstrukturen für die berufliche Orientierung (z. B. bei Praktika) oder im Rahmen von Ausbildungsprozessen (z. B. Referendariat, praxisbezogener Unterricht) verorten lassen. *Ressourcenorientierte* Zusammenarbeiten bilden die letzte der vier Kategorien. Sie bezeichnen Kooperationen, die auf ein Bestandssystem ausgerichtet sind, z. B. um dieses zu erhalten, zu verbessern oder zu schonen. Dieser Anlass zeigte sich insbesondere vonseiten der Weiterbildung, welche die Räumlichkeiten von Schulen und Hochschulen für den eigenen Unterricht mitbenutzt. Ferner konnten ressourcenorientierte Zusammenarbeiten unter manchen Einrichtungen des Sekundarbereichs I und II identifiziert werden, welche sich nicht nur Unterrichtsräume sondern darüber hinaus auch Unterrichtsmaterialien teilen.

Jede dieser Kategorien brachte zahlreiche detaillierte Befunde mit sich, die sich in diesem Beitrag nicht in aller Ausführlichkeit darlegen lassen. Aus diesem Grund wird im Folgenden der Fokus auf eine dieser Kategorien gelegt und hieraus die zentralen Befunde exemplarisch vorgestellt.

2.2 Nähere Betrachtung der obligatorischen Kooperationsaktivitäten

Unter obligatorischen Kooperationsaktivitäten (lat.: obligatorius = verbindlich, durch ein Gesetz o. Ä. vorgeschrieben, Duden, 2011, S. 1276) sind Zusammenarbeiten zu verstehen, welche durch gesetzliche Verordnungen als verbindlich vorgegeben sind. Die Auswertung des Datenmaterials offenbarte diesbezüglich, dass innerhalb des deutschen Bildungssystems eine Vielzahl an gesetzlich vorgeschriebenen Kooperationen existiert und dass diese dabei zumeist reziprok kodifizierten Grundlagen folgen. Damit ist gemeint, dass die für die jeweilige Berufsgruppe gültigen Verordnungen die Zusammenarbeit mit einem anderen Segment zumeist wechselseitig vorgeben. Obligatorische Kooperationsaktivitäten wurden in der durchgeführten Studie hauptsächlich an

Übergangssituationen (Transitionen) beobachtet, d. h. beim Wechsel in die biographisch nachgeschaltete Bildungsstufe (auch in den Beruf). Sie existieren aber auch auf horizontaler Ebene, d. h. zwischen Einrichtungen eines Bildungssegmentes.

Aus beiden Ebenen werden nun Teilergebnisse vorgestellt.

2.2.1 Obligatorische Kooperationsaktivitäten auf vertikaler Ebene

Obligatorische Kooperationsaktivitäten sind, wie bereits angedeutet, hauptsächlich an Übergangssituationen (Transitionen) zu beobachten und umfassen diejenigen Bildungsbereiche, welche unter Berücksichtigung der individuellen Biographie zu den Pflichtschulen zählen. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass insbesondere diese Bereiche im Hinblick auf ihre Kooperationsaktivitäten stark reglementiert sind. Durch einschlägige Schulgesetze sowie segmentspezifische Verordnungen (z. B. Lehrpläne, Schulordnungen, Berufsbildungsgesetze) werden die einzelnen Bereiche verpflichtet, zur Erleichterung des Übergangs ihrer Klientel vertikal zusammenzuwirken. Hierbei ist es zunächst unerheblich, ob sich die Akteure gut verstehen, da sie den Vorgaben Folge leisten müssen. So ließen sich in der Untersuchung an allen Übergangssituationen hohe quantitative Kooperationswerte identifizieren und ferner ein schlüssiges Kooperationsprofil beobachten (siehe Abb.1).

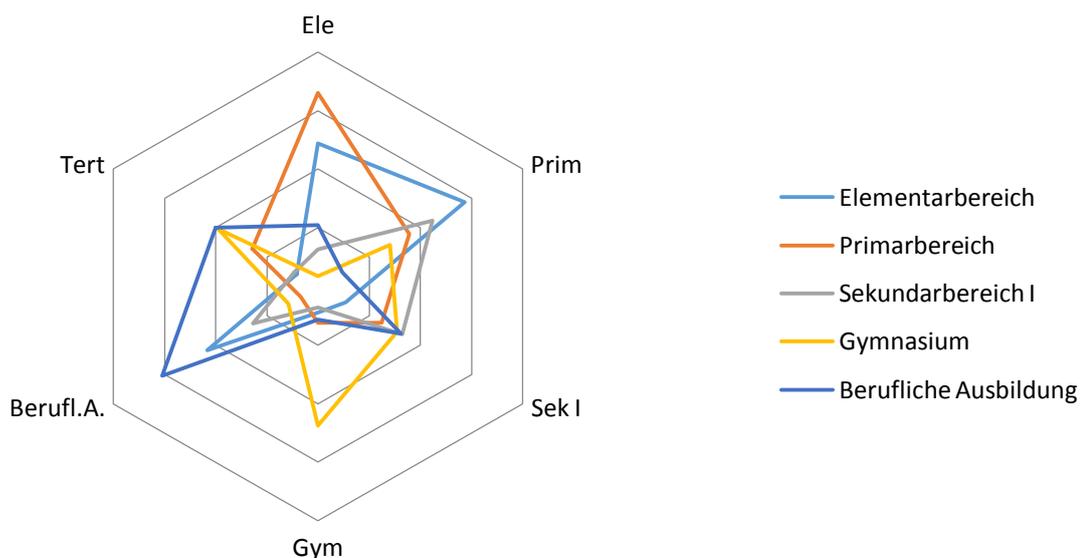


Abbildung 1: Kooperationsaktivitäten der pädagogischen Berufsgruppen (N=1475)

Die einzelnen *Spitzen* in der Abbildung verdeutlichen, dass die pädagogischen Berufsgruppen gemäß ihrer jeweiligen Handlungsmandate mit denjenigen Bereichen vorrangig kooperieren, in welche die Klientel schwerpunktmäßig übergehen. So arbeiten z. B. die Akteure des Primarbereichs (rote Linie) zu gleichen Teilen mit den weiterführenden Schulen zusammen (d. h. Haupt- und Realschulen (Sekundarbereich I) und Gymnasien) und die LehrerInnen des Sekundarbereichs I (graue Linie) aufgrund der starken beruflichen Orientierung mehr mit Berufsschulen als mit Gymnasien, usw. (siehe Abb.1).

Innerhalb dieses zunächst plausiblen Kooperationsprofils konnten jedoch auch abweichende Tendenzen festgestellt werden: Auffallend häufig und - wie die qualitativen Angaben belegen -

besonders intensiv, arbeiten die elementarpädagogischen PraktikerInnen und die GrundschullehrerInnen zusammen. Obgleich die enge Zusammenarbeit zwischen den beiden Segmenten in der vergangenen Zeit bildungspolitisch stark forciert wurde und beide Bereiche gewissen Kooperationsvorgaben unterliegen, zeichnen sich die befragten BerufsrollenträgerInnen durch eine stark empathische Haltung in Bezug auf ihre Klientel aus, welche letztendlich das *eigentliche* Motiv für das Zustandekommen und Aufrechterhalten einer Zusammenarbeit darstellt. Nach eigenen Aussagen der Akteure geht es ihnen nicht nur darum, eine pädagogische Dienstleitung zu erbringen, sondern vielmehr dem Kind *als Mensch* einen gleitenden Übergang zu ermöglichen. In der Fachpraxis existieren verschiedene Kooperationsmodi; dabei handelt es sich hauptsächlich um Übergangsriten (z. B. Schnupperstunden), welche traditionell, d. h. über Jahre hinweg, zwischen den Einrichtungen veranstaltet werden. Dieser zunächst positive Eindruck ist jedoch mit Blick auf die Kooperationserfahrungen bzw. -bewertungen zu relativieren. Es wurde deutlich, dass diese etablierte Kooperationskultur keineswegs konfliktfrei verläuft. Mangelnde Kommunikation unter den Akteuren sowie eine durch den Elementarbereich einseitige Kooperationsinitiative belasten die Beziehung und tragen somit zu einem gewissen Spannungsverhältnis und Frustempfinden unter den BerufsrollenträgerInnen bei. Besonders eklatant erscheint dabei der Aspekt, dass die Zusammenarbeit zwischen diesen beiden Bereichen nicht auf egalitärem Niveau erfolgt, wobei sich die elementarpädagogischen Akteure mehr Anerkennung und Wertschätzung im Hinblick auf die eigene pädagogische Arbeit vonseiten der GrundschullehrerInnen wünschen. Dieses hierarchische Verhältnis ließ sich sowohl durch die Gruppendiskussionen des Elementar- als auch des Primarbereichs belegen und stellt einen zentralen Indikator dar, der einem vertrauensvollem und intensivem Zusammenwirken entgegensteht.

Vergleichbare Konflikte herrschen auch in den Kooperationsbeziehungen zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen vor. Insbesondere mit dem gymnasialen Sektor verläuft die Übergangsarbeit nicht immer harmonisch. Der Wunsch der GrundschullehrerInnen nach einer intensiveren Zusammenarbeit wird durch die GymnasiallehrerInnen aufgrund von Zeitmangel und negativ zunehmender Belastung nicht ausreichend erfüllt. Ferner beklagen auch hier die Akteure des Primarbereichs die fehlende Kooperation auf gleicher Augenhöhe. Während die Grundschulen aus Sicht mancher GymnasiallehrerInnen einen „Zulieferbetrieb“ (SekII_Gym_3_MLm_S.5_Z.10) darstellen, werden diese von den Akteuren des Primarbereichs ironisch als „heilige[s]“ (Prim_3_DWw_S.10_Z.6) Gymnasium deklariert, das sich selbst als „King“ (Prim_4_T3w_S.22_Z.22) wahrnimmt. Entsprechend fordern die GrundschullehrerInnen eine stärkere Anerkennung ein, denn sie möchten nicht als „Grundschultanten“ (Prim_4_T4w_S.6_Z.28), bzw. als „niedere Lehrer“ (Prim_3_DWw_S.32_Z.16) gegenüber den anderen Lehrkräften gelten.

Mit den anderen weiterführenden Schulen, d. h. mit Haupt- und Realschulen (Sekundarbereich I), kooperieren die im Primarbereich agierenden PraktikerInnen quantitativ zwar genauso häufig wie mit Gymnasien, doch auch hier lassen sich anhand der Gruppendiskussionen grundlegende Diskrepanzen im Übergangsmanagement feststellen. Während sich die GrundschullehrerInnen mit der parallel verlaufenden Kooperationsarbeit im Hinblick auf zu versorgende Schulen teilweise überfordert fühlen, kritisieren die befragten Haupt- und RealschullehrerInnen die nachrangige Behandlung gegenüber den Gymnasien.

Ebenfalls zweitrangig behandelt fühlen sich die Berufsschulen gegenüber den Hochschulen, wenn es um die gemeinsame Übergangsarbeit mit dem Gymnasium geht. Die Auswertung der Gruppendiskussionen zeigte, dass die GymnasiallehrerInnen ihre primäre Aufgabe darin sehen, ihre SchülerInnen auf ein Studium vorzubereiten. Mit dem bisher unerfüllten Wunsch, den Übergang der Klientel gemeinsam mit dem tertiären Bereich abzustimmen (z. B. in Bezug auf Lehrinhalte), richten sie ihren Blick stärker auf die Kooperation mit der Universität als auf die Zusammenarbeit mit

Berufsschulen, die ebenfalls eine Gelenkstelle darstellen. Zahlreiche befragte BerufsschullehrerInnen bezeichnen die GymnasiallehrerInnen ihnen gegenüber als arrogant und beklagen sich darüber, dass sie sich an den Gymnasien zumeist nicht willkommen fühlen. Fernerhin würden Kooperationen, eigenen Aussagen nach, fast ausschließlich vonseiten der Berufsschule initiiert. Auch hier wird erneut deutlich, dass zwischen diesen beiden Bildungsbereichen Interessenskonflikte existieren und es an gegenseitiger Anerkennung mangelt.

2.2.2 *Obligatorische Kooperationsaktivitäten auf horizontaler Ebene*

Im Hinblick auf die juristisch kodifizierten Zusammenarbeiten innerhalb der eigenen Reihen konnten große Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten unter den Berufsgruppen festgestellt werden. So besteht eine wesentliche Übereinstimmung darin, dass fast alle befragten PraktikerInnen sehr stark auf horizontaler Ebene, d. h. mit Partnern des gleichen Bildungsbereichs, zusammenarbeiten (siehe Abb.1). Bei näherer Betrachtung zeigten sich hierbei jedoch bedeutende Differenzen. Die Analyse der Gruppendiskussionen verdeutlichte, dass die schulinterne Zusammenarbeit von GymnasiallehrerInnen sehr stark von Interessenskonflikten, Konkurrenzsituationen, negativ zunehmender Belastung, steigenden Anforderungen, Zeitmangel sowie der pädagogischen Autonomie der Lehrerschaft, gehemmt wird. Gleiche Kooperationsbarrieren waren auch unter den befragten BerufsschullehrerInnen festzustellen. Obgleich bei beiden Berufsgruppen quantitativ hohe Werte erzielt wurden, zeigte sich doch bei näherer Betrachtung der Kooperationsumsetzung, dass maximal in kleinen Lehreinheiten gemeinsam gearbeitet wird und die Haltung „ich will mir nicht in die Karten schauen lassen“ (SekII_Gym_3_CBw_S.42_Z.22) vorherrscht. Die Akteure beider Segmente bestätigen, dass man nach außen so tue als sei alles „Friede, Freundschaft, Eierkuchen“ (SekII_BA_2_T4w_S.50_Z.12), aber in der Realität würde „genauso getreten (...), wie woanders auch“ (SekII_BA_2_T2m_S.50_Z.28-29). Die gewonnenen Befunde korrespondieren mit zahlreichen anderen Studien, welche die Kooperativität von LehrerInnen in den Blick nahmen (z. B. Lortie, 1972; Holtappels, 1999; Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006).

Im Kontrast zu den Gymnasial- und BerufsschullehrerInnen zeichnen sich die übrigen untersuchten Berufsgruppen durch ein hohes Maß an berufskultureller Verbundenheit aus. Dies ist insbesondere bei den Akteuren des Elementar-, Primar-, und Sekundarbereichs I der Fall, wodurch sich eine Gemeinsamkeit zwischen diesen Bereichen bescheinigen ließ. Gerade diese Segmente weisen zum einen eine starke Orientierung in Bezug auf ihre Klientel auf und zum anderen verstehen sie sich auf horizontaler Ebene als *pädagogisches Team*. Aus der Binnenperspektive erachten sie die Bildung und Förderung ihrer SchülerInnen als Gemeinschaftsaufgabe und implizieren ein kollektives Zusammenwirken, welches teilweise auch einrichtungsübergreifend stattfindet.

3. Fazit

Die hier in aller Kürze dargestellten Teilbefunde verweisen darauf, dass eine nähere Betrachtung der Fachpraxis durch qualitative Methoden sinnvoll ist; es zeigte sich nämlich, dass hinter den quantitativ hohen Kooperationswerten zahlreiche Konflikte (z. B. Interessensunterschiede, Vorurteile, Mangel an gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung) vorherrschen, die sich negativ auf die Interaktion auswirken. Im Kontext des lebenslangen Lernens ist dieser Aspekt besonders wichtig, denn gerade in Bezug auf das obligatorisch vorgegebene Übergangsmanagement konnten grundlegende Barrieren festgestellt werden. Es wurde deutlich, dass jene Spannungen zu einem

gewissen Frustempfinden bei den beteiligten RollenträgerInnen führen und sich diese auch als kooperationshinderlich erweisen. Besonders entscheidend ist hierbei der Aspekt, dass nach eigenen Aussagen verschiedener PraktikerInnen, nicht alle Partner gleichberechtigt, d. h. auf egalitärem Niveau, miteinander umgehen. Diesbezüglich zeigte das qualitative Datenmaterial auf, dass sich in der Regel die biographisch vorgeschaltete Bildungsstufe gegenüber dem *höheren* Segment nachrangig behandelt fühlt und Kooperationen zumeist einseitig initiiert und gepflegt werden (z. B. Elementarbereich – Primarbereich, Primarbereich – Gymnasium). Oftmals würde die Übergabeverantwortung auf das biographisch vorgeschaltete Segment *abgewälzt* und darüber hinaus der Wunsch nach Kommunikation und Zusammenarbeit von nachgeschalteter Stelle nicht erfüllt. Obgleich es sich in Bezug auf das Übergangsmanagement um reziprok kodifizierte Zusammenarbeiten handelt, scheint die *Zulieferer-Abnehmer-Beziehung* (Kuhn & Hellingrath, 2002; Bornhoff & Frenzer, 2006) bzw. die *pädagogische Bringschuld* (Tippelt & Nittel, 2013) im Bewusstsein der Akteure präsenter zu sein. Damit geht ein hierarchisches Verantwortungs- und Anerkennungsgefälle einher, bei dem die *biographisch vorgeschaltete* der *biographisch nachgeschalteten* Bildungseinrichtung zuarbeitet. Nicht das *Zuarbeiten*, sondern die mangelnde Anerkennung insbesondere durch Image- und Statusunterschiede, erzeugt bei den Akteuren vorgeschalteter Institutionen ein Gefühl der Nachrangigkeit und fehlender Wertschätzung, was nicht zuletzt im Rahmen der Gruppendiskussionen in aller Deutlichkeit von den betroffenen PraktikerInnen eingefordert wird. Vor diesem Hintergrund ist das berufskulturelle Zusammengehörigkeitsgefühl der befragten pädagogischen Akteure auf vertikaler Ebene in Frage zu stellen. Obgleich alle PraktikerInnen die Wichtigkeit des Übergangsmanagements betonen und obwohl diesbezüglich kooperiert wird, scheint es an einer gegenseitigen Anerkennungskultur sowie einer berufskulturellen Verbundenheit unter den pädagogisch Tätigen verschiedener Segmente zu mangeln. Dieser Aspekt wird auch noch einmal durch die Tatsache illustriert, dass sich manche pädagogischen Akteure, wie z. B. diejenigen der beruflichen Ausbildung, im gymnasialen Sektor gar nicht erst willkommen fühlen und die dort agierenden LehrerInnen ihnen gegenüber als arrogant empfinden.

Mit Rückbezug auf den Ist-Stand der Zusammenarbeit zeigte sich zwar, dass jedes Bildungssegment ihr offizielles Handlungsmandat in der Fachpraxis bearbeitet und dementsprechend mit anderen pädagogischen sowie nicht-pädagogischen Einrichtungen kooperiert; jedoch verweisen die diesbezüglichen Erfahrungen darauf, dass es nicht nur an einer Anerkennungskultur sowie einer berufskulturellen Verbundenheit, sondern auch an Kommunikation unter den Akteuren der verschiedenen Bildungsbereiche fehlt, wobei sich alle drei Aspekte gegenseitig bedingen. Es ist festzustellen, dass Zeitmangel, aber auch zunehmende Belastungen sowie vorherrschende Vorurteile oder sogar negative Erfahrungswerte einer hinreichenden Kommunikation unter den pädagogisch agierenden RollenträgerInnen entgegenstehen. Im Kontrast hierzu verdeutlichen die gewonnenen Resultate aber auch, dass ein Zusammenwirken – insbesondere in Bezug auf das Übergangsmanagement – für die Klientel sowie für die BerufsrollenträgerInnen immer essentieller wird; zum einen, weil bis heute nahezu alle Phasen des biographischen Lebenslaufs durch pädagogische Institutionen geprägt werden, und zum anderen, da oftmals nur durch ein Miteinander die steigenden Belastungsfaktoren innerhalb der pädagogischen Praxis zu bewältigen sind (wie z. B. Rückgang öffentlicher Fördermittel, veränderte Bildungszeiten durch Bildungsexpansion, Übernahme zusätzlicher Aufgaben, schwierigere Klientel durch differenziertere Lebenswelten/ Ausgleich von Erziehungsdefiziten, größere Klassen). Um ein bildungsbereichsübergreifendes Zusammenwirken im Sinne des lebenslangen Lernens zu fördern, bedarf es verschiedener Veränderungs- und vor allem Umdenkprozesse sowohl im Selbstverständnis der pädagogischen Akteure als auch auf bildungspolitischer Ebene. Es sollte unter den pädagogischen Berufsgruppen eine stärkere Anerkennungskultur entstehen, wofür die Entwicklung eines Zusammengehörigkeitsgefühls maßgeblich erscheint. Bildung und Erziehung sind im System des lebenslangen Lernens kein isolierter

Vorgang, sondern im Idealfall vielmehr ein pädagogisches Gemeinschaftsprodukt, in dem Aufgaben geteilt werden (müssen) und Verantwortung gemeinsam getragen werden sollte. Kaum ein anderes System hat eine so große Prägekraft auf das individuelle Schicksal eines Menschen; Bildung bedeutet in der heutigen Gesellschaft nicht nur Wissensvermittlung, sondern insbesondere soziale Integration und wirtschaftliche Existenzsicherung (Tippelt & Nittel, 2013). Das Bildungswesen hat insofern eine gemeinsame pädagogische Verantwortung inne und sollte sich stärker als Einheit, d. h. als „eine als Ganzes wirkende Geschlossenheit“ (Duden, 2011, S. 481), verstehen, um so einen zentralen Beitrag gegen die *Versäulung* zu leisten. Jene Einheit lässt sich schon - bis auf wenige Ausnahmen - auf horizontaler Ebene beobachten. Die meisten untersuchten Bildungsbereiche verstehen sich bereits innerhalb der eigenen Reihen als pädagogische Einheit, mit welcher eine berufskulturelle Verbundenheit einhergeht. Die auf horizontaler Ebene gelebte Einheit sollte idealerweise in der Zukunft auch auf vertikaler Ebene stärker umgesetzt werden, um - insbesondere im Sinne der Klientel – lebenslanges Lernen in der Fachpraxis optimaler zu ermöglichen.

Literatur

Bornhoff, J. & Frenzer, S. (2006). Netzwerke erfolgreich gestalten. In: Landesinstitut für Qualifizierung NRW (Hrsg.), Netzwerkarbeit erfolgreich gestalten. Orientierungsrahmen und Impulse (S. 43-168). Bielefeld: Bertelsmann.

Buschle, C., Fuchs, S. & Tippelt, R. (2014): Kooperationsprofile pädagogischer Berufsgruppen. In: D. Nittel, Schütz, J. & Tippelt, R. (Hrsg.), Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung (S. 165-289). Weinheim und Basel: BeltzJuventa.

Duden (2011): Deutsches Universalwörterbuch. 7. Auflage. Mannheim, Zürich: Dudenverlag.

Flick, U. (2008): Triangulation – Eine Einführung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), 205-219.

Holtappels, H. G. (1999). Neue Lernkultur – veränderte Lehrerarbeit. In: U. Carle & S. Buchen (Hrsg.), Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd.2. (S. 137-151) Weinheim: Juventa.

Kuhn, A. & Hellingrath, H. (2002). Supply Chain Management – Optimierte Zusammenarbeit in der Wertschöpfungskette. Berlin und Heidelberg: Springer.

Lortie, D.C. (1972): Team-Teaching - Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: H.-W. Dechert (Hrsg.), Team teaching in der Schule (S. 37-76). München: Piper.

Mayring, P. (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. In: Forum: Qualitative Social Research, 2 (1). http://www.google.de/imgres?q=triangulationsmodell+mayring&hl=de&biw=1440&bih=797&gbv=2&tbm=isch&tbnid=LAYqx_JYGB5tjM:&imgrefurl=http://www.qualitativresearch.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/967/2110&docid=T3rhU97mmVDonM&imgurl=http://www.qualitativresearch.net/index.php/fqs/article/viewFile/967/2110/3009&w=467&h=573&ei=RSCpT96bOoeE4gTDoTKCA&zoom=1&iact=rc&dur=423&sig=105270453821775512723&page=1&tbnh=117&tbnw=95&start=0&ndsp=35&ved=1t:429,r:0,s:0,i:71&tx=74&ty=68
[03.03.2014]

Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (2014). Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim und Basel: BeltzJuventa.

Tippelt, R. & Nittel, D. (2013). Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System lebenslangen Lernens – Zur Aktualität Émile Durkheims. In: Hessische Blätter für Volksbildung – Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland ,63 (2), 145-162.

Autorenverzeichnis

Matthias Alke, M.A. (Erziehungs- und Theaterwissenschaft), ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung im Programm Organisation und Management. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind erwachsenenpädagogische Kooperations-, Netzwerk- und Organisationsforschung, Weiterbildungsmanagement, Generationenwechsel in der Weiterbildung sowie Community Education. Kontakt: alke@die-bonn.de

Eike Asche, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Leibniz Universität Hannover. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Bedarfsforschung und Bedarfsanalyse, Diversität im Bildungssystem, Betriebliche und Berufliche Weiterbildung, Gesundheitsmanagement. Kontakt: eike.asche@ifbe.uni-hannover.de

Silke Beck, Dipl.-Geographin, war bis Mitte 2014 Projektmitarbeiterin an der Hochschule Kaiserslautern im Rahmen des Projektes Offene Kompetenzregion Westpfalz. Ihren Arbeitsschwerpunkt bildet das Management des Bildungs- und Kompetenznetzwerkes innerhalb des Projektes. Kontakt: silke.beck@hs-kl.de

Daniela Bruckmann, Dipl. Päd., ist Promovendin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind pädagogische Berufsgruppenforschung sowie Kooperationsforschung. Kontakt: bruckmann@uni-frankfurt.de

Arthur Drexler, Ass.-Prof. Dr., ist Assistenzprofessor am Institut für Psychosoziale Intervention und Kommunikationsforschung der Universität Innsbruck. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind die Untersuchung von Aus- und Weiterbildungseffekten bei Erwachsenen, Wirkungsforschung, Kompetenzentwicklung, Evaluationsmethoden und -designs, derzeit ist er mit der Habilitation im Bereich Qualitätskontrolle in der Erwachsenenbildung beschäftigt. Kontakt: arthur.drexler@uibk.ac.at

Marius Herzog, Dr., Dipl. Soz. ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Leibniz Universität Hannover. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Netzwerk- und Kooperationsforschung, empirische Bildungsforschung, Organisationaler Wandel, Institutionenforschung, Organisationales Lernen. Kontakt: marius.herzog@ifbe.uni-hannover.de

Julia Koller (geb. Laschewski), Dipl.-Päd., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Promovendin im Programm „Organisation und Management“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Institut für Lebenslanges Lernen. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Digitale Medien in der Erwachsenenbildung, Netzwerkforschung, Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung, Wissenschaftliche Weiterbildung. Kontakt: julia.koller@uni-koeln.de

Tobias Krippendorff, Dipl.-Kfm. (FH), M.A., ist Geschäftsführer der EB Cert GmbH, Kontakt: tobias.krippendorff@ebcert.de

Lisa Marie Lorenz, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Leibniz Universität Hannover. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Angebots- und Programmplanungshandeln, Angebotsvernetzung, Nutzung und Anerkennung von Open Access, Weiterbildungspartizipation. Kontakt: lisa-marie.lorenz@ifbe.uni-hannover.de

Annika Maschwitz, Dipl. Päd. und BA Wirtschaftswissenschaften, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement der Carl von Ossietzky Universität. Ihre

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Kooperationen zwischen öffentlichen Hochschulen und Unternehmen im Bereich weiterbildender Studiengänge, Kompetenzerfassung und Kompetenzentwicklung. Kontakt: annika.maschwitz@uni-oldenburg.de

Dieter Nittel, Prof. Dr., ist Professor am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Biographieforschung, komparative Berufsgruppenforschung, pädagogische Organisationsforschung und qualitative Forschungsmethoden. Kontakt: nittel@em.uni-frankfurt.de

Kathrin Neunteufel, Dipl.-Wirtschaftsinologin (FH), MSc, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fachhochschule Köln. Kontakt: kathrin.neunteufel@fh-koeln.de

Max Reinhardt, Dr. phil., ist Koordinator des Projektes „Offene Kompetenzregion Westpfalz“ an der Hochschule Kaiserslautern. Kontakt: max.reinhardt@hs-kl.de

Steffi Robak, Prof. Dr., ist Professorin am Lehrstuhl Bildung im Erwachsenenalter im Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Leibniz Universität Hannover. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Bildungsmanagement und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Lernkulturforschung und transnationale Lernkulturentwicklungen in Unternehmen, Interkulturelle Bildung und Internationale Personalentwicklung, Institutionenforschung und Wandel von Weiterbildungsorganisationen, Vergleichende Erwachsenenbildungsforschung. Kontakt: steffi.robak@ifbe.uni-hannover.de

Karsten Schröder, Dipl.-Kfm., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der Wirtschaftslehre an der Universität Duisburg-Essen, Campus Essen. Kontakt: karsten.schroeder@uni-due.de

Rudolf Tippelt, Prof. Dr., leitet den Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) in München. Arbeits- und Forschungsgebiete sind Bildungsprozesse über die Lebensspanne, Erwachsenen- und Weiterbildung, pädagogische Institutionen- und Organisationsforschung, Bildungsentwicklung im internationalen Kontext. Kontakt: tippelt@edu.lmu.de