

Alke, Matthias

**Kooperationskulturen von Weiterbildungsorganisationen zwischen
Kontinuität und Wandel. Empirische Befunde und
organisationspädagogische Anschlüsse**

Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 5, S. 659-679



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Alke, Matthias: Kooperationskulturen von Weiterbildungsorganisationen zwischen Kontinuität und Wandel. Empirische Befunde und organisationspädagogische Anschlüsse - In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 5, S. 659-679 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-221680 - DOI: 10.25656/01:22168

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-221680>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:22168>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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 this 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

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2018

■ *Thementeil*

**Schulwahl – Akteure, Motive
und Befunde zum Wandel großstädtischer
Schul(angebots)landschaften**

■ *Allgemeiner Teil*

Kooperationskulturen von Weiterbildungsorganisationen
zwischen Kontinuität und Wandel. Empirische Befunde
und organisations-pädagogische Anschlüsse

Pädagogische Professionalität und Schüler-
mitbestimmung. Selbstorganisation im Klassenrat in
der Grundschule als professionelles Rollendilemma

Anders als gedacht. John Deweys Erziehung
zur Demokratie

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Schulwahl – Akteure, Motive und Befunde zum Wandel großstädtischer Schul(angebots)landschaften

Thomas Koinzer/Sabine Gruehn

Schulwahl – Akteure, Motive und Befunde zum Wandel großstädtischer
Schul(angebots)landschaften: Einführung in den Thementeil 581

Nicky Zunker/Marko Neumann/Kai Maaz

Angebot und Nachfrage bei der Einzelschulwahl: Der Einfluss
von Schulmerkmalen und der Zusammensetzung der Schülerschaft
auf die Nachfrage nach weiterführenden Schulen in Berlin 586

Judith Schwarz/Corinna Habeck/Sabine Gruehn/Thomas Koinzer

„Welche Schule passt zu meinem Kind?“ Elterliche Schulwahlentscheidungen
und die Frage der Passung im öffentlichen und privaten Grundschulwesen 612

Sandra Anusiewicz-Baer

„Es war ja eher mehr Not als Wille.“ Narrative der Schulwahl für den Besuch
der Jüdischen Oberschule in Berlin 635

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Schulwahl – Akteure, Motive und Befunde
zum Wandel großstädtischer Schul(angebots)landschaften“ 650

Allgemeiner Teil

Matthias Alke

Kooperationskulturen von Weiterbildungsorganisationen
zwischen Kontinuität und Wandel. Empirische Befunde
und organisationspädagogische Anschlüsse 659

Angela Bauer

Pädagogische Professionalität und Schülermitbestimmung. Selbstorganisation
im Klassenrat in der Grundschule als professionelles Rollendilemma 680

Michael Knoll

Anders als gedacht. John Deweys Erziehung zur Demokratie 700

Besprechung

Heinz-Elmar Tenorth

Reinhard Mehring: Die Erfindung der Freiheit. Vom Aufstieg und Fall
der Philosophischen Pädagogik 719

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 722

Impressum U3

Table of Contents

Topic: School Choice. Actors, motives, and findings on the change of school (supply) landscapes in big cities

Thomas Koinzer/Sabine Gruehn

School Choice. Actors, motives, and findings on the change of school (supply) landscapes in big cities: An introduction 581

Nicky Zunker/Marko Neumann/Kai Maaz

Supply and Demand in the Context of School Choice: The impact of school characteristics and student composition on the demand for secondary schools in Berlin 586

Judith Schwarz/Corinna Habeck/Sabine Gruehn/Thomas Koinzer

“Which school suits my child?” Parental school choice decisions and the question of fit in the public and private primary school system 612

Sandra Anusiewicz-Baer

“It’s been more need than willingness”. Narratives of school choice for attendance of the Jüdische Oberschule in Berlin 635

Deutscher Bildungsserver

Online Ressources “School Choice. Actors, motives, and findings on the change of school (supply) landscapes in big cities” 650

Articles

Matthias Alke

Cultures of Cooperation of Adult Education Organisations between Continuity and Change: Empirical findings and organisational-pedagogical perspectives 659

Angela Bauer

Pedagogical Professionalism and Student Participation: Self-organisation in class councils in primary schools as a professional role dilemma 680

Michael Knoll

Differently than Thought: John Dewey’s education for democracy 700

Book Review	719
New Books	722
Impressum	U3

Allgemeiner Teil

Matthias Alke

Kooperationskulturen von Weiterbildungsorganisationen zwischen Kontinuität und Wandel

Empirische Befunde und organisationspädagogische Anschlüsse

Zusammenfassung: Der Beitrag beschäftigt sich aus einer organisationspädagogischen Perspektive mit der Kontinuität und Wandlungsfähigkeit interorganisationaler Kooperationen in der öffentlichen Weiterbildung, die im Zuge der Förderung lebensbegleitender Lernprozesse zunehmend größere Aufmerksamkeit erfahren. Auf der Grundlage von empirischen Befunden aus einer ethnografisch angelegten Studie innerhalb eines Netzwerks von Weiterbildungsorganisationen wird eine spezifische Kooperationskultur rekonstruiert, die eine identitätsstiftende, stabilisierende Wirkung entfaltet und zugleich Potenziale für die notwendige Entwicklungs- und Wandlungsfähigkeit der kooperativen Beziehungen im Netzwerk bereithält. Darauf aufbauend wird dargelegt, in welcher Weise die spezifische Kooperationskultur sowohl Lernanlässe für die beteiligten Einzelorganisationen erzeugt als auch für den gemeinsamen Interaktionszusammenhang im Sinne von kooperationsbezogenen Lernprozessen ermöglicht.

Schlagnworte: Kooperationskultur, Netzwerke, Weiterbildungsorganisationen, Ethnografie, Organisationspädagogik

1. Einleitung

In den vergangenen zwei Jahrzehnten haben interorganisationale Kooperationen in der Weiterbildung einen signifikanten Bedeutungszuwachs erfahren. Sowohl im bildungspolitischen als auch im bildungswissenschaftlichen Diskurs wird mit der Ausweitung und Intensivierung von Kooperationen zwischen Weiterbildungsorganisationen und allgemein- und berufsbildenden Schulen, (Fach-)Hochschulen oder relevanten Partnern aus Wirtschaft, Zivilgesellschaft und Kultur die Perspektive einer effektiven Förderung des lebenslangen Lernens verknüpft. Interorganisationale Kooperationen, so die Erwartung, ermöglichen eine stärkere Verzahnung von Bildungs-, Berufs- und Lebenswelten und schaffen so die strukturellen Voraussetzungen zur Erweiterung von Bildungszugängen und zur Eröffnung neuer Möglichkeiten zur individuellen Gestaltung von

Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsbiografien bis ins höhere Erwachsenenalter (vgl. Tippelt, Kadera & Buchle, 2014). Mittlerweile geben eine Reihe empirischer Studien Einblicke in die vielfältigen Ziele und Aufgaben sowie in die bildungspolitischen Hintergründe und finanziellen Voraussetzungen von kooperativen Arrangements im Weiterbildungsbereich (vgl. für einen Überblick Alke & Jütte, 2018).

Wie und mit welchen Ergebnissen Akteure in interorganisationalen Kooperationen zusammenarbeiten, hängt dabei vor allem von der Selbstverpflichtung der beteiligten Organisationen sowie der Qualität der Akteursbeziehungen ab (vgl. Jütte, 2002; Sydow & Windeler, 2000). In diesem Zusammenhang wurde die Bedeutung der Kooperationskultur betont, da durch sie Vertrauen, eine kollektive Identität und eine stabile Bindung befördert werden (vgl. Staber, 2000). Zugleich sind in der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung Phänomene wie Kartellbildung, Umweltschließung oder Pfadabhängigkeit bekannt, die u. a. aus der Hyperstabilisierung von Kooperationskulturen resultieren und in einseitig verfestigten Konsens- und Status-quo-Orientierungen zum Ausdruck kommen (vgl. Messner, 1994). Somit kann von der spezifischen kulturellen Verfasstheit nicht nur eine stabilisierende Wirkung ausgehen, sondern zugleich kann sie sich auch dysfunktional in Bezug auf die Entwicklungs- und Leitungsfähigkeit von Kooperationen auswirken. Hierhin spiegelt sich ein grundlegendes Spannungsverhältnis interorganisationaler Kooperationen wider: einerseits sind sie auf Stabilität angewiesen, andererseits zeichnen sie sich, in Abgrenzung zu Organisationen, durch ihren spezifischen flexiblen Charakter aus. So wird ein wichtiges Potenzial von Kooperationen darin gesehen, dass sich die beteiligten Akteure flexibel auf veränderte Anforderungen einstellen sowie Ziele und Formen der Zusammenarbeit – auch in veränderten Akteurskonstellationen – immer wieder neu aushandeln und vereinbaren können (vgl. Sydow, 2006).

Vor dem Hintergrund dieses grundlegenden Spannungsverhältnisses zwischen Stabilität und Flexibilität rückt die Frage in den Vordergrund, wie sich interorganisationale Kooperationen verstetigen und dabei gleichzeitig wandlungs- bzw. entwicklungsfähig bleiben, damit die mit ihnen verbundenen pädagogischen Zielstellungen dauerhaft erfüllt werden können. Unter organisationspädagogischen Gesichtspunkten ist schließlich zu fragen, wie kooperationsbezogene Lernprozesse angeregt und umgesetzt werden können, um gleichzeitig Kontinuität und Wandel zu ermöglichen.

Hier knüpft der vorliegende Beitrag an. Auf der Basis von Ergebnissen aus einer ethnografisch angelegten Studie zur Frage der Verstetigung von interorganisationalen Kooperationen im Weiterbildungsbereich wird eine spezifische Kooperationskultur empirisch rekonstruiert, die sowohl in den beteiligten Einzelorganisationen als auch auf der Ebene des gemeinsamen Interaktionszusammenhangs kontinuierlich erzeugt wird. Es wird aufgezeigt, wie die spezifische kulturelle Verfasstheit die Kontinuität und Veränderungsfähigkeit der Kooperation ermöglicht und *zugleich* Anknüpfungspunkte für organisationale Wandlungs- und Lernprozesse für die beteiligten Einzelorganisationen als auch für den gemeinsamen Interaktionszusammenhang der Kooperation bereithält. Dadurch eröffnen die im Folgenden dargelegten Befunde eine Reihe von Anschlüssen für die Organisationspädagogik, die ihr Augenmerk auf die Bedingungen, die Unterstüt-

zung und die Verfahren organisationaler Lernprozesse richtet (vgl. Göhlich, Weber & Schröer, 2014).

2. Zum Forschungs- und Diskussionsstand

Mit dem Fokus auf Kooperationskulturen *von* Weiterbildungsorganisationen knüpft der Beitrag an theoretische und empirische Arbeiten in der Weiterbildungsforschung an, die sich mit der Kulturdimension auf der Organisationsebene befasst haben. Das Augenmerk wurde bislang vor allem auf die Bedeutung von „Lernkulturen“ (vgl. Gieseke, Robak & Wu, 2009; Fleige, 2011; Schüßler & Thurnes, 2005), auf „Organisationskulturen“ (vgl. Schäffter, 2005) sowie auf die organisationspezifischen „Planungskulturen“ (vgl. Dollhausen, 2008) und „Lehrkulturen“ (vgl. Franz, 2016) gelegt. Im Verhältnis zur Vielzahl der heute vorliegenden empirischen Forschungsarbeiten zu interorganisationalen Kooperationen in der Weiterbildung (vgl. Alke & Jütte, 2018) ist die kulturelle Dimension bislang eher selten in das empirische Interesse gerückt. In seiner Studie zum „Sozialen Netzwerk Weiterbildung“ hat Jütte (2002) einige empirisch zu beobachtende Phänomene beleuchtet, die als Teil einer „Kooperationskultur“ betrachtet werden können, wie z. B. „heimliche Spielregeln“ oder „ungeschriebene Gesetze“ (Jütte, 2002, S. 104).

Darüber hinaus sind zwei Arbeiten hervorzuheben, welche die kulturellen Differenzen innerhalb von Kooperationen beleuchtet haben: Engel und Göhlich (2013) haben grenzüberschreitende Kooperationen untersucht und dabei virulent werdende Kultur-differenzen aus einer organisationspädagogischen Perspektive als spezifische (inter-)kulturelle Übersetzungsaufgabe thematisiert. Franz (2014) rückt demgegenüber die differentiellen Organisationskulturen der in Kooperationen involvierten Partner aus dem Bildungs- und Kulturbereich in den Blick, die sie im Rahmen einer Studie zu Widerstandsphänomenen am Beispiel von Lern- und Bildungszentren untersucht hat. Zwar richten beide Arbeiten ihr empirisches Augenmerk auf die kulturelle Dimension, jedoch geschieht dies vornehmlich mit Blick auf die kulturelle Verfasstheit der kooperierenden Organisationen und weniger unter dem Gesichtspunkt der Kooperation als eigenständige Ebene der Hervorbringung von Kultur.

Hier knüpft der vorliegende Beitrag an, um interorganisationale Kooperationskulturen in ihrer Besonderheit empirisch zu beleuchten und ihre Bedeutung für die Entwicklungs- und Wandlungsfähigkeit zu untersuchen. Dabei wird auch die organisationspädagogische Diskussion in der Weiterbildungsforschung aufgegriffen, inwieweit Kooperations- und Vernetzungsaktivitäten ein Anregungspotential für die Organisationsentwicklung von Weiterbildungsorganisationen bieten (vgl. Dollhausen, 2013). Die in diesem Kontext entstandenen empirischen Studien legen ihren Schwerpunkt vor allem auf die Perspektive der beteiligten Einzelorganisationen: So untersucht Feld (2011) die organisationalen Auswirkungen von Netzwerkbeteiligungen, mit dem Ziel Anregungen für eine netzwerkorientierte Organisationsentwicklung zu liefern. Jenner (2015) befasst sich mit der Problematik, wie durch Kooperationen angestoßene personale Lernprozesse in Organisationen rückgebunden und hier zu organisationalen Lernprozessen

führen können. Während diese Arbeiten vor allem die Ebene der Einzelorganisationen in den Mittelpunkt rücken, wurde die Ebene des Interaktionszusammenhangs von interorganisationalen Kooperationen unter organisationspädagogischen Gesichtspunkten bislang nicht empirisch betrachtet. An dieses Desiderat knüpft die vorliegende Forschungsarbeit an.

3. Methodisches Vorgehen und Untersuchungsfeld

Die empirischen Befunde stammen aus einer ethnografisch angelegten Studie, die sich mit der Fragestellung auseinandergesetzt hat, wie sich interorganisationale Kooperationen in der Weiterbildung angesichts ihrer komplexen Interaktionsdynamik und eingeschränkten Steuerungsfähigkeit verstetigen (vgl. Alke, 2015). Dabei war die Annahme leitend, dass sich die Verstetigung und dauerhafte Erhaltung von Kooperationsbeziehungen aus ihrer kulturellen Verfasstheit ergründen lassen. In Anbetracht der wenigen weiterbildungsspezifischen empirischen Untersuchungen fiel die Entscheidung auf ein exploratives Vorgehen, das sich forschungsmethodologisch an den Prämissen der sozialwissenschaftlichen Ethnographie orientierte (vgl. Amann & Hirschauer, 1997; Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013). Um sowohl die Perspektive der beteiligten Einzelorganisationen als auch den gemeinsamen Interaktionszusammenhang untersuchen zu können, wurde ein Methoden triangulierendes Forschungsdesign konzipiert.

3.1 Untersuchungsfeld

Für die empirische Untersuchung wurde ein Zugang zu einem institutionalisierten Netzwerk erschlossen, zu dem 45 öffentlich anerkannte Weiterbildungseinrichtungen in freier Trägerschaft gehören. Innerhalb der vernetzten Strukturen finden vielfältige interorganisationale Kooperationsaktivitäten statt, die von kooperativer Angebotsentwicklung, gemeinsamen Projekten, Bildungsmarketing, bis hin zu gemeinsamer Interessenvertretung und Lobbyarbeit reichen. Die erwachsenenpädagogischen Programme und Angebote der einzelnen Einrichtungen sind vor allem in den Bereichen der allgemeinen, kulturellen und politischen sowie teils auch in der beruflichen Weiterbildung verortet. Hier werden Angebote für Berufe im sozialen, pädagogischen sowie im Kultur- und Gesundheitsbereich unterbreitet. Zudem legen einige der Einrichtungen ihren Schwerpunkt auf eine ‚aufsuchende Bildungsarbeit‘, die sich an Bildungsbenachteiligte oder Menschen mit Migrationshintergrund richtet. Viele der untersuchten Einrichtungen sind aus Bildungsinitiativen und politischen Gruppierungen der ‚Neuen Sozialen Bewegungen‘ Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre hervorgegangen. Aufgrund günstiger politisch-rechtlicher, gesetzlicher und finanzieller Voraussetzungen konnten sie sich als Weiterbildungsorganisationen dauerhaft etablieren, wodurch sie heute als ein abgrenzbares Segment in der Institutionenlandschaft betrachtet werden (vgl. Seitter,

2007; Wittpoth, 2003). Im Rahmen von Ordnungsmodellen zur heterogenen Träger- und Einrichtungsstruktur der Weiterbildung wird das ausgewählte Netzwerk den Werte- und Interessensgemeinschaften im Sinne eines institutionellen Reproduktionskontextes zugerechnet (vgl. Schrader, 2010). Dies zeigt sich u. a. in der historisch gewachsenen Nähe zu regionalen und lokalen Zielgruppen und in dem Aufgreifen ihrer (Bildungs-) Interessen, wodurch sich die Einrichtungen notwendige Ressourcen beschaffen und dadurch als Organisation aufrechterhalten können.

3.2 Erhebung und Datenbestand

Es wurden 14 Einzelfalluntersuchungen von Mitgliedseinrichtungen durchgeführt, die aus leitfadengestützten Interviews mit den Einrichtungsleitungen und teils mit hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitenden bestanden. Zudem wurden mehrere teilnehmende Beobachtungen an sogenannten regionalen Kooperationstreffen durchgeführt, die in den regionalen Teilnetzwerken regelmäßig zwischen den Mitgliedseinrichtungen stattfinden. Diese Zusammenkünfte im Netzwerk dienen dem Austausch von weiterbildungspolitischen Informationen sowie der kollegialen Beratung zu aktuellen Entwicklungen in den Einrichtungen. Drei Beobachtungsprotokolle zu diesen Kooperationstreffen wurden in die Auswertung einbezogen.

3.3 Theoretischer Bezugsrahmen für die empirische Analyse

Kooperation wird hier als eine soziale Praktik in der Weiterbildung aufgefasst, wodurch es möglich wird, das empirische Augenmerk nicht nur auf einzelne Phänomene der Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Akteuren unter einer gemeinsamen Zielperspektive zu beschränken. In einem praxistheoretischen Verständnis gerät stattdessen die umfassende, sozial geteilte und durch ein implizites, methodisches und interpretatives Wissen zusammengehaltene Praktik als ein typisiertes, routiniertes und sozial verstehbares Bündel von Aktivitäten in den Blick (Reckwitz, 2010, S. 112). Dadurch wird die Aufmerksamkeit auf die kulturelle Dimension von Kooperation gelenkt: Soziale Praktiken sind demnach nicht nur Ausdruck kultureller Codes, in ihnen wird „Kultur“ gewissermaßen hergestellt und reproduziert, indem die Subjekte ein „selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe“ erschaffen, durch das sie ihre Erfahrungen deuten und in eine soziale Ordnung bringen können (Geertz, 1983, S. 9). Mit einem solchen Verständnis wird es möglich die (Re-)Produktion einer Kooperationskultur als soziale Praktik in ihrer Stabilität bzw. Kontinuität *und* in ihrer Dynamik bzw. Flexibilität (und somit im Hinblick auf Wandlungsprozesse) empirisch zu rekonstruieren, die sich in der Interaktion der kooperierenden Akteure, ihren Routinen und Ritualen sowie in ihren Deutungs- und Interpretationsmustern manifestiert.

Neben der kulturellen Einbettung von Kooperation als eine soziale Praktik wird die Kooperationskultur, in ähnlicher Weise wie Unternehmens- bzw. Organisationskulturen,

im Rahmen der empirischen Analyse auch als eine bewusst zu gestaltende Entwicklungsaufgabe aufgefasst (vgl. Sackmann, 2002). Dabei gerät vor allem die identitätsstiftende Funktion in den Vordergrund, denn über die Explikation der Kooperationskultur wird die „Darstellung von Integration und Exklusivität gleichermaßen“ (Kuper, 2001, S. 97) möglich, die der Einheitsbildung nach innen und der Abgrenzung nach außen dient. In dieser Hinsicht lässt sich eine Kooperationskultur dann als explizierte und bewusst hergestellte Entwicklungsaufgabe empirisch untersuchen.

3.4 *Integrativer Analyseansatz und Datenauswertung*

Vor dem Hintergrund dieses theoretischen Verständnisses wurde ein integrativer Analyseansatz für beide empirischen Untersuchungsebenen konzipiert (vgl. Kruse, 2014), um die kulturelle Verfasstheit interorganisationaler Kooperation und ihre Bedeutung für die Verstetigung zu ergründen:

- Auf der Ebene der Organisation wurde Kooperation als soziale, kulturell geformte und organisationsspezifisch geprägte Praktik über die Deutungs- und Interpretationsmuster der interviewten Akteure aus den beteiligten Einzelorganisationen empirisch rekonstruiert. Die Analyse richtete sich dabei vor allem auf Einstellungen und normative Orientierungen, über die sich die kulturelle Einbettung von Kooperation erschließen lässt. Außerdem wurden die Interviews im Hinblick auf Kooperationskultur als explizierte Gestaltungs- und Entwicklungsaufgabe analysiert.
- Auf der Ebene der Interaktion richtete sich das Augenmerk der Analyse auf die sichtbar werdenden Routinen und Rituale im Interaktionszusammenhang, der in den Beobachtungsprotokollen nachgezeichnet wird. Zudem wurde der Blick auf Einstellungen und normative Orientierungen gelenkt, die in der Kommunikation des Interaktionszusammenhanges der Akteure sichtbar werden.

Zunächst wurden die beiden Ebenen separat ausgewertet. In einem ersten Schritt fand jeweils eine strukturierte Inhaltsanalyse statt mit dem Ziel thematische Kategorien zu erschließen, die dann in einem zweiten Schritt unter rekonstruktiv-interpretierenden Gesichtspunkten (vgl. Hitzler & Honer, 1997) analysiert wurden. In einem dritten, übergreifenden Auswertungsschritt wurden die empirisch gewonnenen Erkenntnisse beider Untersuchungsebenen im Sinne „verschiedener Relevanzzusammenhänge“ (Kelle, 2001, S. 206) hinsichtlich der leitenden Forschungsfragestellung in Beziehung zueinander gesetzt und theoretisch verdichtet. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf die kulturelle Verfasstheit der Kooperation gelegt, die sich aus der Komplementarität der Ebene der beteiligten Einzelorganisationen und des gemeinsamen Interaktionszusammenhanges ergründen und als eine spezifische Kooperationskultur beschreiben lässt.

4. Empirische Befunde

Entlang von ausgewählten Ausschnitten aus dem Datenmaterial werden nun empirische Befunde vorgestellt, die beleuchten, wie die Kooperationskultur im untersuchten Netzwerk sowohl auf der Ebene der beteiligten Einzelorganisationen (Kapitel 4.1) als auch auf der Ebene des gemeinsamen Interaktionszusammenhanges (Kapitel 4.2) erzeugt wird. Ein Schwerpunkt wird darauf gelegt, wie die spezifische Kooperationskultur Kontinuität ausprägt und wie sie gleichzeitig Möglichkeiten des Wandels bereithält. In Kapitel 4.3 werden die vorgestellten Befunde aufeinander bezogen, in Anlehnung an die Forschungsfragestellung interpretiert und ein Fazit gezogen. Im 5. und letzten Kapitel werden die Ergebnisse dann unter organisationspädagogischen Gesichtspunkten diskutiert.

4.1 Befunde auf der Ebene der beteiligten Einzelorganisationen

Kooperation als organisationale Praktik in der Weiterbildung

In den 14 Einzelfalluntersuchungen konnte herausgearbeitet werden, dass die vorliegenden Einrichtungen interorganisationale Kooperationsaktivitäten inner- und außerhalb der Netzwerkstrukturen auf unterschiedlichen Handlungsebenen aufweisen. Das Spektrum reicht dabei von der Entwicklung und Durchführung von Bildungsangeboten, Veranstaltungen und Projekten, gemeinsamen Fortbildungen von Mitarbeitenden, Bildungsmarketing bis hin zu kooperativen Organisationsinfrastrukturen (z. B. Verwaltung) oder bildungspolitischer Lobbyarbeit und Interessenvertretung. In dieser Vielfältigkeit von Erscheinungsformen offenbart sich, dass Kooperation als eine zentrale organisationale Praktik angewendet wird, um sowohl den eigenen Organisationsauftrag zu erfüllen als auch die Leistungsfähigkeit aufrechterhalten zu können. Dabei zeigte sich in den Interviews, dass Kooperation einen wesentlichen Bestandteil des organisationalen Selbstverständnisses bildet, um Weiterbildungsangebote zu entwickeln und Zielgruppen zu erreichen. Exemplarisch lässt sich das an folgendem Ausschnitt aus einem Interview mit zwei Leitungskräften einer Einrichtung aufzeigen, die sich durch ‚aufsuchende Bildungsarbeit‘ an Menschen mit Migrationshintergrund richtet:

L13A: Unsere Bildung ist so ein bisschen so strukturiert, dass wir versuchen, die Leute da abzuholen, wo sie sind und das tun wir über Kooperation. Also im Grunde ist die Kooperation auf den verschiedenen Ebenen, das, worüber wir unsere Bildung transportieren.

L13B: Ich würde es vielleicht sogar noch mal ganz grundsätzlich aufgreifen. Also eigentlich sind wir aus dem Kooperationsgedanken heraus entstanden. Ja, also ganz ursprünglich ist der Trägerverein ein türkisch-deutscher Ätherverein gewesen, der dann irgendwann angefangen hat Sprachkurse zu machen und erste Orientierungsqualifizierungsangebote, Bildungsangebote, interkulturelle Bildungsangebote zu

machen und die immer auch durchgeführt wurden in Kooperation mit verschiedenen anderen informellen oder auch formellen Gruppen. Das heißt so alleine als Bildungswerk haben wir uns nie so verstanden, sondern eher andersherum. Also wir sind jetzt keine VHS, die irgendwie aufgrund irgendeiner Gesetzesinitiative entstanden ist, sondern andersherum, die Bedarfe waren da [...]

L13A: Also wir versuchen das auch immer wieder auszubauen. Natürlich immer mit dem Gedanken auch, wem können wir denn überhaupt was bieten, für wen ist unser Angebot. Ähm und oder wenn jemand ein Bedarf hätte, inwiefern können wir überhaupt auf deren Bedarfe reagieren. Und so ist schon der Gedanke, dass das schon auch ausbaufähig noch ist und dass wir das auch weiter vorantreiben wollen. (Organisation 13, Leitung A und Leitung B).

In diesem Interviewausschnitt verdeutlicht sich die zentrale Bedeutung von Kooperation in zweifacher Hinsicht: Zum einen stellt Kooperation eine umfassende soziale Praktik dar, um Bildungsbedarfe zu erschließen, Angebote zu entwickeln und an die Adressaten herantragen zu können. Zum anderen zeigt sich, dass eben diese soziale Praktik für die Genese der Einrichtung zentral war („aus dem Kooperationsgedanken heraus“). Dabei wird durch den Verweis auf (in-)formelle Gruppen und den Trägerverein veranschaulicht, dass „Wertegemeinschaften“ den historisch ausschlaggebenden institutionellen Reproduktionskontext (vgl. Schrader, 2010) bildeten, über den die Einrichtung heute noch ihre Existenz sichern kann. Zudem lässt sich aus dem angeführten Interviewausschnitt entnehmen, dass sich die Akteure über ihre Kooperationsaktivitäten gegenüber anderen Trägern der Weiterbildung – konkret den Bereich der Volkshochschulen – absetzen. Dieser Aspekt wird im nächsten Abschnitt näher betrachtet.

Organisationsidentität und Kooperationskultur

Im Rahmen der empirischen Analyse konnte herausgearbeitet werden, dass die untersuchten Einzelorganisationen im Netzwerk Kooperation als Alleinstellungsmerkmal bzw. spezifische Einrichtungskompetenz für sich in Anspruch nehmen, die andere Träger der Weiterbildung in dieser Weise nicht aufweisen. Nicht nur in dem dargelegten Interviewausschnitt, auch in anderen fungiert vor allem der Bereich der Volkshochschulen als Abgrenzungsfolie. Dabei wird in keinem Fall auf eine konkrete Volkshochschule angespielt, sondern auf *die Volkshochschulen* als solche verwiesen, wodurch zum Ausdruck kommt, dass sich die Abgrenzung auf den gesamten Trägerbereich bezieht. Auch im folgenden Interviewausschnitt zeigt sich dieses Abgrenzungsmuster, um die eigene Organisationsidentität zu explizieren. Dabei nimmt die interviewte Einrichtungsleiterin eine kollektive Abgrenzung vor, indem sie sich nicht nur auf die eigene Einrichtung bezieht, sondern auch auf andere Mitgliedseinrichtungen des untersuchten Netzwerkes:

L8: Ich glaube, dass wir, also, das werden Sie bei den anderen kleinen Trägern auch noch feststellen, dass wir ein *hohes kreatives Potential* haben. Also im Grunde genommen sind wir ja Unternehmerinnen hier auch. Also mit diesen Vereinen, mit

dem [Name der Einrichtung], und das sind so Herzensprojekte. Und das werden Sie bestimmt bei [Nennung eines Vornamens] im [Einrichtungsname] und bei der [Nennung eines Vornamens] auch gehört haben. Da ist viel Herzblut drin, viel Engagement und ich glaub, das ist-. Also wir kommen alle aus so einer *bestimmten Phase* Studentinnenbewegung, politische Bewegungen. Äh, so Widerstand gegen herrschende Strukturen auch [...] Also dass nicht alles unter dem Label Volkshochschulen läuft, sondern eben jedes Bildungswerk mit dem eigenen Profil, um diese Landschaft lebendig zu machen oder lebendig zu halten. Und ich glaube dadurch, dass, also wir unsere eigene *Firma* sind, haben wir viel Kreativität auch. Und also klar, wir lassen uns so schnell nicht unterkriegen. (Organisation 8, Leitung).

Die interviewte Einrichtungsleiterin weist hier ihre eigenen normativen Orientierungen aus, die sie gleichzeitig den anderen Mitgliedern aus dem Netzwerk im Sinne einer Gemeinsamkeit zuschreibt: Kreativität, Engagement und eine persönlich-emotionale Bindung an die eigene Bildungsarbeit („Herzblut“, „Herzensprojekte“) sowie eine organisationsbezogene Eigenständigkeit und starke Einrichtungsidentifikation („Unternehmerinnen“, „eigene Firma“). Als Bezugspunkt für die gemeinsamen normativen Orientierungen stellt sie die ‚Neuen Sozialen Bewegungen‘ als Gründungskontext ihrer und der anderer Einrichtungen heraus. Die hier explizierten kollektiven normativen Orientierungen finden sich in ähnlicher Weise im gesamten Interviewmaterial und werden dabei als gemeinsame Kooperationskultur des vorliegenden Netzwerkes ausgewiesen. Folgender Interviewausschnitt illustriert die spezifische Beschaffenheit dieser Kooperationskultur:

L13A: Da geht das Wissen ja auch nicht verloren. Die Leute sind auch persönlich mit Herz immer dabei. Und ich denke, selbst wenn jemand in Rente gehen *würde*, bleibt der immer als Anker irgendwo sitzen und würde die und die Situation auftreten, könnte man zurückgreifen und [Nennung eines Vornamens] anrufen und sagen: ‚Jetzt brauchen wir mal dringend deine Meinung‘ oder ‚Wie war das damals? Was hast du erlebt? Was würdest du uns *raten*?‘ Und da geht keiner verloren. Das ist schon wichtig, auf diesen-. Ja das sind ja schon eher informelle Ebenen, persönliche Ebenen. Das sind ganz persönliche Ebenen.

L13B: Und das macht definitiv [Name des Netzwerkes] auch aus [...] Also die neuen Köpfe bei den VHSen sind oft eher so- ja die sehen es viel professioneller, da fehlt das Herzblut. Das ist aber bei [Name des Netzwerkes] definitiv vorhanden.“

L13A: Und das ist da gar nicht. Das ist alles mit Herzblut also. Jede Mitgliedsversammlung merkt man das einfach noch mal ganz klar, wie viel da auch an Persönlichkeit mitgetragen wird. (Organisation 13, Leitung A und Leitung B).

In diesem Interviewausschnitt offenbaren sich ähnliche Werteorientierungen wie in dem vorangegangenen, die hier für die gemeinsame Kooperationskultur im Netzwerk gel-

tend gemacht werden: Engagement und eine tiefe persönliche, lebenslang bestehende Verbundenheit zum Netzwerk, die über die gängige Erwerbsarbeit hinausreicht und beständig erhalten bleibt („Anker“). Im Mittelpunkt der Ausführungen steht die metaphorische Umschreibung „Herzblut“, die allgemein für die Hingabe, Leidenschaft sowie Aufopferungsbereitschaft für eine Sache oder Tätigkeit steht und hier kollektiv dem gesamten Netzwerk zugeschrieben wird. Mit dem „Herzblut“ wird hier die persönlich-engagierte Ausrichtung der pädagogischen Arbeit der beteiligten Akteure im Netzwerk positiv gegenüber anderen Weiterbildungsakteuren hervorgehoben. Dabei lässt sich dem Interviewausschnitt entnehmen, dass durch den wiederholten Verweis auf „Herzblut“ der bereits skizzierte Abgrenzungsmodus gegenüber der Volkshochschule erweitert wird, indem eine Distanzierung zu deren professionell ausgerichteter Bildungsarbeit vorgenommen wird, die mit der persönlich-engagierten Ausrichtung der eigenen pädagogischen Arbeit kontrastiert wird.

Aufgrund der Tatsache, dass sich verschiedene Netzwerkmitglieder auf die Metapher „Herzblut“ und daraus hervorgehende ähnliche Einstellungen und normative Orientierungen beziehen, wird das Vorhandensein einer gemeinsamen Kooperationskultur deutlich, die auf der Ebene der einzelnen Mitgliedsorganisationen kontinuierlich aktualisiert wird. Darüber hinaus gehend wird sichtbar, dass die vorhandene Kooperationskultur konstitutiv für die eigene Einrichtungsarbeit betrachtet und hier identitätsstiftend wirksam wird. Die Kooperationskultur im Netzwerk und die Organisationskultur der eigenen Einzeleinrichtung werden als identisch konstruiert und lassen sich nur schwerlich unterscheiden. Insgesamt entsteht hier der Eindruck, dass es den Akteuren eben nicht um eine Differenzierung zwischen dem Netzwerk und der eigenen Organisation geht. Eher das Gegenteil scheint der Fall zu sein: Die Kooperationspraktiken im Netzwerk und in den Einzelorganisationen bilden eine Identität und sind untrennbar miteinander verbunden.

Interpretationsspielräume und organisationale Wandlungsprozesse

Führt man sich vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen vor Augen, dass das Bestehen einer Konsenskultur zur Hyperstabilisierung der Kooperation und damit zu Schließungstendenzen gegenüber der Umwelt führen kann (vgl. Messner, 1994; Staber, 2000), stellt sich nun die Frage, ob sich in der rekonstruierten normativen Orientierung der vorliegenden Kooperationskultur ähnliche Phänomene ausprägen. Zunächst lässt sich diese Fragestellung auf die Ebene der Einzelorganisationen beziehen. Wie dargelegt, wird hier auf der einen Seite die skizzierte Kooperationskultur kontinuierlich aktualisiert. Auf der anderen Seite konnten im Rahmen der Einzelfalluntersuchungen Phänomene rekonstruiert werden, die sich scheinbar paradox zu dieser Kooperationskultur verhalten und auf organisationale Wandlungsprozesse hindeuten. Das zeigt sich beispielsweise darin, dass zwar der Abgrenzungsmodus gegenüber Volkshochschulen kontinuierlich von den Akteuren kommuniziert wird, aber gleichzeitig lassen sich konkrete Kooperationsaktivitäten von Einzelorganisationen mit kommunalen Volkshochschulen feststellen. Hier deutet sich an, dass die vorliegende Kooperationskultur durchaus Interpretationsspielräume und daraus hervorgehende Mehrdeutigkeiten zulässt, die nicht in Konflikt zueinander treten.

In Anlehnung daran lässt sich auf der Ebene einiger Einzelorganisationen ein reflexiver Umgang in Bezug auf die Abgrenzungsmodi beobachten, die konstitutiv für die eigene Organisationsidentität und die gemeinsame Kooperationskultur im Netzwerk sind. Das lässt sich exemplarisch am Fall einer Bildungseinrichtung nachzeichnen, die in der Migrationsarbeit tätig ist und hier u. a. im Rahmen eines anderen, regionalen Netzwerkes mit Trägern der beruflichen Bildung und Unternehmen kooperiert, um Übergänge in die Arbeitswelt und eine berufliche Integration der Zielgruppen zu ermöglichen. Im Interview beschreiben die Einrichtungsleitung und eine hauptberuflich pädagogische Mitarbeiterin den anfänglichen Gewöhnungs- und Annäherungsprozess der sehr heterogen wahrgenommenen Mitglieder in diesem anderen regionalen Netzwerk:

L1: Weil das *sehr stark* auf, am Anfang noch mehr als jetzt, fand ich, ebenso diese *beruflichen* orientierten Träger waren und dann so ein exotisches Bildungswerk wie wir, obwohl es uns schon so lange gibt. Erst mal so ein bisschen- ja, muss man erst mal sich dran gewöhnen. *Und das hat sich aber auch eben sehr geändert.* [...] Weil das für uns-. So von unserer Herkunft und auch so in der [Name des Netzwerkes]-Struktur, wir auch eine *andere* Zusammenarbeit gewöhnt sind. Einen anderen Umgang. Und das ist schon noch mal was anderes. Es ist eine andere *Welt*. Zuerst. *Oder war es am Anfang*. So.

HPM1: Und die Nadelstreifen-Leute. (Organisation 1, Leitung und HPM).

Als Vergleichsfolie für die Beschreibung des anderen regionalen Netzwerkes wird hier das untersuchte Netzwerk herangezogen, das in seiner Andersheit sehr deutlich demonstriert wird: Nicht nur die Zusammenarbeit und der Umgang miteinander sind anders, sondern es ist „eine andere Welt“. Damit wird zunächst eine fundamentale Abgrenzung vorgenommen, die anschließend bezüglich der aktuellen Situation deutlich geschmälert wird („Zuerst. Oder war es am Anfang“). Darin zeigt sich, dass sich zwischen den Beteiligten in dem anderen regionalen Netzwerk eine Veränderung der gegenseitigen Wahrnehmungsweise vollzogen hat. Für die Interviewpartnerinnen handelt es sich dabei vor allem um eine Veränderung im Sinne einer ‚kulturellen Annäherung‘. Das lässt sich aus dem Rekurs zur Welt-Metapher ableiten, denn jede „Welt“ verfügt über eine eigene Kultur, und ‚fremde‘ Welten verfügen dementsprechend über ‚fremde‘ Kulturen. Verstärkt wird diese Lesart durch die Metaphern, derer sie sich bedienen: Auf der einen Seite bezeichnet die Einrichtungsleitung die eigene Organisation als „exotisches Bildungswerk“, wodurch explizit auf kulturelle Fremdheit angespielt wird. Auf der anderen Seite beschreibt die pädagogische Mitarbeiterin die anderen Akteure im regionalen Netzwerk als „Nadelstreifen-Leute“, wodurch sie auf einen typischen Dresscode des Wirtschaftsystems rekurriert. Mit diesen beiden Metaphern wird ein klar konturiertes Gegenbild entworfen, das nach wie vor existent ist.

Somit lässt sich entlang dieses Interviewausschnittes nachvollziehen, dass sich das Abgrenzungsverhalten zwar wandelt, der grundlegende Abgrenzungsmodus jedoch nach wie vor bestehen bleibt. Die Kooperationskultur im vorliegenden Netzwerk wird

als idealtypisch betrachtet und gegenüber dem anderen, regionalen Netzwerk abgesetzt. In Bezug auf dieses andere Netzwerk ist aufschlussreich, dass die Einrichtungsbeteiligung unter erwachsenenpädagogischen Gesichtspunkten als nützlich erachtet wird. Über dieses regionale Netzwerk können Zugänge für eine berufliche Integration für die Zielgruppen der eigenen Bildungsarbeit ermöglicht werden. Eben darin zeigt sich, dass sich auf der Ebene der einzelnen Einrichtungen organisationale Wandlungsprozesse vollziehen, die aus der Aufrechterhaltung der pädagogischen Leistungsfähigkeit notwendig werden.

Es kann konstatiert werden, dass die skizzierte Kooperationskultur im untersuchten Netzwerk Interpretationsspielräume ermöglicht, die mit flexiblen Umgangsweisen für die einzelnen Mitgliedsorganisationen einhergehen. Daran anschließend stellt sich nun die Frage, wie sich die Kooperationskultur auf der Interaktionsebene formiert und ob sich dort Schließungstendenzen abzeichnen. Dabei ist auch von Interesse, ob sich auf der Ebene der Interaktion eine ähnliche reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Verfasstheit beobachten lässt, wie sie im Hinblick auf einzelne Mitgliedseinrichtungen nachgezeichnet werden konnte.

4.2 Befunde auf der Ebene des gemeinsamen Interaktionszusammenhanges

Kontinuierliche Selbst- und Umweltbeobachtung in der Interaktion

Auf der Interaktionsebene wurde auf Basis der Beobachtungsprotokolle zu den regionalen Kooperationstreffen im vorliegenden Netzwerk eine spezifische Kooperationskultur empirisch rekonstruiert. Vor allem wurde durch die Analyse deutlich, dass trotz einiger sich abzeichnender Eigenheiten in den regionalen Teilnetzwerken bestimmte normative Orientierungen, Rituale und Routinen im gesamten Netzwerk vorhanden sind und dadurch eine kollektiv geteilte Kooperationskultur im Sinne einer gemeinsamen sozialen Praktik bilden. Dabei fiel das Augenmerk vor allem auf zwei Kommunikationsroutinen, über die sich die spezifische kulturelle Verfasstheit in besonderer Weise illustrieren lässt. Es handelt sich um zwei Formen der Berichterstattung, die während jeder Zusammenkunft gewohnheitsmäßig stattfinden: dem „Bericht aus den Mitgliedseinrichtungen“ und dem „Bericht aus der Weiterbildungspolitik“. Bei der ersten Berichtsform stehen die Einrichtungen selbst im Mittelpunkt: Die Anwesenden berichten über die aktuelle Situation der Einrichtung, schildern Herausforderungen, personelle Veränderungsprozesse oder gehen auf Trends von Bildungsangeboten oder im Marketing ein. Bei der anderen Berichtsform sprechen die Anwesenden über ihre Erfahrungen mit Akteuren der Weiterbildungspolitik und der Bildungsadministration. Sie berichten von Veranstaltungen, bildungspolitisch initiierten Projekten, ihrer politischen Gremienarbeit oder tauschen sich zur Förderpolitik sowie zu weiteren Möglichkeiten der Drittmittelakquisition aus. Vor diesem Hintergrund lässt sich in Bezug auf diese beiden Routinen der Berichterstattung konstatieren, dass durch sie eine kontinuierliche Selbst- und Umweltbeobachtung im Interaktionsgeschehen etabliert wird, die einen festen Bestandteil der Kooperationskultur bildet. Während der „Bericht aus den Mitgliedseinrichtungen“

eine Form der Selbstbeobachtung innerhalb des Netzwerkes darstellt, wird durch die andere Berichtsform eine kollektive Umweltbeobachtungsperspektive installiert. Hier gerät die gemeinsame Umwelt des Netzwerkes in das Blickfeld der anwesenden Mitgliedsorganisationen. Während sie sich durch die erste Berichtsform in ein gegenseitiges Beobachtungsverhältnis bringen, konstituieren sie sich durch die zweite Berichtsform als ein kollektiver Akteur und betrachten dabei vor allem ihr Agieren in der gemeinsamen Umwelt des Netzwerkes.

In der empirischen Analyse wurde deutlich, dass im Hinblick auf die kulturelle Verfasstheit der Kooperation im gemeinsamen Interaktionszusammenhang vor allem die kollektive Umweltbeobachtungsperspektive (Bericht aus der Weiterbildungspolitik) aufschlussreich ist. Zunächst zeigte sich, dass hier die gemeinsamen normativen Orientierungen und Abgrenzungsmodi der Netzwerkmitglieder kontinuierlich aktualisiert werden. Exemplarisch lässt sich das an folgendem Protokollausschnitt nachvollziehen, in welchem eine Einrichtungsleiterin (Frau Maier)¹ von einer kommunalpolitisch initiierten Veranstaltung berichtet:

Sie kommt auf die Planung und Vorbereitung eines Forums für Menschen mit Migrationshintergrund zu sprechen, an dem sie im Moment neben anderen Akteuren aus der Weiterbildung beteiligt sei. Frau Maier erzählt von Ressentiments der anderen Akteure in diesem Forum gegenüber der Zielgruppe. Zudem lässt sie sich über die grundlegenden Verständigungsschwierigkeiten zwischen den Akteuren sowie über die Koordination des Forums aus. Die Schwierigkeiten liegen für sie vor allem in der „Unprofessionalität“ der Koordination begründet. Insgesamt sei die Arbeit sehr anstrengend und mühselig und nicht mit der Zusammenarbeit im eigenen Netzwerk zu vergleichen. Den Akteuren würde es an „Herzblut“ für die Arbeit fehlen, das im eigenen Netzwerk selbstverständlich sei. (Beobachtungsprotokoll zum regionalen Kooperationstreffen 1)

In diesem Protokollausschnitt spiegelt sich ein sehr ausgeprägtes Abgrenzungsverhalten gegenüber anderen Trägern der Weiterbildung wider, das von Frau Maier expliziert wird. Die Abgrenzung fungiert dabei als Kontrastierung, um die Zusammenarbeit innerhalb des eigenen Netzwerkes positiv hervorzuheben. Vor allem durch die implizite Selbstzuschreibung als professionell kommt dies zum Vorschein. Daneben ist an diesem Protokollausschnitt auffallend, dass Frau Maier den Fokus auf den gleichen normativen Horizont lenkt („Herzblut“), der auch auf der Ebene der Einzelorganisationen rekonstruiert werden konnte. Darin offenbart sich, dass auf der Ebene des Interaktionsgeschehens in ähnlicher Weise Abgrenzungsmodi sowie gemeinsame normative Orientierungen aktualisiert werden, aus denen schließlich eine kollektive Identität für das Netzwerk hervorgehen kann. Insgesamt entsteht hier der Eindruck, dass die Abgrenzungsmodi und normativen Orientierungen in der Interaktion einer Vergewisserung bedürfen, damit sie aufrechterhalten werden und eben dadurch eine stabile Bindung der Akteure hervor-

1 In den Beobachtungsprotokollen wurden nicht die tatsächlichen Eigennamen verwendet.

bringen. Stützen lässt sich diese Interpretation durch Netzwerktheorien und empirische Befunde aus anderen Studien, die auf die Bedeutung von normativen Orientierungen für die Konsolidierung von Kooperationen verwiesen haben (vgl. Jütte, 2002).

Selbstthematisierung der kulturellen Verfasstheit

Daneben konnten im Rahmen der empirischen Analyse Ansätze einer Selbstthematization der eigenen Kooperationskultur rekonstruiert werden, die sich entlang der kollektiven Umweltbeobachtungsperspektive nachzeichnen lassen. Am Beispiel eines Protokollausschnittes aus dem „Bericht aus der Weiterbildungspolitik“ eines protokollierten regionalen Kooperationstreffens wird im Folgenden entfaltet, dass sich über die Thematisierung der Beziehung zu Akteuren außerhalb des Netzwerkes eine reflexive Auseinandersetzung abzeichnet, durch die sich eine Hyper-Konsolidierung der eigenen Kooperationskultur sowie die Schließung zur Umwelt prinzipiell vermeiden lässt. Es handelt sich um einem Protokollausschnitt, in dem ein bildungspolitisch gefördertes Projekt thematisiert wird, das an unterschiedlichen regionalen Standorten stattfand. Neben Akteuren der Weiterbildung waren Schulen daran beteiligt, um Synergieeffekte durch stärkere kommunale Vernetzung und Kooperation herzustellen und Übergänge zwischen den Bildungssektoren zu gestalten. Angesprochen wird dieses Projekt von Herrn Schubert, dem Koordinator des gesamten Netzwerkes, der einen Überblick über die einzelnen Teilnetzwerke und Projektstandorte besitzt:

Dann bittet Herr Schubert Frau Krug von der öffentlichen Abschlussveranstaltung zu berichten: „Du warst doch dabei. Dann kannst du ja mal erzählen.“ Frau Krug ergreift das Wort und spielt auf einige aus ihrer Sicht kritischen Punkte der Veranstaltung an: Für sie lag der Fokus der Veranstaltung zu stark auf der „formalen Bildung“ und dem Schulbereich. Zwar seien viele Weiterbildungsakteure anwesend gewesen, aber insgesamt wären sie vor allem durch „Anbietern“ aufgefallen und die häufige Klage, dass die Weiterbildung nur eine randständige Stellung innerhalb der kommunalen Netzwerke hätte. Demgegenüber hätte die Schule eine klare „Vormachtstellung“. In ihrer Erzählung fällt das Wort „Anbietern“ drei Mal und dies wird von Frau Busch aufgegriffen, die folgende Rückfrage an Frau Krug richtet: „Was kann man denn tun, damit es kein Anbietern ist?“ Mir fällt auf, dass diese Frage nicht aufgegriffen wird. Frau Krug fährt in ihrem Bericht fort und kritisiert, dass die gesamte Projektarbeit vom Schulbereich sehr dominiert worden wäre und dass die Weiterbildung von den Schulen im Hinblick auf die Projektgestaltung abhängig sei: „Sie macht uns abhängig“ und „Alles läuft nach dem Duktus der Schule“. Auch die in den kommunalen Netzwerken etablierten Koordinationsstellen seien „ein verlängerter Arm der Schulen“. Insgesamt sei die Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen und Lehrern schwierig. Frau Krug beklagt, dass sie „nicht auf einem Verhältnis von Augenhöhe“ basiere, die Kommunikation einseitig sei und dass die Akteure aus dem Schulbereich einen ganz anderen Bildungsbegriff „als wir“ hätten. Deshalb müsse es aus ihrer Sicht darum gehen, „unser ganzheitliches Verständnis von Bildung stark zu machen“. [...] An mehreren Stellen der ausführlichen Erzählung von Frau Krug

reagiert Herr Schubert auf deren kritische Punkte und stellt heraus, dass es in anderen Kommunen auch gute Erfahrungen in diesem Projektkontext gegeben hätte. Er berichtet von einem konkreten Fall einer Mitgliedseinrichtung, die zu einer anderen Regionalgruppe gehört. Auch die von Frau Krug bemängelte Randständigkeit der Weiterbildung greift er auf. Aus seiner Sicht käme es darauf an, dass das Netzwerk und seine Mitglieder „in der Landschaft sichtbar“ und zum Beispiel in Gremien vertreten seien. Das würde aber nicht heißen, „dass man immer da sein muss, aber man muss präsent sein“. Auch für den Umgang mit den Akteuren der Schule gibt er eine Empfehlung ab: „Wir müssen Beziehungsarbeit leisten und Überzeugungsarbeit mit Lehrern. (Beobachtungsprotokoll zum regionalen Kooperationstreffen 2)

Auf den ersten Blick fällt in der Schilderung von Frau Krug die deutliche Abgrenzung gegenüber den Akteuren aus dem Schulbereich auf, die sich aus ihrer wahrgenommenen Dominanz der Schulen und einem anderen Bildungsverständnis speist. Somit findet hier in ähnlicher Weise eine Konsolidierung der eigenen Kooperationskultur statt, indem gemeinsame Werte in der Interaktion ausgewiesen und gängige Abgrenzungsmodi aktualisiert werden. Bei näherer Betrachtung zeigt sich allerdings, dass die kommunikative Auseinandersetzung hier über die identitätsstiftende Abgrenzung hinausgeht und die Beziehungen mit anderen Akteuren zum expliziten Gegenstand der Kommunikation werden. Zunächst lässt sich das an der von Frau Busch formulierten Rückfrage an Frau Krug verdeutlichen („Was kann man denn tun, damit es kein Anbiedern ist?“). Zwar bleibt unklar, worauf sich das „Anbiedern“ genau bezieht, in dieser Frage spiegelt sich aber der Anspruch wider, einen Zugang zu den anderen Akteuren zu suchen und die Zusammenarbeit proaktiv zu gestalten. Die Art und Weise der Formulierung deutet darauf hin, dass Frau Busch sich von der abgrenzungsgeprägten Haltung von Frau Krug absetzt und an einer Lösung für eine Zusammenarbeit im Projekt interessiert ist. Dadurch wendet sich Frau Busch implizit gegen die Gefahr einer Umweltverschließung. Indem sie sich durch ihre Frage vom „Anbiedern“ distanziert und eine Lösung einfordert, bricht sie den eigenen kulturell geformten und in sich stabilen Beziehungszusammenhang in Richtung einer stärkeren Zuwendung zu den Akteuren der Schulen auf. Folgt man dem Protokoll, so scheint zunächst niemand auf Frau Buschs formulierte Rückfrage einzugehen. Gleichwohl wird ersichtlich, dass später auch Herr Schubert einen ähnlichen Standpunkt zur Schilderung von Frau Krug einnimmt, der darin besteht, sich den Akteuren der Schule zuzuwenden („Wir müssen Beziehungsarbeit leisten und Überzeugungsarbeit mit Lehrern“). Was bei Frau Busch eher implizit formuliert wurde, wird hier von Herrn Schubert offensiv vertreten. Er wendet sich damit gegen eine Abgrenzungshaltung gegenüber den Akteuren aus dem Schulbereich und tritt in eine Gegenposition zu Frau Krug, die durch ihre Schilderung vor allem die kulturelle Verfasstheit des eigenen Netzwerkes betont.

Somit wird hier ein Spannungsverhältnis zwischen der Herstellung einer stabilen Bindung im eigenen Netzwerk auf der einen Seite und der notwendigen Umweltoffenheit auf der anderen Seite sichtbar, mit dem die Netzwerkmitglieder konfrontiert sind. Beide Pole dieses Spannungsverhältnisses werden in der sichtbar werdenden Kom-

munikation in diesem Protokollausschnitt aufgegriffen: Zum einen werden durch Abgrenzungsmodi und durch die Vergewisserung gemeinsamer normativer Orientierungen die eigenen Kooperationsbeziehungen im Netzwerk gefestigt („unser ganzheitliches Verständnis von Bildung“). Zum anderen setzen die Akteure sich mit der Notwendigkeit einer Umweltoffenheit auseinander. Vor allem der anklingende Appell in Herrn Schuberts Aussage („wir müssen“) offenbart eine solche Notwendigkeit, sich anderen Akteuren offensiv zuzuwenden. Dabei deutet sich in der normativ geprägten Auslegung der geforderten Zuwendung gegenüber den Lehrern im Projektkontext an („Überzeugungsarbeit“), dass darin vor allem eine pädagogische Notwendigkeit gesehen wird, die darauf abzielt Synergien zwischen den getrennten Segmenten des Bildungsbereichs zu erzeugen.

Insgesamt lässt der Protokollausschnitt offenbar werden, dass durch die skizzierte implizite und explizite Thematisierung der Beziehungen zu Akteuren außerhalb des Netzwerkes eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Verfasstheit stattfindet. Das zeigt sich darin, dass die Akteure aus der Schule – trotzdem ihnen gleichzeitig eine andere Kultur der Zusammenarbeit zugeschrieben wird – als bedeutsam für die pädagogische Arbeit anerkannt und als notwendige Kooperationspartner erachtet werden. Eben dadurch vollzieht sich eine Relativierung der eigenen kulturellen Verfasstheit, die wiederum eine stärkere Zuwendung und Öffnung für eine Zusammenarbeit mit Akteuren außerhalb des Netzwerkes ermöglicht.

In der empirischen Analyse zeigten sich an anderer Stelle im Zuge der kontinuierlich stattfindenden kollektiven Umweltbeobachtungsperspektive ähnliche Diskussionen über die Beziehungen zu Akteuren außerhalb des eigenen Netzwerkes, die mit Formen der Selbstthematisierung der eigenen kulturellen Verfasstheit einhergingen. Als entscheidend für das Vorhandensein einer solchen reflexiven Auseinandersetzung kann angenommen werden, dass sie sich im Kontext einer Kommunikationsroutine vollziehen, die in sämtlichen Teilnetzwerken existent ist. Zwar ist dadurch der reflexive Umgang nicht prinzipiell garantiert, aber durch die dauerhafte Verankerung der kollektiven Umweltbeobachtungsperspektive im Interaktionszusammenhang der Kooperation wird die Möglichkeit einer Selbstthematisierung der eigenen kulturellen Verfasstheit wahrscheinlicher.

4.3 Fazit aus der Ebenen übergreifenden Auswertung

Die vorgestellten empirischen Befunde zeigen, dass sowohl auf der Ebene der Einzelorganisationen als auch auf der Ebene des gemeinsamen Interaktionszusammenhanges normative Orientierungen und Abgrenzungsmodi kontinuierlich aktualisiert werden, die eine identitätsstiftende Wirkung im Sinne einer gemeinsamen Kooperationskultur entfalten, die zugleich für das Selbstverständnis der Einzelorganisationen anschlussfähig ist. Im Hinblick auf die leitende Forschungsfrage, wie sich interorganisationale Kooperationen verstetigen und dabei gleichzeitig wandlungs- und entwicklungsfähig bleiben, kann resümiert werden, dass die spezifische kulturelle Verfasstheit der Kooperation sta-

bile Bindungen zwischen den Kooperationspartnern hervorbringt, die sich im skizzierten Wechselspiel zwischen Organisation und Interaktion dauerhaft reproduzieren können und dadurch Kontinuität erzeugen. Darüber hinaus zeigen die empirischen Befunde, dass diese kulturell geformten und stabilen Bindungen nicht zwangsläufig in einer Hyperstabilisierung und Umweltverschließung münden müssen: Zum einen obliegen den beteiligten Einzelorganisationen Interpretationsspielräume, die ihnen organisationale Wandlungsprozesse ermöglichen. Zum anderen wird durch die kontinuierliche Integration einer kollektiven Selbst- und Umweltbeobachtungsperspektive im Interaktionszusammenhang eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Verfasstheit gewährleistet, wodurch die Kooperation im Netzwerk wandlungsfähig und damit dauerhaft erhalten bleiben kann. In Anlehnung an eine pädagogische Theorie des organisationalen Lernens (vgl. Göhlich, 2007) können vor allem die rekonstruierten Kommunikationsroutinen als ein kontinuierlicher Prozess der kollektiven Selbstreflexion aufgefasst werden, die der Unterstützung interorganisationaler Lernprozesse dient. Insgesamt kann vor diesem Hintergrund die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel als die spezifische Leistung der rekonstruierten Kooperationskultur betrachtet werden.

5. Diskussion der Ergebnisse und Resümee

In den vorgestellten Befunden spiegelt sich das vielfach diskutierte Anregungspotenzial wider, das von interorganisationalen Kooperationen und Netzwerken für organisationale Lernprozesse ausgehen kann. Im vorliegenden Untersuchungsfall fungieren insbesondere die im Interaktionszusammenhang dauerhaft verankerten Kommunikationsroutinen als Impulsgeber, um eine reflexive Auseinandersetzung bei den beteiligten Einzelorganisationen und daraus resultierende organisationale Lernprozesse in Gang zu bringen. Dazu leistet die spezifische Kooperationskultur insofern einen zentralen Beitrag, indem sie neben einer stabilen Bindung gleichzeitig Handlungs- und Interpretationsspielräume für die beteiligten Organisationen bereithält, die von den untersuchten Einzelorganisationen auch genutzt werden, um organisationale Wandlungs- und Lernprozesse anzustoßen und umzusetzen.

Zudem zeigen die dargelegten Befunde unter Berücksichtigung neo-institutionalistischer Theorieansätze, dass sich die untersuchten Weiterbildungseinrichtungen in einem organisationalen Feld bewegen, in dem sich wechselseitige Legitimationsverhältnisse und Angleichungsprozesse ausprägen (vgl. Di Maggio & Powell, 2000). Das spiegelt sich vor allem in den rekonstruierten ähnlichen normativen Orientierungen der Akteure wider, die *sowohl* für ihre Kooperation *als auch* für die pädagogische Arbeit in ihren Einrichtungen leitend sind. Diese ähnlichen normativen Orientierungen deuten auf Angleichungsprozesse zwischen den Weiterbildungseinrichtungen hin, die als normative Isomorphie interpretiert werden kann, die sich z. B. zwischen Angehörigen einer Profession herausbildet, deren Orientierungs- und Bezugsrahmen eine normative Kraft entfaltet (vgl. Koch, 2009; Walgenbach, 2006). Auf der einen Seite führt die normative Angleichung dazu, dass sich die Kooperationsbeziehungen im organisationalen Feld

stabilisieren und dadurch verstetigen. Auf der anderen Seite ist mit der zunehmenden Angleichung das Risiko verbunden, dass sich die Kooperationspartner gegenüber ihrer Kooperationsumwelt, d. h. anderen potentiellen Partnern verschließen und nur eingeschränkt öffnen. Diese Problematik wird auch im vorliegenden Untersuchungsfeld sichtbar, indem die Akteure beispielsweise den Vorzug ihrer langjährigen Kooperationsbeziehungen betonen, um sich gegenüber der bildungspolitischen Erwartung zu verwehren, Kooperationen mit Schulen aufzubauen und voranzutreiben.

Aus dieser Problematik langjähriger Kooperationsbeziehungen leitet sich schließlich die Notwendigkeit von Lern- und Entwicklungsprozessen auf der Ebene interorganisationaler Kooperation ab, die in einer organisationpädagogischen Perspektive bislang selten beleuchtet wurden. Einerseits lässt sich diese Notwendigkeit aus der zunehmenden Angleichung und Homogenisierung von langjährigen Kooperationspartnern begründen, wie es die vorliegende Studie verdeutlicht. Hier liegt die Vermutung nahe, dass diese Problematik langjähriger Kooperationsbeziehungen vor allem im Weiterbildungsbereich virulent ist, der seit jeher eine hohe Kooperationsdichte aufweist (vgl. Jütte, 2002). In Anbetracht der verstärkten Bemühungen um Kooperationen im gesamten Bildungsbereich ist davon auszugehen, dass Weiterbildungseinrichtungen aktuell und zukünftig stärker unter Erwartungsdruck geraten, sich für die Zusammenarbeit mit neuen Partnern zu öffnen. Damit ist auch die Herausforderung verbunden, organisationale Lern- und Entwicklungsprozesse innerhalb der Einrichtungen und innerhalb langjähriger Kooperationsbeziehungen zu initiieren.

Andererseits ergibt sich die Notwendigkeit interorganisationaler Lernprozesse auch aus den Differenzen zwischen den beteiligten Partnern. Vor allem die skizzierten Spannungsfelder in der Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Schulen deuten darauf hin, dass eine verstärkte Kultursensibilität für kooperations- und organisationskulturelle Differenzen innerhalb von interorganisationalen Kooperationen notwendig wird, um die unterschiedlichen Bildungs-, Berufs- und Lebenswelten im lernförderlichen Sinne synergetisch zu nutzen und Übergänge unter pädagogischen Gesichtspunkten zu gestalten. Allerdings wurden in vorliegenden Konzepten für ein Kooperations- und Netzwerkmanagement im Bildungsbereich sowohl die kulturelle Dimension als auch Aspekte kooperationsbezogener Lernprozesse im Sinne ‚lernender Kooperationen‘ bislang nur marginal berücksichtigt (vgl. Schubert, 2008). Hier eröffnen sich organisationspädagogisch inspirierte Forschungsperspektiven, die sich der Entwicklung und der Unterstützung übergreifender Kooperationen im Bildungssystem unter strukturellen *und* kulturellen Aspekten zuwenden. Vor allem erscheint es dabei zielführend, jene Kooperationspraxen zu erschließen, denen kooperationsbezogene Lernanlässe immanent sind. Die dabei gewonnenen Befunde könnten Anchlüsse für konzeptionelle Überlegungen einer ‚Lernenden Kooperation‘ bieten, die über die üblichen Konzepte der Organisationsentwicklung und ‚Lernenden Organisationen‘ hinausgehen und die Besonderheiten interorganisationaler Kooperationen berücksichtigen.

Literatur

- Alke, M. (2015). *Verstetigung von Kooperation. Eine Studie zu Weiterbildungsorganisationen in vernetzten Strukturen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Alke, M., & Jütte, W. (2018). Vernetzung und Kooperation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. überarb. aktual. Aufl., S. 605–621). Wiesbaden: Springer VS.
- 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 a. M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz/München: UVK.
- Di Maggio, P. J., & Powell, W. W. (2000). Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutioneller Isomorphismus und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In H. P. Müller & S. Sigmund (Hrsg.), *Zeitgenössische amerikanische Soziologie* (S. 147–173). Opladen: Leske + Budrich.
- Dollhausen, K. (2008). *Planungskulturen in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- 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.
- Engel, N., & Göhlich, M. (2013). Kulturelle Differenz und Übersetzung in Organisationen. Eine ethnographische Studie in Einrichtungen grenzüberschreitender Jugendarbeit und Weiterbildung, *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 691–705.
- Feld, T. C. (2011). *Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Fleige, M. (2011). *Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger*. Münster: Waxmann.
- Franz, J. (2016). *Kulturen des Lehrens. Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Franz, M. (2014). *Widerstand in kooperativen Bildungsarrangements*. Wiesbaden: Springer VS.
- Geertz, C. (1987). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Übersetzt von Brigitte Luchesi und Rolf Bindemann*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gieseke, W., Robak, S., & Wu, M.-L. (Hrsg.) (2009). *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens*. Bielefeld: Transcript.
- Göhlich, M. (2007). Organisationales Lernen. In M. Göhlich, C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 222–232). Weinheim: Beltz.
- Göhlich, M., Weber, S. M., & Schröer, A. (2014). Forschungsmemorandum der Organisationspädagogik, *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 25(49), 94–105.
- 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 + Budrich.
- Jenner, A. (2015). Inter-Organisational Cooperation as a Ground for Empirically Exploring the Linkage Between Individual and Organisational Learning. In M. Schemmann (Hrsg.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Band 38* (S. 111–127). Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Jütte, W. (2002). *Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse einer lokalen Institutionenlandschaft*. Bielefeld: wbv.

- Kelle, H. (2001). Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 21(2), 192–208.
- 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: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuper, H. (2001). Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(1), 83–106.
- Messner, D. (1994). Fallstricke und Grenzen der Netzwerksteuerung. *Prokla: Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, 97(4), 563–596.
- Reckwitz, A. (2010). *Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie*. Bielefeld: Transcript.
- Sackmann, S. (2002). *Unternehmenskultur: Erkennen – Entwickeln – Verändern*. Neuwied: Luchterhand.
- Schäffter, O. (2005). Organisationskultur in Weiterbildungseinrichtungen als Lernkultur? Zur These einer nachholenden Modernisierung von Weiterbildungsorganisationen. In G. Wiesner & A. Wolter (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft: Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft* (S. 181–198). Weinheim: Beltz.
- Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 267–284.
- Schubert, H. (2008): Netzwerkkooperation – Organisation und Koordination von professionellen Vernetzungen. In ders. (Hrsg.), *Netzwerkmanagement. Koordination von professionellen Vernetzungen. Grundlagen und Beispiele* (S. 7–105). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schübler, I., & Thurnes, C. M. (2005). *Lernkulturen in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Seitter, W. (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. Bielefeld: wbv.
- Staber, U. (2000). Steuerung von Unternehmensnetzwerken: Organisationstheoretische Perspektiven und soziale Mechanismen. In J. Sydow & A. Windeler (Hrsg.), *Steuerung von Netzwerken. Konzepte und Praktiken* (S. 58–97). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sydow, J. (2006). Management von Netzwerkorganisationen – Zum Stand der Forschung. In ders. (Hrsg.), *Management von Netzwerkorganisationen. Beiträge aus der Managementforschung* (4. erw. Aufl., S. 385–469). Wiesbaden: Gabler.
- Sydow, J., & Windeler, A. (2000). Steuerung von und in Netzwerken – Perspektiven, Konzepte, vor allem aber offene Fragen. In J. Sydow & A. Windeler (Hrsg.), *Steuerung von Netzwerken. Konzepte und Praktiken* (S. 1–24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tippelt, R., Kadera, S., & Buchle, C. (2014). *Interorganisationale Kooperation zur Förderung des lebenslangen Lernens* (26. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 65–78). Wiesbaden: Springer VS.
- Walgenbach, P. (2006). Neoinstitutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In A. Kieser & M. Ebers (Hrsg.), *Organisationstheorien* (6. erw. Aufl., S. 353–401). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wittpoth, J. (2003). *Einführung in die Erwachsenenbildung*. Opladen: Barbara Budrich.

Abstract: This paper discusses the continuity and change in the nature of inter-organisational cooperation in the field of adult education from an organisational-pedagogical perspective. This topic has attracted a lot of (political) attention in the last decade within the context of promoting and improving lifelong learning. The paper highlights some empirical findings from an ethnographic study within a network of adult education organisations and its specific culture of cooperation. This culture demonstrates the effects of common identity and stability, but also the capability for organisational development and change. The findings show how this specific culture of cooperation evokes options for organisational learning processes for the individual adult education organisations involved, as well as for the interaction and cooperation in the network itself.

Keywords: Cultures of Cooperation, Network, Adult Education Organisation, Ethnography, Organisational Education Research

Anschrift des Autors

Jun.Prof. Dr. Matthias Alke, Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaften,
Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: matthias.alke@hu-berlin.de