

232

Kooperation zwischen „traditionsgestützten und modernitätsattraktiven Vorstellungen“ oder von etatistisch-normativen und prozessbezogenen Forschungsansätzen

Wolfgang Jütte

Das Thema „Kooperation“ erfuhr in den letzten vier Jahrzehnten unterschiedliche Konjunkturen in der Weiterbildung (vgl. dazu auch Dollhausen/Feld 2010). Während in den letzten zwei Ausgaben des Wörterbuchs der Erwachsenenbildung (Arnold/Nolda/Nuissl 2010) das Stichwort „Kooperation“ nicht mehr geführt wird – an dessen Stelle ist das Stichwort „Netzwerk“ getreten – hat Tietgens noch 1984 in der Enzyklopädie für Erziehungswissenschaften einen Beitrag dazu verfasst.

Nun lässt sich nicht behaupten, dass für Tietgens das Thema Kooperation zu einer erwachsenenpädagogischen Schlüsselkategorie gezählt hat, aber seine Ausführungen zu dem Thema haben mich bei der Entwicklung meiner eigenen Fragestellung im Rahmen der Studie „Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften“ (2002) durchaus beeinflusst. Den Ausgangspunkt der Studie bildete das Thema der Kooperation in der Weiterbildung. Je tiefer ich nach den ersten explorativen Interviews in das Untersuchungsfeld eintauchte, desto mehr wuchs der Zweifel darüber, wie fruchtbringend die „klassische Diskussion“ über Kooperation für die Weiterbildungsforschung ist.

Ich habe für diesen Beitrag die Genese meiner Problemstellung noch einmal auf konstruktive „Interferenzen“ durch die dort angeführten Zitate von Hans Tietgens befragt. Sie boten mir durchaus eine Orientierung, ob eher hinsichtlich der gesuchten Legitimation des Vorgehens oder als „Identitätsanker“ lässt sich nicht mehr eindeutig rekonstruieren. Dabei werden im Folgenden Ausführungen von Jütte (2002) aufgegriffen, ohne dass ich diese sonderlich kenntlich gemacht habe.

1. Zur ordnungspolitischen „Ladung“ des Kooperationsbegriffs

Tietgens (1984b, S. 423) wirft in seinem Grundsatzartikel zur Kooperation zwei Fragen auf: „Was veranlasst zu der Forderung nach Kooperation? Warum bleibt die Erwachsenenbildungspraxis hinter der Kooperationsforderung zurück?“ Hinsichtlich seiner ersten Frage darf konstatiert werden, dass die Kooperationseffekte in der Weiterbildung wenig untersucht sind, sieht man von neueren Arbeiten zu den Lernenden Regionen einmal ab. Bei der starken Betonung der Ressourcenoptimierung durch Kooperation handelt es sich mehr um theoretische Annahmen als um empirische Belege. Die erwarteten Kooperationseffekte für das Weiterbildungssystem weisen zwar im Allgemeinen eine gewisse Plausibilität auf, Untersuchungen über ihre synergetischen Wirkungen fehlen jedoch weitgehend. Kooperation und Vernetzung werden dabei vornehmlich unter dem Aspekt der „Ressourcenentfaltung“ diskutiert, genuin pädagogische Implikationen geraten dagegen in den Hintergrund. Schon Tietgens (1984a, S. 300) wies auf die Problematik hin: „Da Kooperationsfragen auf eine politische Ebene gehoben worden sind, können sie nicht mehr pädagogisch beantwortet werden“.

Zur zweiten Frage, warum die Erwachsenenbildungspraxis hinter den politischen Erwartungen zurückbleibt, hat meine Arbeit versucht, einige Antworten zu liefern. Dies erfolgte dadurch, dass stärker auf die Handlungsperspektive rekurriert wurde. Die bisherige Engführung des Kooperationsbegriffs konnte nicht befriedigen. Vielmehr galt es durch eine Verschiebung der Forschungsperspektive, neue Ein-

blicke in die bisher noch nicht ausgeschöpfte Kooperationsproblematik zu gewinnen. Durch die stärkere Fokussierung auf die Relationen selbst, als Kennzeichen einer systemischen Perspektive, war es zum Konzept des Netzwerks nicht mehr weit. Das zunächst noch metaphorische Sprechen über Netzwerke führte schließlich zu einer Netzwerkanalyse von Interaktionsstrukturen in einer lokalen, pluralen Trägerlandschaft.

Dem politisch-normativ aufgeladenen Kooperationsbegriff wurde ein analytisch-deskriptiver Netzwerkforschungsansatz gegenübergestellt. Entsprechend wurde der Zugang nicht durch eine Rekonstruktion der zumeist ordnungspolitisch geführten Kooperationsdebatte gesucht, sondern durch die empirische Analyse faktischer Akteursbeziehungen. Zahlreiche neue Formen der Interaktion wurden sichtbar, die durch den traditionellen Begriff der Kooperation nicht mehr erfasst werden konnten. Damit schien ein Ansatz gefunden worden zu sein, welcher der als steril empfundenen Kooperationsforschung Impulse geben könnte.

Die Geschichte der Kooperation ist geprägt von dem Spannungsverhältnis zwischen dem ordnungspolitischen Anspruch und der träger- sowie einrichtungsbezogenen Wirklichkeit. Mit ihrem Bedeutungszuwachs ist die Erwachsenenbildung ordnungsbedürftig geworden (vgl. Tietgens 1984a). Die seit dem Strukturplan zu verzeichnenden Bemühungen, die Erwachsenenbildung zu einem gleichberechtigten Teil des Bildungswesens zu machen, haben den Kooperationsgedanken beflügelt. Kooperation und Koordination als Bestandteile der Bildungsgesamtplanung und als Instrumente der Weiterbildungspolitik entsprangen einer „etatistischen Haltung“ der 1970er Jahre. Der Planungsgedanke enthielt immer auch restriktive Merkmale in Form von Absprachen und Vermeidung von Doppelangeboten.

Tietgens (1984b, S. 424) sieht in der Begründung von Kooperation in der Weiterbildung ein Zusammenspiel zwischen „traditionsgestützten und modernitätstraktiven Vorstellungen“. Zu den Ersten zählt er die gesellschaftstheoretischen Begründungen wie das Subsidiaritätsprinzip und zu den Letzten die erwachsenenpädagogischen Begründungen wie die Zielgruppenarbeit.

2. Eine Entdeckung: Kooperation als soziales und prozessuales Geschehen

Bei dem Thema Kooperation wird häufig von einer allgemeinen „Beziehungstabula-rasa“ (Schüle 1987, S. 188) ausgegangen. Danach treten durch einen formalen Prozess Akteure miteinander in Beziehungen, um kooperativ zum Zwecke der Leistungssteigerung zusammenzuarbeiten. Diese Betrachtung erscheint unzweckmäßig. Kooperation basiert auf Beziehungsgeflechten, vollzieht sich aus Beziehungskonstellationen heraus und greift in diese ein. Die unmittelbaren sozialen Interaktionen im Weiterbildungsalltag sind weit vielfältiger als die gezielte Kooperation. Sozialbeziehungen haben Einfluss auf die Bereitstellung von Weiterbildung; sie behindern oder erleichtern die Zielerreichung. Dies ist keine neue Einsicht. Den Stellenwert von sozialer Interaktion als konstituierendes Merkmal der Weiterbildung unterstreicht Tietgens:

„(...) weil Erwachsenenbildung insgesamt (...) häufiger auf kooperative Aktivitäten, auf soziale Interaktion außerhalb des Unterrichts selbst angewiesen ist, als dies für andere Bildungsbereiche gilt. Für die Erwachsenenbildung ist diese soziale Interaktion geradezu konstituierend. Denn sie kann nicht von festen Beständen ausgehen, sondern sie muß sich prozessual je neu herstellen. Sie kann weder mit festen Lehrplänen rechnen noch mit festem Personal, weder mit siche-

234

rem institutionellem Rahmen, noch mit einem gesicherten Bestand von Teilnehmern. Sie muß dies alles durch soziale Interaktion ständig erneuern. Die Arbeitsvoraussetzungen müssen immer neu recherchiert, Meinungsführer müssen angesprochen, Kursleiter gewonnen, Räume ausgehandelt, Teilnehmer gehalten werden“ (Tietgens 1991, S. 102).

Vernetzung ist Arbeit, d.h. ein Prozess, der sich nicht von selbst ergibt. Es geht hierbei um die Selbstwahl von Partnern, um das „Sich-selbst-Vernetzen in Beziehungen mit Resonanz“ (Gieseke 1996, S. 708). Professionalität bedeutet, einen beruflichen Beziehungsfundus aufzubauen, der für das eigene Handeln genutzt werden kann. Hier entstehen „unsichtbare“ Wissens- und Expertennetzwerke, auf die im Bedarfsfall zurückgegriffen werden kann. Die Fähigkeit und Bereitschaft berufliche Kontaktnetze und kooperative Beziehungen aufzubauen und zu halten, ist für die Bewältigung der alltäglichen Arbeit wichtig. Dies hat nicht zuletzt etwas mit der steigenden Komplexität des Handlungsfeldes zu tun. Auf diesen Aspekt der Vernetzung als Teil des Managementhandelns hat u.a. auch Robak (2004) hingewiesen.

Kooperation in der Weiterbildung ist ein mehrdimensionales Phänomen und Resultat einer Vielzahl höchst unterschiedlicher Einflussfaktoren. Es gibt ein Ursachenbündel von sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren für gelingendes und nicht gelingendes Kooperationshandeln. Die folgende Abbildung zeigt die „Bedingtheit“ von Kooperation. Die dort angeführten Einflussfaktoren, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, können als ein Koordinatensystem des Handelns gelesen werden, das sowohl Möglichkeiten als auch Behinderungen für kooperatives Handeln darstellt. Zwischen diesen analytisch getrennten Kategorien gibt es zahlreiche Zusammenhänge und Schnittstellen.

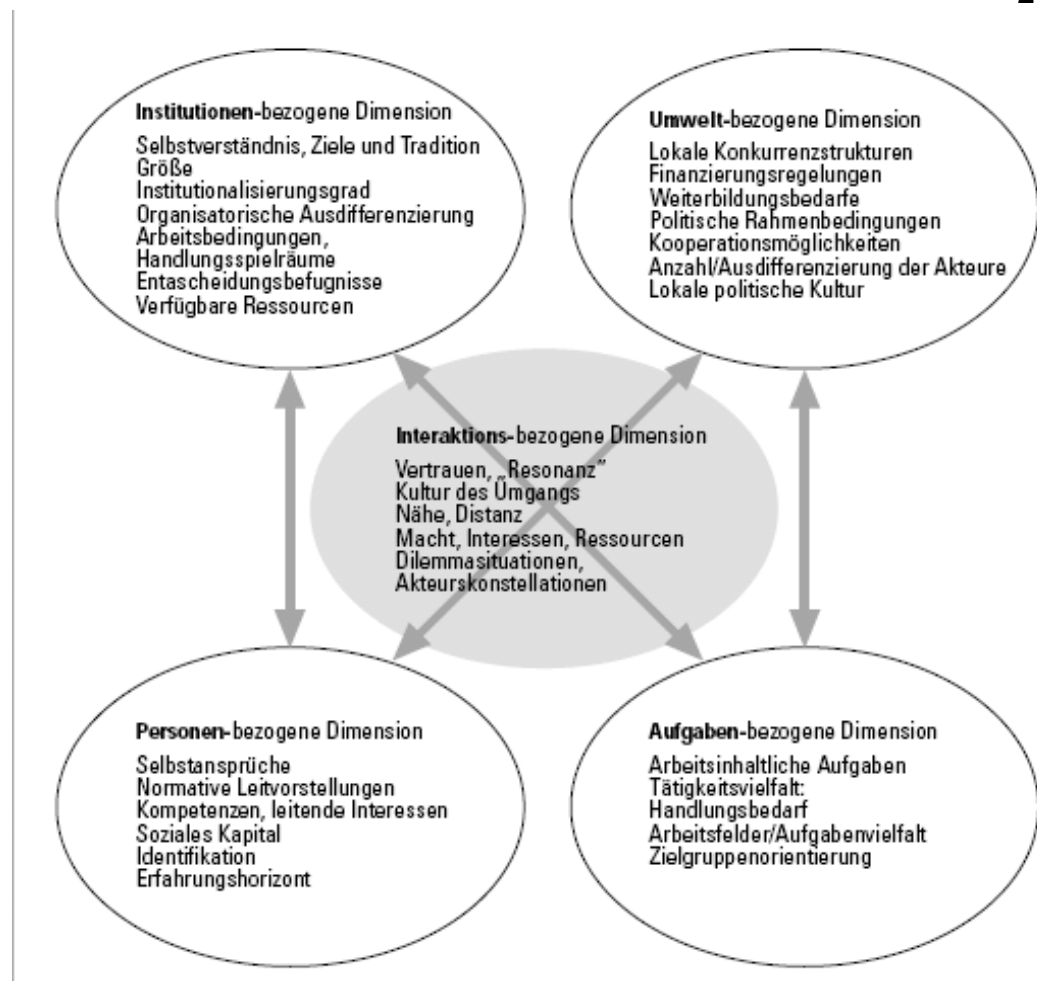


Abb. 1: Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns (Jütte 2002, S. 322)

Zu der *umweltbezogenen Dimension* gehören externe Bedingungsfaktoren. Dabei kann unter der „Umwelt“ die institutionelle und weiterbildungspolitische Umwelt gefasst werden. Das Interaktionsgefüge vor Ort wird von den Konkurrenzstrukturen, den Finanzierungsregelungen, den bildungspolitischen Entscheidungen, den Verwaltungsregeln von öffentlich geförderten Projekten, dem nachgefragten Weiterbildungsbedarf, der Marktgängigkeit des Angebots, dem Einzugsbereich der Einrichtung, der Anzahl der Träger, der Ausdifferenzierung der Akteure und der lokalen politischen Kultur beeinflusst.

Zu den *institutionellen Bedingungsfaktoren* zählen die Träger, das Selbstverständnis, der Bildungsauftrag, die Ziele, die Tradition, die Schwerpunkte, die Personalstärke, der Institutionalierungsgrad, die organisatorische Ausdifferenzierung, die Arbeitsbedingungen, die verfügbaren Ressourcen etc. Für die institutionelle Rahmung kooperativen Handelns lassen sich viele Beispiele anführen. Das Kooperationshandeln hängt auch von Organisationsmerkmalen wie den einrichtungsimmanenten Handlungs- und Entscheidungsräumen ab. Die aktive Gestaltung persönlicher Netzwerke wird durch Aufgabenverteilung und Entscheidungsbefugnisse beeinflusst. Wer mit konzeptioneller Planung beschäftigt ist, wird vielleicht mehr externe Interaktionen aufweisen. Akzeptanzprobleme in der eigenen Organisation lassen möglicherweise ebenfalls den Kontakt nach außen suchen.

Zu den *personalen Bedingungsfaktoren* beruflich Handelnder können gezählt werden: die normativen Leitvorstellungen, die individuelle Schwerpunktsetzung, die Kompetenzen, das aufgebaute soziale Kapital, die Identifikation, die Selbstansprüche, der Erfahrungshorizont, das erwachsenenpädagogische Selbstverständnis etc. Die Kooperationsorientierungen der Akteure sind unterschiedlich verteilt. Idealtypisch lässt sich der Netzwerker vom Kooperationsverweigerer abgrenzen. Der Netzwerker kommuniziert und interagiert intensiv, ist nach Außen orientiert, sucht aktiv nach Synergien und bettet sein Handeln in Netzwerke ein, die für ihn eine stabilisierende Funktion haben. Demgegenüber nimmt der Abwehrende eine Verteidigungshaltung ein, sieht nur Trittbrettfahrer und strategisches nutzenmaximierendes Verhalten anderer und reagiert lediglich auf Umfeldveränderungen. Missglückte Kooperationserfahrungen werden als Beleg für eine zumeist verdeckt getragene nicht-kooperative Haltung angeführt.

Kooperationsbedarfe ergeben sich zugleich aus den konkreten Handlungsanforderungen. Die zu *erfüllende Aufgabe* bestimmt, welche externen Interaktionskontakte aufgenommen werden. Aufgabenbereiche der Ressourcenakquisition und Öffentlichkeitsarbeit erfordern per se schon ein verstärktes interorganisatorisches Berufshandeln. Bei einigen Einrichtungen, wie Beratungsstellen, gehört die Kooperation mehr zu ihrem Auftrag als bei anderen. Auch verfügen Handelnde je nach Arbeitsbereich und Aufgabenspektrum über unterschiedliche Zugänge zu anderen Einrichtungen. Als weitere Anforderungen aus dem jeweiligen konkreten Arbeitsfeld heraus können z. B. die arbeitsinhaltlichen Aufgaben, die Tätigkeitsvielfalt, der Ausbau spezifischer Programmteile und spezifischer Zielgruppenorientierung genannt werden.

Die *interaktionsbezogene Dimension* ist das besondere Kennzeichen einer prozessualen Kooperationsforschung. Die in der Weiterbildung Tätigen handeln in sozial strukturierten Zusammenhängen. Wenn der Prozessbezogenheit von Kooperation größere Aufmerksamkeit zuteil wird, dann rücken die Beziehungsgebundenheit von Kooperation und damit auch Aspekte wie Vertrauen, „Resonanz“, Kultur des Umgangs, Nähe und Distanz in den Vordergrund. Dazu zählen auch die kontextualen Bezüge, die Situationsbezogenheit und die Personengebundenheit. Man kooperiert miteinander unter jeweils konkreten lokal-regionalen Bedingungen, innerhalb spezifischer Akteurskonstellationen und in konkreten Situationen. Kooperation ist nicht nur das Ergebnis einer bestimmten Haltung oder motivationalen Voraussetzung bzw. Kooperationsorientierung, vielmehr wird sie ebenfalls von einer Kombination von Interessen, Ressourcen und Macht geprägt. Gängige Interpretationen gehen zumeist von einem „Institutionenegoismus“ aus, ohne dass dieser differenziert analysiert wird und die dort Handelnden mit einbezogen werden. Als Kontrapunkt wird dagegen häufig auf das personale Element verwiesen. Danach hänge Kooperation stark von „personalen“ Faktoren ab. Beide Aussagen sind jedoch nicht erschöpfend; vielmehr besteht die Gefahr einer mangelnden Reflexion des komplexen Bedingungsgefüges. Erst durch die Einbeziehung einer interaktionsbezogenen Ebene gelingt es, strukturelle und personelle Dimensionen aufeinander zu beziehen. Individuelle Eigenschaften und strukturelle Gegebenheiten beeinflussen die „Interaktions-Logik“.

3. Fortschreibungen: Rückkehr der Beziehungshaftigkeit in Forschungsarbeiten

Neuere Arbeiten zeigen, wie es neben Organisations- und Kooperationsstrukturen noch die tieferliegende Realität von informell vernetzten Interaktionen der

Weiterbildungsakteure gibt. Schäffter (2002, S. 89) hat diese dichten informellen Netze als „latente soziale Netzwerke [als] Ausdruck von lebensweltlichen Institutionalisierungsprozessen mit langfristiger Strukturierungswirkung“ bezeichnet. Entsprechend gilt es „wahrnehmungsfähig zu werden für die bereits vorhandenen latenten Vernetzungen, um sie als Wert anzuerkennen, sie für ein bestimmtes Vorhaben zu aktivieren“ (Schäffter 2002, S. 87).

Während die Vermeidung von Doppelangeboten eine wichtige Zielsetzung des Planungsgedankens der 1970er Jahre war, wird heute ein Loblied auf Beziehungs- und Kommunikationsredundanz gesungen. Grabher (1994) hält bspw. in der Regionalentwicklung das „Lob der Verschwendung“ hoch. Das verschwenderische Vorhandensein von Informations- und Kontaktnetzen ermöglicht kontingente Formen der Kooperation und Innovation. Der Begriff „Verschwendung“ mag für die traditionelle Steuerungsphilosophie eher irritierend sein. Galt doch in der Weiterbildung die Abwesenheit von Redundanz häufig als ein Ziel zur Erreichung eines synergereichen Systems.

Vermutlich – so kann nur spekuliert werden – hätte Hans Tietgens gegenüber diesen „modernitätsattraktiven Vorstellungen“ eine gewisse Zurückhaltung angebracht, ebenso wie er dem Netzwerk-Hype nicht unkritisch gegenüber gestanden hätte. Jedoch weist Tietgens (1984b, S. 425) in Rückgriff auf Theodor Jüchter auf das Innovationspotenzial von Projektgruppen hin: „Einen innovativen Akzent erhält die Kooperationsdebatte dann, wenn für Projektgruppen plädiert wird, an denen sich unterschiedliche Institutionen beteiligen können.“ Damit wird die ordnungspolitische Ebene verlassen und das Feld des Berufshandelns betreten. Aus einer stärker professionsbezogenen Perspektive gilt es, Weiterbildungsakteure als Handlungsträger wahrzunehmen, die durch die vorhandenen Strukturen geprägt werden und zugleich versuchen, auf diese Umwelt einzuwirken und sie zu gestalten. Ebenfalls werden „ungesättigte Valenzen“ und Bedürfnisse im Arbeitsalltag sichtbar, die kooperatives Handeln fördern. Die Erwachsenenbildung lebt vom Kontakt- und Zugehörigkeitsbedürfnis der Mitarbeiter/innen. Diese Interaktionswünsche sind umfassender und vielfältiger als Kooperationswünsche. Der Austausch mit Kollegen dient dazu, die Vereinzelung aufzuheben und fördert professionelle Entwicklungsmöglichkeiten. Hier werden vermutlich zukünftig verstärkt Forschungsarbeiten ansetzen.

Literatur

- Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Stuttgart 2010
- Dollhausen K./Feld, T.: Entwicklungslinien und Perspektiven für Kooperationen in der Weiterbildung. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, (2010) 1, S. 24-26
- Grabher, G.: Lob der Verschwendung. Redundanz in der Regionalentwicklung. Ein sozioökonomisches Plädoyer. Berlin 1994
- Gieseke, W.: Der Habitus von Erwachsenenbildern: Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit? In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main 1996, S. 678-713
- Jütte, W.: Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld 2002
- Keim, H./Olbrich, J./Siebert, H.: Strukturprobleme der Weiterbildung. Kooperation, Koordination, Integration. Düsseldorf 1973
- Robak, S.: Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenter Konstellationen. Hamburg 2004
- Schäffter, O.: In den Netzen der lernenden Organisation. Dokumentation der KBE Fachtagung „Vernetzung auf allen Ebenen“ vom 10./11.05.2001. In: Bergold, R./Mörchen, A./Schäffter, O. (Hrsg.): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öff-

Aus: Wiltrud Gieseke/Joachim Ludwig (Hrsg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: HU-Berlin, 2011 (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 16)

238

nung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Bd. 2. Recklinghausen 2002, S. 87-103

Schüle, J. A.: Theorie der Institution. Eine dogmengeschichtliche und konzeptionelle Analyse. Opladen 1987

Tietgens, H.: Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Stuttgart 1984a, S. 287-302 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Bd. 11)

Tietgens, H.: Kooperation. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Stuttgart 1984b, S. 423-426 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Bd. 11)

Tietgens, H.: Einleitung in die Erwachsenenbildung. Darmstadt 1991²