

2 Kooperation und Widerstand: Begriffstheoretischer Rahmen und Bezugspunkte

Für die vorliegende Arbeit sind die Begriffe „Kooperation“ und „Widerstand“ zentral. Auch wenn die Begriffe zunächst als unvereinbare Sachverhalte scheinen, ist ihnen eines gemein: Es handelt sich sowohl bei Kooperation als auch bei Widerstand um Phänomene, die in praktischen wie wissenschaftlichen Diskursen normative, mehrdeutige und mehrdimensionale Ausformulierungen erfahren bzw. provozieren. Folglich trifft auf beide Begriffe die Feststellung Grunwalds zu, dass eine präzise, intersubjektiv akzeptable Begriffsbestimmung kaum möglich ist (vgl. Grunwald 1981, S. 72). Mit diesem Kapitel wird dennoch angestrebt, annähernd zu bestimmen, was unter „Kooperation“ und „Widerstand“ verstanden werden soll. Die Ausführungen des Kapitels sollen eine erste Einordnung der Gegenstandsbereiche ermöglichen und ein grundlegendes Verständnis für die im Kapitel 3 vorgestellten organisations- und kooperationstheoretischen Ansätze schaffen. Dazu werden die beiden Begriffe Kooperation und Widerstand zunächst isoliert voneinander betrachtet, jeweils begrifflich gerahmt und in einem zweiten Schritt auf die Felder von Weiterbildung und Organisationen bezogen. In einem abschließenden Zwischenfazit werden die Begriffe zusammengeführt.

2.1 Kooperation

2.1.1 Die Facetten der Kooperation: Begriffliche Annäherung

Überblicksbeiträge in der Literatur⁶, die das begriffliche Umfeld der Kooperation zu fassen versuchen, demonstrieren nicht nur eindrucksvoll die begriffliche Vielfalt, sondern können zugleich als „Spiegelbild der Diversifikation interorganisationaler Zusammenarbeitsformen in der Praxis“ angesehen werden (Balling 1998, S. 12). Kooperation „beginnt bei losen Formen wie den Interessensgemeinschaften und endet bei der Fusion“ (Berg 1981, S. 74). Da im Zentrum der vorliegenden Arbeit sowohl lockere als auch fusionsähnliche Formen

6 Zusammenstellungen finden sich bei Balling (1998, S. 13 ff.) oder Dollhausen/Mickler (2012, S. 43 ff.).

der Zusammenarbeit stehen, sind insbesondere die Begriffe der *interorganisationalen Kooperation* und *Integration* zu klären. Beide Begriffe werden nachfolgend in ihren Kerncharakteristika und in Abgrenzung zu verwandten Begrifflichkeiten einzeln vorgestellt, bevor sie in das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis einer vereinbarten oder integrativen Kooperationsform zusammengeführt werden.

Der Begriff *Kooperation* stammt aus dem Lateinischen (*cooperare*) und bedeutet übersetzt so viel wie „zusammenarbeiten“ oder „zusammenwirken“.⁷ Die vorhandenen Begriffsbestimmungen lassen sich in zwei große Gruppen aufteilen (vgl. Santen/Seckinger 2003a, S. 26). Einerseits findet man konkrete Angaben im Sinne von „Kooperation ist“ (z.B. Müller-Stewens 1995; Schäffter 2004). Andererseits finden sich Ansätze, die den Begriff auf Basis des Intensitäts- und Bindungsgrades entfalten (vgl. Berg 1981, S. 74; Föhl/Huber 2004, S. 55). Gemeinsam ist den für diese Arbeit bedeutsamen Definitionen, dass sie sich auf *interorganisationale* Kooperationen beziehen.

Es geht also um „Beziehungen zwischen Organisationen“ (Helmer 1978, S. 8).⁸ Organisationen werden dabei in einem institutionellen Sinne als zeitlich relativ stabile, zielgerichtet handelnde, strukturierte und gegenüber ihrer Umwelt offene Systeme gefasst (vgl. Kieser/Walgenbach 2010, S. 7). Insbesondere das letztgenannte Merkmal – die Umweltoffenheit – befähigt Organisationen, in Austausch- und Arbeitsbeziehungen mit ihrem institutionellen Umfeld zu treten. Werden dabei bi- oder trilaterale Beziehungen zu anderen Organisationen orientiert an bestimmten Interessen aufgebaut, spricht man von interorganisationalen Kooperationen (vgl. Schäffter 2004, S. 32 f.). Die Stärke der gewählten Beziehungen kann stark oder schwach ausgeprägt sein (vgl. Granovetter 1973). Während starke Beziehungen (*strong ties*) u.a. durch Intimität, Konstanz, Beharrungskraft und Stabilität gekennzeichnet sind, beschränken sich schwache Beziehungen (*weak ties*) hingegen auf eher pragmatische, kurzweilige gemeinsame

7 Die Begriffe „Kooperation“ und „Zusammenarbeit“ werden in dieser Arbeit synonym verwendet, zum einen, weil dies die deutsche Übersetzung von „*cooperare*“ nahelegt und zum anderen, weil in der Literatur bislang keine relevanten und allgemeingültigen Unterscheidungskriterien vorliegen. Die Bezeichnung „kooperative Bildungsarrangements“ wird dann verwandt, wenn es sich um kooperative Formierungen mit Bildungsbezug handelt.

8 Die Organisationsliteratur grenzt das hier vertretene institutionelle Verständnis gemeinhin von einem instrumentellen Organisationsverständnis ab. Der instrumentelle Organisationsbegriff steht für die Tätigkeit des Organisierens und sieht in Organisationsstrukturen das Ergebnis organisatorischer Gestaltungshandlung. Im Interesse einer Untersuchung von Widerstand in organisationalen Zusammenhängen, ist eine institutionelle Sicht auf die Organisation zu bevorzugen. Denn der „institutionelle Organisationsbegriff behandelt (...) auch Veränderungen von Strukturen, *Widerstände* bei den Organisationsmitgliedern oder Dysfunktionalitäten bzw. Störungen im Arbeitsablauf, die im Rahmen des traditionellen instrumentellen Organisationsbegriffs nicht erklärt werden können“ (Osterloh/Frost 1998, S. 186 f., kursiv n. M.F.). Weitere Erläuterungen zum Begriff der Organisation in seinem institutionellen und instrumentellen Verständnis finden sich z.B. bei Kieser und Walgenbach (2010, S. 7 f.) und Göhlich (2011).

Aktivitäten (vgl. ebd.). Unabhängig von der Beziehungsstärke stellt Kooperation immer eine „manifeste Aktionsform“ dar, d.h. sie ist ohne die Elemente der Interaktion und Kommunikation nicht denkbar. Hierin liegt einer der wesentlichen Unterschiede zu Netzwerken bzw. Vernetzung. Nach Ameln und Zech bilden Netzwerke eine „Potenzialitätsstruktur, die einer Aktualisierung in reale Kooperationen bedarf, um Wirksamkeit zu entfalten“ (Ameln/Zech 2011, S. 39). Dies impliziert, dass Kooperationen allenfalls aus Netzwerkstrukturen hervorgehen können, aber nicht müssen.⁹ In jedem Fall zeichnen sich Kooperationen durch ein höheres Maß an Verbindlichkeit und Stabilität aus sowie eine geringere Anzahl an beteiligten Akteuren (bi- oder trilaterale Beziehungen) (vgl. ebd.). Der Ausdruck „Akteur“ versteht sich hierbei als begrifflich weit gefasst. Er bezieht sich sowohl auf Personen als auch auf Organisationen (vgl. Brödel 2005, S. 2).

Zudem basiert die Kooperation in der Regel auf der Erwartung eines höheren Zielerreichungsgrades und stellt gewissermaßen ein zeitweiliges Abhängigkeitsverhältnisses dar, „innerhalb dessen die erfolgreiche Zusammenarbeit durch wechselseitige Abstimmung und Konsensbildung zu erreichen ist“ (Müller-Stewens 1995, S. 2063). Gerade im Aspekt der gegenseitigen Abhängigkeit besteht ein wesentliches „Paradoxon der Kooperation“ (Boettcher 1974; zit. n. Grunwald 1981, S. 75). Dieses besagt, „dass die durch Kooperation bezweckte Ausweitung der Entscheidungs- und Handlungsspielräume zugleich auch deren Einengung anderswo impliziert“ (Grunwald 1981, S. 75). Hier stellt sich die Frage, wann und warum überhaupt diese Form der kollektiven Arbeitsbeziehung erwogen wird? Oder anders gefragt: Wie entsteht Kooperationsbereitschaft?

Für Grunwald ist die Bereitschaft zur Kooperation nur dann vorhanden, wenn die Beteiligten „a) gemeinsam mehr zu erreichen glauben als einzeln, b) die mit Kooperation verbundenen Vorteile größer als die Nachteile für den einzelnen, für die Gruppe und/oder für die Organisation sind und c) die Koordinations-, Informations- und Entscheidungskosten in einem akzeptablen Verhältnis zum Ertrag stehen“ (ebd.). Sind diese Voraussetzungen beiderseitig gegeben, so entsteht eine *vereinbarte Kooperation*, d.h. eine in der Regel auf Freiwilligkeit und Vereinbarungen basierende Tauschbeziehung, die beispielsweise auf Informationsaustausch oder eine gemeinsame Produktentwicklung abzielt. Um diese Form der vereinbarten Kooperation von anderen Formen der Zusammenarbeit abzugrenzen zu können, eignet sich der Begriff der „Integration“.

Der Integrationsbegriff wurde vor allem von der Soziologie zur Beschreibung institutioneller Ordnungsbildung sowie von der Betriebswirtschaftslehre im Kontext von unternehmerischen (Teil-)Zusammenschlüssen entfaltet (vgl.

9 Weitere Abgrenzungsversuche der Begriffe Kooperation und Netzwerk finden sich bei Balling (1998, S. 13 ff.), Diller (2002, S. 47 ff.), Schäffter (2004, S. 32) oder Zech (2006, S. 84).

Jansen 2004, S. 160 ff.). Die Integrationsdefinitionen sind vielfältig und unterscheiden sich grundsätzlich danach, ob Integration als statischer Zustand oder dynamischer Prozess beschrieben wird. Im Handwörterbuch der Organisation wird Integration von Lehmann in einer, beide Perspektiven berücksichtigenden, relativ allgemeinen Perspektive definiert, als „eine spezifische Form der Verknüpfung von Elementen zum Ganzen eines Systems“ (Lehmann 1980, S. 977). In einer eher dynamischen Sichtweise markiert Integration die partielle Verknüpfung bzw. Zusammenführung von Einheiten, Räumen, Strukturen, Ressourcen und/oder Kulturen zweier Unternehmen. Dies geschieht nach Haspeslagh und Jemison in einem „interactive and gradual process [sic!] in which individuals from two organizations learn to work together and cooperate in the transfer of strategic capabilities“ (Haspeslagh/Jemison 1991, S. 106 f.). Am Ende des Prozesses steht ein (neues) Gesamtsystem, das als Einheit der Teilsysteme – zumindest prinzipiell – einen Rahmen für kooperative Aktivitäten zwischen (gleichwertigen) Partnerorganisationen bietet (vgl. Harman/Meek 2002, S. 4). Die interorganisationale Kooperation innerhalb dieser (partiellen) Integrationen soll im Folgenden als *integrative Kooperation* bezeichnet werden.

Sowohl der Endzustand als auch der Prozess der (Teil-)Integration zeichnen sich durch eine stark ausgeprägte Abhängigkeit und Wechselwirkung zwischen den Einzelelementen bei der Erfüllung des Systemzwecks aus (vgl. Lehmann 1980, S. 977). Hierin zeigt sich ein wesentlicher Unterschied zum Konzept der vereinbarten Kooperation. Während letztere eine eher situative, lose Kopplung markiert, informiert die integrative Kooperation über ein höheres Maß an Bindungs- und Abstimmungsintensität. Selbst wenn die Teilsysteme ihre Selbstständigkeit behalten, kommt es – angesichts der partiellen organisatorischen, teils räumlichen Zusammenführung – zu einer gewissen gegenseitigen Verpflichtung (z.B. hinsichtlich der gemeinsamen Außendarstellung) sowie einer damit verbundenen Einschränkung an Freiheitsgraden (vgl. Jansen 2004, S. 163). Jansen kritisiert vor diesem Hintergrund den angenehmen, ordnungsverheißenden bzw. steuerungserhoffenden Unterton bestehender Integrationsverständnisse (vgl. ebd.). Der Begriff suggeriere fälschlicherweise Ganzheitslichkeitsvermutungen, einseitige Positivzuschreibungen und ausgewogene Kooperationsansinnen. Auf diese Problemdiagnose antwortet Jansen mit einer eigenen Begriffsrahmung, die dem Integrationsverständnis der vorliegenden Arbeit entspricht, weil sie bereits indirekt auf (potenzielle) Widerstandsanteile in integrativen Kooperationsformen hinweist. Im Anschluss an Jansen lassen sich fünf Begriffsmerkmale bestimmen, die als zentrale Charakteristika einer integrativen Kooperation, die oben genannte Definition Lehmanns ergänzen:

- Integration zeichnet sich durch eine *Reduktion von Freiheitsgraden* der Teilsysteme aus.

- Integration ist nicht mit Einheit gleichzusetzen; sie zielt allenfalls auf Einheit ab.
- Integration ist auf ein reflexives Abstimmungsverhalten von interdependenten *Teilsystemen* angewiesen, die eine *gemeinsame Sinnbildung* anstreben.
- In der Betrachtungsebene „Ganzes/Teil“ fokussiert Integration zunächst nicht auf die Beziehung zwischen den Teilen und dem Ganzen, sondern sie ist auf die Justierung der Teile untereinander gerichtet.
- Integration ist weniger ein fließender, sondern ein durch Brüche gekennzeichneter Prozess. In der Zeit finden integrierende und desintegrierte Ereignisse statt, die eine *pulsierende Systementwicklung* ermöglichen (vgl. ebd., S. 162).

Fasst man die bisherigen Ausführungen zusammen, so lässt sich das Kooperationsverständnis der vorliegenden Arbeit wie folgt konturieren:

Der Begriff interorganisationale Kooperation bezieht sich auf bilaterale Beziehungen zwischen (und nicht innerhalb von) Organisationen, und kann in einem begrifflich weit gefassten Sinne als *vereinbart* (lockere) oder *integrativ* (fusionsähnliche) bestimmt werden. *Vereinbarte Kooperationen* sind Arbeitsbeziehungen zwischen Organisationen, in denen punktuell für bestimmte Produkte oder Projekte zusammengearbeitet wird, ohne dass dabei zwangsläufig längerfristige gemeinsame Planungen angestrebt werden. *Integrative Kooperationen* sind Arbeitsbeziehungen zwischen Organisationen, die in einer räumlich und/oder organisatorisch integrierten Einheit zusammengeführt wurden und in dieser Konstellation für bestimmte Produkte oder Projekte zusammenarbeiten.

Ausgehend von diesem allgemeinen Kooperationsverständnis wird nun der Blick auf vereinbarte und integrative Kooperation im Weiterbildungsbereich gerichtet, um diejenigen Kooperationen zu charakterisieren, die in der empirischen Untersuchung in den Blick genommen werden.

2.1.2 Kooperation in der Weiterbildung: Feldeingrenzung

In der Weiterbildung erfährt Kooperation in den letzten Jahren einen enormen bildungspolitischen Bedeutungszuwachs. Es handelt sich historisch betrachtet jedoch um kein neues Thema. Vielmehr zieht sich die Kooperationsthematik wie ein „Leitfaden“ durch die Geschichte der Erwachsenenbildung (vgl. Helmer 1978, S. 1). Beleuchtet man die wesentlichen Entwicklungsetappen, scheint die

Umsetzung hingegen weniger durch Kontinuität geprägt, sondern von Brüchen und Widerständen begleitet.¹⁰

Illustrieren lässt sich dies bereits für die in den 1960er Jahre einsetzenden bildungspolitischen Versuche, den Kooperationsgedanken in der Weiterbildung programmatisch zu verankern. Zwischen 1968 und 1972 entstanden eine Fülle an Stellungnahmen und Empfehlungen, die das „Zusammenwirken“ von Bildungsinstitutionen zugunsten einer Systematisierung der pluralen Trägerlandschaft aufgriffen. In diesem Zeitraum kam es zu einer regelrechten „Kooperations euphorie“, die jedoch recht schnell einer „depressiven Phase“ wich (vgl. Knoll 1972, S. 110ff; Helmer 1978, S. 1). Denn die politischen Diskussionen und Empfehlungen verblieben auf einer Ebene „rhetorischer Wegweisungen“ (Knoll 1972, S. 117), deren Umsetzung mitunter auf Widerstand seitens der Organisationen und der in ihr tätigen Professionellen traf. Gründe für das Scheitern kooperativer Vorhaben waren: 1) Empfindungen eines Zwangscharakters des Kooperationspostulats, 2) Unvereinbarkeit von Interessen öffentlicher und privater Träger, 3) fraglos unterstellte Ziele sowie 4) fehlende Bereitschaft und Bewährung in der Praxis (Helmer 1978, S. 5; vgl. auch Knoll 1972, S. 110 ff.; Arnold/Lehmann 1995; Keim/Olbrich/Siebert 1973, S. 124). Kooperation erfordert, so implizieren die genannten Ursachen, „Umdenken, Verzicht auf fragwürdig gewordene Traditionsreste und die Bereitschaft, Strukturen und Denkschemata zu verabschieden“ (ebd., S. 117).

An diesem kurzen historischen Abriss lässt sich bereits aufzeigen, dass bei den Diskussionen um Kooperation tendenziell immer auch Ablehnung als Reaktionsweise mitgedacht wird bzw. werden muss. Wenngleich sich die Ziele und Anlässe, mit denen Kooperation in der Weiterbildung aufgegriffen wird, im Laufe der letzten Jahrzehnte deutlich verändert haben (vgl. Franz/Feld 2014, S. 116f.), werden mit Kooperation nach wie vor Modernisierungsprozesse angestoßen. Somit erweist sich die Ansicht Knolls, dass Modernität zwar eine „schöne Tugend ist, aber sie ist an sich nur eine Zeitbestimmung und noch kein Gütesiegel“ (Knoll 1972, S. 117) als immer noch aktuell.

Seit der Jahrtausendwende gerät Kooperation insbesondere zur Förderung des lebenslangen Lernens in den Mittelpunkt bildungspolitischer Diskussionen. Angesichts des Rückgangs öffentlicher Fördergelder, der Konjunktur des lebenslangen Lernens in allen gesellschaftlichen Teilbereichen und nachhaltiger gesamtgesellschaftlicher Umwälzungen (z.B. demografischer Wandel, Pluralisierung und Veränderung von Lernbedürfnissen und Bildungsbedarfen) sollen durch Kooperationen in der Weiterbildungslandschaft fiskalische, aber auch inhaltlich-konzeptionelle Synergien mobilisiert werden (vgl. Föhl 2009, S. 205).

10 Die historische Betrachtung soll hier lediglich für die Problematik interorganisationaler Kooperation in der Weiterbildung sensibilisieren. Umfassende Darstellungen finden sich bei Jütte (2002, S. 13 ff.), Feld (2008, S. 15 ff.) oder Dollhausen und Mickler (2012, S. 13 ff.).

Es geht um eine grundlegende Systemoptimierung durch Kooperation (vgl. Dahme 1999, S. 89). Während die Anpassungserfordernisse an Organisationen und an die in ihnen agierenden Personen weitestgehend klar scheinen, ist das Wissen über Folgen und Auswirkungen jedoch verhältnismäßig defizitär (vgl. Dollhausen/Feld 2010, S. 25 f.). So besteht zwar Konsens darüber, dass Kooperations- und Vernetzungsstrukturen „kooperationsfähige Organisationen und aktive Subjekte [benötigen], die zur Eigenkonstruktion von Lernwegen in der Lage sind“ (Brödel 2004, S. 10) sowie ein professionelles Management, das mitunter diese Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft (be-)fördert (vgl. Dollhausen/Mickler 2012). Wie diese Heraus- und Anforderungen seitens der Weiterbildungsorganisationen angenommen bzw. umgesetzt werden, ist bislang allerdings eine noch offene Frage (vgl. Dollhausen/Feld 2010, S. 25). Auch hat bislang keine nennenswerte Erforschung der möglichen kooperationsbezogenen Folgereaktionen, ihrer professionellen Handhabung und mitstrukturierenden Bedeutung stattgefunden.

Fest steht jedoch, dass sich die Einrichtungen verstärkt und in unterschiedlichsten Formen in den übergreifenden Kontext kooperativer Strukturen einbringen, wie im Folgenden anhand des öffentlichen Weiterbildungs- und Kulturbereichs verdeutlicht wird.

Interorganisationale Kooperation im öffentlichen Weiterbildungs- und Kulturbereich

Aktuelle Erhebungen spiegeln die hohe Kooperationsaktivität der öffentlichen, durch anerkannte Träger geförderten Weiterbildung (vgl. Dobischat/Stuhldreier/Düsseldorff 2006, S. 61; Dollhausen/Weiland 2010). Vor allem Volkshochschulen beteiligen sich überproportional häufig an Kooperationen. Beispielsweise legt die Volkshochschulstatistik für das Jahr 2011 offen, dass im Durchschnitt 14,2% der Volkshochschulkurse in Kooperation mit Kultureinrichtungen veranstaltet werden (vgl. Huntemann/Reichart 2012, S. 11). Richtet man den Blick darauf, wie genau die Zusammenarbeit in diesem Bereich realisiert wird, so gewinnen neben einer eher lockeren Zusammenarbeit zwischen Erwachsenenbildungs- und Kultureinrichtungen (Bibliotheken, Theater, Musikschule etc.) auf regionaler und kommunaler Ebene zunehmend auch *integrative* Kooperationsformen an Bedeutung (vgl. Küchler 2008, S. 93).¹¹

Unter dem Stichwort „Bildungs- und Kulturzentren“ werden diese zunehmend zum Gegenstand bildungspolitischer Diskussion (vgl. Themennetz 2008)

11 Der geschichtliche Hintergrund dieser Tendenz wird mitunter in Verwaltungsreformprozessen seit den 1990er Jahren gesehen. Während sich in den 1960er und 1970er Jahren Verknüpfungen in den Bereichen Bildung und Kultur zugunsten institutioneller Verselbständigungen zunächst auflösten, kommt es seit den 1990er Jahren zu (re-)organisatorischen Verzahnungen (vgl. Umlauf 2012, S. 260).

und wissenschaftlicher Reflexion (vgl. Mickler 2013; Stang 2011). Innerhalb dieser Zentren erhalten zumeist jeweils eine Volkshochschule und eine bzw. mehrere Kultur-, Medien- oder Serviceeinrichtung(en) einen neuen organisatorischen und/oder räumlichen Rahmen. Häufig aufzufinden sind hierbei Akteurskonstellationen von Volkshochschulen und Bibliotheken (vgl. Stang 2011; Umlauf 2005, 2012), Theatern, Musikschulen oder Museen (vgl. Lewalter/Noschka-Roos 2009). Kooperation erhält hier also durch den Bezug eines gemeinsamen Gebäudes und/oder der Installation einrichtungsübergreifender Organisationseinheiten eine feste „Hülle“. Auf den kleinsten Nenner gebracht, wird mit dem Aufbau von Bildungs- und Kulturzentren (kommunalpolitisch) angestrebt, Einspareffekte zu erzielen, interinstitutionelle Innovationsfähigkeit über die Hervorbringung gemeinsamer Projektinitiativen zu erzeugen, bestehende Bildungsmöglichkeiten zu erweitern und eine bessere Erreichbarkeit verschiedener Zielgruppen vor Ort zu ermöglichen.

Nach Föhl geht es bei jeglichen integrativen Kooperationsansinnen darum, Ressourcen, Kräfte oder Kow-How in einer – auch im Vergleich zu vereinbarten Formen der Zusammenarbeit – verstärkten Weise zu bündeln und so die Chance zu eröffnen, Synergieeffekte und Effizienzsteigerungen zu erzielen, die mit anderen Rationalisierungsmaßnahmen nicht mehr erreichbar erscheinen (vgl. Föhl 2009, S. 210). Ferner wird mit ihrer Realisierung eine Stärkung von Region und Kommune erwartet. Kombinierten Organisationsformen, wie sie Bildungs- und Kulturzentren darstellen, wird die Wirkungskraft zuerkannt, verkrustete institutionelle Strukturen aufzubrechen sowie die monostaatliche Lenkung und kommunale Egoismen zu überwinden (vgl. ebd., S. 211). Es sollen, so die Idee, Infrastrukturen befördert werden, die „ein regional unterschiedliches Möglichkeitsspektrum an institutionellen Angeboten und an sozialen Lernorten sowie darauf bezogener Vernetzungschancen durch Akteure [bereitstellen]“ (Brödel 2004, S. 9, vgl. auch Stang 2011, S. 2). Angesichts dieser Zielsetzungen geht es – zumindest konzeptionell – häufig nicht um die bloße Addition, sondern um die zumindest partielle Bündelung einrichtungsspezifischer Angebote, Ressourcen oder Kompetenzen: „Freilich wäre nicht viel gewonnen, wenn beide Einrichtungen wie bisher weiterarbeiten und nur unter eine gemeinsame Leitung gestellt würden; beide sollten sich in einem Prozess der Organisationsentwicklung enger vernetzen“ (Umlauf 2012, S. 260; vgl. auch Stang 2007, S. 431).

Die Praxis kommt dem Appell Umlaufs nach einer stärkeren Vernetzung in unterschiedlichster Form und Intensität nach, wie mittlerweile durch empirische Befunde eingeholt werden konnte. Beispielsweise zeigt Stang in seiner Studie zu „Strukturen und Leistungen von Lernzentren“ (Stang 2011) auf, dass sich die Entwicklungen in Richtung kooperativer Strukturen in den untersuchten Einrichtungen äußerst divers darstellen. Ob und auf welche Weise die Gestaltung von gemeinsamen Lernsettings konzeptionell angedacht und strukturell veran-

kert wird, ist abhängig von einer Reihe an Faktoren. Dazu gehören neben geografischen, strukturellen oder historischen Aspekten (z.B. kommunale Einbettung, Einrichtungsgröße, spezifische Entwicklungsgeschichte, Einrichtungskonstellation etc.) auch weiche Faktoren, wie die Bereitschaft und Fähigkeit der beteiligten Einrichtungen. Insbesondere die weichen Faktoren werden für tragfähige und nachhaltig erfolgreiche Modelle der Zusammenarbeit als zentral erachtet. So bedarf es laut Stang „allerdings auch in den Institutionen die Bereitschaft, über den Tellerrand kurzfristiger Existenzsicherung der eigenen Einrichtung hinaus zu schauen und längerfristige Perspektiven der Veränderung von Lernkultur in einem stärkeren integrierten System in den Blick zu nehmen“ (Stang 2007, S. 431). Die betroffenen Einrichtungen müssen also fähig und gewillt sein, sich zunächst den Überschneidungen in ihren Leitideen und traditionellen Angeboten zu besinnen und „daraus – bei zu respektierenden und bleibenden Differenzen – neue Kräfte für Vernetzung [zu] schöpfen“ (Umlauf 2012, S. 264). Diese Vernetzungen können in der Praxis vielfältige Formen annehmen und sich auf unterschiedlichen Ebenen ausbilden. In der Literatur, die sich mit integrativen Kooperationsformen in Bildungs- und Kulturbereich beschäftigt, werden übergreifende Kooperationsstrukturen zumeist in einer *organisatorischen, räumlichen* und/oder *inhaltlich-konzeptionellen* Hinsicht bestimmt:

In *organisatorischer* Hinsicht werden die beteiligten Einrichtungen in einer organisationalen Einheit, d.h. einer finanz-, planungs- und verwaltungstechnischen Einheit zusammengefasst und teilweise unter eine gemeinsame Leitung gestellt. In der praktischen Umsetzung erhalten die Einrichtungen etwa eine gemeinsame, zentralisierte Servicestelle, die für beide Einrichtungen Leistungsaufgaben erbringt, z.B. in den Bereichen Infrastruktur, Bürgerservice, Rechnungswesen, Budget, Marketing usw. Teilweise werden differenzierte und umfassende Team- und Besprechungsstrukturen installiert, um die Beteiligung aller Teilbereiche an den verschiedenen Prozessen sicherzustellen (vgl. Hahn 2008, S. 65; Hummer 2012, S. 368). Die organisatorische Verzahnung dient etwa dem Abbau von Doppelangeboten und Mehrfachzuständigkeiten sowie verbesserten Zugangsmöglichkeiten über einrichtungsübergreifende Softwareprogramme (vgl. Umlauf 2012, S. 260).

In *räumlicher* Hinsicht werden die Einrichtung bzw. ihre Hauptzentralen unter einem „gemeinsamen Dach“ zusammengefasst oder in einer Campussituation formiert. Bezogen auf die Bedeutung räumlicher Nähe für die Realisierung inhaltlicher Kooperationsaktivitäten, existieren in der Literatur gegensätzliche Einschätzungen. Die von der Stadt Gütersloh 2002 in Auftrag gegebene Machbarkeitsstudie¹² spricht sich für die räumliche Zusammenfassung aus:

12 Die Studie wurde anlässlich des Fusionsvorhabens von städtischer Volkshochschule und Bibliothek durchgeführt und prüft die Umsetzungsmöglichkeiten und -gefahren unter Berücksichtigung nationaler und internationaler Fallbeispiele.

„Eine einheitliche Leitung kann gegen den Widerstand der Mitarbeiter und in räumlich getrennten Institutionen keine inhaltliche Verzahnung und Stärkung des Angebots herbeiführen. Für eine erfolgreiche Zusammenführung mit echtem Mehrwert für die Bürger ist ein umfassendes Konzept notwendig, das einen gemeinsamen Standort und eine übergreifende Teambildung der Mitarbeiter einschließt. Ein vor allem auf Einsparungen fokussiertes Modell führt leicht zur Verschlechterung des Status quo durch Angebotsabbau“ (Bertelsmann-Stiftung 2002, S. 46).

Werden mit der räumlichen Konzentration keine organisationalen Verzahnungen angestrebt, so ergeben sich „kooperative“ Schnittstellen allenfalls im Bereich gemeinsam genutzter Infrastrukturen (Verkehrsflächen, Hausmeisterservice, Veranstaltungstechnik, Reinigung etc.). Daneben finden sich Gegenpositionen. Für Henning hat die gemeinsame Unterbringung zweier Einrichtungen unter einem „Dach“ einen zu normativen Gehalt. Henning sieht einen Fehlschluss in der Annahme, „dass das gemeinsame Dach in jedem Fall etwas Positives sei, sozusagen die höchst entwickelte Form des Miteinanders von Bibliothek und Volkshochschule“ (Henning 2007, S. 46). Die Praxis, so Henning, lehre jedoch, „dass ein hervorragendes Miteinander bei getrennten Dächern ebenso existiert wie beziehungsloses Nebeneinander im gleichen Haus“ (ebd.). So betrachtet, geht kooperatives Denken und Handeln also nicht per se mit der räumlichen Zusammenführung zweier Einrichtungen einher (vgl. Stang/Irschlinger 2005, S. 18). Möglicherweise führt gerade die räumliche Nähe zu Kooperationsablehnungen, wenn etwa „Ängste vor dem Verlust von Besitzständen/Routinen und dem Alleinstellungsmerkmal bzw. der Authentizität des eigenen Hauses bestehen“ (Föhl 2011, S. 157).

Diese Einschätzungen verweisen bereits darauf, dass die *inhaltliche* Vernetzung zwischen relativ eigenständigen Einrichtungen voraussetzungsreich ist. Die Notwendigkeit einer inhaltlichen Annäherung der Bereiche Bildung und Kultur wird – nicht zuletzt durch den Wandel des Lernens in der Wissensgesellschaft (vgl. Umlauf 2012, S. 251 f.) – in Wissenschaft, Politik und Praxis erkannt und gefordert. In dem Aufbau kooperativer Strukturen sieht beispielsweise Stang die zentrale „konzeptionelle Basis“ (Stang 2011, S. 9), um die Kernkompetenzen von Weiterbildungs- und Kultureinrichtungen effektiv bündeln zu können (z.B. Lernberatung und Medien). Über die Art und Weise, wie die inhaltliche Zusammenarbeit im organisationalen Kontext von Bildungs- und Kulturzentren derzeit realisiert wird, gibt die Literatur erste Hinweise. Teilweise werden gemischte Teamstrukturen eingerichtet, die quer zu den Volkshochschul-Fachbereichen und den Themenbereichen der jeweiligen Kultureinrichtung (z.B. einer Bibliothek) verlaufen. Dies sehen beispielsweise die inhaltlichen Konzepte der Bildungs- und Kulturzentren in Unna oder in Linz vor. Im Zentrum für Information und Bildung (kurz „ZIB“) in Unna wurde eine inhaltlich-konzeptionelle Verschränkung des Lernangebots mit den je spezifischen Leistungen und Akzentsetzungen der im Hause ansässigen Volkshochschule

Widerstand in kooperativen Bildungsarrangements

Franz, M.

2014, XX, 328 S. 29 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-06283-5