

# **Vertrauen in Bildungsnetzwerken**

**Überlegungen über die Bedeutung von und den Umgang mit  
Vertrauen in regionalen Bildungsnetzwerken  
am Beispiel berufsbildender Schulen**

Inauguraldissertation  
zur  
Erlangung des Doktorgrades  
der  
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät  
der  
Universität zu Köln

2005

vorgelegt  
von

Dipl.-Hdl. Christoph Schweers  
aus  
Duisburg

---

Referent: Professor Dr. Martin Twardy

Korreferent: Professor Dr. Lorenz Fischer

Tag der Promotion: 22. Juli 2005

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>I. EINLEITENDE ANMERKUNGEN ZUM FORSCHUNGSVORHABEN.....</b>	<b>12</b>
1. AUSWEIS UND LEGITIMATION DES ERKENNTNISINTERESSES.....	12
1.1. <i>Außenlegitimation</i> .....	13
1.1.1. Zur gesamtgesellschaftlichen Relevanz.....	13
1.1.2. Zum Stand der empirischen Forschung.....	16
1.2. <i>Binnenlegitimation: Zur Methodik und wissenschaftstheoretischen Positionierung</i> .....	19
2. AUFBAU UND STRUKTUR DIESER ARBEIT.....	24
<b>II. VERTRAUEN – DEFINITIONEN UND ERKLÄRUNGSANSÄTZE ZUR BEDEUTUNG, ENTSTEHUNG SOWIE ENTWICKLUNG.....</b>	<b>27</b>
1. ZUR VERWENDUNG DES VERTRAUENSBEGRIFFS UND NAHESTEHENDER KONZEPTE.....	27
1.1. <i>Misstrauen und Kontrolle – das Gegenteil von Vertrauen?</i> .....	29
1.2. <i>Dem Vertrauen nahestehende Konzepte und Begriffe</i> .....	31
2. ÜBER DIE BEGRÜNDUNG UND BEDEUTUNG VON VERTRAUEN.....	37
2.1. <i>Ausgewählte ökonomische Erklärungsansätze für die Bedeutung von Vertrauen</i> .....	37
2.1.1. Vertrauensbezogene Überlegungen auf Basis der ‘rational-choice’-Theorie.....	37
2.1.2. Vertrauen in der Institutionsökonomie.....	41
2.2. <i>Soziologische Erklärungsansätze für Vertrauen</i> .....	45
2.3. <i>Exemplarische psychologische Ansätze für die Bedeutung von Vertrauen</i> .....	49
3. ENTSTEHUNG UND ENTWICKLUNG VON VERTRAUEN.....	51
3.1. <i>Individuelle Handlungskonzepte als Ausgangspunkt für Vertrauen</i> .....	52
3.2. <i>Mögliche Entwicklung von Beziehungen unter Vertrauensgesichtspunkten</i> .....	54
4. ZUR NORMENPROBLEMATIK BEIM UMGANG MIT VERTRAUEN.....	56
5. GENERIERUNG EINER HANDLUNGSORIENTIERTEN VERTRAUENSHEURISTIK.....	58
5.1. <i>WahrnehmungsfILTER und individuelle Handlungskonzepte</i> .....	58
5.2. <i>Der Entscheidungsprozess als Kern der Heuristik</i> .....	60
5.3. <i>Phaseneinteilung des Modells</i> .....	66
5.4. <i>Übersicht über die Vertrauensheuristik</i> .....	68
<b>III. REGIONALE BILDUNGSNETZWERKE UND IHRE BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGISCHEN ANWENDUNGSFELDER.....</b>	<b>74</b>
1. ÜBER DEN NETZWERKBEGRIFF UND SEINE UNTERSCHIEDLICHEN ANWENDUNGSFORMEN.....	74
1.1. <i>Die Entdeckung von Netzwerken – ein kurzer historischer Überblick</i> .....	77
1.2. <i>Begründungen für die Entstehung von Netzwerken</i> .....	78

1.3. Exemplarische Ansätze für den potenziellen Mehrwert des Netzwerkansatzes bzw. von Netzwerken...	80
1.4. Kritische Reflexion der allgemeinen Verwendung des Netzwerkbegriffs.....	82
2. FOKUSIERUNG DER NETZWERKEBENEN UND -GRENZEN.....	84
2.1. Betrachtungs- und Analyseebenen.....	84
2.2. Die regionalisierte Betrachtung von Bildungsnetzwerken als erste Netzwerkeingrenzung.....	86
2.2.1. Bestimmung des Begriffs der regionalen Bildungsnetzwerke und des Regionalisierungsverfahrens.....	86
2.2.2. Bedeutung der Region als Netzwerkwelt.....	88
3. ZUR EMPIRISCHEN ERFASSUNG VON NETZWERKEN: DIE KOOPERATIONSBEZIEHUNGEN VON BILDUNGSEINRICHTUNGEN IM RHEIN-ERFTKREIS – EIN ANWENDUNGSBEISPIEL.....	90
3.1. Das Erfassungs- und Analyseinstrumentarium der Netzwerkanalyse.....	91
3.2. Skizze der Untersuchung im Rhein-Erftkreis und ausgewählte Ergebnisse.....	92
3.3. Kritische Reflexion und Dokumentation der aufgetretenen Problemlagen bei einer solchen empirischen Untersuchung.....	96
4. ZUR AKTEURS- UND BEZIEHUNGS-AUSWAHL.....	99
4.1. Zur Auswahl der fokalen Akteure.....	99
4.2. Soziale Netzwerke als grundlegende Netzwerkform.....	101
4.3. Betrachtete interorganisationale Beziehungen.....	104
5. EXEMPLARISCHE ANWENDUNGSFELDER FÜR REGIONALE BILDUNGSNETZWERKE.....	106
5.1. Strukturierung der möglichen Anwendungsfelder.....	106
5.2. Skizze ausgewählter potenzieller Anwendungsfelder.....	109
5.2.1. Die Kooperationsanforderungen an berufsbildende Schulen bei der Umsetzung von Lernfeldcurricula.....	109
5.2.2. Der kooperative Auf- und Ausbau von Beratungsangeboten.....	112
5.2.3. Berufsbildende Schulen auf dem Weg zum regionalen Kompetenzzentrum.....	114
<b>IV. AUSGEWÄHLTE BEGRÜNDUNGEN DER BEDEUTUNG VON UND BEFUNDE ZUM UMGANG MIT VERTRAUEN IN REGIONALEN BILDUNGSNETZWERKEN.....</b>	<b>116</b>
1. BEDEUTUNG VON VERTRAUEN AUF DER EBENE DER INDIVIDUEN.....	118
1.1. Die Relevanz der individuellen Handlungskonzepte bei der Entstehung von Vertrauen.....	118
1.2. Zur Bedeutung von Vertrauen in Interaktionsbeziehungen bzgl. des Austauschs von Informationen und Wissen zwischen individuellen Akteuren.....	119
1.3. Relevanz von Vertrauen zur Lösung von Konflikten zwischen Individuen.....	123
1.4. Soziales Kapital als Beleg für die Bedeutung von vertrauensvolle Beziehung zwischen Individuen..	124
2. DIE BEDEUTUNG VON VERTRAUEN FÜR ZUSAMMENARBEIT ZWISCHEN INDIVIDUEN INNERHALB VON ORGANISATIONEN UND DIE FOLGEN FÜR DIE INTERORGANISATIONALE VERNETZUNG.....	127
2.1. Vertrauen im Kontext von hierarchisch strukturierten Organisationsformen.....	128
2.2. Vertrauen in marktorientierten Organisationen.....	129
2.3. Die Situation der interorganisationalen Grenzgänger.....	130
3. VERTRAUEN AUF DER EBENE DER INTERORGANISATIONALEN NETZWERKE.....	132
3.1. Die Relevanz von Vertrauen in der interorganisationalen Kooperation im Allgemeinen.....	133
3.2. Belege aus den Untersuchungen zur Lernortkooperation für die Bedeutung von Vertrauen in der Beziehung zwischen Bildungseinrichtungen.....	136

3.3. Kritische Anmerkungen zur interorganisationalen Kooperation .....	138
4. DIE BEDEUTUNG DES REGIONALEN HINTERGRUNDS FÜR DIE ENTSTEHUNG UND ENTWICKLUNG VON VERTRAUEN IN BILDUNGSNETZWERKEN.....	139
4.1. Über die Bedeutung von 'face-to-face'-Kontakten für den Aufbau von Vertrauen.....	139
4.2. Vertrautheit als Basis von Vertrauen durch gemeinsamen regionalen Hintergrund.....	142
4.3. Kritische Reflexion der Bedeutung des regionalen Hintergrunds.....	143
5. KRITISCHE REFLEXION DER EXEMPLARISCH AUSGEWÄHLTEN ANWENDUNGSFELDER IM HINBLICK AUF VERTRAUEN.....	145
5.1. Vertrauensvolle Zusammenarbeit von bzw. mit Lehrkräften als Erfordernis zur Umsetzung von Lernfeldcurricula.....	145
5.2. Auf- und Ausbau von Beratungsangeboten über kooperative Prozesse.....	152
5.3. Die Relevanz von Vertrauen für den organisatorischen Wandel berufsbildender Schulen zu regionalen Kompetenzzentren.....	155
<b>V. ÜBERLEGUNGEN ZUM VERTRAUENSBEWUSSTEN MANAGEMENT VON BERUFS-</b>	
<b>BILDENDEN SCHULEN ALS TEIL REGIONALER BILDUNGSNETZWERKE.....</b>	<b>159</b>
1. NORMATIVE AUSGANGSPUNKTE UND STRUKTUR DIESES KAPITELS.....	159
1.1. Die normative Basis der nachfolgenden Überlegungen.....	160
1.2. Strukturierung der Überlegungen zum vertrauensbewussten Managements.....	163
2. HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN FÜR DIE VERSCHIEDENEN PHASEN DER BEZIEHUNGSENTWICKLUNG.....	164
2.1. Kontakte anbahnen.....	164
2.2. Kontakte aufnehmen.....	169
2.3. Kontakte aufbauen und pflegen.....	173
2.4. Handlungsoptionen bei Problemlagen.....	177
2.4.1. Konflikte und Störungen erkennen.....	177
2.4.2. Vertrauen rückgewinnen.....	180
2.4.3. Beziehungen beenden.....	181
3. UNTERSTÜTZENDE FAKTOREN.....	184
3.1. Auf der individuellen Ebene.....	184
3.2. Auf der Ebene der Organisationen.....	188
3.2.1. Aus der Innenperspektive der fokalen Organisation.....	189
3.2.2. Auf der interorganisationalen Netzwerkebene.....	193
3.3. Auf der regionalen Ebene.....	198
4. GRENZEN VERTRAUENSBEWUSSTEN MANagements AN BERUFSBILDENDEN SCHULEN.....	201
4.1. Allgemeine Problembereiche.....	201
4.2. Probleme speziell in Bildungseinrichtungen am Beispiel berufsbildender Schulen.....	204
4.2.1. Probleme bei der Etablierung von vertrauensbewusstem Management.....	205
4.2.2. Problemlagen aus Sicht der in Bildungseinrichtungen tätigen Personen.....	206
4.2.3. Die organisatorischen und regionalen Rahmenbedingungen.....	207
<b>VI. FAZIT UND AUSBLICK.....</b>	<b>209</b>
1. ZUSAMMENFASSUNG.....	209
2. DESIDERATA UND OFFENE FORSCHUNGSFRAGEN.....	212

---

<b>VII. QUELLENVERZEICHNIS.....</b>	<b>214</b>
1. LITERATUR.....	214
2. INTERNETQUELLEN.....	223
3. GESETZE UND VERORDNUNGEN.....	224
<b>VIII. ANHANG.....</b>	<b>225</b>
1. DER MODELLVERSUCH ANUBA.....	225
2. ZUSAMMENFASSUNG DER ERHEBUNG IM RHEIN-ERFTKREIS.....	228

---

## Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Struktur dieser Arbeit.</i>	S. 25
<i>Abbildung 2: Subjektive Risikoeinschätzung.</i>	S. 61
<i>Abbildung 3: Die Entscheidungsmöglichkeiten nach Sprenger (Quelle: in Anlehnung an Sprenger 2002, S. 74).</i>	S. 62
<i>Abbildung 4: Der Entscheidungsspielraum des Vertrauensgebers (Quelle: in Anlehnung an Sprenger 2002, S. 74).</i>	S. 64
<i>Abbildung 5: Der Entscheidungsprozess bzgl. Vertrauen.</i>	S. 65
<i>Abbildung 6: Heuristisches Modell von Vertrauen als handlungsorientierter Entscheidungsprozess.</i>	S. 68
<i>Abbildung 7: Überblick über Entwicklungslinien der Netzwerkanalyse ab 1930 (Quelle: in Anlehnung an Jansen 1999, S. 32).</i>	S. 77
<i>Abbildung 8: Übersicht über die Verteilung der Partner in den Distanzklassen.</i>	S. 95
<i>Abbildung 9: Kernprozesse des Wissensmanagements (Quelle: in Anlehnung an Probst/ Raub/ Romhardt 1999, S. 53).</i>	S. 121
<i>Abbildung 10: Ergebnis der ANUBA-Abschlußbefragung zur Wissensdokumentation (Quelle: eigene Berechnungen).</i>	S. 146
<i>Abbildung 11: Ergebnis der ANUBA-Abschlussbefragung zur gemeinsamen Materialentwicklung (Quelle: eigene Berechnungen).</i>	S. 147
<i>Abbildung 12: Ergebnis der ANUBA-Abschlussbefragung im Hinblick auf riskante Vorleistungen beim Austausch von Wissen (Quelle: eigene Berechnungen).</i>	S. 149
<i>Abbildung 13: Ergebnis der ANUBA-Abschlußbefragung bzgl. der Reziprozitätsnorm (Quelle: eigene Berechnungen).</i>	S. 150
<i>Abbildung 14: Prozessphasen der Beziehungsentwicklung.</i>	S. 164
<i>Abbildung 15: Schritte zur Klärung von Kommunikationsstörungen (Quelle: in Anlehnung an Euler/ Hahn 2004, S. 438).</i>	S. 178
<i>Abbildung 16: Konzeption der ANUBA-Fortbildung zum Bildungsnetzwerker (Quelle: Gerlach et al. 2003, S. 120).</i>	S. 226
<i>Abbildung 17: Fragebogen im Rhein-Erftkreis</i>	S. 229
<i>Abbildung 18: Übersicht über die antwortenden Bildungsorganisationen.</i>	S. 231

---

## **Tabellenverzeichnis**

<i>Tabelle 1: Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen und alltagspraktischen Theorien (Quelle: Euler/ Hahn 2004, S. 44).</i>	<i>S. 21</i>
<i>Tabelle 2: Gliederungsschema für die Vertrauensheuristik.</i>	<i>S. 67</i>
<i>Tabelle 3: Übersicht zum Gesamtergebnis der Befragung bzgl. Kooperationsbeziehungen.</i>	<i>S. 93</i>
<i>Tabelle 4: Überblick über die häufig genannten bestehenden bzw. potenziellen Kooperationsbeziehungen.</i>	<i>S. 94</i>
<i>Tabelle 5: Den Distanzklassen zugeordnete Nennungen.</i>	<i>S. 95</i>
<i>Tabelle 6: Mögliche Ansatzpunkte für regionale Bildungsnetzwerke aus Sicht berufsbildender Schulen.</i>	<i>S. 108</i>
<i>Tabelle 7: Typologie von Koordinationsformen (Quelle: Weyer 2000, S. 7).</i>	<i>S. 116</i>
<i>Tabelle 8: Ausgewählte Bezüge zu kulturellen Bedingungen nach Twardy (Quelle: Twardy 2004, S. 250).</i>	<i>S. 137</i>
<i>Tabelle 9: Zusammenfassung der Ausführungen zum vertrauensbewussten Management.</i>	<i>S. 212</i>
<i>Tabelle 10: Übersicht über den Untersuchungsablauf.</i>	<i>S. 230</i>

### **Anmerkungen zu den Abbildungen und Tabellen:**

Soweit bei den in diese Arbeit aufgenommenen Abbildungen und Tabellen im Beschriftungstext nicht andere Quellen angegeben sind, handelt es sich um eigene Darstellungen.



---

## Abkürzungsverzeichnis

<i>a.a.O.</i>	<i>am angegebenen Ort</i>
<i>Abs.</i>	<i>Absatz</i>
<i>ANBUA</i>	<i>Aufbau und Nutzung von Bildungsnetzwerken zur Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsmodulen in den IT- und Medienberufen</i>
<i>APO-BK</i>	<i>Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Berufskollegs</i>
<i>Aufl.</i>	<i>Auflage</i>
<i>BBiG</i>	<i>Berufsbildungsgesetz</i>
<i>BLK</i>	<i>Bund-Länder-Kommission zur Bildungsplanung und Forschungsförderung</i>
<i>BMBF</i>	<i>Bundesministerium für Bildung und Forschung</i>
<i>BMWi</i>	<i>Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit</i>
<i>BQF</i>	<i>Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf (Benachteiligtenförderung)</i>
<i>bwp@</i>	<i>Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – online</i>
<i>bspw.</i>	<i>beispielsweise</i>
<i>bzgl.</i>	<i>bezüglich</i>
<i>bzw.</i>	<i>beziehungsweise</i>
<i>ca.</i>	<i>zirka</i>
<i>CEDEFOP</i>	<i>Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (Europäisches Zentrum zur Förderung der Berufsbildung)</i>
<i>C.S.</i>	<i>Christoph Schweers</i>
<i>d.h.</i>	<i>das heißt</i>
<i>et al.</i>	<i>et alii (und andere)</i>
<i>etc.</i>	<i>et cetera</i>
<i>EU</i>	<i>Europäische Union</i>
<i>EXIST</i>	<i>Existenzgründung aus Hochschulen</i>
<i>f.</i>	<i>folgende (Seite)</i>
<i>ff.</i>	<i>fortfolgende; folgende Seiten</i>
<i>ggf.</i>	<i>gegebenenfalls</i>
<i>H.</i>	<i>Heft</i>
<i>Hrsg.</i>	<i>Herausgeber</i>
<i>GREMI</i>	<i>Groupe de Recherche Européen sur les Milieux Innovateurs</i>

---

<i>i.d.R.</i>	<i>in der Regel</i>
<i>i.e.S.</i>	<i>im engen Sinne</i>
<i>i.w.S.</i>	<i>im weitesten Sinne</i>
<i>inkl.</i>	<i>inklusive</i>
<i>IT</i>	<i>Informations- und Telekommunikationstechnologie</i>
<i>Kap.</i>	<i>Kapitel</i>
<i>KOLIBRI</i>	<i>Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung</i>
<i>KOLORIT</i>	<i>Kooperation der Lernorte im Bereich neuer Informationstechnologie</i>
<i>LSW</i>	<i>Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen (Soest)</i>
<i>m.E.</i>	<i>meines Erachtens</i>
<i>NLI</i>	<i>Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (Hildesheim)</i>
<i>NRW</i>	<i>Nordrhein-Westfalen</i>
<i>NUTS</i>	<i>Nomenclature des unités territoriales statistiques</i>
<i>o.g.</i>	<i>oben genannte</i>
<i>S.</i>	<i>Seite</i>
<i>Sp.</i>	<i>Spalte</i>
<i>s.o.</i>	<i>siehe oben</i>
<i>SchVG</i>	<i>Schulverwaltungsgesetz</i>
<i>Tab.</i>	<i>Tabelle</i>
<i>u.a.</i>	<i>unter anderem</i>
<i>u.ä.</i>	<i>und ähnliches</i>
<i>ÜBS</i>	<i>Überbetriebliche Bildungsstätte</i>
<i>usw.</i>	<i>und so weiter</i>
<i>vgl.</i>	<i>vergleiche</i>
<i>vs.</i>	<i>versus</i>
<i>WisLok</i>	<i>Wissensforum als Instrument der Lernortkooperation</i>
<i>z.B.</i>	<i>zum Beispiel</i>

---

## Zeichen und Hervorhebungen

„...“	wörtliches Zitat
‘...’	Alltagssprache, Hervorhebung oder Hervorhebung in wörtlichen Zitaten
[...]	Auslassungen im Zitat
[ ]	Ergänzungen im Zitat (etwa zur grammatikalischen Anpassung von partiellen Zitaten an die weiteren Satzbestandteile)
[ ; C.S]	erläuternde Anmerkungen durch den Verfasser
( )	nähere Erläuterungen, nur bedingt zutreffende Präzisierung
<i>kursiv</i>	Hervorhebung (entweder eines Wortes, einer Satzpassage oder eines vollständigen Zitats)
§	Paragraph
§§	Paragraphen

## Zur Gliederung dieser Arbeit

Diese Arbeit ist in sechs *Kapitel* unterteilt, welche mittels lateinischen Ziffern durchnummeriert sind. Alle darunter liegenden Gliederungsebenen werden hier als *Abschnitt* bezeichnet und sind mit arabischen Zahlen versehen.

## Neue Rechtschreibung

In der Arbeit werden die neuen Regeln der Rechtschreibung berücksichtigt. Direkte Zitate werden jedoch im Original wiedergegeben.

## Femine und maskuline Bezeichnungen

In dieser Arbeit habe ich mich um eine weitestgehend geschlechtsneutrale Bezeichnung (bspw. ‘Lehrkraft’) bemüht. Wenn dies nicht möglich war, wurde die männliche Form verwendet, da Konstrukte wie ‘der/die Lehrer/-in’ oft sprachlich schwerfällig und die wechselnde Verwendung mal der weiblichen, mal der männlichen Form m.E. verwirrend wirken. Hierbei ist die weibliche Form jeweils mitgemeint. Eine Bevorzugung ist nicht intendiert.

## **I. Einleitende Anmerkungen zum Forschungsvorhaben**

Mit dem Titel 'Vertrauen in Bildungsnetzwerken' werden zwei Themengebiete – nämlich Vertrauen und (regionale Bildungs-)Netzwerke – von enormem Umfang, aber oft wenig Fassbarkeit angesprochen.

Die Vielschichtigkeit des Themas Netzwerke wurde mir bereits im Studium durch die Auseinandersetzung mit dem Konzept der regionalen Netzwerke im Rahmen der Wirtschaftsgeographie ansatzweise bewusst. Meine Kenntnisse vertieften sich über die Jahre durch die Mitarbeit als studentische Hilfskraft im Rahmen der Modellversuche EXIST<sup>1</sup> und ANUBA<sup>2</sup>. Als ich im Jahr 2001 im letztgenannten Modellversuch meine Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter begann, wurde ich auf das zweite Themengebiet, Vertrauen im Zusammenhang mit Netzwerken, aufmerksam und vertiefte dies im Verlauf der Arbeit in der Expertengruppe 'Vertrauensmanagement'. Während der Auseinandersetzung mit diesen beiden Themengebieten habe ich oft den Eindruck gewonnen, dass, obwohl beide Bereiche mittlerweile bereits eine (teilweise, je nach Forschungsstrang, mehrere) Jahrzehnte umfassende Forschungstradition aufweisen (siehe für Vertrauen Kap. II.2 sowie für Netzwerke Kap. III.1.1), diese Begriffe m.E. allzu oft wie 'Leerformeln' verwendet werden. Netzwerke und/ oder Vertrauen werden eingefordert, eng miteinander verknüpft und bspw. als Lösungsmöglichkeit für organisatorische Umsetzungsprobleme propagiert (vgl. Abschnitt 1.1.1 in diesem Kapitel). Aber sowohl wissenschaftlich fundierte (siehe Abschnitt 1.1.2 in diesem Kapitel) wie auch an der Praxis im Bildungsbereich orientierte Ausführungen, wie dieser Aufforderung nachgekommen werden soll, suchte ich vergebens.

Dies bildete für mich den Anlass, diese Arbeit zu schreiben.

### ***1. Ausweis und Legitimation des Erkenntnisinteresses***

Bevor die eigentlichen Ausführungen zu diesen beiden Bereichen beginnen können, möchte ich die Zielsetzung dieser Arbeit nennen und das Forschungsvorhaben begründen. Die Zielsetzung lautet:

---

<sup>1</sup> Existenzgründung aus Hochschulen (siehe BMBF 2001a).

<sup>2</sup> Aufbau und Nutzung von Bildungsnetzwerken zur Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsmodulen in IT- und Medienberufen (siehe LSW/ NLI 2001 sowie STRAHLER/ TIEMEYER/ WILBERS 2003).

*Im Rahmen dieser Arbeit soll die Bedeutung von und der Umgang mit Vertrauen in regionalen Bildungsnetzwerken<sup>3</sup> auf der Basis theoretischer Überlegungen und dabei aufgeführter Argumentationslinien sowie empirischer Befunde aus der Untersuchung von Bildungsnetzwerken und ähnlichen Forschungsfeldern untersucht werden. Ausgehend von den so gewonnenen Erkenntnissen und basierend auf normativen Setzungen sollen erste Überlegungen für Handlungsempfehlungen zum vertrauensbewussten Management von berufsbildenden Schulen als Akteuren in regionalen Bildungsnetzwerken formuliert werden.*

## **1.1. Außenlegitimation**

Im Rahmen der Außenlegitimation soll geprüft werden, ob mit der Beantwortung des aufgeführten Erkenntnisinteresses auch gesellschaftliche Ansprüche bzw. Bedürfnisse verfolgt bzw. erfüllt werden (vgl. SLOANE/ TWARDY/ BUSCHFELD 2004, S. 343f.). Nicht zuletzt ist damit auch die Frage verbunden, ob und in welcher Hinsicht intervenierende Maßnahmen, wie sie entsprechend der obigen Zielsetzung im Verlaufe dieser Arbeit erarbeitet werden sollen, berechtigt sein können.

### **1.1.1. Zur gesamtgesellschaftlichen Relevanz**

*„Vertrauen ist der Anfang von allem.“<sup>4</sup>*

Dieser Werbeslogan eines großen, deutschen Finanzdienstleisters weist zwei Aspekte auf, die im Verlauf der Arbeit wiederholt von Bedeutung sein werden:

1. Die Bedeutung von Vertrauen wird im Alltag immer wieder herausgestellt, aber selten kritisch geprüft.
2. Der Vertrauensbegriff wird häufig (etwa für kommerzielle Werbung oder auch politische Überzeugungsarbeit) verwendet<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Ich werde im Verlauf dieser Arbeit nicht von *Berufsbildungsnetzwerken* (wie etwa HAMM 2004), sondern allgemein von *Bildungsnetzwerken* sprechen. Dies soll insbesondere die Offenheit für Verknüpfungsmöglichkeiten sowohl von berufs- wie allgemeinbildenden Bereichen im Bildungssystem verdeutlichen. Der Bezug zur Berufsbildung sollte bereits über die Auswahl der berufsbildenden Schulen als zentral betrachtete Organisation gewährleistet sein.

<sup>4</sup> Hierbei handelt es sich um einen Werbeslogan der DEUTSCHEN BANK (zitiert nach RIPPERGER 1998, S. 1). Dieser ist allerdings auf den Internetseiten der DEUTSCHEN BANK nicht mehr zu finden (siehe <http://www.deutsche-bank.de>; Stand: März 2005), da dieser, nachdem er bereits 1995 eingeführt wurde (siehe <http://www.slogans.de/slogans.php?SInput=Vertrauen>; Stand: März 2005), mittlerweile nicht mehr verwendet wird.

<sup>5</sup> Wobei ich sogar soweit gehen würde, von einer ‚Instrumentalisierung‘ des Vertrauensbegriffs in diesem Zusammenhang zu sprechen. Weiterführende Überlegungen hierzu finden sich im nachfolgenden Kapitel (siehe insbesondere Kap. II.4).

Gerade das Phänomen Vertrauen ist scheinbar ein allgemein verständlicher Begriff, der neben der wissenschaftlichen Betrachtung auch im Alltag sehr oft Verwendung findet (vgl. SCHWEER/ THIES 2003, S. 3) und sich deshalb wohl auch als „ubiquitäres Phänomen“ (RIPPERGER 1998, S. 1) bezeichnen lässt. So dürften wohl die meisten Personen, die danach gefragt werden, eine Einstellung, vielleicht sogar mehr oder minder berechtigte Vermutung bis hin zu einem Fundus von in sich schlüssigen 'Theorien' besitzen, was Vertrauen für sie bedeutet, welche Bedeutung es hat und wie damit umgegangen werden sollte. Viele Redewendungen, mal mehr, mal weniger zutreffende Zitate und Ratschläge (vgl. für eine Auswahl GERAMANIS 2002, S. 2f. sowie DEUTSCH 1976, S. 130) sowie die eigenen Erfahrungen im sozialen Zusammenleben mit anderen bilden die Grundlagen für diese Aussagen.<sup>6</sup> Aber derzeit wird auch in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen Vertrauen vermehrt aufgegriffen, ja der Begriff erfreut sich regelrechter Beliebtheit (siehe bspw. SCHWEER/ THIES 2003, S. 3 oder GERAMANIS 2002, S. 3) und auch die Politik hat den Begriff Vertrauen (etwa in Verbindung mit dem Begriff des Sozialkapitals) für sich entdeckt.<sup>7</sup> Gleichzeitig wird Vertrauen zumeist dann thematisiert, wenn es fehlt (siehe bspw. HEISIG 1997, S. 145, SPRENGER 2002, S. 16ff. oder für den schulischen Kontext EULER 2004, S. 309), und es stellt sich somit die Frage, ob der beständige Verweis auf die Bedeutung von Vertrauen nicht bereits ein erster Indikator für einen 'gefühlten' Mangel desselben sein könnte.

Ähnliches lässt sich auch für das zweite im Titel angesprochene Themengebiet sagen, denn der Netzwerkbegriff im Allgemeinen, aber auch (regionale) Bildungsnetzwerke im Speziellen werden gerade im (bildungs-)politischen Diskurs vermehrt aufgegriffen.<sup>8</sup> So wird das Netzwerkkonzept nicht nur zunehmend im privatwirtschaftlichen Bereich berücksichtigt, sondern

---

<sup>6</sup> Wie solche alltäglichen Aussagen und 'naiven' Theorien wiederum für die Entwicklung einer Theorie bzgl. Vertrauen fruchtbar gemacht werden können zeigt LAUKEN (siehe LAUKEN 2001).

<sup>7</sup> So führte der später gewählte Bundespräsidentenkandidat KÖHLER in seiner Rede vor der Bundesversammlung am 23.05.2004 aus:

*„Ich denke, wir alle werden deshalb auch mit meiner Mitbewerberin, Frau Professor Gesine Schwan, darin übereinstimmen, dass es gerade in Umbruchphasen auf Vertrauen als Sozialkapital ankommt [...]. Und sehr zu Recht hat Bundespräsident Johannes Rau das Thema Vertrauen und Verantwortung in den Mittelpunkt seiner letzten Berliner Rede gestellt.“*

([http://www.bundespraesident.de/dokumente/-\\_2.95138/Rede/dokument.htm](http://www.bundespraesident.de/dokumente/-_2.95138/Rede/dokument.htm); Stand: September 2004)

Damit ist belegt, dass sowohl der gewählte Kandidat, seine Gegenkandidatin und der scheidende Bundespräsident das Thema Vertrauen (und Sozialkapital) als relevant erachten.

<sup>8</sup> Dies belegen vielleicht exemplarisch die Ausführungen des derzeitigen Bundesministers für Wirtschaft und Arbeit CLEMENT zum Thema Bildungsnetzwerke.

*„Wir beobachten Netzwerke in der Politik, in der Wirtschaft, in den Wissenschaften und in vielen anderen Bereichen. Die Veränderungen in der Berufsbildung sind so betrachtet eine Antwort auf die Veränderungen in der Wirtschaft, sie ergeben sich vor allem durch die Beschränkung vieler Unternehmen auf ihre Kernkompetenzen. Dies führt zu einer Spezialisierung, die etwa für die Durchführung einer ordnungsgemässen Ausbildung nicht selten problematisch ist. Netzwerke, speziell Berufsbildungsnetzwerke, helfen dies auszugleichen.“* (CLEMENT 2002, S.37)

findet auch Eingang in die politische Rhetorik. Grund dafür ist die Vorstellung, dass für den wirtschaftlichen Erfolg einer Region oder der Volkswirtschaft nicht zuletzt die Lern- und Innovationsfähigkeit ausschlaggebend sind (vgl. MAIER/TÖDTLING 1996, S. 119ff.).

Dabei wird jedoch nur selten konkretisiert, was mit diesen Begriffen gemeint ist. Stattdessen hat Vertrauen eher einen politischen Appellcharakter (vgl. Kap. II.4) und auch der Begriff des Netzwerks wird oft nur als Metapher verwendet (siehe Kap. III.1.4). Deshalb stellt sich m.E. die Frage, ob sich nicht sowohl der Begriff des Vertrauens als auch des Bildungsnetzwerks zu nichtssagenden Modebegriffen entwickelt haben.<sup>9</sup>

Die Diskussion über die Entwicklung regionaler Bildungsnetzwerke wird derzeit in bildungspolitischen Debatten unter verschiedenen Schlagworten (so etwa unter den Stichworten 'Regionale Kompetenzzentren' oder 'Lernende Region') intensiv geführt und kaum ein Forschungsantrag dürfte Aussicht auf Erfolg haben, wenn dabei nicht die Vernetzung der beteiligten regionalen Akteure zumindest als Teilziel (etwa im Hinblick auf Transfer und Verstetigung) aufgeführt wird (vgl. ähnlich zum Thema Kooperationspartner JÜTTE 2002, S. 102). So findet sich bspw. im Handbuch zum BQF-Programm der Hinweis, dass es dort „vor allem um Kooperation und Vernetzung aller Akteure auf lokaler und regionaler Ebene [geht], um Fördersynergien herzustellen und mehr Effizienz zu erreichen“ (BMBF 2002, S. 425).<sup>10</sup> Damit sind häufig sehr unterschiedliche Ziele, Vorstellungen und Hoffnungen verbunden. Hier sind bspw. die Aktivierung sogenannter endogener Potenziale einer Region oder aber die Nutzung von Synergieeffekten durch die interorganisationale Zusammenarbeit zu nennen (vgl. MAIER/ TÖDTLING 1996, S. 185 sowie SEYFRIED/ KOHLMAYER/ FURTH-RIEDESSER 1999, S. 5). Aber auch Befürchtungen bzgl. der damit eventuell verbundenen Veränderungsprozesse werden oft thematisiert, bspw. wenn der euphemistisch anmutende Begriff des 'Gesundshrumpfens' (vgl. TWARDY 2003, S. 152f. sowie TWARDY 2004, S. 251) im Zusammenhang mit der Konzentration auf Kernkompetenzen im Bildungsbereich thematisiert wird.<sup>11</sup> Selten wird bei dieser Debatte auf Daten bzgl. bereits bestehender regionaler

---

<sup>9</sup> Ein Indikator für diese These mag auch durch den Umstand verursacht sein, dass sich durch die Bekanntheit von Begriffen der subjektive Informationsgehalt von Aussagen im Vergleich zum objektiven Informationsgehalt verringert (siehe JONGBLOED 1983, S. 429).

<sup>10</sup> Ähnliches läßt sich bspw. auch für andere Modellversuchsprogramme wie KOLIBRI (vgl. BLK 2004, S. 6), der EU-Gemeinschaftsinitiative EQUAL (siehe EUROPÄISCHE KOMMISSION 2003, S. 26), dem Aktionsprogramm SOKRATES (vgl. GENERALDIREKTION BILDUNG UND KULTUR 2002, S. 2) u.a. belegen.

<sup>11</sup> So finden sich in der ursprünglichen Auseinandersetzung über regionale Kompetenzzentren in der betriebswirtschaftlichen Literatur mannigfaltige Hinweise auf die Relevanz der Fokussierung auf Kernkompetenzen auch in diesem Bereich (siehe SYDOW 1992, S. 109f. sowie die dort angegebenen Quellen).

Kooperationsstrukturen zwischen den Bildungseinrichtungen in der jeweiligen Region zurückgegriffen (vgl. WILBERS 2003, S. 75).

### ***1.1.2. Zum Stand der empirischen Forschung***

Dieser fehlende Rückgriff auf Daten in der Debatte um regionale Bildungsnetzwerke ist vor allem darauf zurückzuführen, dass bisher (je nach Erkenntnisinteresse oder Bezugsregion) gar keine bzw. nur sehr wenige Daten über die jeweiligen Strukturen vorliegen. Hierbei sind oft starke Fokussierungen auf bestimmte Bereiche des Bildungssystems festzustellen, und je nach Bereich lässt sich ein höchst unterschiedlicher Stand der empirischen Forschung ausmachen (siehe WILBERS 2004, S. 105). So sind etwa die Bereiche Lernortkooperation und Weiterbildungsnetzwerke zu nennen, welche bereits eine längere Forschungstradition aufweisen (vgl. HAMM/ TWARDY/ WILBERS 2001, S. 57). Diese sind auf bestimmte Organisationen, wie Ausbildungsbetriebe und Berufsschulen (siehe EULER 1999) oder Weiterbildungseinrichtungen (vgl. JÜTTE 2002) bzw. Phasen (berufliche Erstausbildung bzw. Weiterbildung) der Bildung, ausgerichtet. Bei der Netzwerk- bzw. Kooperationsforschung im Bereich der beruflichen Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf (vgl. BMBF 2002, S. 209ff.) erfolgt die Fokussierung über die Zielgruppe. Eine über die verschiedenen Bildungsbereiche reichende Untersuchung ist bspw. die Habilitationsschrift von WILBERS (siehe WILBERS 2004), die aus Sicht der fokalen Bildungseinrichtungen (berufsbildende Schulen) sowohl horizontale wie auch vertikale Beziehungen erhebt und analysiert. Solch ein übergreifender Ansatz hat m.W. nach bisher allerdings eher Seltenheitswert. Auch wenn es sich bei dem genannten Erkenntnisinteresse (also der spezifischen Betrachtung des Faktors Vertrauen in regionalen Bildungsnetzwerken) um ein bisher wenig bzw. nur in Teilbereichen erforschtes Feld handelt, sind doch insbesondere einige angrenzende Forschungsfelder, aber auch speziell regionale Bildungsnetzwerke bereits diesbezüglich empirisch untersucht worden. Über diese Untersuchungen in nahe gelegenen Forschungsfeldern soll hier einleitend ein kurzer Überblick gegeben werden. Gleiches gilt für die unter meiner Beteiligung durchgeführten empirischen Erhebungen und Analysen, welche ebenfalls eine Basis für die nachfolgenden Ausführungen darstellen. Hierzu zählen die Arbeiten im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des



Modellversuchs ANUBA<sup>12</sup> und eine Untersuchung des Bildungsnetzwerks im Rhein-Erftkreis (vgl. Kap. III.3 sowie Anhang, Abschnitt 2).

Vertrauen in interorganisationalen Beziehungen wurde zwar bereits im Rahmen verschiedener Forschungsvorhaben empirisch untersucht, allerdings konzentrieren sich diese bisherigen Arbeiten fast ausschließlich auf Unternehmen und ihre strategischen Netzwerke bzw. betrieblichen Kooperationsbeziehungen (siehe z.B. APELT 1994 oder KLAUS 2002) oder aber auf interorganisationale Beziehungen im Allgemeinen (vgl. bspw. NEUBAUER 1997 oder HUBSCHMID 2002). Gleichwohl können die bei diesen Untersuchungen gewonnenen Erkenntnisse an bestimmter Stelle m.E. – wenn auch auf einem recht hohen Abstraktionsniveau – einen Mehrwert auch für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit darstellen. Allgemein kann auf die Erfahrungen aus den vielfältigen empirischen Arbeiten sowohl von interorganisationalen Beziehungen wie auch Netzwerkformen (vgl. etwa POHLMANN 1991, S. 24f.) und die dort entwickelten Thesen und Theorien zurückgegriffen werden. Bei einem Teil der vorzufindenden Untersuchungen dürfte dieser Transfer allerdings nur schwer, wenn überhaupt, möglich sein. So zeigen etwa die verschiedenen Erhebungen und Analysen bzgl. des Faktors Vertrauen in der zwischenbetrieblichen Kooperation zwar einige für diese Arbeit interessante Ansätze und Erkenntnisse auf, diese lassen sich allerdings nur bedingt auf das Feld der regionalen Bildungsnetzwerke übertragen. Bspw. handelt es sich bei den Kooperationen und Netzwerken im Bereich der privatwirtschaftlichen Unternehmen, wie bei den von APELT untersuchten Akteuren (siehe APELT 1994), um eine vergleichsweise homogene Gruppe von Stakeholdern.<sup>13</sup> An regionalen Bildungsnetzwerken sind aber neben privatwirtschaftlichen Unternehmen bspw. auch öffentlich-rechtliche Organisationen beteiligt, ebenso divergiert die Bedeutung der beruflichen Bildung im Rahmen der organisatorischen Zielsetzungshierarchie – mal ist diese zentral, mal eher peripher (siehe WILBERS 2003, S. 62).

Neben diesen genannten Forschungsarbeiten und der Erfassung bzw. Analyse von Bildungsnetzwerken allgemein, bspw. der qualitativ ausgerichteten Untersuchung im Rhein-Erftkreis

---

<sup>12</sup> Im Rahmen des Modellversuchs ANUBA sollten Bildungsnetzwerke aufgebaut und genutzt werden. In diesen Bildungsnetzwerken wurden Module für die Ausbildung in den IT-Berufen (z.B. Informatik-kaufmann/-frau) oder in den Medienberufen (z.B. Mediengestalter/-in) entwickelt und erprobt. Hierfür wurden in Niedersachsen Zusatzqualifikationen im IT-Bereich entwickelt und erprobt, während es in Nordrhein-Westfalen Lernfeldcurricula im Bereich der Medienberufe in Kooperation mit regionalen Partnern zu entwickeln galt. (vgl. für einen ausführlicheren Überblick Anhang, Abschnitt 1, zur Abschlusserhebung WILBERS 2004, zur Zwischenevaluation SCHWEERS/ TESKE/ WILBERS 2002 sowie SCHWEERS 2002a und 2002b)

<sup>13</sup> In diesem Falle ist die synonyme Verwendung des Begriffs Stakeholder (im Sinne von Betroffenen/ Beteiligten an einem gemeinsamen Netzwerk) und Akteure (Knoten von Netzwerken) zutreffend, da in der genannten Untersuchung nur positiv geladene Beziehungen behandelt werden. Generell ist eine synonyme Operation mit diesen Begriffen möglich, aber nicht immer zutreffend.

(siehe Anhang, Abschnitt 2 sowie Kap. III.3), wurden aber auch vereinzelt Erhebungen und Analysen vorgenommen, die beide zentralen Forschungsfelder dieser Arbeit aufgreifen – wenn auch Vertrauen teilweise nur am Rande dieser Arbeiten thematisiert wurde. Hierzu zählen neben der Erhebung von JÜTTE (siehe JÜTTE 2002, insbesondere S. 108ff.) vor allem die quantitativen und qualitativen Erhebungen und Analysen im Rahmen des Modellversuchs ANUBA (vgl. Anhang, Abschnitt 1; SCHWEERS 2002b, SCHWEERS 2003 sowie WILBERS 2004, S. 179ff.). Auch wenn die genannten Erhebungen in ihrer Zielsetzung nicht vollständig deckungsgleich mit dem aufgeführten Erkenntnisinteresse sind, werden die dort erlangten Ergebnisse dieser Untersuchungen an verschiedenen Stellen (vor allem aber in den Kap. III und IV) in diese Arbeit einfließen.

Ein Problem, das sich im Zusammenhang mit der empirischen Erfassung von Bildungsnetzwerken ergibt, ist der Faktor, dass es bei solchen Untersuchungen ohne einen immensen, nur in seltenen Fällen zu bewerkstellenden personellen und finanziellen Aufwand keine Vollerhebungen geben kann (siehe BEUTNER/ SCHWEERS 2003b). Da die hierfür notwendigen Mittel im Rahmen dieser Arbeit nicht zur Verfügung stehen, bedarf es einer verstärkten Auswahl bei den betrachteten Akteurs- und Beziehungsformen, die noch über die Einschränkung auf die jeweilige Region hinausgeht. Insbesondere die Untersuchung der sozialen Netzwerke aller Organisationsmitglieder bei einer Bildungseinrichtung stößt schnell an ihre Grenzen, wenn berücksichtigt wird, dass dies neben den Lehrkräften auch alle Lernenden und sogar das Verwaltungspersonal umfassen würde.<sup>14</sup> Problematisch erscheint an diesem Punkt, dass damit die Anwendbarkeit (speziell netzwerkanalytischer) Methoden auf dieser Ebene kaum noch gewährleistet werden kann. Stattdessen ist insbesondere eine Untersuchung auf der Basis ausgewählter interorganisationaler Grenzgänger bzw. 'boundary role persons'<sup>15</sup> bzw. Experten, wie

---

<sup>14</sup> Würde bei allen Lehrern eines Berufsschulkollegiums bspw. ein Namensgenerator eingesetzt, d.h. die Frage nach Alteri gestellt, die mit den Befragten in Kontakt stehen, um die Netzwerkbeziehungen bzw. Akteure zu erfassen, so ergäben sich bei einem vergleichsweise einfachen Namensgenerator (mit fünf möglichen Nennungen) und bspw. einem 80-köpfigen Kollegium bereits 400 Akteursnennungen. Sollte nun diese Untersuchung nur bis zur zweiten Stufe fortgesetzt werden (was für diverse netzwerkanalytische Maßzahlen minimal notwendig ist; siehe JANSEN 1999 sowie FAUST/ WASSERMAN 1994), also die erneute Anwendung des Namensgenerators bei den neu hinzugewonnenen Akteuren vollzogen werden, so ergibt sich selbst bei diesem relativ kleinen Rechenbeispiel schnell ein unüberschaubarer Erhebungsaufwand (siehe ausführlich BEUTNER/ SCHWEERS 2003b, S. 39ff.). Diese Problematik ergibt sich sogar, obschon auf nur eine Organisation als fokale Organisation zurückgegriffen wurde. Auch im Rahmen von ANUBA wurde das Schneeballsystem zur Erfassung der Netzwerkbeziehungen aufgrund dieser Schwierigkeiten verworfen:

*„Zum Beispiel ist schon aufgrund der zu erwartenden hohen Anzahl von externen Partnern und Institutionen berufsbildender Schulen das Problem der adäquaten Information über die Erhebung kaum befriedigend zu lösen, vom Rücklaufmanagement ganz zu schweigen.“ (WILBERS 2004, S. 246)*

<sup>15</sup> Diesen wird im Bezug auf die interorganisationalen Beziehungen besondere Bedeutung beigemessen (siehe NEUBAUER 1997, S. 113).

den im Rahmen von ANUBA eingeführten Bildungsnetzwerkern<sup>16</sup>, aber auch allgemein Lehrkräften an berufsbildenden Schulen eher zu realisieren.

Ähnlich problematisch – wenn auch nicht in solch starker Ausprägung – gestaltet sich die empirische Erfassung auf der organisationalen Ebene. Gerade bei der Betrachtung von Organisationen, die im Rahmen ihrer Bildungsarbeit mit vielen Partnern gleichzeitig kooperieren, wie etwa Fachklassen im Dualen System<sup>17</sup>, bedarf es aufgrund der bereits genannten forschungsökonomischen Gründe relativ schnell einer deutlichen Einschränkung der betrachteten Organisationen. Im Fall der vorliegenden Arbeit sollen berufsbildende Schulen als zentraler Fokus bzw. als fokale Organisationsform dienen.

## **1.2. Binnenlegitimation: Zur Methodik und wissenschaftstheoretischen Positionierung**

Grundsätzlich ist die o.g. Zielsetzung in der Wirtschaftspädagogik dem institutionell-organisatorischen Forschungsschwerpunkt zuzuordnen, welcher sich „mit den Organisationsformen für die Vorbereitung des Menschen auf die Bewältigung von sozio-ökonomischen Lebenssituationen“ (EULER/ HAHN 2004, S. 75) beschäftigt.

Dabei folge ich in dieser Arbeit im Wesentlichen einer integrativen wissenschaftstheoretischen Position vor einem konstruktivistischen Hintergrund, welcher umfasst, „daß der kognitive Organismus nicht als passiver Empfänger angesehen wird, dessen Wahrnehmungen und kognitive Strukturen ihm kausal von der Außenwelt aufgezwungen werden, sondern daß er als ein schöpferisch tätiges Subjekt angesehen wird, das die Muster, die es wahrnimmt, ebenso wie die Invarianzen, Regularitäten, Schemata, Regeln und letztlich die Theorien und Modelle, die wir 'Wissen' nennen, konstruiert“ (GLASERSFELD 1987, S. 134)<sup>18</sup>. Somit kann festgehalten werden, dass der konstruktivistische Ansatz „im Kern besagt, daß das erkennende Subjekt die Wirklichkeit nicht passiv abbildet, sondern aktiv im Erkenntnisprozeß konstruiert. Erkenntnisse sind demnach Konstruktionen von Wirklichkeit, die auf der Grundlage subjektiver Erfahrungsstrukturen entstehen“ (EULER 1994, S. 212). Den Kritikpunkten an dieser konstruktivistischen Perspektive, wie sie insbesondere bei der Auseinandersetzung mit

---

<sup>16</sup> Dies belegt die in ANUBA durchgeführten Untersuchung mit dem Titel „Unterstützende Netzwerke an berufsbildenden Schulen“ (siehe Anhang, Abschnitt 1).

<sup>17</sup> Die Fachklassen im Dualen System sind eingebunden in das System der Dualen Ausbildung und stellen dort im Rahmen der Berufsschule einen der grundlegenden Lernorte dar (vgl. APO-BK, Anhang A, 2. Abschnitt).

<sup>18</sup> MATURANA und VARELA formulieren diesen Ausgangspunkt prägnant über „die Feststellung, daß alles Erkennen ein Tun des Erkennenden ist und daß jedes Erkennen von der Struktur des Erkennenden abhängt“ (MATURANA/ VARELA 1987, S. 40).

dem radikalen Konstruktivismus (siehe GLASERSFELD 1987, S. 198ff.) vorgebracht werden (vgl. PETERSSEN 2001, S. 105f. SCHNELL/ HILL/ ESSER 1999, S. 110f.), soll begegnet werden, indem ein gemäßiger Ansatz, wie ihn etwa EULER oder auch DUBS beschreiben (vgl. EULER 1994, 219f. sowie DUBS 1995, S. 28ff.), verfolgt wird. Dabei erscheint mir aber eine Ausrichtung des Konstruktivismus auf kognitive Aspekte wie Wissen (vgl. ebenda) für das hier zu behandelnde Forschungsfeld zu eng. Stattdessen soll dem Ansatz des strukturellen Konstruktivismus gefolgt werden, welcher „neben formalen, strukturellen und strategischen (=rationalen) Faktoren auch kulturelle und soziale Komponenten in die Theorie über Netzwerke, deren Entstehung, Stabilität und Bedeutung mit“ (SANTEN/ SECKINGER 2003, S. 46) einbezieht. Aufgrund der Relevanz im Zusammenhang mit Vertrauen (siehe Kap. II.5.3) sehe ich des Weiteren die Notwendigkeit neben der kognitiven und der genannten sozialen auch noch eine emotionale Komponente zu ergänzen (siehe hierzu auch SIEBERT 2002, S. 31f.).

Dabei fühle ich mich der Zielsetzung der intervenierenden Wissenschafts-Praxis-Kommunikation verpflichtet, nämlich unter Berücksichtigung der Interaktion bzw. Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis mögliche Maßnahmen und Interventionsstrategien für die Praxis zu entwickeln (vgl. SLOANE 2000, S. 15ff., EULER 1994, S. 238ff. sowie SLOANE/ TWARDY/ BUSCHFELD 2004, S. 358f.). Dabei ist mir – ausgehend von der konstruktivistischen Sichtweise – insbesondere die Frage nach der Viabilität, d.h. die Adäquatheit, Gangbarkeit und Nützlichkeit der hier angestellten Überlegungen (siehe SIEBERT 2002, S. 30 sowie GLASERSFELD 1987, S. 281), für die nachfolgenden Ausführungen durchaus von Bedeutung.

Grundsätzlich erscheint es mir möglich, verschiedene methodologische Ansätze miteinander zu verbinden, da ich die These der Unvereinbarkeit oder gar Inkommensurabilität der verschiedenen Ansätze (siehe KUHN 1991, S. 116) nicht zustimme. Diese Auffassung wird nicht zuletzt durch die Konvergenzerscheinungen zwischen den unterschiedlichen wissenschaftlichen Paradigmata (vgl. EULER 1994, S. 225) begründet. Deshalb halte ich eine „pluralistische Methodologie“ (FEYERABEND 1976, S. 48) für möglich, wobei ich allerdings einem Leitsatz wie „Anything goes“ (a.a.O. 1976, S. 35) kritisch gegenüber stehe. M.E. gilt es, die jeweilige Wahl zu begründen und hinsichtlich ihrer Grenzen kritisch zu reflektieren. Deshalb stimme ich DUBS zu, „dass jedes Paradigma in einer jeweils zutreffenden Situation und jeder Forschungsansatz, wenn er sinnvoll angewendet wird, ihre Bedeutung haben

können, sofern zugleich die Grenzen gesehen werden. Deshalb gilt es, nach guten, begründbaren Kombinationen zu suchen“ (DUBS 1995, S. 40).<sup>19</sup>

Hierbei findet ein weiter Theoriebegriff Verwendung, welcher wiederum in alltagspraktische und wissenschaftliche Theorien differenziert werden kann. Dies erfolgt hier über die Unterscheidung, wie sie EULER und HAHN vornehmen:

	Theorien	
	Wissenschaftliche	Alltagspraktische
<b>Methode</b>	Bemühen um <ul style="list-style-type: none"> <li>• explizite Ausweisung von Regeln</li> <li>• hohe Konkretheit und Präzision</li> </ul>	Methodische Fundierung zumeist <ul style="list-style-type: none"> <li>• implizit</li> <li>• grob angedeutet</li> </ul>
<b>Institution</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vernachlässigung von Zeitgrenzen</li> <li>• Distanz zu Machtstrukturen im untersuchten Praxisfeld</li> <li>• Mittelbare Betroffenheit</li> <li>• Bemühen um fallübergreifende (allgemeine) Aussagen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeitdruck</li> <li>• Einbindung in Machtstrukturen und unmittelbare Verwertungsinteressen</li> <li>• Persönliche Betroffenheit</li> <li>• Begrenzung auf fallspezifische (konkrete) Aussagen</li> </ul>
<b>Öffentlichkeit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öffentliche Zugänglichkeit</li> <li>• Kultivierung von Kritik und Skepsis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertrauliche Handhabung</li> </ul>

Tabelle 1: Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen und alltagspraktischen Theorien

(Quelle: EULER/ HAHN 2004, S. 44).

Hiermit sind auch einige entsprechende Anforderungen an ‚Wissenschaftlichkeit‘ verbunden. Insbesondere die genannte Kultivierung von Kritik erscheint mir höchst relevant. Um sie zu ermöglichen, gilt es, eine transparente bzw. nachvollziehbare Darstellung und Erläuterung der jeweils gewählten wissenschaftlichen Vorgehensweise bzw. verfolgten Begründungszusammenhänge zu erreichen, um intersubjektive Verständlichkeit und die damit verbundene Diskutierbarkeit zu gewährleisten. Nicht zuletzt ist auch „empirisches Wissen [...] zunächst nur eine subjektive Konstruktion von Wirklichkeit“ (EULER 1994, S. 218), welcher erst über die „sprachliche Darstellung subjektiver Konstruktionen [...] die Möglichkeit von Verständigung und damit die Chance von intersubjektiv geteilter Wirklichkeitskonstruktion“ (ebenda) geboten wird.

Aber auch alltagspraktische Theorien werden im Rahmen dieser Arbeit thematisiert. So kann die Betrachtung alltagstheoretischer Überlegungen bzgl. Vertrauen einen interessanten

<sup>19</sup> DUBS bezieht sich hierbei allerdings auf Lernparadigmata und -forschung. Ich halte diese Ausführungen aber für durchaus übertragbar auf andere Arten von Paradigmen, speziell wissenschaftstheoretische Paradigmata, da die sinnvolle Kombination von Erkenntnissen verschiedener wissenschaftstheoretischer Paradigmata die Ausgangsbasis für weitere Arbeiten auf Basis dieser verschiedenen Wissenschaftsverständnisse ermöglichen kann, wobei über die Gemeinsamkeit der formalen Logik eine Verknüpfung von Paradigmen grundsätzlich möglich ist (siehe JONGEBLOED/ TWARDY 1983, S. 19).

Ansatzpunkt auch für wissenschaftliche Ausführungen<sup>20</sup> darstellen. Jedoch sollen diese alltagstheoretischen Theorien hier primär dem Bereich der Objektebene zugeordnet werden, während ansonsten (wenn nicht explizit von naiven, subjektiven, impliziten oder eben alltagspraktischen Theorien die Rede ist) der hier verwendete Theoriebegriff der wissenschaftlichen Theorieebene zuzuordnen ist (siehe bzgl. der Ebenendifferenzierung SLOANE/ TWARDY/ BUSCHFELD 2004, S. 45ff.).

Weiterhin stellt sich die – im Hinblick auf die konstruktivistische Perspektive dieser Arbeit relevante – Frage nach der Viabilität im Sinne der Gangbarkeit und Nützlichkeit von Erkenntnissen (siehe SIEBERT 2002, S.30ff.), auch wenn diese nicht alleiniges Bedeutungskriterium sein sollte, wie die kritische Anmerkungen bzgl. dieses utilitaristischen Denkens des (radikalen) Konstruktivismus von PETERSSEN belegen (vgl. PETERSSEN 2001, S. 101f.). So erscheint auch mir die intersubjektive Nachvollziehbarkeit wichtig und auch hier sollen deshalb wissenschaftliche Erkenntnisse gewonnen werden die (soweit dies möglich ist), „so zustande kommen und so ausgedrückt werden, dass sie unabhängig von einzelnen Personen für alle Menschen in gleicher Weise nachvollziehbar und verständlich sind“ (a.a.O. 2001, S. 101). Dies wiederum ist durchaus mit den Grundsätzen des (gemäßigten) Konstruktivismus vereinbar (siehe SIEBERT 2002, S. 26).

Einen methodischen Schwerpunkt bilden im Rahmen der nachfolgenden Ausführungen vor allem die Methoden und Verfahren der Hermeneutik (Interpretation von Literaturquellen, hermeneutischer Zirkel; vgl. JONGEBLOED/ TWARDY 1983, S. 42ff.). Allerdings werde ich auch vielfach auf empirische Daten zurückgreifen, die sowohl mittels quantitativer, vor allem aber auch qualitativer Instrumente in verschiedenen Zusammenhängen – wie etwa bei der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs ANUBA – erhoben wurden und entsprechend im Rahmen dieser Arbeit verwendet werden. Des Weiteren werden – ebenfalls ausgehend von ANUBA, aber auch anderen Arbeiten und Untersuchungen – meine subjektiven Erfahrungen aus der Arbeit mit Bildungsnetzwerken in diese Arbeit einfließen, bei stetem Bemühen um Transparenz.

---

<sup>20</sup> So baut etwa LAUCKEN seinen Rahmenentwurf bzw. seine Ideenskizze zu diesem Thema bewusst auf diesen Alltagstheorien bzw. dem (wie er es nennt) 'Umgangswissen' auf (siehe LAUCKEN 2001) und FLICK stellt fest, dass diesem alltagstheoretischen „Wissen [...] die bereichsspezifische Reichweite zueigen sein [dürfte], die die verschiedenen wissenschaftlichen Vertrauensatheorien vermissen lassen. Diese Vermutung liegt zumindest nahe aufgrund der Tatsache, daß die Prozesse der Vertrauensbildung und darauf aufbauende Gespräche, Beratungen etc. im Beratungsalltag (im Einzelfall zwar mehr oder minder erfolgreich) 'funktionieren'“ (FLICK 1998, S. 88).

So ist im Rahmen meines Forschungsdesigns der ostentative Ausweis vorhandener Normen gerade im Hinblick auf Transparenz und Kritisierbarkeit von Bedeutung (siehe a.a.O. 1983, S. 64f.), um damit eventuell verbundenen perspektivischen Verzerrungen von Beschreibungen durch meinen eigenen Standpunkt (vgl. SLOANE/ TWARDY/ BUSCHFELD 2004, S. 354) vorzubeugen. Neben der Gewährleistung intersubjektiver Überprüf- und Nachvollziehbarkeit bildet die nun aufzuführende und zu begründende Norm den Ausgangspunkt für die zu entwickelnden Empfehlungen bzw. Interventionen für die Praxis (vgl. insbesondere Kap. V). Dies geschieht in Abwandlung der Überlegungen von EULER, der von Individuen ausgeht, die sozial- und eigenverantwortlich handeln sollen, wobei er sowohl die gegenwärtige Situation als auch die zukünftige Entwicklung berücksichtigt (vgl. EULER 1994, S. 259ff.). Besonders betonen möchte ich im Rahmen des Grundwerturteils speziell die Nachhaltigkeit<sup>21</sup>, da mir die weitestgehende Berücksichtigung der Bedürfnisse zukünftiger Generationen im Rahmen heutigen Handelns sehr wichtig erscheint. Deshalb lautet mein Grundwerturteil:

*Individuen sollen in gegenwärtigen und zukünftigen Situationen sowohl nachhaltig als auch sozial- und eigenverantwortlich handeln.*

Bzgl. der Bezeichnung der auf Basis dieses Grundwerturteils zu generierenden Handlungsempfehlungen stimme mit ich LOOSE und SYDOW überein, wenn sie feststellen, dass mit dem Begriff 'Vertrauensmanagement' nahegelegt wird, dass „Vertrauen [...] hier als effizienzsteigerndes (Hilfs-)Mittel der Koordination ökonomischer Aktivität bzw. der Unternehmensführung oder als ein weiterer Produktionsfaktor angesehen [wird]. Vertrauen verkommt dadurch zu einem weiteren, bloß rationalistischen Kalkül, welches von den Akteuren (z.B. Managern) strategisch aufgebaut und genutzt werden kann“ (LOOSE/SYDOW 1997, S. 164f.). Eine solch rationalistische Orientierung steht der Entstehung und Entwicklung deutlich entgegen (vgl. KLAUS 2002, S. 243 sowie BAURMANN 2002, S. 124f.). Allein durch den ersten Eindruck, dass eine menschliche Einstellung nach ökonomischen Kriterien 'gemanaget' werden sollte, kann Misstrauen geweckt werden. So besteht bei der Verwendung des Begriffs 'Vertrauensmanagement' die Gefahr, allein schon durch die Anmutung von Manipulation die Grundlagen des Vertrauens zu untergraben. So wurde in ANUBA, als eines von vier Arbeitsfeldern der Bildungsnetzwerker, der Bereich 'Vertrauensmanagement' aufgeführt (siehe etwa SCHWEERS/ WILBERS 2002, S. 36 sowie im Anhang dieser Arbeit, Abschnitt 1). Dieser Begriff soll eine bewusste Abkehr vom bisher eher fatalistischen Umgang mit

---

<sup>21</sup> Zum Begriff der Nachhaltigkeit, seiner Entstehungsgeschichte und seine vielfältigen Anwendungsfelder verweise ich auf die Ausführungen von NINCK (siehe NINCK 1997, S. 37ff.).

Vertrauen deutlich machen (vgl. WILBERS 2003, S. 80), einem Fatalismus, der durchaus kritisiert wird (siehe bspw. MAIER/TÖDTLING 1996, S. 165). Der Begriff hat aber bspw. bei Tagungen oder in persönlichen Gesprächen mit Kollegen oder Diskussionen mit Studierenden immer wieder Bedenken hervorgerufen. Dabei findet dieser Begriff nicht nur im Rahmen von ANUBA Verwendung (siehe WON/ LEMKEN/ PIPEK 2000 oder MEIFERT 2003), er ist allerdings auch in wissenschaftlichen Kreisen umstritten (vgl. bspw. SYDOW 1995, S. 195 oder KLAUS 2002, S. 243). So kann durch die begriffliche Zusammenführung des eher ökonomisch-technisch anmutenden Begriffs des Managements mit einem der emotionalen Ebene zugeordneten bzw. in der jeweiligen Persönlichkeit eines Individuums verankerten Begriff wie Vertrauen von den beteiligten Individuen als widersprüchlich wahrgenommen werden und deshalb im Hinblick auf das eigentliche Anliegen als kontraproduktiv angesehen werden (siehe auch GILBERT 2003, S. 8).<sup>22</sup> Deshalb spreche ich bei den zu entwickelnden Handlungsempfehlungen von *vertrauensbewusstem Management* (siehe auch KLAUS 2002, S. 243ff.) und nicht von *Vertrauensmanagement*.

## **2. Aufbau und Struktur dieser Arbeit**

Ausgehend von der zu Beginn geschilderten Situation soll in dieser Arbeit zunächst ein Überblick über die bedeutenden Aspekte und Konzepte der beiden Themengebiete Vertrauen und regionale Bildungsnetzwerke geboten werden.

---

<sup>22</sup> Dies mag angesichts der gewählten Perspektive - ein gemäßiger Konstruktivismus, welcher kognitive, soziale und emotionale Komponenten berücksichtigen soll (siehe weiter oben in diesem Abschnitt) - im ersten Moment widersprüchlich erscheinen. Jedoch ist hier zwischen der Frage nach den möglichen Einflußfaktoren aus dem kognitiven, sozialen und emotionalen Bereich auf die individuelle Rekonstruktion der Wirklichkeit und der Frage zu unterscheiden, wie das Individuum diesen Bereichen zugeordnete Begriffe wahrnimmt und wie sich die hierbei entstehenden kognitiven Rückschlüsse, aber auch emotionalen Befindlichkeiten auf die jeweilige subjektive Rekonstruktion auswirken.



Die Struktur dieser Arbeit soll nebenstehende Übersicht<sup>23</sup> veranschaulichen. Nach diesen einleitenden Ausführungen schließt sich eine getrennte Darstellung der beiden hier im Mittelpunkt stehenden Forschungsfelder an.

D.h. entsprechend der aufgezeigten Zielsetzung folgen im Anschluss an dieses einführende Kapitel die in verschiedenen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen vertretenen, vielfältigen Herangehensweisen, Definitionen und Erklärungsansätze zur Entstehung und Wirkung von Vertrauen (siehe Kap. II). Diese sollen eingehend betrachtet werden, um auf der Basis dieser Ausführungen eine Vertrauensheuristik zu modellieren. Einen Schwerpunkt werden die Beschreibung und Aufarbeitung von theoretischen und empirischen Befunden aus den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen darstellen, in denen Vertrauen behandelt wird.

Daran schließen sich in Kapitel III Ausführungen an, mit denen das anvisierte Forschungsfeld der regionalen Bildungsnetzwerke konkretisiert werden soll. Dort finden sich entsprechende Ausführungen über den theoretischen Hintergrund des Netzwerkkonzepts (Begriffsbestimmung, Analyseformen und -ebenen, bisherige Anwendungsfelder etc.). Dabei erfolgt nach einer allgemeinen Darstellung des Feldes, welches mir zur Veranschaulichung der Vielfalt und Vielschichtigkeit der Thematik angemessen erscheint, eine erkenntnisinteressegeleitete Schwerpunktsetzung, um einige dieser Teilbereiche eingehender analysieren zu können. Demgemäß werden im weiteren Verlauf dieses Kapitels ausgewählte Anwendungs- und Problemfelder von regionalen Bildungsnetzwerken näher dargestellt, welche insbesondere für berufsbildende Schulen als zentral betrachtete Organisation von Belang sind. Auch wenn in diesem Kapitel auf einen großen Fundus von Theorien und empirischen Untersuchungen zurückgegriffen werden kann, sollen an dieser Stelle einige Befunde aus eigenen Erhebungen einfließen. Das Kapitel schließt mit einer Skizze von möglichen Anwendungsfeldern von

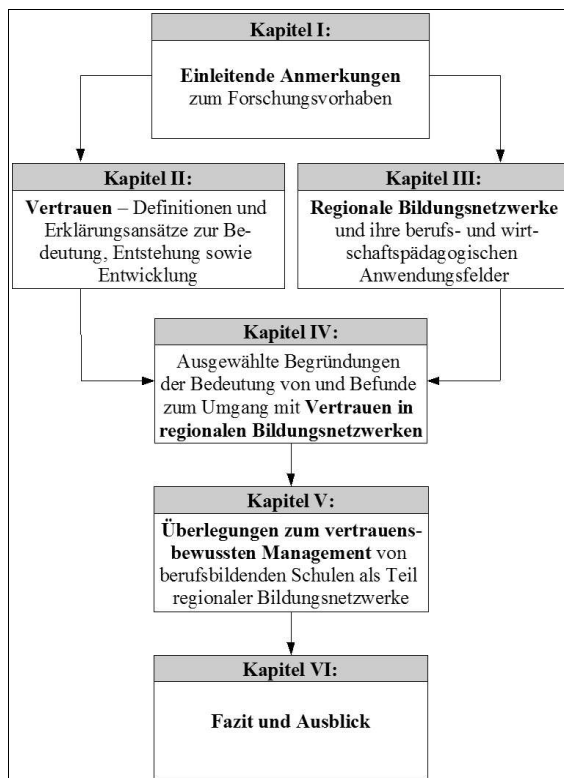


Abbildung 1: Struktur dieser Arbeit.

<sup>23</sup> In dieser Graphik sind die in den jeweiligen Kapiteln zentralen Begrifflichkeiten durch Fettdruck hervorgehoben.

regionalen Bildungsnetzwerken sowie im weiteren Verlauf insbesondere bei den Handlungsempfehlungen zu berücksichtigenden Transferfeldern.

Danach werden, basierend auf der entwickelten Vertrauensheuristik und den dargestellten Anwendungs- und Problemfeldern, insbesondere aber den generierten Transferfeldern im folgenden Kapitel IV, die verbindenden Argumentationslinien zwischen Vertrauen und regionalen Bildungsnetzwerken herausgearbeitet und strukturiert, wobei die bis dahin eher theoriegeleiteten Überlegungen ebenso wie die bisher gewonnenen empirischen Erkenntnisse nochmals – theoretisch wie empirisch gestützt – kritisch reflektiert werden sollen. Insbesondere die Erfahrungen und Daten aus dem Modellversuch ANUBA werden dabei Verwendung finden.

Ausgehend von den so gewonnen Erkenntnissen und dem Ziel intersubjektiv nachvollziehbarer Begründungszusammenhänge sollen in Kapitel V Überlegungen bzgl. praxisorientierter Empfehlungen zum vertrauensbewussten Management von berufsbildenden Schulen als Akteuren in regionalen Bildungsnetzwerken vorgestellt werden. Im Verlauf dieses Kapitels fließen auch die Erfahrungen aus der im Rahmen des Modellversuchs ANUBA entwickelten, durchgeführten und evaluierten Fortbildung zum Bildungsnetzwerker sowie naheliegenden Feldern, wie der Forschung zum Vertrauensmanagement in strategischen Unternehmensnetzwerken, mit ein.

Abschließend sollen die Überlegungen mit einem Fazit bzgl. der wesentlichen Erkenntnisse, aber auch der Problemlagen sowie einem damit verbundenen weiterführenden Ausblick über noch offene Forschungsfragen abgerundet werden.

## **II. Vertrauen – Definitionen und Erklärungsansätze zur Bedeutung, Entstehung sowie Entwicklung**

In diesem Kapitel sollen in einem ersten Schritt die verschiedenen Erklärungsansätze für die Entstehung und Wirkung von Vertrauen erläutert und verschiedene Diskussionslinien dargestellt werden. Daran schließt sich eine auf Prozessphasen basierende Analyse zur Entstehung sowie Entwicklung bis hin zur Beendigung vertrauensvoller Beziehungen an. Dieses Kapitel mündet schließlich in der Modellierung einer eigenen, handlungsbasierten Vertrauensheuristik.

Diese entwickelte und erläuterte Vertrauensheuristik<sup>24</sup> soll wiederum Kriterien liefern, um später bei dem andernfalls kaum überschaubaren bzw. im Rahmen dieser Arbeit zu bewältigenden Forschungsfeld der regionalen Bildungsnetzwerke eine Auswahl der jeweiligen Betrachtungsschwerpunkte zu gewährleisten.

### ***1. Zur Verwendung des Vertrauensbegriffs und nahestehender Konzepte***

Der Begriff des Vertrauens zeichnet sich durch eine große und höchst heterogene Verbreitung aus. Dies gilt sowohl für den wissenschaftlichen Diskurs als auch den Umgang mit diesem Begriff im alltäglichen Sprachgebrauch (vgl. etwa GIDDENS 1995, S. 43, NUISSL/ SCHWARZ/ THOMAS 2002, S. 50, THIES 2002, S. 41, WINKLER 1999, S. 185, WEIBEL 2002, S. 117ff. oder siehe RIPPERGER 1998, S. 35). Aber es gibt – bei aller Heterogenität der wissenschaftlichen Definitionen und Forschungsinteressen – durchaus Gemeinsamkeiten. So werden mit Vertrauen übereinstimmend die drei Merkmale verbunden (siehe u.a. THIES 2002, S. 41):

- zeitliche Dimension,
- Reziprozität und
- Risiko.

Der Risikoaspekt hat auch Eingang in die alltagssprachliche Verwendung des Begriffs gefunden. So bedeutet der „Satz: Ich vertraue dir, [...] zunächst nichts anderes als: ich riskiere, von dir enttäuscht zu werden und gehe das Risiko – aus welchen Gründen auch immer – ein“ (GERAMANIS 2002, S. 168). Dieser Faktor spiegelt sich auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Vertrauen wider. So hat bei einer Beziehung, die auf Vertrauen beruht,

---

<sup>24</sup> Ich verstehe unter dieser Vertrauensheuristik – in Anlehnung an EULER und HAHN und ihre Ausführungen zu didaktischen Modellen (siehe EULER/ HAHN 2004, S. 46f.) – ein Modell zur vereinfachten Wiedergabe von im Kontext von Vertrauen als bedeutsam erachteten Elementen und Zusammenhängen mit dem Ziel, Erklärungen für erfolgende Handlungen zu gewinnen und Handlungsalternativen zu generieren.

der „Interaktionspartner [...] per definitionem die Möglichkeit, investiertes Vertrauen zu enttäuschen, also einen Vertrauensbruch zu begehen“ (THIES 2002, S. 42). Vertrauen zeigt sich also in der Wahl einer subjektiv riskanten Handlungsalternative<sup>25</sup> in sozialen Interaktionssituationen.

Vertrauen wird notwendig, wenn die Konsequenzen einer Handlung nicht allein von einer Person abhängen, sondern das jeweils betrachtete Individuum (der Vertrauensgeber/ der Vertrauende) eine riskante Vorleistung bringen muss, das Ergebnis der Handlung aber vom Verhalten des Interaktionspartner (Vertrauensnehmer) (mit-)abhängt (siehe KRYSTEK 1997, S. 7 sowie THIES 2002, S. 52). Diese Beziehung lässt sich auch als Prinzipal-Agent-Beziehung modellieren und so ist eine analytische Trennung in die Rolle des Vertrauensgebers und die des Vertrauensnehmers zur Beschreibung und Erklärung des Phänomens Vertrauen erforderlich (vgl. RIPPERGER 1998, S. 63ff.), auch wenn diese Rollen in Beziehungen wechselseitig von beiden Interaktionspartnern übernommen werden (können). Die entsprechende Wahl wird von Seiten des Vertrauensgebers verbunden mit der Annahme, dass der Interaktionspartner (der Vertrauensnehmer) zukünftig entsprechend der Erwartung des Vertrauensgebers handelt. Diese Erwartungshaltung basiert auf „der Norm der Reziprozität, d.h. Handlungsweisen werden in der Hoffnung ausgeführt, daß Partner einem mit derselben Haltung begegnen, wie man sich idealerweise ihnen selbst gegenüber verhält“ (PETERMANN 1992, S. 12). Die Reziprozität bedeutet dabei, „daß die Individuen über den unmittelbaren Tausch hinaus in einer interdependenten Beziehung zueinander stehen“ (HELLMER et al. 1999, S. 61). So kann Vertrauen auch als generalisierte Erwartung verstanden werden (vgl. ENDRESS 2002, S. 92 sowie ROTTER/ HOCHREICH 1979, S. 178). Handelt der Interaktionspartner nicht entsprechend der Erwartungen des Vertrauensgebers, so soll dies hier in Anlehnung an AXELROD als Defektion oder auch als opportunistisches Handeln bezeichnet werden (siehe AXELROD 2000, S. 7), wobei beide Begriffe explizit nicht wertend, sondern als grundsätzliche Voraussetzung, nämlich als das vertrauensbezogene Risiko, verstanden werden sollen (vgl. GERAMANIS 2002, S. 30f. sowie a.a.O. 2002, S. 89).

Die hier verwendete Auffassung von Vertrauen kann – ausgehend von den vorangegangenen Überlegungen – in einer ersten Arbeitsdefinition wie folgt festgehalten werden:

---

<sup>25</sup> „Ein Risiko ist die sich aus der Wahl einer konkreten Handlungsalternative ergebende Möglichkeit eines Schadens (Nutzenverlust, der auch in einem entgangenen Nutzengewinn durch die Nichtrealisierung einer alternativen Entscheidung (Opportunitätskosten) bestehen kann), die durch das Eintreten bzw. Nichteintreten objektiv und/ oder subjektiv unsicherer Ereignisse endogener als auch exogener Art außerhalb der Kontrolle des Entscheidungsträger begründet wird.“ (RIPPERGER 1998, S. 19)

*Vertrauen wird hier als die im Rahmen einer bestimmten Situation (synonym: Handlungskontext) getroffene, freiwillige Entscheidung durch einen Vertrauensgeber verstanden, einem Vertrauensnehmer einen Entscheidungs-/Handlungsspielraum einzuräumen, welche in der generalisierten Erwartung erfolgt, dass dieser Raum entsprechend der Interessen des Vertrauensgebers genutzt wird, wobei die Möglichkeit, diese Erwartung durch opportunistisches Handeln bzw. Defektion zu enttäuschen, grundsätzlich gegeben sein muss.*

Gerade diese Möglichkeit opportunistischen Handelns bietet nicht zuletzt diverse Anknüpfungspunkte etwa zur Institutionsökonomie (vgl. etwa BRADACH/ ECCLES 1989, S. 104, WOLFF/ NEUBURGER 1995, S. 76 sowie Abschnitt 2.1.2 in diesem Kapitel). Andere Fragestellungen – z.B., ob das vollständige Ausbleiben von Kontrolle eine Voraussetzung von Vertrauen ist oder aber der mögliche Schaden durch das opportunistische Handeln des Vertrauensnehmers per definitionem größer sein muss als der Gewinn für den Vertrauensgeber bei reziprokem bzw. kooperativem Verhalten seines Gegenübers (vgl. KRYSZEK 1997, S. 5 oder RIPPERGER 1998, S. 88f.) – sollen hier ausgeklammert werden.

### **1.1. Misstrauen und Kontrolle – das Gegenteil von Vertrauen?**

Häufig wird – gerade auch ausgehend von der oft zitierten Konzeption LUHMANN'S (siehe hierfür ausführlich Abschnitt 2.2 in diesem Kapitel) – bei der Betrachtung von Vertrauen auch das (vermeintliche) Gegenteil von Vertrauen, nämlich Misstrauen, thematisiert (vgl. LUHMANN 2000, S. 92). Allerdings wird diese weit verbreitete Auffassung auch kritisch gesehen (siehe bspw. SCHWEER/ THIES 2003, S. 22f.). GERAMANIS führt in diesem Zusammenhang auf:

*„Auch Misstrauen ist nicht das Gegenteil von Vertrauen, weil es im Prinzip der gleiche Mechanismus ist, nur mit anderen Vorzeichen.“ (GERAMANIS 2002, S. 53)*

ENDRESS differenziert allerdings bereits weiter zwischen „enttäuschem Vertrauen bzw. partiell fehlendem Vertrauen und generellem Misstrauen [...]. Ein Vertrauensverhältnis kann gestört sein, ohne dass dies sogleich ein prinzipielles Misstrauen nach sich ziehen muss, also der gesamte im Rahmen einer Interaktionsgeschichte aufgebaute Vertrauenscredit uno actu aufgebraucht würde“ (ENDRESS 2002, S. 76). Relevant ist m.E. an dieser Stelle, ob Vertrauen und Misstrauen abhängig oder unabhängig voneinander sind, ob also Nicht-Vertrauen nun gleich Misstrauen bedeutet bzw. ob Nicht-Misstrauen wiederum automatisch Vertrauen heißt. Ich halte es für angemessen, dass es auch intermediäre, 'neutrale' Einstellungen bzw. Entscheidungsalternativen zwischen Vertrauen und Misstrauen gibt, denn „die Tatsache, einem

Interaktionspartner nicht zu misstrauen, bedeutet nicht zwangsläufig, diesem Vertrauen entgegen zu bringen“ (SCHWEER/ THIES 2003, S. 22). Dies hat im Hinblick auf die später zu entwickelnden Handlungsempfehlungen (vgl. Kap. V) die Konsequenz, dass zur Entwicklung von Vertrauen in bestimmten Interaktionszusammenhängen nicht (unbedingt) bei der Beseitigung des bestehenden Misstrauens angesetzt werden muss (siehe SCHWEER/ THIES 2003, S. 22). Dieser Vorgang der Überwindung von Misstrauen weist nämlich deutliche Unterschiede zum Aufbau von Vertrauen auf (siehe LUHMANN 1984, S. 180).

Misstrauen entspricht in vielen Aspekten dem Konzept des Vertrauens etwa bzgl. der Gegebenheit einer riskanten Situation als Ausgangspunkt ebenso wie in der Wirkung der Komplexitätsreduktion in derselben. Dies gilt entsprechend auch bei der obigen Arbeitsdefinition. Lediglich die Erwartungshaltung ist eine andere bzw. genauer gegenteilig zum Vertrauen. Hier wird der Entscheider (im Falle von Vertrauen der potenzielle Vertrauensgeber) grundsätzlich Defektion bzw. opportunistisches Handeln erwarten, und so werden im Falle von Misstrauen dem Gegenüber nicht etwa Handlungsspielräume eröffnet, sondern diese vielmehr weitestgehend eingeschränkt.

Als problematisch werden insbesondere die Folgen einer solchen Entscheidung für Misstrauen angesehen. Ein misstrauischer Mensch muss Kontrollmechanismen und Bestrafungspotenziale aufbauen, um (potenziellen) Schaden von sich abzuwenden (vgl. LAUCKEN 2001, S. 42), was sowohl psychisch, sozial und materiell sehr belastend sein kann. Dies gilt sowohl für das Individuum wie auch die Gesellschaft als Ganzes, denn „ein habituell misstrauischer Mensch kann in sozialen Interaktionszusammenhängen ein Faktor sein, der deren flüssiges Funktionieren stark behindert“ (LAUCKEN 2001, S. 124f.). Wie sich dies volkswirtschaftlich auswirkt, zeigen die Überlegungen, die im Zusammenhang mit einer transaktionskostenanalytischen Betrachtung angestellt werden, und die im weiteren Verlauf dieses Kapitels noch eingehender zu thematisieren sein werden (vgl. Abschnitt 2.1.2). Auch ist es (gerade im Vergleich zum Vertrauen) äußerst schwierig, eine Position des Misstrauens zu verlassen, wie die nachfolgenden Ausführungen von NOOTEBOOM belegen:

*„While trust can be falsified because it leads to reliance on others which can be disappointed, mistrust cannot, because it blocks trusting action that might disprove it.“*  
(NOOTEBOOM 2003, S. 26)

Misstrauen und Kontrolle sind also eng miteinander verbunden und anscheinend „stehen Vertrauen und das Bedürfnis, andere zu kontrollieren, im Widerspruch zueinander“ (PETERMANN 1992, S. 73). Allerdings wird auch Vertrauen selbst eine ‘kontrollierende’ Wirkung zuge-

schrieben (vgl. ENDRESS 2002, S. 75), wobei aber „das hohe Maß von Verpflichtungen, das für diejenigen entsteht, denen Vertrauen geschenkt wird, ganz offensichtlich systematisch unterschätzt wird“ (HEISIG 1997, S. 132). SPRENGER kommt ausgehend von diesen Überlegungen gar zu dem Schluss „Vertrauen ist Kontrolle“ (SPRENGER 2002, S. 105). Auch BRADACH und ECCLES bezeichnen Vertrauen – wie Preis und Autorität – als einen Kontrollmechanismus zur Steuerung der Transaktionskosten zwischen Akteuren (vgl. BRADACH/ ECCLES 1989, S. 97ff.). Allerdings besteht über eine solch enge Verknüpfung von Vertrauen und Kontrolle kaum Konsens, sondern eher das Gegenteil wird deutlich. So wird von verschiedenen Autoren deutlich auf die Unterschiede zwischen Vertrauen und (formaler) Kontrolle hingewiesen (siehe bspw. GERAMANIS 2002, S. 105ff. sowie NOOTEBOOM 2003, S. 32). Auch besteht bspw. ein wesentlicher und deutlich auszumachender Unterschied zwischen Vertrauen und Kontrolle in der zeitlichen Abfolge, denn „Vertrauen [steht] am Anfang der Beziehung und nicht wie Kontrolle am Ende. Vertrauen ist das Voraus unter Risiko“ (GERAMANIS 2002, S. 108).

Kontrolle kann also dem Vertrauen zuwiderlaufende Wirkung haben und sich entsprechend negativ im Hinblick auf die Entwicklung von Vertrauen bzw. auf eine vertrauensvolle Beziehung<sup>26</sup> auswirken, dies muss jedoch nicht unbedingt der Fall sein. Zudem ist Kontrolle nicht das Gegenteil von Vertrauen, da Kontrolle nicht unbedingt Handlungsspielräume einschränkt (was eher dem Gegenteil von Vertrauen entspräche).

## 1.2. Dem Vertrauen nahestehende Konzepte und Begriffe

Vertrauen wird häufig im Zusammenhang mit anderen Begriffen, teilweise sogar (insbesondere im alltäglichen Sprachgebrauch) synonym mit diesen verwendet. Hier findet sich jener Missstand, den PLATZKÖSTER bei der wissenschaftlichen Diskussion über Vertrauen kritisiert:

*„Nur selten finden sich in der Literatur deutliche begrifflich diskriminierende und gleichzeitig konsistente Definitionen einzelner Begriffe. Begriffe wie Kooperation, Vertrauen, Zutrauen (confidence), Glaubwürdigkeit oder Verlässlichkeit werden oft vermischt oder unzureichend voneinander getrennt.“ (PLATZKÖSTER 1989, S. 25)<sup>27</sup>*

---

<sup>26</sup> Wenn ich in den weiteren Ausführungen bspw. von vertrauensvollen Beziehungen spreche, so ist damit gemeint, dass der Entscheidungsprozess im Hinblick auf die Entwicklung von Vertrauen mehrfach positiv durchlaufen wurde.

<sup>27</sup> Den Begriff 'Zutrauen' wie in dem angeführten Zitat mit dem englischen Wort 'confidence' gleichzusetzen, halte ich für problematisch, kann er doch sowohl Zutrauen, aber auch Vertrauen oder Zuversicht bedeuten (vgl. die Übersetzung im English-German-Dictionary unter <http://dict.leo.org/>; Stand: Juli 2004). Entsprechend erscheinen mir die diesbezüglichen Ausführungen zum Thema 'confidence' in der englischsprachigen Literatur eine hohe Verwechslungsgefahr in sich zu bergen, weshalb ich nicht auf diese bei den Überlegungen bzgl. Zutrauen (und auch Zuversicht) zurückgreifen werde.

Um dieser Kritik direkt zu begegnen, sollen im Weiteren auch dem Vertrauensbegriff ähnliche Konzepte und Begrifflichkeiten behandelt bzw. definiert und ggf. ausgegrenzt werden. Hierzu zählen (u.a.) als nahestehende Konzepte und teilweise auch synonym verwendete Begrifflichkeiten Loyalität, Solidarität, Hoffnung und Glauben sowie Verlässlichkeit. Dabei gilt es, diese insbesondere im Hinblick auf Vertrauen abzugrenzen und damit ggf. eine ausbleibende Berücksichtigung bei den weiteren Ausführungen dieser Arbeit zu begründen. Als Beispiele für unterstützende bzw. die Entscheidung bzgl. Vertrauen beeinflussende Faktoren sollen hier Zutrauen, Zuversicht, Glaubwürdigkeit, Reputation, Vertrautheit sowie Selbstvertrauen aufgeführt werden. Diese sollen nun kurz im Hinblick auf die Begriffsverwendung bzw. weitere Thematisierung im Rahmen dieser Arbeit erläutert werden.

SZTOMPKA (siehe SZTOMPKA 1999, S. 5) bezeichnet Vertrauen neben Loyalität<sup>28</sup> und Solidarität<sup>29</sup> als eine von drei Komponenten eines moralischen Gemeinwesens (*moral community*) bzw. als eine Dimension des moralischen Raums (*moral space*). Durch diese Ausführungen wird m.E. nochmals deutlich, wie stark das Konzept des Vertrauens mit normativen bzw. moralischen Aspekten verknüpft ist. Diese normativen Aspekte werden deshalb im Verlauf dieses Kapitels noch eingehender thematisiert (siehe Abschnitt 4 in diesem Kapitel). Diese Differenzierung gemäß SZTOMPKA wird in dieser Arbeit jedoch nicht weiter thematisiert.

Auch die zwei nun folgenden Varianten von Vertrauen werden häufig im Zusammenhang mit dieser Entscheidung aufgegriffen, sollen hier aber explizit ausgeklammert werden. Dabei handelt es sich um Hoffnung und Glauben. Hoffnung bezieht sich auf exogene Risiken in der Beziehung zwischen Vertrauensgeber und -nehmer (vgl. RIPPERGER 1998, S. 40). Unter Glauben wird hier das Vertrauen auf eine metaphysische Instanz verstanden, auch wenn es diesbezüglich abweichende Definitionen gibt (siehe etwa OFFERMANN 1990, S. 171f.). Da es sich aber bei den hier zu thematisierenden Netzwerken um die Beziehungen zwischen Personen bzw. sozialen Systemen wie Organisationen handelt und nicht die Einstellung zu einem apersonalen System bzw. einer metaphysischen Instanz vorzufinden ist, sollen Hoffnung und Glauben im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter betrachtet werden.

Eine häufig synonym mit dem Vertrauensbegriff verwendete Formulierung ist das 'Sich-verlassen-auf' (siehe ENDRESS 2002, S. 75 sowie ERIKSON 1966, S. 15). Mehr noch, bei

---

<sup>28</sup> Diese definiert SZTOMPKA als „the obligation to refrain from breaching the trust that other have bestowed upon us and to fulfill duties taken upon ourselves by accepting somebody’s trust“ (SZTOMPKA 1999, S. 5).

<sup>29</sup> Solidarität umschreibt er wie folgt: „caring for other people’s interests and the readiness to take action on behalf of others, even if it conflicts with our own interests“ (ebenda). OUCHI stellt Solidarität dabei als wesentliche Eigenschaft in den netzwerkartig strukturierten Clans heraus, was m.E. wiederum die deutlichen Parallelen zu Vertrauen erkennen lässt (siehe OUCHI 1980, S. 136).



psychologischen Untersuchungen bzgl. Vertrauen „besteht außerdem der begründete Verdacht, daß häufig Verlässlichkeit und nicht Vertrauen erfaßt wird“ (PLATZKÖSTER 1989, S. 42). Dabei ist eine solche synonyme Verwendung – insbesondere unter dem Gesichtspunkt der obigen Definition – problematisch, denn es „gibt Situationen, in denen man sich auf jemanden verlässt [...], weil einem gar nichts anderes übrig bleibt (z.B. ein alter hilfsbedürftiger Mensch verlässt sich auf einen Pfleger), ohne ihm deswegen aber zu vertrauen. Notgedrungen verlässt man sich, weil alles andere unerträglich wäre“ (LAUCKEN 2001, S. 53). Wann immer also ein Vertrauensgeber einem Vertrauensnehmer entsprechend der weiter oben aufgeführten Definition vertraut, so verlässt er sich auf diesen Interaktionspartner. Wenn aber ein Individuum sich auf jemand anderen verlässt, so ist dies zwar ein notwendiger Indikator für ein bestehendes Vertrauensverhältnis, aber kein hinreichender. Wenn nämlich der freiwillige Charakter der Entscheidung (wie in dem oben zitierten Beispiel) wegfällt, so kann – ebenfalls ausgehend von der oben genannten Begriffsauffassung – auch nicht mehr von Vertrauen gesprochen werden<sup>30</sup>.

Im Folgenden sollen die unterstützenden bzw. die Entscheidung bzgl. Vertrauen beeinflussende Faktoren behandelt werden.

Hierzu zählt m.E. auch das Zutrauen, welches die subjektive Einschätzung der Fähigkeiten des Vertrauensnehmers durch den Vertrauensgeber umfasst. Bei Zutrauen handelt es sich – wie FLICK es formuliert – „um die Unterstellung von Fähigkeiten bzw. Kompetenzen, aus der das Vertrauen resultieren bzw. auf die es sich begründet“ (FLICK 1988, S. 54).<sup>31</sup> Der Vertrauensgeber versucht auf der Basis der ihm zu Verfügung stehenden Informationen einzuschätzen, ob derjenige, dem potenziell vertraut wird, im jeweiligen Handlungskontext überhaupt (kognitiv, emotional, psychomotorisch, sozial) in der Lage ist, den gewährten Handlungsraum bzw. die zur Verfügung gestellten Ressourcen im Sinne des Vertrauensgebers zu nutzen. Zutrauen möchte ich als einen wesentlichen Aspekt von Vertrauen auffassen. Die von RIPPERGER ausschließlich auf die Motivation des Vertrauensnehmers ausgerichtete Ver-

---

<sup>30</sup> Warum dies eine wesentliche Voraussetzung für Vertrauen ist, belegen ANTFANG und URBAN (siehe ANTFANG/URBAN 1994, S. 22)

<sup>31</sup> Dies wird bei manchen Autoren unter den Bereich der Vertrauenswürdigkeit thematisiert (siehe etwa ANTFANG/URBAN 1994, S. 1), welche aber – aufgrund der andernfalls bestehenden Verwechslungsgefahr bei diesen Begriffen – im Rahmen dieser Arbeit eine andere Begriffsbestimmung erfährt (s.u.). Zudem soll in diesem Zusammenhang nicht von ‚Kompetenzen‘, sondern von ‚Fähigkeiten‘ gesprochen werden, da der Kompetenzbegriff nach manchen Begriffsdefinitionen nicht nur die (Handlungs-)Fähigkeit umfasst, sondern über die Motivation bis hin zur juristischen Zulässigkeit reicht (vgl. etwa KAILER/ MERKER 1999, S. 5ff.). Da die Bereitschaft aber hier unter den Bereich der Motivationszuschreibung fällt, würden sich bei der Verwendung des Kompetenzbegriffs diesbezügliche Probleme bei der analytischen Differenzierung ergeben.

trauensauffassung (siehe RIPPERGER 1998, S. 40) soll hier als Motivationszuschreibung<sup>32</sup> bezeichnet werden, welche ebenfalls einen Aspekt von Vertrauen darstellt.<sup>33</sup> Diese Differenzierung von Vertrauen in Zutrauen (Vertrauen im Hinblick auf die Fähigkeiten des Vertrauensnehmers) und die Motivationszuschreibung (Vertrauen im Hinblick auf die Intention und Motivation desselben) ist dabei sowohl bei Personen wie auch Organisationen als Vertrauensnehmer vorzufinden (siehe NOOTEBOOM/ SIX 2003, S. 5).

Ein weiterer unterstützender Einflussfaktor ist die Zuversicht. Problematisch ist an dieser Stelle, dass alltagssprachlich unter Zuversicht das Vertrauen in ein gänzlich apersonales System (siehe LAUCKEN 2001, S. 57) wie bspw. mechanische Systeme verstanden werden kann und es sich – nach Auffassung einiger Autoren - hierbei um eine generelle Reaktion auf die ständig präsenten Unsicherheiten des täglichen Lebens (vgl. RIPPERGER 1998, S. 36 sowie ANTFANG/ URBAN 1994, S. 5) handelt. Dies ist insofern auch bei der Abgrenzung zu Vertrauen wichtig, da diese etwa nach Meinung von RIPPERGER eine mögliche Reaktion auf spezifische Risikosituation darstellt und damit bei der Analyse von Vertrauen außen vor bleibt (siehe RIPPERGER 1998, S. 36). Auch wenn Zuversicht – im Gegensatz zu Zutrauen und Motivationszuschreibung (s.u.) – nicht direkt auf den Vertrauensnehmer, sondern auf die Gesamtsituation bezogen wird, soll Zuversicht hier als der Einbezug von situativen Komponenten durch den Vertrauensgeber bei seiner Entscheidung bzgl. Vertrauen behandelt werden, da auf diese Weise der Situationsbezug in der o.g. Arbeitsdefinition von Vertrauen seinen Niederschlag findet.

Im Gegensatz zur Verlässlichkeit soll Glaubwürdigkeit hier als ein Faktor betrachtet werden, der eine Grundlage von Vertrauen darstellen kann. Diese wird etwa in den lerntheoretisch orientierten Konzeptionen<sup>34</sup> als wichtigster Aspekt für die Vertrauensgenese angesehen – es ist demgemäß nicht notwendig, zur Entwicklung von Vertrauen angenehme Erfahrungen zu machen, sondern auch eine glaubwürdige Drohung kann vertrauensfördernd sein (siehe THIES 2002, S. 49), während inkontingentes Feedback das Vertrauensverhältnis gefährden würde (vgl. PETERMANN 1992, S. 101). Während Glaubwürdigkeit hier eher als dem Entscheidungs-

---

<sup>32</sup> Auch RIPPERGER hält – in Übereinstimmung mit LUHMANN (vgl. LUHMANN 2000, S. 51) - fest, dass Vertrauen auf der, dem Vertrauensnehmer durch den Vertrauensgeber *zugeschriebenen* Motivation beruht (siehe RIPPERGER 1998, S. 94).

<sup>33</sup> Hierbei handelt es sich um eine weitere Begriffsauffassung von Vertrauen als etwa RIPPERGER (vgl. RIPPERGER 1998, S. 40f.) und um eine engere Begriffsauffassung von Zutrauen als bspw. GIDDENS sie vertritt (GIDDENS 1995, S. 49).

<sup>34</sup> Hierbei handelt es sich im vorliegenden Fall um soziale Lerntheorien (vgl. BANDURA 1977), die im Zusammenhang mit Vertrauen insbesondere auf den Ausführungen von ROTTER basieren (siehe ROTTER/ HOCHREICH 1979, S. 104ff. sowie PLATZKÖSTER 1989, S. 23).

prozess bzgl. Vertrauen vorgelagerter bzw. prozessbegleitender Aspekt betrachtet werden soll, wird dem Begriff der Vertrauenswürdigkeit im Rahmen dieser Arbeit eine dem Prozess nachgelagerte Beurteilung des Vertrauensnehmers als Bedeutung zugewiesen (siehe ähnlich GIDDENS 1995, S. 107). Dieser erweist sich im Nachhinein als vertrauenswürdig, wenn er „bei dem bleibt, was er bewußt oder unbewußt über sich selbst mitgeteilt hat“ (LUHMANN 2000, S. 48; vgl. ähnlich GERAMANIS 2002, S. 92 und RIPPERGER 1998, S. 139) und dies „äußert sich im freiwilligen Verzicht auf opportunistisches Verhalten und dem gleichzeitigen Bemühen, die Vertrauenserwartung des Vertrauensgeber zu erfüllen“ (RIPPERGER 1998, S. 43). Diese hier getroffene Unterscheidung entspricht nicht unbedingt der gängigen Differenzierungs- bzw. Begriffsauffassung (siehe bspw. FISCHER/ WISWEDE 1997, S. 301), erscheint mir aber zur Verdeutlichung, welche Phase des Entscheidungsprozesses gerade betrachtet wird, sinnvoll.

Der Begriff der Reputation ist sehr eng mit der Glaubwürdigkeit verbunden (vgl. SCHWEER/ THIES 2003, S. 76) und bietet diverse Anknüpfungspunkte zur später noch zu thematisierenden Netzwerktheorie, da sich hier der Vertrauensgeber auf Erfahrungen Dritter (denkbar wären bspw. andere Akteure in einem Netzwerk) in ähnlichen Situationen stützt (siehe RIPPERGER 1998, S. 99). „Die Reputation eines Akteurs reflektiert den Informationsstand Dritter darüber, wie vertrauenswürdig er sich in der Vergangenheit anderen gegenüber verhalten hat“ (RIPPERGER 1998, S. 183)<sup>35</sup>, wobei die Reputation eines Akteurs im Rahmen der Netzwerkperspektive die Einflussmöglichkeiten umschreibt, die ihm von anderen Akteuren zugeschrieben werden (vgl. JANSEN 1999, S. 161). Diese kann bspw. auf netzwerkanalytischem Wege ermittelt werden (vgl. SCOTT 2000, S. 56), wobei über die so gewonnenen Indikatoren „auch die mögliche Reputation des Akteurs bzw. die Wirksamkeit einer impliziten Bedrohung des Verlusts dieser Reputation“ (GERAMANIS 2002, S. 95) bestimmt werden kann. Entsprechend ist die Aufrechterhaltung der Reputation auch mit Kosten für die jeweiligen Akteure verbunden, denn in gewisser Hinsicht „zwingt [die Reputation] Akteure auch in Situationen in denen es vielleicht vorteilhafter wäre, unkooperativ zu handeln, mit Rücksicht auf ihren ‘guten’ Ruf, sich dennoch kooperativ zu verhalten“ (ANTFANG/ URBAN 1994, S. 8). Damit kann festgehalten werden, dass eine hohe Reputation für den potenziellen Vertrauensgeber einen deutlichen Indikator im Hinblick auf die Glaubwürdigkeit des Vertrauensnehmers bietet. Neben dieser Argumentation stellt die Reputation aus Sicht des Vertrauensgebers auch einen

---

<sup>35</sup> Ähnlich definieren ANTFANG und URBAN Reputation „wenn sie diese „als generalisierte Erfahrungen anderer über das Verhalten einer Person in spezifischen Situationen“ (ANTFANG/ URBAN 1994, S. 7f.) verstehen.

Anreiz zur Zusammenarbeit dar, denn durch eine solche „Zusammenarbeit mit Partnern mit hoher Reputation erfährt man selbst einen Prestigegewinn“ (JÜTTE 2002, S. 87).

Die Bedeutung von Vertrautheit, d.h. das Wiedererkennen bzw. Wahrnehmen bestimmter Aspekte einer Person oder Situation als aus der Vergangenheit bekannt, wird für die Entscheidung bzgl. Vertrauen teilweise sehr hoch eingeschätzt – gelegentlich wird sie sogar als der „letztlich entscheidende Punkt“ (GERAMANIS 2002, S. 95) bezeichnet. Vertrautheit ist auch für LUHMANN ein wesentlicher Faktor für die Vertrauensbildung, denn seiner Auffassung nach traut man dem Vertrauten eher als dem Fremden (siehe LUHMANN 2000, S. 40). Allerdings ist Vertrautheit im Gegensatz zur o.g. Vertrauenskonzeption keine Entscheidung, denn es ist nicht möglich sich zu entscheiden, „ob man sich einer Sache vertraut fühlt, man ist es einfach; bzw., wenn man beginnt, sich darüber Gedanken zu machen, ist meist etwas Unvertrautes schon eingetreten“ (GERAMANIS 2002, S. 87). Es stellt sich im Zusammenhang mit der Differenzierung zwischen Vertrauen und Vertrautheit die Frage, ob bei den einleitend thematisierten öffentlichen Debatten über den Schwund an Vertrauen „nicht vielmehr über einen Schwund an Vertrautheit lamentiert wird. Und Vertrautheit unterliegt anderen Dynamiken als Vertrauen“ (GERAMANIS 2002, S. 76).

Der auch häufig im Zusammenhang mit Vertrauen aufgegriffene Begriff des Selbstvertrauens ist ein weiterer Einflussfaktor, denn „erst eine auf diese Weise stabilisierte Persönlichkeit [kann] das Risiko wagen [...], anderen zu trauen“ (PETERMANN 1992, S. 113), auch wenn ein „stabiles Selbstvertrauen [...] nur eine notwendige, nicht jedoch eine hinreichende Bedingung für stabiles vertrauensvolles Verhalten“ (a.a.O. 1992, S. 111) ist. Dieser zusätzliche Aspekt, der im Hinblick auf Vertrauen relevant wird und insbesondere auf den Überlegungen von ERIKSON fußt (siehe ERIKSON 1966, S. 21 sowie FLICK 1998, S. 66)<sup>36</sup>, soll hier bei der Auseinandersetzung mit den individuellen Handlungskonzepten (vgl. Abschnitt 3.1 in diesem Kapitel) seinen Niederschlag finden.

Die hier aufgeführten Einflussfaktoren gilt es im Rahmen der (im weiteren Verlauf dieser Ausführungen) zu generierenden Vertrauensheuristik zu berücksichtigen (siehe Abschnitt 5.4 in diesem Kapitel).

---

<sup>36</sup> ERIKSON führt an der genannten Stelle aus, dass sich in der Phase des Kernkonflikts zwischen Ur-Vertrauen und Ur-Misstrauen „die Basis des Identitätsgefühls [formt], das später zu dem komplexen Gefühl wird, daß man ‘in Ordnung’ ist, daß man ein Selbst besitzt und daß man das Vertrauen der Umwelt rechtfertigt, indem man so wird, wie sie es von einem erwartet“ (ERIKSON 1966, S. 21).

## **2. Über die Begründung und Bedeutung von Vertrauen**

Nun stellt sich aber die Frage, warum und wie eine solche Entscheidung bzgl. Vertrauen (vgl. die Arbeitsdefinition in Abschnitt 1) getroffen wird. In den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen gibt es unterschiedliche Erklärungsansätze. Von den Erklärungsansätzen der in dieser Arbeit besonders berücksichtigten Disziplinen – die Wirtschaftswissenschaften, die Soziologie und die Psychologie – sollen nun die für meine weiteren Ausführungen wichtigsten Strömungen wiedergegeben und kritisch reflektiert werden.

### **2.1. Ausgewählte ökonomische Erklärungsansätze für die Bedeutung von Vertrauen**

In diesem Abschnitt soll die Relevanz von Vertrauen im Bereich der wirtschaftswissenschaftlichen Auseinandersetzung anhand von den zwei zur Erklärung der Bedeutung von Vertrauen am häufigsten rezipierten Ansätzen (siehe KLAUS 2002, S. 121ff. sowie NUISSL/ SCHWARZ/ THOMAS, S. 51ff.) aus dem Bereich der Wirtschaftswissenschaften erläutert werden –

- der 'rational-choice'-Theorie und
- der (Neuen) Institutionsökonomie.

#### **2.1.1. Vertrauensbezogene Überlegungen auf Basis der 'rational-choice'-Theorie**

Die wirtschaftswissenschaftlichen Ansätze zur Erklärung von Vertrauen sind insbesondere geprägt durch die 'rational-choice'-Theorie und die darauf fußenden Experimente der Spieltheorie (siehe EISENFÜHR/ WEBER 1999, S. 316) zur Erfassung von Vertrauen (vgl. bspw. GRAEFF 1998, S. 25ff.). Ausgangspunkt ist dabei zumeist ein Menschenbild von rationalen Akteuren „mit individuellen Präferenzen, deren Ziel es ist, auf dieser Grundlage ihren Nutzen zu maximieren“ (GERAMANIS 2002, S. 34). Bei diesem Rationalitätsbegriff in der Ökonomie „geht man davon aus, daß verschiedene Handlungen [...] für den Akteur von bestimmtem Nutzen sind und verbindet dies mit einem Handlungsprinzip, wonach der Akteur diejenige Handlung auswählt, die den Nutzen maximiert“ (COLEMAN 1991, S. 17).<sup>37</sup>

Eines der wohl bekanntesten Experimente, das in diversen Variationen in unterschiedlichen (spieltheoretischen, aber durchaus auch dem Bereich der psychologischen Experimentalforschung zuzuordnenden) Untersuchungen aufgegriffen wird und bei dem die (vermeintlich) vertrauensvolle Kooperation untersucht wird, ist das so genannte Gefangenendilemma (vgl. bspw. BIERHOFF 2000, S. 393ff., PETERMANN 1992, S. 40ff. oder GRAEFF 1998, S. 26ff.). Das

---

<sup>37</sup> Gelegentlich wird bei dieser Variante auch von Vertrauen als Wette oder auch 'gambling choice' gesprochen (siehe RIPPERGER 1998, S. 88).

Problem besteht darin, ob es unter den Bedingungen eines solchen sozialen Dilemmas (siehe BIERHOFF 2000, S. 399ff. sowie WEIBEL 2002, S. 13ff.) überhaupt rational nachvollziehbar ist, dass sich voluntaristische Akteure für eine vertrauensvolle Kooperation entscheiden werden (vgl. GERAMANIS 2002, S. 34). Im Rahmen der spieltheoretischen Experimente hat sich die so genannte 'tit-for-tat'-Strategie als durchaus erfolgreich erwiesen. Bei dieser Strategie beginnt der jeweilige Akteur „mit einer kooperativen Wahl und tut danach das, was der andere Spieler im vorangegangenen Zug getan hat“ (AXELROD 2000, S. 29). Damit ist diese Strategie in gewisser Weise „eine Verwirklichung des Reziprozitätsgedankens und insofern eine einfache und in vielen sozialen Interaktionssituationen anwendbare Regel“ (BIERHOFF 2000, S. 396). Problematisch ist im Hinblick auf die später noch eingehender zu thematisierenden Netzwerke, dass bei den meisten spieltheoretischen Experimenten die Gewinnung von Informationen durch die Akteure (z.B. durch die Kommunikation zwischen den Akteuren oder Reputation) bewusst ausgeschlossen wird und entsprechend die „einzige Information über den jeweiligen Partner, die den Spielern zur Verfügung steht, [...] die Geschichte ihrer bisherigen Interaktion“ (AXELROD 2000, S. 10) ist.

Der Verzicht auf defektives Verhalten von Seiten des Vertrauensnehmer verlangt „zwar auf der Handlungsebene das Opfer der möglichen Gewinne, die einem im Einzelfall aus dem Missbrauch des Vertrauens anderer erwachsen können – generell jedoch muss damit keine Hinnahme von Nutzeneinbußen verbunden sein, sondern vertrauenswürdig zu sein, kann sich langfristig für das vertrauenswürdige Individuum lohnen. Der spezielle Lohn ist dabei das Vertrauen anderer und die daraus erwachsene Bereitschaft, sich [...] in eine Kooperation mit einem vertrauenswürdigen Individuum einzulassen“ (BAURMANN 2002, S. 116). Vertrauen öffnet unter rationalen Gesichtspunkten einen erweiterten Handlungsspielraum bzw. Zugang zu Ressourcen, denn wenn „man das Vertrauen eines anderen gewinnt, kann man etwas tun, was man sonst nicht tun könnte“ (GERAMANIS 2002, S. 80) und so „läßt sich Vertrauen durchaus innerhalb eines ökonomischen Paradigmas als erfolgsstrategische Handlung rekonstruieren: indem nämlich – über die ökonomischen Erfolgsaussichten hinaus – Vertrauen als eine notwendige Bedingung verstanden wird, damit vielversprechende Situationen auch tatsächlich im beiderseitigen Interesse genutzt werden können. Vertrauen als ein Mittel zur Realisierung ökonomischer Ziele und (erfolgsstrategisch unbegründeter) Altruismus sind insofern gedanklich sorgfältig voneinander zu trennen“ (WURCHE 1997, S. 156), wobei sich sogar der letztgenannte Altruismus durchaus noch in ein ökonomisches Modell integrieren ließe, etwa indem „eine Nachfragefunktion nach Altruismus oder einem inneren Bedürfnis

nach 'warm-glow' abgeleitet [wird], welche die Anforderungen des Erwartungsnutzen-maximierungsaxioms erfüllt“ (BOHNET 1997, S. 10) und COLEMAN hält entsprechend fest:

*„Daß vieles üblicherweise als nicht rational oder irrational bezeichnet wird, liegt anders ausgedrückt einfach daran, weil die Betrachter nicht die Sichtweise des Akteurs entdeckt haben, von der aus die Handlung rational ist.“ (COLEMAN 1991, S. 22)<sup>38</sup>*

Entsprechend haben die starke Fokussierung auf ein rationales Akteursbild bei der ökonomischen Erklärung und Analyse von Vertrauen, dessen große Verbreitung<sup>39</sup> sowie die scheinbare Prägnanz der experimentellen Forschung im Rahmen der 'rational-choice'-Theorie auch zu vielfältigem Widerspruch – auch innerhalb der (Betriebs-)Wirtschaftslehre – geführt (siehe KRYSTEK 1993, S. 2). Gerade das in der 'rational-choice'-Theorie vertretene, extrem rationale Akteursbild bezeichnet THIES, ausgehend von diversen Quellen, neben dem artifiziellen Charakter der spieltheoretischen Experimente<sup>40</sup>, wie etwa des Gefangenen-Dilemmas (vgl. etwa PETERMANN 1992, S. 45 sowie FLICK 1988, S. 44f.), als den Hauptkritikpunkt an der spieltheoretischen Operationalisierung von Vertrauen (siehe THIES 2002, S. 53). Ich schließe mich deshalb der Kritik an der 'rational-choice'-Theorie von ENDRESS an, der diese wie folgt zusammenfasst:

*„Rational-Choice-Ansätze müssen sich angesichts ihrer idealtypisch einseitigen Zuspitzung auf Handlungs- und Verhaltenssituationen nutzen-kalkulatorischer Rationalitätskriterien nicht nur grundagentheoretische Fragen stellen lassen, ob in der ausschließlichen Fokussierung auf einen kognitivistisch zugeschnittenen Vertrauensbegriff nicht eine systematische Verkürzung des Phänomenbereichs vorliegt, sondern zudem, ob nicht angesichts der Komplexität moderner Gesellschaften als Rahmenbedingung individuellen Handelns gerade die strukturelle Reflexionsfähigkeit von Personen überschätzt wird.“ (ENDRESS 2002, S. 39)*

---

<sup>38</sup> Wenn diese Argumentation konsequent weiterverfolgt wird, so kann die nachfolgende These aufgestellt werden:

*„Berechenbarkeit mehrt Vertrauen. Der 'Faktor Mensch' gilt als Risiko. Hat man dessen Denken und Entscheiden algorithmisiert und einem Rechner überantwortet, dann mindert dies das Misstrauen.“ (LAUCKEN 2001, S. 157)*

Auch wenn es sich hierbei um eine überzeichnete Argumentation handelt, verdeutlicht sie doch m.E. die problematischen Konsequenzen einer solchen Ausrichtung.

<sup>39</sup> GERAMANIS spricht sogar von einer „rationalistischen Reizüberflutung“ (GERAMANIS 2002, S. 88).

<sup>40</sup> Im Hinblick auf den artifiziellen Charakter stellen etwa BRADACH und ECCLES für die spieltheoretischen Experimente von AXELROD und den von ihm erwähnten 'Schatten der Zukunft', welcher bei diesen Experimenten die aktuelle Entscheidung bzgl. Kooperation oder Defektion wesentlich beeinflusst (vgl. AXELROD 2000, S. 11), fest:

*„Rarely, however, is the future preordained. The future is instead created on the basis of past and present actions.“ (BRADACH/ ECCLES 1989, S. 108)*

So „stellt sich die Entwicklung vertrauensvoller Beziehung in der sozialen Praxis auch von Unternehmensnetzwerken ganz überwiegend nicht als rationales Entscheidungsproblem“ (LOOSE/ SYDOW 1997, S. 188), denn „Menschen sind nicht nur selbstsüchtige Individuen, sondern zugleich auch soziale Wesen, die Isolation zu vermeiden trachten und die Unterstützung und Anerkennung anderer Menschen suchen“ (FUKUYAMA 1995, S. 415). Diese Einwände sollen entsprechend im weiteren Verlauf der Arbeit Berücksichtigung finden, etwa indem neben den rationalen auch emotionale und soziale Aspekte in die Betrachtung von Vertrauen einbezogen werden.

Der, dem in der Ökonomie oft vertretenen rationalen Akteursbild immanente, strukturelle Egoismus hat nach Ansicht mancher Autoren wie GERAMANIS ein „sozialdarwinistisches Klima [zur Folge], das die kontraproduktive Wirkung hat, der auf immer komplexere Kooperationsbeziehungen angewiesenen innovativen Aktivitäten alles andere als förderlich zu sein. Die Handlungshorizonte werden verkürzt und lösen das Innovationsdilemma zu(un)gunsten kurzfristiger Gewinninteressen auf und unterminieren unentbehrliche Synergien“ (GERAMANIS 2002, S. 126). Auch wenn ich gerade diese Aussage als überaus pessimistisch ansehe und in ihrer Tendenz deshalb auch als überzeichnet bewerten würde, so zeigt sie doch, welche Probleme und auch Ängste mit einer solchen Vorgehensweise und Argumentation verbunden werden.

Unter dem Gesichtspunkt, dass hier Vertrauen insbesondere in der beruflichen Zusammenarbeit thematisiert werden soll, ist aber auch das Ergebnis der Studie von BIERHOFF und BUCK zu berücksichtigen, dergemäß einiges darauf „hinzudeuten [scheint], dass gerade das Arbeitsleben eine herausragende Quelle von Mißtrauen ist“ (BIERHOFF/ BUCK 1984, S. 38). Mehr noch – als weiteres Ergebnis ihrer Untersuchung stellen diese fest, dass während „im Freundschaftsbereich generell die Tendenz besteht, Vertrauen zu haben, deutet sich gegenüber Arbeitskollegen an, daß sie tendenziell als ‘Zielscheiben’ des Mißtrauens genannt werden. Die Arbeitswelt scheint der Entwicklung persönlichen Vertrauens demnach nicht förderlich zu sein“ (a.a.O. 1984, S. 49). Auch KRYSTEK stellt fest:

*„Gegenseitiges Vertrauen spielte in einer Unternehmung, die jederzeit alles ‘im Griff’ zu haben schien, kaum eine Rolle. Vielmehr galt die Maxime Lenins ‘Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser’ auch in westlichen Unternehmungen bislang als praktikables Führungskonzept.“ (KRYSTEK 1993, S. 2)*

Nichtsdestoweniger stellen auch die Spieltheorie und die auf ihr basierenden Untersuchungen bei allen Bedenken und Kritikpunkten eine wichtige Bereicherung dieses Forschungsfeldes



dar. Diese Experimente „vermitteln Einsichten in das Problem der Kooperation und können Auskunft über Entscheidungssituationen und Konfliktverhalten geben“ (JÜTTE 2002, S. 78) und ihre Ergebnisse verdeutlichen, „dass Kooperation sogar unter den Bedingungen opportunistischen Verhaltens effektiv sein kann“ (SANTEN/ SECKINGER 2003, S. 54)<sup>41</sup>. Diese Ausrichtung wird auch von einigen Spieltheoretikern explizit hervorgehoben. So führt AXELROD an:

*„Wir gehen von der Annahme des Selbstinteresses aus, weil wir den schwierigen Fall prüfen wollen, wo Kooperation gerade nicht vollständig auf einer Berücksichtigung der Interessen anderer oder der Wohlfahrt der Gruppe insgesamt beruht.“ (AXELROD 2000, S. 6)*

Somit lässt sich festhalten, dass es durchaus rationale Aspekte bei der Entscheidung bzgl. Vertrauen gibt, diese in dieser Arbeit aber nicht alleinstehend betrachtet werden sollen. Vielmehr sollen auch soziale und emotionale Faktoren thematisiert werden.

### **2.1.2. Vertrauen in der Institutionsökonomie**

Ein weiterer Bereich der Ökonomie, in dem Vertrauen intensiv thematisiert wird, ist die (Neue) Institutionsökonomie (vgl. etwa OFFERMANN 1990, S. 160ff.). Diese entstand nicht zuletzt durch die kritischen Reflexion der oben aufgeführten 'rational-choice'- bzw. der neoklassischen Ansätze und ihren Annahmen<sup>42</sup>. So stellt etwa NORTH kritisch fest:

*„Our preoccupation with rational choice and efficient market hypotheses has blinded us to the implications of incomplete information and the complexity of environments and subjective perceptions of the external world that individuals hold.“ (NORTH 1990, S. 111)*

Zum Bereich der (Neuen) Institutionsökonomie gehört etwa die 'principal-agent'-Thematik sowie das damit verbundene Konzept der unvollständigen Informationen und asymmetrischen Informationsverteilung (siehe etwa BOHNET 1997, S. 50, GERAMANIS 2002, S. 85 sowie RIPPERGER 1998, S. 63ff.)<sup>43</sup>. Bzgl. des Institutionsbegriffs lässt sich Folgendes festhalten:

---

<sup>41</sup> Auch wenn hier von den Autoren von opportunistischem *Verhalten* gesprochen wird, so wird dies hier als opportunistisches *Handeln* bzw. Defektion gedeutet und entspricht damit der Enttäuschung der Erwartungshaltung des Vertrauensgebers (vgl. Abschnitt 1 in diesem Kapitel).

<sup>42</sup> Wobei es für letztgenannte Ansätze mit WILLIAMSON festzuhalten gilt, dass „viele Einsichten der transaktionskostenökonomischen Ansatzes in eine 'erweiterte' neoklassische Analyse integriert [werden]. Die Fähigkeit der neoklassischen Ökonomie, ihre Grenzen auszudehnen, ist in dieser Hinsicht äußerst bemerkenswert“ (WILLIAMSON 1996, S. 75). Deshalb erscheint es mir durchaus plausibel, dass die Trennung zwischen der (Neuen) Institutionsökonomie und neoklassischen Ansätzen eventuell nur vorübergehender Natur sein wird.

<sup>43</sup> WEIBEL fasst die drei wesentliche Typen asymmetrischer Informationsverteilung als 'hidden characteristics' (der Prinzipal kennt nicht alle Eigenschaften des Agenten im Vorhinein), 'hidden action/ information' (der Prinzipal weiß nicht, wie das Handlungsergebnis auf die Anstrengungen des Agenten zurückzuführen sind)

*„Im Verständnis der Neuen Institutionenökonomik sind Institutionen Handlungsbeschränkungen und/ oder Handlungspotenziale, die zwischenmenschliches Verhalten koordinieren.“ (WENTZEL 2002, S. 350)<sup>44</sup>*

Auch diese institutionsökonomischen Ansätze sind – ähnlich wie die o.g. 'rational-choice'-Theorien – „durch denselben methodologisch-individualistischen Rahmen [verbunden]. Ausgangspunkt ist das Modell des im Rahmen seiner Möglichkeiten rational handelnden Menschen, der unter gegebenen Restriktionen seinen individuellen Nutzen maximiert“ (WOLFF/NEUBURGER 1995, S. 75). Bei einer Differenzierung zwischen formalen und informalen Institutionen (vgl. NORTH 1990, S. 4f. sowie WENTZEL 2002, S. 350f.) kann Vertrauen als letztgenannte Institutionsform aufgefasst werden.

Eingehender wird hier der Transaktionskostenansatz betrachtet, da dieser sich als Teil der institutionsökonomischen Ansätze intensiv mit der Bedeutung von Vertrauen auseinandergesetzt hat. Im Rahmen diverser Ausführungen zum Transaktionskostenansatz (vgl. bspw. HEISIG 1997, S. 127, OUCHI 1980, S. 130, HOFFMANN 1999, S. 36f. oder MÖLLER 2004, S. 5) wird die These vertreten, dass Vertrauen dabei hilft, die Kosten von Transaktionen zu reduzieren, indem es dazu beiträgt „den bürokratischen Koordinations- und Kontrollaufwand zu senken, Verhandlungszeit einzusparen, einen offenen Informationsaustausch zu praktizieren und vielleicht sogar auf eine weitgehende schriftliche Fixierung von Verträgen und Formalisierung (inter-)organisatorischer Regelungen zu verzichten“ (LOOSE/SYDOW 1997, S. 165). Damit würde Vertrauen sowohl bei den ex ante (bspw. bei der Informationsbeschaffung oder Anbahnung) wie auch ex post (z.B. bei der Kontrolle) entstehenden Transaktionskosten wirken. Entsprechend führt RIPPERGER diesbezüglich aus:

*„In der Neuen Institutionsökonomik gilt Vertrauen als transaktionskostensenkendes Element der Transaktionskostenatmosphäre, als 'Schmiermittel' für den reibungslosen Ablauf von Transaktionen.“ (RIPPERGER 1998, S. 34)<sup>45</sup>*

---

und 'hidden intention' (der Prinzipal kennt nicht alle Absichten des Agenten im Vorhinein) zusammen (vgl. WEIBEL 2002, S. 93).

<sup>44</sup> Hierbei handelt es sich wohl – ausgehend von den deutlichen Übereinstimmungen – um eine Anlehnung an die Ausführungen von NORTH (siehe NORTH 1990, S. 3).

<sup>45</sup> Mit der Verwendung des Reibungsbegriffs bezieht sich RIPPERGER wohl auf die Ausführungen von WILLIAMSON, welcher feststellt:

*„Reibung, das physikalisch Gegenstück zu Transaktionskosten, tritt in physikalischen und ökonomischen Systemen auf. Für unser Verständnis komplexer ökonomischer Organisationen ist eine konzertiertere Analyse der Ursachen und der Abschwächung von Reibungserscheinungen erforderlich.“ (WILLIAMSON 1996, S. 75)*

Dass solche im ersten Moment sehr abstrakt erscheinenden, durch den Mangel an Vertrauen entstehenden Transaktionskosten dann tatsächlich auch eine spürbare (finanzielle) Belastung für die Gesellschaft ausmachen (können), lässt sich für unterschiedliche Bereiche einer Gesellschaft nachweisen, wie verschiedene Beispiele aus dem juristischen Bereich (siehe FUKUYAMA 1995, S. 45), der Gestaltung von Arbeitsverhältnissen (siehe OUCHI 1980, S. 135) oder der medizinischen Versorgung (vgl. GERAMANIS 2002, S. 15) belegen. Die kostenintensiven vertraglichen Regelungen, Informationsgewinnung und andere Koordinationsmechanismen können teilweise durch Vertrauen substituiert werden und auf diese Weise wirkt dieses transaktionskostensenkend (vgl. SYDOW 1995, S. 178). Aber auch in der Institutionsökonomie findet sich die bereits kritisierte Zuordnung, dass die Basis für solche informalen Institutionen (wie etwa auch Vertrauen) im emotionalen, religiösen bzw. ideologischen Bereich angesiedelt, während formale Institutionen als vernunftbegründet dargestellt werden (vgl. WENTZEL 2002, S. 350f.).

Aber auch wenn ein anderer (primärer) Koordinationsmechanismus als Vertrauen gewählt wurde und etwa ein Vertrag geschlossen wird, verliert Vertrauen nicht unbedingt an Bedeutung, denn ein „Vertrag kann nicht alle Eventualitäten regeln, da nicht alle Eventualitäten vorhersehbar sind. Das Maß des Vertrauens in eine vertragliche Beziehung ist daher nicht unabhängig von einem Vertrauen in die ‘nicht vertragliche’ Motivation der Vertragspartner, Probleme auch dann einvernehmlich zu lösen, wenn sie durch den Inhalt des Vertrages nicht geregelt sind“ (BAURMANN 2002, S. 109). Ähnlich argumentieren auch andere Autoren (vgl. etwa OUCHI 1980, S. 132f., FUKUYAMA 1995, S. 44 oder NORTH 1990, S. 33). Nicht zuletzt deshalb dürfte es nicht verwundern, dass auch in juristischen Zusammenhängen Begriffe wie Vertrauensschutz u.ä. vorzufinden sind (siehe RIPPERGER 1998, S. 53).

Mit der (Neuen) Institutionsökonomie ist bereits eine Abkehr vom Akteursmodell der klassischen ökonomischen Theorie, dem ‘homo oeconomicus’, erkennbar, denn erst wenn „die Annahme des homo oeconomicus aufgeben [wird], wird Vertrauen notwendig, weil es dazu beiträgt, die kognitiven Beschränkungen des Individuums zu bewältigen“ (OFFERMANN 1990, S. 174).<sup>46</sup> So ist ein wesentlicher Ausgangspunkt dieser Modelle die begrenzte Rationalität von Akteuren (siehe etwa WILLIAMSON 1996, S. 6, RIPPERGER 1998, S. 41 oder WENTZEL 2002, S. 351). Es wird zwar nach wie vor angenommen, „daß die Menschen versuchen, sich rational zu verhalten. Ihre Rationalität ist jedoch durch Unsicherheit über zu-

---

<sup>46</sup> Damit ist nach Auffassung RIPPERGERS ein erster Schritt zur Versöhnung der Modellvorstellung des ‘homo oeconomicus’ und des ‘homo psychologicus’ bewerkstelligt (siehe RIPPERGER 1998, S. 253).

künftige Entwicklungen und die endliche Fähigkeit, Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten, begrenzt“ (WOLFF/ NEUBURGER 1995, S. 76).<sup>47</sup> Damit einhergehend kommt GOOD angesichts der eingeschränkten Informations- und Kontrollmöglichkeiten unter Berücksichtigung der Komplexität in vielen Situationen und den engen Zeitlimitierungen eines Akteurs zu folgender Konsequenz:

*„To be non-rational in this way is decidedly rational as a strategy for coping with limits on one’s rationality.“ (GOOD 1988, S. 42)*

Aber auch diese Einschränkung des rationalen Akteurbilds ist m.E. noch nicht ausreichend, denn es bleibt eine durchaus problematische Ausrichtung auf ausschließlich kognitive Aspekte (Informationsaufnahme und -verarbeitung) bestehen. Es kann aber festgehalten werden, dass es sich bei Vertrauen nicht allein um einen (eingeschränkt) rationalen bzw. kognitiv geprägten Prozess handelt, wie etwa die von UHLE verwendete Bezeichnung von Vertrauensbeziehungen als „vorrationalen Beziehungsformen“ (UHLE 1997, S. 198) veranschaulicht. So zeigt sich in der Praxis, dass Vertrauen in und durch die sozialen Praktiken der Akteure eher unintendiert und zufällig emergiert kann (siehe LOOSE/ SYDOW 1997, S. 174), mehr noch:

*„Der Einfluß eher verdrängter und unbewußter Erfahrungen auf die Entscheidung zu vertrauen und der immer soziale Charakter des Konstitutionsprozesses von Vertrauen etwa werden von diesen Autoren [COLEMAN und DEUTSCH als Vertreter eines rationalistischen Vertrauenskonzepts; C.S.] ebenso vernachlässigt wie von ökonomischen Ansätzen.“ (LOOSE/ SYDOW 1997, S. 168)*

Allerdings wird bei manchen Definitionen des Begriffs Vertrauen diese Problemstellung umgangen, indem die Variante des un- bzw. nicht-bewussten Vertrauens ausgeschlossen wird (vgl. etwa LAUKEN 2001, S. 30f.). Diesem Ansatz möchte ich hier nicht folgen, sondern auch diesen Formen von nicht bewusst rational reflektiertem, sondern eher emotional begründetem Vertrauen Aufmerksamkeit schenken.

Ein Aspekt, der in der Institutionsökonomie besondere Bedeutung erlangt hat, ist die Betrachtung bzw. Berücksichtigung der Möglichkeit opportunistischen Handelns der Akteure, welches neben der Nutzenmaximierung, begrenzter Rationalität sowie dem methodologischen

---

<sup>47</sup> Eine Möglichkeit der Absicherung von Transaktionen gegen die genannten Unsicherheit stellt gemäß WILLIAMSON der Wandel einer einseitigen Versorgungsbeziehung in eine zweiseitige, reziproke Austauschbeziehung dar (siehe WILLIAMSON 1996, S. 20 sowie S. 45), wie sich sich im Rahmen einer vertrauensvollen Beziehungen ergeben kann.

Individualismus zu den Ausgangspunkten institutionsökonomischer Modelle gezählt wird (vgl. WILLIAMSON 1996, S. 7, WOLFF/ NEUBURGER 1995, S. 76 sowie RIPPERGER 1998, S. 23). Gerade der mögliche Opportunismus des Vertrauensnehmers ist grundsätzlicher Bestandteil der genannten Arbeitsdefinition von Vertrauen (vgl. Abschnitt 1 in diesem Kapitel). Mit RIPPERGER lässt sich folgendes als Resümee zu den ökonomischen Erklärungsansätzen festhalten:

*„Die ökonomische Begründung für die Vorteilhaftigkeit des Vertrauensmechanismus als Organisationsprinzip zwischenmenschlicher Austauschbeziehungen ergibt sich aus einer reflexiven Betrachtung seiner Funktion – danach ist mehr Vertrauen in Vertrauen gerechtfertigt.“ (RIPPERGER 1998, S. 236)*

Die Ergebnisse aus Untersuchungen auf Basis der Institutionsökonomie spielen insbesondere bei der Verknüpfung von Vertrauen mit anderen Koordinationsmechanismen wie etwa expliziten vertraglichen Regelungen eine Rolle, welche im weiteren Verlauf dieser Arbeit wiederholt thematisiert werden wird (vgl. z.B. Abschnitt 5.2 in diesem Kapitel, Kap. IV.2.1 sowie Kap. V.3.2.2).

## **2.2. Soziologische Erklärungsansätze für Vertrauen**

Der erste Soziologe, der sich überhaupt mit Vertrauen befasst hat, dürfte SIMMEL sein, der Begründer der formalen Soziologie (vgl. ESSER 1993, S. 26f.). Er definiert Vertrauen wie folgt:

*„Vertrauen, als die Hypothese künftigen Verhaltens, die sicher genug ist, um praktisches Handeln darauf zu gründen, ist als Hypothese ein mittlerer Zustand zwischen Wissen und Nichtwissen um den Menschen. Der völlig Wissende braucht nicht zu vertrauen, der völlig Nichtwissende kann vernünftigerweise nicht einmal vertrauen [...].“ (SIMMEL 1908, S. 346)*

Den wohl am häufigsten zitierten Beitrag der Soziologie zum Thema Vertrauen liefert jedoch LUHMANN (vgl. LUHMANN 1984 und LUHMANN 2000), der sich als einer der ersten Soziologen im Rahmen der von ihm entwickelten Systemtheorie<sup>48</sup> eingehender mit den Formen und der Wirkung von Vertrauen befasste (siehe HUBSCHMID 2002, S. 303f.).<sup>49</sup> LUHMANN stellt heraus,

---

<sup>48</sup> Eine weitere, intensivere Beschäftigung mit der Systemtheorie (vgl. LUHMANN 1984), die im Hinblick auf das später zu behandelnde Gebiete der Netzwerke reizvoll erscheinen mag, bleibt aufgrund der von WEYER aufgeführten, diesbezüglichen Einwände aus (vgl. WEYER 200a, S. 243ff.).

<sup>49</sup> Bspw. basiert die oben dargestellte institutionsökonomische Betrachtung von Vertrauen nicht zuletzt auf diesen Ausführungen von LUHMANN, ebenso wie viele andere wissenschaftliche Ausführungen aus unterschiedlichen Disziplinen (vgl. etwa PLATZKÖSTER 1989, S. 14ff., FLICK 1988, S. 49ff. oder APELT 1999, S. 11ff.).

dass Vertrauen als ein Mechanismus zur Reduzierung sozialer Komplexität dienen kann (siehe LUHMANN 2000, S. 27ff.), was wiederum auch die Funktion von Institutionen im Allgemeinen ist (vgl. NORTH 1990, S. 25). Auf diese Weise ist es dem Vertrauensgeber möglich, seine Handlungsspielräume bzw. -potenziale zu erweitern (siehe LUHMANN 1984, S. 180), und auf der Systemebene ist Vertrauen „unentbehrlich, um das Handlungspotential eines sozialen Systems über [die] elementaren Formen hinaus zu steigern“ (LUHMANN 2000, S. 117). Auch er kritisiert den Rationalitätsbegriff der Entscheidungstheorie, denn wenn „man den Rationalitätsbegriff der Entscheidungstheorien, sei es den der Zweckrationalität, sei es den der Optimalität, zum Maßstab wählen, würde man von vornherein in einen zu engen begrifflichen Bezugsrahmen geraten, der dem Tatbestand des Vertrauens nicht gerecht werden kann“ (LUHMANN 2000, S. 116). So führt er bspw. – ähnlich wie bei den o.g. institutionsökonomischen Erläuterungen (siehe Abschnitt 2.1.2 in diesem Kapitel) – aus, dass gerade in Situationen, die nahezu sicher sind Vertrauen durchaus unbedacht, leichtsinnig, routinemäßig erwiesen werden kann und in diesem Fall keines unnötigen Bewusstseinsaufwands mehr bedarf (siehe a.a.O. 2000, S. 29).

Ein weiterer Soziologe, der sich eingehender mit Vertrauen befasst, ist COLEMAN (siehe COLEMAN 1991). Allerdings ist sein Ansatz von Vertrauen m.E. primär den 'rational-choice'-Ansätzen zuzuordnen (siehe COLEMAN 1991, S. 115ff.), weshalb seine Ausführung dort ihren Niederschlag gefunden haben (vgl. Abschnitt 2.1.1 in diesem Kapitel). Der Soziologe GIDDENS dagegen baut sein Vertrauenskonzept, ausgehend von den Ausführungen von LUHMANN, mit denen er sich kritisch auseinandersetzt (vgl. GIDDENS 1995, S. 44ff.) sowie seiner Kritik des rationalen Vertrauensbegriffs und der Modellierung des 'homo oeconomicus' auf. Er führt diesbezüglich folgendes an:

*„Wenn man es mit jemandem zu tun hätte, dessen Handeln ständig sichtbar wäre und dessen Denkvorgänge offen zutage lägen, wäre Vertrauen ebensowenig nötig wie im Falle eines Systems, über dessen Funktionsweise man alles wüßte und die man durch und durch begriffen hätte.“ (GIDDENS 1995, S. 48)*

GIDDENS stellt dabei Vertrauen als einen wesentlichen Faktor der Moderne heraus. Gemäß seiner Auffassung sind „Beziehungen des Vertrauens [...] grundlegend für die mit der Moderne in Verbindung gebrachte erweiterte raumzeitliche Abstandsvergrößerung.“ (GIDDENS 1995, S. 112).

Ein besondere Perspektive, die die Soziologie in die wissenschaftliche Diskussion eingebracht hat, ist die Differenzierung zwischen personalem Vertrauen und Systemvertrauen. Eingeführt

wurde diese Unterscheidung durch LUHMANN. Er unterscheidet zwischen persönlichem Vertrauen<sup>50</sup>, bei dem der Vertrauensnehmer ein anderes Individuum ist (vgl. LUHMANN 2000, S. 48), während im Falle des Systemvertrauens<sup>51</sup> der Vertrauensnehmer ein soziales System, wie etwa eine Organisation bzw. Institution, ist (a.a.O. 2000, S. 59). Dabei sind – gemäß GIDDENS – deutliche Unterschiede zwischen dem Vertrauen in Systeme und in Personen auszumachen, denn „Vertrauen in abstrakte Systeme sorgt zwar für die Sicherheit im Sinne tagtäglicher Zuverlässigkeit, doch es liegt im innersten Wesen dieses Vertrauens, daß es weder die Gegenseitigkeit noch die Intimität bieten kann, die von persönlichen Vertrauensbeziehungen ausgehen“ (GIDDENS 1995, S. 143).

Personales und Systemvertrauen stehen allerdings in einer wechselseitigen Beziehung. Zum einen wird zur Schaffung von Systemvertrauen „ein personales ‘reembedding’, ein Wiederankoppeln durch ‘facework’“ (SYDOW 1995, S. 190) benötigt, zum anderen stellt das Systemvertrauen selbst eine Form der Entbettung sozialer Systeme dar, worunter gemäß GIDDENS das „‘Herausheben’ sozialer Beziehungen aus ortsgebundenen Interaktionszusammenhängen und ihre unbegrenzte Raum-Zeit-Spannen übergreifende Umstrukturierung“ (GIDDENS 1995, S. 33) verstanden werden kann. Auf diesem Wege kann Systemvertrauen dazu beitragen, dass personales Vertrauen entsteht, über längere Zeiträume beibehalten und vor allem von einem Vertrauensnehmer zum nächsten übertragen werden kann. Denn selbst „wenn es [...] zutrifft, dass es ein Vertrauen in Institutionen unabhängig von einem personalen Vertrauen in die Mitglieder der Institutionen nicht geben kann, ändert das nichts an der Tatsache, dass man Institutionen aufgrund ihrer ‘Vergrößerungs’-Mechanismen unter bestimmten Bedingungen eher vertrauen kann als einzelnen Individuen. Es findet dabei eine Art von ‘Entpersonalisierung’ personaler Vertrauenswürdigkeit statt. Vertrauenswürdige Individuen leben nur einen begrenzten Zeitraum, ihre Einflussmöglichkeiten sind außerhalb von institutionalisierten Machtpositionen begrenzt und außerdem können sie die Charaktereigenschaften, die sie vertrauenswürdig machen, im Laufe ihres Lebens verlieren“ (BAURMANN 2002, S. 113). Eine weitere Form von Vergrößerungsmechanismus neben dem zeitlichen Aspekt greift, wenn die Frage des Opportunismus betrachtet wird. Die Folgen von opportunistischem Verhalten eines Vertrauensnehmers sind im Falle von rein personalem Vertrauen zwischen Individuen andere, als wenn dort (auch) Systemvertrauen eine Rolle spielt. Hier wirken bspw. der Reputationsmechanismus und Sanktionierungsmöglichkeiten auf andere Art

---

<sup>50</sup> Diese Vertrauensform wird (nicht nur) hier auch synonym als (inter-)personales Vertrauen bezeichnet.

<sup>51</sup> Im Rahmen dieser Arbeit werden Systemvertrauen und institutionelles Vertrauen gleichbedeutend verwendet.

und Weise durch die Einbeziehung bzw. den potenziellen Rückgriff auf die beteiligten Organisationen bzw. Institutionen.

Die Differenzierung zwischen personalem Vertrauen und Systemvertrauen kann also – wie LUHMANN es gemäß obiger Ausführungen getan hat – anhand einer Gegenüberstellung der Mikro- (personalem Vertrauen) gegenüber der Makroebene (Systemvertrauen) vorgenommen werden. Aber es lässt sich auch eine Mesoebene herausarbeiten, denn gemäß den Ausführungen von ENDRESS „lassen sich in systematischer Absicht drei Stufen einer Bestimmung der ‚Funktionalität‘ von Vertrauen unterscheiden: Neben der eines 1. funktional diffusen persönlichen Vertrauens im Rahmen dichter Sozialbeziehungen (Mikroebene), die eines 2. funktional spezifischen Vertrauens in professionellen, organisatorisch vermittelten Interaktionen, das auf die Kompetenzen einer Person setzt (Mesoebene), lässt sich die eines 3. funktional weitgehend entbundenen Vertrauens, eines institutionellen oder Systemvertrauens hinsichtlich der Erfüllung genereller Erwartungen identifizieren“ (ENDRESS 2002, S. 67).<sup>52</sup>

Besondere Beachtung soll im Rahmen dieser Arbeit vor allem das (inter-)personale Vertrauen finden bzw. „Vertrauen zwischen konkreten Akteuren, welches sich in Aktivitäten – d.h. in vertrauensvollem Handeln – faktisch niederschlägt“ (NUISSEL/ SCHWARZ/ THOMAS 2002, S. 50). Dies findet sich entsprechend in Untersuchungen zum Vertrauen als Betrachtungsfokus wieder – sowohl im Bereich der psychologischen (siehe etwa PETERMANN 1997) wie auch im ökonomischen Forschung (vgl. bspw. RIPPERGER 1998, S. 73). Denn selbst für das Handeln von Individuen in ökonomisch geprägten Situationen gilt, dass es vor allem die interpersonale und nicht die organisatorische bzw. institutionelle Ebene ist, auf der Vertrauen entsteht und reproduziert wird (vgl. GRANOVETTER 1985, S. 491 sowie JANSEN 1999, S. 19).

Einen besonderen Schwerpunkt der soziologischen Analysen von Vertrauen stellt die Frage dar, welchen (eventuell veränderten) Stellenwert Vertrauen in der heutigen (bzw. ‚modernen‘) Gesellschaft hat. So stellt GIDDENS die Vertrauensumwelten in der vormodernen und der modernen Kultur gegenüber, wobei er festhält, dass in der letztgenannten Variante Vertrauensbeziehungen eher auf entbetteten abstrakten Systemen beruhen (siehe GIDDENS 1995, S. 127ff.). Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch LUHMANN, wenn er feststellt, dass in der modernen, komplexen Gesellschaft das Systemvertrauen gewisse Züge und Funktion von Vertrautheit übernommen hat (siehe LUHMANN 2000, S. 78f.).

---

<sup>52</sup> Diese Ausführungen von ENDRESS beziehen sich nicht zuletzt auf die Überlegungen von ZUCKER (siehe ZUCKER 1986).



Besonders verbreitet ist in der Soziologie – neben den vielfach zitierten Ausführungen von LUHMANN – im Zusammenhang mit Vertrauen das Konzept des sozialen Kapitals bzw. Sozialkapitals. Da sich anhand dieses Konzepts die deutliche Verknüpfung zwischen Netzwerkstrukturen und Vertrauen belegen lässt, soll dieses Thema zu einem späteren Zeitpunkt in dieser Arbeit aufgegriffen werden (vgl. Kap. IV.1.4).

### **2.3. Exemplarische psychologische Ansätze für die Bedeutung von Vertrauen**

Die psychologische Theoriebildung und Forschungspraxis stellen „den individuellen Akteur in den Mittelpunkt ihrer Untersuchungen, fragen vor allem nach den Mechanismen interpersonalen Vertrauens und argumentieren überwiegend psychologischer oder handlungstheoretischer“ (LOOSE/SYDOW 1997, S. 166). Da es sich bei Vertrauen auch um einen auf der Mikroebene des interpersonalen Austauschs bezogenen Faktor handelt, wie die gerade aufgeführte Differenzierung zwischen personalem und Systemvertrauen belegt (siehe Abschnitt 2.2 in diesem Kapitel), ist es auch wenig verwunderlich, dass sich die Psychologie als Wissenschaft, die sich – verkürzt gesprochen – mit dem Verhalten, Erleben und Bewusstsein von Menschen auseinandersetzt (vgl. ZIMBARDO/ GERRIG 1999, S. 2), mit diesem Themengebiet beschäftigt (siehe PLATZKÖSTER 1989, S. 20ff. sowie NOOTEBOOM 2003, S. 16).

Einer der ersten und wohl auch bekanntesten Vertreter der Psychologie, der eine Begründung von Vertrauen durch personale Faktoren vertritt, ist ERIKSON mit seinen aufgeführten Stufen der psychosozialen Entwicklung (siehe ERIKSON 1996, S. 12ff. sowie GRAEFF 1998, S. 35f., FLICK 1998, S. 66f. und PLATZKÖSTER 1989, S. 20f.). Diesem Modell entsprechend ist im frühesten Kindesalter als erste Entwicklungsstufe die Krise zwischen Vertrauen versus Misstrauen zu bewältigen, womit wiederum die Entwicklung des so genannten Urvertrauens oder das Ausbleiben derselben verbunden ist (siehe ERIKSON 1966, S. 19 sowie ZIMBARDO/ GERRIG 1999, S. 459f.). Des Weiteren ist in dieser Kategorie ROTTER zu nennen, welcher Vertrauen als eine generalisierte Erwartungshaltung einem Interaktionspartner gegenüber ansieht, die immer auch verhaltenswirksam ist und sich durch eine relative Stabilität auszeichnet (vgl. ROTTER/ HOCHREICH 1979, S. 118, THIES 2002, S. 47ff. sowie PETERMANN 1992, S. 54ff.). Gemeinsam mit der Soziologie stellt die Sozialpsychologie den „personengebundenen Ansätzen eher situations- bzw. objektgebundene Ansätze gegenüber. Sie schreiben das Eingehen von Vertrauensbeziehungen primär spezifischen Erfahrungen mit Menschen und Situationen, weniger jedoch der Persönlichkeit zu“ (KRYSTEK 1993, S. 6). Zu den situativen Ansätzen zählen die Arbeiten von DEUTSCH (vgl. THIES 2002, S. 52), der neben den sozialen oder persönlichen Eigenarten des jeweiligen Gegenübers auch aufführt, dass „Vertrauen [...] in Faktoren gründen

[kann], die für die betreffende Beziehung rein äußerlich sind“ (DEUTSCH 1976, S. 58). Diese beziehungsexternen Faktoren erscheinen mir ebenfalls relevant, weshalb im Rahmen der zu entwickelnden Vertrauensheuristik (siehe Abschnitt 5 in diesem Kapitel) situative Aspekte einfließen werden. Dies geschieht insbesondere über den Einflussfaktor der Zuversicht (vgl. Abschnitt 1.2 in diesem Kapitel).

Weitere psychologische Ansätze, die eine gewisse Affinität zum Thema Vertrauen aufweisen, sind bspw. die Theorie der Sozialen Orientierung. Dort werden Motivationstypen unterschieden, nämlich Altruismus, Kooperation, Individualismus, Wettbewerb und Aggression (siehe BOHNET 1997, S. 26) sowie die Attributionstheorie. Gerade bei letztgenanntem Ansatz handelt es sich um eine wichtige Gruppe von Theorien (vgl. PETERMANN 1992, S. 67). Sie ist eng mit der Modellierung von Vertrauen verknüpft, wie die folgenden Ausführungen von GRAEFF belegen sollen:

*„Da sich Attributionsprozesse auch ohne ein vollständiges Wissen über die sozialen Umstände einer Situation vollziehen, ist Vertrauen als kognitiver Prozeß eng mit attributionalen Abläufen verknüpft.“ (GRAEFF 1998, S. 48)*

Zudem weist dieser Ansatz m.E. eine große Parallele zum konstruktivistischen Ansatz auf, denn er „beschreibt, welche Informationen eine Person zur Ursachenbeschreibung (Kausalattribution) nutzt“ (ZIMBARDO/ GERRIG 1999, S. 426) und analysiert „die Absichten, mit denen Personen ihr Handeln begründen“ (PETERMANN 1992, S. 67) und umschreibt damit, wie sich Individuen ihre Wirklichkeitswahrnehmung konstruieren, weshalb dieser Ansatz nun etwas eingehender beleuchtet werden soll.

*„Attributionen beziehen sich auf die Zuschreibung von Ursachen, die sich nach internal (z.B. Fähigkeit und Anstrengung) und external (z.B. Schwierigkeit und Zufall) unterscheiden lassen.“ (BIERHOFF 2000, S. 263)*

Begriffe, die in diesem Ansatz evident werden, sind u.a. der fundamentale Attributionsfehler und die sich selbst erfüllende Prophezeiung<sup>53</sup> (siehe ZIMBARDO/ GERRIG 1999, S. 426ff.) sowie die so genannten subjektiven Theorien<sup>54</sup>, welche beim jeweils betrachteten Individuum „das ‚Wissen‘ des[jenigen] darüber [umfassen], wie er unter spezifischen situationalen Umständen

---

<sup>53</sup> Alternativ findet in dieser Arbeit auch der englische Begriff der ‚self-fulfilling prophecy‘ Verwendung.

<sup>54</sup> Diese subjektiven Theorien bilden dann auch die Grundlage für die akteursspezifischen Entscheidungsheuristiken, von denen NOOTEBOOM festhält:  
*„These heuristics can yield error, in the sense that in retrospect their outcomes are not rational in specific situation. However, they may be rational, at least in part, in the sense of being adaptive, that is contributing to survival, in view of uncertainty, bounded rationality and the need to make quick decisions and act fast.“ (NOOTEBOOM 2003, S. 17)*

ein bestimmtes Ziel erreichen kann“ (THIES 2002, S. 37) und „in welcher Form die Absichten des Partners gedeutet und wie glaubwürdig diese eingeschätzt werden“ (PETERMANN 1999, S. 67). Diese Variante der alltagspraktischen Theorien (siehe Tabelle 1, S. 21), welche auf einer subjektiven Perspektive beruhen, können auch als implizite Theorien bezeichnet werden (siehe etwa SCHWEER/ THIES 2003, S. 8). Zu diesen führt SCHWEER im Zusammenhang mit Vertrauen aus:

*„Die implizite Vertrauens Theorie kennzeichnet also den individuell gebildeten Prototyp einer ‚vertrauenswürdigen‘ Person.“ (SCHWEER 1997a, S. 205)*

Diese impliziten Vertrauens Theorien sollen hier aus Sicht des Vertrauensgebers als Teil der individuellen Handlungskonzepte verstanden werden, welche wiederum im nachfolgenden Abschnitt vor dem Hintergrund der Entstehung und Entwicklung von Vertrauen eingehender thematisiert werden sollen. Bei der Betrachtung des Vertrauensnehmers finden diese subjektiven Theorien ihren Niederschlag in der Absichtattribution des Vertrauensgebers bzw. die Motivationszuschreibung als Komponente von Vertrauen.

### **3. Entstehung und Entwicklung von Vertrauen**

LAUCKEN stellt fest, dass Vertrauen in eine andere Person bereits entstehen kann, „wenn man sich sicher ist, dass der Umgang mit ihr einem keinen Schaden zufügt. Man wird Nutzen erhoffen, doch die Gewissheit, keinen Schaden zu erleiden, reicht aus“ (LAUCKEN 2001, S. 21). Die Fragestellung des Nicht-Schaden-Wollens ist auch in der Alltagssprache ein wichtiger Faktor – so etwa zitiert THIES eine Lehrkraft, die bzgl. ihres Vertrauensbegriffs befragt wurde, mit den Worten:

*„Vertrauen ist so eine subjektive emotionale Lage ‚Der will mir nichts Böses‘.“ (THIES 2002, S. 96)*

In den nun folgenden Ausführungen soll dabei eine allgemeine Entwicklung von Vertrauen thematisiert und in ihren groben Zügen nachgezeichnet werden. Es geht hierbei nicht um die Darstellung von Modellen zur aktiven (Weiter-) Entwicklung von Vertrauen bzw. zur Schaffung von vertrauensvollen Beziehung, wie bspw. das Drei-Phasen-Modell des Vertrauensaufbaus von PETERMANN (siehe PETERMANN 1992, S. 117). Diese werden erst im späteren Verlauf bei der Generierung von Überlegungen zum vertrauensbewusstem Management (siehe Kapitel V) thematisiert.

### 3.1. Individuelle Handlungskonzepte als Ausgangspunkt für Vertrauen

Empirische Untersuchungen bzgl. interpersonaler Beziehungen zeigen, dass die Kongruenz des jeweiligen (Kooperations-)Partners mit den persönlichen Vorstellungen einer vertrauenswürdigen Person bzw. Organisation einen ganz entscheidenden Einfluss auf die Entscheidung bzgl. Vertrauen ausüben. So führt etwa SCHWEER auf, dass für „das Verhalten des Individuums in einer konkreten Situation [...] folgerichtig ausschlaggebend [ist], welches Bild sie sich von der Situation gemacht hat“ (SCHWEER 1997, S. 203) und kommt ausgehend von obiger Beschreibung impliziter Theorien sowie seinen empirischen Befunden zu folgender Erkenntnis:

*„Ein konkreter Interaktionspartner wird folgerichtig umso eher als vertrauenswürdig eingeschätzt, je mehr dieser den individuellen Erwartungen des Wahrnehmenden an eine 'vertrauenswürdige' Person entspricht.“ (a.a.O. 1997, S. 205)<sup>55</sup>*

So wirkt das jeweilige, individuelle „Bild über Eigenschaften, Bedürfnisse, Motive, Erwartungen, Einstellungen und Interessen der Akteure [...] zusammen mit Organisationsbildern, also etwa Vorstellungen von guter Zusammenarbeit, offenem Informationsaustausch, geordneten Abläufen usw. als sinnstiftende Schemata, die als solche (auch) den Vertrauensbildungsprozeß beeinflussen“ (LOOSE/ SYDOW 1997, S. 175). Im Rahmen der Attributionstheorie wird in diesem Zusammenhang teilweise auch von naiven Theorien gesprochen (vgl. BIERHOFF 2000, S. 240f., FLICK 1988, S. 107ff. sowie PLATZKÖSTER 1989, S. 51). Nicht zuletzt beruht Vertrauen nach LOOSE und SYDOW „auf einer Reihe bewußter oder eher unbewußter Annahmen über die menschliche Natur und menschliches Verhalten, die in der Managementforschung häufig unter dem Begriff des Menschenbilds zusammengefaßt werden“ (LOOSE/ SYDOW 1997, S. 175).

Dabei können diese Annahmen bzw. Theorien auch auf die eigene Person bezogen sein. Diese sind neben dem Selbstvertrauen (siehe Abschnitt 1.2 in diesem Kapitel) Teil des individuellen Selbstbilds<sup>56</sup>. So ist bspw. die „selektive Selbstdarstellung“ (LUHMANN 2000, S. 49) des Vertrauensgebers ein Faktor, welcher mit dem Selbstbild in engem Zusammenhang steht und sich auf die Vertrauensentscheidung bzw. die gesamte Handlung auswirkt (siehe a.a.O. 2000, S. 49ff.). Dabei muss derjenige, welcher Vertrauen erwerben will, bis zu einem

---

<sup>55</sup> Ähnlich argumentiert THIES, wenn sie davon spricht, dass entscheidend „für die Vertrauensgenese [...] nun die Passung der individuell unterschiedlichen impliziten Vertrauens Theorie und der subjektiven Wahrnehmung des Interaktionspartners“ (THIES 2002, S. 62) wären.

<sup>56</sup> Auch wenn es sich dabei um einen relativ anspruchslos gehandhabten Begriff handelt (siehe WISWEDE 1995, S. 96), soll dieser hier Verwendung finden, da der umfassendere Begriff des Selbstkonzepts (siehe a.a.O. 1995, S. 96ff.) eine zu große Nähe zum hier verwendeten Begriffs des individuellen Handlungskonzepts aufweist und sich auf diese Weise potenziell Probleme bzgl. der Trennschärfe ergeben könnten.

gewissen Grad bei der Selbstdarstellung eigenen wie auch fremden Erwartungen an eine vertrauenswürdige Person gerecht werden (a.a.O. 2000, S. 80f.).

Diese impliziten Vertrauenstheorien bzw. subjektiven Vorstellungen von vertrauenswürdigen Personen<sup>57</sup> oder aber auch – abstrakter formuliert – das Menschenbild (vgl. PETERMANN 1992, S. 54) will ich neben anderen Faktoren wie den Präferenzen<sup>58</sup> im Rahmen dieser Dissertation mit dem Begriff des individuellen Handlungskonzepts erfassen. Dies geschieht in Anlehnung an PÄTZOLD (siehe PÄTZOLD 1995, S. 8 sowie SCHWEERS 2003, S. 54). Der Grund für diese Wortwahl liegt zum einen darin, dass m.E. der Begriff der 'Theorie' eine zu kognitive Ausrichtung bzw. Verkürzung implizieren könnte (siehe ähnlich FLICK 1988, S. 138ff.), obwohl diese impliziten Theorien eigentlich nicht unbedingt darauf beschränkt sind (vgl. ZIMBARDO/ GERRIG 1999, S. 702 sowie EULER/ HAHN 2004, S. 42ff.). Zum anderen lässt dieser Begriff offen, ob neben diesen alltagspraktischen Theorien des Vertrauensgebers und dadurch bedingte Handlungsstrategien auch weitere handlungsleitende Faktoren, wie Routinen und andere (eher unterbewusste) Handlungsmotive, bei der Entstehung und Entwicklung von Vertrauen von Bedeutung sein können (siehe ENDRESS 2002, S. 64). Dies würde m.E. durch eine intensive Verwendung eines 'Theoriebegriffs' nur bedingt (nämlich für die alltagspraktische Variante; vgl. Tabelle 1, S. 21) zutreffend bzw. möglicherweise auch missverständlich widergegeben.

Weiterhin sind die Entstehung und Beibehaltung einer vertrauensvollen Beziehung „abhängig von den gemeinsam geteilten Werten, dem Ausmaß der Kommunikation und dem Fehlen eines opportunistischen Verhaltens“ (NEUBAUER 1997, S. 114). Gerade die Kommunikation ist ein relevanter Faktor, denn sobald „zwei Akteure eine Situation als Vertrauenssituation bestimmen und beide sich dies gegenseitig vermitteln, befinden sie sich in einer anderen Situation als zuvor. Nun entsteht nicht mehr nur ein 'einfaches' Kooperationsproblem zwischen beiden, sondern eine normativ bestimmte Situation, in der neben dem eigentlichen Kooperationsproblem ebenso die Frage nach der Erfüllung bzw. des Nichterfüllens von Normen enthalten ist“ (ANTFANG/ URBAN 1994, S. 1). Die Entwicklung gemeinsamer Normen und Werte als Weitergabe von implizitem Wissen erfolgt dabei oft im Rahmen der so genannten Sozialisation (siehe NONAKA/ TAKEUCHI 1997, S. 75ff.). Unter dieser wird hier die Internalisierung von Normen eines bestimmten sozialen Umfelds verstanden, welche das Ver-

---

<sup>57</sup> BOHNET führt sogar noch einen weiteren Begriff ein und spricht von Interpretationsmustern (vgl. BOHNET 1997, S. 16).

<sup>58</sup> Zu einer der wichtigsten individuellen Präferenzen im Kontext dieser Arbeit dürfte wohl die subjektive Vertrauensbereitschaft zählen (siehe PETERMANN 1992, S. 65).

halten eines Akteurs nicht über Handlungsrestriktionen, sondern direkt über dessen Präferenzen beeinflusst (siehe RIPPERGER 1998, S. 199ff.). Oft sind solche Sozialisationsprozesse nicht zielorientiert, sondern erfolgen ungerichtet (vgl. EULER/ HAHN 2004, S. 79)<sup>59</sup>.

Als weitere Bedingungen für die Entstehung von Vertrauen sind Häufigkeit und Offenheit der Kommunikation zu berücksichtigen (siehe SYDOW 1995, S. 191), und es stellt sich zudem individuell die Frage nach der Vertrautheit des jeweiligen Vertrauensnehmers, denn „Akteure [etwa des Wirtschaftslebens] bevorzugen den Handel mit solchen Partnern, die sie aus eigener Erfahrung als ehrlich und zuverlässig kennen“ (JANSEN 1999, S. 19). Ebenfalls unter die individuellen Handlungskonzepte fällt die individuelle Vertrauendenz, welche „die grundsätzliche Haltung einer Person wider[spiegelt], vertrauensvolle Beziehungen zu ihrem sozialen Umfeld aufbauen zu können“ (SCHWEER 1997, S. 204). Diese Konzepte können durchaus auch als individuelles Paradigma bzgl. Vertrauen angesehen werden, zeichnen sie sich doch durch eine relativ hohe Stabilität aus und erfordern deshalb in den Phasen ihrer Stabilität (bspw. im alltäglichen Leben) keinen besonders hohen kognitiven Aufwand, denn „‘Denkkosten‘ entstehen vor allem dann, wenn neue Informationen nicht mehr aufgrund der bis dahin geltenden Interpretationsmuster in das eigene Denkmodell integriert werden können“ (BOHNET 1997, S. 16). Dies ist dann auch der Moment, in dem sich Beziehungen im Hinblick auf Vertrauen verändern können.

### **3.2. Mögliche Entwicklung von Beziehungen unter Vertrauensgesichtspunkten**

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die Bestandteile der individuellen Handlungskonzepte als Ausgangspunkt für die Entstehung von Vertrauen erläutert wurden, soll nun die potenzielle Entwicklungsform von Vertrauen im weiteren Verlauf einer auf Gegenseitigkeit beruhenden Beziehung näher in Augenschein genommen werden.

Die Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung kann durch einen spiralförmigen Verlauf gekennzeichnet sein (vgl. HUBSCHMID 2002, S. 323ff. sowie BIERHOFF 1987, Sp. 2033f.). Dies scheint sowohl bei der Steigerung (siehe bspw. SCHWEER 1997, S. 212f.) als auch der Minderung von Vertrauen sowie der Entwicklung von Misstrauen zu gelten (vgl. etwa FUKUYAMA 1995, S. 268, WINKLER 1999, S. 189 sowie RIPPERGER 1998, S. 69f.), wobei die Misstrauensspirale deutlicher ausgeprägt zu sein scheint als der entsprechende Entwicklungsver-

---

<sup>59</sup> Wobei ich nicht ausschließen möchte, dass Sozialisationsprozesse auch gezielt initiiert werden. Deshalb werde ich auch nicht auf die analytische Differenzierung zwischen (zielgerichtetem) Lernen und (nicht zielgerichteter) Sozialisation zurückgreifen, wie sie EULER und HAHN vornehmen (siehe ebenda).

lauf im Hinblick auf Vertrauen (vgl. GERAMANIS 2002, S. 52).<sup>60</sup> So führt bspw. LUHMANN bzgl. der Entwicklung von Misstrauen aus:

*„Mißtrauen hat mithin eine inhärente Tendenz, sich im sozialen Verkehr zu bestätigen und zu verstärken – ein gutes Beispiel, ja vielleicht der Kern jener Vorgänge, denen Merton unter der Bezeichnung „self-fulfilling prophecy“ einen klassischen Essay gewidmet hat.“ (LUHMANN 2000, S. 98)*

Allerdings ist nicht unbedingt ein kontinuierlicher Verlauf gegeben. Vielmehr müssen für die Entwicklung bzw. Veränderung in die eine oder andere Richtung Schwellen über- bzw. unterschritten werden (siehe a.a.O. 2000, S. 58 sowie GERAMANIS 2002, S. 22, S. 53 und S. 100f.). So scheint nicht nur eine spiralförmig, sondern auch eine stufenweise Entwicklung von Vertrauen naheliegend. Um also die Vertrauens- oder Misstrauensspirale in Gang zu setzen, müssen diese Schwellen überwunden werden. Dabei scheinen diese Stufen bzw. Schwellen je nach individueller Einstellung unterschiedlich auszufallen, wie sowohl die Analysen von LAUCKEN (siehe LAUCKEN 2001, S. 116) als auch die entscheidungstheoretischen Überlegungen von BOHNET belegen (vgl. BOHNET 1997, S. 26f.).

Nicht zuletzt eröffnen vertrauensvolle, d.h. auf Gegenseitigkeit beruhende Beziehungen, den jeweiligen Akteuren auch Handlungsspielräume, während im Fall von herrschendem Misstrauen diese Spielräume durch die beteiligten Individuen eher eingeschränkt werden. So stellt etwa LAUCKEN auf der Basis seiner Untersuchungen des Sprachgebrauchs fest, dass die Auffassung herrscht, im Falle von „Vertrauensbeziehungen ‘kann man sich einiges erlauben’, herrscht dagegen Misstrauen, dann ‘muss man höllisch aufpassen‘“ (LAUCKEN 2001, S. 54). Vertrauen ist nicht nur Ausgangsbedingung einer geglückten Zusammenarbeit, sondern es wird auch durch eben diese Kooperation bestätigt und verstärkt (siehe HEISIG 1997, S. 128, SYDOW 1995, S. 183 sowie LOOSE/SYDOW 1997, S. 177). Weiterhin wird für die Beibehaltung einer vertrauensvollen Beziehung die Bedeutung von Reziprozität wiederholt herausgestellt (siehe etwa HEISIG 1997, S. 127, PETERMANN 1992, S. 12, RIPPERGER 1998, S. 152ff. oder KRYSZEK 1993, S. 7).

Welche Bedeutung Vertrauen im Verlauf einer etablierten (Kooperations-)Beziehung einnimmt, ist strittig. So wird einerseits aufgeführt, dass durch eine längerfristige Beziehung und die daraus entstehende Kenntnis des Partners die Unsicherheit vermindert und damit die Bedeutung von Vertrauen abnimmt (siehe NEUBAUER 1997, S. 116). Andererseits wird angemerkt,

---

<sup>60</sup> An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass Vertrauen und Misstrauen nicht als gegenüberliegende Pole, sondern als ähnliche Mechanismen betrachtet werden (vgl. Abschnitt 1.1 in diesem Kapitel).

dass „für den Vertrauensprozeß eine gewisse Beziehungsdauer notwendig ist [und von daher] steigt [...] mit anhaltendem Fortbestand einer Beziehung auch die Bedeutung des erlebten Vertrauens“ (SCHWEER 1997, S. 206). Diese Argumentation deckt sich damit, dass der Anreiz zum Missbrauch des Vertrauens bzw. der (zumindest kurzfristig erzielbare) Gewinn durch denselben um so größer wird, je vollständiger das Vertrauen ist (siehe GRANOVETTER 1985, S. 491). Wenn nämlich das Vertrauen mit wachsender Beziehungsdauer steigt und damit immer ‚vollständiger‘ wird, so ist m.E. eher von einer steigenden Bedeutung von Vertrauen im Verlauf einer Beziehung auszugehen.

#### **4. Zur Normenproblematik beim Umgang mit Vertrauen**

Da das Eingehen eines Risikos nach herrschender Meinung sowie der oben aufgeführten Vertrauensdefinition (vgl. Abschnitt 1 in diesem Kapitel sowie ANTFANG/ URBAN 1994, S. 4) evidenter Bestandteil eines Vertrauensverhältnisses ist, besteht in einer solchen Beziehung immer auch das Risiko des Vertrauensmissbrauchs, wobei dieses Risiko sich (besonders) auf die emotionale Ebene bezieht:

*„Da Vertrauen auch eng mit Emotionen verknüpft ist, weil man ja bewußt gegenüber einer anderen Person ein Risiko eingeht und daher besonders verletzbar ist, kann eine diesbezügliche Enttäuschung zu heftigen Reaktionen führen.“ (NEUBAUER 1997, S. 111)*

Zudem hat Vertrauen einen ganz wesentlichen Einfluss auf die individuelle Wahrnehmung. So strahlt Vertrauen auf die Wahrnehmung des jeweiligen Interaktionspartners bzw. dessen gesamte Person aus, wie die Befunde von BIERHOFF und BUCK (siehe BIERHOFF/ BUCK 1984, S. 94) belegen. Obwohl eine Entscheidung bzgl. Vertrauen auf der individuellen Ebene wahrscheinlich nur begrenzt rational begründbar sein dürfte, hindert dies die beteiligten Akteure nicht daran, um so mehr nach rationalen Beweisen zu suchen, je weniger fundiert das Vertrauen ist<sup>61</sup>, wobei diese Einforderung eines Vertrauensbeweises widersprüche (siehe GERAMANIS 2002, S. 20f.). Hierbei besteht die Tendenz, die Ursachen für das Scheitern einer vertrauensvollen Beziehung der eigenen Person zuzuschreiben, nicht zuletzt, da dies die Unsicherheit reduzieren kann, weil mit diesem Selbstbezug das Gefühl einer gewissen Kontrolle über die Situation erzeugt wird (vgl. NOOTEBOOM 2003, S. 21).

---

<sup>61</sup> Hier finden wohl auch die Ausführungen von WISWEDE ihre Bestätigung, dass vielfach „kognitive Anstrengungen lediglich dazu [dienen], weitgehend a-rationale Handlungen ex post zu ‚rationalisieren‘, also ihnen jene normativ geforderte Rationalität zu verleihen, die angeblich das Entscheidendshandeln geprägt hat“ (WISWEDE 1995, S. 29).



Bereits in Diskussionen über Netzwerke und Kooperation wird häufig vor einer allzu verführerischen emotionalen oder auch politisch-normativen Aufgeladenheit dieser beiden Begriffe gewarnt (vgl. WILBERS 2002, S. 1 sowie JÜTTE 2002, S. 35). Dies gilt wahrscheinlich in noch stärkerem Maße für Vertrauen. So spricht etwa GERAMANIS im Zusammenhang mit dem Begriff Vertrauen von einer gewissen emotionalen und sozialen Wärme (vgl. GERAMANIS 2002, S. 5) und SPRENGER gar von zu vermeidendem Vertrauenskitsch (siehe SPRENGER 2002, S. 78ff.). Was er damit implizit meint, drückt KRYSTEK in folgender Norm aus:

*„Gegenseitiges Vertrauen darf also weder zu künstlicher Harmonie noch zu bequemen Konfliktvermeidungs- und -neutralisierungsstrategien führen. Es soll vielmehr gerade die gegenseitige Öffnung für Einfluß sowie konstruktive Kritik und Widerspruch ermöglichen werden, ohne daß persönliche Beziehungen durch Diskussionen belastet würden.“ (KRYSTEK 1993, S. 154)*

Die soziale Erwünschtheit von Vertrauen (vgl. etwa DEUTSCH 1976, S. 156) ist beim Umgang und der Analyse mit (scheinbar) vertrauensvollen Beziehungen zudem ein nicht zu unterschätzender Faktor und dies, obwohl eine hohe individuelle Vertrauenstendenz bzw. -bereitschaft eigentlich nicht unbedingt positiv gesehen werden muss, denn eine fehlende Reflexion von vertrauensvollen Beziehungen kann wiederum auch (individuell wie sozial) dysfunktional sein (vgl. LAUCKEN 2001, S. 125). So berichtet THIES davon, dass ein von einem Interaktionspartner empfundener Vertrauensverlust bewusst vor dem anderen verborgen wird, u.a. da dieser eventuelle Sanktionen fürchtet (vgl. THIES 2002, S. 219). Nicht zuletzt wird Vertrauen in „der Alltagspraxis [...] niemals ausdrücklich thematisiert, wenn und solange die Vertrauensbeziehungen reibungslos funktionieren“ (HEISIG 1997, S. 145). Auch die im individuellen Handlungskonzept insgesamt erfassten Einflussfaktoren zeigen deutlich, wie tief Vertrauen auch in der Persönlichkeitsstruktur und subjektiven Denkweise des Vertrauensgebers verankert ist und können damit einen Hinweis darauf bieten, wie sensibel in diesem Bereich vorgegangen werden sollte. Insgesamt aber dürfte sich eine explizite Kommunikation über Vertrauen angesichts der genannten Punkte vielfach schwierig gestalten (vgl. SCHWEERS 2003, S. 58f.). So wundert es denn m.E. kaum, dass es sich bei Vertrauen um ein „empirisch schwer zugängliches Phänomen“ (ENDRESS 2002, S. 53) handelt. Insbesondere die weit verbreiteten standardisierten Verfahren können nicht alle Dimensionen (wie etwa die unbewussten Aspekte) von Vertrauen erfassen (siehe ebenda) und die Analyse über vertragliche Regelungen oder aber etwa eine „auf die Sanktionsmechanismen fokussierte Analyse von Vertrauensbeziehungen birgt die Gefahr, daß die Macht zur Bestrafung von

Vertrauensbruch fälschlicherweise zur Begründung von Vertrauen gemacht wird“ (HEISIG 1997, S. 132f.). Stattdessen werden eher qualitativ ausgerichtete Verfahren wie etwa die (teilnehmende) Beobachtung (vgl. WEYER 2000, S. 17 oder THIES 2002, S. 243) empfohlen.

### **5. Generierung einer handlungsorientierten Vertrauensheuristik**

Die vorangegangenen Abschnitte sollen die Basis für ein heuristisches Modell darstellen, in welches, neben den genannten Aspekten, jedoch wesentliche weitere Elemente (bspw. Wahrnehmungsfiler) integriert werden. Dessen Bestandteile wiederum bilden den Ausgangspunkt für die insbesondere in Kapitel IV anzustellenden Ausführungen bzgl. der Bedeutung von und den Umgang mit Vertrauen in regionalen Bildungsnetzwerken.

An dieser Stelle wird auch die Fragestellung behandelt, ob Vertrauen durch personale oder situative Faktoren begründet wird oder beide Faktoren eine Rolle spielen und ob der Geltungsanspruch kontextspezifisch oder aber -unspezifisch ist (vgl. THIES 2002, S. 41ff.). Im Folgenden soll bei der Analyse von Vertrauen nicht von Vertrauen als einer Eigenschaft von Beziehung zwischen Akteuren gesprochen werden, sondern von einem (potenziell) auf Vertrauen basierenden Entscheidungsprozess in einem spezifischen Handlungskontext ausgegangen werden. Dieser stellt wiederum die Grundlage für die Beziehung zwischen Akteuren dar.

#### **5.1. Wahrnehmungsfiler und individuelle Handlungskonzepte**

Der im einleitenden Kapitel dargestellte konstruktivistische Ansatz ist auch für die systematische Rekonstruktion der hier betrachteten sozialen Phänomene relevant. Dies gilt vor allen Dingen für Vertrauen, denn es soll ein Faktor erfasst werden, der dem jeweiligen persönlichen Weltentwurf innewohnt und deshalb individuell sehr unterschiedlich ausfallen kann (vgl. GERAMANIS 2002, S. 8). Bei dem Entscheidungsprozess bzgl. Vertrauen bedienen sich die Akteure gewisser, individueller Heuristiken (siehe NOOTEBOOM 2003, S. 19 sowie NOOTEBOOM/SIX 2003, S. 2), deren wesentliche Einflussfaktoren und -wege hier strukturiert und nachgezeichnet werden sollen. Auf diese Weise soll eine Analyseheuristik für die weiteren Ausführungen dieser Arbeit (insbesondere Kap. IV und V) gewonnen werden.

Es besteht „zwischen Wahrnehmung, geistiger Verarbeitung und sprachlicher Äußerung [...] ein mehrstufiger Transformationsprozess“ (EULER 1994, S. 218), wobei – da sich Vertrauen nicht immer sprachlich äußert – nun vor allem die ersten beiden genannten Phasen Eingang in die zu entwickelnde Heuristik finden sollen. Wenn die Phase der Wahrnehmung eingehender betrachtet wird, so lässt sich diese wiederum in drei Abschnitte, nämlich „Empfinden, Organi-

sieren sowie Identifizieren und Einordnen (im Sinne von Wiedererkennen)“ (ZIMBARDO/ GERRIG 1999, S. 148), unterteilen. In diesen Phasen ermöglichen unterschiedliche Wahrnehmungsfilter dem wahrnehmenden Individuum bspw. für das reine Empfinden der sensorischen Informationen, bei der Vielzahl an Signalen und Daten, die potenziell aus der komplexen Realität gewonnen werden können, die jeweils relevanten auszuwählen (vgl. a.a.O. 1999, S. 108ff.). Diese Selektion findet jedoch nicht unbedingt unter intersubjektiv nachvollziehbaren Gesichtspunkten statt. Es lässt sich vielmehr feststellen, dass die Wahrnehmung „in außerordentlich starkem Maße sowohl durch eigene Erfahrungen, als auch durch das Vorbild oder den Einfluß anderer Personen und schließlich durch kulturelle Prägung im allgemeinen beeinflusst wird“ (FISCHER/ WISWEDE 1997, S. 157).<sup>62</sup> Die Wahrnehmungsfilter, mit denen der Vertrauensgeber die jeweilige Ausgangssituation wahrnimmt<sup>63</sup>, werden auf diesem Wege auch von den bestehenden individuellen Handlungskonzepten mitbestimmt oder, anders ausgedrückt:

*„Manchmal 'sieht' man mit dem Gedächtnis genauso viel wie mit den Augen.“*  
(ZIMBARDO/ GERRIG 1999, S. 148)<sup>64</sup>

Diese Filterung im Wahrnehmungsprozess liefert also keine einfache Abbildung einer objektiven Wirklichkeit, sondern ist vielmehr ein aktiver Konstruktionsprozess, in dem das Individuum die (zu) komplexe Ausgangslage bzw. Realität durch Selektion insbesondere der individuell relevanten bzw. der passenden Informationen wahrnimmt (siehe FISCHER/ WISWEDE 1997, S. 159f. sowie RIPPERGER 1998, S. 94f.). Somit lässt sich mit SCHWEER feststellen:

*„Für das Verhalten des Individuums in einer konkreten Situation ist folgerichtig ausschlaggebend, welches Bild sie sich von der Situation gemacht hat. Interindividuelle Unterschiede in der Art und Weise der Informationsselektion und -verarbeitung basieren hierbei auf Unterschieden hinsichtlich der kognitiven Schemata und Erwartungssysteme der Personen.“* (SCHWEER 1997a, S. 203)

Diese Situationswahrnehmung ist aber für den Entscheidungsprozess von großer Bedeutung, denn die „konkreten Erfordernisse der Situation und weniger die strategischen prägen das In-

---

<sup>62</sup> Dies entspricht auch der konstruktivistischen Perspektive, gemäß der solche Selektionen im Rahmen der Wahrnehmung den „Zweck haben, daß wir vor allem das registrieren, was uns im Moment wichtig erscheint und daß wir nicht durch die Fülle der Informationen völlig verwirrt werden“ (SIEBERT 2002, S. 22).

<sup>63</sup> „Oder in den Worten des Thomas-Theorems: 'If men define situations as real, they are real in their consequences.'“ (GERAMANIS 2002, S. 21)

<sup>64</sup> Sehr ähnlich argumentieren auch Wissenschaftler aus anderen Bereichen. So formuliert etwa NORTH als ein Vertreter der Institutionsökonomie Folgendes:  
*„But let me emphasize that it is a two-way relationship, that is, the way knowledge develops shapes our perceptions of the world around us and in turn those perceptions shape the search for knowledge.“* (NORTH 1990, S. 76)

teraktionsverhalten“ (JÜTTE 2002, S. 80). Damit sind vor allem bei der letztgenannten Sequenz der Wahrnehmung, dem Identifizieren und Einordnen, Anknüpfungspunkte zu den Handlungskonzepten (vgl. Abschnitt 3.1 in diesem Kapitel) naheliegend. Aber schon diese filternden Prozesse im Rahmen der Wahrnehmung werden von den spieltheoretischen Modellen, die häufig durch sehr einfache (und damit eher vollständig wahrnehmbare) Gesamtsituationen geprägt sind, im Prinzip ausgeblendet, spielen aber für die individuelle Wahrnehmungsprozesse und letztlich auch der darauf basierenden Wirklichkeitskonstruktion der beteiligten Akteure eine bedeutende Rolle beim Entscheidungsprozess bzgl. Vertrauen.

Die mittels Wahrnehmung gefilterten Informationen werden nun vor dem Hintergrund des individuellen Handlungskonzepts (siehe Abschnitt 3.1 in diesem Kapitel) einer subjektiven Interpretation unterzogen. Diese subjektive Interpretation bzw. genauer die „Art und Weise, wie wir unsere Welt konstruieren, hängt nicht zuletzt ab von unserer Sozialisation, unserer Lerngeschichte, unseren Lebensverhältnissen, unseren Zukunftsperspektiven“ (SIEBERT 2002, S. 27). Die so konstruierten Handlungskonzepte, die – wie gesagt – neben subjektiven bzw. impliziten Theorien über die Handlungsweisen anderer bspw. auch das Selbstbild (einschließlich Selbstvertrauen), die jeweiligen Präferenzen sowie Handlungsroutinen u.ä. umfassen, nehmen an verschiedenen Stellen Einfluss auf den nun darzustellenden Entscheidungsprozess. Diese Einflusswege sollen anhand der zu entwickelnden Vertrauensheuristik deutlich gemacht werden.

## 5.2. Der Entscheidungsprozess als Kern der Heuristik

Ausgegangen werden soll von der Risikoeinschätzung, wobei dieses Risiko nicht objektiv *berechnet*, sondern subjektiv *eingeschätzt* wird. D.h. die subjektive Risikoeinschätzung ergibt sich aus der individuellen Einsatzbewertung auf Basis der eigenen Präferenzen (siehe EISENFÜHR/ WEBER 1999, S. 31ff) sowie der subjektive Wahrscheinlichkeitseinschätzung (vgl. a.a.O. 1999, S. 151ff.). Diese subjektive Risikoeinschätzung entspricht dem vom Vertrauensgeber *wahrgenommenen* Risikos, welches letztlich für die Entscheidung des Akteurs ausschlaggebend ist (siehe RIPPERGER 1998, S. 91). Dies soll die folgende Graphik veranschaulichen:

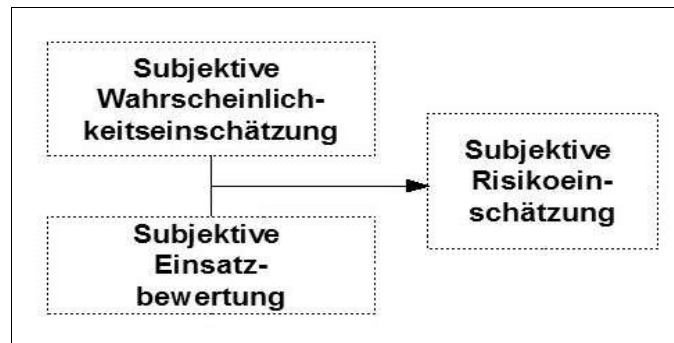


Abbildung 2: Subjektive Risikoeinschätzung.

Da es sich bei den meisten Entscheidungssituationen, in denen Vertrauen zum Tragen kommt, um eher schlecht strukturierte bzw. erfassbare Situationen handelt und teilweise auch keine eindeutigen Konsequenzen monokausal von der jeweiligen Entscheidung abhängig sind, wähle ich die obige Darstellung des Zusammenhangs zwischen den beiden Faktoren, die gemeinsam die subjektive Risikoeinschätzung beeinflussen. Die Erfassung, Strukturierung und Analyse insbesondere der Wirkungen von Aktionen der Beteiligten bzw. von Umwelteinflüssen – wie für die Anwendung der Entscheidungstheorie notwendig (vgl. EISENFÜHR/ WEBER 1999, S. 16) – erscheinen mir für den subjektiv entscheidenden Vertrauensgeber ein schwieriges Unterfangen, weshalb nicht zuletzt auch ein Rückgriff auf die komplexitätsreduzierende Wirkung von Vertrauen erfolgt. Ich verzichte daher bewusst darauf, einen mathematischen Zusammenhang zwischen Einsatzbewertung und Wahrscheinlichkeitseinschätzung oder ähnliche mathematische Darstellungen (etwa in Form von Formeln) anzuführen. M.E. suggeriert eine derartige mathematische Formulierung – wie sie im Zusammenhang mit der Vertrauensentscheidung etwa von COLEMAN vorgenommen wird (vgl. COLEMAN 1991, S. 125ff.) – eine Genauigkeit sowohl bzgl. der Messbarkeit der beiden Einflussgrößen wie auch der Eindeutigkeit ihres Zusammenhangs und damit der sich daraus ergebenden subjektiven Risikoeinschätzung, die durch die Unterschiedlichkeit der Wahrnehmung bzw. oft fehlenden Meßbarkeit derselben sowie der Interdependenz der beiden Faktoren, die mir nicht gegeben erscheint, denn was „als ‚akzeptables‘ Risiko [...] gesehen wird, variiert zwar in den verschiedenen Kontexten, ist aber normalerweise von maßgeblicher Bedeutung für die Aufrechterhaltung des Vertrauens“ (GIDDENS 1995, S. 51).<sup>65</sup>

<sup>65</sup> Beispiele zur Veranschaulichung bieten vielleicht die Flugangst und das Rauchen. Obwohl die Wahrscheinlichkeit eines Flugzeugabsturzes gering eingeschätzt wird (wie einem etwa von erfahrenen Passagieren oder sogar Piloten immer wieder gerne vorgerechnet wird), so ist doch die subjektive Einsatzbewertung (etwa das eigene Leben) sehr hoch. Würde jetzt von einem multiplikativen Zusammenhang ausgegangen, so würde sich ein vergleichsweise niedrige Risikoeinschätzung ergeben. Trotzdem wird ein Flug vielleicht doch eher gemieden, weil sich ein Mensch mit Flugangst besser dabei fühlt(!), wenn er auf ein anderes Verkehrsmittel zurückgreifen kann. Umgekehrt ist es beim Rauchen. Hier ist der Einsatz (das

Der zu bewertende Einsatz kann beispielsweise in der Übertragung von verschiedenen, sowohl tangibler (etwa Wertgegenstände) als auch intangibler (bspw. Informationen) Ressourcen liegen, „die derjenige, dem vertraut wird, in seinem eigenen Interesse, im Interesse des Vertrauenden oder in beiderseitigem Interesse verwenden kann“ (LOOSE/ SYDOW 1997, S. 167). Grundsätzlich muss diese riskante Vorleistung des Vertrauensgebers für diesen „einen gewissen Wert darstellen, der bei Vertrauensbruch entwertet wird“ (siehe MÖLLER 2004, S. 4).

Worüber kann nun aber der Vertrauensgeber entscheiden? Nach SPRENGER besteht ein Kontinuum an Auswahlmöglichkeiten zwischen den Polen blinden Misstrauens und blinden Vertrauens, auf denen der Vertrauende das für ihn angemessene bzw. ‚vernünftige‘ Verhältnis wählt. Dies soll die folgende Graphik veranschaulichen:

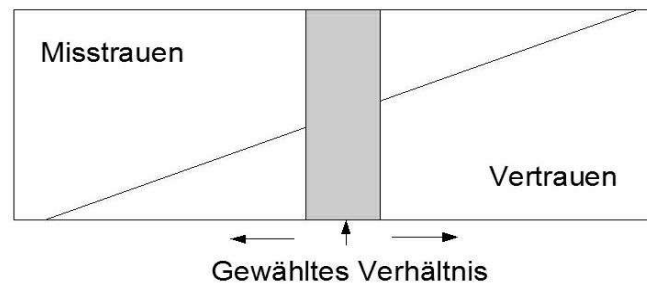


Abbildung 3: Die Entscheidungsmöglichkeiten nach SPRENGER (Quelle: in Anlehnung an SPRENGER 2002, S. 74).

Grundsätzlich erscheint es mir zutreffend, dass bei der Entscheidung nicht eine ‚Entweder-Oder‘-Auswahl zwischen Vertrauen oder Misstrauen besteht, sondern vielmehr die Wahl eines entsprechenden Mischungsverhältnisse bzw. einer angemessen erscheinenden Kombination möglich ist<sup>66</sup>. Dass anstelle der Wahl von Vertrauen lediglich Misstrauen als Alternative zur Verfügung steht, erscheint mir nicht ganz zutreffend und zudem zu wenig konkretisiert. Des Weiteren ist die Auffassung, dass es sich bei Vertrauen und Misstrauen um zwei gegenüberliegende Pole handelt, nicht unumstritten (siehe Abschnitt 1.1 in diesem Kapitel). RIPPERGER modelliert den Entscheidungsprozess bzgl. Vertrauen sehr ähnlich wie SPRENGER, nämlich als die Wahl zwischen den komplementären Mechanismen Vertrauen und

eigene Leben) genauso hoch, das Risiko langfristig betrachtet aber wohl wesentlich höher (wie diverse medizinische Befunde belegen dürften). Trotzdem sieht die subjektive Risikobewertung eines Rauchers völlig anders aus als die eines Nichtraucher. Die Ermittlung einer Nutzenfunktion könnte hierbei nun einen Ausweg bieten. Jedoch ist solch eine mathematische Darstellung bei weitem nicht so zutreffend, wie es die damit durchgeführten Beispielrechnungen suggerieren können.

<sup>66</sup> Solche Kombinationen verschiedener Koordinationsmechanismen scheinen in der Praxis durchaus verbreitet zu sein, wie die Ausführungen von BRADACH und ECCLES für die von ihnen thematisierten Koordinationsmechanismen (Vertrauen, Preis und Autorität) belegen (vgl. BRADACH/ ECCLES 1989).

explizitem Vertrag (vgl. RIPPERGER 1998, S. 10 bzw. S. 84)<sup>67</sup>, wobei sie allerdings die Auffassung vertritt, dass, wer „Ressourcen in explizite vertragliche Schutzmaßnahmen gegen opportunistisches Handeln investiert, [...] dies in Antizipation ebensolchen Handelns [tut]; er vertraut folglich nicht, sondern er mißtraut“ (a.a.O. 1998, S. 44). Allerdings ist es mir an dieser Stelle wichtig festzuhalten, dass auch solche vertragliche Regelungen nicht völlig ohne Vertrauen auskommen. Denn bei den unvollständigen Verträgen<sup>68</sup>, wie sie bei den oben beschriebenen, schlecht strukturierten Entscheidungssituationen vereinbart werden, müssen die „auftretenden Vertragslücken [...] zu einem großen Teil durch das wechselseitige Vertrauen der Partner in das kooperationskonforme Verhalten kompensiert werden“ (MÖLLER 2004, S. 2). Andererseits können auch Verträge unter gewissen Bedingungen zur Unterstützung einer vertrauensvollen Beziehung beitragen (vgl. BACHMANN/ LANE 2003). So kann als Fazit festhalten werden, dass zum „einen Verträge Vertrauen festigen [können], zum anderen wird die Existenz von Vertrauen auch als Voraussetzung vertraglicher Regelungen gesehen“ (MÖLLER 2004, S. 20).

M.E. gibt es neben der Generierung einer vertraglichen Regelung aber noch weitere Optionen für den Vertrauensgeber. So besteht etwa auch die Möglichkeit, (noch) keine Beziehung aufzubauen (siehe a.a.O. 1998, S. 86). Auf diese Weise ist es bspw. möglich, den Entscheidungsprozess zu durchlaufen, ohne (zunächst) eine Entscheidung für Vertrauen zu treffen und weitere Informationen (sei es über den Vertrauensnehmer oder etwa die situative Problemlage) zu sammeln. Gerade diese Handlungsoption der Sammlung weiterer Informationen ist ein Element der Revision der 'rational-choice'-Ansätze im Sinne einer Annäherung an die begrenzten Rationalität der Akteure (siehe SIMON 1957, S. 248). Auf diesem Wege kann bspw. über die gesammelten Informationen insbesondere die Frage nach der Risikoeinschätzung (ausgehend von der subjektiven Beurteilung des Vertrauensnehmers im Hinblick auf seine Fähigkeiten und Intentionen) verändert werden (siehe COLEMAN 1991, S. 130f.)<sup>69</sup>. Weiterhin kann Vertrauen als Koordinationsmechanismus zum Teil oder aber eventuell vollständig durch andere Mechanismen ersetzt bzw. auch unterstützt werden. So erscheint die Bandbreite der Optionen bzw. das „Angebot an unterstützenden Mechanismen [...] immens. Es reicht von Recht, Sanktionen, Zwang, Gewalt bis hin zu Kommunikation, Versprechen, Reputation und

---

<sup>67</sup> Damit entspricht sie den Anforderungen eines kontrakttheoretischen Ansatzes zur Analyse ökonomischer Organisationen, wie ihn WILLIAMSON einfordert (siehe WILLIAMSON 1996, S. 5)

<sup>68</sup> Ohnehin sind eigentlich alle realisierbaren Verträge aufgrund der begrenzten Rationalität der Akteure notwendigerweise (bis zu einem gewissen Grad) unvollständig (vgl. WILLIAMSON 1996, S. 7).

<sup>69</sup> Allerdings spricht COLEMAN hierbei von einer „Einschätzung der Gewinnwahrscheinlichkeit“ (COLEMAN 1991, S. 130).

vielen anderen mehr“ (GERAMANIS 2002, S. 101). Weiterhin wird etwa auch Macht als funktionales Äquivalent zu Vertrauen bezeichnet (siehe RIPPERGER 1998, S. 167). Welche Alternativen gewählt werden bzw. in welchem Maße diese in Kombination mit Vertrauen auftreten bzw. auftreten können, gilt es im späteren Verlauf dieser Arbeit zu klären.

Allerdings wird es bei der Verwendung von anderen Mechanismen schwierig festzustellen sein, ob und in welchem Ausmaß Vertrauen überhaupt vorliegt, denn wenn etwa „Sanktionsmöglichkeiten existieren, kann A nie sicher sein, ob eine Gegenleistung von B aufgrund von Vertrauen oder aufgrund Angst von B vor Sanktionen erfolgte“ (OFFERMANN 1990, S. 189). Daraus ergibt sich der nachfolgende Entscheidungsspielraum:

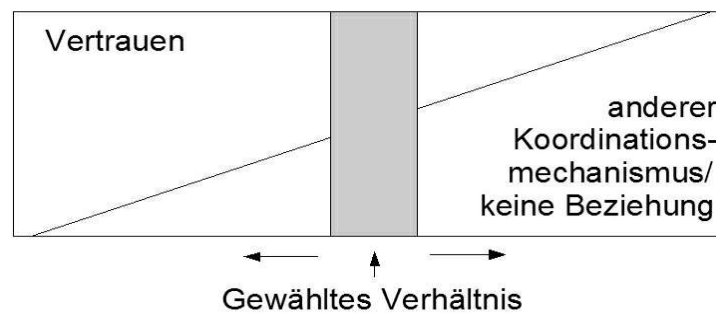


Abbildung 4: Der Entscheidungsspielraum des Vertrauensgebers (Quelle: in Anlehnung an SPRENGER 2002, S. 74).

Mit der Entscheidung für einen gewissen Grad an Vertrauen wird dem Vertrauensnehmer nun ein entsprechender Handlungsspielraum eingeräumt, wobei sich dieser aus Sicht des Vertrauensgebers in der Abwägung zwischen der Erwidderung des Vertrauens und der Defektion, d.h. das opportunistische Ausnutzen des geschenkten Vertrauens, darstellt.

Zum Abschluss des eigentlichen Prozesses wird der Vertrauensgeber – ausgehend von der hier verwendeten Definition von Vertrauen (vgl. Abschnitt 1 in diesem Kapitel) – entsprechend der von ihm getroffenen Entscheidung Erwartungen bilden.

Wenn die bisher erläuterten Elemente des Entscheidungsprozesses bzgl. Vertrauen in eine zeitliche Reihenfolge gebracht werden, so ergibt sich die nachfolgende Graphik:<sup>70</sup>

<sup>70</sup> An dieser Stelle möchte ich bereits darauf hinweisen, dass die in der Abbildung aufgeführten Pfeile keinen einseitigen linearen Zusammenhang implizieren sollen, sondern lediglich tendenzielle und vereinfachte Einflusswege verdeutlichen sollen. Dies gilt auch im Hinblick auf die im weiteren Verlauf dieses Kapitels aufgeführte graphische Übersicht über die Vertrauensheuristik (siehe Abb. 6, S. 68).



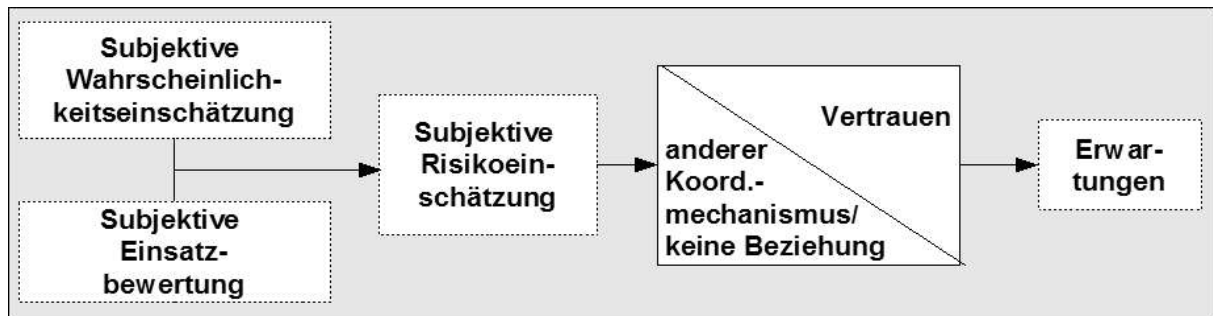


Abbildung 5: Der Entscheidungsprozess bzgl. Vertrauen.

Auch wenn ein der Entscheidungsprozess zunächst linear erscheinen mag, so sollte die hier zu entwickelnde Vertrauensheuristik einen Kreislauf aufweisen, schließlich wird „Vertrauen [...] durch Handeln [...] produziert und reproduziert“ (SYDOW 1995, S. 183). Die Reflexion durch den Vertrauensgeber bzgl. seiner Entscheidung auf Basis der von ihm gebildeten Erwartungen unter Bezugnahme auf das Ergebnis der Interaktionssituation möchte ich in Übereinstimmung mit ENDRESS als pragmatisch bezeichnen:

*„'Pragmatische Reflexivität' meint eine den Vollzug des Handelns begleitende Form der Bewusstheit, ein Präsenzbewusstsein, dessen impliziter Charakter zwar handlungswirksam, aber keineswegs als explizites Reflexionsprodukt seinerseits Reflexionsgegenstand ist.“ (ENDRESS 2002, S. 70)*

Damit ist nicht unbedingt gesagt, dass das Ergebnis einer Interaktionssituation den Vorstellungen des Vertrauensgebers entspricht, damit der Vertrauensgeber sein Vertrauen als erwidert wahrnimmt, denn nicht „die Handlungen selbst werden beobachtet, sondern Indizien werden durch eine Kombination aus Rückkopplungsschleifen interpretiert. Die Art und Weise, wie sich der andere verhält, kann dann wichtiger werden als die tatsächliche Durchführung der Handlung“ (GERAMANIS 2002, S. 21).

D.h. bspw. auch, dass es möglich sein könnte, dass der Vertrauensnehmer opportunistisch gehandelt hat, dies aber nicht vom Vertrauensgeber wahrgenommen bzw. so interpretiert wurde. Genauso ist es möglich, dass der Vertrauensnehmer gar nicht wahrnimmt, dass ihm Vertrauen entgegengebracht wurde. Ebenso gut kann es sein, dass der Vertrauensnehmer eigentlich im Interesse des Vertrauensgebers gehandelt hat bzw. handeln wollte, aber durch situative Umstände (oder vielleicht auch, weil ihm zuviel zugetraut wurde) das Ergebnis nicht entsprechend den gebildeten Erwartungen des Vertrauensgebers ausfiel.<sup>71</sup> Weiterhin ist es denk-

<sup>71</sup> Dies lässt sich durch die alltägliche Situation verdeutlichen, in der Eltern ihrem Kind vertrauen, dass es für die Schule lernt. So kann es sein, dass das Kind gar nicht opportunistisch gehandelt hat, sondern fleissig war und trotzdem nicht den erwarteten Erfolg in der Schule hat.

bar, dass der Vertrauensnehmer gar keinen Anteil an einem positiven Ergebnis für den Vertrauensgeber hatte, dies aber vom Vertrauensgeber so wahrgenommen wurde.<sup>72</sup> In der nachfolgend zu entwickelnden, graphischen Darstellung (siehe Abschnitt 5.4 in diesem Kapitel) werden diese potenziellen Handlungen, Wahrnehmungen und Einflusswege des Vertrauensnehmers als hellgraue Pfeile dargestellt.

Dabei können die Akteure m.E. zumeist nicht – anders als dies bspw. in Transaktionskostenökonomie aus analytischer Sicht differenziert dargestellt wird (siehe WILLIAMSON 1996, S. 15 oder RIPPERGER 1998, S. 38ff.) – bpsw. zwischen Unsicherheit durch situative Faktoren sowie exogene oder endogene Risiken (vgl. ebenda) differenzieren, sondern nur anhand des von ihnen wahrgenommenen Ergebnisses versuchen, Rückschlüsse zu ziehen. Bei dieser Konstruktion können dann die individuellen Attributionsfehler ihren Niederschlag finden (siehe ZIMBARDO/ GERRIG 1999, S. 428ff.).

Der hier abgebildete Entscheidungsprozess stellt den Kern der in diesem Abschnitt zu entwickelnden Vertrauensheuristik dar.

### **5.3. Phaseneinteilung des Modells**

Der vertrauensbezogene Entscheidungsprozess als Handlung wird – im Sinne einer vollständigen Handlung – unterteilt in die Phasen Planung, Durchführung und Kontrolle (vgl. SLOANE/ TWARDY/ BUSCHFELD 2004, S. 161). Diesen sollen hier die jeweils primär beteiligten Komponenten zwischenmenschlichen Vertrauens (siehe SCHWEER/ PADBERG 2002, S. 10f.) zugeordnet werden. Dabei wird der Begriff der Rationalität des Entscheidungsprozesses in diesem Modell bewusst nicht als ausschließlicher Faktor aufgeführt, auch wenn der Prozess, so wie er dargestellt wird, durchaus allein schon durch die Verwendung der in dieser Theorie oft vorzufindenden Begriffe (wie bspw. Präferenzen, Wahrscheinlichkeit etc.) an verschiedenen Stellen Überschneidungen bzw. Parallelen mit den Ausführungen im Rahmen der 'rational-choice'-Theorie aufweist, ja sogar teilweise auf ihnen basiert. Vielleicht auch deshalb wird mit dem Begriff der Rationalität allzu häufig eine Ausrichtung auf kognitive Prozesse verbunden und so auch „die völlige Ignoranz affektiver Aspekte des Vertrauens“ (THIES 2002, S. 53) als zentraler Kritikpunkt für die oft damit verbundene spieltheoretische Operationalisierung desselben genannt. Zudem ist etwa gerade die Präferenz ein Beispiel der Paradoxie einer rationalen Handlungstheorie, denn bei der Entstehung dieser Präferenzen „spielen

---

<sup>72</sup> Hier könnten insbesondere Beispiele aus dem Bereich des so genannten 'Placebo-Effekts' (siehe ZIMBARDO/ GERRIG 1999, S. 22) angeführt werden, in denen das Vertrauen auf bzw. – in diesem Fall vielleicht eher zutreffend – der Glaube an die Fähigkeiten des Placebos zur Genesung beigetragen haben.

doch gerade Werthaltungen im Sinne der erzieherischen Entwicklung ebenso wie durch gesellschaftlichen Druck, idealisierte Vorbilder oder Medieneinflüsse eine entscheidende Rolle für die Akteure“ (GERAMANIS 2002, S. 29) und somit sind es nicht logische bzw. rationale Kriterien, die ein solches ‘Kalkül’ prägen. Dabei soll nicht zwischen rationalen und emotionalen Aspekten polarisiert werden, sondern vielmehr festgehalten werden, dass diese sich gegenseitig bedingen und beeinflussen (siehe RIPPERGER 1998, S. 97f.). Insgesamt möchte ich durch das explizite Aufführen sowohl kognitiver als auch affektiver Komponenten (siehe GRAEFF 1998, S. 240ff. sowie S. 275ff.) im Entscheidungsprozess herausstellen, dass neben der eigentlichen Entscheidung bzgl. Vertrauen (also die behaviorale Komponente) sowohl die vorgelagerte Planung als auch die Bewertung der Folgen des gesamten Entscheidungsprozesses m.E. eben nicht nur kognitiv, sondern auch affektiv geprägt sind. Ausgehend von diesen Überlegungen sollen die kognitiven und die affektiven Komponenten<sup>73</sup> primär für die Phase der Planung und Kontrolle betrachtet werden (siehe für die Phase der Planung RIPPERGER 1998, S. 95ff.), während die behaviorale Komponente als wesentlicher Beobachtungsfokus der Phase der Durchführung zugeordnet wird.<sup>74</sup> Daraus ergibt sich folgendes Gliederungsschema:

<b>Phase:</b>	<b>Planung</b>	<b>Durchführung</b>	<b>Kontrolle</b>
<b>Komponente:</b>	kognitiv/affektiv	behavioral	kognitiv/affektiv

Tabelle 2: Gliederungsschema für die Vertrauensheuristik.

Gerade die Unterscheidung zwischen Planung und Durchführung ermöglicht es, der Forderung nachzukommen, dass „zunächst zwischen subjektivem Entscheidungskalkül und objektiv beobachtbarem Verhalten unterschieden werden“ (RIPPERGER 1998, S. 92) sollte. Allerdings gilt es einschränkend festzuhalten, dass diese Phaseneinteilung und Zuordnung eine Trennschärfe suggerieren könnte, die nur sehr bedingt gegeben ist. Denn eine solche Entscheidung bzgl. Vertrauen und sogar deren Erwidern kann binnen weniger Sekunden erfolgen und sich damit eine Aufteilung bzw. Erfassung der entsprechenden Phasen schwierig gestalten. Nichtsdestotrotz sind m.E. bei eigentlich allen vertrauensbezogenen Handlungen diese Phasen in mehr oder minder starker Ausprägung vertreten.

<sup>73</sup> Der Begriff ‘affektiv’ bedeutet dabei, dass sich diese Komponente auf die emotionalen Aspekte der individuellen Handlung bezieht.

<sup>74</sup> Dies soll nicht heißen, dass die fehlenden Komponenten in den jeweiligen Phasen keine Bedeutung hätten. Es geht hier lediglich darum, die aufgeführten Aspekte als Betrachtungs- bzw. Analyseschwerpunkt hervorzuheben.

### 5.4. Übersicht über die Vertrauensheuristik

Nun sollen die o.g. Aspekte zu einer graphischen Übersicht des heuristischen Modells bzw. zu einer Vertrauensheuristik zusammengeführt und um weitere (Einfluss-)Faktoren ergänzt werden. Die gewählte Perspektive ist dabei die des Vertrauensgebers. Hierbei ist jeweils zwischen der Ebene der realen Situation und der individuellen Rekonstruktion derselben durch den Vertrauensgeber zu differenzieren. Dieser nimmt die Situation (gefiltert) wahr und rekonstruiert sie (siehe Abschnitt 5.1 in diesem Kapitel).<sup>75</sup> Daraus ergibt sich folgende Graphik:

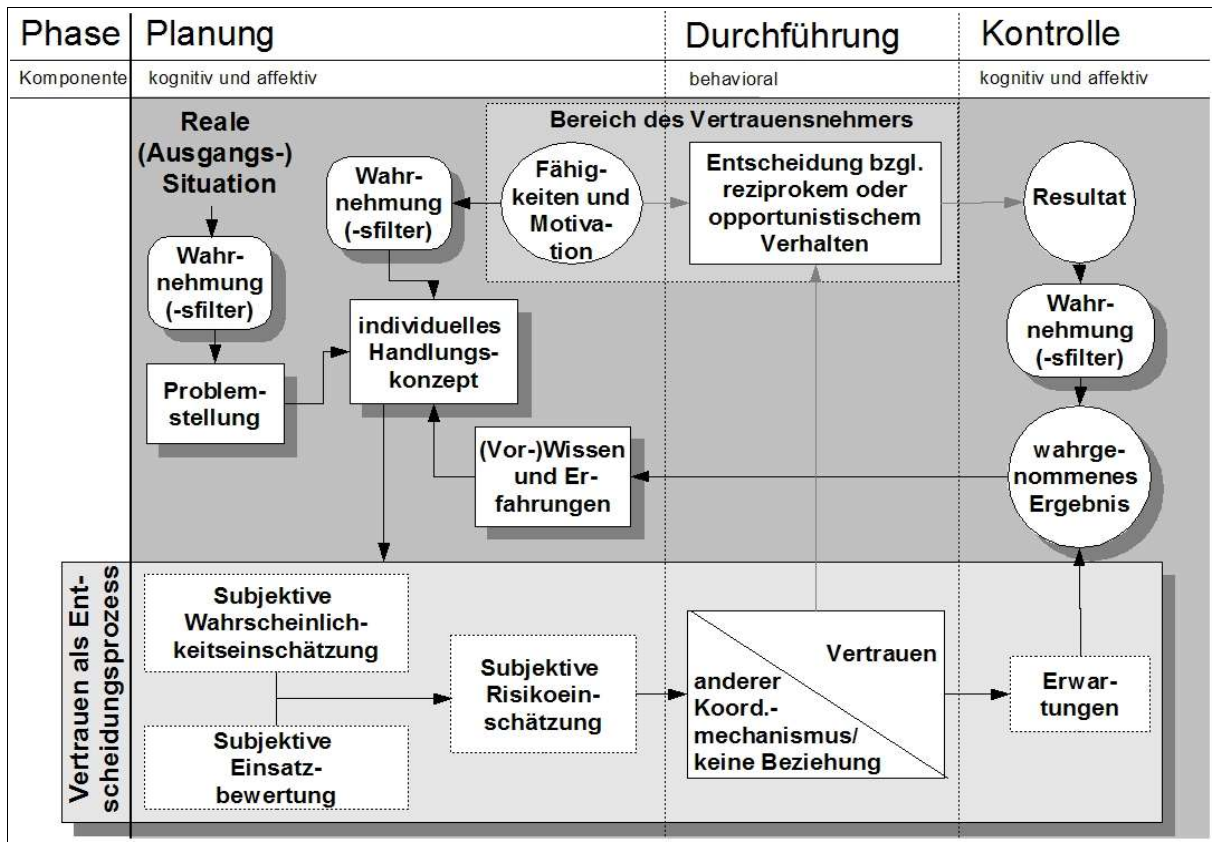


Abbildung 6: Heuristisches Modell von Vertrauen als handlungsorientierter Entscheidungsprozess.

Dieses Modell entspricht m.E. einer transaktional orientierten Forschungsrichtung, welche sich zur rein interaktionistischen Richtung (siehe ROTTER/ HOCHREICH 1979, S. 21) dadurch ab-

<sup>75</sup> Dies wird in der Graphik dadurch wiedergegeben, dass die Ebene des Vertrauensgebers 'über' der Ebene der Situation liegend dargestellt wird. Hierbei wird diese dritte Dimension durch Schattenwurf angedeutet. Weiterhin finden sich Wahrnehmungsfiler zwischen allen Elementen der Situation und der Ebene der individuellen Rekonstruktion. Auch sei hier auf den Hinweise in Abschnitt 5.2 (insbesondere in Fußnote 70 auf S. 64) bzgl. der Bedeutung der abgebildeten Pfeile (gerade im Hinblick auf Farbe und Richtung) verwiesen. Bzgl. des Zusammenhangs zwischen den einzelnen Elementen lässt sich z.B. bei den den Wahrnehmungsfiler und dem individuellen Handlungskonzept – wie bereits aufgeführt (siehe Abschnitt 3.1 in diesem Kapitel) – durchaus eine (in Bezug auf die Pfeilrichtung) umgekehrte Wirkung feststellen.

grenzt, dass sie vor allem die subjektiven Verarbeitungsprozesse in den Vordergrund stellt (siehe THIES 2002, S. 38).

Vom zentralen Akteur in dieser Modellierung (dem Vertrauensgeber), aus dessen Perspektive hier der Entscheidungsprozess bzgl. Vertrauen abgebildet ist, wird eine reale Gesamtsituation als risikobehaftete Problemstellung subjektiv wahrgenommen, die der einzelne Akteur nicht alleine lösen kann, denn „Situationen, in denen Vertrauen eine Rolle spielen, bilden eine Untergruppe der Situationen, die ein gewisses Risiko beinhalten. Es sind Situationen, in denen das Risiko, das man eingeht, von der Leistung eines anderen Akteurs abhängt“ (COLEMAN 1991, S. 115). Diese Wahrnehmung als riskante Problemstellung durch den potenziellen Vertrauensgeber ist dabei letztlich das entscheidende – ob die reale Situation es tatsächlich auch ist, ist dabei unerheblich.<sup>76</sup> Es könnte also sogar sein, dass eine riskante Ausgangssituation wahrgenommen wird, die tatsächlich gar nicht existiert. Allerdings muss die genannte Problemstellung grundsätzlich auch durch den Vertrauensgeber als zukünftig lösbar wahrgenommen werden, d.h. er muss die entsprechende Zuversicht besitzen (vgl. Abschnitt 1.2 in diesem Kapitel), dass die Situation (in seinem Interesse) bewältigt werden kann.

Ein wesentlicher Faktor, auf dem die Entscheidung bzgl. Vertrauen basiert, ist der andere Akteur, von dessen Leistung das Situationsergebnis möglicherweise abhängt, also der Vertrauensnehmer. Dieser Bereich des Vertrauensnehmers ist auch Teil der Ausgangssituation und wird ebenfalls durch den potenziellen Vertrauensgeber gefiltert wahrgenommen und bzgl. der Glaubwürdigkeit beurteilt, wobei sich diese auf die Frage nach dem Zutrauen und der Motivationszuschreibung stützt (vgl. Abschnitt 1.2 in diesem Kapitel).

Für die Motivationszuschreibung versucht der Vertrauensgeber dabei eine spezifische Einschätzung und Bewertung der möglichen Beweggründe des Vertrauensnehmers (siehe GERAMANIS 2002, S. 6) vorzunehmen. Denn der Vertrauensgeber kann nicht, weil er „individuell eine Präferenz für Vertrauen hat, sondern nur weil er eine solche Präferenz begründeterweise auch anderen zuzuschreiben vermag, [...] die eigenene Handlungen entsprechend konzipieren“ (NUISSL/ SCHWARZ/ THOMAS 2002, S. 55). Gerade im Hinblick auf die Motivationszuschreibung erscheint dabei eine Übertragung von Informationen aus anderen Handlungskontexten mit dem jeweiligen Vertrauensnehmer von Bedeutung zu sein. So wird eine kooperative, d.h. im Sinne des Vertrauensgebers auf eine reziproke Handlung ausgerichtete Motivation dem Vertrauensnehmer eher zugeschrieben, wenn er sich bereits in anderen

---

<sup>76</sup> Dies ist es wohl auch, warum LUHMANN anführt, dass der Vertrauensgeber eine Situation *definieren* muss, in der er auf den Vertrauensnehmer angewiesen ist (siehe LUHMANN 2000, S. 53).

Situationen als kooperativ erwiesen hat (siehe ANTFANG/ URBAN 1994, S. 6). Zudem werden dessen Eigenschaften vom Vertrauensgeber insbesondere unter der jeweiligen Problemstellung auf seine (Problemlösungs-)Fähigkeiten hin wahrgenommen, was wiederum dem Konzept des Zutrauens entspricht (vgl. Abschnitt 1.2 in diesem Kapitel), welches sich damit ebenfalls in der Heuristik wiederfinden lässt.<sup>77</sup>

Der Gesamteindruck der Situation und des Vertrauensnehmers wird dabei von den Vorerfahrungen bzw. dem (vermeintlichen) Vor-‘wissen‘ des jeweils Entscheidenden beeinflusst (siehe u.a. FLICK 1988, S. 52ff., ANTFANG/ URBAN 1994, S. 5 sowie RIPPERGER 1998, S. 103 und S. 190). Dabei ergibt sich die Entscheidung bzgl. Vertrauen „nicht immer aus einer realistischen Einschätzung der Möglichkeiten und Bedeutungen. Sie ist oft nur eine Widerspiegelung persönlicher Neigungen, die ihre Wurzeln in einer schwach erinnerten Vergangenheit haben“ (DEUTSCH 1976, S. 162). Weiterhin lässt sich feststellen, dass bereits „vor der eigentlichen Interaktion [...] die Interaktionspartner über spezifische Vorerfahrungen und Erwartungen [verfügen], welche die folgende, tatsächlich stattfindende Interaktion beeinflussen. Die die Interaktion begleitenden Wahrnehmungsprozesse und -resultate beeinflussen wiederum den weiteren Interaktionsablauf“ (THIES 2002, S. 35). ANTFANG und URBAN haben diesbezüglich aufgezeigt, „daß die beteiligten Akteure ihre Vertrauensentscheidung aufgrund von Informationen, die sie a) in ihren bisherigen Interaktionen gemacht haben oder b) infolge von Informationen, die sie von dritter Seite (Reputation) über den potentiellen Vertrauenspartner bekommen haben, treffen“ (ANTFANG/ URBAN 1994, S. 1). Über das (Vor-)Wissen finden also die Fragen nach der Vertrautheit mit der Situation bzw. dem Vertrauensnehmer als Teil derselben sowie nach der Reputation des jeweiligen Gegenübers ihren Niederschlag (siehe Abschnitt 1.2 in diesem Kapitel).

Diese Einflussfaktoren fließen in das individuelle Handlungskonzept ein. Der Vertrauensgeber nimmt anhand der dort vorzufindenden impliziten Theorien eine subjektive Wahrscheinlichkeitseinschätzung und über die darin enthaltenen Präferenzen eine subjektive Bewertung

---

<sup>77</sup> Diese Unterscheidung zwischen Zutrauen und Motivationszuschreibung somit der Situations- bzw. Personenbezug einer Vertrauensentscheidung läßt sich recht anschaulich anhand von zwei Beispielen von EULER verdeutlichen:

*„So werden wir einem Arbeitskollegen vertrauen, dass er seine Verpflichtungen rechtzeitig erfüllt, damit die gemeinsame Arbeitsaufgabe fristgerecht erledigt werden kann. Zugleich würde man ihm aber nicht vertrauen, das defekte Auto zu reparieren. Einem Freund vertraue ich vielleicht im Hinblick auf seinen Musikgeschmack, nicht hingegen im Hinblick auf seine finanzielle Ratschläge.“ (EULER 2004, S. 312)*

Entsprechend lässt sich über diese beiden Einflussfaktoren (der Motivationszuschreibung und dem Zutrauen) wiederum die Spezifität von Vertrauensbeziehungen zwischen Vertrauensgeber und -nehmer im Hinblick auf den jeweiligen situativen Kontext (siehe LUHMANN 2000, S. 123) erklären.

des Einsatzes bzw. Ziels vor.<sup>78</sup> Hinsichtlich der Bewertung einer Ausgangslage kann über das individuelle Handlungskonzept auch die Frage nach der Risikoaversion bzw. -neigung (vgl. RIPPERGER 1998, S. 121) u.ä. subjektiv beantwortet werden. Dabei beeinflussen sich die subjektive Wahrscheinlichkeitseinschätzung und die subjektive Einsatzbewertung teilweise gegenseitig. So kann der potenzielle Vertrauensgeber etwa bzgl. des einen Einsatzes risikoavers, bei einem anderen Einsatz jedoch risikofreudig sein.<sup>79</sup> Daraus ergibt sich seine subjektive Risikoeinschätzung der Situation. Davon ausgehend entscheidet sich der Vertrauensgeber wiederum vor dem Hintergrund seines individuellen Handlungskonzept und den darin enthaltenen Faktoren (wobei hier insbesondere der Einflussfaktor Selbstvertrauen aufzuführen ist; siehe Abschnitt 1.2 in diesem Kapitel), ob er Vertrauen<sup>80</sup> und/ oder andere Koordinationsmechanismen in der Beziehung zum anderen Akteur wählt oder vielleicht besser (seiner Einschätzung nach) auf eine solche Beziehung verzichten sollte – auch wenn damit potenziell das wahrgenommene Problem nur aufgeschoben wird bzw. eventuell ungelöst bleiben dürfte.

Die bisher aufgeführten Elemente und Faktoren (WahrnehmungsfILTER, Vorwissen, individuelles Handlungskonzept etc.) sind im Anschluss an diese Entscheidung beim Vertrauensempfänger bzw. -nehmer entsprechend zu beantworten, wobei er andere Handlungsalternativen als der Vertrauensgeber hat und teilweise auch andere Einflussfaktoren bei dieser Entscheidung auf ihn einwirken (vgl. RIPPERGER 1998, S. 137ff. sowie ANTFANG/ URBAN 1994, S. 8). Er muss nun entscheiden, ob er die überantworteten Ressourcen oder eingeräumten Handlungsfreiheiten mit einem entsprechenden, reziproken Verhalten im Sinne des Vertrauensgebers erwidern will (und wenn ja, in welchem Umfang) oder ob er aus Sicht des Vertrauensgebers zu opportunistisch bzw. defektiv bewerteten Alternativen greift. Der Vertrauensnehmer kann durch sein „vertrauenswürdige Verhalten [...] eine wechselseitige Vertrauensbeziehung, in der jeder Akteur alternierend die Rolle des Vertrauensgebers bzw. des Vertrauensnehmers einnimmt“ (a.a.O. 1998, S. 193), initiieren.

Anhand der getroffenen Entscheidung entwickelt der Vertrauensgeber – wie bereits erwähnt (siehe Abschnitt 5.2 in diesem Kapitel) – Erwartungen bzgl. des Handlungsergebnisses. Diese vergleicht er mit dem von ihm wahrgenommenen – d.h. auch entsprechend vorher gefilterten

---

<sup>78</sup> THIES führt in diesem Zusammenhang den Begriff der Valenz auf (siehe THIES 2002, S. 52) und bezieht sich damit auf die Ausführungen von LEWIN (vgl. LEWIN 1953, S. 96ff. sowie FISCHER/ WISWEDE 1997, S. 109f.).

<sup>79</sup> An dieser Stelle sei noch mal auf das Beispiel der Flugangst aus Fußnote 65 auf S. 61 hingewiesen.

<sup>80</sup> Diese Entscheidung bzgl. Vertrauen zeigt sich in dem Grad, in dem sich der Vertrauensgeber dem Risiko des Vertrauensbruchs aussetzt bzw. in welchem Umfang er eine riskante Vorleistung erbringt (siehe LUHMANN 2000, S. 53).

– Ergebnis der Situation vor dem Hintergrund der erfolgten Interaktion (siehe EULER/ HAHN 2004, S. 402f.), woraufhin er seine vorherige Entscheidung (sowohl kognitiv wie auch affektiv) pragmatisch reflektiert bzw. etwa im Hinblick auf die Vertrauenswürdigkeit des anderen Akteurs (siehe LUHMANN 1984, S. 181 sowie Abschnitt 1.2 in diesem Kapitel) interpretiert.

Die so gewonnenen Erkenntnisse werden entsprechend in seinen Wissens- und Erfahrungsfundus integriert, wobei auch hier Auswahl-, Verdrängungs- bzw. Vergessensprozesse greifen können (vgl. EULER/ HAHN 2004, S. 369ff.).<sup>81</sup> NOOTEBOOM und SIX führen bspw. für die Fragen, die sich aus dieser Problematik heraus ergeben, folgende Möglichkeiten an:

*„The question to be asked is why things went wrong. This could be due to outside accidents beyond anyone’s control, a mistake, lack of competence, lack of effort, or opportunism. How does one assess what is the case? What motive and competence will one infer and attribute to the trustee, and what implications for action will one derive?“*  
(NOOTEBOOM/ SIX 2003, S. 7)

Grundsätzlich muss auch ein für den Vertrauensgeber negatives Ergebnis nicht unbedingt zum Verlust der Vertrauenswürdigkeit des Vertrauensnehmers führen, denn auch der Vertrauensgeber kann das Ergebnis so interpretieren, dass exogen „unsichere Ereignisse [...] ex post die Fähigkeit des Vertrauensnehmers [beeinflusst haben könnten], in der vom Vertrauensgeber erwarteten Art und Weise zu handeln“ (RIPPERGER 1998, S. 119). Mehr noch – ausgehend von den Ergebnissen seiner Untersuchung zusammen mit BUCK (siehe BIERHOFF/ BUCK 1986) – stellt BIERHOFF zusammenfassend fest:

*„Während ein Vertrauensbruch besonders wenig der Persönlichkeit der Zielperson [bzw. – im Rahmen dieser Arbeit – dem Vertrauensnehmer; C.S.] angelastet wurde (und statt dessen eher mit situativen Umständen erklärt wurde), bestand andererseits die Neigung, unerwartete Verlässlichkeit der Zielperson ihrer Person zuzuschreiben.“*  
(BIERHOFF 1987, Sp. 2032)

---

<sup>81</sup> Gemäß den Ausführungen von FESTINGER zu kognitiven Dissonanzen kann bspw. festgestellt werden, dass nicht nur die Modifikation der eigenen Handlungsweise, sondern auch die Veränderung des 'Wissens' eine mögliche Reaktion auf solch ein Auseinanderfallen der gebildeten Erwartungen und Situationsergebnis bzw. die sich hieraus ergebenden Dissonanzen darstellen kann (vgl. FESTINGER 1978, S. 18ff.). So können bspw. bei dem Auseinanderfallen von Erwartungen und Ergebnis im Nachhinein die Erwartungen oder die Ergebniswahrnehmung so modifiziert werden, dass die getroffene Entscheidung nicht kritisch in Frage gestellt werden muss.



Somit besteht bei einem Auseinanderfallen von wahrgenommenem Ergebnis und den gebildeten Erwartungen die Tendenz, dass die sich ergebende Enttäuschung durch den Vertrauensgeber eher auf eine der Situation nicht angemessene Zuversicht, weniger aber auf Zutrauen und Motivationszuschreibung (die mit dem Vertrauensnehmer verbunden sind) zurückgeführt wird. Dies führt zu einer gewissen Stabilisierung einer vertrauensvollen Beziehung bzw. baut Schwellen auf, die eine negative Entwicklung der Beziehung im Hinblick auf Vertrauen eher verhindern (siehe Abschnitt 3.2 in diesem Kapitel). Wenn aber eine internale, d.h. der Person des Vertrauensnehmers zugeschriebene Erklärung für das Auseinanderfallen der Erwartungen und dem Ergebnis durch den Vertrauensgeber herangezogen wird, so „wird es wichtig, ob mangelnde Anstrengung oder Unfähigkeit betont wird“ (BIERHOFF 2000, S. 242), ob also das Zutrauen oder die Motivationszuschreibung unzutreffend waren. Je nachdem, wie der Vertrauensgeber die in diesem Absatz aufgeführten Fragestellungen beantwortet, ergeben sich unterschiedliche Konsequenzen. So hat eine enttäuschte Zuversicht für die Beziehung zwischen Vertrauensgeber und -nehmer im Hinblick auf Vertrauen weit weniger negative Folgen als bspw. eine unzutreffende Motivationszuschreibung.

Wie bei den vorangegangenen Ausführungen deutlich geworden sein sollte, gibt es diverse Aspekte und Zusammenhänge, die die Entscheidung bzgl. Vertrauen beeinflussen. Nun gilt es für den weiteren Verlauf, die hier als wesentlich erachteten Strukturelemente zusammenzufassen und kurz im Hinblick auf die weitere Betrachtung zu erläutern. Die wohl wichtigsten Elemente in der o.g. Heuristik, die zwar außerhalb des eigentlichen Entscheidungsprozesses angesiedelt sind, jedoch einen erheblichen Einfluss auf den Prozess haben dürften, sind die Wahrnehmungsfiler und das individuelle Handlungskonzept.

Aus dem Entscheidungsprozess selbst wird – insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Beobacht- bzw. Erfassbarkeit – die eigentliche Durchführungsphase in den Mittelpunkt gestellt, denn hier manifestiert sich Vertrauen oftmals durch den „weitgehenden Verzicht auf explizite Kontroll- und Sicherungsmaßnahmen zum Schutz gegen opportunistisches Verhalten“ (RIPPERGER 1998, S. 71). Daraus ergeben sich drei Fragen:

- In welchen Situationen kann Vertrauen als Koordinationsmechanismus gewählt werden?
- Welche alternativen Koordinationsmechanismen können genutzt werden?
- Wie und bis zu welchem Grad lassen sich diese Alternativen mit Vertrauen kombinieren?

Die hier aufgeführten Strukturelemente der Vertrauensheuristik sollen dazu dienen, im späteren Verlauf das nun zu skizzierende Forschungsfeld der regionalen Bildungsnetzwerke im Hinblick auf Vertrauen zu analysieren (vgl. Kap. IV).

### **III. Regionale Bildungsnetzwerke und ihre berufs- und wirtschaftspädagogischen Anwendungsfelder**

Nachdem im vorangegangenen Kapitel der Begriff des Vertrauens eingehend beleuchtet und eine Vertrauensheuristik entwickelt wurde, soll nun das Forschungsfeld der regionalen Bildungsnetzwerke näher betrachtet werden, welches mit Hilfe der entwickelten Kriterien der Vertrauensheuristik dann im späteren Verlauf dieser Arbeit weiter analysiert werden soll.

Dabei soll zunächst eine allgemeine Übersicht über die Entwicklung und Verbreitung des Netzwerkkonzepts geboten werden. Darauf folgt ein Anwendungsbeispiel in Form einer Untersuchung des Bildungsnetzwerks Rhein-Erftkreis, welches die Möglichkeiten, aber auch Grenzen der Erfassung solcher regionalen Netzwerke veranschaulichen soll. Ausgehend hiervon werden auch die allgemeinen Schwierigkeiten des Netzwerkansatzes kritisch reflektiert. Um diesen Problemen (zumindest teilweise) zu begegnen, wird eine Eingrenzung der hier verfolgten Netzwerkperspektive vorgenommen. Zum Abschluss dieses Kapitels wird eine strukturierte Übersicht über exemplarische, potenzielle Anwendungsfelder für regionale Bildungsnetzwerke aus Sicht berufsbildender Schulen geboten, bevor auf dieser Grundlage drei exemplarisch ausgewählte Felder skizziert werden.

#### **1. Über den Netzwerkbegriff und seine unterschiedlichen Anwendungsformen**

Unter einem Netzwerk kann in sehr abstrakter, ja fast metaphorischer Form eine Menge von Knoten, die über Kanten bzw. Relationen miteinander verbunden sind, verstanden werden (vgl. WILBERS 2004, S. 39). Gemäß JÜTTE lässt sich der Netzwerkbegriff in den Sozialwissenschaften „als ein Geflecht sozialer Beziehungen von Einheiten und Verknüpfungen zwischen diesen“ (JÜTTE 2002, S. 28) verstehen. Genauer formuliert umfasst ein Netzwerk im Kontext der Sozialwissenschaften „eine durch Beziehungen eines bestimmten Types verbundene Menge von sozialen Einheiten wie Personen, Positionen, Organisationen usw.“ (PAPPI 1987, S. 13). Diese Begriffsbestimmung der Netzwerkknotten bzw. Akteure stimmt überein mit den Ausführungen von WASSERMANN und FAUST:

*„Actors are discrete individual, corporate, or collective social units. Examples of actors are people in a group, departments within a corporation, public service agencies in a city, or nation-states in the world system.“ (WASSERMANN/ FAUST 1994, S. 17)*

Der Netzwerkbegriff umschreibt also eine endliche Zahl solcher Akteure, die durch bestimmte Beziehungen miteinander verknüpft sind (vgl. WASSERMANN/ FAUST 1994, S. 20). Häufig

werden dabei so genannte ego-zentrierte Netzwerke betrachtet (vgl. WILBERS 2004, S. 43), bei denen „das um eine fokale Person, das Ego, herum verankerte soziale Netzwerk [betrachtet wird]. Zu diesem Netzwerk gehören die sogenannten Alteri, die Beziehungen zwischen Ego und den Alteri und die Beziehungen zwischen den Alteri“ (JANSEN 1999, S. 74). Allerdings soll der Akteursbegriff nicht – wie das vorangegangene Zitat nahelegt – ausschließlich auf Personen bezogen sein, sondern hier sollen mit diesem Begriff „sowohl Personen als auch Organisationen bezeichnet [werden]. [...] Der Differenzierung halber werden im Einzelfall die Begriffe ‘individueller Akteur’ bzw. ‘organisationaler/ kollektiver Akteur’ verwandt“ (JÜTTE 2002, S. 52). Dabei können etwa organisationale Akteure selbst wiederum ein Netzwerk darstellen, wie die institutionsökonomische Modellierung von Organisationen als Netzwerk von Verträgen (bzw. „Nexus of Treaties“; WOLFF/ NEUBURGER 1995, S. 91) belegt. Zudem wird hier durch den Zusatz ‘fokal’ einem Akteur nicht etwa höherer Einfluss als anderen Akteuren (z.B. durch eine Führungs- oder Leitungsfunktion) im Netzwerk zugeschrieben, wie dies im Forschungsbereich für bestimmte Netzwerkformen wie strategische (Unternehmens-)Netzwerke teilweise erfolgt (vgl. GILBERT 2003, S. 47), sondern um eine analytische Sichtweise.<sup>82</sup>

Gemäß einer Definition von MORATH ist ein interorganisationales Netzwerk „eine polyzentrische Organisationsform, die von einer oder mehreren zentralen Organisation(en) gesteuert wird und die durch komplex-reziproke Beziehungen kooperativer Natur auf Grundlage relativ stabiler und personaler Verknüpfungen zwischen autonomen Organisationen gekennzeichnet ist“ (MORATH 1996, S. 20; Hervorhebung durch C.S.). Damit würden z.B. die strategischen Unternehmensnetzwerke als interorganisationale Netzwerke bezeichnet werden können, nicht aber die regionalen Netzwerke, da diese nicht durch eine zentrale Autorität geführt werden (siehe SYDOW 1992, S. 47). Bei Unternehmensnetzwerken und der damit verbundenen Konzentration auf privatwirtschaftliche Organisationen handelt es sich nach Auffassung von COOKE und MORGAN um eine unnötige Restriktion, vielmehr sollten Netzwerke verstärkt als ein interorganisationales Phänomen betrachtet werden (siehe COOKE/ MORGAN 1993, S. 545). Auch die ausschließliche Erfassung von bzw. Ausrichtung auf *kooperative* Beziehungsformen erscheint mir nicht unbedingt optimal, auch wenn diese häufig mit dem Begriff des Interorganisationsnetzwerks als Beziehungsform genannt werden (vgl. etwa WEYER 2000, S. 15), da es sich hierbei bspw. gemäß der Konzeption von EULER bereits um ein sehr hohes Beziehungsniveau handelt (siehe EULER 1999, S. 7).

---

<sup>82</sup> D.h. aus der Perspektive dieses fokalen Akteurs bzw. dieser fokalen Akteure wird das jeweilige Netzwerk rekonstruiert.

Im Rahmen dieser Arbeit wird ein soziales Netzwerk von einem Interorganisationsnetzwerk<sup>83</sup> dadurch unterschieden, dass bei erstgenanntem Individuen betrachtet werden, während bei der interorganisationalen Variante die Beziehungen zwischen Organisationen betrachtet werden. Die Steuerung oder eine bestimmte Intensitätsstufe wie Kooperation (siehe bspw. WURCHE 1997, S. 144f.), die für eine Berücksichtigung bei der Analyse erreicht werden muss, werden dabei ausgeklammert, um möglichst vielfältige Beziehungsformen (z.B. auch Informations- oder gar Konkurrenzbeziehungen) betrachten zu können.

Das Netzwerkkonzept wird allerdings nicht nur als Modell zur Erfassung der real existierenden Struktur angesehen, sondern teilweise auch als Gestaltungsoption für Unternehmen, die in turbulenten Geschäftsfeldern agieren, aufgefasst, welche damit etwa das Ziel der strategischen Flexibilität erreichen können (vgl. SYDOW 1992, S. 110ff.).

Für die nachfolgenden Ausführungen werde ich aber an dieser Stelle (noch) keine Akteursauswahl (etwa auf Bildungseinrichtungen; vgl. WILBERS 2003, S. 63) bzw. Beziehungseinschränkungen (etwa auf bestimmte Austauschbeziehungen; siehe HEIDLING 2000, S. 72ff.) vornehmen, sondern auf den oben angeführten sozialwissenschaftlich geprägten Begriff des Netzwerks zurückgreifen. So bildet der Netzwerkbegriff „ein analytisches Konstrukt, das auf die Beziehungsperspektive verweist“ (JÜTTE 2002, S. 29). Bei einer Einschränkung der betrachteten Beziehungsformen würde etwa die ausschließliche Betrachtung *vertrauensvoller* Kooperation zwischen autonomen, aber interdependenten Akteuren bei sozialen Netzwerken, wie WEYER sie vornimmt (vgl. WEYER 2000, S. 11), dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit eher zuwiderlaufen bzw. könnte zu einem Zirkelschluss führen. Stattdessen werden unter dem allgemeinen Beziehungsbegriff hier in Anlehnung an PAPPI „alle Kommunikationen, Affekte, Bewertungen, Handlungen und Gelegenheiten, die eine Verbindung zwischen ego und alter herstellen“ (PAPPI 1987, S. 17), verstanden. Auch wenn dieses „sozialwissenschaftliche Netzwerkkonstrukt [...] Irritationen auslösen [kann], da es zunächst vergleichsweise inhaltsleer ist“ (JÜTTE 2002, S. 29), erscheint mir eine solch offene Begriffsauffassung doch im Vergleich zur frühzeitigen Konzentration auf eine bestimmte Akteurs- bzw. Beziehungsform sinnvoll, um zunächst die ganze Breite des Anwendungsfeldes zu skizzieren und dann erkenntnisinteressengeleitet im Verlauf dieses Kapitels Einschränkungen zur konkreteren Beschreibung und Definition von Bildungsnetzwerken sowie den betrachteten Ebenen, den fokalen Akteuren und wesentlichen Beziehungsformen vorzunehmen.

---

<sup>83</sup> Alternativ auch interorganisationales Netzwerk genannt.

### 1.1. Die Entdeckung von Netzwerken – ein kurzer historischer Überblick

Entstanden ist das Netzwerkkonzept schon vor Beginn des 20. Jahrhunderts und wurde bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts von den ersten Ansätzen bspw. bei SIMMEL (1858-1918), LEWIN (1890-1947), KÖHLER (1887-1967) sowie RADCLIFFE-BROWN (1881-1955) oder auch den Hawthorne Studien über verschiedene wissenschaftliche Disziplinen (bspw. der Anthropologie oder Sozialpsychologie), Entwicklungslinien und Durchbrüchen (z.B. die Entstehung der Graphentheorie) immer weiter fortentwickelt (vgl. SCOTT 2000, S. 7ff., JÜTTE 2002, S. 26 sowie JANSEN 1999, S. 31ff.). Die weitere Genese ab 1930, in der die wesentlichen Entwicklungslinien zeitlich eingeordnet werden können, veranschaulicht folgende Graphik:

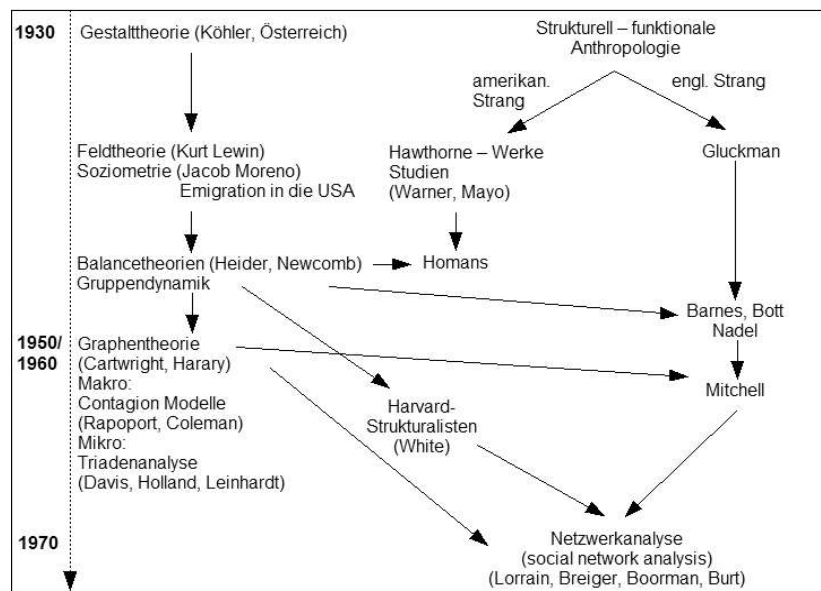


Abbildung 7: Überblick über Entwicklungslinien der Netzwerkanalyse ab 1930 (Quelle: in Anlehnung an JANSEN 1999, S. 32).

Mit der dargestellten Entwicklung der Netzwerkanalyse begann sich das Netzwerkkonzept ab den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts nach und nach in der Soziologie auszubreiten, nicht zuletzt aufgrund der wachsenden Kritik an den dominierenden, neoklassisch geprägten ökonomischen Theorien und deren Annahmen. So formuliert etwa GRANOVETTER seine Kritik an den neoklassischen Modellen der Wirtschaftswissenschaft folgendermaßen:

*„I argue that the anonymous market of neoclassical models is virtually nonexistent in economic life and that transactions of all kinds are rife with the social connections described.“ (GRANOVETTER 1983, S. 495)*

Aber nicht nur in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften wurde der Netzwerkbegriff rezipiert. Gerade der einleitend aufgeführte, sehr abstrakte bzw. metaphorische Netzwerkbegriff hat es ermöglicht, dass auf dieses Konzept in den verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen – von der Anthropologie über die Biologie oder auch Mathematik bis hin zur (Quanten-)Physik (vgl. bspw. WELLMAN/ BERKOWITZ 1988, S. 5 oder FAULSTICH 2002, S. 21) – zurückgegriffen wird. Auch in diesen stehen mittlerweile nicht mehr nur die einzelnen Bestandteile von Untersuchungsobjekten, sondern auch deren Beziehungen zueinander, im Mittelpunkt (vgl. WILBERS 2004, S. 39ff.). So wird an verschiedenen Stellen von einem eigenständigen (Forschungs-)Paradigma gesprochen (siehe COOKE/ MORGAN 1993, SCHRÖTER 2004, S. 2 oder BELLMANN/ HIPPE 1996).

## 1.2. Begründungen für die Entstehung von Netzwerken

Neben der Erfassung von Netzwerken (vgl. das Beispiel in Abschnitt 3 dieses Kapitels) stellt sich aber auch die Frage, wie diese überhaupt entstehen. Allgemein werden derzeit in unterschiedlichen Zusammenhängen Netzwerkstrukturen entdeckt bzw. sollen (weiter-)entwickelt werden.<sup>84</sup> Problematisch ist aber die konkrete Erfassung der Ursachen für die Entstehung von Netzwerken, da diese je nach analysierter bzw. betrachteter Netzwerkform (bspw. soziale, interorganisationale, strategische oder regionale Netzwerke) sowie wissenschaftlicher Bezugsdisziplin bzw. Schwerpunktsetzung (bspw. Psychologie, Soziologie oder Ökonomie) unterschiedlich ausfallen. Auf der Ebene der Organisationen stellt MORATH zur Entstehung von Netzwerken zu Beginn seiner Ausführungen Folgendes fest:

*„Sie entstehen, weil einzelne Organisationen in einer turbulenten Umwelt an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit stoßen.“ (MORATH 1996, S.1)*

So wird für die Entwicklung einer verstärkten Vernetzung zwischen (vor allem ökonomischen) Akteuren aus der gesamtgesellschaftlichen Betrachtungsperspektive häufig vor einem Hintergrund tiefgreifender sozioökonomischer Veränderungen argumentiert (siehe WEYER 2000, S. 1, HAMM 2004, S. 22 oder HELLMER/FRIESE/KOLLROS/ KRUMBEIN 1999, S. 56). Allerdings sind diese Veränderungen keinesfalls als gegeben anzusehen, sondern sie werden sowohl in ihrem Umfang wie auch ihrer Relevanz kritisch beurteilt (vgl. HELLMER et al. 1999, S. 27ff. oder LUNDVALL 1992, S. 3f.).

Die Erklärungsansätze, die für die Entstehung und Entwicklung (insbesondere interorganisationaler) Netzwerke (wie Unternehmensnetzwerke oder Policy-Netzwerke) aufgeführt

---

<sup>84</sup> Hierzu wurden bereits im einführenden, ersten Kapitel einige Beispiele genannt.

werden, umfassen ein weites Spektrum, das von ökonomischen Theorien (bspw. Spieltheorie oder Transaktionskostenökonomie) bis zur Interorganisationstheorie reicht (vgl. WILBERS 2004, S. 39ff. oder SYDOW 1992, S. 225ff.). Besonders interessant für die weiteren Ausführungen ist der Ressource-Dependency-Ansatz (vgl. SYDOW 1992, S. 196ff. sowie HIPPE 1996, S. 32f.), da der Ressourcenbegriff sowohl im Zusammenhang mit Vertrauen (siehe etwa GERAMANIS 2002) als auch Bildungsnetzwerken (vgl. bspw. JÜTTE 2002, S. 317) wiederholt aufgegriffen wird.

Die elementaren Bestandteile von Netzwerken, nämlich die Beziehungen zwischen Akteuren, werden häufig auf der Basis konkreter Problemstellungen aufgenommen. Aus Binnensicht der Beteiligten stellt ein solches Netzwerk nämlich „keinen Selbstzweck dar, sondern es bietet vielmehr Strukturen, die den Akteuren ermöglichen, konkrete Ziele und Absichten zu verfolgen, und die als Lösungsmöglichkeit ihrer Probleme angesehen werden“ (SÄNGER/BENNEWITZ 2001, S. 78). Diese Problemlagen „resultieren aus Knappheit in Kombination mit ungleicher Verteilung von Ressourcen unter den handelnden Menschen. Diese Ressourcen können materielle sein, aber auch Fähigkeiten, Wissen und Informationen“ (WOLFF/NEUBURGER 1995, S. 74). Damit hängt die Aufnahme von Beziehungen etwa auch auf der interorganisationalen Ebene „nicht nur vom good will der Beteiligten ab, sondern auch von der Verfügbarkeit von Ressourcen. [...] Je weniger Ressourcen eine Einrichtung hat, desto schwieriger ist es für sie, Kooperationspartner zu finden, da der Nutzen für den potenziellen Partner nicht so hoch ist“ (JÜTTE 2002, S. 84). Deshalb entwickeln die Akteure bspw. im Bereich von Bildungseinrichtungen „ihr eigenes Ressourcennetzwerk, das die für die Leistungserstellung so wichtigen Ressourcen wie Dozenten und Räume, strategische Informationen, Ideen und Konzeptionen gewährleisten kann“ (JÜTTE 2002, S. 86).

Je nach betrachteten Beziehungen kann die Entstehung von Netzwerken auch auf der Ebene der Individuen unterschiedlich begründet bzw. erklärt werden. Dies geht bis hin zum persönlichen Lebenslauf des jeweiligen individuellen Akteurs. So können bspw. durch den Wechsel des Arbeitsplatzes eines einzelnen, individuellen Akteurs die Beziehungen zwischen den beteiligten Bildungseinrichtungen durchaus beeinflusst werden, wie die Untersuchung von JÜTTE belegt:

*„Der personelle Wechsel zwischen den Einrichtungen bleibt für die lokalen Interorganisationsbeziehungen nicht folgenlos [...]. Neben dieser höheren emotionalen Verbundenheit resultiert aus dem früheren Beschäftigungsverhältnis ein differenziertes Wissen über diese Einrichtung.“ (JÜTTE 2002, S. 138f.)*

Die individuelle Ebene kann also einen gewissen Einfluss auf die Ebene der inter-organisationalen Beziehungen haben und soll deshalb noch eingehender diesbezüglich betrachtet werden (siehe Abschnitt 4.2 in diesem Kapitel).

### **1.3. Exemplarische Ansätze für den potenziellen Mehrwert des Netzwerkansatzes bzw. von Netzwerken**

Aus Sicht des individuellen Akteurs lässt sich auch eine rationale bzw. ökonomische Begründung für die Bildung von Netzwerken ausfindig machen. So kann für diese die Entstehung von Netzwerken auch damit begründet werden, dass der Ausgangspunkt für die „Bildung von Netzwerken [...] der gegenseitige Wunsch [ist], spezifische Vorteile der Partner für jeweils eigene Zwecke mitnutzen zu können“ (WOLFF/ NEUBURGER 1995, S. 90). Belege für die entsprechende Popularität von Netzwerken lassen sich anhand der Zunahme von Unternehmensnetzwerken feststellen (siehe SYDOW 1992, S.15ff. oder SYDOW 1997, S.15f.), auch wenn der „empirische Nachweis der Existenz und mehr noch der zunehmenden Verbreitung von Unternehmensnetzwerken [...] alles andere als einfach“ (SYDOW 1992 S.15) ist. Allerdings ist die Anwendung des Netzwerkkonzepts auf den wirtschaft(swissenschaft)lichen Kontext nicht unumstritten, nicht zuletzt, da in diesem Bereich der Netzwerkbegriff fast ausschließlich als Metapher verwendet wird (siehe FÜRST/ SCHUBERT 1998, S. 352 HELLMER et al. 1999, S. 56).

Grundlegend ist an dieser Stelle insbesondere der Umgang mit den Ressourcen Informationen, Wissen und Kompetenzen.<sup>85</sup> Diese können nämlich zu den immateriellen Ressourcen gezählt werden, zu denen über Netzwerke Zugang erlangt werden kann – und diese erweiterten Ressourcen bzw. Möglichkeiten, auf sie zuzugreifen, stellen wiederum einen wesentlichen Mehrwert von Netzwerken dar. So hängt „der Zugang zu Informationen zu einem hohen Teil von den jeweiligen sozialen Netzen der Akteure ab“ (JÜTTE 2002, S. 93f.) und diese Informationen und Kommunikationskontakte „spielen vor allem beim schnellen und unkomplizierten Finden von kompetenten Ansprechpartnern in Fachfragen eine zentrale Rolle“ (a.a.O.

---

<sup>85</sup> An dieser Stelle erfolgt zur besseren Differenzierung dieser Begriffe eine Definition derselben: „Wichtig ist es zunächst, die Begriffe Signale, Daten, Informationen und Wissen sowie weitergehend Kompetenz auseinander zu halten. [...] Signale sind physikalische Impulse. Erst auf der informationellen Ebene werden sie zu Daten, die formalisierbar und codierbar sein müssen. Sie werden durch Beobachtungen und Unterscheidungen erzeugt. Diese stellen für die jeweiligen System erst dann Informationen dar, wenn sie eine syntaktische Ordnung besitzen, d.h. sie unterliegen systemspezifischen Kohärenzkriterien. Zum Wissen werden die Informationen erst, wenn sie eingelagert werden in die Erfahrungsmuster – das „Gedächtnis“ – des Systems. Selektion von Informationen konstruiert semantische Bedeutsamkeit durch Relevanz von Wissen. [...] Kompetenz – als weiterer zu klärender Begriff – umfasst darüber hinaus die psychische Verfügbarkeit möglicher Handlungen einer Person. Es geht hierbei um intra-psychische Potentiale, die sich in Tätigkeiten realisieren. Sie setzen sich beim Handlungsvollzug als Performanz in der konkreten Anwendung um.“ (FAULSTICH 2002, S. 29)



2002, S. 94). Diese Wirkung lässt sich sowohl für positiv (Koordination u.ä.) wie negativ geladene (Konkurrenz, Konflikt etc.) Beziehungen (vgl. WILBERS 2004, S. 49 sowie JANSEN 2000, S. 41f.) ausmachen, denn Konkurrenz z.B. fördert die exklusive Kontrolle über Informationen und Wissen (siehe JÜTTE 2002, S. 95). Damit ist auch schon die zweite o.g. immaterielle Ressourcenform, nämlich das Wissen, angesprochen. Auch hier wird Netzwerken und insbesondere den innerhalb derselben vorzufindenden (formalen wie informellen) kommunikativen Beziehungen eine besondere Bedeutung bei der Generierung neuen Wissens (Innovation; siehe bspw. JÜTTE 2002, S. 337) sowie der Verbreitung dieses Wissens (Diffusion) zugesprochen (siehe etwa SCHENK 1984, S. 74 und S. 280). Dass eine Zusammenarbeit in Netzwerken im schulischen Kontext eine gute Möglichkeit darstellt, eigene Probleme einzubringen, neue Ideen zu entwickeln und Erfahrungen auszutauschen, wird auch von Lehrkräften so eingeschätzt – dies belegt zumindest die Befragung von Lehrkräften (an allgemeinbildenden Schulen), die in einem Netzwerk zusammengearbeitet haben (siehe CZERWANSKI 2003, S. 209). Ähnliches belegen die Ausführungen zum Lernen in interaktiven, sozial eingebetteten Prozessen bzw. Netzwerken (vgl. bspw. LUNDVALL 1992, S. 1 oder WILBERS 2002), denn auch hier wird die Bedeutung bzw. der potenzielle Mehrwert von Netzwerken hervorgehoben. Damit können auch die Kernprozesse etwa der beruflichen Bildung, nämlich die Vermittlung beruflicher Handlungsfähigkeit (siehe BBiG 2005, § 1), durch die Berücksichtigung des Netzwerkkonzepts optimiert werden. So stellen etwa SEYFRIED, KOHLMAYER und FURTH-RIEDESSER fest, dass in „der lokalen Kooperation zwischen dem allgemeinen Bildungssystem, den Akteuren/innen der beruflichen Bildung wird immer häufiger ein Ansatz gesehen, die Qualität und Flexibilität der beruflichen Bildung zu verbessern“ (SEYFRIED/ KOHLMAYER/ FURTH-RIEDESSER 1999, S. 5). Zu den speziellen Potenzialen regionaler (Berufs-)Bildungsnetzwerke führt WILBERS folgende begründete Vermutungen in zusammengefasster Form an:<sup>86</sup>

1. *„Regionale Berufbildungsnetzwerke sind ein begünstigender Kontext für die Verbindung von systematischem und kasuistischem Lernen in der Berufsbildung.*
2. *Regionale Berufsbildungsnetzwerke stellen ein Instrument zur Differenzierung in und durch Berufsbildung dar.*

---

<sup>86</sup> Zu einem etwas anders ausgerichteten, aber ähnlich positiv ausfallenden Gesamtfazit kommen auch SEYFRIED, KOHLMAYER und FURTH-RIEDESSER bei ihrer Untersuchung von regionalen Bildungsnetzwerken in ganz Europa, die allerdings eher die politische Ebene in den Mittelpunkt ihrer Analyse stellen. Hierbei stellen sie fest, dass regionale Bildungsnetzwerke dazu beitragen können, die politischen Reform- und Entscheidungsprozesse zu verbessern, strukturelle Probleme zu lösen, Ressourcen effizienter einzusetzen und die Qualität sowie die entsprechende Kontrolle zu verbessern. (vgl. SEYFRIED/ KOHLMAYER/ FURTH-RIEDESSER 1999, S. 62)

3. *Regionale Berufsbildungsnetzwerke sind ein Instrument zu Abfederung von Transitionsproblemen im Berufsbildungssystem.*
4. *Regionale Berufsbildungsnetzwerke sind ein Mittel zur Abschwächung quantitativer Problem (z.B. ungünstiger Angebots-/Nachfragerelationen) in der Berufsbildung.*
5. *Regionale Bildungsnetzwerke sind ein Beitrag zu einer höheren Wirtschaftlichkeit der Berufsbildung und ein Instrument der Regionalentwicklung.“ (WILBERS 2003, S. 71f.)*

Aus einer primär wissenschaftstheoretischen Perspektive wird mit dem Netzwerkkonzept die Möglichkeit geboten, die Lücke zwischen der Mikroperspektive des einzelnen Akteurs und der Makroperspektive von Organisation und Gesellschaft zu schließen (vgl. SCHENK 1984, S. 118, WEYER 2000a sowie JANSEN 1999, S.13), welche GRANOVETTER als „under-“ bzw. „oversocialized“ (GRANOVETTER 1985, S. 493) kritisiert. So kann das Netzwerkkonzept – zumindest nach Auffassung GRANOVETTERS – dazu beitragen, einen weiteren gemeinsamen Mangel beider o.g. Modellformen zu beseitigen, nämlich dass das Entscheidungs- und Handlungskonzept durch „atomized“ Akteure ausgeführt wird bzw. auf diesen basiert (vgl. a.a.O. 1985, S. 485).

Damit dürfte m.E. belegt sein, dass Netzwerke unter ganz unterschiedlichen Gesichtspunkten diverse Mehrwerte besitzen können.

#### **1.4. Kritische Reflexion der allgemeinen Verwendung des Netzwerkbegriffs**

Entsprechend der gerade aufgeführten Mehrwerte von Netzwerken sind die Erwartungen an das Netzwerkkonzept generell eher hoch – wie die Aussage von WASSERMANN und FAUST m.E. eindrucksvoll verdeutlicht:

*„The fact that so many researchers, from such different disciplines, almost simultaneously discovered the network perspective is not surprising. Its utility is great, and the problems that can be answered with it are numerous spanning a broad range of disciplines.“ (WASSERMANN/ FAUST 1994, S. 10)*

Dass Netzwerke kein Allheilmittel darstellen und nicht nur Möglichkeiten und Potenziale, sondern auch Grenzen aufweisen, soll an dieser Stelle nicht verschwiegen werden. So sind die dargestellten Mehrwerte auch kritisch zu hinterfragen, da teilweise sowohl „der Netzwerkbegriff, als auch der Wissensbegriff [...] vielfältig und inflationär gebraucht“ (WILBERS 2004, S. 112) werden und gleichzeitig die Begriffsverwendung alles andere als einheitlich ist.

Des Weiteren handelt es sich bei Netzwerken – ähnlich wie beim Vertrauensbegriff (siehe Kap. II.4) – um einen emotional aufgeladenen Begriff, der auch als 'Wärmemetapher' bezeichnet werden kann (vgl. FAULSTICH 2002, S. 21) und dieser wird wohl auch deshalb immer wieder gerne aufgegriffen. Allerdings wird trotz der häufigen Thematisierung von Netzwerken nach wie vor Handlungsbedarf in diesem Bereich gesehen. So stellen SÄNGER und BENNEWITZ (speziell für den Bereich der Sozialpolitik) fest:

*„Es gibt wohl keine anderen Modebegriffe [...], die einerseits so strapaziert und abgedroschen sind, andererseits aber auch in ihrer praktischen Umsetzung so notwendig wären wie der Aufbau von Netzwerken.“ (SÄNGER/ BENNEWITZ 2001, S. 75)*

Wohl nicht zuletzt aufgrund dieser „Konjunktur des Netzwerkgedankens“ (WEYER 2000, S. 3) sprechen einige Autoren mittlerweile von einer fast schon mythisch anmutenden Überhöhung des Netzwerkbegriffs (vgl. bspw. REISS 1998 oder HELMER/ FRIESE/ KOLLROS/ KRUMBEIN 1999) oder aber – wie im Zitat von SÄNGER und BENNEWITZ – von einem Modebegriff (siehe etwa auch HAMM 2004, S. 2). Zu dieser Attraktivität bzw. Mode des Netzwerkgedankens dürfte zum einen beigetragen haben, dass die „Sammlung von Daten und Informationen zu Sozialbeziehungen [...] einen starken Reiz des Erforschens“ (JÜTTE 2002, S. 58) ausübt und trotz der hohen Abstraktion durch die Konzentration auf bestimmte Beziehungsformen durch deren elegante Darstellung mittels Netzwerkdiagrammen und Matrizen diesen „eine größere (empirische) Realität zugesprochen wird als sie tatsächlich verdienen“ (SCHENK 1984, S. 63). Insbesondere scheint die aufgeführte hohe Erwartungshaltung gerade an regionale Bildungsnetzwerke unter Berücksichtigung der zum jetzigen Zeitpunkt wenig zufriedenstellenden empirischen Datenlagen problematisch (siehe WILBERS 2003, S. 75).

Weiterhin sind Netzwerke (genau wie Vertrauen) nicht per se positiv zu bewerten (siehe NUISSL/ SCHWARZ/ THOMAS 2002, S. 21). So können Netzwerke nicht nur innovationsfördernde Wirkung haben, sondern auch strukturkonservativ sein (vgl. FÜRST/ SCHUBERT 1998, S. 354). Schwierigkeiten können auch etablierte Netzwerken mit bestehenden, vertrauensvollen Kooperationsbeziehungen zwischen den Akteuren bereiten (vgl. HIPPE 1996, S. 39). Bspw. können ältere Netzwerke die Wirkung haben, dass diese die beteiligten Akteure in ihrem Handeln nicht mehr motivieren, sondern vielmehr fixieren (siehe MILLER 1997, S. 39).

Zudem kommt etwa bei der Initiierung von Netzwerken zwischen politischen Akteuren durchaus „eher als bei Unternehmensnetzwerken der Verdacht [auf], daß die Gründungsidee nicht primär in einer auch gesamtwohlfahrtsoptimalen Outputsteigerung besteht, sondern vielmehr in der Durchsetzung von Gruppeninteressen. Ziel ist dann nicht eine möglichst effiziente

Ressourcenallokation, sondern eine der eigenen Klientel unmittelbar nützenden Distribution“ (WOLFF/ NEUBURGER 1995, S. 93). So kann sich bei Netzwerken das Problem ergeben, dass sich solche Gruppen auf Kosten außenstehender Dritter Vorteile verschaffen (vgl. FREITAG 2004, S. 14). Mehr noch: Mit Netzwerken können sogar Ziele verfolgt werden, die nicht nur nicht im Interesse der Gesellschaft sind, sondern diesen bewusst widersprechen. Dies belegt in extremer Form die neuartige, netzwerktheoretische Betrachtung krimineller Vereinigung wie der Mafia oder gar Terrornetzwerken (siehe ebenda sowie FAULSTICH 2002, S. 21).<sup>87</sup> So erweist sich die „Betrachtung der Einzelinstitution Netzwerk [...] im Rahmen einer normativen Analyse [als] eine zu enge Perspektive, wenn nicht unterstellt werden kann, daß die Institution insgesamt der Effizienz des politischen Systems dient“ (WOLFF/ NEUBURGER 1995, S. 94).

Auch besteht bei der Anwendung von Netzwerken als Koordinationsmechanismus – ähnlich wie bei Hierarchie und Markt (siehe OUCHI 1980, S. 132ff.) – durchaus die Möglichkeit des Netzwerkversagens. Hierzu zählen bspw. steigender Zeitbedarf, fehlende Kontinuität, Koordinationsprobleme (gerade auch mit wachsender Zahl der Akteure) sowie das Leugnen und Verschieben von Konflikten (vgl. FAULSTICH 2002, S. 25f. sowie HELLMER et al. 1999, S. 76ff.).

## **2. Fokussierung der Netzwerkebenen und -grenzen**

Grundsätzlich sollte eine Analyse von Netzwerken auf mehreren Ebenen erfolgen (vgl. etwa JÜTTE 2002, S. 32f.). Deshalb werden im nachfolgenden Abschnitt die im Rahmen dieser Arbeit eingehender betrachteten Ebenen und gesetzten Grenzen aufgeführt bzw. differenziert sowie erläutert, um die hier berücksichtigten Stufen zwischen der Mikroebene der Individuen und der gesellschaftlichen Makroperspektive zu ermitteln. Auf diesen Ebenen werden dann im späteren Verlauf tiefergehende Analysen vorgenommen.

### **2.1. Betrachtungs- und Analyseebenen**

Eine Möglichkeit der vertikalen Ebenendifferenzierung zwischen der Mikro- und Makroperspektive bietet die Aufteilung von BECK und SCHWARZ, die die Kategorien 'einzelne Personen', 'Gruppen'<sup>88</sup>, 'Organisation', 'regionales Umfeld' und 'überregionales Umfeld' umfasst (vgl. BECK/ SCHWARZ 1995, S. 45). Allerdings erscheint mir eine Unterscheidung zwischen den

---

<sup>87</sup> Ähnliche Negativbeispiele lassen sich auf für den Bereich des sozialen Kapitals (siehe Kap. IV.1.4) ausmachen, wie die Erläuterungen von PUTNAM belegen (siehe PUTNAM 2000, S. 21f. sowie S. 350ff.).

<sup>88</sup> Eine Gruppe besteht in Anlehnung an DEUTSCH aus zwei oder mehr Personen, „die sich darüber im klaren sind, daß sie aufgrund miteinander verbundener Interessen erlebnismäßig zusammenhängen. Dadurch unterscheidet sich eine Gruppe von Menschen von einem Aggregat, einer Klasse, einer Kategorie oder einem bestimmten Typus von Menschen, die auch alle Menschen mit einer gemeinsamen Eigenart zusammenfassen“ (DEUTSCH 1976, S. 53).

Kategorien Gruppe und Organisation schwierig, wie das Beispiel des Bildungsgangs einer berufsbildenden Schule verdeutlichen kann (siehe BUSCHFELD 2002, S. 2ff.). In der Soziologie wird das Netzwerk als Verknüpfung zwischen der Mikro- und Makroebene im Sinne einer Mesoebene thematisiert (siehe Abschnitt 1.3 in diesem Kapitel sowie WEYER 2000a, S. 240f.). Hier wird die Differenzierung der Ebenen durch die Einteilung in die Mikroebene der Individuen, die Mesoebenen der Gesamtorganisation und die Netzwerkebene der interorganisationalen Zusammenarbeit sowie der jeweils betrachteten Region als Makroebene (vgl. SCHWEERS 2003, S. 53) vorgenommen, während die gesamtgesellschaftliche Ebene, wie sie WILBERS berücksichtigt (siehe WILBERS 2004a, S. 25f.), ausgeklammert bleibt. Diese Unterscheidung erfolgt dabei in Anlehnung an SYDOW, der – ausgehend von seinen Erfahrungen bei der Untersuchung von Unternehmensnetzwerken – ebenfalls für die empirische Untersuchung von Vertrauen in Netzwerken die Anwendung einer Mehrebenenanalyse empfiehlt, welche „neben der personalen und organisationalen Ebene auch die Netzwerkebene sowie die Ebene der Netzwerkwelt einschließt“ (SYDOW 1995, S. 191).

Der Begriff der Region entstammt der Geographie und umschreibt „ein Teilgebiet eines Staates oder einer Volkswirtschaft, das von dessen anderen Teilgebieten nicht [unbedingt] durch formale Grenzen [...] getrennt ist“ (MAIER/ TÖDTLING 1996, S.16) und welches zugleich „nicht einen einzelnen Raumpunkt [...] sondern eine Zusammenfassung von Raumpunkten“ (ebenda) darstellt. Über ein gewähltes Regionalisierungsverfahren (siehe Abschnitt 2.2.1 in diesem Kapitel) soll diese Region eingegrenzt und von der überregionalen Ebene unterschieden werden, wobei letztgenannte Ebene im weiteren Verlauf dieser Arbeit weitestgehend ausgeklammert bleibt.

In der horizontalen Perspektive bietet sich die Möglichkeit der Differenzierung von Betrachtungsebenen bei der Analyse von Bildungsnetzwerken an, wie sie die im Rahmen von ANUBA entwickelten Arbeitsschwerpunkte von Bildungsnetzwerkern vorgenommene, dichotome Differenzierung in die beiden Bereiche Innen- und Außenentwicklung (siehe bspw. SCHWEERS/ WILBERS 2002, S. 36) darstellt. Diese Unterscheidung hat den Vorteil, dass über das Kriterium der Organisationsgrenze auch gleich eine entsprechende Zuordnung zur jeweiligen Analyseebene erfolgen kann.<sup>89</sup> Dies soll im Rahmen dieser Arbeit für die Ebene der fokalen Organisationsform (Innenperspektive) und deren interorganisationaler Vernetzung (Außenperspektive) berücksichtigt werden.

---

<sup>89</sup> Wohl nicht zuletzt deshalb differenziert bspw. KREMER zwischen Interaktionen im Innen- und Außenverhältnis (siehe KREMER 2003, S. 37).

Damit ergeben sich drei im Verlauf der Arbeit zu berücksichtigende Ebenen, wobei auf der Mesoebene zwischen Innen- und Außenperspektive unterschieden wird, nämlich

- die Ebene der Individuen und deren soziale Netzwerke (als Mikroebene),
- die Ebene der fokalen Organisation und deren interorganisationale Vernetzung (als Mesoebene) und
- die Region als Netzwerkwelt (als Makroebene).

Eine spezifische Auseinandersetzung mit den ersten beiden Ebenen erfolgt im späteren Verlauf dieser Arbeit, nachdem eine Konkretisierung anhand eines Anwendungsbeispiels (vgl. Abschnitt 3 in diesem Kapitel) vorgenommen wurde, während nun zunächst einmal die Makroebene thematisiert werden soll.

## **2.2. Die regionalisierte Betrachtung von Bildungsnetzwerken als erste Netzwerkeingrenzung**

An dieser Stelle soll erläutert werden, warum die Region eine sinnvolle Möglichkeit zur Netzwerkeingrenzung darstellt. Gemäß des oben ausgewiesenen Erkenntnisinteresses (vgl. Kap. I.1), sollen hier speziell *regionale* Bildungsnetzwerke betrachtet werden. D.h. die im Rahmen dieser Arbeit thematisierten Netzwerke sind neben ihrer inhaltlichen Ausrichtung (Bildung) auch räumlich zu anderen Netzwerken abgrenzbar. Neben den möglichen Einflüssen, die räumliche Nähe und der gemeinsame regionaler Hintergrund auf die Vertrauensbildung haben können (siehe dieszüglich Kap. IV.4), verkleinert es auch den betrachteten empirischen Raum. Durch die Betrachtung von räumlichen Zusammenhängen soll auch der „Raumblindheit der Sozialwissenschaften“ (DANGSCHAT, zitiert nach JÜTTE 2002, S. 315) entgegengewirkt werden.

### **2.2.1. Bestimmung des Begriffs der regionalen Bildungsnetzwerke und des Regionalisierungsverfahrens**

Vor allem basierend auf den Ausführungen von WILBERS kann mit dem Begriff des regionalen Bildungsnetzwerks eine Gruppe von Bildungseinrichtungen (bspw. Schulen oder Weiterbildungseinrichtungen) innerhalb einer Region bezeichnet werden, die über verschiedenartige Beziehungen miteinander verbunden sind (vgl. WILBERS 2000, S. 3). Interessanterweise erfolgt die Einordnung eines regionalen Netzwerks als regionales Bildungsnetzwerk bei diesem Begriffsverständnis weniger über die Beziehungsformen, sondern über die Tätigkeit der Akteure

im Bildungsbereich. Aber schon hier stellt sich die Frage, ab wann eine Einrichtung bzw. Organisation als Bildungseinrichtung bzw. als 'im Bildungsbereich tätig' bezeichnet wird.

Die Frage, anhand welcher Kriterien ein solcher Teilraum wie eine Region sinnvoll abgegrenzt werden kann, wird mit Hilfe eines bestimmten Regionalisierungsverfahrens beantwortet. Zunächst einmal gibt es weder objektive Netzwerk Grenzen, sondern diese werden stets gesetzt (siehe MILLER 1996, S. 38 oder SANTEN/ SECKINGER 2003, S. 50). Dies kann bspw. durch Nachzeichnen des Netzwerks oder der Region als sozialer Kategorie der Lebenswelt der Akteure (vgl. WILBERS 2000, S. 3 sowie SCHRÖTER 2004, S. 117) erfolgen. Alternativ zum Nachvollzug der sozialen Konstruktion der Netzwerkakteure besteht die Möglichkeit, eine nominale Setzung vorzunehmen, die etwa über das Erkenntnisinteresse Dritter wie Forscher, Politiker u.ä. erfolgen kann (vgl. SANTEN/ SECKINGER 2003, S. 50). Hier soll nun letztgenannte Variante verfolgt werden, auch wenn dies gerade angesichts des konstruktivistischen Grundverständnisses dieser Arbeit und der damit verbundenen Affinität zur Rekonstruktion einer solchen Lebenswelt (siehe SIEBERT 2002, S. 47) eine gewisse Problematik darstellt, der durch eine transparente Begründung begegnet werden soll. Mir erscheint eine intersubjektive Rekonstruktion der Netzwerk Grenzen durch die beteiligten Akteure selbst – über die Nennung bei der Erhebung mittels Namensgenerator hinaus – unter forschungsökonomischen Gesichtspunkten zu aufwendig bzw. im Rahmen dieser Arbeit nicht realisierbar.<sup>90</sup>

Wenn aber die Region als Netzwerk Grenze nominal<sup>91</sup> gesetzt wird, so muss auch hier eine Abgrenzung dieses Raums erfolgen. Grundsätzlich gibt es zwei Verfahren anhand derer eine Regionsabgrenzung – eine sogenannte Regionalisierung – mittels nominal-definitorischer Präzisierung erfolgen kann, nämlich

- durch bestimmte Indikatoren geleitet wie dem Homogenitäts- oder dem Funktionalitätskriterium (siehe MAIER/TÖDTLING 1996, S.17f.) oder
- anhand von politischen bzw. administrativen Vorgaben wie Bundesgebiet oder Kreisgebiete (vgl. SCHÄTZL 1998, S. 94f.).

Speziell bezogen auf den Bereich der regionalen Bildungsnetzwerke aus Sicht berufsbildender Schulen führt HAMM aus:

*„Auf berufsbildende Schulen bezogen bewegt sich die räumliche Größe einer Region zu-  
meist zwischen dem Einzugsgebiet einer Schule (Funktionalität als Abgrenzungs-*

---

<sup>90</sup> Die sollten die Ausführungen in Fußnote 14 auf S. 18 deutlich machen.

<sup>91</sup> Also eine Festlegung in dem Sinne, was für diesen spezifischen Kontext als Netzwerk Grenze bzw. Region betrachtet werden soll.

*kriterium) und der Kreisebene (Abgrenzung hinsichtlich der administrativen Einheit).“  
(HAMM 2004, S. 9)*

Hier soll die letztgenannte Variante Verwendung finden, die Regionalisierung anhand administrativer Vorgaben. Um präziser zu sein, wird in dieser Arbeit vor allem auf die Kreise als kleinste administrative Maßstabsebene zurückgegriffen, auf der Daten mit einem staatlich reglementierten statistischen Verfahren erhoben werden, was sekundärstatistische Analysen bzw. eine Vergleichbarkeit dieser Daten bis zu einem gewissen Grad gewährleistet.<sup>92</sup> Des Weiteren wird hier unter dem Begriff der Region nur die subnationale Variante betrachtet, d.h. es „handelt [...] sich um Teilgebiete eines Staates, wie etwa die Länder der Bundesrepublik oder die Kantone der Schweiz“ (siehe MAIER/TÖDTLING 1996, S. 16). Durch dieses Verfahren sollen nämlich bereits bestimmte Netzwerkformen wie international angelegte interorganisationale Netzwerke, welche z.B. beim Themenfeld der strategischen Netzwerken durchaus häufiger behandelt werden, ausgeschlossen werden. Zudem sollen hier nur Netzwerke innerhalb eines (Bundes-)Landes betrachtet werden. Auf diesem Wege wird nicht nur eine kulturelle, sondern auch eine juristische Homogenisierung ermöglicht, da die organisatorischen Strukturen und damit auch die Möglichkeiten zur interorganisationalen Zusammenarbeit je nach Bundesland aufgrund der Kulturhoheit der Länder im Bildungsbereich auch innerhalb der Bundesrepublik divergieren. Hierdurch entstehen Konfliktpotenziale<sup>93</sup>, die aber im Rahmen dieser Arbeit weitestgehend ausgeblendet werden sollen.

### **2.2.2. Bedeutung der Region als Netzwerkwelt**

Die Effekte, die die regionalen Bedingungen auf Netzwerke und umgekehrt, auch die Netzwerke auf die Region haben können, sind dabei äußerst vielfältig und sollen an dieser Stelle zunächst kurz skizziert werden, bevor diese im späteren Verlauf dieser Dissertation im Hinblick auf Vertrauen genauer analysiert werden (siehe Kap. IV.2).

Eingebracht wurde der Begriff des regionalen Netzwerks in die wissenschaftliche Diskussion Mitte der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts durch GREMI (Groupe de Recherche Européen sur les Milieux Innovateurs), welche innovative Milieus als wesentlichen Impulsfaktor für die

---

<sup>92</sup> Durch die Systematisierung der NUTS (nomenclature des unités territoriales statistiques) -Ebenen sind sogar eine gewisse Vergleichbarkeit der Regionen sowie der Zugang zu Sekundärstatistiken (in diesem Fall die Statistiken der EU) gewährleistet (vgl. MAIER/ TÖDTLING 1996, S. 204f.).

<sup>93</sup> Ein Beispiel für die Probleme, die sich hieraus ergeben können, bietet die ANUBA-Fortbildung zum Bildungsnetzwerker (vgl. GERLACH et al. 2003, WILBERS 2004, S. 358ff. und HAMM 2004, S. 229ff.). Hier ergaben sich im Verlauf des Modellversuchs erhebliche Harmonisierungsprobleme, da bspw. in NRW Lehrerfortbildung zentral angebotsorientiert, in Niedersachsen aber dezentral budgetiert bzw. nachfrageorientiert organisiert wird.



wirtschaftliche Entwicklung einer Region ansehen, und diese innovativen Milieus wiederum bestehen aus einem komplexen System von Netzwerken (vgl. SCHÄTZL 1998, S. 211 sowie SCHRÖTER 2004, S. 114). Die Betrachtung regionaler Netzwerke stellt einen deutlichen Schwerpunkt im Rahmen von Netzwerkuntersuchungen dar (vgl. SCHENK 1995, S. 24 oder WEYER 2000, S. 20f.).<sup>94</sup> Bzgl. des Einflusses der regionalen Einbettung wird bspw. die Auffassung vertreten, dass erst „mit der Einbettung von Teilen von Netzwerken in einen regionalen Kontext [...] die synergieerzeugenden Effekte möglich [werden], durch die diese Netzwerke zum Generator regionalspezifischer Innovationen werden“ (OBERMAIER 1999, S. 12). So führt HEIDENREICH als einen wesentlichen Vorteil regionaler Netzwerke im Hinblick auf die Innovationsfähigkeit an, dass bei diesen tendenziell „niederschweligen Kontakten eher Anregungen jenseits der etablierten Denk- und Verhaltensmuster zu erwarten [sind]. Da überregionale Kontakte im allgemeinen gezielter geplant und vorbereitet werden, sind sie selektiver; damit verringern sich die Chancen für überraschende, nicht gezielt gesuchte Informationen jenseits der bewährten Pfade“ (HEIDENREICH 2000, S. 96). Nicht zuletzt die mögliche Nutzung so genannter 'endogener Potenziale'<sup>95</sup> für die Entwicklung der Region hat auch dazu beigetragen, dass bspw. die Europäische Kommission in Abkehr von ihrer vorherigen regionalen Interventionspolitik auf die Förderung regionaler Netzwerke setzt (vgl. COOKE/MORGAN 1993, S. 552). Auch aus der Perspektive der individuellen Akteure sind lokale Spezifika wie die Akteurskonstellation oder die Kenntnis der Gesamtsituation vor Ort bzw. des lokalen Handlungsrahmens von großer Bedeutung, wie die Untersuchungen von JÜTTE belegen (vgl. JÜTTE 2002, S. 135ff.).

Allerdings werden die bedeutenden Unterschiede, wie sie bezogen auf ländliche und städtische Regionen bzw. mittels der funktionalen Differenzierung zwischen Zentrum und Peripherie (vgl. MAIER/TÖDTLING 1996, S.17f.) ausgemacht werden, an verschiedenen Stellen eher in Frage gestellt (siehe SCHENK 1995, S. 149 oder JÜTTE 2002, S. 138). Entscheidend für die Innovationsfähigkeit einer Region sind weder eine spezielle Form noch das Vorhandensein einer Einrichtung mit der (formalen) Zielsetzung als Technologiegeber, „sondern Offenheit und Aufgeschlossenheit von Institutionen für Ideen, Anregungen oder Anfragen sowie die unein-

---

<sup>94</sup> „Sie [neuere Arbeiten aus der Regionalökonomie; C.S.] betrachten den Faktor 'Raum' nicht nur als Distanz (etwa zu Wirtschafts- und Wissenszentren), sondern als sozioökonomische Kategorie, die geprägt ist von historisch formierten ökonomischen, sozialen und institutionellen Strukturen“ (MAIER/ TÖDTLING 1996, S. 129)

<sup>95</sup> Hierbei handelt es sich um Potenziale, die innerhalb der jeweiligen Region selbst verortet sind (vgl. MAIER/ TÖDTLING 1996, S. 185ff.).

geschränkte Weiterleitung von Informationen durch diese Einrichtungen“ (OBERMAIER 1999, S. 17).

Insbesondere im Hinblick auf öffentlich-rechtliche Bildungseinrichtungen könnte die Frage nach der Zuständigkeit ebenfalls Hinweise auf die Bedeutung der Region geben. So gibt es z.B. für die berufsbildenden Schulen in NRW Regelungen zur Zuständigkeit über die räumliche Abgrenzung des Schulbezirks bzw. Schuleinzugsbereichs (siehe SchVG § 9) und für die Überwachung und Prüfung der beruflichen Ausbildung erfolgt eine Zuordnung über die zuständige Stelle bspw. über die Kammerbezirke (siehe z.B. BBiG 2005, §§ 71, 73 und 75).<sup>96</sup> So wird bei einem großen Teil dieser Organisationen bzw. den dort vorzufindenden (Bildungs-)Angeboten die Zuordnung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den unterschiedlichen allgemein- ebenso wie den berufsbildenden Phasen des Bildungssystems anhand räumlich bezogener bürokratischer Regelungen vorgenommen.

### ***3. Zur empirischen Erfassung von Netzwerken: Die Kooperationsbeziehungen von Bildungseinrichtungen im Rhein-Erftkreis – ein Anwendungsbeispiel***

Nach diesen primär theoriegeleiteten Ausführungen soll nun die Auseinandersetzung mit Bildungsnetzwerken in einer Region anhand eines Beispiels konkretisiert werden.

Ausgangspunkt ist dabei eine Untersuchung, die vom Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln in Kooperation mit dem Landrat im Rhein-Erftkreis in den Jahren 2003 und 2004 durchgeführt wurde. Die hier dargestellten Ergebnisse sollen – trotz der quantitativen Auswertung bzw. Angaben – nicht den Eindruck erwecken, dass sie den Anspruch auf Repräsentativität erheben. Es geht hier vielmehr darum, einen Eindruck davon zu vermitteln, wie ein regionales Bildungsnetzwerk aussehen kann und welche Schwierigkeiten sich bei der empirischen Erfassung und Auswertung ergeben können. Nicht zuletzt sollen die Schwierigkeiten einer solchen Erhebung und Analyse auch anhand dieser Untersuchung von regionalen Bildungsnetzwerken deutlich gemacht werden (vgl. Abschnitt 3.4), um für das weitere Vorgehen die Fokussierung – neben der Orientierung am Erkenntnisinteresse – zu begründen. Doch zunächst sollen einige allgemeine Ausführungen zum Instrumentarium der Netzwerkanalyse erfolgen.

---

<sup>96</sup> Ähnliche Regelungen dürften wohl auch für andere öffentlich-rechtliche Institutionen (etwa bei den Arbeitsagenturen) vorzufinden sein.

### 3.1. Das Erfassungs- und Analyseinstrumentarium der Netzwerkanalyse

Beschreibt der Begriff des Netzwerks ein empirisches Phänomen, so umfasst die Netzwerkanalyse das methodische Instrumentarium zur Erfassung und Analyse desselben (siehe SYDOW 1992, S. 118f.). Die Netzwerkanalyse ist insbesondere auf die Ermittlung und Behandlung relationaler Daten ausgerichtet (vgl. SCOTT 2000, S. 2f.) und bietet neben bestimmten Erhebungsinstrumenten, wie dem Namensgenerator, auch besondere Analyse- und Interpretationsverfahren, bspw. speziell entwickelte Maß- und Kennzahlen (vgl. zusammenfassend BEUTNER/ SCHWEERS 2003b, S. 33f. sowie ausführlich JANSEN 1999 und WASSERMAN/ FAUST 1994). Dabei soll die übergreifende Form der Netzwerkanalyse, die andere Varianten und Spezialisierungsformen dieses Instrumentariums bspw. zur Analyse von Interorganisationsnetzwerken (vgl. WEYER 2000, S. 17) umfasst, als formale Netzwerkanalyse bezeichnet werden, „weil sie keine Vorannahmen über die Qualität und den substantiellen Gehalt der Interaktion im Netzwerk trifft, sondern offen ist für jegliche Form der Beziehungen zwischen Akteuren“ (ebenda).

Dabei stehe ich bei der Auswahl der Erhebungsmethoden und Interpretation der so gewonnenen Daten einer ausschließlich quantitativen Ausrichtung, wie sie bei verschiedenen Lehrbüchern (vgl. etwa PAPPI 1987, WASSERMANN/ FAUST 1994 oder JANSEN 1999) zur Netzwerkanalyse nahezuliegen scheinen, kritisch gegenüber. Ich stimme WILBERS zu, wenn er ausführt, dass sich das „Gros der Netzwerkanalytiker [...] implizit der Vorstellung quantitativer Forschung [verpflichtet sieht] und damit einer bestimmten Forschungslogik. Allerdings gibt es auch Rückbindungen in der qualitativen Tradition“ (WILBERS 2004, S. 41). So wird bei einigen Untersuchungen durchaus zur Erfassung von Netzwerken auf qualitative Forschungsmethoden zurückgegriffen (siehe allgemein MILLER 1997, S. 39 sowie für konkrete Anwendungsbeispiele z.B. HELLMER et al. 1999, S. 109ff.). Mehr noch, um die Binnensicht der in einem Netzwerk handelnden individuellen Akteure zu erfassen, wird teilweise sogar von einer Notwendigkeit qualitativer Forschungsstrategien gesprochen (siehe JÜTTE 2002, S. 37). Somit können und sollen hier im Rahmen einer Netzwerkanalyse auch qualitative Methoden Anwendung finden. Allerdings ist auch deren Einsatz nicht unproblematisch bzw. bestimmte Varianten qualitativer Forschung scheiden nicht zuletzt aus forschungsökonomischen Gründen aus.<sup>97</sup> So ist bspw. eine „direkte Beobachtung faktischer Kommunikations- und Austauschprozesse im Feld [...] nur unter hohen Aufwendungen möglich. Da Interaktionsbeziehungen in der Regel

---

<sup>97</sup> Das in Fußnote 14 (siehe S. 18) aufgeführte Zahlenbeispiel, verbunden mit der Vorstellung, dass hier nicht etwa eine Fragebogenerhebung, sondern eine vollständige Erhebung mittels Interviews erfolgen sollte, bietet vielleicht eine plastische Vorstellung des damit verbundenen Aufwands.

nur gering formalisiert, volatil und akzidentell sind, werden sie auch von den Akteuren selbst in ihrer Qualität nur begrenzt wahrgenommen“ (JÜTTE 2002, S. 44).

Jedoch erscheint für diese Arbeit durch das im Erkenntnisinteresse aufgeführte Forschungsfeld 'Vertrauen' und der hiermit verbundenen starken Verbindung zur genannten Binnensicht und hier insbesondere der emotionalen Ebene von Individuen, welche über quantitative Methoden nur schwer bzw. bedingt zu erfassen ist, auch die Verwendung qualitativer Methoden durchaus ein gangbarer Weg. So soll hier einem methodenpluralen Ansatz gefolgt werden, der die Kombination von qualitativen und quantitativen Instrumenten und Methoden vorsieht. Hierbei handelt es sich um einen Ansatz, der von JÜTTE als qualitative Netzwerkanalyse<sup>98</sup> bezeichnet wird (JÜTTE 2002, S. 38 und S. 44). Diese Orientierung auch an qualitativen Methoden ist nicht zuletzt darin begründet, dass bei dieser Analyseform „nicht die atomisierten Akteure des Austauschs, sondern die Kontextbedingungen wie Vertrauen, Normen und Werte, eine gemeinsame Beziehungsgeschichte etc. [...] im Mittelpunkt der Betrachtung“ (HELLMER et al. 1999, S. 56) stehen. Entsprechend des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit (siehe Kap. I.1) wird diese Ausrichtung hier ebenfalls verfolgt.

### **3.2. Skizze der Untersuchung im Rhein-Erftkreis und ausgewählte Ergebnisse**

Im Rahmen der Untersuchung des Bildungsnetzwerks Rhein-Erftkreis wurden in Kooperation des Lehrstuhls für Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln mit dem Landrat des Kreises alle Einrichtungen bzw. deren Vertreter (so wie sie dem Landrat bekannt waren) befragt. Bei den Bildungseinrichtungen handelte es sich ausschließlich um solche

- die innerhalb dieses Landkreises lagen (regionale Eingrenzung) und
- bei denen der Bildungsbereich den Kernprozessen der Organisation zuzurechnen ist (inhaltliche Einschränkung).<sup>99</sup>

---

<sup>98</sup> Zur kritischen Auseinandersetzung mit der Benennung als *qualitative* Netzwerkanalyse, obwohl eigentlich ein *methodenpluraler* Ansatz beschrieben wird, verweise ich auf die Ausführungen bei BEUTNER und SCHWEERS (vgl. BEUTNER/ SCHWEERS 2003b, S. 34).

<sup>99</sup> Die einzige Ausnahme bilden Kindergärten, die nicht befragt wurden.

Alle diese Einrichtungen wurden per Fragebogen (siehe Abb. 17 auf S. 229 im Anhang, Abschnitt 2) mit offenen Fragestellungen um die Nennung ihrer Kooperationspartner, -felder und -interessen gebeten. Die Antworten wurden kategorisiert und entsprechend erfasst.<sup>100</sup> Im Rahmen dieser Arbeit sollen die so gewonnenen Daten aus dem Rhein-Erftkreis als Beispiel für themen- und organisationsübergreifende Bildungsnetzwerke in einer Region herangezogen werden und insbesondere die dabei entstehenden Problemlagen deutlich machen. Die nachfolgende Tabelle gibt eine Übersicht über die jeweils vier am häufigsten genannten Kooperationspartner, -felder und -interessen:<sup>101</sup>

Häufigste Nennungen für die Bereiche ...		
... Kooperationspartner:	... Kooperationsfelder:	... Kooperationsinteressen:
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Betriebe und Unternehmen (37)</li> <li>2. Ämter, Behörden und Verwaltung (vor allem Arbeits- und Jugendamt sowie Polizei) (35)</li> <li>3. Sozialpädagogische und beratende Einrichtungen (25)</li> <li>4. Weiterbildungseinrichtungen (24)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Austausch und wechselseitige Beschulung der Teilnehmer (55)</li> <li>2. Durchführung gemeinsamer Projekte, Veranstaltungen und Angebote (26)</li> <li>3. Berufsberatung und -vorbereitung (ohne Praktika) mit 23 Nennungen</li> <li>4. Sozialpädagogische Beratung und Betreuung (ohne Berufsberatung) (20)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Berufsberatung und -vorbereitung (ohne Praktika) (18)</li> <li>2. Vermittlung von Teilnehmern auf vor- und nachgelagerte Organisationen bzw. sozialpädagogische Beratung und Betreuung (je 11)</li> <li>4. Erfahrungsaustausch bzgl. Methoden, organisatorischen Umsetzungsmöglichkeiten etc. (10)</li> </ol>
(bei durchschnittlich 3 genannten Partnern pro Akteur)	(durchschnittlich genannte Felder pro Akteur: 2,7)	(durchschnittliche 1,3 Nennungen pro Akteur)

Tabelle 3: Übersicht zum Gesamtergebnis der Befragung bzgl. Kooperationsbeziehungen.

Differenziert nach den befragten Organisationsgruppen ergeben sich teilweise deutliche Unterschiede. Dabei umfasst die Rangliste allerdings nur die ersten zwei bis drei<sup>102</sup> Kooperationspartner, -felder und -interessen, da andernfalls die Fallzahl zur Ermittlung einer aussagekräftigen Rangfolge zu gering geworden wäre.<sup>103</sup> Die Ergebnisse lauten wie folgt:<sup>104</sup>

<sup>100</sup> Eine ausführliche Beschreibung der Erhebung sowie der Vorgehensweise bei der Datenerfassung und -kategorisierung findet sich im Anhang (vgl. ebenda).

<sup>101</sup> Die absolute Zahl der Nennungen ist in der nachfolgenden Tabelle in Klammern hinter der jeweiligen Kategorie aufgeführt.

<sup>102</sup> Drei Ränge werden aufgeführt, wenn auf dem zweiten Rang zwei Gruppen von Kooperationspartnern, -felder bzw. -interessen mit der gleichen Zahl an Nennungen zu finden waren.

<sup>103</sup> Ohnehin ließen sich teilweise – abgesehen vom häufigst genannten Partner bzw. Feld – keine Rangfolgen ermitteln. Dies war der Fall, da es teilweise nur wenige beantwortete Fragebögen gab (bspw. in der Kategorie 'Sonstige') oder aber nur wenige Angaben auf den zurückgeschickten Fragebögen vorzufinden sind (etwa bei den Grundschulen). Zudem waren bei den Kooperationsinteressen oft wenige Nennungen (siehe Tab. 3) zu finden. Teilweise verzeichneten die verschiedenen Kategorien bei den angegebenen Partnergruppen bzw. Kooperationsfeldern die gleiche Zahl von Nennung oder aber die Verteilung der Antworten war sehr dispers über die möglichen Antwortkategorien verteilt (Minimalvoraussetzung zur Berücksichtigung in der List waren drei Nennungen). An diesen Stellen findet sich deshalb in der nachfolgenden Tabelle die Information, dass keine (weiteren) Angaben möglich sind.

<sup>104</sup> Auch in dieser Tabelle ist die absolute Zahl der Nennungen in Klammern hinter der jeweiligen Kategorie aufgeführt. Außerdem ist bei den antwortenden Bildungseinrichtungen die Zahl (n) der antwortenden Einrichtungen aufgeführt

Antwortende Bildungseinrichtungen:	Häufigste Nennungen für die Bereiche ...		
	... Kooperationspartner:	... Kooperationsfelder:	... Kooperationsinteressen:
<b>Grundschulen</b> n = 14	1. Ämter, Behörden und Verwaltung (4) 2. andere Grundschulen (3)	1. sozialpäd. Betreuung und Beratung (5) 2. materielle Unterstützung (3)	1. Erfahrungsaustausch bzgl. Methoden, organisatorischer Umsetzung etc. (4) 2. materielle Unterstützung bzw. sozialpädagogische Betreuung und Beratung (je 3)
<b>Sonderschulen</b> n = 9	1. Ämter, Behörden und Verwaltung (7) 2. Unternehmen und Betriebe bzw. andere Sonderschulen (je 3)	1. Vermittlung von Praktikumsplätzen (5) 2. Berufsberatung und -vorbereitung (ohne Praktika) (3)	- keine Aussagen möglich -
<b>Allgemeinbildende Schulen der Sek. I und II (ohne Sonderschulen)</b> n = 19	1. Unternehmen und Betriebe (15) 2. Ämter, Behörden und Verwaltung (12)	1. Durchführung gemeinsamer Projekte, Veranstaltungen und Angebote (11) 2. Berufsberatung- und -vorbereitung (ohne Praktika) (10)	1. Berufsberatung und -vorbereitung (ohne Praktika) (7) 2. sozialpädagogische Betreuung und Beratung (6)
<b>Berufsbildende Schulen</b> n = 9	1. Weiterbildungseinrichtungen bzw. Betriebe und Unternehmen (je 4)	1. Austausch von Teilnehmern (7) 2. Berufsberatung und -vorbereitung (ohne Praktika) (3)	- keine Angaben möglich -
<b>Weiterbildungseinrichtungen</b> n = 19	1. andere Weiterbildungseinrichtungen (14) 2. Sozialpädagogische und beratende Einrichtungen (13)	1. Austausch von Teilnehmern (22) 2. Durchführung gemeinsamer Projekte, Veranstaltungen und Angebote (9)	1. Berufsberatung und -vorbereitung (ohne Praktika) (6) 2. Erfahrungsaustausch bzgl. Methoden, organisatorischen Umsetzungsmöglichkeiten etc. bzw. Erschließung neuer Aufgabenfelder (4)
<b>Sonstige</b> n = 5	1. Vereine und Netzwerke bzw. Ämter, Behörden und Verwaltung (je 5)	1. Austausch von Teilnehmern (5)  - keine weiteren Angaben möglich -	- keine Angaben möglich -

Tabelle 4: Überblick über die häufig genannten bestehenden bzw. potenziellen Kooperationsbeziehungen.

Wie aus Tabelle 4 zu entnehmen ist, bestehen teilweise deutliche Unterschiede zwischen den jeweiligen Organisationsgruppen und den von ihnen genannten Kooperationspartnern, -feldern und -interessen. Hier sollen nun – unter dem Gesichtspunkt des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit – die Angaben der berufsbildenden Schulen kurz erläutert werden. Diese nannten zumeist Betriebe und Unternehmen sowie Weiterbildungseinrichtungen als Kooperationspartner, wobei der Austausch von Teilnehmern mit ca. einem Viertel der Nennung das meistgenannte Kooperationsfeld darstellt. Hier dürfte wohl die klassische Lernortkooperation ihren Niederschlag finden. Es ist an dieser Stelle vielleicht interessant zu erwähnen, dass die nachgelagerten Einrichtungen, die Weiterbildungseinrichtungen, als Kooperationspartner genannt werden, allerdings vorwiegend zur Durchführung gemeinsamer Projekte, Veranstaltungen und Angebote. Damit ist die direkte Vermittlung von Teilnehmern auf nachgelagerte Organisationen offenbar selbst bei der Zusammenarbeit mit diesen Einrichtungen nicht unbedingt primäres Ziel der Kooperationsbeziehung. Vor allem aber die Kooperation mit den aus Sicht

der berufsbildenden Schulen vorgelagerten Einrichtungen, den allgemeinbildenden Schulen (inkl. der Sonderschulen), wird offenbar von den Befragten nicht zu den wesentlichen Kooperationsgebieten gezählt, wie die Ranglisten der Kooperationspartner aller drei beteiligten Organisationsgruppen nahelegen.

Besonders interessant im Hinblick auf die räumliche Einbettung des Bildungsnetzwerks im Rhein-Erftkreis ist die Distanz zwischen der jeweiligen Einrichtung und den von ihr genannten Kooperationspartnern. Diese wurden wie folgt in räumliche Distanzklassen eingeordnet:<sup>105</sup>

Die genannten Partner finden sich ...	Nennungen:
... in der selben Gemeinde	36
... innerhalb des Rhein-Erftkreises	74
... in angrenzenden Kreisen	30
... in der Bundesrepublik	9
... international	4

Tabelle 5: Den Distanzklassen zugeordnete Nennungen.

Es wird deutlich, dass sich über zwei Drittel aller Partnernennungen der näheren Umgebung, d.h. der selben Gemeinde oder aber dem selben Kreis, zuordnen lassen – ein relativ deutlicher Beleg der Verbreitung regionaler bzw. räumlich naheliegender Partner. Der Umstand, dass über 90 Prozent der Partnernennungen im selben Kreis bzw. in benachbarten Kreisen verortet sind, belegt zudem den hohen Geltungsbereich des gewählten Regionalisierungsverfahren. Dies veranschaulicht auch die folgende graphische Übersicht:

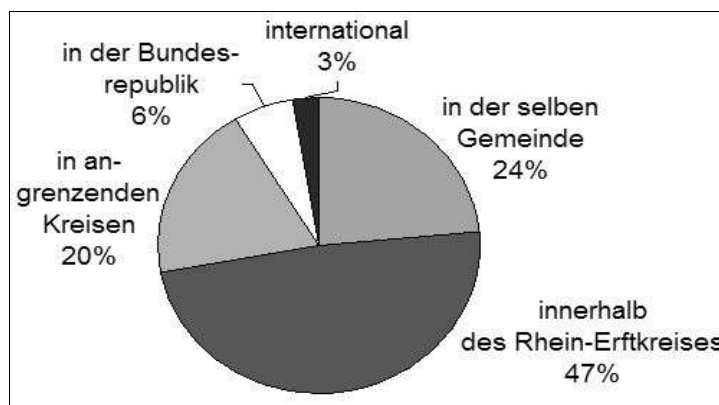


Abbildung 8: Übersicht über die Verteilung der Partner in den Distanzklassen.

<sup>105</sup> Wobei diese Zuordnung nur erfolgte, soweit sich diese eindeutig ermitteln ließ, was wiederum bei etwas mehr als zwei Dritteln der im Fragebogen angegebenen Kooperationspartner der Fall war.

### **3.3. Kritische Reflexion und Dokumentation der aufgetretenen Problemlagen bei einer solchen empirischen Untersuchung**

Grundsätzlich stellen sich bei der empirischen Erhebung verschiedene forschungsmethodische, aber auch -ethische Schwierigkeiten, die sich teilweise auch anhand des o.g. Beispiels belegen lassen und nun erläutert werden sollen.

Ein wesentliches Problem ist, dass es nur schwer möglich ist, das Beziehungspotenzial einer Bildungseinrichtung zu erfassen, d.h. etwa solche Beziehungen zu ermitteln, die zum jeweiligen Betrachtungszeitpunkt nicht aktiv bzw. aktuell sind, wohl „aber jederzeit einer Aktivierung (z.B. zu bestimmten Zwecken) unterzogen werden“ (SCHENK 1984, S. 66) können. So wurden bei dem genannten Anwendungsbeispiel nur die fünf wichtigsten Kooperationspartner und Kooperationsfelder der jeweiligen Organisation ermittelt und auf diesem Wege wohl vor allem starke bzw. formale Beziehungen erfasst, sicherlich aber nicht alle bestehenden, von den zum damaligen Zeitpunkt inaktiven Beziehungen ganz zu schweigen. Auch deshalb stellen Untersuchungen dieser Art „stets nur eine Momentaufnahme der gerade aktivierten sozialen Beziehungen dar. Eine Reihe von latenten weiteren Relationen bleibt dabei unberücksichtigt“ (a.a.O. 1984, S. 70).

Zudem kann es durch die gerade geschilderte Konzentration auf eine Beziehungsform oder auch durch die Befragung von einzelnen Vertretern der zu erfassenden Organisationen zu Verzerrungen kommen, etwa wenn „isolierte Netzwerkbeziehungen untersucht werden, die bedeutender erscheinen, als sie es tatsächlich sind“ (BELLMANN/ HIPPE 1996, S.15).

Auch steht das „Bemühen, Einblick in lokale Handlungs- und Entscheidungsstrukturen zu bekommen, [...] immer vor dem Problem, dass die Akteure dies auch als einen Evaluationsversuch wahrnehmen. Dies ruft zum einen Widerstände und Verweigerungsverhalten auf Seiten der Befragten hervor, zum anderen besteht die Gefahr, rationalisierten Mythen aufzusitzen. Die subjektiven Bewertungen und Wahrnehmungen werden gefiltert und der Selbstdarstellung untergeordnet“ (JÜTTE 2002, S. 49). So verschärft sich die oben dargestellte Problematik, dass nur formale Beziehungen erfasst werden noch, wenn berücksichtigt wird, dass informellen Kooperationsbeziehungen „häufig ein Negativimage [anhafet], das unter den Stichworten ‚Cliqueswirtschaft‘, ‚Kungelei‘ und ‚Wettbewerbsverzerrung‘ in den Köpfen verankert ist, so daß sie von den Akteuren selbst nicht immer genannt werden“ (HELLMER et al. 1999, S. 101). Bspw. hatte die Einbeziehung einer regional bekannten und renommierten Behörde sicherlich den positiven Effekt eines vergleichsweise hohen Rücklaufs (insbesondere unter dem Gesichtspunkt der offenen Fragestellung). Aber da diese Organisation teilweise auch als Schul-



träger (in diesem Fall etwa für die Gesamtschulen und die berufsbildenden Schulen) in Erscheinung trat und zudem die befragten Vertreter auch eher der Organisationsebene mit leitenden bzw. leitungsunterstützenden Funktionen stammen dürften, stellt sich die Frage, inwieweit die gerade erfolgte Darstellung der Kooperationsbeziehungen dem tatsächlichen 'Sein' oder nicht vielleicht doch (zumindest teilweise) eher dem (mikro-)politischen erwünschten 'Sollen' entspricht. Ähnliche Probleme waren auch bei der im Rahmen von ANUBA durchgeführten, primär quantitativ ausgerichteten Abschlusserhebung vorzufinden (vgl. WILBERS 2004, S. 259) und ähnlich gelagerte Schwierigkeiten können sich auch bei der Verwendung anderer Erhebungsansätze wie bspw. der qualitativen Inhaltsanalyse von Schulprogrammen (vgl. BEUTNER/ SCHWEERS 2003a sowie BEUTNER/ SCHWEERS 2003b) ergeben, da die analysierten Dokumente auch einen Kristallisationspunkt mikro- bzw. schulpolitischer Interessen darstellen. Somit ist gerade hier die Validität – im Sinne der Abwesenheit systematischer Messfehler (vgl. SCHNELL/ HILL/ ESSER 1999, S. 79 sowie JANSEN 1999, S. 79) – von Netzwerkerhebungen angesprochen, zu der WASSERMAN/ FAUST kritisch anmerken:

*„Very little research on the construct validity of measures of network concepts has been conducted.“ (WASSERMAN/ FAUST 1994, S. 58)*

An dieser Stelle ergibt sich m.E. für diese Arbeit die Frage, „ob tatsächlich soziale Beziehungen und Netzwerke gemessen werden sollen, oder aber sogenannte kognitive, subjektiv wahrgenommen oder 'eingebildete' Netzwerke. Welcher Netzwerktyp der entscheidende ist, hängt selbstverständlich von der Fragestellung ab“ (JANSEN 1999, S. 79). Da es sich – entsprechend der oben aufgeführten Vertrauensheuristik – bei der Entscheidung bzgl. Vertrauen um einen subjektiv geprägten Prozess handelt, halte ich die Erfassung subjektiv wahrgenommener Beziehungen bei der Netzwerkerhebung und -analyse für zulässig.

Werden aber nun alle Organisationsmitglieder befragt, so stellen sich bei einer solchen Sammlung von Daten und Informationen zu Sozialbeziehungen von Individuen – neben dem damit verbundenen Aufwand – auch forschungsethische Fragen, denn die Erhebung sozialer Netzwerke bzw. persönlicher Beziehungen stößt sehr schnell an die Grenzen der Privatsphäre (vgl. JÜTTE 2002, S. 58) bzw. den Intimbereich der Befragten (siehe FÜRST/ SCHUBERT 1998, S. 359). So ergaben sich bspw. bei der Abschlusserhebung im Rahmen von ANUBA Probleme bei der Ermittlung von allgemeinen demographischen Daten wie Alter und Geschlecht bei den zu Befragenden, da dies „für die Lehrkräfte im Widerspruch zur zu gewährleistenden Anonymität zu stehen schien. Zu groß schien die Gefahr, durch die Kombination der Daten Personen identifizieren zu können“ (WILBERS 2004, S. 315). Dies gilt auch bei

anderen Untersuchungen in ähnlich gelagerten Bereichen. So machte JÜTTE bei seiner Untersuchung die Erfahrung, dass die befragten individuellen „Akteure zunächst zurückhaltend [dabei] sind, ihre beruflichen Kernnetze mitzuteilen, da es sich bei diesen persönlichen Ressourcennetzen um ein wichtiges Gut handelt, das mit über den Erfolg der eigenen Arbeit entscheidet“ (JÜTTE 2002, S. 245). Und auch hier stellt sich das Problem, dass berufliche Beziehungen „häufig in Routinen eingebunden sind, [weshalb] sie nicht als eigene Qualität wahrgenommen“ (ebenda) werden. Angesichts der beiden genannten Punkte ist es auch nicht unbedingt verwunderlich, wenn bei einer Erhebung von Netzwerken Befragungs- und Beobachtungsergebnisse voneinander abweichen (siehe JANSEN 1999, S. 78f.).

Weiterhin kann auch die Kategoriebildung durchaus als problematisch bezeichnet werden, weil sie sich an die Entwicklungen aus einer ähnlichen Untersuchung anlehnte. Zwar bot diese Grundlage eine Orientierung für die Strukturierung der Ergebnisse und sollte eine gewisse Vergleichbarkeit und einen Rückbezug auf andere Studien ermöglichen, gleichzeitig schränkt dies jedoch – trotz der vorgenommenen Modifikationen und Erweiterungen auf Basis der Ergebnisse – bis zu einem gewissen Grad die eigentliche Offenheit qualitativer Ansätze (vgl. SCHMIDT 1997, S. 547f.) ein. Dies geht einher mit dem festgestellten Problem, dass es „der Netzwerkanalyse bisher an Instrumenten, die dynamische Prozesse und zeitliche Veränderungen kausal erfassen und überprüfbar machen können“ (JANSEN 1999, S. 257) mangelt (siehe ähnlich BELLMANN/ HIPPE 1996, S. 11). Zwar kämen im Rahmen der Netzwerkanalyse im Wesentlichen komparativ-statische Betrachtungen für die Entwicklung im zeitlichen Ablauf in Betracht, jedoch ist gerade bei qualitativen Methoden ein solcher Vergleich nicht bzw. nur schwer möglich. Ohnehin ist die Vergleichbarkeit von regionalen Netzwerken und die Entwicklung derselben aufgrund der unterschiedlichen lokalen Gegebenheiten nur bedingt realisierbar, weshalb die Erkenntnisse aus der einen Region nur eingeschränkt in andere transferierbar sind. Für den eingeforderten Transfer der Erkenntnisse aus einer Region auf eine andere (siehe SEYFRIED/ KOHLMAYER/ FURTH-RIEDESSER 1999, S. 67) ergibt sich damit das Problem, dass CROOK und MORGAN am Beispiel regionaler Unternehmensnetzwerke aufdecken:

*„each firm and region must try to work out its own salvation“ (CROOKE/ MORGAN 1993, S. 562)*

Damit ergeben sich einige Schwierigkeiten bzgl. der Reliabilität der Netzwerkanalyse im Sinne der intertemporalen, -personellen und -instrumentellen Konstanz der Ergebnisse (vgl. JANSEN 1999, S. 79 sowie WASSERMAN/ FAUST 1994, S. 58f.).

#### 4. Zur Akteurs- und Beziehungsauswahl

Im folgenden Abschnitt soll eine Präzisierung der beiden wesentlichen Komponenten eines Netzwerks – der Akteure und ihrer Beziehungen – erfolgen. Dabei wird verschiedentlich auf den vorangegangenen Exkurs (siehe Abschnitt 3 in diesem Kapitel) und die bei dieser Untersuchung aufgetretenen Problemlagen verwiesen.

##### 4.1. Zur Auswahl der fokalen Akteure

Für die nachfolgenden Ausführungen soll nun eine Präzisierung der betrachteten Akteure erfolgen. Wird unter einem regionalen Bildungsnetzwerk eine „Menge von Institutionen aus der Region [...], die mit Bildung befasst sind [...] und zwischen denen eine Reihe von Relationen [...] besteht“ (WILBERS 2003, S. 63) verstanden, so hat im Vergleich zum allgemeinen, metaphorisch anmutenden Netzwerkbegriff (siehe Abschnitt 1 in diesem Kapitel) bereits eine erste Akteurseinschränkung stattgefunden. Allerdings ergeben sich trotz dieser Einschränkungen erhebliche Probleme aufgrund der Heterogenität der Netzwerkknoten – wie bereits die Beispiele aus der o.g. Veröffentlichung belegen. So führt WILBERS dort ohne Anspruch auf Vollständigkeit als Beispiele solcher Knoten in Bildungsnetzwerken „Schulen, Unternehmen als bedeutende Träger beruflicher Aus- und Weiterbildung, überbetriebliche Bildungsstätten, Hochschulen, private Weiterbildungsträger oder Kommunalbehörden als Schulaufsichtsbehörde“ (a.a.O. 2000, S. 12) an. In einer späteren Untersuchung entwickelt er zudem eine vollständige Übersicht über alle potenziellen Netzwerkpartner speziell für berufsbildende Schulen (siehe WILBERS 2004, S. 58). Aber bereits in der zuerst genannten, exemplarischen Auflistung von Akteuren in Bildungsnetzwerken finden sich bspw. mit Unternehmen und Schulen nicht nur sowohl privatwirtschaftliche wie auch öffentliche Bildungsorganisationen (vgl. auch SÄNGER/BENNEWITZ 2001, S. 78)<sup>106</sup>, sondern auch teilweise solche, bei denen die Beschäftigung mit Bildung den Zentralprozessen der Einrichtungen zugeordnet werden kann, ebenso solche, bei denen Bildung eher zu den peripheren Prozessen in der Organisation gehört (siehe WILBERS 2003, S. 63). Hier sollen zur Einschränkung des betrachteten organisatorischen Umfelds als fokale *organisationale* Akteure – nicht zuletzt gemäß dem aufgeführten Erkenntnisinteresse – die berufsbildenden Schulen gewählt werden.

Aber selbst innerhalb einer Bildungseinrichtung ergeben sich teilweise ganz unterschiedliche Rationalitäten. So haben etwa gemäß den Untersuchungen von JÜTTE Leiter von Bildungsein-

---

<sup>106</sup> Wobei sich hier sogar noch die intermediäre Variante der partikularen Interessen (siehe WILBERS 2004, S. 47) ausmachen lässt.

richtungen eher eine Sicherungsrationalität, während der pädagogische Anspruch den Mitarbeitern zugeschrieben wird (siehe JÜTTE 2002, S. 131). So stellt sich schon innerhalb von Bildungseinrichtungen die Frage, ob „dies lediglich als ein positionales Problem [zu] begreifen [ist] oder [...] hier auch unterschiedliche berufliche Sozialisationserfahrungen, z.B. Betriebswirtschaftswissenschaftler gegenüber Pädagogen“ (ebenda), aufeinandertreffen. Somit muss m.E. eine weitere Konzentration stattfinden und eine vergleichsweise homogene Akteursgruppe als fokale *individuelle* Akteure gewählt werden, damit deren Perspektiven bzgl. ihrer Organisation, ihrer Region und vor allem ihren Beziehungen mit anderen Akteuren sowohl innerhalb wie auch außerhalb ihrer Bildungseinrichtungen schwerpunktmäßig aufgearbeitet werden können. In Übereinstimmung mit dem oben ausgewiesenen Erkenntnisinteresse soll die Akteursfokussierung in Anlehnung an WILBERS erfolgen. Dieser führt für seine Untersuchung aus:

*„Fokaler Punkt der hier betrachteten Netzwerke ist – bei institutionellen Netzwerken – die berufsbildende Schule bzw. – bei persönlichen Netzwerken – eine Lehrkraft in einer berufsbildenden Schule.“ (WILBERS 2004, S. 55)*

Diese Wahl erscheint mir sowohl aufgrund der Relevanz dieser Akteursgruppe für regionale Bildungsnetzwerke allgemein sowie auf Basis der hierzu vorliegenden Untersuchungsergebnisse aus dem Modellversuch ANUBA, auf denen bspw. auch die Erkenntnisse von WILBERS zum Teil fußen (siehe a.a.O. 2004, S. 8), sinnvoll. Da im Rahmen dieser Arbeit insbesondere die Ebene der sozialen bzw. persönlichen Netzwerke betrachtet wird (zur ausführlichen Begründung vgl. Abschnitt 4.2 in diesem Kapitel), sind es also insbesondere die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen, die hier im Zentrum der Analysen und Überlegungen stehen.

Die Bereitschaft zur Zusammenarbeit von Lehrkräften mit externen Partnern kann durchaus als Basis für das Funktionieren von berufsbildenden Schulen angesehen werden. So ist für die in NRW eingeführten Berufskollegs und der damit verbundenen Bildungsgangdidaktik die Bereitschaft zur Zusammenarbeit bzw. Kooperation, d.h. zu einer auf Reziprozität beruhenden Beziehung bspw. mit anderen Lehrkräften bzw. allgemein anderen Akteuren einzugehen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen; dies ist ein wichtiger Bestandteil und bis zu einem gewissen Grad unabdingbar (vgl. PÄTZOLD 1995, S.7). Allerdings gilt bei der Arbeit bzw. Organisation in Form von Bildungsgängen, dass eine solche Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften sinnvoll sein mag, aber diese nicht zwangsläufig vorhanden sein muss (siehe BUSCHFELD 2002, S. 34f.). Besonders spannend ist gerade bei der Fokussierung auf die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen auch das herrschende Bild von Lehrkräften bzw. von allge-

mein beruflich im pädagogischen Handlungsfeld agierenden Akteuren. Zum einen wird – wie bereits oben belegt – sowohl die Vernetzung als auch die Kooperation zwischen diesen beschrieben oder auch verstärkt eingefordert. Zum anderen wird aber bspw. bei Lehrern von Einzelkämpfertum (vgl. EULER 1999, S. 23 oder EULER 2003a, S. 315) oder gar – wie auch bei Weiterbildnern (siehe JÜTTE 2002, S. 100) – von berufstypischer Isolation (siehe SCHULZ-WENSKY 1992) gesprochen. Ausgehend von diesen Überlegungen gibt es auch hier einige Indikatoren für Differenzen zwischen organisatorisch und politisch Erwünschtem und dem faktisch Realisierten bzw. Realisierbaren. Dieses potenzielle Spannungsfeld zwischen Sein und Sollen wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch eingehender in unterschiedlichen Kontexten betrachtet, analysiert und kritisch reflektiert werden.

#### **4.2. Soziale Netzwerke als grundlegende Netzwerkform**

Auf der Ebene der sozialen Netzwerke werden die Individuen, ihre Positionen in der Organisation und ihre Beziehungen untereinander thematisiert (vgl. SCHENK 1984, S. 39). Diese Ebene wird hier besonders eingehend betrachtet, findet doch auf diese Weise „der in der Praxis immer wieder vorgebrachte Hinweis, daß auch zwischenbetriebliche Kooperationen letztlich zwischen Menschen stattfinden, die sich eben vertrauen müßten, '... weil es sonst nicht funktioniert ...', [...] eine gewisse Verankerung“ (WURCHE 1997, S. 146). Selbst im scheinbar von einem rationalen Weltbild geprägten Wirtschaftsleben hängen „Vertrauen in Interaktionspartner und Schutz vor Ausbeutung und Betrug [...] vom konkreten sozialen Beziehungsgefügen ab“ (JANSEN 1999, S. 19). Auch die Befunde zur Lernortkooperation belegen gerade die Bedeutung der individuellen Ebene bzw. des Engagements einzelner Personen für den Erfolg dieser Zusammenarbeit (siehe etwa HAMM 2004, S. 50 oder WALZIK 2004, S. 320). Bei einigen empirischen Untersuchungen von Unternehmensnetzwerken zeigen sich die Forscher gar überrascht davon, wie stark die Bedeutung der personalen Konstellation bzw. der individuellen Ebene auch bei dieser Netzwerkform ist (siehe NUISSL/ SCHWARZ/ THOMAS 2002, S. 245).

Dabei sind es in dieser Arbeit – wie bereits oben ausgeführt – die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen, welche als Individuen primär bzw. als fokale Akteure auf der Ebene der sozialen Netzwerke betrachtet werden sollen. Diese können als natürliche Personen „rollentheoretisch als Repräsentanten ihrer Einrichtung verstanden werden; zugleich sind sie jedoch mehr als bloße Rollen- und Funktionsempfänger“ (JÜTTE 2002, S. 52). Letztlich hat m.E. der konstruktivistische Ansatz, dem ich mich verbunden sehe und der – ähnlich dem o.g. Ansatz der Institutionsökonomie – vom Individuum ausgeht, zur Folge, dass „Organisationen, wie

z.B. Unternehmen, [...] dabei als Ganzes keine eigene Identität wie eine einzelne Person [haben]. Vielmehr werden alle kollektiven Handlungen und organisatorischen Prozesse ausgehend von den Individuen, die die Entscheidungen treffen und die Handlungen durchführen, analysiert“ (WOLFF/ NEUBURGER 1995, S. 76).

Oft sind die Beziehungen zwischen Organisationen formaler Art und damit recht „lange“ und „indirekte“ Wege, da sie erst verschiedene Ebenen der Einrichtung durchlaufen müssen. Informelle Wege sind dagegen „kurz“ und „direkt“, da sie unmittelbar zwischen den jeweiligen Arbeitsebenen der interagierenden Einrichtungen verlaufen“ (JÜTTE 2002, S. 117). JÜTTE differenziert wohl auch deshalb zwischen den Primärnetzwerken, in dem die starken, formalen (bspw. ordnungspolitischen) Beziehungen erfasst werden und den sekundären Netzwerken, die im Alltag bedeutsam werden (siehe JÜTTE 2002, S. 313). Erstgenannte Netzwerkbeziehungen sind es auch, die mit der oben dargestellten Untersuchung des regionalen Bildungsnetzwerks Rhein-Erftkreis erfasst wurden. Dabei sind es insbesondere die sekundären Netzwerke mit ihren informellen Kontakten und schwachen Beziehungen<sup>107</sup>, deren „Aufbau und [...] Pflege [...] viel Aufmerksamkeit geschenkt [wird], denn Bedeutung in Meinungs- und Entscheidungsprozessen erlangt man nur, wenn man über hinreichende Kontakte im sekundären Netzwerk verfügt. Bei diesen Kontaktnetzen handelt es sich um selbst gebahnte Strukturen; sie schöpfen sich aus den privaten Beziehungs-Ressourcen ihrer Mitglieder“ (ebenda). Gerade diese vermeintlich schwachen Beziehungen sind es dann aber auch, über die die Vermittlung von Informationen „in der Regel eine größere Anzahl von Akteuren über weitere soziale Entfernungen hinweg [erfolgen kann], als dies bei der Weitergabe über ‘strong ties’ der Fall wäre“ (RIPPERGER 1998, S. 188).

Hier soll – wie bereits erwähnt (vgl. Abschnitt 4.1 in diesem Kapitel) – unter Kooperation<sup>108</sup> auf der individuellen Ebene eine Beziehung zwischen individuellen Akteuren verstanden werden, die zum Zwecke der gemeinsamen Zielerreichung gepflegt wird (siehe EULER 1994b, S. 25) und auf Gegenseitigkeit bzw. Interdependenz der Akteure (siehe OUCHI 1980, S. 130) beruht. Von einer solchen Interdependenz ist im Rahmen dieser Arbeit die Rede, wenn minimal einmal die in der aufgeführten Vertrauensheuristik Entscheidung bzgl. Vertrauen zugunsten der Einräumung eines Handlungsspielraums ausgefallen ist und vom

---

<sup>107</sup> „Die Stärke einer Verbindung kann definiert werden als eine Kombination der Zeitaufwendung, der emotionalen Intensität, der Intimität und der reziproken Gefälligkeiten, die diese Verbindung charakterisieren.“ (RIPPERGER 1998, S. 187)

<sup>108</sup> Die Begriffe Zusammenarbeit und Kooperation werden dabei im weiteren Verlauf dieser Ausführungen synonym verwendet.

Vertrauensnehmer mit reziprokem Verhalten erwidert wurde. Diese Kooperation auf der Ebene der Individuen ist es letztlich auch, die für die Kooperation auf der interorganisationalen Ebene (mit der der Kooperationsbegriff etwa im Rahmen der Lernortkooperation eng verknüpft ist) prägend ist.

Bzgl. der Frage, welche Bedeutung Kommunikation bei Kooperation hat, stimme ich mit JÜTTE überein, dass Kommunikation „eine Vorbedingung für kooperatives Handeln dar[stellt]. Zugleich vollzieht sich Kooperation als Interaktion zwischen Akteuren im Modus der Kommunikation“ (JÜTTE 2002, S. 92) und diese soll deshalb im Rahmen dieser Arbeit besonders intensiv betrachtet werden. Dabei verstehe ich unter Kommunikation nicht den *Austausch* von Informationen zwischen Sender und Empfänger oder das *gegenseitige* Auslösen von koordinierten Handlungen (siehe HUGO-BECKER/ BECKER 2000, S. 81 sowie MATURANA/ VARELA 1987, S. 210), sondern lediglich, dass eine Information gesendet und empfangen wurde (siehe WISWEDE 1995, S. 26). Eine Erwidrung des Empfängers ist nicht erforderlich, sondern es sind durchaus auch einseitige Informationsbeziehungen als Kommunikation zu verstehen.<sup>109</sup> Hierbei möchte ich mich im Gegensatz zu BOHNET nicht auf „die direkte [...] verbale Interaktion zweier oder mehrerer Individuen“ (BOHNET 1997, S. 29) beschränken, sondern auch paralinguistische und nichtverbale Phänomene (wie z.B. Gestik, Mimik, Tonfall etc.) unter den Begriff der Kommunikation fassen (vgl. WATZLAWICK/ BEAVIN/ JACKSON 1980, S. 23 sowie S. 51), da diesen bspw. im Rahmen der ‘face-to-face’-Kontakte (siehe Kap. IV.4.1) besondere Bedeutung im Hinblick auf die Entstehung und Entwicklung von Vertrauen zukommt. Damit handelt es sich um eine weite Definition von Kommunikation, die „ganz allgemein die Übermittlung von Informationen vom Sender zum Empfänger über ein Medium“ (ESSER 1993, S. 519) umfasst, wobei hier das Medium nicht auf die verbale Form beschränkt wird.<sup>110</sup>

Weiterhin soll eine weitere Differenzierung zwischen der Stufe Kommunikation und der Stufe Kooperation mittels der intermediären Stufe Koordination (siehe EULER 1994b, S. 24f.) erfolgen. Hierbei handelt es sich um Kommunikationsbeziehungen, bei denen sich die Akteure zur besseren Zielerreichung abstimmen. Dabei muss – im Unterschied zur

---

<sup>109</sup> Auf diese Weise kann bspw. der (eventuell nur einseitige) Informationsfluss über Medien wie Computer als Kommunikation verstanden werden (vgl. WISWEDE 1995, S. 26f.).

<sup>110</sup> Gleichzeitig sollte m.E. angemerkt werden, dass diese Informationsübermittlung zwischen Individuen nicht mit einer technischen Übermittlung von Daten gleichzusetzen ist, „denn in einem Kommunikationsprozeß bewegt sich nicht Information oder Bedeutung oder Wissen, sondern ein Signal, das dem Empfänger, wenn alles gut geht, mitteilt, woraus und wie er die Bedeutung oder das Wissen, das der Sender ihm zugeordnet hat, zusammenbauen oder rekonstruieren kann“ (GLASERSFELD 1987, S. 133).

Kooperation – nicht unbedingt ein gemeinsames Ziel gegeben sein. Weiterhin sollen hier nicht nur positiv geladene Beziehungen wie Kooperation, sondern auch negativ geladene Beziehungen<sup>111</sup> wie etwa Konkurrenz und Konflikte<sup>112</sup>, soweit dies möglich ist, in die Analyse einbezogen werden.

#### **4.3. Betrachtete interorganisationale Beziehungen**

Die Grenzen zwischen sozialen Netzwerken von Gruppen von Individuen und einzelnen Organisationen sind nicht immer leicht auszumachen, „denn die einzelnen Individuen sind in der Regel in verschiedene Netzwerke und Beziehungen verwickelt, die die Grenzen formaler Gruppen oder Gemeinden usw. durchziehen bzw. verwischen“ (SCHENK 1984, S. 36).

Hier sollen auf organisatorischer Ebene nur Beziehungen zwischen Bildungseinrichtungen betrachtet werden, wobei unter Bildungseinrichtungen, wiederum in einem relativ weiten Begriffsverständnis im Sinne der oben aufgeführten Definition von Bildungsnetzwerken nach WILBERS, Organisationen verstanden werden, die sich mit Bildung<sup>113</sup> befassen, unabhängig davon, ob der Bildungsauftrag zum primären Organisationszweck gezählt werden kann (wie bei berufsbildenden Schulen) oder aber eher nicht (wie bspw. bei den Ausbildungsbetrieben).<sup>114</sup>

Nicht selten sind die Beziehungen verschiedener Individuen aus derselben Einrichtung zu anderen Organisationen bzw. ihren Vertretern ziemlich unterschiedlich, können sogar widersprüchlich sein. So finden sich in einigen organisatorischen Beziehungen teilweise bspw. gleichzeitig Kooperations- und Konkurrenzbeziehungen auf der Ebene der individuellen Akteure (siehe JÜTTE 2002, S. 75). Dieses Problem kann sich auch auf der interorganisationalen Ebene wiederfinden (siehe HIPPE 1996, S. 26). Die jeweilige Perspektive und Bewertung ist z.B. abhängig von der hierarchischen Position bzw. dem Aufgabengebiet des jeweiligen Akteurs innerhalb 'seiner' Organisation (vgl. JÜTTE 2002, S. 130).

---

<sup>111</sup> Zur Unterscheidung zwischen positiv und negativ geladenen Beziehungen siehe Abschnitt 1.3. in diesem Kapitel und die dort angegebenen Quellen.

<sup>112</sup> Diese beiden Begriffe könnten als Gegenbegriff zur Kooperation verstanden werden (siehe JÜTTE 2002, S. 70). Diesem Ansatz soll aber hier nicht gefolgt werden.

<sup>113</sup> Eine Einschränkung auf Berufsbildung findet hier bewusst nicht statt, da m.E. gerade auch die Beziehungen etwa zum allgemeinbildenden sowie vor allem zum sozialpädagogischen Bereich vielversprechend erscheinen (siehe insbesondere die in Abschnitt 5.2 ausgewiesenen Anwendungsfelder).

<sup>114</sup> Dabei werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit die Begriffe Organisation und Einrichtung synonym verwendet. Hierbei handelt es sich um kollektive Akteure, die einer gemeinsamen Zielsetzung verpflichtet sind. Wie die bisherigen Ausführungen bereits belegen, wird auch der Institutionsbegriff in der Literatur oft mit diesen Begriffen gleichgesetzt. Dabei handelt es sich aber um eine sehr problematische Gleichsetzung (siehe etwa NORTH 1990, S. 4f. sowie WENTZEL 2002, S. 351). Deshalb wird dies hier in der Arbeit vermieden und explizit zwischen Institutionen und Organisationen bzw. Einrichtungen unterschieden. Allerdings kann es in Zitaten zur synonymen Verwendung kommen. Wenn dort also bspw. von Bildungsinstitutionen die Rede ist, so können damit auch Organisationen, die sich mit Bildung befassen, gemeint sein.



Ausgehend hiervon ergeben sich bei der Erfassung der o.g. interorganisationalen Beziehungen einige Probleme, insbesondere, wenn diese von der individuellen Ebene z.B. durch Aggregation zu interorganisationalen Beziehungen zusammengefasst werden sollen.<sup>115</sup> Aber gleichzeitig erscheint mir eine Analyse formaler Beziehungen, etwa durch eine Analyse von Vertragsbeziehungen wie bei strategischen Netzwerken (vgl. bspw. SYDOW 1992, S. 62f.) oder der Angaben in Programmheften (siehe JÜTTE 2002, S. 313), wenig sinnvoll, da auf diese Weise ein interpersonaler Faktor wie Vertrauen wohl nur schwerlich zu erfassen sein dürfte. Auch die dargestellte Untersuchung des Bildungsnetzwerks Rhein-Erftkreis war ausschließlich auf interorganisationale Kooperationsbeziehungen ausgerichtet<sup>116</sup> und kann somit für die Untersuchung der Bedeutung von und den Umgang mit Vertrauen nur bedingt herangezogen werden.

Hier soll die organisationale Ebene durch den Betrachtungsschwerpunkt auf grenzüberschreitenden Beziehungen (siehe WEYER 2000, S. 27) ihren Niederschlag finden. D.h. es werden vor allem interpersonale Beziehungen betrachtet, wenn sie aus der jeweiligen Organisation (im Falle der fokalen Akteure also der berufsbildenden Schulen) heraus gehen und sich auf ein Individuum außerhalb dieser richten. Allerdings werden auch innerorganisatorische Wirkungszusammenhänge betrachtet. Hierzu zählt insbesondere die Kommunikations- und Organisationskultur bzw. -struktur (etwa Aufgabenverteilung oder Entscheidungsbefugnisse), welche potenziell einen Einfluss auf die Organisationsgrenzen überschreitenden Beziehungen haben (siehe JÜTTE 2002, S. 129 oder CZERWANSKI 2003, S. 217f.). Darum ist speziell für den Fall der Entwicklung regionaler Bildungsnetzwerke die Schaffung förderlicher Bedingungen für die Zusammenarbeit in diesen Netzwerken innerhalb berufsbildender Schulen ein wichtiger Faktor, wie die Erfahrungen aus ANUBA belegen (vgl. GERLACH/ HAMM 2003). Nun stellt sich die Frage, welche Qualität die hier betrachteten Beziehungen haben sollen, bspw. in Hinblick auf den Formalisierungsgrad. Trotz des Umstands, dass die „aus analytischer Sicht wichtige Unterscheidung zwischen formalem und informellem Handeln [...] für die beruflich Handelnden von geringer Bedeutung“ (JÜTTE 2002, S. 120) ist, soll hier doch auch die Frage

---

<sup>115</sup> So mag das Konzept der Netzwerke die klassische Mikro-Makro-Problematik der Sozialwissenschaften durch eine Verbindung zwischen individuellen Handlungen und gesellschaftlichen Strukturen bzw. System bieten (siehe WEYER 2000a, S. 238 sowie Abschnitt 1.3 in diesem Kapitel), das Problem der fehlenden Aggregierbarkeit der individuellen Handlungen stellt sich aber nach wie vor (siehe COLEMAN 1991, S. 7).

<sup>116</sup> So wurde im Rahmen der Erhebung danach gefragt, mit welchen Bildungseinrichtungen die jeweilige Organisation kooperiert (siehe Anhang, Abschnitt 2 und hier insbesondere der in Abb. 17 auf S. 229 abgebildete Fragebogen). Dies war im Hinblick auf die Zielsetzung der Erhebung, einen ersten Eindruck von den bestehenden Kooperationsbeziehungen zwischen den Bildungseinrichtungen im Rhein-Erftkreis, m.E. auch angemessen.

gestellt werden, welchen Einfluss eine formale Beziehungsgestaltung, die insbesondere durch das organisatorische Umfeld geprägt wird, auf das Vertrauensverhältnis zwischen den Beteiligten auf der Ebene der sozialen Netzwerke hat.

### **5. Exemplarische Anwendungsfelder für regionale Bildungsnetzwerke**

Einleitend lässt sich festhalten, dass es „kaum ein pädagogisches Handlungsfeld [gibt], in dem Netze nicht postuliert und entdeckt werden“ (JÜTTE 2002, S. 24). Die Vielzahl an Handlungs- bzw. Anwendungsfeldern von regionalen Bildungsnetzwerken auch in der Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik gilt es nun zu gliedern und exemplarische Felder auszuwählen, die einer näheren Betrachtung unterzogen werden.

#### **5.1. Strukturierung der möglichen Anwendungsfelder**

Eine mögliche Orientierung bei der Diskussion über die regionalen Bildungsnetzwerke bildet die Einordnung der aufgegriffenen Diskussionslinien nach dem Grad ihrer Aktualität. Zu den traditionellen Diskussionslinien, die in enger Verbindung zur Auseinandersetzung mit regionalen Bildungsnetzwerken stehen, können demgemäß die Debatten über die Lernortkooperation, Weiterbildungsnetzwerke sowie das lebenslange Lernen gezählt werden. Zu den neueren Diskussionen, die eine Affinität zur Debatte über regionale Bildungsnetzwerke besitzen, zählen die geänderten, lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne, die Gewinnung neuer Partner sowie die regionalisierte Ausrichtung der Berufsbildung. (vgl. HAMM/ TWARDY/ WILBERS 2001, S. 57f., HAMM 2004, S. 44ff. sowie BREUER/ SCHWEERS/ TWARDY 2002, S.44ff.)

Diese Einordnung hat aber den entscheidenden Nachteil, dass sie immer auf einen bestimmten Zeitpunkt bezogen ist und die Frage nach der Aktualität je nach Betrachtungszeitpunkt und -zeitraum unterschiedlich beantwortet werden kann. Deshalb habe ich mich für eine Unterteilung in die Phasen des Bildungssystems entschieden. Da ich hier insbesondere Handlungsfelder von berufsbildenden Schulen aufgreife, habe ich mich auf den sekundären und tertiären Bereich des Bildungssystems konzentriert und diesen weiter in die Phase der allgemeinen und vorberuflichen Bildung, beruflichen Erstausbildung, Fort- und Weiterbildung sowie den Hochschulbereich unterteilt (siehe SLOANE/ TWARDY/ BUSCHFELD 2004, S. 148 sowie EULER 1994, S. 307ff.). Diese Entscheidung begründe ich primär damit, dass mit diesen Phasen auch gleichzeitig unterschiedliche Organisationen bzw. Institutionen angesprochen sind (vgl. etwa SLOANE/ TWARDY/ BUSCHFELD 2004, S. 152f.) und damit verschiedene potenzielle Akteure regionaler Bildungsnetzwerke aufgegriffen werden können.

Allerdings sollen hier Bildungsnetzwerke nicht aus Sicht aller möglichen Bildungseinrichtungen (i.w.S.; d.h. etwa auch Ausbildungsbetrieben) betrachtet werden, sondern aus der Perspektive der fokalen Akteure, welche entsprechend den obigen Ausführungen auf Ebene der interorganisationalen Netzwerke die berufsbildenden Schulen sind. Für die weitere Untergliederung der potenziellen Anwendungs- oder auch Problemfelder möchte ich mich deshalb am neuen St. Galler Management-Modell orientieren, wie WILBERS es für berufsbildende Schulen modifiziert hat (siehe WILBERS 2003, S. 88ff.). Da in diesem Modell Bildungseinrichtungen auch als Institutionen betrachtet und somit als ein Bündel in einer Umwelt eingebetter Prozesse begriffen werden können (siehe WILBERS 2004, S. 47), lassen sich Management- und Kernprozesse sowie unterstützende Prozesse unterscheiden (vgl. WILBERS 2003, S. 89f). Die Managementprozesse speziell von Bildungseinrichtungen wiederum lassen sich unterteilen in normative Orientierungs-, strategische Entwicklungs- und operative Vollzugsprozesse, während die Kernprozesse (bzw. synonym Zentralprozesse) in Unterrichts- und Beratungsprozesse differenziert und die Unterstützungsprozesse in den Bereich des Personalmanagements, die Bewirtschaftung von Anlagen und Betriebsmitteln sowie weitere Unterstützungsprozessen aufgeteilt werden können (siehe ebenda). Eine Auswahl über die Anwendungsfelder von regionalen Bildungsnetzwerken, die allerdings keinen Anspruch auf Vollständigkeit besitzt, sondern eher einen Überblick über die Vielzahl möglicher, thematisierbarer Felder gewährleisten soll, bietet die nachfolgende Tabelle:

Phasen:	Sekundärer Bereich		Tertiärer Bereich	
	Vorberufliche Bildung	Berufliche Erstausbildung	Fort- und Weiterbildung	Hochschulbereich
<b>Prozesse:</b>				
<i>Managementprozesse</i>				
<b>Normative Orientierungsprozesse</b>	Auseinandersetzung mit der Zielsetzung der Handlungsorientierung (siehe BADER 2002 sowie SLOANE/TWARDY/ BUSCHFELD 2004, S. 159ff.) und mit der Einforderung nach einer Orientierung an den Grundsätzen des Wissensmanagements (vgl. WILBERS 2004 sowie KREMER 2003 und REINMANN-ROTHMEIER 2003)			
<b>Strategische Entwicklungsprozesse</b>	Entwicklung von Schulen zu regionalen Kompetenzzentren (vgl. TWARDY 2003)			
	Verbesserung der Berufs-/ Ausbildungsfähigkeit bzw. Ausbildungsreife (vgl. BEUTNER 2001, S. 138ff.)	Verstärkte Differenzierung (vgl. WILBERS 2004, S. 21)	Ermöglichung Lebenslangen Lernens (siehe WILBERS 2001, S. 193f.)	Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse/ Theorie-Praxis-Kommunikation (vgl. WILBERS 2004, S. 96ff. sowie EULER 1994, S. 220ff.)
<b>Operative Vollzugsprozesse</b>	Realisierung von Lernortkooperation i.w.S. etwa zwischen berufs- und allgemeinbildenden Schulen, Praktikumsbetrieben u.ä. (vgl. WILBERS 2004, S. 79ff. sowie BEUTNER 2001, S. 303ff.)	Umsetzung von Lernfeldcurricula und Lernortkooperation (i.e.S.) (vgl. WILBERS 2001, S. 190ff. sowie EULER 1999)	Suche von Anknüpfungspunkten zu Weiterbildungsnetzwerken (siehe WILBERS 2004, S. 81ff.)	Zusammenarbeit etwa im Rahmen von Modellversuchen (siehe ZÖLLER 2003)
<i>Kernprozesse</i>				
<b>Unterrichtsprozesse</b>	Kooperative Gestaltung von Lehr/Lernprozessen (siehe THIES 2002 sowie WILBERS 2004, S. 20ff.) und organisationsübergreifender Einsatz 'neuer' Medien etwa im Rahmen von e-Learning Maßnahmen (siehe etwa ESSER/ TWARDY 2003, ESSER/ TWARDY/ WILBERS 2000 sowie EULER 1994, S. 204f.)			
<b>Beratungsprozesse</b>	Beratung für besondere Lebenssituationen (siehe WILBERS 2004, 78f.) oder für spezielle Zielgruppen wie etwa Jugendliche mit besonderem Förderbedarf (vgl. BMBF 2002, S. 209ff. oder STEEGER 2000, S. 77ff.)			
	Berufsorientierung/-beratung (vgl. SLOANE/TWARDY/ BUSCHFELD 2004, S. 132, STEEGER 2000, S. 41ff.)	(Aus-)Bildungsberatung (STEEGER 2000, S. 43ff.)	Weiterbildungsberatung (siehe STEEGER 2000, S. 48ff.)	Studienorientierung/-beratung (siehe GIRGENSOHN 1980, S. 55ff.)
<i>Unterstützende Prozesse</i>				
<b>Personalmanagement</b>	Deregulierung und Budgetierung von Personalentwicklungsmaßnahmen (vgl. WILBERS 2003, S. 90f.)			
<b>Bewirtschaftung von Anlagen und Betriebsmitteln</b>	Teilautonome oder selbstständige Schulen (siehe DUBS 2001, S. 421ff. bzw. BREUER/ SCHWEERS/ TWARDY 2002, S. 6ff.)			
<b>Weitere Unterstützungsprozesse</b>	Regionale Bildungsdialoge und Informationssysteme (vgl. WILBERS 2001, S. 185ff.)			

Tabelle 6: Mögliche Ansatzpunkte für regionale Bildungsnetzwerke aus Sicht berufsbildender Schulen.

Für die in der obigen Tabelle schlagwortartig aufgeführten Anwendungsfelder bzw. Probleme, die einen Ansatzpunkt für regionale Bildungsnetzwerke darstellen können, kann hier leider keine umfassende Darstellung erfolgen, da dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.<sup>117</sup> Stattdessen sollen hier drei exemplarisch ausgewählte Felder eingehender betrachtet werden, die im späteren Verlauf dieser Arbeit bei der Analyse im Hinblick auf Vertrauen sowie als

<sup>117</sup> Als Orientierung bzgl. der aufgeführten Ansatzpunkte habe ich jeweils ein(ig)e Quelle(n) zu den einzelnen Punkten aufgeführt. Dabei handelt es sich primär um Veröffentlichungen, die den Gesichtspunkt der Vernetzung bzw. Beteiligung von unterschiedlichen Bildungseinrichtungen mit den jeweils aufgeführten Schlagworten verknüpfen.

mögliche Anwendungsfelder näher berücksichtigt werden sollen. Um nun eine gewisse Ausgewogenheit dieser Auswahl sowie eine – zumindest partielle Übertragbarkeit – auf andere Bildungseinrichtungen außer den berufsbildenden Schulen zu gewährleisten, sollen die Anwendungsfelder hier anhand von Prozessen gewählt werden, die als Tätigkeitsbereiche allen Bildungseinrichtungen gemeinsam sind – nämlich Unterrichten, Beraten und Organisieren (siehe SLOANE/ TWARDY/ BUSCHFELD 1998, S. 22)<sup>118</sup>. So werden hier folgende Ansatzpunkte für regionale Bildungsnetzwerke eingehender behandelt:

- Umsetzung von Lernfeldcurricula (Unterrichten),
- Auf- und Ausbau von Beratungsangeboten (Beraten) und
- Entwicklung von berufsbildenden Schulen zum regionalen Kompetenzzentrum (Organisieren).

## **5.2. Skizze ausgewählter potenzieller Anwendungsfelder**

Die eben genannten Felder sollen nun in aller gebotenen Kürze skizziert werden, bevor sie im weiteren Verlauf der Arbeit eingehender analysiert (siehe Kap. IV.5) werden. Auch bei den Überlegungen bzgl. eines vertrauensbewussten Managements berufsbildender Schulen (vgl. Kap. V) finden diese hier aufgeführten Felder an einigen Stellen ihren Niederschlag.

### **5.2.1. Die Kooperationsanforderungen an berufsbildende Schulen bei der Umsetzung von Lernfeldcurricula**

Mit der Einführung von Lernfeldcurricula als Gestaltungsgrundlage für Rahmenlehrpläne 1996 durch die KMK (vgl. BADER/ SCHÄFER 1998, S. 229) waren einige innerorganisatorische Konsequenzen im Hinblick auf die Zusammenarbeit zu verzeichnen, die die nachfolgenden Ausführungen von EULER und HAHN m.E. gut zusammenfassen:

*„Während die Lernzielbestimmung bislang als eine Aufgabe für den einzelnen Lehrer verstanden wurde, vollzieht sich diese curriculare Präzisionsarbeit heute in vielen Fällen als eine Gemeinschaftsaufgabe im Schulkollegium. Nicht jeder einzelne Lehrer präzisiert 'sein' Lernfeld, sondern Lehrerteams überführen die Lernfeldcurricula in 'Lernsituationen'. [...] Diese Teamarbeit wird im Rahmen von Bildungsgangkonferenzen oder eigens dafür eingerichteten Arbeitskreisen institutionalisiert.“ (EULER/ HAHN 2004, S. 479)*

---

<sup>118</sup> In der zweiten Auflage dieser Veröffentlichung sprechen die Autoren nicht mehr von den beratenden, sondern der mitwirkenden Tätigkeiten, die Bildungseinrichtungen gemeinsam sind (vgl. SLOANE/ TWARDY/ BUSCHFELD 2004, S. 17). Jedoch erscheint mir die aufgeführte Differenzierung im Kontext dieser Arbeit passender.

Gleichzeitig finden sich gemäß EULER gerade bei der Einführung und Umsetzung von Lernfeldcurricula an berufsbildenden Schulen viele Beispiele für die Risiken einer Reform im Allgemeinen, die sich in der Regel einem der nachfolgenden beiden Gefahrenpolen zuordnen lassen:

*„Entweder wird ein konzeptionsloser Aktionismus ausgelöst, bei dem man in schneller auf der Stelle tritt oder es kommt zu einem Gegendruck, der eine Reformidee in ihr Gegenteil verkehrt.“ (EULER 2003a, S. 314)*

Gerade im Rahmen der Umsetzung dieser Reform lassen sich einige Ansatzpunkte zur verstärkten Zusammenarbeit ausmachen. So finden sich bspw. in der Ausbildungsrealität in den Ausbildungsbetrieben Anhaltspunkte für berufliche Handlungsfelder, und auch gesellschaftliche bzw. soziale Gruppen wie Vereine oder Gewerkschaften bieten Problemstellungen, die im Rahmen von Handlungsfeldern verknüpft werden können und die Grundlage für die Gestaltung von Lernfeldcurricula bilden können (siehe BADER/ SCHÄFER 1998, S. 230). So stellt KREMER fest, dass hinsichtlich „der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula [...] beispielsweise in keiner Weise in Frage gestellt [wird], dass die Umsetzung der Kooperation in berufsbildenden Schulen, aber auch mit anderen Partnern im Rahmen der beruflichen Bildung bedarf“ (KREMER 2003, S. 37).

Entsprechend stellten die Möglichkeiten einer kooperativen Ausgestaltung von Lernfeldcurricula einen bedeutenden Arbeitsschwerpunkt im Rahmen des Modellversuchs ANUBA dar (siehe HAMM/ TWARDY/ WILBERS 2001, S. 59ff.). Dabei soll hier – entsprechend der obigen Ausführungen (siehe Abschnitt 4.3 in diesem Kapitel) – vor allem die interorganisationale Zusammenarbeit mit Akteuren außerhalb der berufsbildenden Schulen einen Schwerpunkt bilden.<sup>119</sup> Allerdings wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit auch das Innenverhältnis kritisch reflektiert, denn es ist anzunehmen, „dass beispielsweise Lernortkooperation einer Kooperation im Innenverhältnis bedarf oder die Implementation lernfeldstrukturierter Curricula in Teamarbeit zu erfolgen hat“ (KREMER 2003, S. 41). Aber zunächst stehen hier die Außenbeziehungen im Vordergrund – allen voran die Lernortkooperation.

Unter Lernortkooperation wird hier die interorganisationale Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Partnern des Dualen System der Berufsausbildung (Berufsschulen, Aus-

---

<sup>119</sup> Mit den Lernfeldcurricula hat durch die Notwendigkeit des fächerübergreifenden Unterrichtens die Option des Teamteachings an Bedeutung gewonnen (vgl. HAMM/ SCHWEERS 2003, S. 82). Da es sich jedoch hierbei um eine rein schulinterne Anforderung an die Zusammenarbeit handelt, soll dieser Bereich an dieser Stelle nicht weiter betrachtet werden. Stattdessen verweise ich auf die Ausführungen bei HAMM und SCHWEERS (siehe HAMM/ SCHWEERS 2003, S. 81ff.).

bildungsbetrieben und Überbetriebliche Bildungsstätten) verstanden, was wiederum die gegenseitige Information, Abstimmung und Zusammenwirken umfassen kann (siehe EULER 1999, S. 7 sowie DÖRING/ STARK 1999, S. 21). Schon in diesem Rahmen kann Kooperation als konstitutives Merkmal von berufsbildenden Schulen gesehen werden (vgl. BÜCHTER/ GRAMLINGER 2003, S. 104). Die Lernortkooperation gewinnt aber durch die Anforderung der Lernfeldcurricula, betriebliche Handlungssituationen wiederzugeben, sogar noch einen neuen Stellenwert (vgl. HAMM/ SCHWEERS 2003, S. 79ff.). Nicht zuletzt aufgrund dieser Relevanz der Lernortkooperation ist diese mittlerweile fest im BBiG verankert bzw. explizit aufgeführt (siehe BBiG 2005, § 2, Abs. 2 sowie § 44, Abs. 2, Satz 2).<sup>120</sup>

Dabei sieht sich nicht nur die schulische Seite im Rahmen der über die Lernfeldcurricula entstandenen Diskussion von vermehrten Kooperationserfordernissen betroffen (siehe bspw. HAMM 2004, S. 57), sondern auch die betriebliche Seite bei der dualen Ausbildung muss sich die Frage stellen, ob und inwieweit sie ihren auf Ganzheitlichkeit ausgerichteten Ausbildungsaufgaben gerecht werden kann, denn „viele Klein- und Mittelbetriebe [können] aufgrund ihrer Größe und der marktbedingten Spezialisierung Teile ihrer Ausbildungsaufgaben allein gar nicht oder nur mit größten Schwierigkeiten erfüllen“ (BERGER/WALDEN 1993, S. 17). Gerade unter diesem Gesichtspunkt handelt es sich bei dieser Neuerung um ein konkretes (gemeinsames) Handlungsproblem, dessen Bewältigung auch einen Auslöser für Kooperation darstellen kann (siehe JÜTTE 2002, S. 62). Dies spiegelt sich in den wesentlichen Anlässen der bisherigen Lernortkooperation wider, die oft durch konkrete Schwierigkeiten und Probleme im Ausbildungsverlauf, wie etwa Lernschwierigkeiten bei Auszubildenden oder zeitlich-organisatorische Abstimmungsprobleme, initiiert wird (vgl. KREMER 2003, S. 39, PÄTZOLD/ DREES/ THIELE 1993, S. 25f. oder AUTSCH et al. 1993, S. 34). Fragestellungen im Hinblick auf den räumlichen bzw. regionalen Bezug in diesem Zusammenhang können sich etwa im Rahmen der 'regionalen Fenster' als Konditionen von Bildungsgängen (vgl. BUSCHFELD 2002, S. 62f.) bzw. aus den regionalspezifischen Gestaltungsoptionen für Bildungsangebote an berufsbildenden Schulen ergeben (siehe bspw. APO-BK, § 2), die auch hinsichtlich der Gestaltung von Lernfeldcurricula im Hinblick auf die sozial-kulturellen Voraussetzungen aufgeworfen werden (siehe BADER/ SCHÄFER 1998, S. 232). Auf diesem Weg kann vielleicht auch dem Missstand entgegengewirkt werden, den etwa PÄTZOLD kritisiert, dass „so gut wie gar nicht [...] ein systematisches Zusammenwirken in didaktisch-methodischen Fragen zur Erhaltung und Ver-

---

<sup>120</sup> Dagegen wurde der Begriff der Lernortkooperation im BBiG in der Fassung von 1969 nicht explizit erwähnt (siehe BBiG 1969).

besserung der Qualität der Berufsausbildung“ (PÄTZOLD 1995, S.4) stattfindet. Allerdings muss an dieser Stelle mit WILBERS ausgehend von den Ergebnissen aus dem Modellversuch ANUBA festgestellt werden, „dass die klassische Lernortkooperation [...] auf hohem Niveau leidet. In keinem anderen Segment des Netzwerks ist die Zusammenarbeit nach Einschätzung der Lehrkräfte so nahe, wie in diesem Segment“ (WILBERS 2004, S. 328).

Aber auch über die Kooperation im Dualen System hinaus finden sich durch die Einführung von Lernfeldcurricula Ansatzpunkte zur verstärkten Zusammenarbeit mit externen Partnern (siehe HAMM/ SCHWEERS 2003, S. 80f.). Deshalb erscheint mir dieses Themengebiet als Anwendungs- bzw. mögliches Transferfeld interessant. So sind die regionalen Bildungsnetzwerke, welche im Rahmen von ANUBA initiiert bzw. realisiert wurden, ein deutlicher Beleg dafür, dass auch bei den interorganisationalen Beziehungen über das Duale System hinaus eine Intensivierung der Zusammenarbeit erforderlich ist, aber auch dafür, welche Möglichkeiten und Potenziale in diesem Bereich vorhanden sind (siehe WILBERS 2003, S. 68ff.). Wie diese Potenziale konkret genutzt werden können, belegen einige der im Modellversuch ANUBA oder auch im übergeordneten Modellversuchsprogramm KOLIBRI realisierten Maßnahmen, wie die im von EULER herausgegebenen Praxisband zur Lernortkooperation aufgeführten Beispiele m.E. eindrucksvoll belegen (siehe EULER 2003b). Über die traditionellen Diskussionslinien hinaus zeigen die Ergebnisse der Arbeit in ANUBA, dass im Rahmen der interorganisationalen Zusammenarbeit über die klassische Lernortkooperation hinaus Ausbaubedarf besteht und dieser wiederum vor allem auf interpersonalem Vertrauen basiert (siehe SCHWEERS 2002b, S. 11).

### **5.2.2. *Der kooperative Auf- und Ausbau von Beratungsangeboten***

Da für beratende Tätigkeiten gerade im (sozial-)psychologischen Bereich bereits eine intensive Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Faktors Vertrauen stattgefunden hat (vgl. etwa FLICK 1988 oder PETERMANN 1997) und deshalb für die Zusammenführung dieser Bereiche im kommenden Kapitel besondere Synergien zu erwarten sind, sollen hier die Beratungsprozesse bzw. der Auf- und Ausbau von Beratungsangeboten bzw. -möglichkeiten am Beispiel der Zielgruppe der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf bzw. den so genannten Benachteiligten eingehender thematisiert werden.

Hierbei zeigt sich innerhalb der berufsbildenden Schulen die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, da bei „durch Teilnehmer oder Schüler ausgelösten Beratungsfällen [...] Individualprobleme im Vordergrund stehen [dürften], die nicht Gegenstand der Ge-



schäftsgrundlage des Bildungsgang sein können und häufig an speziell ausgebildete Beratungslehrer vermittelt werden müssen“ (BUSCHFELD 2002, S. 39). Aber auch über die Organisationsgrenzen hinweg wird „gegenwärtig die stärkere institutionelle Vernetzung der einzelnen Angebote in der beruflichen Bildung von Jugendlichen mit Benachteiligungen sehr lebhaft diskutiert und immer vehementer eingefordert“ (ENGGRUBER 2001, S. 19), wobei auch anzumerken ist, dass „sich eine längere Tradition der Netzwerkthematik in diesem Feld feststellen“ (WILBERS 2004, S. 71) lässt.

An der Durchführung von Maßnahmen zur Beratung bzw. (letztlich) der beruflichen Qualifizierung und Ausbildung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf können neben Vertretern der (allgemein- ebenso wie berufsbildenden) Schulen insbesondere betriebliche Akteure (als Anbieter von Praktika u.ä.), sozialpädagogische Organisationen (Träger ausbildungsbegleitender Hilfen, Jugendberufshilfe u.a.) sowie Verwaltungseinrichtungen (Arbeitsagenturen, Jugend- und Sozialamt etc.) beteiligt sein (siehe WILBERS 2004, S. 64ff.). Die Notwendigkeit zur Kooperation zwischen ihnen wird allgemein anerkannt. Dies veranschaulichen beispielhaft die nachfolgenden Ausführungen von SÄNGER/ BENNEWITZ:

*„Um die Konzeption und Realisierung individueller, problemadäquater und kohärenter Lösungen zu ermöglichen, wachsen die Ansprüche an die lokalen Akteure, organisationsübergreifende und interdisziplinäre Handlungsstrategien im Bereich der beruflichen Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu entwickeln.“ (SÄNGER/ BENNEWITZ 2001, S. 76)*

Die möglichen interdisziplinären Teams aus unterschiedlichen Professionen erscheinen zur Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher notwendig (siehe etwa BMBF 2002, S. 211). So könnten die Vertreter verschiedener Akteursgruppen das jeweilige Expertenwissen in diese Teams einbringen (vgl. ENGGRUBER 2001, S. 211), jedoch ist eher ein Neben- oder gar Gegenüber der beteiligten Personen und Organisationen an der Tagesordnung (siehe BMBF 2002, S. 232). Plakativ formuliert haben die beteiligten Organisationen und Personen weniger ein gemeinsames Arbeitsfeld bzw. -verhältnis als eher ein gemeinsames Spannungsfeld bzw. -verhältnis.

Ein besonderer Problemfall ist die oftmals bestehende Konkurrenz zwischen den potenziellen Partnern (um Fördermittel, Teilnehmer, Ausbildungszeit etc.). So hat das neue Vergabeverfahren der Bundesagentur für Arbeit zwar eventuell eine Kostensenkung mit sich gebracht, gleichzeitig jedoch die Konkurrenzsituation zwischen den bestehenden Einrichtungen verschärft und damit zu Kooperationshemmnissen geführt (vgl. ENGG RUBER 2004, S. 477). Zudem ergeben sich durch auf das Ausbildungs- und Lehrpersonal übertragene Spannungen diverse weitere Konfliktpotenziale. Diese reichen von innerhalb der jeweiligen Organisation, über ihre Leitungs-/ Führungsebenen bis zur administrativen Ebene der Bundes- und Länderbehörden und schließlich mitunter bis zum entsprechenden Transfer der Konfliktlinien in den wissenschaftlichen Bereich der zuständigen (bzw. sich zuständig fühlenden) Disziplinen (vgl. ENGG RUBER 2001, S. 212).

Gerade die hier aufgeführten Problemlagen und Konfliktlinien lassen eine Auseinandersetzung mit diesem Anwendungsfeld im Rahmen dieser Arbeit sinnvoll erscheinen.

### ***5.2.3. Berufsbildende Schulen auf dem Weg zum regionalen Kompetenzzentrum***

Für die organisatorischen Tätigkeiten an Bildungseinrichtungen bzw. genauer an berufsbildenden Schulen soll nun die Debatte über ihre Entwicklung zu regionalen Kompetenzzentren skizziert werden.

Die Diskussion (bzw. die Versuche) zur Umstrukturierung berufsbildender Schulen in Richtung regionaler Kompetenzzentren ist in vielen Bundesländern bereits weit vorgeschritten (siehe für eine Übersicht RÜTZEL/ BENDIG 2002, S. 6, WILBERS 2004b, S. 76f. und BANK 2003, S. 101f.). Dies erfolgt auf Betreiben sehr unterschiedlicher Interessensgruppen sowohl aus dem politischen Sektor wie bspw. Lehrerverbände oder Ministerien wie auch aus dem wirtschaftlichen Bereich (vgl. BEUTNER/ GÖCKEDE 2002, S. 19 oder WILBERS 2004, S. 26) – mit entsprechend unterschiedlichen Motiven, Vorstellungen und Zielsetzungen (siehe SPÖTTL 2003, S. 121). Im Bildungssektor beanspruchen dabei insbesondere die Überbetrieblichen Bildungsstätten und berufsbildenden Schulen diese Bezeichnung für sich (siehe BEUTNER/ GÖCKEDE 2002, S. 18).

Allgemein kann bei der Diskussion über Kompetenzzentren insbesondere von einer sehr unterschiedlichen Verwendung des Begriffs gesprochen werden (siehe WILBERS 2004b, S. 77). So wird einerseits eine Ausdehnung der Aufgabenbereiche eines solchen Kompetenzzentrums

zur ganzheitlichen Problemlösung<sup>121</sup>, andererseits aber auch die Konzentration auf die Kernkompetenzen einer Bildungseinrichtung eingefordert (vgl. TWARDY 2003, S. 151). Wird die erstgenannte Vorstellung eines Kompetenzzentrums in dem Sinne vertreten, dass eine Bildungseinrichtung alle Kompetenzen auf sich zu vereinen sucht<sup>122</sup>, steht dieses Vorhaben dem Aufbau von Bildungsnetzwerken kontraproduktiv gegenüber, denn hat „ein Partner alle erforderlichen Kompetenzen selbst, so geht er keine Kooperation ein“ (WOLFF/ NEUBURGER 1995, S. 90). Bisher lassen die Aufgaben, die eine zum Kompetenzzentrum weiterentwickelte Schule bewältigen bzw. zu deren Lösung sie beitragen soll, schon aufgrund ihres Umfangs eher auf solch eine expansive Begriffsauffassung schließen. Allerdings ist – ausgehend von der betriebswirtschaftlichen Ursprüngen des Begriffs (vgl. WINKLER 1999, S. 31) – die letztgenannte Begriffsauffassung wohl als die ursprüngliche zu bezeichnen. Dies entspricht auch der bei den Akteuren in regionalen Bildungsnetzwerken anzutreffenden Auffassung, die „in der Zusammenarbeit von klaren Organisationsgrenzen aus[gehen], bei der jeder seine ‚Kernkompetenz‘ einbringen kann“ (JÜTTE 2002, S. 63). Allerdings stoßen die im Rahmen von (betriebswirtschaftlich orientierten) Netzwerken verfolgten Externalisierungsstrategien „dann an Grenzen, wenn sie die Kernkompetenzen eines Unternehmens betreffen“ (SANTEN/ SECKINGER 2003, S. 51). Eine solche Grenzziehung aber ist im Bildungssektor nicht unbedingt gewährleistet (vgl. TWARDY 2003, S. 152f.).

Eine Möglichkeit zur Überwindung dieser potenziellen Konflikte besteht im Verständnis des Kompetenzzentrenbegriffs im Bildungsbereich als organisationsübergreifendes Konstrukt (siehe bspw. BEUTNER/ GÖCKEDE 2002, S. 22f.), bei dem „die Verortung des Kompetenzzentrums innerhalb einer Institution als möglich, aber nicht unbedingt als zwangsläufig angesehen“ (TWARDY 2003, S. 155) wird, womit auch die Verbindung zum Auf- und Ausbau regionaler Bildungsnetzwerke gewährleistet sein dürfte. Entsprechend werden Netzwerke z.B. von WILBERS als konstitutiv für diesen Organisationsentwicklungsprozess zum Kompetenzzentrum bezeichnet (siehe WILBERS 2004, S. 26).

---

<sup>121</sup> Dies veranschaulicht etwa die Forderungen „berufliche Schulen zu multifunktionalen Einrichtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung in der Region auszubauen“ (AVENARIUS 2002, S. 50).

<sup>122</sup> Das Aufgabenspektrum von Kompetenzzentren reicht vom Informationsaustausch bis zum Wissen(schaft)stransfer, von der Beratung über die Personalentwicklung bis hin zur technischen Unterstützung von Betrieben, von der vorberuflichen Bildung bis zur Fort- und Weiterbildung (siehe etwa SPÖTTL 2003, S. 122).

#### IV. Ausgewählte Begründungen der Bedeutung von und Befunde zum Umgang mit Vertrauen in regionalen Bildungnetzwerken

In der wissenschaftlichen Diskussion über Netzwerke wird die Bedeutung von Vertrauen immer wieder hervorgehoben. Dies zeigt sich bspw. über die nachfolgenden Typologie von Koordinationsformen nach WEYER, in der Vertrauen als Koordinationsmittel<sup>123</sup> in Netzwerken angeführt wird:

Koordinationsstyp	Markt	Hierarchie/ Organisation	Netzwerk
Koordinationsmittel	Preise	formale Regeln	Vertrauen
Koordinationsform	spontan, spezifisch	geregelt, unspezifisch	diskursiv
Akteurbeziehungen	unabhängig	abhängig	interdependent
Zugang	offen	geregelt	begrenzt, exklusive
Zeithorizont	kurzfristig	langfristig	mittelfristig
Konfliktregulierung	Recht	Macht	Verhandlung

Tabelle 7: Typologie von Koordinationsformen (Quelle: WEYER 2000, S. 7).

Ähnlich führt bspw. MORATH für interorganisationalen Netzwerke auf, dass diese „durch komplex-reziproke Beziehungen kooperativer Natur auf Grundlage relativ stabiler und personaler Verknüpfungen zwischen autonomen Organisationen gekennzeichnet“ (MORATH 1996, S. 20) sind und stellt schließlich fest, dass „Beziehungen zwischen Organisationen nur auf dem Boden persönlicher Bekanntschaft und Vertrauens initiiert werden“ (a.a.O. 1996, S. 42) können. Ähnlich führen FÜRST und SCHUBERT bzgl. regionaler Akteursnetzwerke aus, dass deren Qualität „auf wechselseitigem Vertrauen, Solidarität und dem dadurch vermittelten Gefühl der Sicherheit beruhen“ (FÜRST/ SCHUBERT 1998, S. 355) und SEYFRIED, KOHLMAYER und FURTH-RIEDESSER kommen bei ihrer Untersuchung regionaler Bildungnetzwerke in ganz Europa zu der Erkenntnis, dass „der Erfolg oder Mißerfolg eines Netzwerks offenbar abhängig von der Entstehung eines Vertrauensverhältniss zwischen den Akteuren und von der Form, wie die gemeinsamen Aktivitäten initiiert werden“ (SEYFRIED/ KOHLMAYER/ FURTH-RIEDESSER 1999, S. 56), ist. Auch HEIDENREICH hält fest, dass „Vertrauen [...] notwendig

---

<sup>123</sup> Dieser Begriff 'Koordinationsmittel' kann hierbei synonym mit dem Begriff 'Koordinationsmechanismus' verstanden werden, so wie er im Hinblick auf die Entscheidung bzgl. Vertrauen hier bereits angeführt wurde (siehe Kap. II.5.2).

[ist], um die mit Netzwerkbeziehungen immer verbundenen Unsicherheiten, Risiken, Offenheiten und Ambiguitäten zu ertragen“ (HEIDENREICH 2000, S. 102).

Andererseits stellt HUBSCHMID bei ihrer Untersuchung bzgl. netzwerkartiger, organisationaler Arrangements fest, dass sich der Rückgriff auf Vertrauen auch negativ auf den Erfolg eines solchen Arrangements auswirken kann. So können etwa in der Bildung inkongruenter Erwartungen, im Abdriften in eine verantwortungsabschiebende Gleichgültigkeit, in eingeschränktem Handlungsspielraum oder im Missbrauch der eingeräumten Spielräume oder übertragenen Ressourcen negative Vertrauenseffekte gesehen werden (siehe HUBSCHMID 2002, S. 393f.).

Die bisherigen Anmerkungen sind aber noch sehr allgemein, während hier die Bedeutung bzw. Wirkung von Vertrauen in Netzwerken, speziell bei regionalen Bildungsnetzwerken in dieser Arbeit tiefergehend betrachtet werden sollen. Hierzu bietet eine Orientierung an den im vorangegangenen Kapitel ausgemachten Betrachtungsebenen, d.h.

- der Ebene der Individuen und deren soziale Netzwerke,
- der Ebene der fokalen Organisation und deren interorganisationale Vernetzung und
- der Region als Netzwerkumwelt,

einen ersten Ansatzpunkt (siehe Kap. III.2.1). Auf Basis dieser Ebenen sollen im Einzelnen verschiedene Bereiche betrachtet werden, in welcher Hinsicht dort Vertrauen von Bedeutung ist und inwiefern dies für Bildungseinrichtungen, welche in Netzwerken zusammenarbeiten wollen, ebenfalls hohe Relevanz besitzt.

Im folgenden Kapitel sollen gängige Argumentationen skizziert werden, mit deren Hilfe die Bedeutung von Vertrauen in regionalen Bildungsnetzwerken nachvollzogen werden kann. Dabei finden auch empirische Befunde ihren Niederschlag, die Hinweise auf den Umgang mit Vertrauen in diesem Kontext bieten. So werden an verschiedenen Stellen die Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Modellversuch ANUBA Berücksichtigung finden. Gerade die hierbei angestellten, teilweise allgemeinen Überlegungen, die auch aus anderen Bereichen als dem Bildungssektor gewonnen wurden, werden zum Abschluss dieses Kapitels mit dem letzten Abschnitt durch den Transfer auf die soeben herausgearbeiteten Anwendungsfelder speziell für die Situation in regionalen Bildungsnetzwerken eingehender betrachtet, für den jeweiligen Kontext konkretisiert und analysiert.

### **1. Bedeutung von Vertrauen auf der Ebene der Individuen**

Die Relevanz der individuellen Ebene für die Situation auf den anderen Ebenen wurde bereits im vorangegangenen Kapitel erläutert (siehe Kap. III.4.2). Das Interdependenzverhältnis der Ebenen sowie die Bedeutung der nun behandelten individuellen Ebene belegt das nachfolgende Zitat von WILLEITNER:

*„Im Falle des Vertrauens in eine Gruppe oder eine Organisation wird ein Handeln nicht allein dem einzelnen Individuum zugerechnet, sondern auch dem sozialen System. Umgekehrt ist personales Handeln elementar für die Reproduktion eines Vertrauens- (bzw. Misstrauens-)Beziehung konstituierenden Verhaltens- und Beziehungsgefüges. Insofern kommt es zu einem ständigen 'reembedding' von Systemmerkmalen in personales Handeln.“ (WILLEITNER 2002, S. 307)*

Hier soll nun - ausgehend von den wichtigsten Bestandteilen der entwickelten Vertrauensheuristik – die individuelle Ebene im Hinblick auf Vertrauen eingehender betrachtet werden.

#### **1.1. Die Relevanz der individuellen Handlungskonzepte bei der Entstehung von Vertrauen**

Die individuellen Handlungskonzepte (vgl. Kap. II.3.1 und II.5.1), welche sich auf Basis

- der persönlichen (Kommunikations- und Beziehungs-) Erfahrungen,
- der (beruflichen) Sozialisation,
- dem Selbstbild (inkl. Selbstvertrauen),
- den organisatorischen Rahmenbedingungen,
- den jeweils vertretenen Normen und
- dem persönlichen Umfeld

ergeben, finden sich auch – wenn auch manches Mal nur mit einzelnen Bestandteilen – in Untersuchungen von kooperativen Beziehungen im Bildungsbereich bzw. genauer von berufsbildenden Schulen wieder. So stellt etwa PÄTZOLD bei seiner Auseinandersetzung mit der Kooperationsrealität im Dualen System fest, dass hierfür – neben den (Rahmen-) Bedingungen der beteiligten Organisationen als strukturelle Vorbedingung – vor allem „die sozialisatorisch und (berufs)bildungsbiographisch erworbenen, im Berufsalltag des Lehr- und Ausbildungspersonals leitenden subjektiven Interpretationen der beruflichen Handlungsmöglichkeit 'Lernortkooperation' als personale Vorbedingungen für das Zustandekommen, die Form und die Zielrichtung kooperativer Ausbildungsarbeit“ (PÄTZOLD 1995, S. 3) relevant

sind. So sind es ähnlich geartete Sozialisierungserfahrungen, die dabei helfen, Missverständnisse bzw. -interpretationen im Rahmen von Kommunikationsprozessen zu vermeiden, denn je „ähnlicher dabei die soziale und kulturelle Herkunft ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass Äußerungen die gleiche Bedeutung zugeschrieben wird“ (EULER/ HAHN 2004, S. 219).

Im Hinblick auf das Selbstbild kommt der Frage nach dem Selbstvertrauen auf der Ebene der individuellen Handlungskonzepte eine besondere Bedeutung zu, denn erst das „Vertrauen, selbst eine Leistung in die Kooperation einbringen zu können, fördert die Bereitschaft, mit anderen eine Kooperation eingehen zu können“ (EULER 2004, S. 313). Dagegen hat ein Mangel an Selbstvertrauen häufig einen Umgang mit potenziellen Kooperationspartnern zur Folge, bei dem „der offenkundige Mangel an vertrauensbildender Offenheit dazu führt, [dass] die soziale Sensibilität (das ‚Verstehen‘) und die Kommunikationsfähigkeit (die ‚Verständigung‘) sowie die damit verbundene Fähigkeit zur Zusammenarbeit negiert wird“ (HUGO-BECKER/ BECKER 2000, S. 73). Somit lässt sich folgende Aussage von HUGO-BECKER und BECKER m.E. für die individuelle Ebene durchaus unterstreichen:

*„Kooperation gedeiht am besten auf dem Boden eines positiven Selbstbewusstseins, wodurch es sich erübrigt, sich in Konkurrenz mit anderen ständig neu zu beweisen.“*  
(HUGO-BECKER/ BECKER 2000, S. 90)

## **1.2. Zur Bedeutung von Vertrauen in Interaktionsbeziehungen bzgl. des Austauschs von Informationen und Wissen zwischen individuellen Akteuren**

*„Information ist Vertrauenssache!“<sup>124</sup>*

Dieser Slogan belegt anschaulich, dass Informationen auf Basis von Vertrauen anders (bzw. eher als zutreffend) bewertet werden als ohne eine solche Grundlage. An dieser Stelle soll untersucht werden, welche Wirkung Vertrauen zum einen beim Austausch von Informationen und zum anderen beim Austausch von Wissen haben kann, wobei sowohl Informationen als auch Wissen hier – wie bereits im vorangegangenen Kapitel ausgeführt (siehe Kap. III.1.3) – im Wesentlichen als potenziell über vertrauensvolle Beziehungen austauschbare, immaterielle Ressourcen eingehender betrachtet werden sollen. Grundsätzlich lässt sich davon ausgehen, dass in nahezu jeder Interaktion Elemente von Vertrauen enthalten sind (siehe NUISSL/ SCHWARZ/ THOMAS 2002, S. 19). Speziell für Kommunikation, also den Austausch von Informa-

---

<sup>124</sup> Hierbei handelt es sich um einen Werbeslogan der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, welcher auf Plakaten und in Anzeigen verwendet wurde (siehe <http://www.welt.de/daten/2000/11/15/1115mm202654.htm> ; Stand: März 2005).

tionen im Rahmen einer Interaktion zwischen (mindestens) zwei Akteuren (vgl. Kap. III.4.2), gilt, dass diese eng mit Vertrauen verbunden ist (siehe SCHWEER/ THIES 2003, S. 77). Dies lässt sich aus zwei Richtungen belegen, wie die Ausführungen von GILBERT belegen sollen:

*„Zum einen bezeichnet Kommunikation zwischen Netzwerkakteuren eine Voraussetzung für die Entstehung von gegenseitigem Vertrauen. Und zum anderen können erfolgreiche Kommunikationsprozesse in Netzwerken nur zustande kommen, wenn ein angemessenes Maß an Vertrauen zwischen den Akteuren besteht und diese die Bereitschaft kommunizieren, ihre gegenseitige Interessen anzuerkennen und ihre Handlungen entsprechend auszurichten.“ (GILBERT 2003, S. 87)*

Ähnlich argumentieren auch andere Autoren (siehe etwa PLATZKÖSTER 1998, S. 41 oder ANTFANG/ URBAN 1994, S. 10). Allgemein kann der Austausch von Informationen bzw. Kommunikation als erste Intensitätsstufe von Kooperation angesehen werden (siehe EULER 1999, S. 7 sowie Kap. III.4.2) und ist ein wesentlicher Ausgangspunkt für eine weiterführende Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Akteuren. Aber nicht nur im Hinblick auf die Qualität bzw. Intensität einer Interaktion, sondern auch bzgl. des Niveaus ihres Inhalts lässt sich die Bedeutung von Vertrauen belegen. So kann die Relevanz von Vertrauen gerade im Hinblick auf die Generierung und den Austausch von Wissen belegt werden.<sup>125</sup> Um die diesbezüglichen Überlegungen besser zu strukturieren, möchte ich mich an einem – zumindest im deutschsprachigen Raum weit verbreiteten (siehe WILBERS 2004, S. 134) – Modell zum Wissensmanagement orientieren und meine Ausführungen entsprechend der Bausteine aus dem Ansatz von PROBST, RAUB und ROMHARDT strukturieren, die wie folgt dargestellt werden:

---

<sup>125</sup> Zur Differenzierung der Begriffe siehe die in Fußnote 85 auf S. 80 aufgeführten Definitionen.



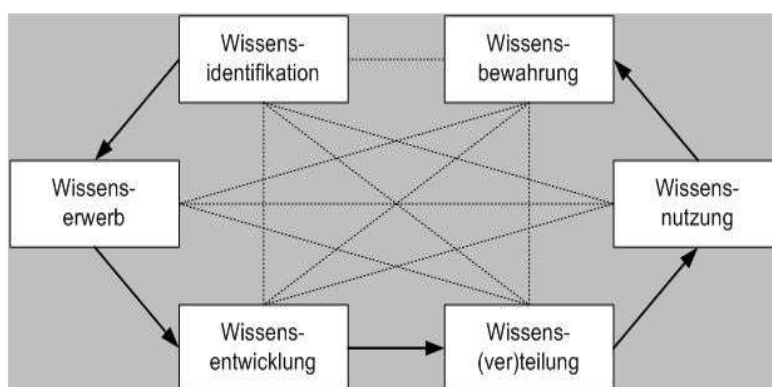


Abbildung 9: Kernprozesse des Wissensmanagements (Quelle: in Anlehnung an PROBST/ RAUB/ ROMHARDT 1999, S. 53).

Diese sechs Kernprozesse sollen nun im Hinblick auf Vertrauen kurz reflektiert werden.<sup>126</sup>

- *Wissensidentifikation*

Grundsätzlich können soziale Netzwerke ein wichtiges Instrument darstellen, um aus der Vielzahl der verfügbaren und aufgrund der begrenzten Rationalität der einzelnen Akteure nicht von diesem allein zu bewältigenden Informationen die relevanten herauszufiltern (siehe BURT 1992, S. 14). Bei der Identifikation von Wissen steigert die Bewertung einer Informationsquelle durch einen (möglicherweise auch anderen) Akteur als vertrauenswürdig die Wahrscheinlichkeit, dass diese Information als zutreffend bzw. wertvoll vom Empfänger wahrgenommen wird (vgl. a.a.O. 1992, S. 15f., RIPPERGER 1998, S. 188 oder GRANOVETTER 1985, S. 490).<sup>127</sup>

- *Wissenserwerb*

Welche Bedeutung Vertrauen im Bereich des Wissenserwerb hat, belegen die Untersuchungen im schulischen Kontext bei der Gestaltung von Lehr-Lernsituationen (siehe insbesondere THIES 2002 sowie SCHWEER /PADBERG 2002). Aber auch allgemein wird dem Vertrauen zwischen Netzwerkakteuren die Fähigkeit zugesprochen, dass es „die Teilung vor-

<sup>126</sup> An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, dass diese Kernprozesse hier nur eine erste Orientierung bieten. Inwieweit die Relationen zwischen diesen Elementen oder gar der in der Abbildung aufgeführte (vergleichsweise lineare) Ablauf der Prozesse in dieser Weise erfolgt, soll an dieser Stelle erkenntnis-interessenspezifisch nicht diskutiert werden.

<sup>127</sup> Ein konkretes Beispiel, was passiert, wenn Vertrauen verloren geht, belegen FISCHERS Überlegungen bzgl. der Ursachen für den Vertrauensverlust der Anleger gegenüber der Börse im Nachgang des 'Hypes' am sogenannten 'Neuen Markt'. FISCHER zeigt auf, „dass praktische alle mit dem Umgang mit Informationen zu tun haben. Informationen werden entweder verfälscht, nicht weitergegeben, persönlich benutzt, bevor sie an andere weitergegeben werden etc.“ (FISCHER 2003, S. 82). Ähnliche Überlegungen hinsichtlich des Umgangs mit Informationen stellen auch DiPIAZZA und ECCLES ausgehend vom Bilanzskandal um die Firma Enron (sowie ähnlicher Unternehmenszusammenbrüche und Skandale) an (siehe DiPIAZZA/ ECCLES 2002, S. 34ff.).

handenen und die Generierung neuen Wissens erleichtert [wird], da sich die Bereitschaft erhöht, gegenseitig Informationen auszutauschen“ (GILBERT 2003, S. 86).<sup>128</sup>

- *Wissensentwicklung*

In verschiedenen Ausführungen wird davon gesprochen, dass Vertrauen „beim Wissenserwerb resp. bei der Entwicklung neuen Wissens für unabdingbar gehalten“ (GRÜNINGER 2001, S. 238) wird und letztlich Innovationen und Neuerung eng mit Vertrauen verbunden sind (siehe bspw. HAMM 2004, S. 220 oder HELLMER et al. 1999, S. 107). So ermöglicht ein hohes Maß an Vertrauen im Rahmen von Netzwerken „eine weitgehende Ressourcenbündelung, gemeinsames Lernen und die Reduzierung von Unsicherheit, so daß in diesem Kontext auch potentiell neue, radikale Innovationen möglich sind“ (a.a.O. 1999, S. 157). So kann – einfach ausgedrückt – schon durch die Zusammenarbeit von zwei Akteuren „im und durch den Austausch [...] neues Wissen [entstehen], auf das einer allein nicht gekommen wäre“ (REINMANN-ROTHMEIER 2003, S. 55).

- *Wissens(ver)teilung*

Um Information oder auch Wissen auszutauschen bzw. die Bereitschaft zu einem solchen Austausch zu erhöhen, ist Vertrauen eine wichtige Voraussetzung (vgl. SPRENGER 2002, S. 39f., WON/LEMKEN/PIPEK 2000, S. 35 und NEUBAUER 1997, S. 108). Grundsätzlich sind die Weitergabe und der Austausch von Wissen ein wesentlicher Aspekt einer vertrauensvollen Beziehung (vgl. SANTEN/ SECKINGER 2003, S. 339). Nicht zuletzt sind mit der Weitergabe von Informationen bzw. dem Vermitteln von Wissen relativ unspezifische Verpflichtungen zur Erwidmung verbunden, eine (angemessene) Rückzahlung ist ungewiss und so kommt vertrauensvollen Verbindungen in dieser Hinsicht eine besondere Bedeutung zu (siehe SCHENK 1984, S. 130). Der Risikoaspekt, der mit der so wichtigen Weitergabe von Informationen bzw. von Wissen verbunden ist, ist auch dadurch begründet, dass in „dem Moment, wenn es [...] einmal preisgegeben wurde, [...] es [...] als spezifischer Besitz des Schöpfers wertlos geworden“ (GERAMANIS 2002, S. 211) ist. Deshalb möchte ich die Argumentation, dass die Mitteilung bzw. Weitergabe von Informationen an andere eigentlich mit relativ geringen Kosten für den Informanten verbunden wäre (siehe etwa RIPPERGER 1998, S. 155), sehr kritisch bewerten.

- *Wissensnutzung*

Angesichts des Umstands, dass diese Elemente, insbesondere die Frage des Transfers von

---

<sup>128</sup> Ähnlich argumentieren auch andere Autoren (siehe z.B. SCHRÖTER 2004, S. 115, HELLMER et al. 1999, S. 26 sowie S. 107).

Wissen, bei der praktischen Anwendung angesprochen wird (siehe PROBST/ RAUB/ ROMHARDT 1999, S. 55 sowie WILBERS 2004, S. 136), sind hier die im Rahmen der Vertrauensheuristik aufgeführten individuellen Handlungskonzepte (siehe Kap. II.3.1 und II.5.1) von großer Bedeutung. So spielt etwa das Selbstvertrauen eine wichtige Rolle dabei, ob neu erworbenes Wissen auch vom jeweiligen Akteur angewendet wird.

- *Wissensbewahrung*

Vertrauen hat die Wirkung, dass Informationen weniger gefiltert, sondern eher offen kommuniziert werden, wohingegen Misstrauen zur Folge hat, dass Informationen gefiltert bzw. zurückgehalten werden (siehe BIERHOFF 1987, Sp. 2032, NEUBAUER 1997, S. 108, SCHWEER/ THIES 2003, S. 85 sowie DEUTSCH 1976, S. 153). Insbesondere letzteres dürfte einer qualitativ hochwertigen Wissensbewahrung etwa mittels schriftlicher Dokumentation konträr gegenüber stehen.

Diese Ausführungen belegen m.E., dass Vertrauen für den Umgang mit Wissen bzw. bei allen Bestandteilen des Wissensmanagements von Bedeutung ist. Dabei zeigt sich, dass der Austausch von Informationen, also die Wissens(ver)teilung und -nutzung unter besonders vielen Gesichtspunkten von Vertrauen abhängen.

### **1.3. Relevanz von Vertrauen zur Lösung von Konflikten zwischen Individuen**

Zwar kann Vertrauen einerseits als Voraussetzung für problemlose soziale Beziehungen gesehen werden (vgl. BIERHOFF 1987, Sp. 2028), z.B. indem es Normen fördert, „welche eigen-nützige Verhaltensmuster einschränken und die Einstellung fördern, Individuen sollten im Interesse der Gruppe oder Gemeinschaft handeln“ (FREITAG 2004, S. 15). Andererseits zeigt sich gerade im Konfliktfall die Bedeutung von Vertrauen. So sind Konflikte ein durchaus – zumindest in längerfristigen Beziehungen – auftretendes Phänomen und gerade „mit der Aufnahme kooperativer Beziehungen wird zugleich eine breite Basis für Konflikte geschaffen“ (DEUTSCH 1976, S. 70). Schließlich begeben sich Akteure im Rahmen von Kooperationsbeziehungen in eine (zumeist wechselseitige) Abhängigkeit, wobei „das zentrale Problem der Partnerschaft darin [besteht], daß ein Teil der Handlungen des Partners weder überwacht noch erzwungen werden kann, obwohl gerade diese Handlungen die Erreichbarkeit der eigenen Ziele nachhaltig beeinflussen“ (WURCHE 1997, S. 144). Grundsätzlich ist ein Konflikt nicht unbedingt negativ, sondern kann auch positive Aspekte aufweisen, bspw. die Verhinderung von Stagnation bzw. das Auslösen von Problemlösungs- und Entwicklungsprozessen (vgl. DEUTSCH 1976, S. 16). Dabei kann Vertrauen dazu beitragen, dass eine Beziehung an solch

einem Konflikt nicht zerbricht, sondern sich diese an neue Situationen anpassen kann (siehe etwa GILBERT 2003, S. 90).

Gerade bei der Betrachtung von Netzwerken sollte aber nicht eine ausschließliche Fokussierung auf die Beziehungen zwischen zwei Personen (wie Vertrauensgeber und -nehmer) erfolgen, denn „Netzwerke zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass sich ihre Interaktionsmuster über Dyaden hinaus auf multiple Beziehungszusammenhänge erstrecken“ (GILBERT 2003, S. 10). Deshalb sollen hier insbesondere auch die Effekte Dritter (über den Reputationsmechanismus u.ä.) auf die Vertrauensbeziehungen betrachtet werden. So ist bei Störungen von Interaktionsprozessen, wie sie etwa durch Konflikte zwischen den beteiligten Akteuren deutlich werden, der Rückgriff auf von beiden Partnern als vertrauensvoll angesehene Dritte hilfreich, wie sich auf Basis der Erfahrungen im Zusammenhang mit Konfliktlösungsstrategien belegen lässt (siehe DEUTSCH 1976, S.189ff.). Dies gilt insbesondere für bereits fortgeschritten entwickelte bzw. eskalierte Konflikte, bei denen das Eingreifen solcher Vermittler bzw. Mediatoren eine der letzten noch möglichen Konfliktlösungsstrategien darstellt (siehe HUGO-BECKER/ BECKER 2000, S. 110).

#### **1.4. Soziales Kapital als Beleg für die Bedeutung von vertrauensvolle Beziehung zwischen Individuen**

Die Grundidee des Konzepts des sozialen Kapitals bzw. Sozialkapitals ist, dass bestimmte Beziehungen Akteuren Vorteile verschaffen können bzw. für das einzelne Individuum soziale Beziehungen einen wichtigen Wert darstellen (siehe BURT 1992, S. 8f., JÜTTE 2002, S. 88 sowie FREITAG 2004, S. 7). Soziales Kapital kann dabei als eine Ressource mit besonderen Eigenschaften angesehen werden, denn es ist dieser „Aspekt der Sozialstruktur, der individuellen oder korporativen Akteuren breitere Handlungsmöglichkeiten eröffnet, ihnen also z.B. unternehmerische Profite ermöglicht oder die Koordination ihrer Handlungsabsichten zu kollektiver Aktion erleichtert“ (JANSEN 2000, S.37).<sup>129</sup> Dieser Begriff wurde insbesondere von den Soziologen BOURDIEU (siehe BOURDIEU 1992, S. 63ff.) und COLEMAN (vgl. COLEMAN 1991, S. 389ff.) geprägt und von anderen wie BURT (siehe BURT 1992, S. 8ff.) oder PUTNAM (vgl. PUTNAM 2000, S. 23ff.) weiter verfeinert und verwendet (vgl. JANSEN 2000, S.37,

---

<sup>129</sup> Anhand des erwähnten Zitat ist m.E. bereits eine gewisse Affinität zum Netzwerkbegriff auszumachen. Dies begründe ich mit der dort angeführten Thematisierung der Sozialstruktur von Akteuren sowie der für die Koordination notwendige Erfassung und Beschreibung derselben (siehe auch MILLER 1997, S. 40).

WILBERS 2004, S. 151ff. sowie JÜTTE 2002, S. 88). COLEMAN beschreibt die Eigenschaften sozialen Kapitals wie folgt:

*„Wie andere Kapitalformen ist soziales Kapital produktiv, denn es ermöglicht die Verwirklichung bestimmter Ziele, die ohne es nicht zu verwirklichen wären. Wie auch physisches und Humankapital ist soziales Kapital nicht völlig fungibel, sondern nur fungibel im Hinblick auf bestimmte Tätigkeiten.“ (COLEMAN 1991, S. 392)*

Dabei soll über den Begriff des sozialen Kapitals belegt werden, dass soziale Netzwerke einen bedeutenden Wert darstellen, ähnlich wie physische Kapital oder Humankapital (vgl. PUTNAM 2000, S. 19). Hier soll soziales Kapital bzw. Sozialkapital gemäß WILBERS verstanden werden, der diesbezüglich folgende Definition anführt:

*„Sozialkapital ist die Gesamtheit von Ressourcen eines kollektiven oder individuellen Akteurs, die in einem Netzwerk eingebettet sind, und durch die Struktur des Netzwerkes sowie durch Enabler zugänglich sind oder wären.“ (WILBERS 2004, S. 172)*

Die Entstehung von sozialem Kapital ist in besonderer Weise auf Vertrauen angewiesen (vgl. PUTNAM 2000, S. 22, COLEMAN 1991, S. 397, WILBERS 2004, S. 179ff. sowie RIPPERGER 1998, S. 168) bzw. soziales Kapital kann sich auch in Vertrauen äußern (siehe FREITAG 2004, S. 11), denn „Vertrauen produziert soziales Kapital bzw. stellt in Form der Vertrauensatmosphäre selbst Sozialkapital dar“ (RIPPERGER 1998, S. 251). So kann es auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene erst entstehen, „weil in einer Gesellschaft oder mindestens in Teilen der Gesellschaft Vertrauen vorherrscht“ (FUKUYAMA 1995, S. 43).<sup>130</sup> Gleichzeitig „befestigt soziales Kapital stabile Normen allgemeiner Reziprozität, befördert Kommunikation und Kooperation, es verkörpert die Erfolge früherer Zusammenarbeit und erhöht das Risiko für opportunistisches Verhalten“ (STAHL 2004, S. 51) und kann somit günstige Konditionen für die Entstehung und Entwicklung von Vertrauen bieten.

Allerdings führt die Verwendung des Begriffs ‘Kapital’ oder auch die Anwendung von finanzwirtschaftlichen Begriffen wie bspw. Investitionen, Obligationen, Kreditwürdigkeit, Kreditoren bzw. Debitoren oder soziale Verschuldung (vgl. BURT 1992, S. 8ff., BOURDIEU 1992, S. 63ff. und RIPPERGER 1998, S. 154) in diesem Zusammenhang zu einer sehr intensiven Diskussion über diese Form von Ressource (vgl. WILBERS 2004, S. 157).<sup>131</sup> So wird dieser

---

<sup>130</sup> Bei den Überlegungen bzgl. des Sozialkapitals von Organisationen stellt etwa BURT fest, dass dieses durch die Aggregation des sozialen Kapitals auf der individuellen Ebene entsteht (siehe BURT 1992, S. 9).

<sup>131</sup> Auch der Umstand, dass der Begriff ‘Humankapital’ zum Unwort des Jahres 2004 gewählt wurde, da diese Bezeichnung nach Auffassung der zuständigen Jury nicht nur Arbeitskräfte in Betrieben, sondern den

Begriff genutzt, um das oben kritisch reflektierte extrem rational geprägte Akteursbild (vgl. Kap. II.2.1.1) im Netzwerkkontext anzuwenden und es unter strategischen Gesichtspunkten zu investieren, zu vermehren und ggf. zu liquidieren (siehe BOURDIEU 1992, S. 67, BAURMANN 2002, S. 120 und GERAMANIS 2002, S. 12).<sup>132</sup> Es finden sich aber auch Hinweise, dass ein strategischer Umgang mit einer solchen Ressource anderen Mechanismen unterworfen ist als bei herkömmlichen Investitionsstrategien. So weist diese Kapitalform einige Besonderheiten auf. Neben der bereits erwähnten Fungibilität wohnt sozialem Kapital, im Unterschied zu anderen Kapitalformen (bspw. dem Humankapital), den Beziehungsstrukturen zwischen zwei und mehr Personen inne, und somit hat keiner der beteiligten Akteure das exklusive Verfügungsrecht über das vorhandene soziale Kapital (siehe BURT 1992, S. 8, BOURDIEU 1992, S. 63, JANSEN 2000, S. 37, GERAMANIS 2002, S. 11 sowie FREITAG 2004, S. 13). Weiterhin führt FUKUYAMA für die gesamtwirtschaftliche Perspektive folgendes Risiko an:

*„Soziales Kapital ist wie ein Hebel, der sich zwar leicht vor-, aber nur schwer wieder zurückstellen lässt. Ein Staat kann es durch sein Handeln viel schneller verschleudern, als er es wieder aufbauen kann.“ (FUKUYAMA 1995, S. 423)*

Nach Auffassung von GERAMANIS stehen sich die ökonomischen Ansätze und das Konzept des sozialen Kapitals in gewisser Weise konkurrierend gegenüber (siehe GERAMANIS 2002, S. 128). Und dies, wo gleichzeitig „in modernen Organisationsformen wie Virtuellen Organisationen oder Netzwerken, deren Erfolg wesentlich auf der Potenzierung eigener Ressourcen durch Kooperation beruht, [...] Sozialkapital zunehmend an Bedeutung gewinnen“ (RIPPERGER 1998, S. 166) wird. Grundsätzlich sollte darauf hingewiesen werden, „dass das Konzept des Sozialkapitals keine allzu neuen Ideen beinhaltet. Es ist eine der Grundansichten der Soziologie, dass die Einbindung in soziale Gruppen mit positiven Effekten für die einzelnen Individuen und auch für die Gemeinschaft verbunden ist“ (FREITAG 2004, S. 20).

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass Sozialkapital und Vertrauen eng miteinander verbunden sind. Auch lässt sich feststellen, dass dem sozialen Kapital als Ressource gerade im Hinblick auf Netzwerke hohe Bedeutung beigemessen wird, wobei sich diese Ressource vor allen Dingen über das interpersonale Vertrauen erschließen lässt. Allerdings

---

Menschen allgemein zu einer nur noch ökonomisch interessanten Größe mache (siehe <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/0,1518,337259,00.html>; Stand: Januar 2005), belegt dies m.E. anschaulich.

<sup>132</sup> Sehr plakativ formuliert es GERAMANIS:

*„Bringt man allerdings Vertrauen mit dieser Terminologie des Kapitals zusammen, dann scheint es den Geschmack des Käuflichen und damit Ordinären zu bekommen; man denke nur an die käufliche Liebe.“ (GERAMANIS 2002, S. 9)*

zeigen sich durch die Verwendung des Kapitalbegriffs verschiedentlich Probleme und Bedenken, die ähnlich bei der Auseinandersetzung mit dem Begriff des Vertrauensmanagements zum Vorschein kommen.

## **2. Die Bedeutung von Vertrauen für Zusammenarbeit zwischen Individuen innerhalb von Organisationen und die Folgen für die interorganisationale Vernetzung**

Eine effektive Zusammenarbeit von individuellen Akteuren sowohl innerhalb wie auch zwischen Organisationen ist bis zu einem gewissen Grad auf Vertrauen zwischen den beteiligten Individuen angewiesen (siehe z.B. NEUBAUER 1997, S. 105).

Nun sollen zum einen die innerorganisatorischen Rahmenbedingungen für die beteiligten Individuen sowie die Auswirkungen dieses Umfelds auf die Kooperation zwischen diesen analysiert werden. Denn auch für den Bereich der berufsbildenden Schulen erscheint es „fraglich, ob eine kooperative Zusammenarbeit mit externen Partnern gelingen kann, wenn nicht auch innerhalb der Schule bzw. Bildungseinrichtung Kooperation und Teamarbeit als Arbeitsprozesserleichterung bzw. Hilfestellung bei der Findung von Problemlösungen angesehen wird“ (HAMM/ SCHWEERS 2003, S. 82). Darum ist gerade bei der Zusammenarbeit einer Organisation mit anderen auf der individuellen wie der organisatorischen Ebene ein hohes Verpflichtungsgefühl bzw. ‚commitment‘<sup>133</sup> zur jeweiligen Organisation erforderlich (siehe SYDOW 2003, S. 285).

Die Problemstellung, die sich bei (marktförmig oder hierarchisch ausgerichteten) Organisationen in Netzwerken ergeben kann, ist durch die unterschiedlichen Koordinationsmechanismen begründet, auf die primär in diesen zurückgegriffen wird und die bereits in der einleitend in diesem Kapitel aufgeführten Tabelle von WEYER (vgl. Tabelle 7, S. 116) vorzufinden sind. Dabei handelt es sich aber um eine idealtypische Trennung, denn faktisch „kommt der Markt nicht ohne Vertrauen, Hierarchie nicht ohne Markt und Netzwerke nicht ohne Macht und die Nutzung des Preises als Koordinationsmedium aus“ (GILBERT 2003, S. 28). Allerdings lassen sich auch gegenläufige Tendenzen zwischen den einzelnen Koordinationsmechanismen ausmachen, wie bereits die aufgezeigte Diskussion über Vertrauen versus Kontrolle (vgl. Kap. II.1.1) belegt.

---

<sup>133</sup> Eine solches ‚commitment‘ „liegt dann vor, wenn Individuen, trotz attraktiver Alternativen, ihre Zugehörigkeit zu einer und ihr Engagement für eine Organisation nicht in Frage stellen“ (SYDOW 2003, S. 285).

Hier soll nun deshalb die Bedeutung von und der Umgang mit Vertrauen in hierarchischen und marktorientierten Organisationen sowie die Situation der interorganisationalen Grenzgänger eingehender betrachtet werden.

### **2.1. Vertrauen im Kontext von hierarchisch strukturierten Organisationsformen**

Bzgl. Hierarchien erscheinen mir die verschiedentlich anzutreffenden Aussagen relevant, die von einer negativen Korrelation zwischen formalen Regeln und Vertrauen in einer Hierarchie sprechen (siehe etwa NEUBAUER 1997, S. 110 oder FUKUYAMA 1995, S. 265). Es ist gerade die Freiheit, ein Risiko (etwa eines Vertrauensvorschusses) einzugehen und damit das Gewähren von Spielräumen, verbunden mit dem expliziten Verzicht auf Kontrolle, Sanktionierbarkeit u.a., die den Aufbau und die Ausbreitung von Vertrauen als Interaktionsmechanismus überhaupt erst ermöglichen (siehe RIPPERGER 1998, S. 232). Auch erfordert die Nutzung des kreativen Potenzials einer Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteuren einen Spielraum, dem starr vorgegebene und unbeeinflussbare Regeln kontraproduktiv gegenüber stehen (vgl. EULER 2004, S. 313). Es stellt sich die Frage, ob bzw. inwieweit dies im Rahmen einer hierarchisch strukturierten Organisation der Fall ist.

Allerdings ist es durchaus auch möglich, dass sich Vertrauen und Macht in komplementärer Weise ergänzen (siehe BACHMANN/ LANE 2003, S. 78). Denn die obigen Ausführungen sollten m.E. nicht so interpretiert werden, dass eine Bürokratie oder Hierarchie automatisch eine Misstrauensorganisation wäre, wie es teilweise angeführt wird (siehe etwa KRYSZEK 1993, S. 32). Bspw. kann die „lebenslange Bindung oder zumindest die mittel- bis langfristige Perspektive von Hierarchien, [...] den Vertrauensvorschuss von Seiten der Organisation dar [stellen], damit sich die Akteure dieser Sicherheit gewiss sein können, um ihrerseits, gleichsam risikoarm, das Vertrauen zu erwidern“ (GERAMANIS 2002, S. 63). So wird von SIEBERT Vertrauen sogar als eines der Merkmale von Hierarchien aufgeführt (siehe SIEBERT 2003, S. 11f.) und auch OUCHI stellt heraus, dass bei diesem Koordinationstyp aufgrund des langfristigen Zeithorizonts der dort vorzufindenden Beziehungen (vgl. auch Tab. 7 auf S. 116) Vertrauen durchaus entstehen kann (siehe OUCHI 1980, S. 134). Als kritisch wird aber die Wirkung von Hierarchien mit einem überwiegenden Rückgriff auf Macht (bzw. Verträge) als Koordinationsprinzip auf die Entstehung von Vertrauen gesehen. So führt SCHWEER bzgl. der Entstehung und Entwicklung von Vertrauen in Beziehungen mit starkem Machtgefälle zwischen den Akteuren aus, dass bspw. auf der sozialen Ebene eine Vertrauensvorleistung von einem „Rangniedrigeren oftmals nicht als solche betrachtet, sondern vielmehr als Mittel zum Zweck



gesehen [...], weshalb der Aufbau von Vertrauen in asymmetrischen Beziehungen erschwert wird“ (SCHWEER 1997, S. 205f.). Zu ähnlichen Befunden kommen auch spieltheoretische Experimente (siehe PETERMANN 1992, S. 61). Jedoch kommt FLICK zu der Erkenntnis, dass in Beratungssituationen Macht nicht unbedingt negativ auf die Vertrauensentwicklung wirken muss, „allerdings [...] dann, wenn [das jeweilige Gegenüber; C.S.] davon ausgeht, daß die Macht in seinem Sinne einsetzbar ist und eingesetzt wird.“ (FLICK 1998, S. 58).

Die Erkenntnis von NORTH, dass formale Regeln und Beziehungen sich zwar ändern lassen, die bestehenden informellen Regelungen und Netzwerke jedoch eine große Persistenz besitzen, insbesondere wenn ihnen von den Akteuren Problemlösungskapazität zugeschrieben wird (siehe NORTH 1990, S. 91), gewinnt auch unter diesem Gesichtspunkt an Bedeutung. So ist letztlich auch eine verordnete Kooperation auf das Vertrauen zwischen den Partnern angewiesen, denn wenn „vollständiges Misstrauen herrscht oder das Vertrauen nur einseitig ausgeprägt ist, so besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass Kooperationsregeln äußerlich bleiben und nicht umgesetzt werden“ (EULER 2004, S. 311). So kann eine formelle Anweisung zur Aufnahme von Kooperationsbeziehungen – wie sie in Form von Vorschriften bzw. Weisungen in einer eher hierarchischen Organisationsform wie dem schulischen Bereich durchaus üblich ist (siehe bspw. APO-BK, § 14, Abs. 2) – sogar eine kontraproduktive Wirkung haben. Denn sind Kooperationsbeziehungen nicht freiwilliger, sondern formeller Natur und gelingt es nicht, eine gemeinsame, positive Vertrauensbasis zu entwickeln, so „kann dies zu kompensatorischen Verhaltensweisen, wie beispielsweise Aggression und Resignation führen“ (EULER 2004, S. 311). Hier bedarf es also minimal des Auf- und Ausbaus zusätzlicher Kommunikationswege mit eher informellem Charakter zur Förderung schwacher Beziehungen (siehe SCHWEER 1997, S. 206 sowie RIPPERGER 1998, S. 233).

## **2.2. Vertrauen in marktorientierten Organisationen**

Auch bei marktorientierten Organisationen ergeben sich verschiedene Problemstellungen im Hinblick auf Vertrauen.

Innerorganisatorisch ist das Umfeld zumeist (insbesondere ab einer gewissen Organisationsgröße; vgl. FUKUYAMA 1995, S. 49) eher hierarchisch strukturiert und damit treffen hier die Ausführungen aus dem vorangegangenen Abschnitt zu. Aber wie die Entwicklung von Unternehmensnetzwerken belegt, ist eine Vernetzung auch ohne vertragliche (und damit hierarchische, auf Macht und Recht basierende) Regelungen möglich, denn „Vertrauen zwischen [marktorientierten; C.S.] Akteuren kann dazu führen, dass diese im Rahmen der

organisatorischen Zusammenarbeit ihre ökonomischen Ziele besser erreichen können“ (GILBERT 2003, S. 82). Dies zeigen auch die diversen experimentellen Untersuchungen im Rahmen der 'rational-choice'-Theorie und andere ökonomische Erklärungsansätze (siehe Kap. II.2.1 sowie SYDOW 1992, S. 168ff.). Diese belegen aber gleichzeitig, dass gerade zum Ende einer Beziehung der Anreiz zu opportunistischem Handeln besonders groß ist (vgl. Kap. II.2.1 sowie AXELROD 2000, S. 9). Entsprechend ist der kurzfristige Zeithorizont, wie er bei der idealtypischen Gegenüberstellung des Koordinationstyps Markt mit den anderen Typen aufgeführt wird (siehe Tab. 7 auf S. 116), im Hinblick auf die Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung problematisch, denn entsprechend ist „kooperatives Verhalten [...] insbesondere im Hinblick auf eine möglicherweise zukünftig ertragreiche Interaktion wahrscheinlich, die aber für die Marktsituation eher untypisch ist“ (FISCHER 2003, S. 7). Zudem sehen sich solche Organisationen auch weit mehr unter (marktbedingtem) Druck (bis hin zur Existenzbedrohung), was einerseits positive Auswirkungen auf die Motivation haben kann, andererseits aber auch Anreiz für opportunistisches Handeln und eine Tendenz zur Instabilität von Beziehungen mit sich bringt (vgl. WINKLER 1999, 44f. sowie NOOTEBOOM/ SIX 2003, S. 6), die der Entwicklung von Vertrauen kontraproduktiv gegenüber stehen. Allerdings stellen BACHMANN und LANE zu Beginn ihrer Ausführungen heraus:

*„Konflikt- und opportunitätsorientierte Beziehungen gelten als nicht mehr geeignet, um einen leistungsfähigen Modus der Koordination und Integration interorganisationalen Handelns sicherzustellen. Allerdings sind Beziehungen, die sich auf Vertrauen gründen nicht selbstverständlich.“ (BACHMANN/ LANE 2003, S. 77)*

Auch damit dürfte begründet sein, dass sich gerade in den letzten Jahren vermehrt Veröffentlichungen finden lassen, die sich mit dem Thema Vertrauen (oder aber Vertrauensmanagement) gerade auch im Hinblick auf marktorientierte Unternehmen(-snetzwerke) bzw. zwischenbetriebliche Beziehungen finden lassen (siehe APELT 1994, SYDOW 1995, WINKLER 1999, GRÜNINGER 2001, KLAUS 2002 oder GILBERT 2003).

### **2.3. Die Situation der interorganisationalen Grenzgänger**

Allgemein kann formuliert werden, dass eine Person, die Mitglied in mehreren Gruppen ist, durch das Zusammentreffen von unterschiedlichen Zielsetzungen, Rollen und Funktionen von inneren Konflikten zwischen ihren verschiedenen Rollen bzw. Pflichten betroffen sein kann (siehe DEUTSCH 1976, S. 44). So sind Mitglieder in organisationsübergreifenden Arbeitsgruppen minimal Teil von zwei Gruppen – nämlich der jeweiligen Organisation, aus der der

einzelne Teilnehmer stammt, und der Arbeitsgruppe. Solange die individuellen und die Ziele der Gruppe oder Organisation übereinstimmen, ist opportunistisches Handeln zwar unwahrscheinlich (vgl. OUCHI 1980, S. 136), allerdings treffen einen individuellen, organisationalen Grenzgänger oft Konflikte zwischen seinen Aufgaben, unterschiedlichen Pflichten und Zielsetzungen (siehe NEUBAUER 1997, S. 113f. sowie BRADACH/ ECCLES 1989, S. 109). Damit verbunden ist ein „duales oder sogar multiples Commitment“ (SYDOW 2003, S. 286), und dieses stellt aufgrund der damit einhergehenden Rollenkonflikte besondere Anforderungen sowohl an die einzelne Person wie auch die Leitungsebene (siehe ebenda). So entwickelt ein solcher Grenzgänger – wie schon die Überlegungen zum sozialen Kapital deutlich machen (siehe Abschnitt 1.4 in diesem Kapitel) – mit seinen Kontakten und Kooperationsbeziehungen durchaus wichtige (Macht-)Ressourcen (siehe BÜCHTER/ GRAMLINGER 2003, S. 117), denn die Einrichtung solcher Positionen kann „zu einer Monopolisierung von Wissen, Erfahrungen und Kontakten führen, die den Grenzgänger zwar aufwerten, aber der Entwicklung neuer Koordinationsstrukturen im Wege stehen“ (ENDRES/ WEHNER 2003, S. 253).

So ist es vielleicht auch zu begründen, dass innerhalb der 'eigenen' Organisation diesem Personenkreis oft eher mit Skepsis begegnet wird, da diese „den Positionsvorgaben und Direktiven ihrer Organisation nicht immer voll folgen, da sie einen Erfolg in der Verhandlungen mit Außenstehenden (z.B. den Repräsentanten anderer Organisationen) erzielen sollen. Diese Doppelrolle kann dazu führen, daß in der eigenen Organisation Mißtrauen gegenüber den Repräsentanten entsteht“ (BIERHOFF 1987, Sp. 2030). Dies wiederum kann zu Schuldgefühlen bei den Betroffenen führen, die sich als psychische Sanktion bei diesen Akteuren für nicht reziprokes Handeln auswirken können (siehe RIPPERGER 1998, S. 157). Dabei hängen die Entstehung einer vertrauensvollen Beziehung und deren Weiterentwicklung in hohem Maße auch auf der interorganisationalen Ebene von den individuellen Akteuren bzw. Repräsentanten und ihren Treffen ab (siehe LAUCKEN 2001, S. 154).

Des Weiteren zeigt sich, dass sich ein direkter Vergleich oder der Transfer von Erfahrungen von einer Organisation auf die andere schwierig gestalten kann:

*„Although the rules are the same, the enforcement mechanisms, the way enforcement occurs, the norms of behavior, and the subjective models of the actors are not.“ (NORTH 1990, S. 101)*

Dies stellt eine besondere Herausforderung an das Empathievermögen der interorganisationalen Grenzgänger dar, welches zum Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung not-

wendig ist (siehe auch PETERMANN 1992, S. 109 sowie NOOTEBOOM/ SIX 2003, S. 8). Deutlich wird eine solches Empathievermögen in der Kommunikation nach Auffassung von HUGO-BECKER und BECKER bspw. dadurch, „daß die Informationen des Senders deckungsgleich sind, also das gesprochene Wort mit Mimik, Gestik, Betonung und Satzmelodie übereinstimmt“ (HUGO-BECKER/ BECKER 2000, S. 89). Diese Anforderungen zeigen m.E. deutlich, welche vielschichtigen Problemlagen die organisationsübergreifend tätigen Akteure zu bewältigen haben und bieten vielleicht einen Hinweis darauf, warum der ANUBA-Ansatz, eine einzige Person in einer Schule solle mit einer Stelle als Bildungsnetzwerker die Kooperation der Schule intensivieren, sich in dieser Form nicht als tragfähig bzw. als Überforderung erwiesen hat (siehe HAMBUSCH/ LIMPKE/ WILBERS 2003, S. 112ff.).<sup>134</sup>

Gerade die interorganisationalen Grenzgänger sind es aber, die eine Verknüpfung von personalem und Systemvertrauen (siehe für die Differenzierung Kap. II.2.2) herstellen (vgl. GIDDENS 1995, S. 109 sowie MÖLLER 2004, S. 16). Sie haben damit ganz wesentlichen Einfluss auf das Vertrauen, welches einer Organisation (wie einer berufbildenden Schule) oder einem System (wie auch dem Berufsbildungssystem) entgegen gebracht wird, denn es „kann leicht geschehen, daß Einstellung des Vertrauens bzw. des mangelnden Vertrauens zu bestimmten abstrakten Systemen durch Erfahrungen an Zugangspunkten stark beeinflusst werden“ (GIDDENS 1995, S. 116)<sup>135</sup>.

### **3. *Vertrauen auf der Ebene der interorganisationalen Netzwerke***

Wie bereits in der am Anfang dieses Kapitels aufgeführten Tabelle deutlich wird, wird Vertrauen in Netzwerken eine besondere Bedeutung zugesprochen. Welche Folgen fehlendes Vertrauen für ein Netzwerk hätte, schildert FUKUYAMA wie folgt:

*„Wenn kollektives Handeln erforderlich wäre, würde jedes Mitglied eines solchen Netzwerks nur herausfinden wollen, wie es das System zu seinem eigenen Vorteil nutzen kann, und von den anderen genau das gleiche Verhalten erwarten.“ (FUKUYAMA 1995, S. 247)*

Nun sollen diese allgemein gehaltenen Überlegungen auf der Ebene der interorganisationalen Netzwerke präzisiert werden. Dabei werden allgemein Kooperationsbeziehungen und – auf-

---

<sup>134</sup> Ähnliches wird m.E. deutlich, wenn die von DIETRICH und GILLEN ausgearbeiteten Aufgabenfelder der Netzwerkmoderation (siehe DIETRICH/ GILLEN 2004, S. 132) einer einzelnen Person überantwortet würden.

<sup>135</sup> Hierbei definiert GIDDENS Zugangspunkte als „Stellen an denen eine Verbindung zustande kommt zwischen Einzelpersonen oder Kollektiven ohne Fachkenntnisse und den Vertretern abstrakter Systeme“ (GIDDENS 1995, S. 113).

grund der Relevanz für die hier gewählte fokale Organisationsform der berufsbildenden Schulen und den vielfältigen, vorliegenden empirischen Ergebnisse – die Forschungsergebnisse zur Lernortkooperation im Speziellen im Hinblick auf Vertrauen betrachtet.

### **3.1. Die Relevanz von Vertrauen in der interorganisationalen Kooperation im Allgemeinen**

In verschiedenen Ausführungen wird Vertrauen als wichtige Grundlage für interorganisationaler Kooperation angesehen (siehe BIERHOFF 2000, S. 379, RIPPERGER 1998, S. 93, NUISSL/ SCHWARZ/ THOMAS 2002, S. 21, HEISIG 1997, S. 150 oder SYDOW 1995, S. 182).

Schwierigkeiten bereitet allerdings die oft fehlende Trennschärfe zwischen den beiden Konzepten Vertrauen und Kooperation – gerade auf der individuellen Ebene. So werden diese oft in einen sehr engen Zusammenhang gestellt (siehe NUISSL/ SCHWARZ/ THOMAS 2002, S. 19, ENDRES/ WEHNER 2003, S. 223 und GILBERT 2003, S. 88) und manches Mal, etwa bei der in der 'rational-choice'-Theorie weit verbreiteten experimentellen Forschung mittels Gefangenendilemmata, sogar gleichgesetzt (siehe FLICK 1998, S. 53). Dies ist wohl auch dem Umstand geschuldet, dass sich Vertrauen und Kooperation gegenseitig bedingen – durch Vertrauen kann Kooperation entstehen und im Verlauf einer kooperativen Beziehung ist die (Weiter-)Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung ebenfalls recht wahrscheinlich (siehe LOOSE/SYDOW 1997, S. 177, SANTEN/ SECKINGER 2003, S. 339 sowie GILBERT 2003, S. 88). So sind sowohl in vertrauensvollen wie auch in kooperativen Beziehungen Reziprozität und Interdependenz von Belang (siehe HIPPE 1996, S. 30ff. sowie bzgl. der hier vertretenen Begriffsauffassungen Kap. II.1 und Kap. III.4.2).

WURCHE führt folgende Punkte bzgl. der Bedeutung von Vertrauen in Kooperationsbeziehungen an (siehe WURCHE 1997, S. 152ff.):

- Es besteht die realistische Chance aufgrund der Komplexität der jeweiligen Situation in der Praxis mit defektivem Verhalten unentdeckt zu bleiben.
- Zukünftige Erträge und Leistungen sind ungewiß.
- Gerade gegen Ende einer Kooperation besteht (wie die Spieltheorie belegt; vgl. Kap. II.2.1.1) die Problematik einer erhöhten Wahrscheinlichkeit egoistischen Handelns.
- Kosten und Nutzen der Partner lassen sich i.d.R. nicht über den gesamten Verlauf der Beziehung so ausbalancieren, dass zu keinem Zeitpunkt Ungleichgewichte entstehen würden.

- Den Akteuren stehen oft weder rechtliche noch wirtschaftliche Druckmittel als alternatives Koordinationsmittel zu Verfügung.

Die aufgeführten Punkte verdeutlichen, warum eine Kooperationsbeziehung auf Vertrauen angewiesen ist und sie sind vielleicht auch der Grund, warum oft eine enge Beziehung zwischen dem Vertrauens- und Kooperationsbegriff hergestellt wird.

Weiterhin wird Kooperation, ähnlich wie Netzwerken insgesamt, insbesondere im Zusammenhang mit innovatorischen Prozessen hohe Bedeutung beigemessen (vgl. FÜRST/ SCHUBERT 1998, S. 353). Institutionsübergreifende soziale Netzwerke ermöglichen bei der Kooperation von Organisationen, dass den individuellen Akteuren Ansprechpartner bekannt sind bzw. zur Verfügung stehen, denen sie Vertrauen entgegen bringen (siehe JÜTTE 2002, S. 119). Zudem haben Netzwerke eine soziale Entlastungsfunktion (vgl. WILBERS 2004, S. 214ff.), wobei diese Funktion nicht auf Fachbezüge beschränkt ist, sondern die Kenntnis solcher Vertrauenspersonen hat „auch eine psychosoziale Unterstützungsfunktion bei beruflicher Belastung. Ihr Feedback kann beruflich identitätsstiftend sein“ (JÜTTE 2002, S. 119). Diese Sichtweise basiert insbesondere auf der Schwerpunktsetzung in der sozialpsychologischen und -pädagogischen Netzwerkforschung, wobei dort auch auf die damit verbundenen Probleme (bspw. konträre Ausrichtung der Netzwerkmitglieder) hingewiesen wird (siehe MILLER 1997, S. 39f.). Grundsätzlich wird diese Entlastungs- und Unterstützungsfunktion von sozialen Netzwerken auch von Lehrkräften selbst wahrgenommen und für wichtig befunden. Das folgende Zitat eines interviewten Lehrenden aus einer Untersuchung von EULER und HAHN belegt dies:

*„Nur mit anderen Kollegen zusammen lassen sich Strukturen im Unterricht und in der Schule verändern, Belastungen reduzieren und Zufriedenheit im Beruf erreichen. Nur Lehrer, die in ihrem Beruf Zufriedenheit und ein Gefühl des Glücks erleben, können gute Lehrer sein!“ (EULER/ HAHN 2004, S. 17)*

Kooperation ist eng verbunden mit der jeweiligen Zielsetzung der beteiligten Akteure (siehe DEUTSCH 1976, S. 26 sowie Kap. III.4.2). Grundsätzlich können Menschen auch ohne tieferes Vertrauen aus ökonomischen Beweggründen miteinander zusammenarbeiten (wie auch die Spieltheorie belegt), um die dabei erzielbaren Kooperationsgewinne nicht zu verpassen (siehe GILBERT 2003, S. 88f., EULER 2003a, S. 316f. sowie Kap. II.2.1). Kooperation ist also auch bis zu einem gewissen Grad mit nur geringem Vertrauen möglich. Jedoch zeigt sich in solchen Beziehungen, dass dann die „Kooperation nur in einem System formaler Regeln und Vorschriften möglich [ist], die verhandelt, beschlossen und verteidigt und – oftmals mit Zwangs-

maßnahmen – durchgesetzt werden müssen“ (FUKUYAMA 1995, S. 45). Aber zumindest ist auch für rein gewinnorientierte Kooperationsbeziehungen „ein Vertrauen darauf erforderlich, dass die jeweils anderen ihren Anteil leisten“ (EULER 2004, S. 311f.), denn wenn „vollständiges Misstrauen herrscht, dann wird eine Kooperation zwischen freien Akteuren scheitern“ (EULER 2003a, S. 315). Ähnlich führt WEYER aus:

*„Die Grundlage einer [...] gewinnbringenden Partnerschaft ist wechselseitiges Vertrauen in die Verlässlichkeit und die Leistungsfähigkeit des jeweiligen Gegenüber [...].“*  
(WEYER 2000, S. 12)

Hiermit spricht WEYER genau die zwei wesentlichen Aspekte an, die bereits in der Vertrauensheuristik als bedeutsam hervorgehoben wurden, nämlich die Frage nach der Motivationszuschreibung (bzw. – wie WEYER es nennt – Verlässlichkeit) und die nach dem Zutrauen (bzw. die Einschätzung der Leistungsfähigkeit des Vertrauensnehmers). Unter dem Gesichtspunkt der jeweiligen individuellen Ziele, welche im Rahmen einer kooperativen Beziehung erreicht werden sollen, ist festzuhalten, dass rein kooperative genauso wie rein konkurrierende Beziehungen selten sind, denn in „den meisten Alltagssituationen lassen sich eine Reihe komplexer Ziele und Nebenziele nachweisen. Deshalb können Individuen im Hinblick auf ein Ziel gleichgerichtet wechselbezogen und im Hinblick auf ein anderes Ziel entgegengesetzt wechselbezogen sein“ (DEUTSCH 1976, S. 27). Dabei stellt sich die Frage, welche Qualität die jeweilige Kooperationsbeziehung hat bzw. entwickeln kann, wobei „diese Qualität selbst zunächst durch vorangegangene Kontakte und Erfahrungen, durch das Vertrauen, das sich zwischen den Akteuren gebildet hat, sowie durch natürliche Konkurrenz und Interessenskonflikte“ (SEYFRIED/ KOHLMAYER/ FURTH-RIEDESSER 1999, S. 53), geprägt wird.

Zudem überlagern die informalen-personalen Beziehungen, welche wiederum in besonderem Maße auf Vertrauen angewiesen sind, oft formale Kooperationsbeziehungen (JÜTTE 2002, S. 308). Denn es lässt sich – wie schon für die Bedeutung der Ebene der sozialen Netzwerke für die interorganisationalen Beziehungen belegt (siehe Kap. III.4.2) – auch bei der interorganisationalen Kooperation feststellen, dass letztlich das Handeln auf der individuellen Ebene entscheidet, ob solch eine kooperative Beziehung nun zustande kommt oder aber nicht (siehe PÄTZOLD/DREES/THIELE 1993, S. 26). Nach Auffassung einiger Forscher gewinnt diese Ebene der „Vertrauensbildung auf persönlicher Ebene wieder an Bedeutung gegenüber einer Gesellschaft, in der Vertrauen hochgradig an Institutionen und Organisationen und die Mitgliedschaft in ihnen gebunden war“ (HEISIG 1997, S. 150).

### 3.2. Belege aus den Untersuchungen zur Lernortkooperation für die Bedeutung von Vertrauen in der Beziehung zwischen Bildungseinrichtungen

Auch für die Untersuchung über die Bedeutung von Vertrauen in kooperativen Beziehungen können – gerade auf der Ebene der interorganisationsalen Zusammenarbeit in regionalen Bildungsnetzwerken – die verschiedenen Ergebnisse der Untersuchungen zur Lernortkooperation hilfreich sein (siehe EULER 1999, S.6ff.).

Die Lernortkooperation ist elementarer Bestandteil des Dualen Systems, denn allein schon der „Begriff des ‘dualen Systems’ konnotiert, daß zwei Subsysteme im Interesse eines übergeordneten Ganzen zusammenwirken bzw. sich einem gemeinsamen Ganzen unterordnen. Für die beiden Lernorte Schule und Betrieb wird aus dieser Dualität weitgehend selbstverständlich die Notwendigkeit einer möglichst engen Kooperation abgeleitet“ (EULER 1999, S. 92). Bei der näheren Betrachtung der an berufsbildenden Schulen herrschenden Kultur der Vorgaben und der Außensteuerung, die den Prinzipien der Vertrauensentwicklung bis zu einem gewissen Grad konträr gegenüber stehen, und die EULER und HAHN (etwas überspitzt) wie folgt umschreiben:

*„Schulen, Lehrer und Schüler hängen an den Marionettenfäden der jeweils höheren Instanz. Die fehlende Selbstständigkeit wird von der Schuladministration an die Schulen, von dort an die Lehrkräfte und von dort an die Schülerinnen weitergegeben.“*  
(EULER/ HAHN 2004, S. 406)

Noch umfassender formuliert EULER seine kritische Einschätzung bzgl. der Zusammenarbeit der verschiedenen Ebenen des Bildungssystems und die sich aus ihr ergebende Wirkung hinsichtlich der Entwicklung von vertrauensvollen Beziehungen zwischen diesen:

*„Definiert man den Zusammenhang von Bildungspolitik, Bildungsadministration, Schule, Lehrkraft und Lernende in Anlehnung an eine ökonomische Begrifflichkeit als Wertschöpfungskette, so korrespondiert auf der kulturellen Ebene damit keine Wertschätzungskette, sondern es dominieren andere Beziehungsformen, die noch zu sehr durch Gehorsam, Belehrung, Kontrolle und gelegentlich auch Misstrauen charakterisiert sind. Dem stehen Prinzipien des Vertrauens, des Dialogs, der gegenseitigen Anerkennung und der Achtung der Individualität gegenüber.“* (EULER 2004, S. 307)

Dies ist einer der Gründe, warum m.E. bei der Betrachtung der Lernortkooperation gerade auf den überregionalen Ebenen des Dualen Systems der Eindruck entsteht, dass die als Ziel gesetzte Kooperation im Sinne eines Zusammenwirkens auf dieser übergeordneten Ebene mit der Realität eines Neben- oder Gegeneinanders konfrontiert wird, deren Außenwirkung sich



wiederum auf die tiefer gelagerten regionale, (inter-)organisationale und individuelle Ebenen durchschlagen könnte.

Es zeigen sich auch auf der Ebene der konkreten Zusammenarbeit zwischen den beteiligten personalen Akteuren Schwierigkeiten, wie Probleme, „Lernprozesse aufeinander abzustimmen, weil der Lernort Schule anderen pädagogischen Regulativen folgt als der Lernort Betrieb“ (PÄTZOLD/DREES/THIELE 1993, S. 25). Unter zusätzlicher Berücksichtigung des Lernorts 'Überbetrieblicher Bildungsstätte'<sup>136</sup> belegen die von TWARDY in einer tabellarischen Übersicht zusammengestellten und nun aufgeführten Bezüge zu kulturellen Bedingungen an diesen Lernorten, wie unterschiedlich die jeweiligen organisatorischen Kontexte ausfallen:

	<b>ÜBS</b>	<b>Schule</b>	<b>Betrieb</b>
<b>Lehrkräfte</b>	Praxisorientierte Dozenten (angestellt, nebenamtlich, selbständig) mit pädagogischem Wissen	Pädagogisch-didaktisch-akademisch ausgebildete i.d.R. beamtete Lehrkräfte	Ausbilder mit Meisterprüfung oder Ausbildereignungsprüfung, Delegation an Mitarbeiter üblich
<b>Verhältnis von Theorie und Praxis</b>	Theorie/ Praxis – Verknüpfung mit Schwerpunkt Praxis	Schwerpunkt auf Theorie; intendierter Handlungsbezug	Schwerpunkt auf Praxis; intendierter Betriebsbezug
<b>Derzeitiges vorrangiges didaktisches Selbstverständnis</b>	Förderung von Handlungskompetenz mit einem Schwerpunkt auf Qualifizierung	Förderung von Handlungskompetenz und berufsübergreifender Bildung	Qualifizierung zur Bewältigung von Arbeitsituationen; Humankapital
<b>Fachsystematik versus Situationsorientierung</b>	Situativ angelehnte Fachsystematik	Wandel von Fachsystematik zu Situationsorientierung	Situationsorientierung am Arbeitsplatz
<b>Ressourcenbezug</b>	Technologieführung; Kostenlegitimation; Bildungscontrolling; Kundenbezug	Schul-Technologie; Qualitätslegitimation; Schulpflicht	Individualisiert; Kostenlegitimation; Bildungscontrolling

Tabelle 8: Ausgewählte Bezüge zu kulturellen Bedingungen nach TWARDY (Quelle: TWARDY 2004, S. 250).

Angesichts dieser vielfältigen Unterschiede wird vielleicht auch den bei der Zusammenarbeit zwischen schulischen Lehrkräften und Ausbildungspersonal in manchen Fällen diagnostizierte Missstand der fehlenden Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (SCHNURER/ MANDL 2004, S. 300) bis zu einem gewissen Grad verständlich. Jedoch wurde bereits aufgeführt, dass sich auf Basis der Erkenntnisse aus dem Modellversuch ANUBA feststellen lässt, dass aus Sicht der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen die Zusammenarbeit im Rahmen der Lernortkooperation so eng ist, wie in keinem anderen untersuchten Bereich (siehe Kap. III.5.2.1 sowie WILBERS 2004, S. 328). So verwundert es auch nicht sehr, wenn in diesem Bereich von Lehrkräften wenig Handlungsbedarf gesehen wird (vgl. PÄTZOLD/DREES/THIELE 1993, S. 25f.).

<sup>136</sup> Dieser Lernort wird in der aufgeführten Tabelle mit 'ÜBS' abgekürzt.

### 3.3. Kritische Anmerkungen zur interorganisationalen Kooperation

Genau wie beim Netzwerkbegriff findet sich auch eine stark überhöhte Erwartungshaltung an Kooperation bis hin zum 'mythischen Heilsversprechen' (vgl. SANTEN/ SECKINGER 2003, S. 9). Denn ebenso wie der Netzwerkbegriff, ist auch der Kooperationsbegriff eher mit positiven Assoziationen wie Zusammenhalt, Gemeinsamkeit etc. verbunden. Jedoch ist nicht jede Kooperationsbeziehung per se positiv, denn „nicht jede Kooperation ist gerechtfertigt, denn Kooperation ist ein Mittel zum Zweck, und nicht jeder Zweck besitzt eine moralische oder rechtliche Legitimation“ (EULER 2004, S. 305).

Ein weiteres Problem, das bei der Thematisierung von Kooperation deutlich wird, ist der Umstand, dass Kooperation in der Praxis selten als Problemlösungsmöglichkeit realisiert oder anerkannt, sondern sogar eher negativ erlebt wird (etwa als zusätzliche Arbeitsbelastung, unnötige Einmischung oder gar Kontrolle durch Dritte), denn die „Wahrnehmung vorhandener Defizite führt nicht automatisch zur besten und effektivsten Methode der Problemlösung. Stattdessen wird die Fähigkeit zur Problemlösung eines Netzwerks maßgeblich durch die Qualität der Kooperation zwischen den Akteuren bestimmt“ (SEYFRIED/ KOHLMAYER/ FURTH-RIEDESSER 1999, S. 53).

Bspw. kann es vorkommen, dass bereits negative Kooperationserfahrungen gesammelt wurden, denn nicht jede Kooperation ist von Erfolg gekrönt (siehe BMWI 2003, S. 4). Daraus ergeben sich vielfältige Probleme in der alltäglichen Teamarbeit. Hierzu gehören neben den Problemen bei der Initiierung auch Probleme bei der Gestaltung bzw. Verstetigung der Kommunikation und Kooperation. So lässt sich keine richtige gemeinsame Vertrauensbasis schaffen (vgl. etwa BMWI 2003, S. 61), wenn auf der interpersonalen Ebene 'die Chemie nicht stimmt' (vgl. a.a. O. 2003, S. 32 sowie NUISSL/ SCHWARZ/ THOMAS 2002, S. 245). Keine entsprechenden (insbesondere zeitliche) Ressourcen oder die organisatorischen Rahmenbedingungen<sup>137</sup> können ebenso wie 'falsches' Kooperationsverständnis<sup>138</sup> als innerorganisatorisches Problem vorhanden sein. Unklare Entscheidungskompetenzen und -regeln sowie allgemeine Kommunikationsprobleme (fehlende Zielorientierung, Diskussionsregeln und Moderation etc.) können entsprechende Konflikte durch unklare Aufgabenverteilung, Konkurrenzsituationen (um Macht, Aufgabenbereiche u.ä.), geänderte (Umwelt-, Ausbildungs-, Ziel-

---

<sup>137</sup> Z.B. bedingt durch fehlende bzw. mangelnde Unterstützung durch die Leitungsebene der jeweiligen Organisationen.

<sup>138</sup> D.h. Teamarbeit bzw. Kooperation wird „als rein additiver Prozess missverstanden. Jede/r arbeitet im eigenen Bereich und mischt sich möglichst wenig in die Belange der anderen ein“ (BMBF 2002, S. 213).

gruppen-) Bedingungen, anderweitige Verpflichtungen und ausbleibenden Kooperationserfolg ergeben (siehe ergänzend auch BMWI 2003, S. 34).

#### **4. Die Bedeutung des regionalen Hintergrunds für die Entstehung und Entwicklung von Vertrauen in Bildungsnetzwerken**

Nachdem die individuelle sowie die organisationale Ebene thematisiert wurden, gilt es, die regionale Ebene im Hinblick auf den Faktor Vertrauen näher zu betrachten. Insbesondere, wenn die Entscheidung bzgl. Vertrauen auf der individuellen Ebene stattfindet (siehe Abschnitt 1 in diesem Kapitel), stellt sich die Frage, welche Relevanz dann noch der regionale Hintergrund für diese Entscheidung und die weitere Entwicklung der Beziehung besitzt.

Hierzu lässt sich feststellen, dass sich ein Individuum grundsätzlich gegenüber der jeweiligen Region bis zu einem gewissen Grad in Abhängigkeit befindet. Dies zeigt sich besonders deutlich in den vor Ort vorzufindenden Kommunikationsmöglichkeiten, denn diese beeinflussen das Ausmaß der Beteiligung des Individuums an bestehenden oder am Aufbau alternativer Kontaktoptionen (siehe SCHENK 1995, S. 137f.). So ist die Häufigkeit von Kommunikations- und Kontaktmöglichkeiten von räumlicher Nähe abhängig (vgl. HEIDENREICH 2000, S. 96, SYDOW 1995, S. 192 sowie LOOSE/SYDOW 1997, S. 184).

Im folgenden Abschnitt sollen zum einen

- die Bedeutung der Kontaktmöglichkeit von Angesicht zu Angesicht (bzw. 'face-to-face'), und zum anderen
- die Relevanz der Vertrautheit mit dem regionalen Hintergrund

im Hinblick auf die Entstehung und Entwicklung von Vertrauen im Rahmen interorganisationaler Zusammenarbeit hin betrachtet werden.

##### **4.1. Über die Bedeutung von 'face-to-face'-Kontakten für den Aufbau von Vertrauen**

Grundsätzlich ist für den Aufbau von Vertrauen der Kontakt von Angesicht zu Angesicht förderlich<sup>139</sup>, da auf diesem Weg ein günstiger Nährboden für Vertrauensbeziehungen geschaffen werden kann (vgl. UHLE 1997, S. 198). Eine solche Bedeutung von 'face-to-face'-Kontakten für den Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen zwischen Bildungseinrichtungen lässt sich empirisch belegen, wie die Untersuchung von Weiterbildungsnetzwerken

---

<sup>139</sup> LOOSE und SYDOW sprechen in diesem Zusammenhang vom notwendigen „facework“ (LOOSE/SYDOW 1997, S. 180), was wiederum eine Form der „Rückbettung“ (GIDDENS 1995, S. 113) von 'gesichtsabhängigen Beziehungen' (siehe ebenda) darstellt.

durch JÜTTE zeigt (vgl. JÜTTE 2002, S. 114). Dies liegt auch darin begründet, dass zu den vertrauensfördernden Faktoren die Häufigkeit der Kommunikation zählt und diese wiederum hängt insbesondere von der räumlichen Entfernung ab (vgl. WINKLER 1999, S. 190 und SCHRÖTER 2004, S. 83). So erleichtert die räumliche Nähe durch die verbesserte Möglichkeit zur regelmäßigen Interaktion auch die Aufrechterhaltung von bestehenden vertrauensvollen Beziehungen im Zeitverlauf (siehe MORGAN 1997, S. 501). Oft finden sich bereits existierende, persönliche Kontakt- und Kommunikationserfahrungen, auf die zurückgegriffen werden kann bzw. die eine Kommunikation zwischen den Beteiligten erleichtern können (siehe MAIER/TÖDTLING 1996, S. 128).

Scheinbar ergibt sich durch die zunehmende Verbreitung und Nutzung von Informations- und Kommunikationstechniken (kurz: IT) eine abnehmende Bedeutung von 'face-to-face'-Kontakten (siehe FÜRST/ SCHUBERT 1998, S. 353). Allerdings zeigen empirische Ergebnisse, dass diese Kontaktform selbst bei intensiver Nutzung von IT relevant bleibt und gerade personen- gebundenes Wissen und Informationen am besten 'face-to-face' ausgetauscht werden (siehe BREUER/ SCHWEERS/ TWARDY 2002, S. 3f., SCHRÖTER 2004, S. 83 und S. 125 sowie HELLMER et al. 1999, S. 89). Mehr noch – gerade bei einer intensiven Nutzung von IT wird der (ggf. auch nur sporadisch erfolgende) Kontakt von Angesicht zu Angesicht wieder vermehrt als relevant wahrgenommen und stellt sich als nur schwerlich substituierbar heraus (vgl. SCHNURER/ MANDL 2004, S. 298 sowie CZERWANSKI 2003, S. 213). So lässt sich feststellen, „dass die medienge- stützte Kommunikation zwischen persönlich bekannten Partnern deutlich reibungsloser ver- läuft als bei unbekanntem“ (WON/ LEMKEN/ PIPEK 2000, S. 37).

Es ist für den einzelnen Akteur gerade beim persönlichen Treffen wesentlich einfacher, be- stimmte non-verbale Signale wie Gestik und Mimik im Rahmen des Kommunikations- prozesses mit einem anderen wahrzunehmen und entsprechend zu interpretieren (siehe RIPPERGER 1998, S. 157 und S. 218, GIDDENS 1995, S. 104ff. sowie SCHNURER/ MANDL 2004, S. 298). Diese non-verbale Äußerungen gelten dabei „als ein Medium, über das ins- besondere Emotionen, Werthaltungen, Beziehungsbotschaften und Einstellungen kom- muniziert werden“ (EULER/ HAHN 2004, S. 221)<sup>140</sup>, was wiederum wesentliche Faktoren sind, die im Rahmen einer vertrauensbezogenen Entscheidung einbezogen werden, und die bei

---

<sup>140</sup> Oder, wie es WATZLAWICK, BEAVIN und JACKSON ausdrücken:  
„Eine Geste oder eine Miene sagt uns mehr darüber, wie ein anderer über uns denkt, als hundert Worte.“  
(WATZLAWICK/ BEAVIN/ JACKSON 1980, S. 64)

einer reinen IT-gestützten Kommunikation oft fehlen. Sehr anschaulich listet LAUCKEN diese fehlenden Aspekte bei der Kommunikation mittels IT auf:

*„Es fehlt das Händeschütteln, das sich in die Augen sehen, der papierne Vertrag, die eigenhändige Unterschrift und dergleichen Leib- und Körperhaftigkeiten mehr. Dies ist wohl auch ein Grund für die große Bedeutung, die dann gelegentlich doch stattfindenden leibhaftigen Begegnungen zukommt.“ (LAUCKEN 2001, S. 154)*

Allerdings sollen hier nicht (Informations-)Technik und (Vertrauens-)Kultur gegeneinander ausgespielt werden, wie es manches Mal in Wissenschaft und Praxis erfolgt (vgl. WILBERS 2004, S. 136), sondern als sich möglicherweise gegenseitig befruchtende Mechanismen betrachtet werden, die sich eher ergänzen als substituieren (siehe SCHENK 1984, S. 234f.). So lässt sich m.E. annehmen, dass trotz durchaus sinnvoller Einsatzmöglichkeiten von IT auch im Rahmen etwa regionaler Bildungsnetzwerke<sup>141</sup>, Vertrauen relevant bleibt, dieses wiederum durch räumliche Nähe begünstigt wird. Entsprechend schließe ich mich LOOSE und SYDOW an, wenn sie feststellen, dass räumliche „Nähe [...] auch im Zuge der Verbreitung ‘elektronischer Netzwerken’ nicht an Bedeutung verlieren wird“ (LOOSE/ SYDOW 1997, S. 184).

Weitere Relevanz kommt der räumlichen Nähe durch die erhöhte Wahrscheinlichkeit<sup>142</sup> einer erneuten Begegnung (bzw. allein schon dem Glauben daran) zu (siehe GERAMANIS 2002, S. 100). Damit verbunden ist eine erleichterte Kontrollmöglichkeit. Wie bereits im Verlauf dieser Arbeit festgestellt wurde, schließen sich Kontrolle und Vertrauen nicht aus. Kontrolle kann aber einen negativen Einfluss auf die Entstehung und Entwicklung von Vertrauen haben (siehe Kap. II.1.1). Allerdings geht es hier nicht um explizite, etwa vertraglich festgehaltene Kontrollmechanismen, sondern um implizite bzw. soziale Kontrolle (vgl. MAIER/ TÖDTLING 1996, S. 128). Diese wirkt bspw. durch die erhöhte Wahrscheinlichkeit eines Wiedersehens, die erhöhte Bedeutung der ebenfalls eingebundenen, anderen Partner aus der Region bzw. der Notwendigkeit einer erneuten Kontaktaufnahme mit dem jeweiligen Gegenüber oder den anderen Akteuren. Entsprechend kann an dieser Stelle m.E. ein positiver Einfluss für die Entwicklung von Vertrauen ausgemacht werden (siehe ähnlich ebenda). Beziehungen zwischen den Personen und Organisationen einer Regionen können sich zudem dadurch auszeichnen, dass „auf regionaler Ebene die Bedeutung von Macht sowohl auf ökonomischer und mehr noch auch politischer Ebene gegenüber überregionalen Beziehungen

---

<sup>141</sup> Dies belegen bspw. die Ergebnisse aus ANUBA (siehe ANUBA 2003, S. 49f.).

<sup>142</sup> Dies kann so weit gehen, dass räumliche Nähe als Zufallsgenerator für eine Zusammenarbeit wirken kann (vgl. HELLMER et al. 1999, S. 165).

einen geringeren Stellenwert einnimmt“ (HELLMER et al. 1999, S. 65). Hier könnte Vertrauen kompensierende Wirkung haben.

#### **4.2. Vertrautheit als Basis von Vertrauen durch gemeinsamen regionalen Hintergrund**

Der regionale Hintergrund kann auch als Teil des kulturellen Hintergrunds der Netzwerkakteure verstanden werden:

*„Als allgemeinste Basis der Netzwerke und Partnerschaften gilt die Tatsache des gemeinsamen Lebensraumes aufgrund räumlicher Nähe. Die Akteure kennen sich persönlich, leben in der gleichen Umgebung, verstehen die Besonderheiten der lokalen Kultur, leben 'Tür an Tür' mit ihren Partnern und werden täglich mit den Ergebnissen der gemeinsamen Problemlösungen konfrontiert.“ (STAHL 2004, S. 51)*

Entsprechend greifen hier auch die Ausführungen von RIPPERGER, wenn sie feststellt, dass es durch Unterschiede in diesem persönlichen Hintergrund möglicherweise bei der Kommunikation zwischen Vertrauensgeber und -nehmer zu Missverständnissen bzw. zu subjektiv unterschiedlicher Erfassung von kommunikativen Äußerungen kommen kann (siehe RIPPERGER 1998, S. 108). Dagegen wird einem ähnlichen Hintergrund eine vertrauensfördernde Wirkung zugesprochen, da dieser eine Identifikation mit und das Verständnis für das Handeln des jeweiligen Gegenübers erleichtern (siehe WEIBEL 2002, S. 148). Ausgehend von der Debatte über die so genannten 'industrial districts' (siehe MAIER/ TÖDTLING 1996, S. 163ff.) und dem dort betonten Zusammenhang zwischen den sozial-kulturellen Faktoren in einer Region könnte davon gesprochen werden, dass diese einen vertrauensgenerierenden Katalysator bilden können (siehe HELLMER et al. 1999, S. 61). So kann ein gemeinsamer kultureller Hintergrund, welcher bspw. geprägt ist durch die Kenntnis der institutionellen Rahmenbedingungen, eventueller Problemlagen und sozio-historischer Gemeinsamkeiten in der Region (siehe FÜRST/ SCHUBERT 1998, S. 353, HEIDENREICH 2000, S. 103 sowie SCHRÖTER 2004, S. 59), die Wahrscheinlichkeit einer ähnlichen Grundeinstellung bzw. subjektiven Perspektive durch einen ähnlichen Erfahrungshintergrund – also über den in der Vertrauensheuristik ausgewiesenen Faktor des Vorwissens – erhöhen. Auf dieser Basis lässt sich auch das Verhalten des jeweiligen Gegenübers wahrscheinlich bis zu einem gewissen Grad besser einschätzen. Diese Vertrautheit mit der regionalen Situation (siehe MAIER/ TÖDTLING 1996, S. 128) und dem damit vermutlich erleichterten Verständnis für die Sichtweise des anderen hilft, Missverständnisse und damit potenziell Misstrauen auslösende Momente in der Kommunikation zu vermeiden,

denn je „vertrauter eine Situation, um so unwahrscheinlicher eine falsche Interpretation von Informationen und Kommunikationsprozessen, desto geringer das Risiko einer Fehleinschätzung des bewußt oder unbewußt Mitgeteilten“ (RIPPERGER 1998, S. 108). Durch dieses bessere Verständnis des Gegenübers ist ein Vertrauensaufbau potenziell leichter zu bewerkstelligen.

Neben der Identifikation der Akteure mit 'ihrer Region', welche zu einem Gemeinschaftsgefühl der dortigen Akteure führen kann (siehe SCHÄTZL 1998, S. 212), zeigt sich bei den so genannten innovativen Milieus die Bedeutung der regionalen Abgrenzung bzw. Einbettung. Erst auf diesem Wege können „die im Ansatz des innovativen Milieus wichtigen face-to-face Kontakte, die Mobilisierung des intraregionalen Humankapitals, die vertrauensvolle Kooperation zwischen zumeist kleinen und mittleren Unternehmen, flexible Lieferverflechtungen, eine innovationsorientierte Zusammenarbeit von Wirtschaft und Politik usw.“ (SCHÄTZL 1998, S. 212) entstehen.<sup>143</sup> OBERMAIER formuliert es ausgehend vom Zusammenhang zwischen regionalem, kreativen Milieu und 'industrial districts' wie folgt:

*„Es entsteht ein regionales Wertesystem, das Vertrauen und kooperatives Verhalten fördert sowie Umgangsformen definiert und sanktioniert.“ (OBERMAIER 1999, S. 9)*

Weiterhin kann diese 'embeddedness' der innovativen Milieus wiederum eine wichtige Grundlage für Vertrauen darstellen (vgl. SYDOW 1995, S. 186) und so kann der gemeinsame regionale Hintergrund im Sinne der Vertrautheit als ein Faktor gelten, der die Entwicklung von Vertrauen beeinflusst. Bspw. können in Regionen im Hinblick auf die allgemeine Bildungssituation bzw. die Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen im speziellen bestimmte Grundtendenzen vorzufinden sein. So belegen die Untersuchungen von BERGER und WALDEN, dass sich eher bildungsfreundliche bzw. weniger bildungsfreundliche Regionen ausmachen lassen (siehe BERGER/WALDEN 1993, S. 23).

### **4.3. Kritische Reflexion der Bedeutung des regionalen Hintergrunds**

Ausgehend von den bisherigen Ausführungen kann ich mich dem Fazit von HEIDENREICH anschließen, „dass räumliche Nähe vergleichsweise gute Voraussetzungen für vertrauensgestützte Kommunikationsnetzwerke“ (HEIDENREICH 2000, S. 105) bietet. Allerdings gibt es

---

<sup>143</sup> Gerade die genannten kleinen und mittleren Unternehmen zeichnen sich dabei durch eine besondere Entwicklungsdynamik aus, „da sie den Löwenanteil des europäischen Arbeitsplatzwachstums der letzten Jahrzehnte bereitstellten und zumeist fest im Lokalen fest verwurzelt sind“ (siehe STAHL 2004, S. 47).

auch einige problematische Aspekte und so wird die Bedeutung räumlicher Begrenzungen bzw. des regionalen Hintergrunds durchaus auch kritisch betrachtet.

So lässt sich z.B. bei der Untersuchung sozialer Netzwerke, speziell von Freundschaftsnetzwerken, keine allzu große Rolle derselben feststellen (siehe SCHENK 1984, S. 234f.). Allerdings finden sich Belege, dass sozio-demographische Faktoren einen nicht unerheblichen Einfluss auf die räumliche Ausdehnung sozialer Netzwerke haben – je geringer das Alter bzw. je höher der soziale Status (Bildungsgrad, Beruf etc.) eines Akteurs, desto höher ist auch die räumliche Ausdehnung seiner sozialen Netzwerke (vgl. a.a.O. 1984, S. 236). Gerade die Bedeutung von räumlicher Nähe für die Häufigkeit von 'face-to-face'-Kontakten wird teilweise in Zweifel gezogen (siehe bspw. HELLMER et al. 1999, S. 255). Auch wenn noch andere Faktoren die Bedeutung räumlicher Nähe und eines gemeinsamen Hintergrunds hervorheben und die Rahmenbedingungen im Bereich der Bildungseinrichtungen anders zu bewerten sind als die im Unternehmenssektor, so muss vielleicht doch die Relevanz der räumlichen Nähe für die Wahrscheinlichkeit bzw. Häufigkeit von Treffen von Angesicht zu Angesicht relativiert werden.

Problematisch wird es zudem, wenn sich eine Zusammenarbeit ausschließlich auf die jeweilige Region beschränkt, wie dies sich bei Lehrkräften an berufsbildenden Schulen durchaus feststellen lässt (siehe WILBERS 2004, S. 329). Ähnliches lässt sich auch für das untersuchte und bereits präsentierte Netzwerk im Rhein-Erftkreis ausmachen (vgl. Kap. III.3). Diese Form der Schließung birgt die Gefahr der Abkapslung des regionalen Netzwerks und damit der fehlenden Nutzung von externen Entwicklungsimpulsen. Denn auch bei regionalen Bildungsnetzwerken gilt, dass diese „um die Innovations- und Lernoffenheit von Netzwerken zu erhalten, [...] keine so intensive Gruppen-Kohäsion ausbilden [sollten], daß dadurch Bindungen und Verpflichtungen der Mitglieder entstehen, die Netzwerke zunehmend geschlossener werden lassen“ (FÜRST/ SCHUBERT 1998, S. 355). So findet zwar über den regionalen Hintergrund gleichsam eine Homogenisierung der bestehenden Einflussfaktoren auf die Akteure statt, jedoch besteht auch die nicht zu unterschätzende Gefahr eines 'lock-in'-Effekts bzw. einer regionalen Entwicklungspfadabhängigkeit (siehe NUISSL/ SCHWARZ/ THOMAS 2002, S. 243), wie sie in den den neueren Wachstumstheorien der Regionalökonomie thematisiert wird (siehe MAIER/ TÖDTLING 1996, S. 110f.). Auf diesem Wege können aber solche vertrauensvollen Beziehungen bzw. ein beständiger Rückgriff auf bestehende Kontakte, ebenfalls zu einer gewissen Pfadabhängigkeit führen (siehe HELLMER et al. 1999, S. 163). Gerade das Ausbrechen aus solchen bestehenden negativen Entwicklungs-



pfaden ist nicht unproblematisch, gleichzeitig setzt es voraus, dass es gelingt, vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen (siehe NUISSL/ SCHWARZ/ THOMAS 2002, S. 244).

Im Hinblick auf die benötigten Ressourcen besteht „die Gefahr, daß eine Regionalisierung ohne politisch gewollte materielle Unterfütterung des Prozesses durch das Land sich als Entlastungsstrategie mit nachteiligen Konsequenzen für die Entwicklung von innovativen Netzwerken und die soziale und ökonomische Stabilität der Region entpuppen kann“ (HELLMER et al. 1999, S. 52). Ich stimme WILBERS zu, dass die Gefahr besteht, dass der Eindruck entstehen könnte, „als sei die Region die Arena zur Lösung von distributiven oder strategischen Problemen, die man auf einer übergeordneten Ebene nicht in den Griff bekommt. Der schwarze Peter ungelöster Problem darf nicht weitergegeben werden“ (WILBERS 2000, S. 86).

### ***5. Kritische Reflexion der exemplarisch ausgewählten Anwendungsfelder im Hinblick auf Vertrauen***

Ausgehend von den bisherigen allgemeinen Überlegungen soll nun durch ihre Übertragung auf die im vorangegangenen Kapitel ausgewählten Anwendungsfelder (siehe Kap. III.5) eine Konkretisierung erfolgen. Dabei stehen insbesondere Problemlagen und Hindernisse der Vertrauensentstehung und -entwicklung im Vordergrund, wie sie sich anhand von verschiedenen Untersuchungen und Veröffentlichungen nachzeichnen lassen.

#### **5.1. Vertrauensvolle Zusammenarbeit von bzw. mit Lehrkräften als Erfordernis zur Umsetzung von Lernfeldcurricula**

Wie im vorangegangenen Kapitel aufgearbeitet, bieten Lernfeldcurricula verschiedene Impulse und Anlässe zur intra- und interorganisationalen Kooperation (vgl. Kap. III.5.2.1). So stellen Lernfeldcurricula einen guten Ansatzpunkt zur (Weiter-)Entwicklung von Kooperationsbeziehungen dar (siehe HAMM/ TWARDY/ WILBERS 2001, S. 59), da „Kooperation [...] bei Problemstellungen sinnvoll [ist], deren Bewältigung ein gemeinsames Vorgehen nahe legt. Wenn der andere bei der Problemlösung nicht benötigt wird oder gar stört, dann erscheint Kooperation überflüssig“ (EULER 2004, S. 313). Allerdings wirkt sich die Einführung von Lernfeldcurricula auch auf das Selbstbild (siehe Kap. II.3.1) der jeweiligen Lehrkräfte aus, denn diese „sind nun weniger Spezialisten (wie es das Fachlehrerprinzip unterstreicht), sondern müssen einen eher generalisierten Zugriff zu Fachwissen und dessen Re-Organisation in Handlungsfeldern wählen“ (HAMM 2004, S. 57).

Für den interorganisationalen Bereich wurde im Rahmen der Zwischenevaluation von ANUBA, welche sowohl die ANUBA-Netzwerker als auch die regionalen Kooperationspartner umfasste, „aufgeführt, dass durch die Kombination der Kompetenzen der Lehrer und Spezialisten aus den Betrieben eine Verbesserung der Ausbildung zu erwarten wäre – insbesondere bezogen auf die Aktualität und Praxisnähe der Inhalte“ (SCHWEERS 2002a, S. 9). Weiterhin ergeben sich – wie bereits thematisiert wurde (siehe Abschnitt 1.2 in diesem Kapitel) – durch die Entwicklung und Umsetzung von Lernfeldcurricula diverse Ansatzpunkte zum Konzept des Wissensmanagements. So erfordert die gemeinschaftliche bzw. fächerübergreifende Entwicklung von Lernfeldcurricula die Dokumentation des vorhandenen Wissens und den Austausch dieser Dokumente. Diese Dokumentation kann ausgehend von den Ergebnissen der ANUBA-Befragung als durchaus gut angesehen werden:<sup>144</sup>

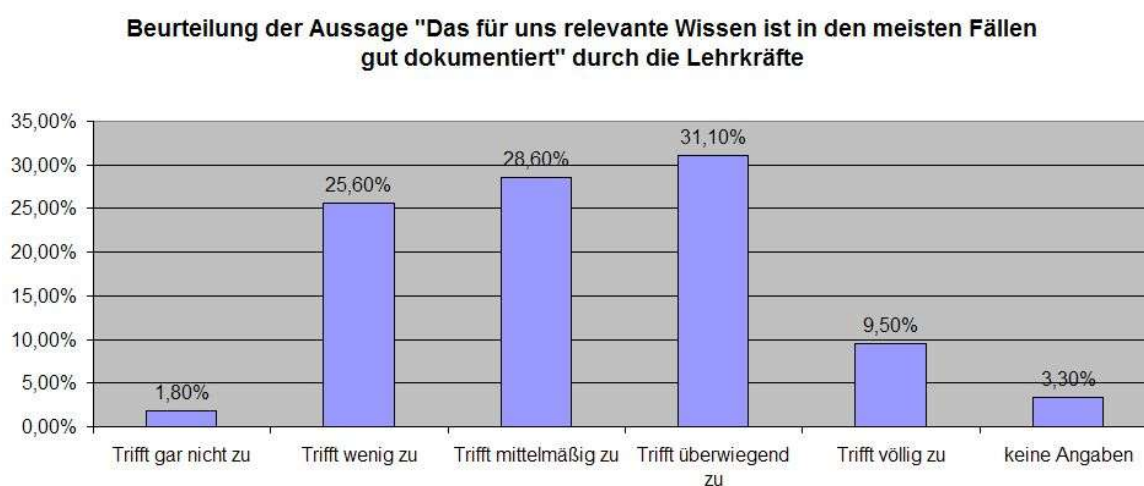


Abbildung 10: Ergebnis der ANUBA-Abschlußbefragung zur Wissensdokumentation (Quelle: eigene Berechnungen).

Allerdings beurteilt über ein Viertel der Lehrkräfte die vorhandene Dokumentation als eher schlecht (bzw. beurteilt die Aussage als wenig bis gar nicht zutreffend). Auch besteht die m.E. berechnete Vermutung, dass es sich dabei vielleicht auch nicht unbedingt um eine Dokumentation handelt, die innerhalb der Schule, des Kollegiums bzw. Bildungsgangs vorzufinden ist, denn im Allgemeinen „gleichen Lehrende ‘Wissenslücken’ häufig ganz individuell mit privaten Initiativen – insbesondere dem Selbststudium aus Büchern – aus“ (BUSCHFELD 2002, S. 36). Es ist aber ein wesentliches Erfordernis einer gemeinschaftlichen Entwicklung

<sup>144</sup> Der Umstand, dass die in der Abbildung aufgeführten Prozentzahlen (genau wie in den nachfolgenden Graphiken) in der Summe nicht 100% ergeben, sondern um +/- 0,1% abweichen, ist auf das automatische Runden durch das verwendete Tabellenkalkulationsprogramm zurückzuführen.

von Lernfeldcurricula (sei es mit organisationsinternen oder -externen Kooperationspartnern), dass eine Wissenserfassung bzw. Dokumentation sowie ein Austausch darüber stattfindet. Angesichts der bisherigen Ausführungen stellt sich aber die Frage, inwieweit bei den Lehrkräften eine Dokumentation und ein Austausch ihrer entwickelten Lernfeldcurricula als notwendig erachtet wird.

Dabei ist vor allem die Zusammenarbeit mit Lehrkräften innerhalb der berufsbildenden Schulen wesentlich weiter verbreitet, als die Zusammenarbeit mit externen Partner. So zeigen die Ergebnisse der ANUBA-Abschlussuntersuchung, dass über 80 Prozent aller genannten Kooperationsbeziehungen innerhalb der jeweiligen Schule verortet sind (siehe WILBERS 2004, S. 295f.). Trotz dieses Umstands ist die nach wie vor bestehende Einzelkämpfermentalität vieler Lehrkräfte ein großes Problem bei der inner- wie interorganisationalen Zusammenarbeit (siehe EULER 1999, S. 23). WILBERS spricht ausgehend von der Untersuchung im Rahmen von ANUBA bzgl. der emotionalen Unterstützung davon, dass vor „diesem Hintergrund fast von einer emotionalen Isolation der Lehrkräfte im Kollegium gesprochen werden kann“ (WILBERS 2004, S. 333). Dabei trifft auch in diesem Feld die Erkenntnis bzgl. der Arbeitsorganisation zu, dass auch Lehrer „nicht an allen Fronten als Einzelkämpfer zugleich kämpfen [können]. Im Gegenteil, es ist die persönliche Unzulänglichkeit und das gleichzeitige Wissen darüber, das ein soziales Miteinander zur Voraussetzung von Kooperation werden lässt“ (GERAMANIS 2002, S. 162). Dass diese theoretischen Erkenntnisse auch in der Praxis ihren Niederschlag finden, zeigen die Ergebnisse aus dem Modellversuch ANUBA:



Abbildung 11: Ergebnis der ANUBA-Abschlussbefragung zur gemeinsamen Materialentwicklung (Quelle: eigene Berechnungen).

Ausgehend hiervon könnte gefolgert werden, dass nach Auffassung der befragten Lehrkräfte eine gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und -plänen an 'ihren' berufsbildenden Schulen durchaus bereits in gewissem Umfang stattfindet, wobei diese Schulen allerdings – wie allein schon die Teilnahme an einem Modellversuch sowie die Beteiligung an der Befragung belegen – eher zu den innovativen und aktiven Schulen mit entsprechenden Kollegien gehören dürften. Dann ist es allerdings um so problematischer, wenn die Ergebnisse aus ANUBA zeigen, dass auch in diesen Schulen immerhin noch über 15 Prozent der antwortenden Lehrkräfte keinerlei Netzwerkpartner bei der Befragung aufwiesen (siehe WILBERS 2004, S. 292). Auch die Erfahrungsberichte der im Modellversuch aktiven Netzwerker belegen, dass einige Mitglieder des jeweiligen Kollegiums auch durch Appelle nicht zu einer Zusammenarbeit mit anderen zu bewegen sind (vgl. HAMM/ SCHWEERS 2003, S. 81) und solche Widerstände im Kollegium lassen sich auch bei anderen Netzwerkinitiativen im schulischen Kontext belegen (siehe GEITHNER 2003, S. 231f.). Dies stellt einen weiteren Beleg für eine mögliche Kooperationsresistenz mancher Lehrkräfte dar. Diese können aber im Falle von Schwierigkeiten auch nicht auf Unterstützungsmechanismen zurückgreifen, wie die nachfolgende Argumentation im Zusammenhang mit einer diagnostizierten 'institutionalisierten Beziehungslosigkeit' in dieser Organisationsform belegen soll:

*„Durch die institutionalisierte Beziehungslosigkeit unter den Lehrern, deren Kommunikation und Kooperation meist keine formelle Stütze hat, kann der in Schwierigkeiten geratene Kollege offiziell keine Hilfe beanspruchen. Seine Isolierung schützt ihn zwar vor unerwünschter Einmischung in die Arbeit, hat aber als Kehrseite die Schutzlosigkeit in Krisensituationen.“ (SCHULZ-WENSKY 1992, S. 113)*

Dies stellt ein wesentliches Hindernis dar, wenn es um die Schaffung einer Kooperations- oder Teamkultur an berufsbildenden Schulen geht (siehe EULER 2004, S. 307) und dürfte entsprechend auch auf die Vertrauensentwicklung wirken. Besonders problematisch ist m.E., dass die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen die Herausgabe ihres Wissens in den Kollegenkreis als sehr riskant ansehen, was sich etwa in dem „Gefühl vieler Lehrkräfte, bei der Darstellung problematischer Erlebnisse aus dem eigenen Unterricht als wenig professionell wahrgenommen zu werden“ (EULER 2004, S. 310) zeigt. Somit ist gerade im Hinblick auf den gegenseitigen Austausch von Wissen bzw. Unterrichtsmaterialien ein Vertrauensverhältnis zwischen den Beteiligten notwendig. Grundsätzlich lässt sich – wie die Ergebnisse der ANUBA-Abschlußerhebung belegen – zwischen den beiden vertrauensbeeinflussenden Faktoren bzw. Dimensionen der Reziprozität und der riskanten Vorleistung kein statis-

tischer Zusammenhang ausmachen (siehe WILBERS 2004, S. 311), weshalb diese getrennt betrachtet werden sollen. Wie sich diese Probleme im Hinblick auf die kooperative Entwicklung von Materialien und die in diesem Prozess zu erbringenden riskanten Vorleistungen (siehe FLICK 1998, S. 70) darstellen, zeigen die Ergebnisse der ANUBA-Abschlusshebung deutlich:

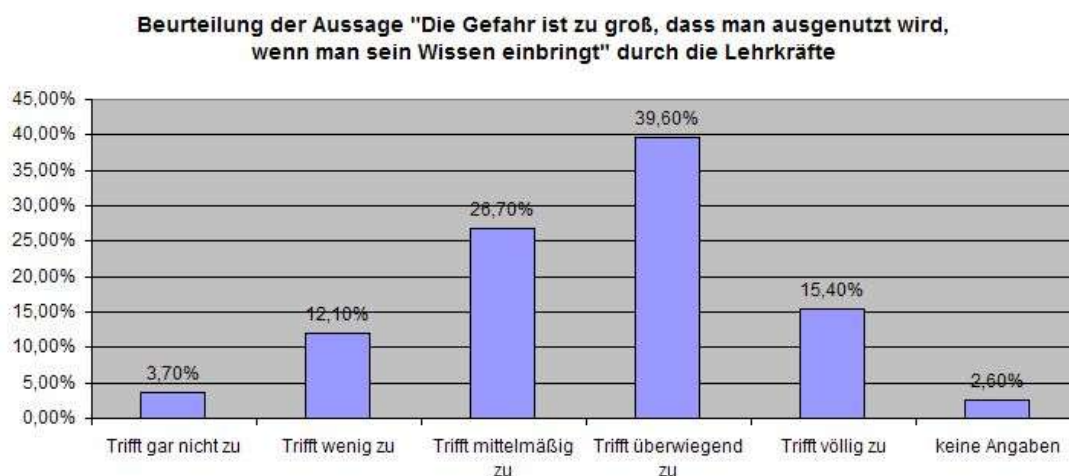


Abbildung 12: Ergebnis der ANUBA-Abschlussbefragung im Hinblick auf riskante Vorleistungen beim Austausch von Wissen (Quelle: eigene Berechnungen).

Über 50 Prozent der antwortenden Lehrkräfte können der Gruppe<sup>145</sup> zugeordnet werden, die die Gefahr der Ausnutzung bei der Weitergabe von Wissen als groß ansieht. Damit ist die Frage nach der subjektiven Risikoeinschätzung angesprochen, die den eigentlichen Kern der Vertrauensheuristik darstellt (vgl. Abb. 2 auf S. 61 dieser Arbeit) und damit einen ganz wesentlichen Einfluss auf die Entscheidung bzgl. Vertrauen hat.

*„A norm of reciprocity is universal, legitimate authority is accepted, though in varying degree, in most formal organizations, and common values and beliefs are relatively rare in formal organizations.“ (OUCHI 1980, S. 138)*

Nun wird eine solche riskante Vorleistung wie die Weitergabe von Informationen und Wissen am ehesten erbracht, wenn ein ausgeprägtes Vertrauensverhältnis besteht bzw. initiiert werden soll. Hier ergibt sich jedoch ein weiteres Problem durch die wenig ausgeprägte Reziprozitätsnorm an berufsbildenden Schulen. Dies belegen die Befragungsergebnisse aus ANUBA:

<sup>145</sup> Diese Gruppe bilde ich aus den Antwortenden, die der genannten Aussage „Die Gefahr ist zu groß, dass man ausgenutzt wird, wenn man sein Wissen einbringt“ überwiegend oder völlig zustimmen.

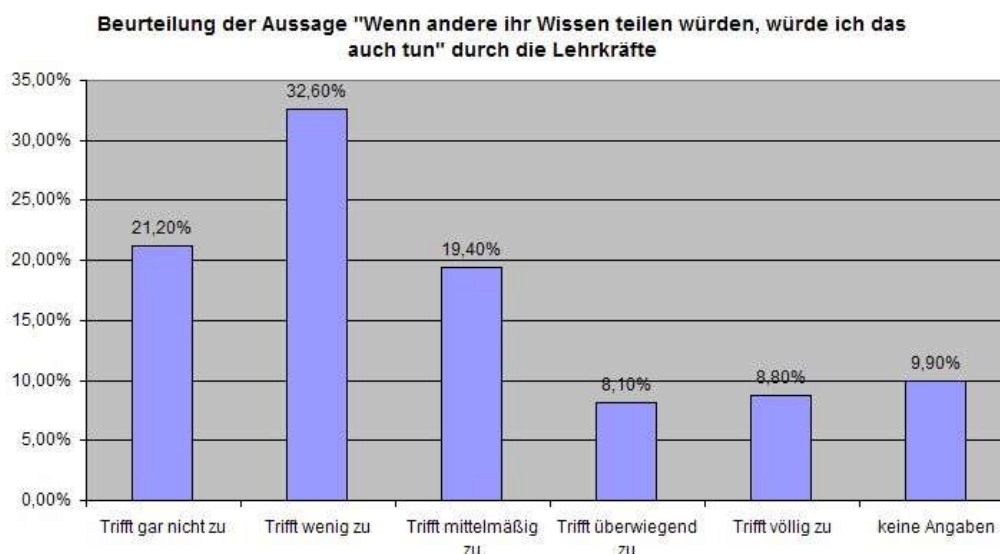


Abbildung 13: Ergebnis der ANUBA-Abschlußbefragung bzgl. der Reziprozitätsnorm  
(Quelle: eigene Berechnungen).

Auch hier ist über die Hälfte der antwortenden Lehrkräfte eher nicht bereit<sup>146</sup>, eine entsprechende Vorleistung bei der Weitergabe von Wissen entsprechend reziprok zu erwidern. Wenn aber solch eine Selbstöffnung, wie sie die Weitergabe von persönlichem Wissen darstellt, nicht durch ein akzeptierendes bzw. reziprokes Handeln bestätigt wird, so wirkt sie auch nicht vertrauensfördernd (vgl. PETERMANN 1992, S. 69).<sup>147</sup> Entsprechend der aufgeführten Vertrauensheuristik (siehe Abb. 6 auf S. 68) kann auch ein assoziiertes nicht-reziprokes Verhalten des Vertrauensnehmers über die Motivationszuschreibung dazu führen, dass die Entscheidung hinsichtlich Vertrauen eher negativ bzw. zugunsten eines anderen Koordinationsmechanismus ausfällt und so keine vertrauensvolle Beziehung zwischen den beteiligten Akteuren entstehen kann. Wenn aber schon im Innenverhältnis solche Probleme beim Austausch von Wissen und – aufgrund der fehlenden Reziprozitätsnorm – beim Auf- und Ausbau von Vertrauen bestehen, so dürfte die Gestaltung von organisationsexternen Kooperationsbeziehungen ebenfalls sehr schwierig sein.

Hierfür sollen nun die individuellen Handlungskonzepte von Lehrkräften eingehender betrachtet werden, wobei die Sozialisationserfahrung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen im Mittelpunkt steht. Im Hinblick auf diese Erfahrungen, welche als Bestandteil des

<sup>146</sup> Als eher nicht bereit, reziprok auf eine Vorleistung zu reagieren, habe ich hier die Lehrkräfte bezeichnet, wenn sie die Aussage „Wenn andere ihr Wissen teilen würden, würde ich das auch tun“ als wenig oder gar nicht zutreffend bewerten.

<sup>147</sup> Mehr noch, es könnte einer Lehrkraft, die ihr persönliches Wissen – entgegen den Erwartung im Kollegium – teilt, eventuell sogar ein Hang zur Profilierung (explizit oder implizit) vorgeworfen werden.

individuellen Handlungskonzepts im Rahmen der entwickelten Vertrauensheuristik Einfluss auf die Entscheidung bzgl. Vertrauen haben, lässt sich bspw. feststellen, dass schon in den unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung Kooperation nicht systematisch betrieben bzw. vorgelebt wird, sondern eher das Gegenteil der Fall ist (vgl. EULER 2004, S. 316f.). So wird im Rahmen des Referendariats eher der Wettbewerbsgedanke gefördert, gerade wenn auch „noch – wie als offenes Geheimnis aus vielen Lehrerseminaren – seitens der Kultusadministration eine Notenvergabe nach der Normalverteilung ‘empfohlen’ wird, um darüber die Einstellung nach der zweiten Phase besser steuern zu können“ (EULER 2003a, S. 317). Ausgehend hiervon ist zu vermuten, dass die Referendare eines Ausbildungsjahrgangs sich selbst tendenziell im Verhältnis zu ihren Jahrgangsmitgliedern reflektieren und entsprechend mit diesen eher in einem Konkurrenz- als einem Kooperationsverhältnis stehen. Diese Betrachtung wird um so bedeutender, als im Hinblick auf die Wirksamkeit insbesondere die Sozialisationsprozesse an berufsbildenden Schulen „Einflüsse durch Kollegium und Schulverwaltung [...] ungleich wirksamer [sein können] als die organisierten Lehr-Lernprozesse während der universitären Ausbildung“ (EULER/ HAHN 2004, S. 62). Dies dürfte auch damit verbunden sein bzw. verstärkt werden, dass gerade beim Einstieg in den Lehrberuf oft Unsicherheit vorherrscht und eine solche zur Aktivierung von Standardroutinen und Anpassungsprozessen führen kann (vgl. EULER 2002, S. 16).

Aber auch im weiteren Verlauf der beruflichen Tätigkeit als Lehrkraft gibt es verschiedene Hindernisse, die dem gegenseitigen Informations- und Wissensaustausch oder gar dem kooperativen Aufbau von neuen Wissensbeständen, bspw. von Lernfeldcurricula, in gewisser Weise konträr gegenüber stehen. So fördert zwar oft die Wahrnehmung gemeinsamer Perspektiven und Interessen im Vergleich zu einer Atmosphäre, in der Unterschiede betont werden, kooperative Beziehungen (vgl. EULER 2004, S. 313). Aber dieser existierende Mythos der Gleichartigkeit ist hinderlich beim Austausch von Informationen und Wissen, denn wenn die Kollegen alle das gleiche wissen, dann besteht kaum ein Anlass zur Zusammenarbeit (siehe WILBERS 2003, S. 87). Neben dem fehlenden Bekenntnis zu Unterschieden im Kollegenkreisen bereitet das hohe Maß an Kontrolle, dem sich Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen gemäß den Ergebnissen der ANUBA-Abschlusserhebung ausgesetzt fühlen (vgl. WILBERS 2004, S. 335), wahrscheinlich weitere Probleme beim Aufbau von Vertrauen in dieser Organisation.

Gerade aber bei kreativen Herausforderungen, die die Entwicklung von Lernfeldcurricula auch mit sich bringt, ist Vertrauen ebenso notwendig (siehe LAUCKEN 2001, S. 278), wie bei

der hierbei erforderlichen Delegation von Verantwortung und dem Einräumen von Entscheidungsautonomie (siehe BAURMANN 2002, S. 127). Gleichzeitig bieten solche Tätigkeiten einer „Person die Chance, das in sie gesetzte Vertrauen zu rechtfertigen und ihre Vertrauenswürdigkeit glaubhaft zu demonstrieren“ (ebenda).

Bzgl. der Zusammenarbeit mit organisationsexternen Partnern wie Ausbildungsbetrieben zur Entwicklung und Umsetzung von Lernfeldcurricula potenzieren sich diese Probleme noch. So wird – wie die Ergebnisse der Zwischenevaluation von ANUBA belegen – eine solche Präzisierung von Lernfeldcurricula primär dem Aufgabengebiet der berufsbildenden Schule zugeordnet und somit keine Notwendigkeit zur Mitwirkung über eine Informationen über die jeweiligen Zielvorstellungen hinaus gesehen und entsprechend gering war die Bereitschaft von betrieblicher Seite, (materielle, personelle bzw. zeitliche) Ressourcen in solch eine Kooperation einzubringen (siehe SCHWEERS 2002a, S. 6).<sup>148</sup>

## **5.2. Auf- und Ausbau von Beratungsangeboten über kooperative Prozesse**

Beim kooperativen Auf- und Ausbau von Beratungsangeboten erscheint mir insbesondere das Zusammentreffen von sehr unterschiedlichen Berufsgruppen bei dieser Zielsetzung ein interessanter Ansatzpunkt, der deshalb eingehender thematisiert werden soll.

Gerade der Motivationszuschreibung kommt in Beratungsprozessen eine besondere Bedeutung zu (siehe FLICK 1988, S. 57). Wenn von einem den gesamten Bildungsweg von Jugendlichen begleitenden Ansatz ausgegangen wird, der insbesondere zur Überwindung der verschiedenen Schwellen<sup>149</sup> in der beruflichen Entwicklung eines Jugendlichen beitragen könnte (siehe BMBF 2002, S. 21f.), so ist hier – gerade im Hinblick auf die so genannte erste Schwelle (siehe ebenda) – auch die Frage der Kooperation zum vorberuflichen Sektor zu stellen. Die bereits bei der Darstellung des Bildungsnetzwerks Rhein-Erftkreis kritisch angemerkt, fehlende Zusammenarbeit von berufsbildenden Schulen mit den vorgelagerten bzw. allgemeinbildenden Schulen (vgl. Kap. III.3), lassen sich auf Basis der Ergebnisse aus dem Modellversuch ANUBA nur unterstreichen, für den vorberuflichen Bereich sogar noch ausweiten. Denn obwohl die Verzahnung von berufsausbildungsvorbereitenden Bildungsmaß-

---

<sup>148</sup> Anders wurde dies von Seiten der Betriebe gesehen, wenn es um die Entwicklung von Zusatzqualifikationen ging – hier war offenbar der Mehrwert für die eigene Organisation deutlich zu erkennen und entsprechend wurden auch Ressourcen zur Verfügung gestellt (siehe SCHWEERS 2002a, S. 10).

<sup>149</sup> Diese Schwellen finden sich an der Schnittstelle zwischen dem allgemeinbildenden und berufsbildenden Bereich (bei der Berufswahl und dem Einstieg in die Ausbildung) sowie im Anschluss an die Ausbildung mit dem Einstieg in den regulären Arbeitsmarkt (siehe BMBF 2002, S. 21f.).



nahmen und beruflicher Erstausbildung eingefordert wird (siehe BMBF 2002, S. 32), kann anhand der ermittelten Ergebnisse festgestellt werden, dass „eine Zusammenarbeit mit allgemeinbildenden Schulen, dem Arbeitsamt und den Betrieben, z.B. in Praktika für Schülerinnen und Schüler [...] eigentlich nicht statt[findet]“ (WILBERS 2004, S. 329).

Grundsätzlich stellt diese Zusammenarbeit von Personen aus unterschiedlichen Bereichen – wie bereits für dieses Anwendungsfeld dargestellt (siehe Kap. III.5.2.2) – ein erhebliches Innovationspotenzial dar. Gerade aber bei beratenden oder sozialpädagogischen Einrichtungen findet aber derzeit aus Sicht der Schulen keine nennenswerte Kooperation statt. So belegen etwa die Ergebnisse, welche im Rahmen der Abschlusserhebung des Modellversuchs ANUBA gewonnen wurden, einen Totalausfall im Bereich der Schuldnerberatung und (eventuell auch bedingt durch die schulinterne Einrichtung eines Drogenberatungslehrers) eine große Entfernung zu Drogenberatungsstellen (siehe WILBERS 2004, S. 280). Dies könnte darin begründet liegen, dass im Rahmen einer solchen Zusammenarbeit sehr unterschiedliche berufliche Sozialisationen und entsprechend geprägte Handlungskonzepte aufeinander stoßen. Dies belegt im Hinblick auf die Partner im dualen System bereits die weiter oben aufgeführte Tabelle von TWARDY (siehe Tabelle 8 auf S. 137). So zeigen schon die Untersuchungen zur Lernortkooperation, wie hinderlich die divergierenden Strukturen bei Berufsschulen und Ausbildungsbetrieben (bspw. im Bereich der Organisationsform oder der primären Zielsetzung) für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit sind (siehe auch KREMER 2003, S. 39). Mit der Hinzunahme weiterer Partner für die kooperative Entwicklung von Beratungsangeboten wie Ämter (bspw. Jugend- oder Sozialämter, Agenturen für Arbeit) oder Beratungsstellen (etwa Drogen- oder Schuldnerberatung) würde dieses bestehende Konfliktpotenzial wahrscheinlich weiter steigen. Auf der organisatorischen Ebene liegen oft die jeweiligen Zielsetzungen zu weit auseinander, was die Kooperation erheblich erschweren kann (siehe BMWI 2003, S. 61), wobei dies bspw. auch auf die Prioritätensetzung zurückzuführen sein kann. So sind das primäre Ziel einer Schule die berufliche Qualifizierung und Ausbildung, bei sozialpädagogischen Einrichtungen wahrscheinlich eher Betreuung und Beratung von Jugendlichen. Bei einem Unternehmen sind diese Ziele wahrscheinlich (zumindest aus einer kurzfristigen Perspektive gesehen) eher sekundär.

Zudem sind der Aufbau bzw. die Beibehaltung einer vertrauensvollen Beziehung neben dem Ausmaß der Kommunikation und dem Fehlen opportunistischen Verhaltens nicht zuletzt in starkem Maße von gemeinsamen Werten abhängig (siehe NEUBAUER 1997, S. 114). Wenn aber die Erkenntnis aus der Untersuchung von Unternehmensnetzwerken zutrifft bzw. sich auf den

Bildungsbereich übertragen lässt, dass die Konstitution von Vertrauen „umso wahrscheinlicher [ist], je gleichartiger deren Strukturmerkmale sind, auf die sich die Akteure in ihren Handlungen mittels interpretativer Schemata, Fazilitäten und Normen beziehen“ (LOOSE/SYDOW 1997, S. 185), so wird bei der Betrachtung der äußerst heterogenen Menge möglicher Kooperationspartner das mögliche Problem für die Zusammenarbeit von Schulen mit anderen Organisationen deutlich. Diese Heterogenität der Partner gerade im Hinblick auf die zugrunde liegende Handlungslogik der jeweiligen Organisation ist auch ein deutliches Unterscheidungsmerkmal zu den Unternehmensnetzwerken. Hieraus ergeben sich diverse Schwierigkeiten bei der Kommunikation und Kooperation zwischen den verschiedenen Beteiligten in der Praxis. So können sowohl innerhalb der Organisationen wie auch auf der interorganisationalen Ebene auf dieser Basis etwa Probleme durch Vorurteile und Vorbehalte, aber auch Minderwertigkeitskomplexe bzw. (Selbst-)Rechtfertigungsdruck durch unterschiedliche Machtverhältnisse (vgl. EULER 1999, S. 22f. oder HAMM 2004, S. 49f.) oder gar die Wahrnehmung der eigenen Position als die des Bittstellers (siehe BMBF 2002, S. 234) entstehen. Solche etwa den Lehrkräften an berufsbildenden Schulen entgegengebrachten Ressentiments waren es auch, die sich im Rahmen von ANUBA bei der Zusammenarbeit mit regionalen Partnern negativ bemerkbar gemacht haben (siehe ANUBA 2003, S. 49). Erschwerend kommt das Fehlen einer gemeinsamen Sprache (vgl. EULER 1999, S. 22ff. sowie ENGRUBER 2001, S. 203) hinzu. Dies dürfte sich nicht zuletzt durch ein anderes berufliches Selbstverständnis bzw. durch eine entsprechend unterschiedliche Selbstwahrnehmung begründen lassen (vgl. BMBF 2002, S. 221 und ENGRUBER 2001, S. 209ff.). Bei einer solchen Zusammenarbeit über unterschiedlichen Organisationen hinweg „hilft es den Kooperationspartnern nicht weiter, von der eigenen Institution auf andere zu schließen. Im Gegenteil: Dies zu tun kann die Kooperation beeinträchtigen, weil unter Umständen Erwartungen gehegt werden, die nicht erfüllbar sind“ (SANTEN/ SECKINGER 2003, S. 347). Nicht nur hierdurch ergeben sich Differenzen über die 'optimalen' bzw. zu verwendenden Methoden, wie sie in der Diskussion über Personen- versus Arbeitsweltorientierung vorzufinden sind (siehe ENGRUBER 2001, S. 204f.). Grundsätzlich müssen solche Unterschiede nicht negativ sein. Nicht zuletzt ist es ja gerade die bereichsübergreifende Zusammenarbeit, die einen wesentlichen Mehrwert für die Schaffung neuen Wissens darstellen kann (siehe NONAKA/ TAKEUCHI 1997, S. 101). So können sich ergänzende Unterschiede durchaus einen positiven Einfluss auf das Kooperationsergebnis haben (siehe DEUTSCH 1976, S. 71). Allerdings können genau diese Unterschiede einen Vertrauensaufbau erschweren.

Gleichzeitig kann an diesem Punkt auch eine Möglichkeit zur Weiterentwicklung gesehen werden. So kann eine (Stakeholder-) Analyse von möglichen neuen Partnern auch unter dem Kriterium der Kongruenz der vorzufindenden Strukturen sinnvoll sein. Dies erklärt vielleicht auch, warum sich ein großer Teil der von den ANUBA-Bildungsnetzwerkern als Partner gewonnen Organisationen aus anderen Bildungseinrichtungen, wie privatwirtschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen oder Hochschulen, zusammensetzt (siehe SCHWEERS 2002a, S. 10).

### **5.3. Die Relevanz von Vertrauen für den organisatorischen Wandel berufsbildender Schulen zu regionalen Kompetenzzentren**

An dieser Stelle soll die Entwicklung berufsbildender Schulen zu regionalen Kompetenzzentren eingehender im Hinblick auf die Notwendigkeit von Vertrauen betrachtet werden. Dabei soll zwischen innerorganisatorischer und interorganisationaler Perspektive unterschieden werden.

In einem organisatorischen Entwicklungsprozess zum regionalen Kompetenzzentrum ist zunächst einmal innerorganisatorisch ganz allgemein Vertrauen bspw. in die Leitungs- bzw. Führungsebene einer Organisation notwendig, um Routinen zu überwinden und Veränderungsprozesse in derselben durchzuführen (vgl. SPRENGER 2002, S. 29ff.). So haben Vertrauen und sein Potenzial bei der Bewältigung von Konflikten (siehe Abschnitt 1.3 in diesem Kapitel) im Rahmen eines solchen Wandlungsprozesses große Bedeutung, denn ein solcher Wandel und die damit verbundenen, bereits genannten Prozesse führen zu Störungen und möglichen Konflikten, die auf allen Ebenen der jeweiligen Organisation bewältigt werden müssen (siehe SCHWEER/ THIES 2003, S. 82). Damit erfordern auch die organisationalen Veränderungen an berufsbildenden Schulen – wie alle organisationalen Innovationen im Bildungssystem – Vertrauen (siehe EULER 2003a, S. 315, WILLEITNER 2002, S. 307 sowie SCHWEER/ THIES 2003, S. 81), gerade wenn sie so tiefgreifend sind wie die Entwicklung derselben zu regionalen Kompetenzzentren (siehe Kap. III.5.2.3). An seine Grenzen stößt ein solcher Entwicklungsprozess, wenn er die Grundlage von Vertrauen, nämlich Vertrautheit durch zuviel Veränderungen und Reformen nach und nach erodieren lässt (siehe SPRENGER 2002, S. 30). Der (Wieder-)Aufbau von Vertrauen innerhalb einer Organisation geht im Gegensatz zum Erosionsprozess eher langsam vonstatten (siehe WEYER 2000, S. 12).

Eng verbunden mit der Entwicklung regionaler Kompetenzzentren ist auch die Frage nach der Autonomie bzw. Selbständigkeit von berufsbildenden Schulen (siehe etwa SPÖTTL 2003 und WILBERS 2004, S. 26f.). So stellen sich bei diesem Entwicklungsprozess auch rechtlich Fragen,

denn bpsw. handelt es sich bei berufsbildenden Schulen in der Bundesrepublik „in allen Ländern [um] eine nicht rechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts“ (AVENARIUS 2002, S. 51). Um sich nun aber trotzdem z.B. auf Weiterbildungsmarkt zu betätigen, wird bei vielen berufsbildenden Schulen auf die Institution des Fördervereins oder der Etablierung einer Fachschule zurückgegriffen (siehe a.a.O. 2002, S. 52 sowie SPÖTTL 2003, S. 123). Gerade mit der Nutzung eines Fördervereins wird sich lediglich einer Hilfskonstruktion bedient, die noch dazu in einer rechtlichen Grauzone liegt (vgl. HAMM 2004, S. 145). Zudem steht damit etwa die Option eines Kooperationsvertrages einer berufsbildenden Schule zu anderen Organisationen als Alternative bzw. Unterstützung zu einer rein vertrauensbasierten Zusammenarbeit nur bedingt zur Verfügung, wie sie auch von den ANUBA-Netzwerkern als sinnvoll angesehen wurde. Entsprechend wird auch kritisiert, dass das bestehende Schulrecht die berufsbildenden Schulen einengt, die Kooperationsaktivitäten allein auf den 'guten Willen' der Lehrkräfte angewiesen sind und einer Entfaltung ihrer Innovationspotenziale in Kooperation mit den anderen Akteuren entgegensteht (vgl. SPÖTTL 2003, S. 122f.).

Nun soll die Analyse im Hinblick auf die interorganisationale Perspektive erfolgen. Bei der weiter oben aufgeführte Grenzziehung der Externalisierung von Organisationsbereichen bei den Kernkompetenzen im Rahmen der Entwicklung von Kompetenzzentren im ökonomischen Bereich (vgl. Kap. III.5.2.3) lassen sich erhebliche Differenzen zwischen diesem Bereich und Kompetenzzentren im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung feststellen:

*„Wenn Unternehmen in Netzwerken kooperieren, bündeln sie ihre Ressourcen und Kompetenzen, stellen ihre Autonomie jedoch wechselseitig nicht in Frage.“ (WEYER 2000, S. 2)*

Im Bildungssektor dagegen geht es zum Teil – oft auch verborgen hinter dem auch m.E. beschönigenden Begriff des Gesundschumpfens (siehe Kapitel I.1.1.1) – „um die Reduktion von Teilbereichen in bzw. gar um die Existenzberechtigung von einzelnen Bildungseinrichtungen“ (TWARDY 2003, S. 152). Darum erscheint es auch denkbar, dass in „Zeiten knapper Kassen öffentlicher Haushalte [...] eine stärkere Kooperation zu einer effizienteren und effektiveren Verwendung von öffentlichen Mitteln beitragen“ (ENGGRUBER 2001, S. 21) soll, weil auf bildungspolitischer Ebene bei der Etablierung von regionalen Bildungsnetzwerken „die enormen Potenziale der Ökonomisierung und Rationalisierung“ (STAHL 2004, S. 48) gesehen werden. Auf diesem Wege soll anscheinend nicht zuletzt der zunehmenden „Ressourcenknappheit öffentlicher Stellen, die zu einem erheblichen Kostendruck für die

Institutionen der beruflichen Bildung führen“ (SEYFRIED/ KOHLMAYER/ FURTH-RIEDESSER 1999, S. 24), begegnet werden. Gerade für eine solche Situation, in der Ressourcen knapp sind, bilden Vernetzung und Kooperation „eine vergleichsweise ‘billige’ Form der Ressourcenmobilisierung, welche es ermöglicht, Engpässe zu überwinden“ (HELLMER et al. 1999, S. 138).

Ausgehend von der im vorangegangenen Kapitel aufgeführten, weit verbreiteten expansiven Begriffsauffassung für das Organisationsbild der Kompetenzzentren (siehe Kap. III.5.2.3) ist es m.E. kaum verwunderlich, dass eine solche Auffassung zu erheblichen Konflikten führen kann. So werden von Akteuren im Weiterbildungsbereich „andere Weiterbildungseinrichtungen[, die] die gleiche Programmpalette aufbauen, [...] als ‘Wilderer’ oder als ‘Eindringlinge’ erlebt, die die tradierten Grenzen des eigenen Terrains überschreiten“ (JÜTTE 2002, S. 73). Von den potenziellen Beteiligten an einem regionalen Bildungsnetzwerk wird das „expansive Verhalten eines Akteurs [...] als Aggression verstanden und mit Sorge beobachtet“ (ebenda). Gerade eine solche expansive Organisationsentwicklung zeichnet sich aber ab, wenn – etwa nach Vorbild des dänischen Bildungssystems – berufsbildende Schulen als Kompetenzzentren im Bereich der Fort- und Weiterbildung oder der Ausbildungsplatzvermittlung und -beratung tätig werden (siehe BANK 2003, S. 95f.). Auch durch diese Form der Entwicklung von Kompetenzzentren wird die bisherige Aufgabenaufteilung (z.B. zwischen Berufsschulen, Überbetrieblichen Bildungsstätten und Ausbildungsbetrieben) in Frage gestellt (siehe TWARDY 2003, S. 156) und kann entsprechend neue Konflikt- bzw. Konkurrenzsituationen hervorbringen, die die Entwicklung und den Aufbau von Vertrauen drastisch erschweren, wenn nicht sogar unmöglich machen. Dies gilt umso mehr, als sich auch die Überbetrieblichen Bildungsstätten (gemäß den Vorgaben ihrer Mittelgeber) zu Kompetenzzentren entwickeln sollen, wobei sowohl die Zusammenarbeit mit berufsbildenden Schulen als auch Betrieben im Rahmen des damit verbundenen Förderkonzepts bzw. Ideenwettbewerbs fest verankert ist (siehe WILBERS 2004b, S. 78). Ausgehend hiervon stimme ich mit TWARDY überein, „dass die derzeitige Entwicklung eher auf eine Konkurrenz zwischen den potenziellen Kompetenzzentren wie ÜBS und beruflichen Schulen hinausläuft, obgleich Abstimmung und Kooperation im Rahmen regionaler Bildungsnetzwerke für die Zusammenarbeit in Netzwerken konstitutiv sein sollten“ (TWARDY 2003, S. 150f.). Speziell für die berufsbildenden Schulen ergibt sich unter diesem Gesichtspunkt das Problem, dass diese durch ihre Aktivität „die Konkurrenzsituation auf dem Weiterbildungsmarkt durch neue Angebote mit günstigeren Preis-, Leistungs- und Qualitätsverhältnissen für die eingesessenen Bildungsträger verschärfen

und eklatante Wettbewerbsverzerrungen und folglich Marktverdrängungen hervorrufen“ (HAMM 2004, S. 195) können. Die Folgen einer solchen Konkurrenzbeziehung für den Auf- und Ausbau von vertrauensvollen Beziehungen sind bereits im Rahmen dieses Kapitels thematisiert worden (siehe insbesondere Abschnitt 2.2 in diesem Kapitel).

Welche Folgen dies aber auch für berufsbildende Schulen haben kann, belegen die Erfahrungen aus Dänemark, bei der in Folge von (Finanz-)Autonomie und Fehlern bei der Nutzung derselben neben Fusionen bestehender Einrichtungen auch Insolvenzen zu verzeichnen sind (siehe BANK 2003, S. 97). Wenn sich jedoch die Akteure in regionalen Bildungsnetzwerken „von anderen Einrichtungen in [ihrer] Existenz bedroht [...] fühlen, ruft [dies] existentielle emotionale Befindlichkeiten hervor“ (JÜTTE 2002, S. 71), die den Aufbau von Vertrauen erschweren (siehe PETERMANN 1992, S. 118 sowie SCHWEER/ THIES 2003, S. 83) und eine für die Entwicklung von Kompetenzzentren notwendige Vernetzung bzw. Kooperation (siehe SÄNGER/ BENNEWITZ 2001, S. 83, SPÖTTL 2003, S. 122 sowie WILBERS 2004, S. 26) zwischen diesen unwahrscheinlich werden lässt (vgl. TWARDY 2003, S. 153 sowie BREUER/ SCHWEERS/ TWARDY 2002, S. 10). Zudem können Problemlagen relevant werden, die sich bzgl. marktförmiger Organisationen beim Aufbau von Vertrauen ergeben. Hier ist insbesondere der Aspekt der Konkurrenz hervorzuheben, der zu Konflikten wahrscheinlicher werden (vgl. DEUTSCH 1976, S. 44) und sich zum anderen mittlerweile auch bei berufsbildenden Schulen in der Entwicklung zum Kompetenzzentrum feststellen lässt (siehe TWARDY 2003, S. 153).

Ein weiteres Problem ist der Umstand, dass im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Forschungseinrichtungen bzw. Universitäten kaum Kooperations- bzw. Netzwerkbeziehungen zu verzeichnen sind, wie sich durch die Ergebnisse der Abschlussuntersuchung im Rahmen des Modellversuchs ANUBA belegen lässt (siehe WILBERS 2004, S. 284).

Problematisch sind dabei insbesondere die hohe Selbstbezogenheit dieses Prozesses in der gegenwärtigen Form sowie die sich – nicht zuletzt daraus potenziell ergebende – Konkurrenzbeziehung zu anderen Organisationen, welche der Entwicklung einer vertrauensvollen Kooperationsbeziehung bis zu einem gewissen Grad widersprechen (siehe PETERMANN 1992, S. 109). Alles in allem lassen sich bei der Entwicklung von berufsbildenden Schulen zu Kompetenzzentren bezogen auf Vertrauen zwei gegenläufige, problematische Prozesse ausmachen, denn auf der einen Seite steigt im „Reorganisationsprozess [...] die Notwendigkeit von Vertrauen, gleichzeitig nimmt das tatsächlich vorhandene Vertrauen ab“ (SCHWEER/ THIES 2003, S. 83).

## **V. Überlegungen zum vertrauensbewussten Management von berufsbildenden Schulen als Teil regionaler Bildungsnetzwerke**

Im Verlauf der vorangegangenen Ausführungen sollte deutlich werden, dass der Entscheidung bzgl. Vertrauen in unterschiedlichen Kontexten hohe Bedeutung zukommt, sich gleichzeitig aber – gerade auch im Hinblick auf die Anwendungsfelder – nicht ohne weiteres einstellt, sondern vielmehr einige Hindernisse zu überwinden und förderliche Bedingungen zu schaffen sind, wenn Vertrauen zwischen den beteiligten Akteuren etabliert werden soll. Gerade angesichts dieser Hindernisse und Schwierigkeiten wird mit der fehlenden Berücksichtigung von Vertrauen „auch die Chance vergeben, durch eine entsprechende Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen eines sozialen Systems die Entstehung und Ausbreitung von Vertrauen als effizientes Organisationsprinzip zwischenmenschlicher Austauschbeziehungen zu fördern“ (RIPPERGER 1998, S. 7). Es stellt sich also die Frage, wie die Rahmenbedingungen gestaltet werden können, damit Vertrauen entstehen und sich entwickeln kann. Dabei lässt sich schon für den organisationstheoretischen Kontext anmerken, dass es einen Mangel an Handlungsempfehlungen bzgl. der Generierung von und des Umgangs mit Vertrauen gibt, wie die Ausführungen von SCHWEER und THIES belegen:

*„In der vorliegenden wissenschaftlichen Literatur finden sich nur sehr wenige Einlassungen zur konkreten Förderung von Vertrauen. Dies liegt zum einen daran, dass es per se keine Patentrezepte geben kann, zum anderen muss ein gezielter Aufbau von Vertrauen als Organisationsprinzip an den konkreten Bedürfnissen einer spezifischen Organisation ansetzen.“ (SCHWEER/ THIES 2003, S. 124)*

Im folgenden Kapitel sollen auf der Basis von Überlegungen allgemeiner Natur, aber auch speziell für die Situation berufsbildender Schulen Handlungsempfehlungen für ein vertrauensbewusstes Management derselben entwickelt werden, welche für deren Aktivitäten als Akteure in regionalen Bildungsnetzwerken m.E. (ausgehend von den bisherigen Ausführungen) empfehlenswert sein können.

### ***1. Normative Ausgangspunkte und Struktur dieses Kapitels***

Bevor nun die Ausführungen bzgl. des vertrauensbewussten Managements beginnen, soll die normative Basis erläutert werden, die ich den nachfolgenden Handlungsempfehlungen zugrunde lege. Dies dient zum einen der besseren Nachvollziehbarkeit des hier verfolgten Ansatzes, zum anderen aber auch dient der ostentative Normausweis (siehe JONGBLOED/ TWARDY

1983, S. 64) als möglicher Ausgangspunkt für eine wissenschaftliche Diskussion über die hier geäußerten Empfehlungen.

### **1.1. Die normative Basis der nachfolgenden Überlegungen**

Ausgangspunkt für die zu generierenden Handlungsempfehlungen ist mein Grundwerturteil (siehe Kap. I.1.2):

*Individuen sollen in gegenwärtigen und zukünftigen Situationen sowohl nachhaltig als auch sozial- und eigenverantwortlich handeln.*

Wie bereits ausgewiesen, sind die hier primär betrachteten Individuen Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen (siehe Kap. III.4.1). Für die beiden Komponenten des eigen- und sozialverantwortlichen Handelns lässt sich die Bedeutung von Vertrauen belegen. So kann über die Frage nach der Eigenverantwortlichkeit bspw. die Frage aufgeworfen werden, inwieweit das jeweilige Selbstvertrauen als Teil des individuellen Handlungskonzepts (vgl. Kap. II.3.1) von Belang ist. Allerdings kommt Vertrauen insbesondere im Hinblick auf sozialverantwortliches Handeln, welches „auch als Mündigkeit gegenüber dem Mitmenschen bezeichnet werden“ (EULER 1994, S. 260) kann, eine hohe Relevanz zu, denn dies umfasst in ganz wesentlichen Teilen das Verhältnis zu anderen Akteuren und auch die sich hieraus ergebenden Interaktionen des jeweiligen Individuums mit diesen. Welche Bedeutung hierbei Vertrauen zukommen kann, wurde bereits thematisiert (siehe Kap. IV.1).

Bezogen auf die gegenwärtigen und (wahrscheinlichen) zukünftigen Situationen lässt sich für den beruflichen Wirkungsraum der betrachteten Individuen – also den berufsbildenden Schulen – ausgehend von den bisherigen Ausführungen (siehe insbesondere Tab. 6 auf S. 108) belegen, dass die Mitarbeit an und in regionalen Bildungsnetzwerken durchaus in verschiedenen Kontexten von Bedeutung sein kann bzw. zukünftig sein dürfte. Dabei konnte anhand theoretischer Überlegungen sowie durch empirische Befunde belegt werden, dass sich in der derzeitigen Situation an berufsbildenden Schulen gerade für die drei exemplarisch ausgewählten Anwendungsfelder bzgl. des Umgangs mit Vertrauen einige bedeutende Schwierigkeiten ergeben (siehe Kap. IV.5).

Weiterhin gehört zu einem nachhaltig sozial- und eigenverantwortlichen Handeln insbesondere der entsprechende mündige Umgang mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen. Hierzu können sowohl auf der individuellen wie auch den übergeordneten Ebenen Vertrauen ebenso wie das soziale Kapital (vgl. Kap. IV.1.4) gezählt werden. Dabei soll vor allem der



Verschwendung von nutzbaren Potenzialen, welche durch die ausbleibende Nutzung solch einer Ressource erfolgen würde (siehe JÜTTE 2002, S. 313), entgegen gewirkt werden. Für die Handlungsempfehlungen wähle ich nicht zuletzt deshalb die Formulierung des vertrauensbewussten Managements, da es Parallelen zum umweltbewussten Ansatz aus dem Bereich der Ökologie aufweist (vgl. auch ebenda sowie GERAMANIS 2002, S. 226).<sup>150</sup>

Der gewählte Begriff des vertrauensbewussten Managements für die Handlungsempfehlungen hat insbesondere seine Begründung darin, dass sich eigentlich jede Entscheidung bzgl. Vertrauen letztlich situations- und personenbezogen unterschiedlich vollzieht (vgl. THIES 2002, S. 47) und sich somit einer direkten Beeinfluss- bzw. Gestaltbarkeit und damit einem Management entzieht (siehe auch GRÜNINGER 2001, S. 22 sowie GILBERT 2003, S. 8). Schließlich handelt es sich um einen subjektiven Entscheidungsprozess und ein direkter Eingriff in diesen würde m.E. weniger dem Management einer Organisation als viel mehr einer Manipulation von Personen gleichen. Der Managementbegriff soll jedoch – allerdings bezogen auf die Organisationsebene, nicht auf die individuelle Vertrauensentscheidung – auch weiterhin Verwendung finden, auch wenn diese Wortwahl gerade bei pädagogischen Fach- bzw. Lehrkräften auf Skepsis stößt (siehe WILBERS 2004, S. 133 sowie REINMANN-ROTHMEIER 2003, S. 49).

Dabei soll hier der Eindruck vermieden werden, dass Vertrauen wie andere sozialpsychologische Anreize und Sanktionen in dem Sinne instrumentalisiert verstanden wird, dass dieses „als kostengünstige Substitute für explizite montäre Anreizsysteme“ (RIPPERGER 1998, S. 69) bzw. schlicht als reines Einsparpotenzial betrachtet wird. Die Folgen einer solchen Auffassung wurden bereits bei der Auseinandersetzung mit dem Begriff des Vertrauensmanagements (siehe Kap. I.1.2) thematisiert und ich belasse es deshalb an dieser Stelle bei dem Hinweis, dass ein auf direkte Intervention ausgerichtetes Managementkonzept bzgl. Vertrauen „oftmals dazu [führt], die emotionale und kognitive Basis des Vertrauens zu erodieren, weil der Interaktionspartner die Absicht erkennt und kalkulierendes Verhalten unterstellt“ (GILBERT 2003, S. 217). Vielmehr geht es mir um die Generierung von Emp-

---

<sup>150</sup> Das Besondere an der Ressource 'Vertrauen' ist dabei, dass im Gegensatz zu anderen Ressourcen (siehe COLEMAN 1991, S. 46) Vertrauen „keine Ressource [ist], die durch ihren Gebrauch gleichzeitig verbraucht werden würde, sondern es besitzt aufgrund seiner schöpferischen Kraft eine potenzierende Wirkung“ (RIPPERGER 1998, S. 261). Ähnliches lässt sich auch auf Basis der Betrachtung zum Sozialkapital ausmachen (siehe FREITAG 2004, S. 13). Gleichzeitig ist Vertrauen aber keine „Gratisressource“, auf die man nach Belieben zurückgreifen kann. Vertrauen bedeutet auch mehr, als jemanden nur nicht zu kontrollieren. Vertrauen ist eine Form von Kapital, die aufgebracht werden muss, die vergrößert werden kann und auch wieder abgebaut werden kann“ (GERAMANIS 2002, S. 22).

fehlungen zur Gestaltung von förderlichen Bedingungen im Hinblick auf die Entstehung und Entwicklung von Vertrauen für den Kontext berufsbildender Schulen, wobei diese Bedingungen von der Beziehungsentwicklung auf der individuellen Ebene bis hin zur regionalen Ebene reichen. Ein solches Vorgehen erscheint mir in Übereinstimmung mit GILBERTS Ausführungen zu strategischen Netzwerken „besonders geeignet, auf die Strukturierung von Vertrauen in strategischen Netzwerken übertragen zu werden, weil sie auf direkte Eingriffe in Beziehungszusammenhänge – mit der Intention, Vertrauen zu kreieren – weitgehend verzichtet“ (GILBERT 2003, S. 217). Bezogen auf die Interaktionsprozesse auf der individuellen Ebene sollen insbesondere „der Aufbau und die Förderung einer vielfältigen Kommunikationsstruktur vor Ort“ (JÜTTE 2002, S. 338) im Vordergrund stehen.

Ausgehend von diesen Überlegungen vertrete ich die folgende Position:

*Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen sollen im Rahmen der Mitarbeit an und in regionalen Bildungsnetzwerken vertrauensbewusst handeln.*

Für diese Zielsetzung sollen nunmehr entsprechende, Handlungsüberlegungen generiert werden. Bzgl. der Reichweite solcher Handlungsempfehlungen vertrete ich die gleichen Ansatz wie HAMM, wenn sie ausführt:

*„Handlungsempfehlungen sind nur Vorschläge, von deren Befolgen sich der Wissenschaftler eine Verbesserung der beruflichen Bildung erhofft; es sind Versuche, den beruflichen Wirkungsraum zu 'verbessern'. Diese Vorschläge sind jederzeit diskutierbar, haben aufgrund der Veränderung der Elemente und des Umfeldes nur eine begrenzte Gültigkeit und sollten stets überdacht werden.“ (HAMM 2004, S. 19)*

Gerade diese Offenheit für die kritische Diskussion ist es auch, die elementarer Bestandteil der im einleitenden Kapitel aufgeführten, gemäßigt konstruktivistischen Position und des damit verbunden Theorieverständnisses (siehe Kap. I.1.2 bzw. Tab. 1 auf S. 21) ist.

Zudem erscheint mir eine weitere Anmerkung vorweg wichtig:

Die hier gemachten Ausführungen bzw. Handlungsempfehlungen sollten keinesfalls als „klar umrissener Rezeptkatalog zum Aufbau von Vertrauen, Kooperation und Netzwerken“ (NUISSL/SCHWARZ/ THOMAS 2002, S. 236) aufgefasst werden. Dies erscheint mir auch gerade angesichts der „Heterogenität berufsbildender Schulen (Bündel- vs. Mono-Berufsschulen, Stadt – Land, Größe, Kollegium), aber auch der regionalen Bildungslandschaften“ (KREMER 2003, S. 44) kaum realisierbar. Darum halte ich es für erforderlich, dass jede berufsbildende Schule und jedes regionale Bildungsnetzwerk im Hinblick auf Vertrauen einen individuellen Lösungsweg

finden sollten. Es sollen Ansatzpunkte und Reflexionskriterien entwickelt werden, um eine Verbesserung der bestehenden Situationen im Bildungsbereich (wie sie bei einigen Hinweisen für die ausgewählten Anwendungsfelder konkretisiert werden) herbeiführen zu können.

## 1.2. Strukturierung der Überlegungen zum vertrauensbewussten Managements

Es soll im folgenden Kapitel das vertrauensbewusste Management von berufsbildenden Schulen unter dem Gesichtspunkt der Phasen von (Netzwerk-)Beziehungen dargestellt werden.

Dabei werde ich mich bei den Prozessphasen nicht an dem verbreiteten Modell von PETERMANN orientieren (siehe PETERMANN 1992, S. 117), da für den Kontext dieser Arbeit diese Phasen zu speziell auf die Kommunikation bzw. therapeutische Beziehung zwischen Arzt und Patient ausgerichtet sind. Stattdessen werden hier grundsätzlich die Phasen verwendet, wie sie im Rahmen von ANUBA entwickelt wurden. Diese umfassen inhaltlich die Phasen von der Kontakthanbahnung über das Erkennen von Störungen, wie sie im Rahmen der ANUBA-Fortbildung zum Bildungsnetzwerker in verschiedenen Maßnahmen(-durchläufen) entwickelt, erprobt und verfeinert wurden (vgl. Anhang, Abschnitt 1 sowie GERLACH et al. 2003, S. 120). Allerdings sollen diese inhaltlich an wesentlichen Stellen überarbeitet und ergänzt werden. So habe ich bspw. die abschließende Phase nicht mit „Erkennen von Störungen und Vertrauen rückgewinnen“ (ebenda) bezeichnet, sondern werde an dieser Stelle die Handlungsoptionen bei Problemlagen differenzierter aufarbeiten. Hiermit soll neben der Möglichkeit nach einem erkannten Konflikt<sup>151</sup> und – bei einem eventuell damit einhergehendem Vertrauensverlust - Vertrauen zurückzugewinnen<sup>152</sup>, auch die Option eines Abbruchs der Beziehung miteinbezogen werden<sup>153</sup>. Den Prozess der Vertrauensgenerierung und -entwicklung gliedere ich entsprechend anhand folgender Phasen:<sup>154</sup>

---

<sup>151</sup> Die dazugehörige Phase heißt entsprechend 'Konflikte und Störungen erkennen'

<sup>152</sup> Hier lautet die Phasebezeichnung 'Vertrauen rückgewinnen'.

<sup>153</sup> Diese Phase wurde mit 'Beziehungen beenden' benannt.

<sup>154</sup> Der aufgeführte Prozess soll dabei aber nicht als rein linear aufgefasst werden, sondern vielmehr gibt es diverse Rückkopplungsschleifen, die lediglich aus Gründen der Übersichtlichkeit in der Graphik ausgelassen wurden. So können sich bspw. der Aufbau und die Pflege von Kontakten immer wieder im Sinne eines Kreislaufs wiederholen, die Erfahrungen aus den späteren Prozessphasen können in die zukünftige Kontakthanbahnung miteinbezogen werden oder im Anschluss an die Rückgewinnung von Vertrauen kann wieder die Phase der Kontaktpflege erfolgen. Auch kann es sein, dass durch eine Störung bzw. einen Konflikt kein Vertrauensverlust aufgetreten ist und deshalb die Handlungsoptionen der Vertrauensrückgewinnung bzw. des Beziehungsabbruchs nicht wahrgenommen werden müssen, sondern die Phase der Kontaktpflege zum Tragen kommt. Zudem kann – je nach Entwicklungsstand der bisherigen Netzwerkbeziehungen einer berufsbildenden Schule – auch zu unterschiedlichen Phasen der Einstieg beginnen. Bspw. ist es denkbar, dass ein solches vertrauensbewusstes Management erst durch Problemlagen



Abbildung 14: Prozessphasen der Beziehungsentwicklung.

Ergänzt werden diese Phasen um allgemein unterstützende Faktoren für den Vertrauensaufbau in einer solchen Beziehung. Diese werden entsprechend der weiter oben differenzierten Ebenen (siehe Kap. III.2.1) gegliedert, d.h. es werden gesonderte Handlungsempfehlungen zur unterstützenden Gestaltung für

- die individuelle,
- die organisatorische (sowohl inner- wie auch interorganisational) und
- die regionale Ebene

erarbeitet und aufgeführt.

Konkretisiert werden die dabei angestellten Überlegungen in den jeweiligen Abschnitten durch erste Transferüberlegungen auf die in Kapitel III herausgearbeiteten Anwendungsfelder (siehe Kap. III.2.1). In Anlehnung an die Ausführungen von PETERMANN soll grundsätzlich über die verschiedenen Phasen bzw. auf den jeweiligen Ebenen die für die Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung tendenziell förderlichen und hemmenden Faktoren unterschieden werden, wobei erstere eher verstärkt und letztere eher abgebaut werden sollten (siehe PETERMANN 1992, S. 87ff.).<sup>155</sup> Daneben gibt es Faktoren, bei denen m.E. eine genaue Abwägung im Hinblick auf den Einfluss bzgl. ihrer Wirkung auf die Entwicklung von Vertrauen erforderlich ist.

## **2. Handlungsempfehlungen für die verschiedenen Phasen der Beziehungsentwicklung**

### **2.1. Kontakte anbahnen**

Zunächst sollen hier die wesentlichen Faktoren erläutert werden, welche im Vorfeld der eigentlichen Kontaktaufnahme im Hinblick auf Vertrauen zu berücksichtigen sind. Hiermit soll

---

als relevant erachtet wird und deshalb erst bei der Frage der Handlungsoptionen in solchen Situationen auf die hier angestellten Überlegungen zurückgegriffen wird. Der genannte Prozess ist es vielleicht, welcher von BEUTNER und GÖCKEDE bei den notwendigen Netzwerkkompetenzen von Bildungsgängen unter dem Begriff der Kontaktkompetenz angesprochen wurde (siehe BEUTNER/ GÖCKEDE 2002, S. 30f.).

<sup>155</sup> Dabei verwende ich hier relativierende Begriff (wie 'tendenziell' und 'eher'), da sich – aufgrund der gewählten Perspektive – das Problem stellt, ob und inwieweit dies vom jeweiligen individuellen Vertrauensgeber auch so wahrgenommen wird.

insbesondere die Grundlage für später nachfolgende, vertrauensfördernde Maßnahmen bereitet werden, denn es „darf nicht vergessen werden, dass solche sich-selbst-stabilisierenden Modelle von der Prämisse ausgehen, dass zumindest ein Mindestmaß an Vertrauen vorhanden ist – dies ist in vielen Fällen faktisch jedoch nicht so. Hier bedarf es dann initiierender Maßnahmen, um Vertrauen zu fördern, hier ist Kommunikation dem Vertrauen per se vorgeschaltet“ (SCHWEER/ THIES 2003, S. 79).

Zu den im Vorfeld wichtigen Instrumenten gehört insbesondere die so genannte Stakeholderanalyse<sup>156</sup>, denn diese besitzt besondere Relevanz für die Praxis (vgl. HAMM 2004, 149ff.), wie sich gerade anhand der Erfahrungen aus dem Modellversuch ANUBA belegen lässt (siehe SCHWEERS 2003, S. 56). Die Anwendung einer 'Stakeholdertabelle' mit entsprechender Gewichtung der Relevanz der einzelnen Stakeholder bzw. Anspruchsgruppen (vgl. HAMM 2004, S. 152) erscheint mir ein probates Mittel zu sein. Ob bei der Stakeholderauswahl allerdings auf den Faktor 'Selbstvertrauen' in erhöhtem Maße geachtet werden sollte, wie dies bspw. WINKLER vorschlägt (vgl. WINKLER 1999, S. 189), erscheint mir dann doch fraglich. Vielmehr sollte m.E. auf entsprechende Entscheidungskompetenz, gemeinsame Interessensgebiete sowie Ressourcen auch im Hinblick auf Einflussmöglichkeiten geachtet werden, da diese m.E. wesentlichere Eigenschaften bei der Zusammensetzung der Stakeholder darstellen. Denn zwar sollte ein regionales Bildungsnetzwerk „nicht alle Akteure einbeziehen, doch wird sein Funktionieren beschränkt sein, sollten wichtige Akteure ausgeschlossen bleiben“ (SEYFRIED/ KOHLMAYER/ FURTH-RIEDESSER 1999, S. 53). Allerdings sollte die Zahl der beteiligten Stakeholder nicht zu groß werden, da ggf. redundante Beziehungen keinen positiven, sondern einen eher negativen Einfluss (bspw. aufgrund der potenziell gruppenspezifischen Prozesse) auf die Effizienz des Netzwerks haben können (siehe BURT 1992, S. 16ff.).

Ebenfalls als sinnvoll hat sich aus Sicht der ANUBA-Netzwerker erwiesen, im Rahmen der Stakeholderanalyse auch bereits im Vorfeld der eigentlichen Kontaktaufnahme mögliche Bedenken und ggf. auch Vorurteile der potenziellen regionalen Partner zu antizipieren, um diese bereits bei den ersten vorbereitenden Gesprächsrunden anzusprechen und sie nach Möglich-

---

<sup>156</sup> Der neudeutsche Begriff Stakeholder wird hier synonym mit dem deutschen Begriff der Anspruchsgruppe verwendet, wobei primär aufgrund der weiten Verbreitung in der Netzwerkliteratur auf den Stakeholderbegriff zurückgegriffen wird. „Stakeholder sind Individuen oder Gruppen, welche einen materiellen oder immateriellen Anspruch ('stake') an eine Organisation (Unternehmung) haben. Stakeholder können durch die Aktivitäten der Unternehmung berührt werden resp. die Aktivitäten der Unternehmung beeinflussen, direkt oder indirekt“ (HAMM 2004, S. 150).

keit auch bereits entkräften zu können (siehe ANUBA 2003, S. 49). Im Hinblick auf die Gewinnung von Stakeholdern stellt m.E. die Etablierung von Alumni-Netzwerken, also Netzwerken von ehemaligen Mitgliedern der jeweiligen Organisation (im Falle der berufsbildenden Schulen etwa ehemalige Schüler und Lehrkräfte), einen interessanten Ausgangspunkt für die (Weiter-)Entwicklung und Öffnung von Netzwerken auch an berufsbildenden Schulen dar (vgl. für Unternehmensnetzwerke KLAUS 2002, S. 255). Dies gilt gerade unter dem Gesichtspunkt der Förderung von schwachen Beziehungen. Ein Rückgriff auf solche ausbildungsbiographisch begründeten persönlichen Kontakte kann einen Nährboden für die Entwicklung von vertrauensvollen Kooperationsbeziehungen bilden (vgl. HELLMER et al. 1999, S. 243). Schwierigkeiten sind aber bei der Abwägung der richtigen Zahl von Stakeholdern in einem Netzwerk zu sehen. So sind einerseits bei Problemlagen, die den Ausgangspunkt für die Entstehung von Netzwerken bilden können, oft sehr viele verschiedene Interessensgruppen betroffen, involviert und an einer Lösung interessiert (vgl. WILBERS 2004, S. 30ff.). Andererseits ist aus der Forschung zur Gruppenarbeit bekannt, dass ab einer gewissen Gruppengröße oft Probleme, wie ein möglicher Trittbrettfahrer-Effekt, wachsender Koordinationsaufwand u.a., entstehen (siehe etwa ZIMBARDO/ GERRIG 2003, S. 746ff., FREITAG 2004, S. 14 oder FISCHER/ WISWEDE 1997, S. 572).

Grundsätzlich ist allein schon die Möglichkeit zur Beziehungsaufnahme von großer Bedeutung und diese ergibt sich nicht automatisch (siehe JÜTTE 2002, S. 336 und NUISSL/ SCHWARZ/ THOMAS 2002, S. 248). Hierbei sieht man sich einem Gründungsdilemma<sup>157</sup> ausgesetzt, denn „Kooperation setzt Vertrauen voraus, dieses entwickelt sich jedoch häufig erst auf der Basis von Erfahrung, die im Verlauf der Kooperationsbeziehungen gemacht werden“ (EULER 2004, S. 312). Dabei muss eine solche interpersonelle Beziehung schon von vornherein sowohl langfristig angelegt sein, als auch bzgl. ihres Ausgangs offen gestaltet werden. Gerade die auf Basis der Erkenntnisse aus der 'rational-choice'-Theorie immer wieder aufgeführte Ausrichtung auf „die Herstellung von so genannten Positivsummenspielen bzw. 'Win-Win-Situationen' [...], in der beide Seiten aus der Kooperation einen Nutzen ziehen können“ (EULER 2004, S. 311), mag zwar für kurzfristige Kooperationserfolge, z.B. im Rahmen kleinerer Projekte, sinnvoll sein, für eine langfristige Vertrauensentwicklung ist aber weniger auf den direkten, kurzfristigen Ausgleich der Aufwendungen und Gewinne der jeweiligen Netzwerkakteure zu achten, sondern vielmehr ein langfristiger Ausgleich wichtig und dieser sollte auch

---

<sup>157</sup> BIERHOFF spricht in diesem Zusammenhang von einem „Vertrauensdilemma“ (BIERHOFF 2000, S. 374).

kommuniziert werden. KREMER stellt – bezogen auf die Lernortkooperation fest, dass in „beiden Institutionen [...] der Nutzen der Lernortkooperation transparent sein [sollte], um eine dauerhafte Kooperation zu ermöglichen“ (KREMER 2003, S. 39). Diese langfristige Perspektive ist gerade auch im Hinblick auf die Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung von Bedeutung, denn wenn bspw. die vom Vertrauensgeber gemachte riskante Vorleistung (insbesondere bei der Übertragung von Ressourcen) direkt durch den Vertrauensnehmer erwidert wird, so ist dies dem Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung nicht unbedingt förderlich (siehe LUHMANN 2000, S. 56f. sowie GERAMANIS 2002, S. 12). Bezogen auf die kurz- und mittelfristige Perspektive sollten deshalb die Prioritäten nicht auf einen vollständigen Ausgleich ausgerichtet sein, denn es müssen „nicht notwendigerweise alle Ziele erreicht werden, es genügt, wenn jede Seite eine befriedigende Anzahl von Zielen erreicht“ (WALZIK 2004, S. 322). Schließlich entstehen gerade auf Basis von einer bereits im Vorfeld durch die Akteure wahrzunehmenden Kontinuität der Interaktionen „Netzwerke, welche den beteiligten Akteuren eine Vertrauensgrundlage für den Ausgleich von Interessen geben“ (FAULSTICH 2002, S. 23). Ausgehend von der Bedeutung von Vertrautheit für die Entwicklung von Vertrauen kann der langfristigen Ausrichtung von Beziehungen besondere Bedeutung im Hinblick auf diesen Entwicklungsprozess zugeschrieben werden, wobei nicht zuletzt auch diese Langfristigkeit dafür verantwortlich ist, dass sich die beteiligten Akteure weit nachhaltiger für ihre Handlungen vor anderen, aber auch vor sich selbst verantworten müssen (siehe EULER 2004, S. 314). Diese fehlende langfristige Orientierung – primär allerdings bei den Netzwerkpartnern – und der damit verbundene Wechsel von Ansprechpartnern sind es dann auch, die bspw. von den ANUBA-Netzwerkern als besonders problematisch im Hinblick auf den Aufbau von Vertrauen gewertet werden (siehe SCHWEERS 2002b, S. 11). Dies sollte schon im Vorfeld der eigentlichen Kontaktaufnahme mit eingeplant werden.

Eine riskante Vorleistung bzw. ein Vertrauensvorschuss muss aber überhaupt möglich sein, um eine Kooperation initiieren zu können (siehe EULER 2004, S. 313) und selbst ganz praktische Details wie „die Schwierigkeit in einer Schule, jenseits der Hektik des Lehrerzimmers ein ruhiges Gespräch miteinander zu führen“ (a.a.O. 2004, S. 310) sind zu berücksichtigen. Interessant erscheint mir die Thematisierung von „Prä-Kooperationen“, in denen sich die Partner auf weniger bedeutsamen Randgebieten und ohne das Risiko strategischer Nachteile kennenlernen und Vertrauen einüben“ (WURCHE 1997, S. 157). Ohnehin stellt LUHMANN im Hinblick auf die riskante Vorleistung selbst die Bedeutung eines eher kleinschrittigen Vorgehens heraus, das auch ggf. Raum für eine für eine taktvolle Zurückweisung

des Angebots lässt (siehe LUHMANN 2000, S. 56). Auch deshalb erscheint es mir sinnvoll, dass angesichts der Probleme, die sich bei dauerhaft und vor allem formal angelegten Kooperationsbeziehungen (siehe Kap. IV.3.3) zwischen Organisationen ergeben können, „niederschwellige Kooperationsformen in den Blick zu nehmen [sind] und ihr Potenzial [...] für die Leistungserstellung zu berücksichtigen“ (JÜTTE 2002, S. 335) ist. Darum sollten m.E. zu Beginn die Etablierung einer Kommunikationskultur und der Beziehungsaufbau im Vordergrund stehen, da in dieser Phase hohe inhaltliche Ansprüche und kurzfristige Einforderungen von Ergebnissen eine kontraproduktive Wirkung haben können. Dies sollte schon bei der Planung der Netzwerkkonstituierung berücksichtigt werden. So müssen zur Initiierung einer Kooperation grundsätzlich (sowohl zeitliche, wie auch materielle) Ressourcen vorhanden und hinsichtlich ihrer Verwendbarkeit innerhalb der jeweiligen Organisation genehmigt worden sein<sup>158</sup>, mit deren Hilfe ein solcher Vertrauensvorschuss bewerkstelligt werden kann (vgl. JÜTTE 2002, S. 336 sowie HAMM 2004, S. 153). Gerade im Rahmen von ANUBA hat sich gezeigt, dass es aus Sicht der berufsbildenden Schule insbesondere die zeitlichen Ressourcen sind, an denen es für den Auf- und Ausbau von Vertrauen mangelt (siehe SCHWEERS 2002b, S. 11). Eine solche Kommunikationskultur könnte eine Entwicklung von einer reaktiven zu einer aktiven Beziehungsgestaltung an berufsbildenden Schulen markieren, indem weniger kurzfristige Lösungen von konkreten Problemsituation den Kooperationsanlass bilden (vgl. Kap. III.5.2.1), sondern über bereits bestehende vertrauensvolle Beziehungen diese Probleme aufgefangen werden können.

Auch bzgl. der konkreten Ausgestaltung des notwendigen Vertrauensvorschusses können sich Probleme ergeben. Dies wird deutlich, wenn der Vorschlag in Betracht gezogen wird, dass es sich bei einem solchen Vorschuss (neben dem Verzicht auf Kontrolle) auch um die Übermittlung streng vertraulicher Informationen, der freigiebigen Gewährung von Einsichten in die 'eigene' Organisation (etwa im Rahmen von Hospitationen) bis hin zu (ggf. wechselseitigen) Kontrollrechten bei den jeweiligen organisationalen Netzwerkakteuren handeln kann (siehe WINKLER 1999, S. 189 sowie WURCHE 1997, S. 157). Dieses Einräumen von Kontrollmöglichkeiten für den Vertrauensnehmer kann eine Form von Vertrauensvorschuss darstellen, wie etwa die Untersuchungen von FLICK für Beratungssituationen belegen (siehe FLICK 1998, S. 61). Jedoch ist selbst die Preisgabe von wichtigen Informationen u.ä. be-

---

<sup>158</sup> Welche Probleme sich gerade bei diesem Punkt im Alltag berufsbildender Schulen ergeben können, wird im Verlauf dieses Kapitels noch eingehender behandelt bzw. kritisch reflektiert (vgl. Abschnitt 4.2.3 in diesem Kapitel).



deutenden Vertrauensvorschüssen keine Garantie für die Entstehung von Vertrauen (siehe HELLMER et al. 1999, S. 61). Zudem müssen bei der Herausgabe von Informationen auch Grenzen gezogen werden, um nicht individuelle (Persönlichkeits-)Rechte oder aber sogar die Existenz ganzer Organisationen (siehe DiPIAZZA/ ECCLES 2002, S. 129) zu gefährden.<sup>159</sup> Gerade bei der Weitergabe von vertraulichen Informationen ergeben sich z.B. im Kontext berufsbildender Schulen erhebliche Probleme, wie sich am Beispiel der Lernortkooperation belegen lässt (vgl. WALZIK 2004, S. 323). Schon die (teilweise sehr misstrauischen) Reaktionen auf Erhebung und Verwendung (Auswertung, Veröffentlichung etc.) von vergleichsweise unproblematischen Daten, wie sie etwa im Vorfeld der ANUBA-Abschlussbefragung erhoben wurden, zeigen die großen Problembereiche, die sich hier speziell bei berufsbildenden Schulen auftun (siehe WILBERS 2004, S. 325).<sup>160</sup>

Zusammenfassend lässt sich für das Vorfeld der Kontaktaufnahme festhalten, dass die Stakeholderanalyse verstärkt eingesetzt werden sollte, wobei die Zahl der einzubeziehenden Akteure einer genauen Abwägung etwa im Hinblick auf Gruppendynamische Prozesse (z.B. Trittbrettfahrerproblematik) bedarf. Die Möglichkeit zur Beziehungsaufnahme sollte durch vermehrte Kommunikationsmöglichkeiten und -anlässe geschaffen werden. Die Zusammenarbeit sollte schon im Vorhinein auf Offenheit sowie (langfristige) Kontinuität ausgerichtet sein, wohingegen die kurzfristige Einforderung von Ergebnissen einer Vertrauensentstehung wenig förderlich sein dürfte. Für eine solche Beziehungsgestaltung ist zudem die Notwendigkeit von entsprechenden Ressourcen (zeitliche Budgets, Räume etc.) zu beachten.

## 2.2. Kontakte aufnehmen

Die Bedeutung der ersten Kontaktaufnahme wird auf wissenschaftlicher Ebene hervorgehoben (siehe z.B. NOOTEBOOM 2003, S. 18 sowie THIES 2002, S. 50). Da zu diesem Zeitpunkt kein direktes Vorwissen bzw. entsprechende Vorerfahrungen im Hinblick auf den jeweiligen Vertrauensnehmer existieren, auf welche bei der vertrauensbezogenen Entscheidung zurückgegriffen werden kann, greifen hier andere Faktoren als im Verlauf der weiteren Entwicklung der Beziehung. So kann bereits „ein ‚kleiner‘ Fehler in einem frühen Stadium

---

<sup>159</sup> Eine Möglichkeit, bestimmte (gerade vertrauliche) Informationen zurückzuhalten und gleichzeitig dem Grundsatz der Transparenz zu folgen, besteht darin, die gesetzten Grenzen sowie deren Begründung offenzulegen (vgl. zu den Prinzipien einer solchen Offenlegung DiPIAZZA/ ECCLES 2002, S. 141ff.).

<sup>160</sup> So zitiert WILBERS den Kommentar einer Lehrkraft auf einem Fragebogen:  
„Die folgenden Fragen zu ‚Netzwerken‘ werde ich nicht bearbeiten: 1. Die Nennung von Namen geht mir zu weit! Ihre naive Annahme, dass Arbeitnehmer solche sensiblen Fragen bereitwillig beantworten, ist m.E. erschreckend.“ (WILBERS 2004, S. 325)

des Vertrauensaufbaus schwerwiegende Folgen besitzen“ (PETERMANN 1992, S. 120), weshalb hier der ersten Kontaktaufnahme besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden soll.

Zu den Fehlern bei der Kontaktaufnahme dürften insbesondere eine Initiierung ‘von oben herab’ (bspw. von Seiten der Leitungsebene oder aber etwa den verschiedenen Instanzen der Schuladministration) zählen, denn so genannte „topdown“- Ansätze [...] [können] latente Widerstände auslösen, weil ihnen etwas Zwanghaftes anhaftet und sie sich nicht an anthropologischen Grundlagen der Kommunikationsvernetzung orientieren, sondern mit technischen Organisationsformen voraussetzungsvolle zwischenmenschliche Kommunikation schaffen wollen“ (FÜRST/ SCHUBERT 1998, S. 354). So sollte bei der Initiierung von interpersonalen Beziehungen eine übergreifende und als relevant befundene Problemstellung, die es zu lösen gilt, ausgearbeitet werden. Ein solche Vorgehensweise kann solidaritätsbildend wirken, was nicht durch eine Initiierung ‘von oben’ substituiert werden kann (siehe JÜTTE 2002, S. 343). Somit erscheint mir eine Initiierung weitestgehend ‘auf gleicher Augenhöhe’, ausgehend von einer gemeinsamen Problemstellung, sinnvoll.

Der Rückgriff auf den Reputationsmechanismus ist gerade in Netzwerken in dieser Phase des Beziehungsaufbaus besonders interessant, denn die Einholung von Auskünften bei Dritten kann auch zum Abbau von Informationsasymmetrien (siehe Kap. II.2.1.2) genutzt werden. Gerade dieser Mechanismus greift dann besonders intensiv, wenn bisher keine weiteren Erfahrungen mit dem jeweiligen Interaktionspartner vorliegen (vgl. RIPPERGER 1998, S. 65f., S. 181 und S. 196).

Eine kurze Analyse bzw. Berücksichtigung möglicher Hindernisse bei der Entstehung und dem Aufbau von Vertrauen auf Basis der o.a. Handlungskonzepte sowie der vorgelagerten Wahrnehmungsfiler erscheint an dieser Stelle angebracht. Bzgl. der Wahrnehmung stellen LOOSE und SYDOW fest, dass ein Vertrauensgeber in „der Lage sein [muss], etwaige gemeinsame kognitive oder normative Orientierungen zu erkennen und diese als Vertrauen fördernd zu interpretieren“ (LOOSE/ SYDOW 1997, S. 174). So zeigt sich für die Entwicklung von Beratungsangeboten im Hinblick auf die zu beratenden Personen, dass eine wahrnehmbare Transparenz der Situation des Gegenübers ein wesentlicher Faktor ist, der bei Generierung von Vertrauen helfen kann (siehe FLICK 1998, S. 53ff.). Angesichts des Umstands, dass ein Wahrnehmungsprozess stets individuell geprägt ist (siehe Kap. II.5.1), stellt sich die Frage, wie eine solche Transparenz für den Vertrauensgeber (und im weiteren Prozess der Entwicklung einer Beziehung auf für den Vertrauensnehmer) gewährleistet werden kann. Hierfür ist insbesondere eine gemeinsame Kommunikationsbasis förderlich (siehe WINKLER

1999, S. 189). Gerade im pädagogischen Handlungsfeld lässt sich feststellen, dass es sowohl in der wissenschaftlichen Diskussion wie auch in der alltagsprachlichen Praxis „kaum ein gemeinsames Verständnis [gibt], was etwa 'Lernfeld' oder 'Kompetenz' sei. In einer solchen Situation wird schon die Arbeit an einer gemeinsamen Sprache zur Herausforderung“ (WILBERS 2003, S. 87), die es zu bewältigen gilt und für die entsprechend zeitliche Spielräume einzuplanen sind. So können in diesem beruflichen Umfeld bei einer ausführlichen, aber rein verbal gehaltenen Kontaktaufnahme (etwa im Rahmen eines Telefonats oder mittels Anschreiben) schneller inhaltliche Missverständnisse entstehen, als dies eventuell durch ein Treffen von Angesicht zu Angesicht erfolgt wäre, wobei grundsätzlich „mündliche Kontakte zwischen Quellen, die sich wechselseitig akzeptieren und schätzen [...] höhere Wirkung auf Verhalten [haben] als schriftliche Kontakte“ (FÜRST/ SCHUBERT 1998, S. 356). Vielleicht ist dies auch ein Grund dafür, warum bei der Initiierung der Netzwerke im Rahmen von ANUBA das Anschreiben potenzieller Projektpartner (neben dem fehlenden 'commitment') keinen Erfolg erbrachte (siehe SCHWEERS 2002a, S. 9). Stattdessen erscheinen – insbesondere angesichts der vorherigen Ausführungen zur Bedeutung von 'face-to-face'-Kontakten (siehe Kap. IV.4.1) – persönliche Treffen von Angesicht zu Angesicht sinnvoller.<sup>161</sup>

Zu Beginn der eigentlichen Kontaktaufnahme bedarf es neben der bereits erwähnten Feststellung einer gemeinsamen Problemlage, der Identifizierung von Netzwerken als möglicher Problemlösungsoption und (selbst bei temporären Gruppen) der Vereinbarung von Verhaltensregeln (siehe HAMM 2004, S. 143 und S. 153, STAHL 2004, S. 51, SANTEN/ SECKINGER 2003, S. 343 sowie WILLEITNER 2002, S. 471). Eine solche Vorgehensweise hilft bei der Entwicklung eines gemeinsamen 'commitments' sowohl bzgl. des Netzwerks insgesamt als auch zu den vereinbarten Regeln, was sich wiederum in der weiteren Netzwerkentwicklung als förderlich erweisen kann. So sind m.E. vor allem systematische Zielfindungsgespräche bzw. -prozesse „eine unabdingbare Voraussetzung für eine fruchtbare weiterführende Kooperation“ (HAMM/ SCHWEERS 2003, S. 81) bzw. Netzwerkarbeit, wobei diese Prozesse sowohl innerhalb der beteiligten Organisationen wie auch in der (Arbeits-)Gruppe der direkt am Netzwerk beteiligten Individuen zu bewerkstelligen sind. Auf diesem Wege ist es den Netzwerkakteuren möglich, „sich gegenseitig über die jeweiligen Erwartungen an die Kooperation und die Vor-

---

<sup>161</sup> Dabei können Empathievermögen und das Kennenlernen des jeweiligen Gegenübers eventuell durch Simulationen wie etwa Rollenspiele gefördert werden (vgl. PETERMANN 1992, S. 109). Anzumerken ist bereits an dieser Stelle, dass solche Maßnahmen allerdings zeitintensiv sind und sich die Frage stellt, inwieweit die Beteiligten - angesichts der bereits gegebenen zeitlichen Restriktionen (vgl. Abschnitt 4.2 in diesem Kapitel) – auf diese Option zurückgreifen bzw. sich auf eine solche Simulation einlassen.

aussetzungen für die Kooperation auszutauschen, [und sie können so] dafür sorgen, dass realistische Grundlagen für die Kooperationsbeziehung geschaffen werden.“ (SANTEN/ SECKINGER 2003, S. 343). Von besonderer Bedeutung ist, dass Vertrauen nur erworben und auch aufrecht erhalten werden kann, „wenn man selbst die Gelegenheit bietet, seine Handlungsabsichten transparent und damit erwartbar zu machen, und diese Gelegenheit ebenfalls vom Gegenüber geboten bekommt“ (GERAMANIS 2002, S. 43). Diese wichtige Phase ist aber problematisch, denn eine „notwendige Einigung auf gemeinsame Ziele wird häufig dadurch blockiert, daß die Akteure ihre individuellen Interessen in den Vordergrund stellen“ (SEYFRIED/ KOHLMAYER/ FURTH-RIEDESSER 1999, S. 57). Welche Probleme sich aber durch das Auslassen einer solchen Zielfindungsphase ergeben können, zeigt sich bspw. bei der Initiierung virtueller Kooperationsformen. Hier ergibt sich durch zu stark forcierte bzw. beschleunigte Einführungen (bspw. ohne entsprechende Zielfindungsgespräche) solcher Kooperationsformen, dass sich „Missverständnisse häufen, bestehende Fronten verhärten und somit die Grundlage für jegliche Zusammenarbeit entzogen wird“ (SCHNURER/ MANDL 2004, S. 301). Auch die ANUBA-Netzwerker haben im Rahmen der Zwischenevaluation und den dort durchgeführten Interviews hervorgehoben, dass „ein Herausstellen des gemeinsamen Interesses an einer hochwertigen Ausbildung [...] sich für den Vertrauensaufbau als hilfreich“ (SCHWEERS 2002b, S. 11) erweist. Gleichzeitig ist zu diesem Zeitpunkt auch am ehesten die Bereitschaft von – selbst von ansonsten eher problematischen – Kooperationspartnern vorzufinden, Meinungsbelegungen über Ziel- und Wunschvorstellungen zu äußern – wie die Erfahrungen aus ANUBA belegen (siehe SCHWEERS 2002a, S. 10). So können sich diese gemeinsamen Ziele als eine tragende Säule der Zusammenarbeit erweisen.

Es lässt sich für diese Phase festhalten, dass die Kontaktaufnahme und Aufarbeitung einer gemeinsamen Problemlösung 'auf gleicher Augenhöhe' und der Rückgriff auf Reputationsmechanismen eine förderliche Handlungsoption zum Vertrauensaufbau darstellen. Zu Beginn sollte dabei (nach Möglichkeit im Rahmen von persönlichen Gesprächen ebenfalls 'auf gleicher Höhe') eine Zielfindung erfolgen, in der eine von allen Beteiligten als bedeutend empfundene Problemstellung, eine einheitliche Sprache sowie Verhaltensregeln herausgearbeitet werden sollten. Individuelle Interessen sollten zwar transparent gemacht, nicht jedoch in den Vordergrund gestellt werden, sondern stattdessen gemeinsame Interessen und Ziele hervorgehoben werden.

### 2.3. Kontakte aufbauen und pflegen

Nach der Behandlung der Vorbereitung sowie der ersten Kontaktaufnahme soll nun der Problembereich behandelt werden, wie vertrauensvolle Beziehungen im weiteren Verlauf einer Kooperation auf- bzw. ausgebaut werden können.

Hierbei gilt es, eventuelle Kommunikationshemmnisse abzubauen, denn der Häufigkeit und Intensität von Kommunikation wird an verschiedenen Stellen ein besonderer Wert bei der Entwicklung von Vertrauen zugesprochen (siehe etwa JÜTTE 2002, S. 340, KLAUS 2002, S. 249 sowie Kap. IV.3.1). Dabei sind auch in der weiteren Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung die bereits zu Beginn einer solchen Beziehung notwendige, umfassende, rechtzeitige und ehrliche Kommunikation, wechselseitige Abhängigkeit, die langfristige Ausrichtung sowie faires Verhalten<sup>162</sup> zwischen den Netzwerkakteuren nachwievor zu berücksichtigen (siehe GERAMANIS 2002, S. 13 und WINKLER 1999, S. 188). Gerade die langfristige Ausrichtung von Beziehungen, bei denen sich die Akteure wechselseitig in einem freiwilligen Abhängigkeitsverhältnis befinden, senkt das Risiko opportunistischen Handelns und bildet somit eine wesentliche Voraussetzung für Vertrauen (siehe WINKLER 1999, S. 188). Im Hinblick auf die Frage der Abhängigkeit bietet vielleicht auch das nachfolgende Zitat von DEUTSCH einen Anhaltspunkt bzgl. der Differenzierung zwischen vertrauensvollem und altruistischem Verhalten:

*„Wahrscheinlich wird man weniger leicht eine altruistische Absicht hinter einer Wohltat bei einem Menschen sehen, der von einem abhängig ist als bei einem Menschen, von dem man selbst abhängig ist.“ (DEUTSCH 1976, S. 152)*

Dies kann auch im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Vertrauensnehmer und -geber angewendet werden (siehe Kap. IV.2.1). Wenn der Vertrauensgeber sich durch das Eingehen eines Risikos gegenüber dem Vertrauensnehmer in Abhängigkeit begibt, so wird eine entsprechende Erwidierung des Vertrauens wahrscheinlich eher nicht als altruistisch wahrgenommen.

Im Verlaufe der Entwicklung einer Beziehung stellt sich aber hinsichtlich der im vorangegangenen Kapitel aufgezählten Faktoren, die bereits bei der Kontaktaufnahme relevant sind, oft Revisionsbedarf ein, wobei hier insbesondere Stakeholderanalyse, Zielbestimmung und entwickelter Verhaltenskodex zu nennen sind (siehe HAMM 2004, S. 143f.). So greifen im Verlauf der Beziehungsentwicklung auch Lernprozesse im Hinblick auf Vertrauen, da Er-

---

<sup>162</sup> „Unter fair wird ein gerechtes, verständnisvolles und nicht einseitig an den eigenen Interessen ausgerichtetes Verhalten empfunden.“ (WINKLER 1999, S. 188)

fahrungen gesammelt werden und sich ggf. etwa die Ziele und Präferenzen<sup>163</sup> der beteiligten Akteure ändern (vgl. WEIBEL 2002, S. 179 sowie NOOTEBOOM/ SIX 2003, S. 12). Auch ist bei der Entwicklung dieser Regeln darauf zu achten, dass es „trotz allen möglichen Vertrauens zwischen den Partnern [...] keine Elemente in den Spielregeln geben [darf], die dazu führen, daß einzelne Partner dauerhaft gegen ihr rational verstandenes Eigeninteresse verstoßen müßten, wenn das Netzwerk Bestand haben soll“ (WOLFF/ NEUBURGER 1995, S. 93). Unter diesem Gesichtspunkt ist entsprechend der zu Kooperationsbeginn entwickelte Verhaltenskodex immer wieder kritisch zu reflektieren und ggf. zu revidieren. Viele Veränderungsprozesse in der weiteren Entwicklung von Beziehungen werden dabei weniger von den erwarteten Handlungen der interagierenden Akteure (wie etwa Vertrauensgeber und -nehmer)<sup>164</sup> initiiert, als von solchen, die „im Hinblick auf die Verlässlichkeit der Zielperson [...] positiv oder negativ überraschen. Solche prägnanten Verhaltensweisen lenken am ehesten die Aufmerksamkeit auf die Person des Handelnden und bieten außerdem die Chance, Hinweise im Hinblick auf die Disposition der Zielperson abzuleiten. Allerdings ist zu berücksichtigen, daß unerwartetes Handeln häufig die Beobachter verunsichert und Skeptizismus hervorruft. Insofern ist der Bereich, innerhalb dessen ein überraschendes Verhalten Vertrauen steigern kann, zweifelsohne relativ eng“ (BIERHOFF 1987, Sp. 2030). Somit sind Veränderungsprozesse im Rahmen einer vertrauensvollen Beziehung sensibel abzuwägen, ob und in wie weit sie ein bestehendes Vertrauensverhältnis gefährden können. Dabei stimme ich mit EULER überein, dass solche Überlegungen zur Vertrauens- und Kooperationskultur „als Plädoyer für einen Verzicht auf Reformen und Innovationen vollends missverstanden [würden]. Vielmehr sollen sie dafür sensibilisieren, dass bei Reformen neben dem Sachthema zugleich die kulturellen Kräfte des Vertrauens, des gegenseitigen Respekts und der Kooperation in den Blick genommen und gestärkt werden müssen, um die Erschöpfung der Beteiligten zu vermeiden, noch bevor das Potenzial einer Veränderungsidee erschöpft ist“ (EULER 2003a, S. 317).

Um Vertrauen weiterzuentwickeln, kann in der bewussten Akzentuierung und Vergrößerung der Abhängigkeit von anderen eine Handlungsoption gesehen werden (vgl. HUGO-BECKER/ BECKER 2000, S. 88 sowie SIEBERT 2003, S. 13), zu der bereits im Vorfeld der Kontaktanbahnung die Grundlagen bereitet werden sollten (siehe Abschnitt 2.1 in diesem Kapitel). Auch gilt es nach Auffassung von JÜTTE, die besondere Herausforderung zu bewältigen, „dass

---

<sup>163</sup> Damit verändern sich auch die individuellen Handlungskonzepte, da Ziele und Präferenzen Teil derselben sind (siehe Kap. II.3.1).

<sup>164</sup> Das jeweilige Gegenüber des interagierenden Akteurs wird im nachfolgenden Zitat von BIERHOFF als 'Zielperson' bezeichnet.

Akteure über die alltägliche arbeitserleichternde Zusammenarbeit einer bloßen präskriptiven, funktionalen Notwendigkeit hinaus sich auch auf gestaltende Formen der Kooperation mit einem längeren zeitlichen Ausstrahlungsprozess einlassen und dafür initiativ werden“ (JÜTTE 2002, S. 320). Nicht zuletzt erfordert eine auch mit Hilfe von regionalen Bildungsnetzwerken angestrebte „Regionalentwicklung eine gewisse Kontinuität, die nicht automatisch aus personenzentrierten Initiativen resultiert“ (STAHL 2004, S. 61). Auch wenn eine solche Suche nach einer langfristigen Perspektive sicherlich sinnvoll ist, so erscheint mir eine solche Ausrichtung ‚aus Prinzip‘ eher kritisch. Bei aller Relevanz einer vertrauensbasierten, sozial ausgerichteten Beziehung zwischen den Akteuren sollte trotz allem nicht auf eine Zielorientierung der Kooperation verzichtet werden. So belegen die Erfahrungen mit der Kooperation über fest institutionalisierte Gremien, dass bei fehlender Zielorientierung und dem damit (langfristig) fehlenden, erkennbaren Mehrwert einer solchen Kooperation das Interesse an einer Zusammenarbeit merklich schwindet oder aber nur noch als formalisiert und unnütz wahrgenommen wird. Allerdings können solche formalisierten Beziehungen bzw. Institutionen im Hinblick auf die langfristige Orientierung und Aufrechterhaltung positive Wirkung haben. Darum kann auch die Ressourcenversorgung eines Netzwerks auf diesem Wege gefestigt werden, denn sind „auf Dauer nicht genügend Ressourcen vorhanden, um die Netzwerkaktivitäten zu koordinieren, dann ist davon auszugehen, daß das Engagement der Akteure mit der Zeit im Sande verläuft“ (SEYFRIED/ KOHLMAYER/ FURTH-RIEDESSER 1999, S. 54). Entsprechend bedarf es auch in längerfristigen und vielleicht sogar formalisierten Beziehungen gelegentlich einer Erinnerung der Beteiligten an die mit der Zusammenarbeit verfolgten Ziele, der eigentlichen Problemstellung einer Zusammenarbeit.

Ggf. entstehen dabei durchaus auch Konflikte, welche aber nicht etwa zugunsten einer scheinbaren Harmonie zwischen den Akteuren vermieden werden sollten.<sup>165</sup> Es sind insbesondere diese flüchtigen Kontaktnetze, die ‚weak ties‘, die bei einer anstehenden Problemstellung bzw. einem Projekt wieder aktiviert werden können. Dies hat sich gerade auch bei der Initiierung der Netzwerke im Rahmen von ANUBA deutlich gezeigt (siehe SCHWEERS 2002a, S. 10). Grundsätzlich muss sich allerdings auch jede (noch so vertrauensvoll gestaltete) Kooperationsbeziehung den Nutzenüberlegungen der beteiligten Akteure stellen (siehe JÜTTE 2002, S. 333 sowie HIPPE 1996, S. 31), und es wurde bereits festgehalten, dass es einzelnen Akteuren nur bedingt möglich ist, solch zeitintensive Kooperationsbeziehungen bzw. ‚strong

---

<sup>165</sup> Wie gerade auch Vertrauen dazu beiträgt, mit solchen Konflikten umzugehen, wird im folgenden Abschnitt dieses Kapitels erläutert werden.

ties' aufrecht zu erhalten. Vielmehr sollte ein eventuelles Abgleiten der Netzwerkbeziehung von einer sehr aktiven Interaktion etwa im Rahmen eines Projektes in Richtung einer schwächeren Beziehung nicht per se negativ bewertet werden, denn – wie bereits angeführt – ist dem jeweiligen individuellen Akteur nur die Pflege einer begrenzten Anzahl von starken Beziehungen möglich. Entsprechend sollte auf diesem niedrigeren Niveau ebenfalls eine sporadische, aber beständige Pflege (z.B. durch eine kurze Kontaktaufnahmen) erfolgen, um diese aufrecht zu erhalten.

Allerdings ergeben sich in der (Weiter-) Entwicklung von Netzwerken oft Probleme. So können sich im weiteren Verlauf der Netzwerkentwicklung hinsichtlich der offenen Auswahl von relevanten Stakeholdern Schwierigkeiten ergeben, denn wenn sich bereits ein erstes Team formiert hat, „versucht eine Gruppe nicht selten, Tabu-Partner für Netzwerke zu deklarieren“ (WILBERS 2003, S. 92), obwohl eigentlich die „Effektivität der Zusammenarbeit in einem Netzwerk [...] umso größer [ist], je mehr es ihm gelingt, festgefahrene Bündnisse aufzubrechen, versteinerte Kooperationsstrukturen zu überwinden, existierende Interessenskonflikte zu entschärfen und kooperative Beziehungen auf der Basis der gleichberechtigten Partnerschaft aller beteiligten Akteure zu etablieren“ (SEYFRIED/ KOHLMAYER/ FURTH-RIEDESSER 1999, S. 53). Sinnvoll wären hier das Aufdecken von Zieldivergenzen sowie die Überprüfung, inwieweit diese vom einzelnen Netzwerkpartner reduziert werden können.

Auch wenn ein kurzfristiges Honorieren des Vertrauensvorschlusses nicht zweckmäßig ist (siehe NOOTEBOOM/ SIX 2003, S. 11 sowie Abschnitt 2.1 in diesem Kapitel), so erfordert die weitere Genese von Vertrauen dies langfristig sehr wohl (siehe RIPPERGER 1998, S. 63). Angesichts der Kontrollphase in der hier entwickelten Vertrauensheuristik bzw. der dort aufgeführten Wahrnehmungsfiler ist dabei nicht nur die tatsächliche Erwidernng des Vertrauens durch den Vertrauensnehmer, sondern auch die entsprechende Wahrnehmung dieser Erwidernng durch den Vertrauensgeber von Interesse. So schlägt sich (u.a.) auch hier die bereits zu Beginn einer Beziehung zu bewerkstelligende Transparenz nieder (siehe auch Abschnitt 2.2 in diesem Kapitel).

Zudem müssen auch potenziell als bedrohlich empfundene Handlungen, welche ein Risiko für die weitere Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung darstellen können, abgebaut werden. Hierunter fallen „z.B. die Weitergabe streng vertraulicher Informationen oder die Nichteinhaltung von nicht sofort überprüfbaeren Vereinbarungen z.B. hinsichtlich der Qualität. Um derartige Gefahren [...] zu vermeiden, sollten gemeinsam Regeln der Zusammenarbeit formuliert werden. Dieser partizipative Prozess ist insbesondere bei asymmetrischen



Kompetenz- und Machtverhältnissen [...] zielführend“ (WINKLER 1999, S. 189). Auch die partizipative Beteiligung möglichst aller oder aber vieler Netzwerkakteure erscheint zur Genierung einer gemeinsamen Vertrauensbasis zielführend (siehe SCHWEER/ THIES 2003, S. 113).

Damit lässt sich festhalten, dass für den vertrauensbewussten Aufbau und die entsprechende Pflege von Beziehungen eine regelmäßige Revision der Stakeholderzusammensetzung, Partizipation und Transparenz erforderlich sind. Dagegen sollten Kooperationshemmnisse – wie bedrohlich empfundene Handlungen – abgebaut werden. Sowohl eine prinzipielle langfristige Orientierung bzw. formale Institutionalisierung von Netzwerken, etwa im Rahmen von formalen Kooperationsverträgen oder Gremien, sowie größere Veränderungsprozesse sind äußerst vorsichtig im Hinblick auf ihre Wirkung bzgl. Vertrauen hin abzuwägen.

#### **2.4. Handlungsoptionen bei Problemlagen**

Kaum eine Beziehung dürfte ausschließlich die bisherigen Phasen durchlaufen, ohne dabei auch auf Probleme und Schwierigkeiten zu stoßen. Entsprechend soll nun die Frage beantwortet werden, wie in einem solchen Fall reagiert bzw. interveniert werden kann.

##### **2.4.1. Konflikte und Störungen erkennen**

Die Wahrscheinlichkeit von Konflikten und Störungen dürfte bei eigentlich jeder längerfristigen (Kooperations-) Beziehung relativ hoch sein, da Kommunikation per se störanfällig ist (siehe WATZLAWICK/ BEAVIN/ JACKSON 1980, S. 72ff.).

Ein wesentlicher Faktor ist dabei, dass auch beim vertrauensbewussten Management regionaler Bildungsnetzwerke „aufgrund der engen Verwobenheit von Vertrauen und Kommunikation ein besonderer Schwerpunkt auf der Analyse potentieller Kommunikationsdefizite“ (SCHWEER/ THIES 2003, S. 95) liegen sollte. Für eine solche Analyse bieten die von EULER und HAHN vorgeschlagenen und vergleichsweise einfach gehaltenen Schritte zur Klärung von Kommunikationsstörungen einen Anhaltspunkt:

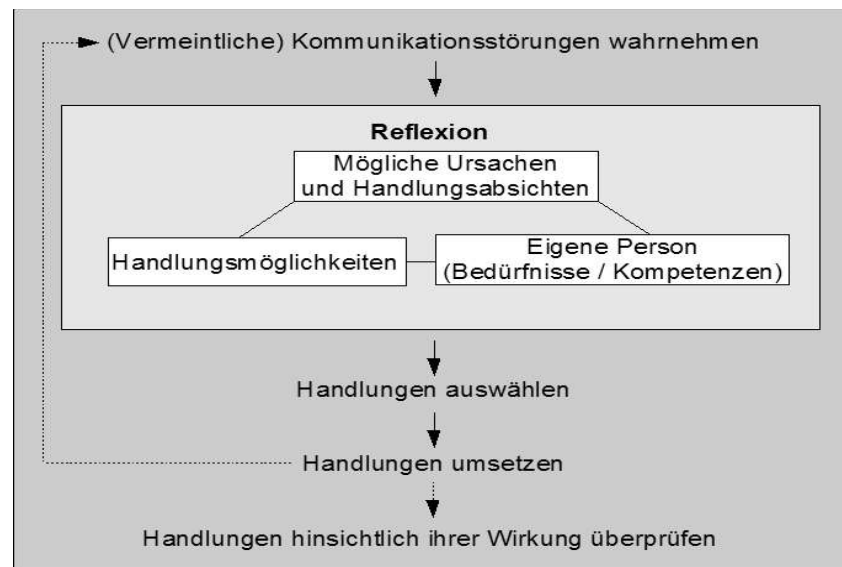


Abbildung 15: Schritte zur Klärung von Kommunikationsstörungen (Quelle: in Anlehnung an EULER/ HAHN 2004, S. 438).

Allerdings beginnen die Schwierigkeiten speziell im Rahmen von Netzwerken schon mit „der Akzeptanz des Vorliegens eines solchen Konflikts, oftmals neigen nämlich involvierte Dritte dazu, die Existenz des Konflikts zu negieren oder ihn zumindest zu bagatellisieren“ (SCHWEER/ THIES 2003, S. 118) – eine Entwicklung, der bewusst entgegengewirkt werden sollte. Neben Problemen, ergeben sich an dieser Stelle aber auch Potenziale, wie die Überlegungen von NOOTEBOOM m.E. deutlich machen:

*„When a disaster is foreseen, one is tempted to keep it secret. This should be resisted. Here is a chance to win trust by announcing the problem before it becomes manifest, asking for help and engaging in a joint effort to redress or mitigate disaster.“*  
(NOOTEBOOM 2003, S. 31)

Auch beim letzten Schritt (‘Handlungen hinsichtlich ihrer Wirkung überprüfen’) gilt es, die Wirkung im Hinblick auf Vertrauen zu analysieren. So hat bspw. die Konfliktbewältigung über die Ausübung von Macht eher kontraproduktive Wirkung, denn diese „verbittern die andere Partei, rufen Gegenmaßnahmen hervor und führen leicht in die Sackgasse. Somit bleibt in vielen Fällen nur die Möglichkeit übrig, eine Koordination unter den widersprüchlichen Interessen anzustreben“ (BIERHOFF 2000, S. 377).

Grundsätzlich können Konflikte sich etwa durch zu hohe Erwartungen oder auch durch vom jeweiligen Gegenüber als unangemessen empfundene (d.h. sowohl zu hohe, wie auch zu niedrige) Gegenleistungen im Rahmen von Netzwerkbeziehungen ergeben (vgl. GERAMANIS 2002, S. 14). Dabei lassen sich gemäß HUGO-BECKER und BECKER – ausgehend den Aus-

führungen von DEUTSCH (siehe DEUTSCH 1976) – folgende Merkmale von zwischenmenschlichen Konflikten zusammenfassen:

- *„Es wird verzerrt, irreführend kommuniziert, bewußt getäuscht;*
- *es wird viel schärfer wahrgenommen, was trennt, worin man verschieden ja unvereinbar ist;*
- *es herrschen Mißtrauen, Argwohn und offene Feindseligkeit;*
- *es arbeitet jeder für sich bzw. versucht dem anderen sein Vorgehen aufzuzwingen.“*  
(HUGO-BECKER/ BECKER 2000, S. 101)

Anhand dieser kurzen Liste wird bereits deutlich, welche Gefahr zwischenmenschliche Konflikte für eine kooperative Beziehung darstellen können. Allerdings gibt es weder bei der Analyse, noch der Bewältigung solcher Kommunikationsstörungen einfache Rezepte, denn gerade bei der Wahrnehmung und dem Umgang mit Konflikten wirken sich etwa die Unterschiede zwischen den individuellen Handlungskonzepten (vgl. Kap. II.5.1) oder aber die Dauer und Tiefe der vertrauensvollen Beziehung zum Zeitpunkt des Konfliktes (siehe WEIBEL 2002, S. 145) aus. Auf diese Weise können die gleichen Maßnahmen unterschiedliche Konsequenzen haben (vgl. EULER/ HAHN 2004, S. 434). Dabei besteht die Möglichkeit, dass durch gegenseitiges Vertrauen eventuelle Störungen, Enttäuschungen und Konflikte in ihrer Wirkung abgemildert werden und so müssen diese ausgehend von einem Konflikt nicht unbedingt in Misstrauen umschlagen (siehe bspw. ENDRESS 2002, S. 76, NOOTEBOOM/ SIX 2003, S. 13, SPRENGER 2002, S. 50 sowie NEUBAUER 1997, S. 111). Gerade bei einer vertrauensvollen Beziehungen kann ein Konflikt also sogar durchaus positive Wirkung entfalten (vgl. Kap. IV.1.3 sowie DEUTSCH 1976, S. 16). So kann ein solcher Konflikt etwa dazu beitragen, „falsche Harmonievorstellungen zu entschleiern, Gegensätze transparent zu machen, auf Spannungslinien [...] aufmerksam machen und diese aus ihrer Latenz herauszuführen, indem sie ausgetragen werden“ (FISCHER/ WISWEDE 1997, S. 591).

Als Fazit dieser Ausführungen lässt sich festhalten, dass eine Vermeidung von (zumindestens von einem Akteur als bedeutsam empfundenen) Konflikten für die Entwicklung von Vertrauen durchweg als kontraproduktiv anzusehen ist. Es sollten – im Gegenteil – schon präventiv eventuell bestehende Kommunikationsdefizite gesucht werden. Allerdings sollten die als Reaktion auf einen Konflikt generierten bzw. gewählten Lösungshandlungen hinsichtlich ihrer Wirkung auf das vorhandene Vertrauen kritisch reflektiert werden.

### 2.4.2. *Vertrauen rückgewinnen*

Die vorangegangenen Ausführungen bzgl. der positiven Aspekte von Konflikten im Allgemeinen sowie der Bedeutung von Vertrauen bei der Abmilderung des Konfliktverlaufs bedeuten jedoch nicht, dass im Falle solcher Störung nicht interveniert werden sollte. So kann etwa – wie bereits in den Ausführungen im vorangegangenen Kapitel (siehe Kap. IV.1.3) deutlich wurde – insbesondere der Rückgriff auf Dritte im Sinne von Mediatoren bzw. Vermittlern in einem solchen Konfliktfall zu seiner Lösung durchaus sinnvoll sein. Über existierende Netzwerkbeziehungen besteht vielleicht auch die Möglichkeit, solche für die Konfliktparteien vertrauenswürdigen Personen ausfindig zu machen.

Wie bereits angemerkt wurde, sind es insbesondere drastische Abweichungen vom erwarteten Verhalten, welche zu einer Entwicklung, aber auch ggf. Revision einer vertrauensvollen Beziehung führen können (siehe Abschnitt 2.3 in diesem Kapitel) – gerade zum Letztgenannten dürften wohl auch Konflikte beitragen. Dabei existiert das Risiko, dass nun das bisher bestehende Vertrauensverhältnis im Rahmen eines solchen Konflikts nicht nur kritisch hinterfragt wird, sondern sich in ein Misstrauensverhältnis verwandeln kann. An diesem Punkt einer Beziehungsentwicklung besteht nämlich „die Gefahr der Reinterpretation der Handlungen unter einem anderen komplexitätsreduzierenden Mechanismus: dem Misstrauen“ (GERAMANIS 2002, S. 22).<sup>166</sup> So würden sich dann für diese Beziehung die diversen Problemlagen stellen, die im Zusammenhang mit Misstrauen aufgeführt wurden (siehe Kap. II.1.1) und so kann sich durch die als Reaktion auf einen Konflikt erfolgende Revisions- bzw. Kontrollaktivitäten eine erhöhte Wahrscheinlichkeit opportunistischen Handelns ergeben, „indem die psychologischen Kosten eines schlechten Gewissens durch den Zusammenbruch der Vertrauensbeziehung entfallen“ (RIPPERGER 1998, S. 69) und so können „Kontrollen [...] unter bestimmten Bedingungen die intrinsische Vertrauenswürdigkeit des Vertrauensnehmers zerstören“ (WEIBEL 2002, S. 123).<sup>167</sup>

Gerade deshalb ist es wichtig, „dass die Beteiligten am jeweils konkreten Beispiel reflektieren und, wo irgend möglich, auch kommunizieren, warum es im einen Fall zu Störungen gekommen ist, worin im anderen Fall das Erfolgsgeheimnis eines sich stabilisierenden Prozesses liegt“ (NUISSL/ SCHWARZ /THOMAS 2002, S. 247).

---

<sup>166</sup> Hier würde dann ein Grundprinzip der Attributionstheorie greifen, welches „besagt, dass einfache gegenüber komplexen Ursachenzuschreibungen bevorzugt werden“ (BIERHOFF 2000, S. 248).

<sup>167</sup> Hierbei handelt es sich um den psychologischen Effekt, dass die intrinsische Motivation durch extrinsische Anreize, die zusätzlich geboten werden, abgewertet wird (siehe BIERHOFF 2000, S. 245)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im Nachgang eines Konfliktes die Beziehung auf eine eventuell überzogene Misstrauensentstehung analysiert und dieser eventuell entgegen gewirkt werden sollte. Dabei steht insbesondere die offene Kommunikation über diese Geschehnisse an erster Stelle. Auch für diese müssen (zeitliche und räumliche) Ressourcen eingeräumt werden.

### **2.4.3. Beziehungen beenden**

Das Ende einer Beziehung bzw. ein Auslaufen der Beziehung über eine nach und nach sinkende Kontakthäufigkeit und -intensität kann durchaus auch als Teil eines 'normalen' Entwicklungsprozess gesehen werden – gerade auch bei einer vertrauensvollen Kooperationsbeziehung:

*„So gibt es zum einen Beziehungen, die auf Dauer angelegt und durch Stabilität und Langfristigkeit geprägt sind, zum anderen existieren flüchtige Kontaktnetze, die sich ständig erneuern, 'ausdünnen' und regenerieren; bei letzteren kommt es zu punktuellen Interaktionen.“ (JÜTTE 2002, S. 159)*

Hierbei handelt es sich um das bereits thematisierte (siehe Abschnitt 2.3 in diesem Kapitel) Abgleiten einer Beziehung in Richtung 'weak ties'. Allerdings soll es hier *nicht* um den Beendigungsprozess über die allmähliche Abschwächung einer Beziehung gehen, sondern vielmehr um den gezielten Abbruch einer Beziehung.

Grundsätzlich gilt, dass Vertrauen nicht 'blind' bzw. bedingungslos oder leichtgläubig gewährt werden sollte<sup>168</sup>, „denn erweist sich der Partner als wenig vertrauenswürdig, so entspricht es durchaus der ökonomischen Rationalität, das Vertrauensverhältnis auch seinerseits zu beenden“ (WURCHE 1997, S. 156). Deshalb gehört auch die Beendigung einer Netzwerkbeziehung zu den relevanten Phasen einer Netzwerkmitgliedschaft (siehe HIPPE 1996, S. 31f.). Schließlich sind Kooperation bzw. die Arbeit in Bildungsnetzwerken kein Selbstzweck (siehe BUSCHFELD 2002, S. 39) und wenn diese letztlich den Kernzielen berufsbildender Schulen (siehe HAMM 2004, S. 153) nicht dienlich sind, sollten bestehende Netzwerkstrukturen überdacht werden. Dabei ist die grundsätzliche Möglichkeit eines solchen Vertrauensbruchs bzw. opportunistischen Handelns (wie bereits zu Beginn dieser Arbeit bei der Definition von Ver-

---

<sup>168</sup> FISCHER drückt dies bzgl. wirtschaftlicher Beziehungen wie folgt aus:

*„Wenngleich also berechtigtes Vertrauen den wirtschaftlichen Austausch erleichtert, ist nicht zu übersehen, dass es in der wirtschaftlichen Realität keinen Freibrief auf Leichtgläubigkeit gibt.“ (FISCHER 2003, S. 77)*

trauen festgestellt wurde) konstitutives Element einer Situation, in der Vertrauen von Bedeutung ist, und damit Bestandteil einer jeden Beziehung, die auf Vertrauen als Koordinationsmechanismus zurückgreift. Das damit verbundene Risiko kann deshalb auch nicht vermieden werden, ohne Vertrauen selbst die Grundlage zu entziehen (vgl. Kap. II sowie RIPPERGER 1998, S. 60). Problematisch sind jedoch die psychologischen Widerstände, die es für die Beendigung einer Beziehung zu überwinden gilt. Diesbezüglich erläutert NOOTEBOOM folgendes:

*„Yet another psychological mechanism is that, in violation of rational behavior, sunk costs, such as sacrifices made in a relationship, are not seen as bygones that should be ignored in an assessment of future costs and benefits. They are seen as sacrifices that would be seen as in vain if one pulls out after incurring them. This yields what is known as ‘non-rational escalation of commitment’. It is associated with cognitive dissonance: cutting one’s losses and pulling out would entail the admission of failure, of having made a bad decision in the past.“ (NOOTEBOOM 2003, S. 21)<sup>169</sup>*

Die Ergebnisse der Experimente der Spieltheorie anhand der Gefangenendilemmata belegen, dass zum Ende einer Kooperationsbeziehung besonders hohe Anreize für opportunistisches Handeln bestehen, allerdings können unter „realistischen Umständen [...] die Spieler aber meistens nicht sicher sein, wann die letzte Interaktion zwischen ihnen stattfinden wird“ (AXELROD 2000, S. 9). Der Abbruch einer Beziehung im Falle opportunistischen bzw. defektiven Handelns des Vertrauensnehmers entspricht grundsätzlich auch der im Rahmen der Spieltheorie bereits angesprochenen ‘tit-for-tat’-Strategie, welche sich im Rahmen von spieltheoretischen Experimenten durchaus als erfolgsversprechend erwiesen hat, denn auch hier wird die bewusste Beendigung einer Beziehung als eine Option im Falle einer Störung des Vertrauensverhältnisses bzw. einer Zusammenarbeit angesehen (vgl. AXELROD 2000, S. 25ff. sowie Kap. II.2.1.1). Allerdings muss nicht unbedingt im erstmaligen Fall eines Vertrauensbruchs mit einem vollständigen Abbruch der Beziehung reagiert werden, denn die „Einräumung umfassender Entscheidungskompetenzen und Toleranz gegenüber einmaligem Fehlverhalten sind in diesem Kontext weitere vertrauensfördernde Maßnahmen“ (WINKLER 1999, S. 190). Nach einer entsprechenden kritischen Reflexion bzgl. der Angemessenheit solch einer Reaktion können aber auch Strategien wie SPRENGERS „Ethik der Zweiten Chance“ (SPRENGER 2002, S. 171) m.E. sinnvoll sein. Wobei diese Strategie hier so modifiziert werden

---

<sup>169</sup> Bei diesem ‘sunk-cost-effect’ handelt es sich um eine auch in anderen Kontexten auftretenden Anomalie, welche bei individuellen Entscheidungen (entgegen der Erwartung rationalen Handelns) auftritt (vgl. WISWEDE 1995, S. 32ff.).

sollte, dass im Falle eines Vertrauensbruchs jedwede Kooperation eingestellt wird, und erst nach einer gewissen Zeit wieder ein Kooperationsangebot im Sinne eines Vertrauensvorschlusses erfolgt. Nicht zuletzt ist ein „Vertrauensbruch für beide Seiten mit dem Verlust des zukünftigen Potentials an transaktionsspezifischem Sozialkapital verbunden“ (RIPPERGER 1998, S. 195). Eventuell wird einem einmalig opportunistisch bzw. defektiv handelnden Akteur durch einen temporären Entzug der Kooperationsbeziehungen und des damit verbundenen Sozialkapitals des gesamten Netzwerks dieser Verlust bewusst (siehe a.a.O. 1998, S. 233). Ausgehend hiervon kann sich erneut eine vertrauensvolle Kooperationsbeziehung entwickeln – oder aber auch die Zusammenarbeit mit diesem Akteur endgültig ihr Ende finden. (siehe SPRENGER 2002, S. 170ff.)

Die besondere Problematik eines solchen Beziehungsabbruchs wird deutlich, wenn die nachfolgenden Ausführungen von DEUTSCH in die diesbezüglichen Überlegungen miteinbezogen werden:

*„Negative Sanktionen wie Strafen und Drohungen erzeugen mehr Widerstand als positive Sanktionen wie Versprechungen und Belohnungen.“ (DEUTSCH 1976, S. 195)*

Wenn zudem – wie teilweise vorgeschlagen wird – noch diese Sanktionsmaßnahme auch auf sanktionsunwillige Dritte ausdehnt wird (RIPPERGER 1998, S. 233), potenziert sich diese Problemlage eventuell sogar noch. Auch sind Sanktionen bzw. genauer die Ausübung von ‚rechtmäßiger‘ Sanktionsgewalt „im Grunde als Zeichen dafür zu nehmen, daß [...] [die rechtlichen Vereinbarungen ihre] Funktion, nämlich das Risiko von Vertrauen zu reduzieren und kooperatives Handeln zu ermöglichen, nur unzureichend erfüllt“ (BACHMANN/ LANE 2003, S. 82) haben. Ein weiterer Punkt, der oft zur Vermeidung von Beziehungsabbrüchen führt, ist der Umstand, dass auch durch solch eine Sanktionierungsmaßnahme „ein Nutzenverlust sowohl für den unkooperativen Schädiger als auch für den Geschädigten [entsteht], ohne daß letzterer zugleich entschädigt werden würde“ (RIPPERGER 1998, S. 30). Vielleicht wird das Scheitern einer Zusammenarbeit deshalb oft nicht eingestanden, sondern der Abbruch vollzieht sich aus Sicht der Akteure eher durch den oben beschriebenen Prozess der Abschwächung (siehe JÜTTE 2002, S. 161). Dies birgt aber die Gefahr, dass die Gründe für den Beziehungsabbruch nicht aufgedeckt werden können, sondern vielmehr bewusst verschwiegen oder unbewusst verdrängt werden. Die langfristigen Folgen für das Netzwerk können dann bspw. in den bereits aufgeführten falschen Harmonievorstellungen und der entsprechend problematischen Konfliktvermeidung gesehen werden. Zudem lässt sich feststellen, dass auch „Formen der

Nicht-Kommunikation [...] von anderen Beteiligten wahrgenommen und interpretiert [werden], und sie zeitigen Konsequenzen“ (JÜTTE 2002, S. 338).<sup>170</sup>

Somit erscheinen hier im Rahmen einer Gruppe von Netzwerkakteuren auch die Offenheit und Transparenz beim Umgang mit dem Ausschluss bzw. dem Beziehungsabbruch zu bisherigen Akteuren innerhalb dieses Netzwerks wichtige Faktoren zu sein, wenn ein vertrauensvolles Miteinander gewährleistet werden sollte. Ausgehend von den vorangegangenen Ausführungen kann zudem festgehalten werden, dass auch der Abbruch einer Beziehung im Falle eines Vertrauensbruchs eine potenziell sinnvolle Handlungsoption darstellt. Allerdings sollte solch eine Sanktion (wie andere auch) erst nach vorheriger kritischer Reflexion erfolgen.

### **3. Unterstützende Faktoren**

Nicht nur die eigentliche Gestaltung der Beziehungsentwicklung ist aber für Vertrauen ausschlaggebend, sondern gerade die Rahmenbedingungen sind zu berücksichtigen:

*„So kann beispielsweise in der Zusammenarbeit vordergründig die Bereitschaft zur Kooperation zum Ausdruck gebracht werden, innerlich sieht man den Kommunikationspartner jedoch als Konkurrenten und hält Informationen zurück, vertuscht die eigenen Fehler, versucht den anderen in schwierige Situationen zu manövrieren und sich selbst in ein helles Licht zu stellen. Solche Situationen treten dann häufig auf, wenn die Rahmenbedingungen für die soziale Kommunikation widersprüchlich sind.“ (EULER/HAHN 2004, S. 228)*

Diese Rahmenbedingungen sind Teil des vom Vertrauensgeber bei der Entscheidung bzgl. Vertrauen wahrgenommenen Situation. Wie nun aber diese Bedingungen so gestaltet werden können, dass sie im Hinblick auf die Vertrauensentstehung und -entwicklung als unterstützende Faktoren wirken, soll nun thematisiert werden.

#### **3.1. Auf der individuellen Ebene**

Zwar lässt sich – ausgehend von den Ergebnissen, die bei der ANUBA-Abschlussuntersuchung gewonnen wurden – speziell bezogen auf die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen feststellen, dass zwar die „demographischen Variablen [...] für die Nähe der Zusammenarbeit, aber auch für die Netzwerke und die Belastung von erstaunlich geringem Einfluss [sind]. Insbesondere die Fachlichkeit schlägt kaum durch“ (WILBERS 2004, S. 326), allerdings gibt es

---

<sup>170</sup> Hier findet wohl auch die metakommunikative Aussage „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (WATZLAWICK/ BEAVIN/ JACKSON 1980, S. 53) eine Bestätigung.



doch erheblich Unterschiede bzgl. der Möglichkeiten, den potenziellen Ansatzpunkten und auch Grenzen der Entwicklung von Vertrauen auf der individuellen Ebene. So stellt EULER bzgl. der individuellen Wahrnehmung und Interpretation von Reformvorschlägen bei Lehrkräften im beruflichen Bildungssystem Folgendes fest:

*„Die einen verstehen die Vorschläge als wertvolle Impulse, andere nehmen sie mit unbeteiligter Höflichkeit zur Kenntnis, wieder andere begegnen ihnen mit einem wachen Misstrauen.“ (EULER 2003a, S. 314)*

Hier wirken sich Faktoren aus, die im Rahmen dieser Arbeit dem individuellen Handlungskonzept (siehe Kap. II.3.1 und II.5.1) zugeordnet wurde.

Auf der Ebene der individuellen Akteure ist die Etablierung von Promotoren oder auch 'Trendsettern' (vgl. HAMM/ SCHWEERS 2003, S. 83) ein interessanter Ansatzpunkt, um die Entwicklung von vertrauensvollen Netzwerkbeziehungen zu fördern, wobei dies zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Beziehungsentwicklung geschehen kann, sei es schon im Vorfeld der Kontaktaufnahme oder aber erst im Zuge der Verstetigung. Für die ausgewiesenen Anwendungsfelder sind gerade diese Handlungsempfehlungen bedeutsam. So scheint mir die Etablierung von 'Trendsettern' bspw. auch im Hinblick auf die erfolgreiche Implementierung von Lernfeldcurricula erfolgsversprechend zu sein (siehe auch HAMM 2004, S. 56). Wenn der Bereich des Ausbaus von Beratungsangeboten bspw. für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf betrachtet wird, wird auffällig, welche Überforderung manches Anforderungsprofil an die hier tätigen Personen darstellt. So führt etwa das BMBF zu den Anforderungen an diesen Personenkreis Folgendes an:

*„Unverzichtbar sind ein hohes persönliches Engagement, die Identifikation mit der Aufgabe, die Bereitschaft zur eigenen Fort- und Weiterbildung und die Fähigkeit, die jungen Menschen ganzheitlich wahrzunehmen. Hinzu kommt die notwendige Fähigkeit, erfolgreich mit den abgebenden Schulen, der Berufsschule, den Praktikums- und Ausbildungsbetrieben, dem Arbeitsamt, den Kammern, dem Wohn- und Lebensumfeld der Jugendlichen und ggf. der Jugend- und Sozialhilfe zu kooperieren.“ (BMBF 2002, S. 41)*

Es stellt sich an diesem Punkt aus meiner Sicht auch die Frage, bis zu welchem Grad ein solches Profil mit dem Selbstbild von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in Einklang gebracht werden kann.

Hinzu kommt die im Rahmen des Modellversuchs ANUBA gewonnene Erfahrung, dass sich eine „Konstruktion als ‚Stelle‘, die Verantwortungs- und Abgrenzungsprobleme mit sich bringt, [...] als problematisch erwiesen“ (HAMM 2004, S. 122) hat. Ausgehend von diesen Erfahrungen stehe ich den Ausführungen von JÜTTE, dass eine als Netzwerker tätige Person selber primär die Kommunikations- und Kooperationsaktivitäten sowohl innerhalb der Organisation wie auch mit den organisationsexternen Netzwerkakteuren durchführt (siehe JÜTTE 2002, S. 322), für den Bereich der berufsbildenden Schulen eher kritisch gegenüber. Dies würde in seinem umfassenden Anspruch eine enorme zeitliche Belastung und – aufgrund der Vielschichtigkeit der zu berücksichtigenden Aspekte – m.E. eine Überforderung einer einzelnen Lehrkraft darstellen, gerade wenn die Vielzahl potenzieller Kooperationsbeziehungen einer berufsbildenden Schule berücksichtigt wird.

Bezogen auf die empathischen bzw. sozialen Kompetenzen an solche Grenzgänger stellt WINKLER bei ihren Überlegungen bzgl. so genannter Netzwerkmitarbeiter, die in strategischen Unternehmensnetzwerken eine Organisationsgrenzen überschreitende Funktion übernehmen sollen, folgende Anforderungen zusammen:

*„Die Mitarbeiter benötigen die Fähigkeiten, um in der Gruppe verhandeln, Konflikte lösen, mit Streß und unerwartetem Verhalten anderer Teammitglieder umgehen zu können. Die Tatsache, daß die Netzwerkmitarbeiter sowohl in inner- als auch überbetrieblichen, netzwerkweiten Teams zusammenarbeiten, verschärft die Anforderungen an deren Qualifikationen und Fähigkeiten.“ (WINKLER 1999, S. 196)*

Ähnlich argumentieren auch andere Autoren gerade im Hinblick auf die Anforderungen an die soziale bzw. sozial-kommunikative Kompetenz<sup>171</sup> von Personen, die sich gezielt mit Kooperation und Netzwerken auseinandersetzen (vgl. etwa WALZIK 2004, KLAUS 2002, S. 248f., GILBERT 2003, S. 304ff., WILLEITNER 2002, S. 345 oder ENGRUBER 2004, S. 476). Entsprechend hat sich jener Teil der ANUBA-Fortbildung zum Bildungsnetzwerker, in dem Vertrauen thematisiert wurde, sehr stark auf diesen Bereich konzentriert (vgl. Anhang, Abschnitt 1).

Wenn die Erkenntnis aus dem Konfliktmanagement herangezogen wird, dass sich ein Mensch nur wirklich verständigen kann, „wenn er offen ist und sich hinter dem von ihm gesprochenen Satz nicht ganz andere Motive und Ziele verbergen, als er verbal zum Ausdruck bringt“ (HUGO-BECKER/ BECKER 2000, S. 89), so stellt sich die Frage, inwieweit die für die Generierung

---

<sup>171</sup> Diese werden hier synonym als Sozialkompetenzen bezeichnet und „sollen definiert werden als Kompetenz zur wertbewussten Kommunikation mit anderen Menschen über bestimmte Inhalte in spezifischen Typen von Situationen“ (EULER/ HAHN 2004, S. 214).

von Vertrauen im gesamten Verlauf der Beziehungsentwicklung notwendige Offenheit und Kommunikationsfähigkeit an persönliche Voraussetzungen des jeweiligen Individuums, oder nicht doch eher an organisationale Rahmenbedingungen geknüpft sind. So ist zwar das Funktionieren lateraler Kooperationsstrukturen an personelle Voraussetzung gebunden (siehe HAMM 2004, S. 143), problematisch erscheinen jedoch insbesondere Zielkonflikte auf der individuellen und der organisationalen Ebene. Diese führen oft dazu, dass nicht mehr offen kommuniziert werden kann. Dies ist insbesondere – wie bereits ausgeführt (vgl. Kap. IV.2.3) – bei interorganisationalen Grenzgängern ein bedeutendes Problem. Hierfür schlagen SCHWEER und THIES folgendes Vorgehen vor:

*„Zur Verbesserung der Kommunikationswege müssen sowohl personale als auch strukturelle Veränderungen vorgenommen werden, von daher bieten sich personale, interaktionsorientierte und organisationale Maßnahmen an. Erstere zielen auf die Erhöhung der kommunikativen Kompetenz der Mitarbeiter, letztere auf strukturelle Veränderungen wie die Darbietung von Information sowie den Aufbau vernetzender Kommunikationsstrukturen.“ (SCHWEER/ THIES 2003, S. 110)*

Gerade für die interorganisationalen Grenzgänger ist dabei, neben der engen Verbundenheit mit der eigenen Organisation, diese kommunikative Kompetenz eine wichtige Grundvoraussetzung (siehe a.a.O. 2003, S. 131). Im Hinblick auf die Situation der Kooperationsaktivitäten von berufsbildenden Schulen ist bzgl. der interorganisationalen Grenzgänger noch „zu berücksichtigen, dass die Schnittstellenvertreter eine gewisse Konstanz haben, die verantwortliche Person nicht immer wieder ausgetauscht wird und diese Person auch einen klaren Arbeitsauftrag für die Kommunikation in beide Richtungen erhält. So kann Vertrauen hergestellt werden“ (WILLEITNER 2002, S. 472). Dies hat sich sowohl innerhalb der berufsbildenden Schulen, vor allem aber bei den jeweiligen Kooperationspartnern als nicht unproblematisch erwiesen – wie die Erfahrungen aus ANUBA belegen, bei denen sich insbesondere die befragten Lehrkräfte kritisch bzgl. des häufigen Wechsels der Ansprechpartner geäußert haben (vgl. SCHWEERS 2002a, S. 6).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass einige Lehrkräfte auf der individuellen Ebene bei der Kooperation die Rolle eines Vorreiters bzw. eine Vorbildfunktion einnehmen können. Eine einzelne Person oder Stelle wäre jedoch mit der alleinigen Verantwortung für alle Kooperationsbeziehungen einer berufsbildenden Schule überfordert. Aber auch für die Arbeit an Teilen des gesamten regionalen Bildungsnetzwerks einer berufsbildenden Schule

werden interorganisationale Grenzgänger benötigt, welche neben einer ausgeprägten kommunikativen Kompetenz insbesondere über entsprechende Entscheidungsbefugnisse bzw. Ressourcen verfügen.

### **3.2. Auf der Ebene der Organisationen**

Mit der Frage nach der Kohärenz von individuellen und organisationalen Zielen bei interorganisationalen Grenzgängern (s.o.) sind bereits Punkte angesprochen, die eine enge Verbindung zur organisationalen Ebene aufweisen. Wenn eine Organisation so gestaltet werden soll, „daß sich Vertrauen als (sozialer) Interaktionsmechanismus entwickeln und ausbreiten kann“ (RIPPERGER 1998, S. 224), dann stellt sich die Frage, wie dies an berufsbildenden Schulen zu bewerkstelligen ist.

Dabei zeigt sich gerade an dieser Stelle, dass die Trennung zwischen der innerorganisatorischen und der externen, auf das Netzwerk bezogenen Ebene eher analytischer Natur ist. So kann eine Organisation als Netzwerk betrachtet werden und ein Netzwerk wiederum als Organisationsform und somit können die hier gemachten Handlungsempfehlungen für die Ebene der Organisation auch auf die Netzwerkebene bezogen werden und umgekehrt.

Wie bereits im Rahmen dieser Arbeit deutlich werden sollte, besitzen gerade berufsbildende Schulen als Akteure in regionalen Bildungsnetzwerken besondere Potenziale (vgl. Kap. III.4). Wenn diese aber nicht nur – wie hier – als fokaler Akteur im Sinne einer analytischen Perspektive (siehe Kap. III.4.1) betrachtet werden soll, sondern auch im Sinne des fokalen Akteurs in einem strategischen (bzw. gesteuerten) Netzwerk Bedeutung erlangen wollen, so kommen umfassendere Aufgaben auf diese Einrichtungen zu. So würde eine solche Position in einem strategischen Netzwerk bedeuten, dass die berufsbildenden Schulen „eine aktive Rolle in der Gestaltung der Kontextbedingungen zu übernehmen“ (GILBERT 2003, S. 218) hätten. Gerade berufsbildende Schulen können als Bildungseinrichtungen, die unter staatlicher Trägerschaft stehen, eine solche Schlüsselrolle innehaben (vgl. SEYFRIED/ KOHLMAYER/ FURTHRIEDER 1999, S. 60f.). Entsprechend haben gerade berufsbildende Schulen meiner Ansicht nach als öffentliche Einrichtungen das Potenzial, als fokale Akteure im Sinne der Netzwerksteuerung in regionalen Bildungsnetzwerken zu agieren. Dies liegt nicht zuletzt darin begründet, dass sie als öffentlich-rechtliche Institutionen, die nur bedingt mit privatwirtschaftlichen Einrichtungen konkurrieren, bspw. vergleichsweise unkompliziert als unabhängige Moderatoren oder (im Konfliktfall) als Mediatoren akzeptiert werden könnten.

Unter die gerade damit verbundenen Aufgaben fällt neben der Gestaltung von Regelsystemen und der Ressourcenverteilung insbesondere eine noch weiter verstärkte Förderung der Entstehung und Entwicklung von Vertrauen (siehe GILBERT 2003, S. 218). Die Frage der Steuerung wird dabei in den Ausführungen bzgl. der interorganisationalen Netzwerkebene eingehender behandelt (siehe Abschnitt 3.2.2 in diesem Kapitel).

### **3.2.1. Aus der Innenperspektive der fokalen Organisation**

An dieser Stelle sollen zunächst die im Hinblick auf die vertrauensvolle Zusammenarbeit in regionalen Bildungsnetzwerken notwendigen Rahmenbedingungen innerhalb der berufsbildenden Schulen als fokal betrachtete Organisation thematisiert werden.

Besondere Bedeutung im Hinblick auf eine solche fokale Position im Netzwerk kommt dabei der Schaffung einer Vertrauenskultur zu. Gerade hier stellt die ANUBA-Abschlussuntersuchung aber bereits organisationsintern einen erheblichen Missstand fest:

*„In den Schulen fehlt es nach Ansicht der Lehrkräfte vor allen an Elementen, die dem Faktor 'Kultur' zuzuordnen sind, wie Vertrauen, Commitment, gemeinsame Visionen oder eine Kultur der Andersartigkeit, die mit dem Egalitarismus bricht.“ (WILBERS 2004, S. 332)*

Gerade diese Kultur ist es aber, der bei der Schaffung von förderlichen Rahmenbedingungen für die Entstehung und Entwicklung von Vertrauen besondere Bedeutung zugesprochen werden kann (siehe WILBERS 2004, S. 139f.). Dabei muss innerorganisatorisch Vertrauen als fundamentales Organisationsprinzip durchgehend institutionalisiert werden, ansonsten „erübrigt sich im Grunde jeder weiterer Versuch, organisationales Vertrauen zu implementieren“ (SCHWEER/ THIES 2003, S. 103). Wichtig ist an dieser Stelle die Frage nach der beruflichen Sozialisation, wie die folgenden Ausführungen von OUCHI belegen sollen:

*„If all members of the organization have been exposed to an apprenticeship or other socialization period, then they will share personal goals that are compatible with the goals of the organization.“ (OUCHI 1980, S. 138)*

Als Teil eines solchen ganzheitlichen Ansatzes kann im Rahmen der Organisationskultur die Reziprozitätsnorm angesehen werden (vgl. KLAUS 2002, S. 251f.). Grundsätzlich ist sowohl eine Mentalität des gegenseitigen Gebens und Nehmens wie auch eine gewisse Risikobereitschaft hilfreich, wobei hiermit im Sinne der Langfristigkeit auch die Möglichkeit zur Verwirklichung der damit verbundenen Normen verbunden werden muss. Eine besondere Be-

deutung bei der Schaffung einer solchen Vertrauenskultur ist dabei, dass diese kulturellen „Ressourcen, [...] nur begrenzt in formalen Lehr-Lern-Prozessen erworben werden können, sondern [...] [ihre] Entwicklung in hohem Maße auf der Kraft von Vorbildern beruht. Sie können Kulturen positiv prägen, diese aber auch zerstören“ (EULER 2004, S. 315). Sowohl Reziprozität wie auch das Erbringen einer riskanten Vorleistung sind für die Entstehung und Entwicklung einer Vertrauensbeziehung von Bedeutung. Gerade im Hinblick auf diese beiden Faktoren (vor allem Reziprozität) haben aber die Ergebnisse der ANUBA-Abschlusserhebung einige Problembereiche aufgedeckt (siehe Kap. IV.5.1). Auch hier besteht – zumindest, wenn auf Vertrauen als Koordinationsmechanismus verstärkt zurückgegriffen werden soll – deutlicher Handlungsbedarf. Eine solche Kultur ist aber durchaus änderbar, wie schon die Ausführung von GRANOVETTER deutlich machen:

*„[...] culture is not a once-for-all influence but an ongoing process, continuously constructed and reconstructed during interaction. It not only shapes its members but also is shaped by them, in part for their own strategic reasons.“ (GRANOVETTER 1985, S. 486)*

Die hierfür notwendigen unterstützenden Aktivitäten würde ich dabei eher auf der Ebene der Schulleitung<sup>172</sup> verankern. Nicht zuletzt ist es auch bei der Schaffung einer Vertrauenskultur wie „bei allen schulischen Innovationsprozessen [...] von entscheidender Bedeutung, ob bzw. dass die Schulleitung eng eingebunden ist, wenn Ansätze und Ergebnisse aus der Netzwerkarbeit in der Schule greifen sollen“ (CZERWANSKI 2003, S. 219). Ohnehin ist diese Führungsebene bereits auf die Schaffung von Netzwerken angewiesen, wie dies SYDOW für Organisationen im Allgemeinen anführt:

*„Führungskräfte sind es schon immer gewohnt, Netzwerke zu knüpfen, etwa um innerhalb oder über die Grenzen von Organisationen hinweg Informationen zu sammeln, Sichtweisen zu verbreiten, Konsens zu erzielen oder Einfluß auszuüben.“ (SYDOW 2003, S. 282)*

Speziell auf den Kontext regionaler Bildungsnetzwerke bezogen zeigen die Überlegungen zur Tätigkeit von interorganisationalen Grenzgängern (siehe Kap. IV.2.3), dass diese gesicherte Handlungsfreiräume benötigen, um ihren Aufgaben nachzukommen. Das Einräumen solcher Freiräume sowie die Nutzung derselben zu ermöglichen, ist eine Aufgabe der Schulleitung

---

<sup>172</sup> Wenn hier von Schulleitung gesprochen wird, so ist damit die Person oder aber die – aufgrund der vielfältigen Aufgabenstellungen in diesem Bereich notwendige – Gruppe von Personen gemeint, die mit der Führung der Organisation Schule befaßt ist (siehe HAMM 2004, S. 132ff.).

und damit sind es auch die Aktivitäten der Schulleitung, welche einen erheblichen Einfluss auf die Netzwerkentwicklung haben (siehe HAMM 2004, S. 108 und S. 132ff. sowie GEITHNER 2003, S. 234). Die Gewährleistung von Freiräumen aber wiederum ist eng mit dem innerorganisatorischen Vertrauensverhältnis zwischen dieser Führungsebene bzw. Schulleitung und dem gesamten Lehrerkollegium an einer berufsbildenden Schule verbunden. Grundsätzlich lässt sich für diese Leitungsebene die Erkenntnis aus der Arbeitsorganisation übertragen, dass „Vorgesetzte, die kooperative interpersonelle Beziehungen betonen und ihre Mitarbeiter an Entscheidungen über Probleme teilhaben lassen, [...] vielfach erfolgreicher [sind] als Vorgesetzte, die die Handlungsfreiheit der Mitarbeiter durch Vorschriften weitgehend einschränken und durch Kontrolle zu gewährleisten versuchen, daß alle Vorschriften im Detail eingehalten werden“ (BIERHOFF 1987, S. 2033). Hier klaffen aber Sein und Sollen in der täglichen Praxis von berufsbildenden Schulen weit auseinander. So lässt sich ausgehend von den Ergebnissen der ANUBA-Abschlusserhebung festhalten, „dass für jede vierte Lehrkraft der Kollege bzw. die Kollegin, die für die Lehrkraft die Funktion des Vorgesetzten hat, gleichzeitig der Kollege bzw. die Kollegin ist, der bzw. die sich in der Vergangenheit als die schwierigste erwiesen hat. Die Führungsstrukturen in berufsbildenden Schulen sind vor diesem Hintergrund zu überdenken“ (WILBERS 2004, S. 334). Z.B. ist für Mitarbeiter in einer Organisation die „Äußerung von Kritik gegenüber einem Vorgesetzten [...] einer Vertrauenshandlung gleichzusetzen, da sie Sanktionen befürchten“ (SCHWEER/ THIES 2003, S. 120), und es erscheint mir angesichts der beschriebenen Situation an berufsbildenden Schulen fraglich, ob eine solche Handlung erfolgen würde. Hier besteht offenbar einiges an Verbesserungsbedarf. Bei der Entwicklung einer entsprechenden Organisationskultur ist auch „die Akzeptanz des Andersseins von Lehrkräften (Non-Egalitarismus) [...] der Faktor, der im Bild der Lehrkräfte am kritischsten erscheint“ (WILBERS 2004, S. 332).

Damit sich an der im vorangegangenen Kapitel angeführten, bestehenden Weisungskultur im Bereich des (beruflichen) Bildungssystems (siehe Kap. IV.3.2) etwas ändert, bedarf es bspw. der kritischen Reflexion solcher bestehenden oder geplanter externen Kontroll- und Weisungssysteme.<sup>173</sup> Dies sollte im Hinblick darauf erfolgen, ob diese Systeme aufgrund der jeweiligen (etwa juristischen) Rahmenbedingungen notwendig sind oder aber zur Förderung der Entstehung und Entwicklung von Vertrauen nicht besser entfallen könnten (siehe

---

<sup>173</sup> Ein konkretes Beispiel, wie sich eine solche Weisung auf die Wahrnehmung einer Beziehung zwischen den beteiligten Institutionen aus Sicht der berufsbildenden Schulen im Hinblick auf Ver- bzw. Misstrauen auswirken kann, bietet HANSIS mit seiner kritischen Reflexion eines Erlasses des Schulministeriums (vgl. HANSIS 2003).

SCHWEERS 2003, S. 57). Grundsätzlich sollte aber die Entwicklung einer für die Entstehung von Vertrauen förderliche Kultur erfolgen, wie sie EULER skizziert:

*„Entsprechend wird die Unterstützung einer solchermaßen definierten Kooperation primär dadurch geschehen, dass Wert auf die Arbeit an Visionen, Leitbildern und Zielen gelegt wird, die Kooperationskultur im Innenbereich der Organisation in besondere Weise beachtet und gestaltet wird (z.B. durch Führungsvorbild, Pflege horizontaler Kommunikationsbeziehungen).“ (EULER 2004, S. 311)*

Ein derartiges Leitbild ist bspw. für die Generierung einer sinnvoll erscheinenden Kommunikationskultur (siehe Abschnitt 2.1 in diesem Kapitel) hilfreich (siehe REINMANN-ROTHMEIER 2003, S. 53). Eine solche Entwicklung könnte insbesondere bezogen auf den für die Umsetzung von Lernfeldcurricula sinnvollen Wissensaustausch zwischen den Lehrkräften von Interesse sein (siehe KREMER 2003, S. 43), um die bisher bestehenden Hindernisse und Problemlagen (siehe Kap. IV.5.1) zu bewältigen.

Besonders wichtige Faktoren sind dabei – wie bereits bei den unterschiedlichen Phasen der Beziehungsentwicklung aufgeführt – die Gewährleistung von Transparenz über eine entsprechende Informationspolitik<sup>174</sup> sowie eine möglichst umfassende Partizipation der Lehrkräfte bei der Gestaltung von Arbeitsprozessen, Problemlösungen und Innovationen (siehe SCHWEER/ THIES 2003, S. 112). Allgemein lässt sich „feststellen, daß Vertrauen in die Mitarbeiter einer Organisation die Leistungsbereitschaft und die Leistungsmotivation fördert. Es ist seit langem bekannt, daß laufende Kontrolle und übertriebener Leistungsdruck Führungsmuster sind, die häufig mit niedriger Produktivität in Zusammenhang stehen“ (BIERHOFF 1987, Sp. 2033). So kann hier bspw. die Frage nach den Möglichkeiten der Entwicklung einer anderen Fehlerkultur gestellt werden, in der Fehler nicht unbedingt durch Sanktionen geahndet bzw. von denen sich abgewendet wird, sondern die eher positiv als Lernchance begriffen werden, denen sich zugewendet wird (siehe SCHWEER/ THIES 2003, S. 126 und ENDRES/ WEHNER 2003, S. 226). Dabei ist allerdings darauf hinzuweisen, dass die Vereinbarung von Schutzregeln und Kontrollmechanismen (etwa auch bzgl. der Zielerreichung) nicht per se als negativ in ihrer Wirkung auf die Entstehung und Entwicklung von Vertrauen anzusehen sind (siehe Kap. II.1.1, den Abschnitt 2.2 in diesem Kapitel, WEIBEL 2002, S. 232ff. sowie NUISSL/

---

<sup>174</sup> Zu einer solchen vertrauensbewussten Informationspolitik gehört etwa, die „Informationen zielgerichtet im Kollegium zu verbreiten. Aushänge bzw. reine Informationsweitergabe in Gesamtkonferenzen reichen nicht aus, damit alle Kollegen die Netzwerkthemen wahrnehmen. Vielmehr sind persönliche Gespräche unter Kollegen ein wichtiges Standbein für die Verankerung der Netzwerkarbeit in der Schule. Sie können Vorbehalte abbauen, Interesse wecken und Vertrauen in Netzwerkarbeit aufbauen“ (GEITHNER 2003, S. 226f.).



SCHWARZ /THOMAS 2002, S. 247). Die Internalisierung der über eine solche Organisationskultur verankerten Normen und Werte kann „wie ein inneres Sanktionssystem über einen Prozess der Sozialisation initiiert werden“ (GERAMANIS 2002, S. 66). Allerdings sollte vielleicht über die Frage der detaillierten Ausgestaltung nachgedacht werden und etwa über eine ‚Entfeinerung‘, wie sie ENDRES und WEHNER in ihrer Fallstudie im Bereich der Qualitätskontrolle im Rahmen von Kooperationsbeziehungen nachzeichnen (ENDRES/ WEHNER 2003, S. 226).

Wenn entsprechend auch weitergehend die Arbeits- und Lebensbedingungen der Lehrkräfte im Hinblick auf ihre positive Wirkung als vertrauensfördernder Rahmen analysiert werden (siehe EULER 2003a, S. 315), so kann m.E. konstatiert werden, dass bspw. die oft gescholtene und in der Kritik befindliche Verbeamtung von Lehrkräften einen Faktor darstellt, der durchaus positiv bewertet werden kann. Durch diese langfristige Bindung ist ein problematischer Austausch der Ansprechpartner – wie er sich etwa bei der Entstehung und Entwicklung der ANUBA-Netzwerke (wie oben bereits erwähnt) verschiedentlich ergeben hat – bei Lehrkräften im Vergleich zu angestellten Mitarbeitern weniger wahrscheinlich.

Für die innerorganisatorische Perspektive kann also festgestellt werden, dass vor allem die Schaffung einer Vertrauenskultur (welche u.a. gekennzeichnet ist durch eine verstärkte Reziprozität und Risikobereitschaft) z.B. über Leitbilder von großer Bedeutung ist und auch an berufsbildenden Schulen durchaus notwendig erscheint. Dabei sind Transparenz und Partizipation, eine entsprechende Informationspolitik sowie eine Fehlerkultur wesentliche Faktoren, die einen positiven Einfluss auf die Entwicklung einer solchen Kultur haben können. Eher abgebaut werden sollte der bestehende ‚Egalitarismus‘, während existierende Weisungs- und Kontrollmechanismen kritisch reflektiert werden sollten. Dabei kann ein wesentlicher Teil dieser Aktivitäten von Seiten der Schulleitung initiiert werden.

### **3.2.2. *Auf der interorganisationalen Netzwerkebene***

Nun soll die Ebene der organisationsübergreifenden Zusammenarbeit im Hinblick auf die Schaffung von förderlichen Bedingungen zur Vertrauensgenerierung behandelt werden.

Zum einen bieten Netzwerke für Organisationen im Hinblick auf die Etablierung und Durchsetzung einer – doch zuerst recht unverbindlich erscheinenden – Vertrauenskultur besondere Potenziale. So kann die Durchsetzung über eine Fremdbindung an andere Netzwerkakteure bzw. Kooperationspartner erfolgen und auf diesem Wege zur Erwartungssicherheit beitragen (vgl. GRÜNINGER 2001, S. 239). Zur Bewerkstelligung einer solchen Bindung bedarf es insbesondere einer intensiven organisationsinternen wie auch -externen Kommunikation des im

Rahmen der Vertrauenskultur intendierten Handelns (siehe a.a.O. 2001, S. 240).<sup>175</sup> Zum anderen sind kollektive Sanktionen im Rahmen eines regionalen Bildungsnetzwerks eine Handlungsoption, die sich bei rein dyadischen Betrachtungen nicht ergeben würde (vgl. NOOTEBOOM 2003, S. 34). Durch solche, vom gesamten Netzwerk getragenen Sanktionen wird das Risiko eines Verlusts für Vertrauensnehmer besonders hoch und damit Opportunismus weniger wahrscheinlich.<sup>176</sup> Dabei sollten solche strafenden Sanktionen „in einem Netzwerk jedoch nur die ultima ratio sein, um die Handlungskonformität wiederherzustellen, weil sie eher ein Zeichen für den Mangel an Vertrauen als für effektive Kontrolle sind“ (GILBERT 2003, S. 262). Aber auch die Erwidmung des Vertrauensvorschusses kann durch das Netzwerk erfolgen, etwa „indem der Ressourcengeber ein gewisses Prestige oder einen besonderen Status erfährt“ (FREITAG 2004, S. 8).

Die Erfahrungen aus dem Bereich der ökonomisch ausgerichteten Unternehmensnetzwerke zeigen, dass auch auf der Ebene der interorganisationalen Netzwerke sowohl der Einsatz von Vertrauensintermediären sowie des Reputationsmechanismus (siehe KLAUS 2002, S. 251 und RIPPERGER 1998, S. 189 und S. 196) sinnvoll sein können. Die Schaffung eines aktiven, aber gleichzeitig vergleichsweise neutral bzw. unabhängig agierenden Moderators oder auch eines entsprechend nur koordinierend bzw. steuernd wirkenden Netzwerkers als Vertrauensintermediär kann im Hinblick auf die Netzwerkentwicklung – ausgehend von den bisherigen Überlegungen (siehe Kap. IV.1.3) sowie (weiteren) empirischen Befunden (siehe etwa NUISSL/SCHWARZ /THOMAS 2002, S. 247f.) – nur unterstrichen werden. Allerdings ist dabei zu beachten, dass die „Moderation in Netzwerken – grundsätzlich formuliert – die Aufgabe [hat], Interaktionsprozesse zu ermöglichen und entsprechende Kommunikationsforen und Strukturen zu schaffen. Da die Aufgaben von Netzwerkmoderation im Verhältnis zu Typ, Art und Zielsetzung des jeweiligen Netzwerks stehen, divergieren sie stark voneinander“ (DIETRICH/GILLEN 2004, S. 131).

Die Frage, ob und in welcher Weise eine Steuerungsstruktur verankert werden soll, ist ziemlich heikel, denn einerseits „basiert die Leistungsfähigkeit von lokalen Netzwerken ganz wesentlich auf der Etablierung einer von allen Akteuren akzeptierten institutionalisierten Steuerungsstruktur“ (SEYFRIED/ KOHLMAYER/ FURTH-RIEDESSER 1999, S. 59), andererseits kann

---

<sup>175</sup> Hier findet in gewisser Weise das Motto des Public-Relations-Managements „Tue Gutes und rede darüber!“ seinen Niederschlag.

<sup>176</sup> Ein anschauliches, wenn auch drastisches Beispiel solcher netzwerkorientierten Sanktionen stellen die Alles-oder-nichts- bzw. 'in-or-out'-Regeln dar, wie sie WILLIAMSON am Beispiel der 'sights' beim Diamantenhandel beschreibt (siehe WILLIAMSON 1996, S. 48ff.).

solch eine Steuerung auch das Vertrauensverhältnis empfindlich stören, geht doch Steuerung fast immer bis zu einem gewissen Grad mit Machtausübung sowie Institutionalisierung einher.<sup>177</sup> Die sich daraus potenziell ergebenden Probleme beschreiben SEYFRIED, KOHLMAYER und FURTH-RIEDESSER wie folgt:

*„Agiert die Steuerungsstruktur zu offensiv, dann reagieren die Akteure mit Widerstand; dominiert die Eigenaktivität der Akteure, dann sind die übergreifenden Netzwerkziele gefährdet.“ (SEYFRIED/ KOHLMAYER/ FURTH-RIEDESSER 1999, S. 57)*

Die angesprochene allgemeine Akzeptanz ist damit eine sehr hohe Anforderung an die Steuerung, denn es muss gelingen die zentralen Steuerungsaufgaben und das Interesse der Akteure an eigenständigem Handeln auszutarieren (siehe SEYFRIED/ KOHLMAYER/ FURTH-RIEDESSER 1999, S. 59 sowie NOOTEBOOM 2003, S. 27). Nicht zuletzt deshalb empfiehlt sich wohl eher die Etablierung von moderierenden, anstelle von steuernden Institutionen, wobei die im Hinblick auf die Entwicklung von Vertrauen unter bestimmten Bedingungen durchaus erforderliche, langfristige Ausrichtung es aber bspw. notwendig erscheinen lässt, „dass die Funktion der Moderation von Netzwerken über die Schaffung von Interaktionsbeziehungen in räumlich, zeitlich und personell abgrenzbaren Gruppenkonstellationen hinausgeht“ (DIETRICH/ Gillen 2004, S. 133). Allerdings stellt sich dann auch hier die Frage, wie eine solche Moderation verankert werden soll.<sup>178</sup>

Im weiteren Verlauf der Entwicklung von regionalen Bildungsnetzwerken ergibt sich die Problematik, ob und wie eine Institutionalisierung von Netzwerken erfolgen sollte und inwieweit Vertrauen andere Koordinationsformen (z.B. vertragliche Regelungen) substiuieren bzw. auch umgekehrt von diesen substiuert werden kann. Letztgenannte Frage stellt sich insbesondere auch im Hinblick auf die Institutionalisierung von kooperativen Netzwerkbeziehungen (siehe WON/ LEMKEN/ PIPEK 2000, S. 36). Dabei können vertragliche Rahmenvereinbarungen – wie etwa die oben aufgeführten Kooperationsverträge – unter bestimmten Bedingungen durchaus für die Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung förderlich sein, denn gemäß den Untersuchungen von BACHMANN und LANE (im Gegensatz etwa zu Großbritannien) kann „die Abfassung und Einhaltung detaillierter Verträge in Deutschland als ein Instrument zur Entwicklung von Vertrauen betrachtet“ (BACHMANN/ LANE 2003, S. 94) werden. Hierbei wird gerade auf die Bedeutung der Konsistenz von formalen Handlungsan-

---

<sup>177</sup> Die potenziell einer Vertrauensentwicklung zuwiderlaufenden Prozesse dieser beiden Faktoren wurde ja im Verlauf dieses Abschnitts und auch dieser Arbeit bereits thematisiert.

<sup>178</sup> So könnte eine solche Moderation bspw. auch vertraglich fest verankert werden.

weisungen, aber auch 'harter' Anreize wie Belohnungssystemen (Entlohnung, Beförderung etc.) hingewiesen, um das vertrauenswürdige Verhalten von Akteuren in einer Kooperationsbeziehung zu ermöglichen bzw. zu honorieren (vgl. ebenda sowie BAURMANN 2002, S. 127). Allerdings sollte m.E. dabei abgewogen werden, inwieweit solche vertraglichen Vereinbarungen die Freiräume der interorganisationalen Grenzgänger zu sehr einschränken und damit die Zusammenarbeit zwischen den Vertretern der beteiligten Organisationen erschweren. Solche vertraglichen Regelungen sollten deshalb weniger auf detaillierte Ausformulierung der o.g. Anweisungen und Anreize setzen, sondern eher auf die Rahmenbedingungen ausgerichtet sein, und die Verträge sollten derartig gestaltet sein, dass „diese einfach, fair und durch gemeinsame Zustimmung leicht zu ändern sind“ (STAHL 2004, S. 59). Im Hinblick auf die berufsbildenden Schulen bedarf es hierzu allerdings auch der Steigerung der „Kontraktfähigkeit“ (WILBERS 2004b, S. 76) derselben. Im Rahmen der regionalen Bildungsnetzwerke könnten gerade berufsbildende Schulen aufgrund der eingangs erwähnten Punkte (siehe die einleitenden Anmerkungen zu Abschnitt 3 in diesem Kapitel) eine Funktion als 'soziales Relais' wahrnehmen, „d.h. Vermittlungseinrichtungen, die schnell die relevanten Netzwerke zusammenführen können. [...] Sie stiften neue Beziehungskontexte, neue Berührungskreise für eine große Zahl unterschiedlicher Netzwerke. Solche Relais können regionale Foren (wie Regionalkonferenzen), regionale Treffen heterogener Gruppierungen (z.B. Jahresempfänge der Stadt, der IHK) oder aber auch 'intermediäre Vermittlungsstellen' wie Hochschulen sein“ (FÜRST/ SCHUBERT 1998, S. 357).

Eine solche formale Verstetigung findet im ökonomischen Bereich oft über vertragliche Absicherung statt (siehe HELLMER et al. 1999, S. 163), im Bildungssektor erfolgt sie insbesondere über Gremien wie Arbeitskreise und -gemeinschaften. Dabei ergibt sich häufig das Problem, dass solche (etablierten) Gremien oder auch formalisierten Kooperationsbeziehungen, bei denen sich die verschiedenen Netzwerkakteure zur Teilnahme (implizit oder vertraglich explizit) verpflichtet sehen, von diesen Personen oft kritisch als zu lang oder gar belanglos bewertet werden (siehe JÜTTE 2002, S. 172). Gleichzeitig haben sich die im Rahmen dieser Gremienarbeit entwickelten Beziehungen im Rahmen von ANUBA als durchaus nützlich erwiesen. So griffen die ANUBA-Netzwerker bei der Initiierung ihrer Projektnetzwerke oft auf die dort bereits vorhandenen Kontakte bzw. bekannten Ansprechpartner zurück (siehe HAMM/ SCHWEERS 2003, S. 80 sowie SCHWEERS 2002b, S. 11). Auch hat sich bei den Untersuchungen von JÜTTE gezeigt, dass solche Gremien „zur Sicherung von normenkonformen Verhalten beitragen [können]. Als soziale Netzwerke nehmen sie eine wichtige Rolle der Ausbalancierung

und Vermittlung ein. Durch spezifische Netzwerkstrukturen werden bestimmte Erwartungen an die handelnden Akteure herangetragen und Normen und Wertvorstellungen geprägt. Hier gilt es, die sozialisationsbildenden Effekte mit in den Blick zu nehmen“ (JÜTTE 2002, S. 319).

Problematisch ist an dieser Form der Institutionalisierung, dass die formale Zusammenarbeit zu einem empfindlichen Vertrauensverlust führen kann. Dies belegen zumindest die Untersuchungen regionaler Projektnetzwerke im ökonomischen Bereich (siehe NUISSL/ SCHWARZ / THOMAS 2002, S. 176f.). Speziell Verträge sind nur bedingt geeignet, um Vertrauen zu bilden, sondern können sogar eine kontraproduktive Wirkung entfalten (siehe GERAMANIS 2002, S. 47). Das Ersetzen eines eher intrinsisch verankerten Faktors wie Vertrauen durch externe Anreize ist nur bedingt sinnvoll, denn wird „eine Person für eine Aktivität belohnt, die sie ohnehin unternehmen würde, wird diejenige Motivation abgebaut, über die ein Individuum selbst befinden kann. Eine Anpassung der intrinsischen und wenn möglich auch der sozialen Motivation wird vorgenommen, um die Überrechtfertigung zu vermeiden“ (BOHNET 1997, S. 50).<sup>179</sup>

Auch wenn manches Mal die Förderung einer 'gesunden Konkurrenz' als vertrauensfördernde Maßnahme angesehen wird (siehe WILLEITNER 2002, S. 472), so stellt sich doch die Frage, wann eine solche Konkurrenz als 'gesund' bzw. 'ungesund' betrachtet werden kann. Ausgehend von den Ausführungen von DEUTSCH (siehe insbesondere Kap. IV.2.2) würde ich eine Konkurrenz innerhalb eines Netzwerks für eine Vertrauensentwicklung eher als kontraproduktiv ansehen. Nichtsdestotrotz heißt dies nicht, dass vollständig auf Wettbewerb zwischen den Akteuren verzichtet werden sollte, aber im Hinblick auf Vertrauen lässt sich m.E. keine positive Wirkung ausmachen.

Angesichts der für die Arbeit in Netzwerken durchaus empfohlenen didaktisch vor- und aufbereiteten gegenseitigen Hospitationen (siehe ENDRES/ WEHNER 2003, S. 250f.) und gemeinsamen Weiterbildungsmaßnahmen für die dort Mitwirkenden (vgl. WINKLER 1999, S. 196) erscheint mir eine netzwerkübergreifende Absprache, Organisation und entsprechende gemeinsame Teilnahme durchaus sinnvoll. Auf diesem Wege kann schon in der Phase der Vorbereitung auf Netzwerkarbeit bspw. ein gewisses, vertieftes Verständnis für die anderen Netzwerkakteure, wenn nicht sogar schon ein 'Wir-Gefühl' entwickelt werden. Entsprechende Belege finden sich auch bei den Erfahrungen in ANUBA, wie sie bei den

---

<sup>179</sup> Ähnliche Probleme ergeben sich in diesem Kontext bei der so genannten 'Überveranlassung', wie sie die Attributionstheorie anführt. So kann das Anbieten einer extrinsischen Motivation negative Attributionen bewirken und sich entsprechend negativ auf die intrinsische Motivation auswirken. (siehe WISWEDE 1995, S. 162 sowie FISCHER/ WISWEDE 1997, S. 99).

regionalen Bildungsnetzwerke, die im Rahmen der ANUBA-Fortbildung initiiert wurden, gesammelt wurden.<sup>180</sup>

Somit kann festgehalten werden, dass auf der Ebene der interorganisationalen Netzwerke ebenso wie auf der Ebene der Organisationen die Entwicklung einer Vertrauenskultur von Bedeutung ist. Hierfür erscheint der Einsatz von Vertrauensintermediären bzw. unabhängigen Moderatoren sinnvoll und auch gemeinschaftliche Fortbildungen können hierzu beitragen. Auf dieser Ebene können auch nach vorheriger Abwägung kollektive Sanktionen ergriffen werden. Ähnliche Reflexionsprozesse sind auch mit der Institutionalisierung der regionalen Bildungsnetzwerke bzw. der Gestaltung von entsprechenden Rahmenverträgen verbunden, und auch die Etablierung einer Steuerungsstruktur bedarf solcher kritischen Überlegungen. Abstand sollte (zumindest im Hinblick auf die Entwicklung von Vertrauen!) von der Förderung von Konkurrenz zwischen den Netzwerkakteuren genommen werden.

### **3.3. Auf der regionalen Ebene**

Gerade der Umstand, dass es nicht 'die Optimallösung' für alle Regionen geben kann, sondern vielmehr jede Region für sich unter Berücksichtigung der dort herrschenden Bedingungen (z.B. der ökonomischen Rahmenbedingungen oder des soziokulturellen Umfelds der individuellen Akteure) eine passende Lösung entwickeln muss (siehe NUISSL/ SCHWARZ / THOMAS 2002, S. 209), macht Überlegungen bezogen auf die Durchsetzung der Grundsätze des vertrauensbewussten Managements auch auf der regionalen Ebene notwendig. Hierbei sind gleichzeitig auch auf dieser Ebene die Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass „es den dortigen [...] Akteuren 'aktiv' gelingt, Vertrauen aufzubauen und damit die Voraussetzungen für längerfristige Kooperation und Vernetzung zu kreieren und Verunsicherungen zu begegnen“ (a.a.O. 2002, S. 47). Denn letztendlich „kann auch ein noch so sorgfältiges Netzwerkmanagement nicht ohne Vertrauen auskommen“ (HEIDENREICH 2000, S. 102).

Ausgehend von den Überlegungen, dass ein 'von oben' initiiertes Netzwerkmanagement eher Widerstände hervorruft und ggf. von den regionalen Akteuren als 'aufoktroiyert' empfunden werden könnte und dem Umstand, dass die regionale Perspektive gerade aufgrund ihrer 'bottom-up'-Ausrichtung interessant ist (siehe STAHL 2004, S. 46ff.), erscheint der letztgenannte Ansatz eher zur Netzwerkkinitiiierung auf Basis der jeweiligen Problemlagen und Ziele geeignet (siehe auch Abschnitt 2.2 in diesem Kapitel). Bei diesem Ansatz ist es „das selbst-

---

<sup>180</sup> So wurde insbesondere der Erfahrungsaustausch hinsichtlich der Praxiserfahrungen und -projekte zwischen den Teilnehmern als besonders wichtig hervorgehoben (siehe GERLACH et al. 2003, S. 198).

verantwortliche Handeln von Betroffenen, welches unmittelbar aus eigenem Bedarf oder aus eigener Problemprezeption entspringt und in Strukturen und Prozessen mündet, die von diesen Betroffenen entsprechend ihres Verständnisses zweckmäßig eingerichtet werden“ (a.a.O. 2004, S. 50). Das Gefühl, dass grundsätzliche Entscheidungen, wie die organisatorische Veränderung bei berufsbildenden Schulen bei Entwicklung zum regionalen Kompetenzzentrum, ‘über die Köpfe’ der Beteiligten bzw. Betroffenen hinweg getroffen werden, muss durch entsprechende Information und Partizipation entgegengewirkt werden. Hier sollte bspw. „ein Weg gefunden werden, so über den Wandel zu kommunizieren, dass er nicht länger beängstigend wirkt, sondern als positive Fremdheitszumutung, verstanden als Herausforderung und der Chance auf Neues begriffen wird“ (SCHWEER/ THIES 2003, S. 84). Auf diesem Weg sollte es vielleicht möglich sein, aus betroffenen Individuen beteiligte Akteure zu machen, auch wenn dies nicht unbedingt den „traditionellen Politiklinien, die Richtung, Strukturen und Prozesse der Intervention vorgeben,“ (STAHL 2004, S. 58) entspricht. So lassen sich vielleicht folgende Überlegungen (bzgl. der Stärke des deutschen Innovationssystems im Hinblick auf inkrementale Innovationen) auch auf den Bildungsbereich übertragen:

*„Die eigentliche Herausforderung könnte dabei in einer Redimensionierung des komplementären Verhältnisses von staatlicher (hierarchischer) und (zu stärkerer) dezentraler Netzwerksteuerung und nicht in einer einseitigen Verabsolutierung der beiden Organisationsprinzipien liegen.“ (HELLMER et al. 1999, S. 44)*

Deshalb halte ich es für sinnvoll, von beiden Richtungen (sowohl ‘bottom-up’ wie auch ‘top-down’) aus vorzugehen, denn in der Entwicklung von regionalen Bildungsnetzwerken ergaben sich häufig – wie die Analyse solcher Netzwerke in Europa belegen – „fruchtbare Wechselwirkungen zwischen top-down und bottom-up orientierten Initiativen zur qualitativen Verbesserung der beruflichen Bildungssysteme, die im Ergebnis zu einer gegenseitigen Ergänzung von lokalen, regionalen und nationalen Reformansätzen führten“ (SEYFRIED/ KOHLMAYER/ FURTH-RIEDESSER 1999, S. 63).

Auf der Ebene der Region erscheinen die Aktivitäten zur Schaffung von Transparenz bezogen auf die existierenden Netzwerkverflechtungen meiner Erfahrung nach besonders interessant und ich schließe mich JÜTTE an, dass es auf regionaler Ebene eine „wichtige gestaltungspolitische Aufgabe wäre [...], Transparenz herzustellen, indem Beziehungen und Interdependenzen sichtbar gemacht werden“ (JÜTTE 2002, S. 339). Denn gerade diese neue Transparenz über die regionalen Kooperationsstrukturen wurde bspw. bei der Präsentation der Er-

gebnisse der Untersuchung des regionalen Netzwerks im Rhein-Erftkreis (siehe Anhang, Abschnitt 2) von den anwesenden Vertretern der Bildungseinrichtungen sehr begrüßt.<sup>181</sup> Einen interessanten Ansatzpunkt zur Entwicklung einer solchen Transparenz kann vielleicht auch die Generierung eines entsprechenden Audit-Verfahrens bieten wie zum Beispiel das Ethikaudit, wie es bei GRÜNINGER (vgl. GRÜNINGER 2001, S. 209ff.) vorgestellt wird.

Für eine weitere Förderung der Kommunikationsmöglichkeiten in einer Region wären bspw. entsprechende IT-Plattformen und Communities ein vielversprechender Ansatz. Der regionale Ansatz hätte zum einen den Vorteil, dass die dortigen (Informations-)Angebote auf regionale Bedürfnisse abgestimmt werden könnten und zum anderen, dass eine kritische Masse<sup>182</sup>, die für eine funktionierende Community notwendig wäre, erreicht werden könnte. Dies ist im übrigen auch eine Folgemaßnahme, die im Nachgang zur Präsentation der Erhebungsergebnisse im Rhein-Erftkreis auf Initiative einiger regionaler Akteure realisiert werden sollte. Auch könnten sich bspw. die gemeinsame Strukturierungskonzepte für Internetauftritte (etwa beim Finden von Ansprechpartnern) als hilfreich erweisen.

Dabei sollte allerdings – auch ausgehend von den Ausführungen zu den anderen Ebenen – deutlich sein, „dass eine Regionalisierung der beruflichen Bildung im Verbunde mit einer entsprechenden Personal-, Technik-, Organisations- und Innovationsgestaltung erheblicher Ressourcen bedürfen wird“ (WILBERS 2000, S. 86). Der Aufbau von Kooperations- bzw. Netzwerkbeziehungen auf der Basis von Vertrauen erfordert genauso Ressourcen wie andere Formen (etwa Verträge), denn auch regionale Netzwerke sind weder einfach, noch kostenfrei zu initiieren bzw. zu steuern (siehe COOKE/ MORGAN 1993, S. 544). Angesichts des Umstands, dass aber mit dem Netzwerkgedanken, gerade auch speziell von regionalen Bildungsnetzwerken eher Einsparungsgedanken verbunden sind (siehe Kap. IV.5.3), ergeben sich hier potenzielle Konflikte.

Angesichts der durchaus verschiedenen (bzgl. der Vertrauensentwicklung positiv wie negativ wirkenden) Effekte, die eine Insitutionalisierung von Netzwerken haben kann, halte ich es – in Übereinstimmung mit JÜTTE – für sinnvoll, weniger auf feste regionale Institutionen (wie regionale Arbeitskreise u.ä.) zurückzugreifen bzw. diese zu fördern, sondern die Potenziale

---

<sup>181</sup> Dies zeugt meiner Meinung nach von einer guten Grundlage für die Etablierung von Transparenz, denn nur „wer überzeugt ist, dass die Vorteile der Transparenz die damit verbundenen Risiken und Kosten überwiegen, wird bereit sein, sich zur Transparenz bekennen“ (DiPIAZZA/ ECCLES 2002, S. 127).

<sup>182</sup> Das gemeinsame Erreichen einer solchen kritischen Masse stellt im Sinne des Volumenmotivs – neben dem Ressourcen- und Burden-Sharing – durchaus ein Motiv der regionalen Netzwurkbildung dar (siehe WILBERS 2004b, S. 81).



von gemeinschaftlichen 'Ereignissen'<sup>183</sup> zu nutzen und Veranstaltungen, etwa Bildungsmessen oder Organisations- und Projektpräsentationen, bewusst als Möglichkeit zur Kontaktaufnahme und -pflege mit (potenziellen) Netzwerkpartner zu betrachten (siehe JÜTTE 2002, S. 140).

Abschließend kann für die regionale Ebene festgehalten werden, dass auch hier die Förderung von Transparenz sowie Kontakt- und Kommunikationsmöglichkeiten sinnvoll erscheint (wenn auch mit anderen Instrumenten als auf der Netzwerkebene), ebenso wie vertragliche Vereinbarungen einer bewussten Abwägung bedürfen. Für die Initiierung regionaler Bildungsnetzwerke erscheint zudem eine Kombination aus 'bottom-up'- und 'top-down'- Impulsen sinnvoll. Die Einforderung von (Ressourcen-)Einsparung dagegen ist kontraproduktiv.

#### **4. Grenzen vertrauensbewussten Managements an berufsbildenden Schulen**

Nachdem nun eine Vielzahl an Überlegungen bzgl. der Möglichkeiten vertrauensbewussten Managements von berufsbildenden Schulen als Akteuren in regionalen Bildungsnetzwerken strukturiert, gesammelt und auch schon an der ein oder anderen Stelle exemplarisch auf einen entsprechenden Anwendungskontext übertragen wurde, gilt es nun, die Grenzen dieser Überlegungen aufzuarbeiten. Neben den bereits aufgeführten kritischen Aspekten bzgl. Vertrauen (vgl. Kap. II.4), des Netzwerkgedankens (siehe Kap. III.1.4) sowie des regionalen Hintergrunds (vgl. Kap. IV.4.3) ergeben sich bei der Etablierung von vertrauensbewusstem Management berufsbildender Schulen als Akteure in regionalen Bildungsnetzwerken diverse Problemlagen. Diese sollen nun eingehender betrachtet werden.

##### **4.1. Allgemeine Problembereiche**

Probematisch ist zunächst die hier bereits mehrfach thematisierte normative aufgeladeneheit des Vertrauensbegriffs. So werden Vertrauen und Misstrauen im alltäglichen Sprachgebrauch als Gegensätze verstanden, wobei oft davon ausgegangen wird, „daß 'vertrauensvoll sein' gut und 'mißtrauisch sein' schlecht ist“ (DEUTSCH 1976, S. 156).<sup>184</sup>

---

<sup>183</sup> Im Bereich des Marketings würde heutzutage wohl von 'Events' gesprochen.

<sup>184</sup> Wie weit die Wirkung diese Einschätzung auf das Gesamtbild reicht, das sich über ein Individuum anhand seines Handelns bzgl. Vertrauen gebildet wird, belegen die auf empirischen Untersuchungen basierenden Ausführungen von ROTTER und HOCHREICH, „daß Menschen, von denen angenommen wird, daß sie anderen vertrauen auch als vertrauenswürdig oder zuverlässig gelten – d.h., man erwartet von ihnen, daß sie sich nicht nur auf andere verlassen, sondern selbst auch die Wahrheit sagen. Vertrauensvolle Menschen sind außerdem beliebt, werden von vielen als Freunde bezeichnet und, wenn auch in geringerem Ausmaß, ihnen wird ein guter Sinn für Humor zugeschrieben. Diese Personen gelten nicht als abhängig oder leichtgläubig“ (ROTTER/ HOCHREICH 1979, S. 180f.). Zu ähnlichen Erkenntnissen kommen in diesem Zusammenhang auch andere Autoren (siehe bspw. RIPPERGER 1998, S. 239).

Weiterhin wird häufig im Rahmen der Kooperationspraxis auf bereits bestehende Bekanntschaften und Beziehungen zurückgegriffen, anstatt neue Formen der Kooperation zu initiieren.<sup>185</sup> Auf diese Weise werden die Problemstellungen relevant, die bei der Untersuchung der Schwäche starker Beziehungen (‘weakness of strong ties’) in der Netzwerkforschung entdeckt wurden. Diesem Ansatz steht die in der Kooperationspraxis verbreitete „implizite Präferenz starker Formen, z.B. der Arbeit in gemeinsamen Projekten, gegenüber. Schwache Relationen haben demgegenüber den Geruch des Mangelhaften und Minderwertigen“ (WILBERS 2004, S. 328). Gleichzeitig zeigt sich aber in der Praxis auch, dass bei der Zusammenarbeit im Rahmen regionaler Bildungsnetzwerke eine deutliche Ausprägung der homophilen Tendenz, also der Einbeziehung von Akteuren mit ähnlichen Strukturen und Zielsetzungen verbreitet ist. So wurde gerade in ANUBA verstärkt auf solche Akteure wie etwa andere Bildungseinrichtungen als Netzwerkpartner zurückgegriffen (siehe SCHWEERS 2002b, S. 10). Auch LUHMANN stellt im Rahmen seiner Überlegungen fest, dass (gruppen- bzw. system-)interne Vorgänge bzw. Beziehungen tendenziell mehr Vertrauen erhalten als externe (vgl. LUHMANN 2000, S. 120f.). Solche Beziehungen haben zwar den Vorteil, dass „eine rasche und wirksame Kommunikation [ermöglicht wird], verhindern aber das Eindringen neuer Ideen in das Netzwerk“ (SCHENK 1984, S. 298f.). Hier ist als Risiko vor allem die soziale Schließung solcher Gruppen zu nennen, was wiederum zu Informationsdefiziten führen kann (vgl. JANSEN 1999, S. 100f.). Wie weit diese Schließung gehen kann, belegt FUKUYAMA bei seinen Überlegungen bzgl. ‘Insidern’ innerhalb bzw. ‘Outsidern’ außerhalb einer Gemeinschaft. Er gelangt nämlich zu der These, dass die Solidarität der Insider untereinander umgekehrt proportional zur Feindschaft, Indifferenz und Intoleranz gegenüber den Outsidern ist (siehe FUKUYAMA 1995, S. 297). So kann gerade eine starke regionale „oder lokale Identität [...] auch negative Begleiterscheinungen in Form von Fremdenfeindlichkeit und lokaler Borniertheit zeitigen“ (STAHL 2004, S. 60). Die Ausrichtung auf Langfristigkeit, Stabilität und Sicherheit zur Entwicklung von Vertrauen hat im Hinblick auf die eigentlich Zielsetzung von Kooperation das problematische Potenzial, kontraproduktiv zu wirken aufgrund der „Gefahr, aus Stabilität Starrheit werden zu lassen, und seinerseits die Flexibilität, welche man sich als Voraussetzungen zur Kooperation erwünscht hat, inflexibel werden zu lassen“ (GERAMANIS 2002, S. 67).

---

<sup>185</sup> Dass dies sich auch auf Bildungseinrichtungen wie etwa berufsbildende Schulen übertragen lässt, belegen die Ausführungen von PÄTZOLD, der von einer „Spezifik der Kooperationsrealität auf der Praxisebene, nämlich der Tendenz zur Nutzung von bestehenden vor der Initiierung neuer Formen“ (PÄTZOLD 1995, S. 6), spricht. Auch die Ergebnisse der Netzwerkarbeit im Rahmen des Modellversuchs ANUBA (siehe SCHWEERS 2002a, S. 10) lassen ähnliche Schlüsse zu.

Um diesen negativen Effekt zu vermeiden gilt es, die Gruppe der kooperierenden Partner bei allem vertrauensvollen Umgang miteinander auch nach außen hin offen zu halten und explizit auch schwache Beziehungen zu fördern. Dies könnte etwa erfolgen, indem bei Treffen der Steuerungsgruppe in bestimmten Zyklen wiederholt eine Stakeholderanalyse durchgeführt würde, um die bestehende Zusammensetzung der Akteure kritisch zu reflektieren und bspw. eventuell neue Kooperationspartner zu gewinnen oder indem verstärkt die Arbeit und Ergebnisse des Netzwerks in die (regionale) Öffentlichkeit eingebracht würde. Eine solche Öffentlichkeitsarbeit könnte bspw. im Rahmen der genannten regionalen 'Events' erfolgen.

Bei vertrauensfördernden Maßnahmen besteht immer das Risiko, dass diese vom jeweiligen Gegenüber nicht oder falsch wahrgenommen werden, wie THIES bei ihrer Untersuchung feststellt (vgl. THIES 2002, S. 227). Gerade ausgehend von der Individualität der Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung stimme ich dem Fazit von NUISSL, SCHWARZ und THOMAS zu, in welchem sie festhalten, dass letztendlich „der 'beste Weg' zum Vertrauen [...] in der Praxis aber immer kontextabhängig [bleibt] und [...] nie auf ganzer Länge einsehbar [ist], sondern [dieser] muss von den Beteiligten wenigsten streckenweise selbst angelegt werden“ (NUISSL/SCHWARZ /THOMAS 2002, S. 247).<sup>186</sup> Des Weiteren ergibt sich die Problematik, dass durch die bewusste Ausrichtung auf die Förderung von Vertrauen immer wieder der Vorwurf der Manipulation oder Instrumentalisierung im Raum steht (siehe etwa THIES 2002, S. 58, BIERHOFF/BUCK 1984, S. 3, BURT 1992, S. 24f. oder Kap. I.1.2). Dabei ergibt sich beim Umgang mit Vertrauen „die Gefahr, die Möglichkeiten, Vertrauen intentional zu schaffen, zu überschätzen, zumal wenn der Interaktionspartner diese Absicht erkennt“ (SYDOW 1995, S. 195). So ist darauf hinzuweisen, dass selbst wenn Vertrauen sowohl innerhalb einer Organisation wie auch in einem regionalen Bildungsnetzwerk etabliert werden soll, dies nicht unbedingt effizienter oder gar kostengünstiger als eine alternative Koordinations- oder Organisationsformen sein muss (siehe RIPPERGER 1998, S. 178). Allerdings kann – wie bereits angeführt (vgl. Abschnitt 3.3 in diesem Kapitel) – festgehalten werden, dass der Auf- und Ausbau regionaler Netzwerke nicht ohne Ressourcenaufwendung zu bewerkstelligen ist und so stimme ich RIPPERGER zu, wenn sie schreibt:

*„Die Behauptung, daß Organisation durch Vertrauen grundsätzlich kostengünstiger ist als die alternative Organisation durch explizite Verträge bzw. durch explizite*

---

<sup>186</sup> Ähnlich argumentiert auch andere Autoren wie etwa NOOTEBOOM (siehe NOOTEBOOM 2003, S. 28) oder BURT (vgl. BURT 1992, S. 33).

*Sicherungs- und Kontrollmaßnahmen, kann in dieser Pauschalität nicht aufrechterhalten werden.“ (RIPPERGER 1998, S. 185)*

Zudem lässt sich feststellen, dass Vertrauen zwar eine notwendige, aber keinesfalls hinreichende Bedingung für die Etablierung solch einer Beziehung ist (vgl. NUISSL/ SCHWARZ / THOMAS 2002, S. 170).

Ein besonderes und m.E. kaum vermeidbares Problem sind die Verletzbarkeit und potenzielle Enttäuschung aufgrund der Möglichkeit von defektivem bzw. opportunistischen Handeln des Vertrauensnehmers (siehe EULER 2004, S. 312, BIERHOFF 1987, Sp. 2033 oder LAUCKEN 2001, S. 25). Diese potenzielle Gefahr ist elementarer Bestandteil einer Situation, in der Vertrauen zum Tragen kommt (siehe Kap. II.1), ist aber in ihrer Bedeutung deshalb trotzdem nicht zu unterschätzen.<sup>187</sup>

#### **4.2. Probleme speziell in Bildungseinrichtungen am Beispiel berufsbildender Schulen**

Grundsätzlich ist es mir wichtig festzuhalten, dass angesichts der bereits existierenden und (etwa auf Basis der ANUBA-Abschlussuntersuchung) empirisch nachweisbaren Belastung der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen eine „weitere Erhöhung der Belastung, z.B. durch [...] die Change-Belastungen bei der Entwicklung von berufsbildenden Schulen zu Kompetenzzentren, [...] sehr kritisch betrachtet werden“ (WILBERS 2004, S. 335) muss. Eine solche empfundene (insbesondere zeitliche) Belastung kann auch im Hinblick auf Netzwerkarbeit bei Lehrkräften ausgemacht werden (siehe CZERWANSKI 2003, S. 210 und S. 219)

Wenn aber trotzdem eine solche Entwicklung aus politischen Gründen für sinnvoll erachtet wird, so ist zur Bewältigung dieses organisatorischen Wandels der berufsbildenden Schulen zum regionalen Kompetenzzentrum Vertrauen von Bedeutung – sowohl innerorganisatorisch, wie auch im interorganisationalen Verhältnis (siehe Kap. IV.5.3). Angesichts der diesbezüglich aufgeführten, vielfältigen zu berücksichtigenden Einflussfaktoren beim Beziehungsaufbau sowie den komplexen Rahmenbedingungen stellt sich die Frage, ob dies „vor dem Hintergrund der aktuellen Erschwernisse im pädagogischen Alltag nicht eine Überforderung dar[stellt], wird nicht das Unmögliche gefordert und so das Mögliche verhindert“ (EULER/ HAHN 2004, S. 41). Diese Frage soll nun, soweit dies hier möglich ist, behandelt werden.

---

<sup>187</sup> Wie die Folgen einer solchen Enttäuschung aussehen können, belegen ENDRES und WEHNER mit ihrer Fallstudie für zwischenbetriebliche Kooperationsbeziehungen sehr deutlich (vgl. ENDRES/ WEHNER 2003, S. 246).

#### **4.2.1. Probleme bei der Etablierung von vertrauensbewusstem Management**

Die Etablierung von Vertrauensbeziehungen erfordert Ressourcen und eine Durchsetzung des vertrauensbewussten Managements auf Basis von Appellen oder aber reiner Freiwilligkeit ist m.E. nicht zu bewerkstelligen. Aber gerade die Appelle erfreuen sich einer vergleichsweise großen Beliebtheit, sind sie doch im Vergleich zu einer Veränderung der Rahmenbedingungen sehr „kostengünstig, werden sie doch im Regelfall nicht mit nennenswerten Konsequenzen verbunden“ (WILBERS 2004, S. 331). Aber eine solche Vorgehensweise hat eher kontraproduktive Wirkung, denn dies „macht eher das Defizit von Vertrauen offensichtlich, als dass es irgendein Anstoß bieten könnte, von diesem Zeitpunkt ab mehr Vertrauen zu investieren“ (GERAMANIS 2002, S. 41). Auch die reine Freiwilligkeit trägt nicht zur Umsetzung einer solchen Konzeption bei, denn wenn die Durchsetzung „auf das freiwillige Handeln der Akteure setzt, sich untereinander auszutauschen und untereinander abzustimmen, wird [dies] als politische Vorgabe wahrgenommen, die ‘unfreiwillig’ befolgt werden muss“ (JÜTTE 2002, S. 200) und die Folgen einer solchen (impliziten bzw. so wahrgenommenen) formalen Kooperation sind bereits in dieser Arbeit intensiv thematisiert worden (siehe Kap. IV.3.3).

Vielmehr braucht eine mit dem Vertrauensaufbau verbundene Beziehungsarbeit „Zeit, braucht Kontinuität, nicht zuletzt zur Schaffung der Voraussetzungen, um die in der Zusammenarbeit erfahrbaren Unzulänglichkeiten und evtl. Schuldgefühle [...] offen eingestehen zu können“ (PÄTZOLD/DREES/THIELE 1993, S. 29), wobei gerade zu Beginn eines Netzwerkaufbaus „die Notwendigkeit zur Kooperation von den Akteuren nicht als Chance gesehen wird, sondern vielfach als schmerzhaft Konfrontation erlebt wird“ (SEYFRIED/ KOHLMAYER/ FURTH-RIEDESSER 1999, S. 57). Somit ist – wie bei anderen Erweiterungen der Tätigkeitsprofile von berufsbildenden Schulen auch – die Bereitstellung entsprechender Ressourcen, z.B. im Rahmen eines einzurichtenden Budgets für Kooperations- und Netzwerkaktivitäten, notwendig (vgl. WILBERS 2004, S. 231), da der oftmals betonte Prozessnutzen für verschiedene Akteure zu meist nicht ausreicht (siehe HELLMER et al. 1999, S. 52). Ob sich solche auch finanziellen Ressourcen aber in Zeiten knapper Kassen auf tun lassen, ist eine schwierige bildungspolitische Frage, die leider an dieser Stelle nicht beantwortet werden kann.

Auch lässt sich Vertrauen selbst „nicht im Rahmen eines formalen Lehrplans lehren oder befehlen, es entsteht (oder verschwindet) aus erfahrener Praxis und erfordert ein aktives Bemühen und Engagement“ (EULER 2004, S. 309) und es lässt sich auch nicht in dieser Form im Rahmen eines Seminars erlernen (vgl. a.a.O. 2004, S. 318). Somit stellt sich die Frage, wie etwa bei der Lehreraus- und -weiterbildung dieses Thema aufgegriffen werden könnte.

#### **4.2.2. Problemlagen aus Sicht der in Bildungseinrichtungen tätigen Personen**

Problematisch dürfte auch sein, dass die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen sehr unterschiedlichen Zielsetzungen bzw. Funktionen gerecht werden müssen. So ist hier etwa die Qualifikations-, die Allokations- und die Sozialisationsfunktion (vgl. THIES 2002, S. 20) zu nennen. Diese weit gefächerten Zielsetzungen äußern sich auch in den von unterschiedlichen Personenkreisen an die dort tätigen Lehrkräfte herangetragenen Anforderungen:

*„So fordern beispielsweise Eltern eine möglichst hohe fachliche Qualifikation ihrer Kinder, die deren berufliche Zukunft sichern soll, die Schulleitung erwartet eine Steigerung des Renommées der Schule, die Erfüllung von Lehrplänen und die Aufrechterhaltung der Disziplin. Die Erwartungen der Schüler wiederum mögen dem entgegen laufen, sie sind zunächst unfreiwillig in der Schulsituation und gleichzeitig in einer machtloseren Position.“ (THIES 2002, S. 23)*

Hier bestätigt sich auch die Erkenntnis aus der ANUBA-Abschlussuntersuchung, dass Schulen „auch heute schon hoch belastet [sind]. Es gibt heute kaum noch ein gesellschaftliches Problem, in dem man nicht auch nach der Schule ruft“ (WILBERS 2003, S. 87). Diese Problematik dürfte sich im Rahmen der Netzwerkarbeit noch verstärken, denn hier „ist der mehrperspektivische Umgang mit den Interessen aller beteiligten Akteure [gefordert], d.h. der konstruktive Umgang mit unterschiedlichen Partnern mit verschiedenen und teilweise konträren Interessen und Sinnsystemen“ (JÜTTE 2002, S. 317f.). Eine solche Arbeitsüberlastung und der damit verbundene Zeitmangel können aber zu einem Abreißen einer vertrauensvollen Beziehungen führen (siehe a.a.O. 2002, S. 160).

Dennoch denke ich, dass gerade im Bereich berufsbildender Schulen großer Handlungsbedarf besteht, nicht zuletzt da es gerade auf die dort beschäftigten Lehrkräfte zutrifft, „dass diese sich schon ernsthaft überlegt haben, auszusteigen. Dies könnte auch damit zu tun haben, dass Lehrkräfte in berufsbildenden Schulen im Vergleich zu Lehrkräften von allgemein bildenden Schulen vermutlich eher aussteigen können, weil sie über die berufliche Fachrichtung eher die Möglichkeit habe, in den entsprechenden Bereichen tätig zu werden“ (WILBERS 2004, S. 335). Wenn dies aber bereits bei den dort tätigen Lehrkräften der Fall ist, so stellt sich mir auch die Frage, wie die berufsbildenden Schulen als Arbeitsfeld für angehende Lehrer attraktiv sein sollen. Die – bisher primär über Seiteneinsteigeroptionen (vgl. HANSIS 2003, S. 313) gelösten – Probleme bei der Gewinnung von Nachwuchslehrkräften werden sich wahrscheinlich weiter verschärfen, wenn bspw. attraktive Berufsbestandteile, wie die Verbeamtung von Lehrkräften

im Zuge der vermehrten Marktorientierung und Privatisierung bei den Institutionen des öffentlichen Sektors, abgeschafft werden sollten. Dies gilt insbesondere angesichts des Umstands, dass die Tätigkeit als Lehrkraft (auch an berufsbildenden Schulen) ein denkbar schlechtes Image aufweist (vgl. THIES 2002, S. 69).

#### **4.2.3. Die organisatorischen und regionalen Rahmenbedingungen**

THIES kommt gegen Ende der Ausführungen bzgl. ihrer Untersuchung der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülern u.a. zu dem folgenden Resümee:

*„In der Institution 'Schule' sind demnach bestimmte vertrauensrelevante Beziehungsmerkmale leichter zu realisieren als andere.“ (THIES 2002, S. 227)*

Eine wesentliche Grenze der Vertrauensbildung findet sich bspw. in den strukturellen inner- wie interorganisationalen Rahmenbedingungen von Bildungsstätten. Bspw. erscheint der Umstand, dass die „positive Grundhaltung der Befragten [zur Zusammenarbeit] sinkt, wenn für die Zusammenarbeit ein verbindlicher Rahmen vorgeschlagen wird“ (AUTSCH et al. 1993, S. 39) und es „daher [...] für den Aufbau von Vertrauen in derartig strukturierte Beziehungen der Bereitschaft zur Ausbildung zusätzlicher Kommunikationswege mit eher informellem Charakter“ (SCHWEER 1997, S. 206) bedarf, auch im schulischen Kontext nicht unproblematisch (siehe THIES 2002, S. 62). Nicht zuletzt gilt auch bei den für die Steuerung der berufsbildenden Schulen verantwortlichen Instanzen wie der Schulaufsicht, dass diese Schulen und Lehrkräfte (trotz anders lautender Rhetorik) nach wie vor häufig noch als Anweisungsempfänger auf einem Dienstweg ansehen, welche durch Verordnungen reguliert und gesteuert werden (siehe EULER 2004, S. 307). So ist der o.g. Kontrollverzicht nur bedingt durchführbar, denn der Einsatz von Kontrollinstrumenten ist vielfach formal vorgeschrieben und es sieht – angesichts der vermehrten Bestrebungen z.B. bzgl. der Evaluation u.ä. – nicht unbedingt so aus, als ob in diesem Bereich zukünftig mehr Spielraum bestehen würde. Problematisch ist auch das Bild der Öffentlichkeit, das diese sowohl von den Lehrkräften als auch von den berufsbildenden Schulen als Institution hat.<sup>188</sup> Denn nicht zuletzt ist die subjektive Theorie über die institutionellen Rahmenbedingungen des jeweiligen Vertrauensnehmers bzw. Netzwerkpartners für die Entscheidung bzgl. Vertrauen wesentlich (siehe RIPPERGER 1998, S. 217).

---

<sup>188</sup> Dieses Bild steht dabei im deutlichen Gegensatz zu den Ausführungen von OUCHI über Schulen als eine der wenigen Institutionsformen, deren Souveränität und Zielsetzung nicht kritisch hinterfragt werden (siehe OUCHI 1980, S. 140).

Kritisch wird es zudem, wenn die aktuelle Tendenz der marktwirtschaftlichen Orientierung auch an berufsbildenden Schulen weiter in der bisherigen Form vorangetrieben wird, denn dieser „Umbau der öffentlichen Einrichtung zum mehr marktförmig organisierten Dienstleistungsunternehmen [schlägt sich] auch in ihrem Interaktions- und Kooperationsverhalten nieder“ (JÜTTE 2002, S. 311) und könnte im Hinblick auf Vertrauen zu ähnlichen Problemlagen wie bei den marktorientierten Organisation (vgl. Kap. IV.2.2) führen. Gleichzeitig bedarf es mehr rechtlicher Freiheiten, um auch berufsbildende Schulen als Institutionen in der Region handlungsfähig zu machen, „beispielsweise in der Form, dass sie Verpflichtungen eingehen können. Dies erscheint zurzeit insbesondere vonseiten berufsbildender Schulen problematisch“ (HAMM 2004, S. 35).<sup>189</sup> Hier ist also ein äußerst sensibler Abwägungsprozess zwischen den unterschiedlichen Zielen und Entwicklungen vorzunehmen.

Bzgl. der für die verschiedenen Phasen und Ebenen benötigten Ressourcen ergibt sich ebenfalls ein kritisches Bild. So wird bei der Untersuchung der bisherigen Kooperationspraxis an berufsbildenden Schulen an „verschieden Stellen [...]“ aufgeführt, dass wenig Ressourcen zur Realisierung der Teamarbeit zur Verfügung stehen und dass die hohe Arbeitsbelastung kaum den systematischen Austausch von Wissen ermöglicht“ (KREMER 2003, S. 42). So kann es an berufsbildenden Schulen durchaus vorkommen, „dass Zusammenarbeit aufgrund fehlender gemeinsamer Zeitfenster bzw. geeigneter Räume mit entsprechenden Rahmenbedingungen nicht möglich ist“ (ebenda). EULER führt bzgl. der diversen Reformbestrebungen in der Berufsbildung sowie den hierfür benötigten kulturellen Ressourcen, zu denen er insbesondere auch das Gestalten kooperativer, respekt- und vertrauensvoller Beziehungen zählt (siehe EULER 2003a, S. 314), das folgende Spannungsfeld an:

*„Auf der einen Seite wachsen die Reformerwartungen, auf der anderen Seite schrumpfen die kulturellen Voraussetzungen, die zur Umsetzung der Reformen erforderlich sind.“ (ebenda)*

So gesehen stellt sich die Frage, wie die Ressourcen für eine Umsetzung der hier gemachten Handlungsempfehlungen zur Verfügung gestellt werden können, um ein vertrauensbewusstes Management berufsbildender Schulen zu ermöglichen oder aber, ob der Rückgriff auf das hier ausgewiesene Potenzial ausbleibt.

---

<sup>189</sup> Die damit verbundenen, insbesondere juristischen Problemlagen aus Sicht der berufsbildenden Schulen wurden bereits im Rahmen dieser Arbeit eingehender thematisiert (siehe Kap. IV.5.3).



## **VI. Fazit und Ausblick**

Zum Abschluss der gemachten Ausführungen sollen die durchgeführten Schritte noch einmal kurz erläutert und die wichtigsten Ergebnisse aufgeführt werden. Zudem soll eine kritische Reflexion derselben im Hinblick auf die Grenzen und potenziellen Problemlagen erfolgen.

### **1. Zusammenfassung**

Ausgangspunkt dieser Arbeit war die folgende Zielsetzung:

*Im Rahmen dieser Arbeit soll die Bedeutung von und der Umgang mit Vertrauen in regionalen Bildungsnetzwerken auf der Basis theoretischer Überlegungen und dabei aufgeführter Argumentationslinien sowie empirischer Befunde aus der Untersuchung von Bildungsnetzwerken und ähnlichen Forschungsfeldern untersucht werden. Ausgehend von den so gewonnenen Erkenntnissen und basierend auf normativen Setzungen sollen erste Überlegungen für Handlungsempfehlungen zum vertrauensbewussten Management von berufsbildenden Schulen als Akteuren in regionalen Bildungsnetzwerken generiert werden.*

Hierzu wurden zunächst nacheinander die beiden wesentlichen, bereits im Titel aufgeführten Forschungsfelder 'Vertrauen' und 'regionale Bildungsnetzwerke' aufgearbeitet.

Bzgl. Vertrauen wurde dabei festgestellt, dass es sich um einen sowohl im Alltag wie auch in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen weit verbreiteten Begriff handelt, welcher allerdings höchst heterogen Verwendung findet. Als wesentliche Eigenschaften von Vertrauen wurden dabei herausgestellt:

- Zeitliche Dimension,
- Reziprozität und
- Risiko.

Ausgehend hiervon wurde Vertrauen als eine im Rahmen einer bestimmten Situation getroffene, freiwillige Entscheidung durch einen Vertrauensgeber definiert, einem Vertrauensnehmer einen Handlungsspielraum einzuräumen, welche in der generalisierten Erwartung erfolgt, dass dieser Raum entsprechend der Interessen des Vertrauensgebers genutzt wird. Wichtig war hierbei, dass die Möglichkeit, diese Erwartung durch opportunistisches Handeln zu enttäuschen, grundsätzlich gegeben sein muss. Darauf aufbauend wurde eine Vertrauensheuristik entwickelt, welche bei der späteren Analyse des zweiten Forschungsfelds, den

regionalen Bildungsnetzwerken, im Hinblick auf die Bedeutung von und den Umgang mit Vertrauen eine Basis bieten sollte.

Dem Gebiet der regionalen Bildungsnetzwerke wurde sich über eine allgemeine Beschreibung der Entwicklung des Netzwerkbegriffs und der Netzwerkanalyse genähert, bevor diese theoretischen Ausführungen über ein Anwendungsbeispiel konkretisiert wurden. Dabei wurden die folgenden Analyseebenen ermittelt:

- die Ebene der Individuen und deren soziale Netzwerke (als Mikroebene),
- die Ebene der fokalen Organisation und deren interorganisationale Vernetzung (als Mesoebene) und
- die Region als Netzwerkwelt (als Makroebene).

Anhand des angeführten Untersuchungsbeispiels wurden die Problemlagen bei der Erfassung und Analyse regionaler Bildungsnetzwerke aufgearbeitet und ausgehend hiervon wurde eine genauere Fokussierung der im Rahmen dieser Arbeit vorgenommenen Akteursauswahl (Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen) sowie des verwendeten Regionalisierungsverfahrens (über die administrativ vorgegebenen Einteilung der Kreise) vorgenommen. Darauf folgte eine Skizze der diversen potenziellen Anwendungsfelder für regionale Bildungsnetzwerke aus Sicht der berufsbildenden Schulen. Aufgrund der Vielzahl der denkbaren Anwendungsmöglichkeiten, die sich ermitteln ließ, wurden drei exemplarische Felder ausgewählt. Hierbei handelte es sich um

- die Kooperationsanforderungen an berufsbildende Schulen bei der Umsetzung von Lernfeldcurricula,
- den kooperativen Auf- und Ausbau von Beratungsangeboten sowie
- die Entwicklung von berufsbildenden Schulen zu regionalen Kompetenzzentren.

Diese Anwendungsfelder wurden auch im darauf folgenden Kapitel im Hinblick auf Vertrauen eingehender analysiert, doch zunächst erfolgte eine allgemein gehaltene Analyse bzgl. des Umgangs mit und der Bedeutung von Vertrauen auf den unterschiedlichen Ebenen regionaler Bildungsnetzwerke, wie sie hier differenziert wurden. Daran anschließend wurden diese allgemeinen Ergebnisse auf die Anwendungsfelder übertragen und anhand von empirischen und theoretisch entwickelten Befunden im Hinblick auf potenzielle Probleme und Schwierigkeiten bei der Generierung von Vertrauen analysiert. Diese Probleme und Hindernisse stellten sich als durchaus umfangreich heraus. So konnte als in der Zielsetzung dieser Arbeit eingefordertes Untersuchungsergebnis festgestellt werden, dass die Bedeutung von Vertrauen für die Zu-

sammenarbeit in regionalen Bildungsnetzwerken hoch eingeschätzt werden kann, sich aber gleichzeitig einige Probleme im Hinblick auf die Entwicklung desselben im Kontext berufsbildender Schulen ergeben können.

Ausgehend vom Erkenntnisinteresse sowie einer normativen Basis wurden im vorangehenden Kapitel Handlungsempfehlungen zum vertrauensbewussten Management berufsbildender Schulen als Akteure in regionalen Bildungsnetzwerken entwickelt. Diese lassen sich in Aspekte unterteilen, welche gefördert, reduziert oder aber äußerst sensibel abgewägt werden sollten und die sich entsprechend wie folgt strukturieren lassen:

	Phase / Ebene:	Eher zu verstärken	Eher zu reduzieren	Kritisch abzuwägen
<b>Prozessphasen</b>	<b>Kontakte anbahnen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stakeholderanalyse</li> <li>- Kommunikationsmöglichkeiten</li> <li>- offene Ausrichtung</li> <li>- langfristige Perspektive</li> <li>- Bereitstellung von Ressourcen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kurzfristige Einforderung von Ergebnissen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zahl der Stakeholder</li> </ul>
	<b>Kontakte aufnehmen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- von den o.g. Aspekten insbesondere langfristige und offene Ausrichtung sowie Ressourcenversorgung</li> <li>- Rückgriff auf den Reputationsmechanismus</li> <li>- Zielfindungsgespräche und Vereinbarung von Verhaltensregeln</li> <li>- Transparenz (etwa über Ziele und Arbeit an einer gemeinsamen Sprache)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hervorheben eigener Ziele</li> <li>- Initiierung 'von oben' (bzgl. der Probleme, Zielsetzungen und konkreten Ausgestaltung 'vor Ort')</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eine schriftliche oder rein verbal gehaltene Kontaktaufnahme</li> </ul>
	<b>Kontakte aufbauen und pflegen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revision der Stakeholderzusammensetzung</li> <li>- Transparenz (über die Entwicklung)</li> <li>- Partizipation (an der Entwicklung)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bedrohlich empfundene Handlungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>prinzipielle</i> langfristige Orientierung</li> <li>- größere Veränderungsprozesse</li> <li>- formale bzw. vertragliche Institutionalisierung (etwa durch Gremien)</li> </ul>
	<b>Konflikte und Störungen erkennen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- präventive Suche nach Kommunikationsdefiziten und Konfliktpotenzialen</li> <li>- bewusste Wahrnehmung von Konflikten</li> <li>- Reflexion möglicher Ursachen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Konfliktvermeidungs- und -verdrängungsstrategien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mögliche Lösungen für Konflikte (speziell im Hinblick auf ihre Wirkung bzgl. Vertrauen)</li> </ul>
	<b>Vertrauen rückgewinnen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- offene Kommunikation über das Geschehene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (potenziell 'überzogene') Misstrauensentwicklung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reaktionen auf Konflikte (speziell im Hinblick auf ihre Wirkung bzgl. Vertrauen)</li> </ul>
	<b>Beziehungen beenden</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- offener und transparenter Umgang mit dem Beziehungsabbruch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 'prinzipielle' Vermeidung von Beziehungsabbrüchen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sanktionen (gerade auch gegenüber sanktionsunwilligen Dritten)</li> </ul>

	Phase / Ebene:	Eher zu verstärken	Eher zu reduzieren	Kritisch abzuwägen
Unterstützungsebenen	<b>Individuelle Ebene</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- interorganisationale Grenzgänger als 'Trendsetter'</li> <li>- individuelle Kommunikations- und Sozialkompetenz</li> <li>- Übertragung von Entscheidungsbefugnissen und Ressourcen auf interorganisationale Grenzgänger</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Überantwortung der Pflege aller Netzwerkbeziehungen an eine Person im Sinne einer (Funktions-) 'Stelle'</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anforderungen an die interorganisationalen Grenzgänger</li> </ul>
	<b>Inner-organisatorische Ebene</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entwicklung einer Vertrauenskultur (insbesondere der Reziprozitätsnorm und Risikobereitschaft)</li> <li>- offene Informationspolitik</li> <li>- Schaffung einer Fehlerkultur</li> <li>- Transparenz und Partizipation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 'Egalitarismus' (insbesondere zwischen den Lehrkräften)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bestehende Weisungs- und Kontrollmechanismen</li> </ul>
	<b>Ebene der inter-organisationalen Netzwerke</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vertrauenskultur</li> <li>- Etablierung von Vertrauensintermediären bzw. unabhängigen Moderatoren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Konkurrenz zwischen den Netzwerkakteuren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kollektive Sanktionen</li> <li>- formale Institutionalisierung etwa in Form von Gremien</li> <li>- Gestaltung von Rahmenverträgen (gerade im Hinblick auf die darin verankerten Anreize)</li> <li>- Steuerungsstruktur</li> </ul>
	<b>Regionale Ebene</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schaffung von Transparenz</li> <li>- Entwicklung von Kontakt- und Kommunikationsmöglichkeiten (etwa IT-Plattformen oder regionale 'Events')</li> <li>- Kombination aus 'bottom-up' und 'top-down' Impulsen (Letzteres gerade im Hinblick auf die Gestaltung der regionalen Rahmenbedingungen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einforderungen von (Ressourcen-) Einsparungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- feste Gremien wie regionale Arbeitskreise</li> </ul>

Tabelle 9: Zusammenfassung der Ausführungen zum vertrauensbewussten Management.

## 2. *Desiderata und offene Forschungsfragen*

Nachdem nun die Ergebnis zusammengefasst sind, soll an dieser Stelle nicht verschwiegen werden, dass die obigen Ausführungen auch Grenzen und Probleme mit sich bringen.

Gerade bei diffus anmutenden Begriffen wie Vertrauen und Netzwerken besteht die Gefahr, dass die theoretischen Konzepte als Allheilmittel angesehen werden und vielfältige Potenziale und Problemlösungsmöglichkeiten unter diesen subsummiert werden. Ein Risiko, das auch bei dieser theoriegeleiteten und empirisch unterfütterten Arbeit zur Bedeutung von und zum Umgang mit Vertrauen in regionalen Bildungsnetzwerken nicht außer Acht gelassen werden sollte – oder wie EULER und HAHN es ausdrücken:

*„Theorien sind kein Selbstzweck, sondern sie sind wie Werkzeuge, die zur Lösung konkreter Probleme in der Praxis mal besser, mal schlechter taugen. Besitzt man nur einen Hammer, dann besteht die Gefahr, dass jedes Problem als Nagel wahrgenommen wird.“ (EULER/ HAHN 2004, S. 42)*

Die hier vorgenommene Orientierung am Koordinationsmechanismus Vertrauen und seine Bedeutung in regionalen Bildungsnetzwerken birgt die Gefahr, die diversen Potenziale, aber

auch Problemlagen die in einem solchen Netzwerk vorzufinden sind bzw. entstehen können, ausschließlich unter diesem Fokus zu betrachten. Gerade aber auch andere Faktoren und Rahmenbedingungen haben Einfluss auf die Entstehung und die Entwicklung von Kooperationsbeziehungen und Bildungsnetzwerken – seien sie sozialer (z.B. juristische Rahmenbedingungen) oder materieller Art (bspw. technische Unterstützung durch IT).

Bzgl. der Zielsetzung der hier gemachten Handlungsempfehlungen stellt sich die Frage nach den innerorganisatorischen Wirkungen. Hierfür möchte ich auf EULER verweisen, welcher die Bedeutung von Vertrauen für die individuelle Beziehungsebene von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen wie folgt verdeutlicht:

*„Eine Institution, deren herrschende Kultur dadurch geprägt ist, dass morgens jeder für sich und nachmittags jeder gegen jeden arbeitet, bildet einen schlechten Nährboden für die Herausbildung von persönlichen Vertrauensbeziehungen. Ein Bildungssystem hingegen, dessen Grundeinstellung gegenüber ihren Mitgliedern durch Respekt und Vertrauen geprägt ist, wird mit einer höheren Wahrscheinlichkeit zu entsprechend ausgeprägten persönlichen Beziehungen führen.“ (EULER 2004, S. 309)*

Wenn sich ausgehend von den hier aufgestellten Handlungsempfehlungen eine Entwicklung des Bildungssystems verstärkt in Richtung der letztgenannten Variante bewerkstelligen ließe, wäre m.E. bereits etwas für die Arbeit von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen als Akteure in regionalen Bildungsnetzwerken erreicht.

Ein weiteres Gebiet, das im Rahmen dieser Arbeit explizit nicht eingehender thematisiert werden sollte, aber insbesondere im Hinblick auf die Gestaltung des Transfers der hier angestellten Überlegungen bedeutsam ist, ist die überregionale Ebene, denn während „die lokalen und regionalen Akteure der Berufsbildung den entscheidenden Beitrag zur Identifikation bestehender Defizite leisten und dafür häufig auch Lösungsansätze vorschlagen, kommt den auf nationaler Ebene tätigen staatlichen Akteuren die Aufgabe einer übergreifenden Problem- und Zieldefinition zu“ (SEYFRIED/ KOHLMAYER/ FURTH-RIEDESSER 1999, S. 60).

Des Weiteren erscheint mir eine Übertragung der hier angestellten Überlegungen auf konkrete Anwendungsfelder wichtig, um so dem bisher (selbst für die ausgewählten Anwendungsfelder) recht abstrakten Niveau der hier gemachten Ausführungen zu begegnen. Auf diesem Wege sollte es auch möglich sein, eine Diskussion (auch im Sinne der Wissenschafts-Praxis-Kommunikation) über die praktischen Anwendungsmöglichkeiten zu erreichen und auf diese Weise eine kritische Reflexion und eventuelle auch eine Revision der hier aufgeführten Überlegungen vorzunehmen.

## VII. Quellenverzeichnis

### 1. Literatur

- ANTFANG, P.; URBAN, D.: 'Vertrauen' - soziologisch betrachtet. Ein Beitrag zur Analyse binärer Interaktionssysteme (SISS). Stuttgart 1994.
- ANUBA: Gemeinsamer Abschlussbericht. BLK-Modellversuch Aufbau und Nutzung von Bildungsnetzwerken zur Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsmodulen in den IT- und Medienberufen (Online-Dokument; Quelle: <http://www.anuba-online.de>; Stand: Januar 2005). Hildesheim u.a. 2003.
- APELT, M.: Vertrauen in der zwischenbetrieblichen Kooperation. Wiesbaden, Lüneburg. 1994.
- ARNOLD, R.; SIEBERT, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit. Hohengehren 1997.
- AUTSCH, B.; BERGER, K.; BRANDES, H.; WALDEN, G.: Gestaltungsmerkmale der Kooperation von Betrieben, Berufsschulen und überbetrieblichen Berufsbildungsstätten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 22. Jg. (1993), H. 2, S. 32 - 40.
- AVENARIUS, H.: Förderung der Eigenständigkeit Beruflicher Schulen zwischen Verfassungsgebot und den Anforderungen beruflicher Aus- und Weiterbildung. In: BLK (Hrsg.): Kompetenzzentren. Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken. Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. BLK-Fachtagung am 3./4. Dezember 2001 in Lübeck (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 99). Bonn 2002. S. 50 - 58.
- AXELROD, R.: Die Evolution von Kooperation (5. Aufl.). München 2000.
- BACHMANN, R.; LANE, C.: Vertrauen und Macht in zwischenbetrieblichen Kooperationen. Zur Rolle von Wirtschaftsrecht und Wirtschaftsverbänden in Deutschland und Großbritannien. In: SYDOW, J.: Management von Netzwerkorganisationen. Beiträge aus der Managementforschung (3. Aufl.). Wiesbaden 2003. S. 75 - 106.
- BADER, R.; SCHÄFER, B.: Lernfelder gestalten. Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation. In: Die berufsbildende Schule, 50. Jg. (1998), H. 7-8, S. 229 - 233.
- BADER, R.: Der BLK-Modellversuch SELUBA – vom Handlungsfeld zum Lernfeld. Handreichung zum Referat im Rahmen der Fachtagung Druck- und Medienberufe anlässlich der Hochschultage Berufliche Bildung 2002 vom 13. bis 15. März 2002 in Köln. Magdeburg 2002.
- BANDURA, A.: Social Learning Theory. Englewood Cliffs 1977.
- BANK, V.: Die Entwicklung der berufsbildenden Schulen in Schleswig-Holstein zu regionalen Berufsbildungszentren. Teil 1 – Das Beste von allen, oder: wie das dänische Berufsbildungssystem unser Vorbild wurde. In: Wirtschaft und Erziehung. 55. Jg. (2003), H. 3, S. 93 - 102.
- BAURMANN, M.: Vertrauen und Anerkennung. Wie weiche Anreize ein Vertrauen in Institutionen fördern können. Aus: MAURER, A.; SCHMID, M. (Hrsg.): Neuer Institutionalismus Zur soziologischen Erklärung von Organisation, Moral und Vertrauen. Frankfurt, New York (Campus) 2002. S. 107 - 132.
- BECK, R.; SCHWARZ, G.: Konfliktmanagement. Alling 1995.
- BELLMANN, K.; HIPPE, A.: Der Netzwerkansatz als Forschungsparadigma im Rahmen der Untersuchung interorganisationaler Unternehmensbeziehungen. In: BELLMANN, K.; HIPPE, A. (Hrsg.): Management von Unternehmensnetzwerken – Interorganisationale Konzepte und praktische Umsetzung. Wiesbaden 1996. S. 4 - 18.
- BERGER, K.; WALDEN, G.: Regionale Verteilung überbetrieblicher Werkstattplätze in den alten Bundesländern. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 22. Jg. (1993), H. 2, S.17 - 24.
- BEUTNER, M.: Ausbildungsbereitschaft von Klein- und Mittelbetrieben. Eine wirtschaftspädagogische Studie zur Ermittlung der Determinanten der Ausbildungsbereitschaft. Köln 2001.
- BEUTNER, M.; SCHWEERS, C.: Holzweg oder Prachtstraße? Profilbildung nordrhein-westfälischer Berufskollegs im Rahmen ihres Entwicklungsprozesses zu Kompetenzzentren. In: bwp@ (Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online; <http://www.bwpat.de>). 3. Jahrgang. (2003a), Ausgabe Nr. 5, S. 1 - 17.

- BEUTNER, M.; SCHWEERS, C.: Vernetzung von berufsbildenden Schulen – Entwicklung eines Beurteilungsinstrumentes für den Vernetzungsgrad berufsbildender Schulen. In: Kölner Zeitschrift für „Wirtschaft und Pädagogik“. 18.Jg. (2003b), Heft 35. S. 23 - 47.
- BIERHOFF, H. W.: Vertrauen in Führungs- und Kooperationsbeziehungen. Aus: KIESER, A.; REBER, G., WUNDERER, R. (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung. Stuttgart (Poeschel) 1987. Sp. 2028 - 2038.
- BIERHOFF, H. W.: Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch (5. Aufl.). Stuttgart, Berlin, Köln 2000.
- BIERHOFF, H. W.; BUCK, E.: Vertrauen und soziale Interaktion. Alltägliche Bedeutung des Vertrauens. Marburg 1984.
- BOHNET, I.: Kooperation und Kommunikation. Eine ökonomische Analyse individueller Entscheidungen. Tübingen 1997.
- BOURDIEU, P.: Ökonomisches Kapital - Kulturelles Kapital - Soziales Kapital. In: BOURDIEU, P.: Die verborgenen Mechanismen der Macht (Schriften zu Politik und Kultur 1). Hamburg 1992. S. 49 - 79.
- BRADACH, J.L., ECCLES, R.G.: Price, Authority, and Trust. From Ideal Types to Plural Forms. In: Annual Review Sociology, Jg. 1989, H. 15, S. 97 - 118.
- BREUER, J.; BROMBERGER, N.; KIEDROWSKI, J.; SCHWEERS, C.: E-Learning in der Weiterbildung - der Modellversuch Mercur. In: TWARDY, M. / ESSER, F.H. (Hrsg.): Berufsbildung im Handwerk - Kontinuität und Perspektiven. Köln 2002. S. 129 - 164.
- BREUER, J.; SCHWEERS, C.; TWARDY, M.: Neue Entwicklungen in der Berufsbildung. In: SCHWEERS, C.; STRAHLER, B.; TIEMEYER, E. (HRSG.): Bildungsnetzwerke & Lernortkooperation. Konzepte und Transfermöglichkeiten. Köln, Hildesheim, Soest 2002. S. 1 - 22.
- BÜCHTER, K.; GRAMLINGER, F.: Kooperation in der Organisation Berufsschule als Mikropolitik. Theoretische Annäherungen und Überlegungen. In: In: DILGER, B.; KREMER, H.-H.; SLOANE, P.F.E. (Hrsg.): Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen. Beiträge im Kontext des Modellversuchs WisLok. Paderborn 2003. S. 103 - 121.
- BUND-LÄNDERKOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK): Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung (KOLIBRI). Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm. (Online-Dokument <http://www.blk-bonn.de/papers/heft114.pdf>; Stand: Dezember 2004) Bonn 2004.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2001. Bonn 2001.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): EXIST – Existenzgründer aus Hochschulen. Netzwerke für innovative Unternehmensgründungen. Bonn, München. 2001a.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Bonn, Siegen 2002.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND ARBEIT: Kooperation planen und durchführen. Ein Leitfaden für kleinere und mittlere Unternehmen. o.O. 2003.
- BURT, R.S.: Structural Holes. The Social Structure of Competition. Cambridge, Massachusetts, London 1992.
- BUSCHFELD, D.: Konditionen beruflicher Bildungsgänge. Theoretische Fundierung eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Konzeptes. Köln 2002.
- CLEMENT, W.: Netzwerke – eine zukunftsweisende Organisationsform in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung, 56. Jahrgang (2002), Heft 75, S. 37 - 38.
- COLEMAN, J.S.: Grundlagen der Sozialtheorie. Band 1: Handlungen und Handlungssysteme. München, Oldenbourg 1991.
- COOKE, P.; MORGAN K.: The network paradigm. New departures in corporate and regional development. In: Environment and Planning D: Society and Space, 1993, Volume 11. S. 543 - 564.
- CZERWANSKI, A.: Ergebnisse einer Evaluation. Der Nutzen der Lernnetzwerke aus Teilnehmersicht. In: CZERWANSKI, A.: Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland. Gütersloh 2003. S. 203 - 221.
- DEHNBOSTEL, P.; UHE, E.: Verbünde und Netzwerke als moderne Lernortsysteme in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung. Heft 75. 56. Jahrgang. Juni 2002.
- DEUTSCH, M.: Konfliktregelung. Konstruktive und destruktive Prozesse. München, Basel 1976.

- DIETRICH, A.; GILLEN, J.: Wer entwickelt Wen? Überlegungen zum Verhältnis von Netzwerkentwicklung und der Kompetenz von Moderatoren. In: WILBERS, K. (Hrsg.): Das Sozialkapital von Schulen. Die Bedeutung von Netzwerken, gemeinsamen Normen und Vertrauen für die Arbeit von und in Schulen. Bielefeld 2004. S. 129 - 144.
- DiPIAZZA, S.A.; ECCLES, R.G.: Vertrauen durch Transparenz. Die Zukunft der Unternehmensberichterstattung. New York 2002.
- DÖRING, O.; STARK, G.: Lernortkooperation als Innovationsstrategie für das duale System der Berufsausbildung – Ergebnisse eines Modellversuchs zur Institutionalisierung von Lernortkooperation. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 28. Jg. (1999), H. 2, S.20 - 25.
- DUBS, R.: Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion Lehrenden und Lernenden im Unterricht. St. Gallen, Zürich 1995.
- DUBS, R.: New Public Management im Schulwesen. Eine kritische Erfahrungsanalyse. Aus: THOM, N.; ZAUGG, R. J. (Hrsg.): Excellence durch Personal- und Organisationskompetenz. Bern, Stuttgart, Wien (Haupt) 2001. S. 419 - 440.
- ENDRESS, M.: Vertrauen. Bielefeld (transcript) 2002.
- ENDRES, E; WEHNER, T.: Störungen zwischenbetrieblicher Kooperation. Eine Fallstudie zum Grenzstellenmanagement in der Automobilindustrie. In: SYDOW, J.: Management von Netzwerkorganisationen. Beiträge aus der Managementforschung (3. Aufl.). Wiesbaden 2003. S. 215 - 259.
- ENGGRUBER, R.: Überlegung zur Professionalität in der Beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher. In: ENGGRUBER, R.: Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke. Münster 2001. S. 197 - 218.
- ENGGRUBER, R.: Lernortkooperation als Mittel zur Förderung benachteiligter Jugendlicher. In: EULER, D.: Handbuch der Lernortkooperation. Band 1 – Theoretische Fundierung. Bielefeld 2004. S. 476 - 484.
- ERIKSON, E. H.: Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit. Darmstadt 1966.
- ESSER, F.H.; TWARDY, M.: Lernen - online. Ergebnisse aus dem Modellversuch MERCUR. Köln (Eusl), 2003.
- ESSER, F.H.; TWARDY, M.; WILBERS, K. (Hrsg.): e-Learning in der Berufsbildung. Telekommunikationsgestützte Aus- und Weiterbildung im Handwerk. Köln 2000.
- ESSER, H.: Soziologie. Allgemeine Grundlagen. Frankfurt a.M., New York 1993.
- EULER, D.; HAHN, A.: Wirtschaftsdidaktik. Bern, Stuttgart, Wien 2004.
- EULER, D.: Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung. Köln (Botermann & Botermann) 1994.
- EULER, D.: Ausgangspunkte: Lernortkooperation im Dualen System – eine Standortbestimmung. In: GESCHÄFTSSTELLE KOLORIT, BEZIRKSREGIERUNG MÜNSTER (Hrsg.): KOLORIT – Kooperation der Lernorte im Bereich neuer Informationstechnologie. Modellversuch des Bund-Länder-Kommission (Abschlussbericht). Gelsenkirchen-Buer, Münster 1994b. S. 9 - 29.
- EULER, D.: Modernisierung des Dualen Systems – Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien. Untersuchung im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Online-Dokument <http://www.blk-bonn.de/download.htm>; Stand: August 2000). Nürnberg 1997.
- EULER, D.: Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Online- Dokument; <http://www.blk-bonn.de/download.htm>; Stand: Juni 2004). Nürnberg 1999.
- EULER, D.: Lehrerausbildung und Junglehrereinsatz als personell vermittelter Innovationstransfer. In: HANSIS, H.; NICKOLAUS, R.; SLOANE, P.F.E.; THEES, J.M. (Hrsg.): Lehrerbildung und Innovationstransfer. Bielefeld (wbv) 2002. S. 5 - 20.
- EULER, D.: Reformen erfordern Vertrauen und Kooperation. Über notwendige Fundamente von pädagogischen Innovationen. In: Die kaufmännische Schule, 49. Jg. (2003a), H. 12, S. 314 - 317.
- EULER, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 2 – Praktische Erfahrungen. Bielefeld 2003b.
- EULER, D.: Über die Entwicklungsbedingungen einer Kooperationskultur. In: EULER, D.: Handbuch der Lernortkooperation. Band 1 – Theoretische Fundierung. Bielefeld 2004. S. 305 - 318.



- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Mitteilung der Kommission an den Rat, das europäische Parlament, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen zur Festlegung der Leitlinien für die zweite Runde der Gemeinschaftsinitiative EQUAL für die transnationale Zusammenarbeit zur Förderung neuer Methoden zur Bekämpfung aller Formen der Diskriminierung und Ungleichheit in Zusammenhang mit dem Arbeitsmarkt. Freizügigkeit guter Konzepte. (Online-Dokument <http://www.equal-de.de/download/Leitlinien2.Foerderrunde.pdf>; Stand: Dezember 2004). Brüssel 2003.
- FAULSTICH, P.: Attraktive Wissensnetzwerke. In: FAULSTICH, P.; WILBERS, K.: Wissensnetzwerke. Netzwerke als Impuls der Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung in der Region. S. 21 - 40.
- FESTINGER, L.: Theorie der kognitiven Dissonanzen. Bern, Stuttgart, Wien 1978.
- FEYERABEND, P.: Wider den Methodenzwang. Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie. Frankfurt a.M. 1976.
- FISCHER, L.; WISWEDE, G.: Grundlagen der Sozialpsychologie. München, Wien, Oldenbourg 1997.
- FISCHER, L.: Zwischen Gier und Ethik. Zur Konstitution neuer Ordnungsstrukturen am Kapitalmarkt. In: Wirtschaftspsychologie, 5. Jahrgang (2003), Heft 4 (Online-Dokument [http://www.wiso.uni-koeln.de/wisopsy/mitarbeiter/Gier\\_&\\_Ethik\\_am\\_Kapitalmarkt.pdf](http://www.wiso.uni-koeln.de/wisopsy/mitarbeiter/Gier_&_Ethik_am_Kapitalmarkt.pdf); Stand: Februar 2005), S.74 - 85.
- FLICK, U.: Vertrauen, Verwalten, Einweisen. Heidelberg 1988.
- FREITAG, M.: Das Konzept des Sozialkapitals und Ansätze zu seiner Messung. In: WILBERS, K. (Hrsg.): Das Sozialkapital von Schulen. Die Bedeutung von Netzwerken, gemeinsamen Normen und Vertrauen für die Arbeit von und in Schulen. Bielefeld 2004. S. 7 - 24.
- FRIEBERTSHÄUSER, B.: Interviewtechniken – ein Überblick. In: FRIEBERTSHÄUSER, B.; PRENGEL, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 1997. S. 371 - 395.
- FÜRST, D.; SCHUBER, H.: Regionale Akteursnetzwerke. Zur Rolle von Netzwerken in regionalen Umstrukturierungsprozessen. In: Raumforschung und Raumordnung, 56. Jahrgang, Heft 5/6 1998. S. 352 - 361.
- FUKUYAMA, F.: Konfuzius und Marktwirtschaft. Der Konflikt der Kulturen. München (Kindler) 1995.
- GEITHNER, S.: Wie kann Netzwerkarbeit innerschulisch fruchtbar gemacht werden? Acht Thesen aus der Praxis für die Praxis. In: CZERWANSKI, A.: Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland. Gütersloh 2003. S. 223 - 234.
- GENERALDIREKTION BILDUNG UND KULTUR: Sokrates. Gemeinschaftliches Aktionsprogramm im Bereich der allgemeinen Bildung (2000-2006). Neue Horizonte für die Bildung. (Online-Dokument: [http://europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/publ/pdf/socrates/brochnew\\_de.pdf](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/publ/pdf/socrates/brochnew_de.pdf); Stand: Dezember 2004). Luxembourg 2002.
- GERAMANIS, O.: Vertrauen. Die Entdeckung einer sozialen Ressource. Stuttgart 2002.
- GERLACH, H.; HAMM, C.: Innenentwicklung. In der Schule förderliche Bedingungen für die Zusammenarbeit in Netzwerken gestalten. In: STRAHLER, B.; TIEMEYER, E.; WILBERS, K. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte und Lösungen aus dem Modellversuch ANUBA. Bielefeld (wbv), 2003. S. 40 - 51.
- GERLACH, H.; HAMM, C.; SCHWEERS, C.; STRAHLER, B.; TIEMEYER, E.; WILBERS, K.: Das Curriculum für die Qualifizierung von Lehrkräften zu Akteuren in regionalen Netzwerken. In: STRAHLER, B.; TIEMEYER, E.; WILBERS, K. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte und Lösungen aus dem Modellversuch ANUBA. Bielefeld (wbv), 2003. S. 117 - 126.
- GIDDENS, A.: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a.M. 1995.
- GILBERT, D.U.: Vertrauen in strategischen Unternehmensnetzwerken. Ein strukturationstheoretischer Ansatz. Wiesbaden 2003.
- GIRGENSOHN, J.: Gesamtkonzeption der Schulberatung in Nordrhein-Westfalen (Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen; Schriftenreihe des Kultusministers; Heft 39). Köln 1980.
- GLASERSFELD, E.V.: Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig, Wiesbaden 1987.
- GOOD, D.: Individuals, Interpersonal Relations, and Trust. Aus: GAMBETTA, D. (Hrsg.): Trust. New York, Oxford 1988. S. 31 - 48.

- GRAEFF, P.: Vertrauen zum Vorgesetzten und zum Unternehmen. Modellentwicklung und empirische Überprüfung verschiedener Arten des Vertrauens, deren Determinanten und Wirkungen bei Beschäftigten in Wirtschaftsunternehmen. Berlin 1998.
- GRANOVETTER, M.S.: Economic Action and Social Structure. The Problem of Embeddedness. In: *American Journal of Sociology*, Jg. 1985, H. 91, S. 481 - 510.
- GRÜNINGER, S.: Vertrauensmanagement. Kooperation, Moral und Governance. Marburg 2001.
- HAMBUSCH, R.; LIMPKE, P.; WILBERS, K.: Bildungsnetzwerke und Bildungsnetzwerker. Grundanlage und Erfahrungen mit der Fortbildung in ANUBA. In: STRAHLER, B.; TIEMEYER, E.; WILBERS, K. (Hrsg.): *Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte und Lösungen aus dem Modellversuch ANUBA*. Bielefeld (wbv), 2003. S. 112 - 116.
- HAMM, C.: Schulentwicklung und Bildungsnetzwerke. Eine wirtschaftspädagogische Modellierung der für den Aufbau und die Nutzung von Berufsbildungsnetzwerken förderlichen Bedingungen in berufsbildenden Schulen (Dissertation). Köln 2004.
- HAMM, C.; SCHWEERS, C.: Curriculumentwicklung durch externe und interne Zusammenarbeit verbessern. In: STRAHLER, B.; TIEMEYER, E.; WILBERS, K. (Hrsg.): *Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte und Lösungen aus dem Modellversuch ANUBA*. Bielefeld (wbv), 2003. S. 77 - 87.
- HAMM, C. / TWARDY, M. / WILBERS, K.: Lernfeldorientierung und Zusatzqualifikationen als Ausgangspunkte einer stetigen regionalen Zusammenarbeit. Aus: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG LSW – SOEST/NIEDERSÄCHSISCHES LANDESINSTITUT FÜR FORTBILDUNG UND WEITERBILDUNG IM SCHULWESEN UND MEDIENPÄDAGOGIK NLI (Hrsg.): *Bildungsnetzwerke und Lernortkooperation*. Bönen 2001. S. 55 - 86.
- HANSIS, H.: Reformen erfordern Vertrauen. Ein Erlass aus abgrundtiefem Misstrauen oder aus rührender Entdeckereinsicht. In: *Die kaufmännische Schule*, 49. Jg. (2003), H. 12, S. 313 - 314.
- HEIDENREICH, M.: Regionale Netzwerke in der globalen Wissensgesellschaft. In: WEYER, J. (Hrsg.): *Soziale Netzwerke: Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung*. München, Wien, Oldenbourg 2000. S. 87 - 110.
- HEIDLING, E.: Strategische Netzwerke. Koordination und Kooperation in asymmetrisch strukturierten Unternehmensnetzwerken. In: WEYER, J. (Hrsg.): *Soziale Netzwerke: Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung*. München, Wien, Oldenbourg 2000. S. 63 - 85.
- HEISIG, U.: Vertrauensbeziehungen in der Arbeitsorganisation. Aus: SCHWEER, M. (Hrsg.): *Interpersonales Vertrauen. Theorien und empirische Befunde*. Opladen, Wiesbaden (Westdeutscher Verlag) 1997. S. 121 - 154.
- HELLMER, F.; FRIESE, C.; KOLLROS, H.; KRUMBEIN, W.: *Mythos Netzwerke – Regionale Innovationsprozesse zwischen Kontinuität und Wandel*. Berlin 1999.
- HIPPE, A.: Betrachtungsebenen und Erkenntnisziele in strategischen Unternehmensnetzwerken. Aus: BELLMANN, K.; HIPPE, A. (Hrsg.): *Management von Unternehmensnetzwerken. Interorganisationale Konzepte und praktische Umsetzung*. Wiesbaden 1996. S. 22 - 53.
- HOFFMANN, W.H.: Ökonomie von Unternehmungsnetzwerken: Theoretische Einsichten und empirische Befunde. In: SYDOW, J.; WIRTH, C. (Hrsg.): *Arbeit, Personal und Mitbestimmung in Unternehmensnetzwerken*. München. 1999.
- HUBSCHMID, C.C.: „Vertrauen“ im komplexen organisationalen Arrangement – der Fall „Expo“. Bamberg 2002.
- HUGO-BECKER, A.; BECKER, H.: *Psychologisches Konfliktmanagement. Menschenkenntnis – Konfliktfähigkeit – Kooperation* (3. Auflage). München (dtv) 2000.
- JANSEN, D.: *Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Opladen 1999.
- JANSEN, D.: Netzwerke und soziales Kapital. Methoden zur Analyse struktureller Einbettung. In: WEYER, J. (Hrsg.): *Soziale Netzwerke: Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung*. München, Wien, Oldenbourg 2000. S. 237 - 254.
- JONGBLOED, H.-C.: Reduktion und Transformation. In: TWARDY, M. (Hrsg.): *Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (Band 3, Teil II)*. S. 351 - 443.
- JONGBLOED, H.-C.; TWARDY, M.: Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen. In: TWARDY, M. (Hrsg.): *Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (Band 3, Teil I)*. S. 1 - 73.

- JÜTTE, W.: Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld 2002.
- KAILER, N.; MERKER, R.: Kompetenz in der Beratung kleiner und mittlerer Unternehmen. Defizite und Barrieren limitieren den Beratungserfolg. In: STAUDT, E. (Hrsg.): Berichte aus der angewandten Innovationsforschung (Nr. 180). Bochum 1999.
- KLAUS, E.: Vertrauen in Unternehmensnetzwerken. Eine interdisziplinäre Analyse. Hohenheim 2002.
- KREMER, H.-H.: Wissensmanagement und Reform beruflicher Bildung. In: DILGER, B.; KREMER, H.-H.; SLOANE, P.F.E. (Hrsg.): Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen. Beiträge im Kontext des Modellversuchs WisLok. Paderborn 2003. S. 33 – 47.
- KRYSTEK, U.: Planung und Vertrauen. Die Bedeutung von Vertrauen und Misstrauen für die Qualität von Planungs- und Kontrollsystemen. Stuttgart (Schäffer-Poeschel) 1993.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG LSW – SOEST/ NIEDERSÄCHSISCHES LANDESINSTITUT FÜR FORTBILDUNG UND WEITERBILDUNG IM SCHULWESEN UND MEDIENPÄDAGOGIK NLI (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Lernortkooperation. Bönen 2001.
- LAUCKEN, U.: Zwischenmenschliches Vertrauen. Rahementwurf und Ideenskizze. Oldenburg 2001.
- LEWIN, K.: Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Bad Nauheim 1953.
- LOOSE, A.; SYDOW, J.: Vertrauen und Ökonomie in Netzwerkbeziehungen – Strukturierungstheoretische Betrachtungen. Aus: SYDOW, J.; WINDELER, A. (Hrsg.): Management interorganisationaler Beziehungen. Vertrauen, Kontrolle und Informationstechnik. 2. Auflage. Opladen 1997. S. 160 - 193.
- LUHMANN, N.: Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität (4. Aufl.). Stuttgart 2000.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M. 1984.
- LUNDVALL, B.: National Systems of Innovation – Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning. London, New York 1992.
- MAIER, G.; TÖDLING, F.: Regional- und Städtökonomik 2. Regionalentwicklung und Regionalpolitik. Wien, New York. 1996.
- MATURANA, H.; VARELA, F.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern, München, Wien 1987.
- MEIFERT, M.: Vertrauensmanagement in Unternehmen. Eine empirische Studie über Vertrauen zwischen Angestellten und Führungskräften. München, Mering 2003.
- MILLER, T.: Netzwerke. Begriff und ausgewählte Forschungslinien. In: Grundlagen der Weiterbildung, 1997, H. 1, S. 38 - 40.
- MÖLLER, A.: Ökonomische Analyse von Vertrauen in umweltorientierten Innovationskooperationen. Bochum 2004.
- MORATH, F.A.: Interorganisationale Netzwerke: Dimensions – Determinants – Dynamics. In: KLIMECKI, R.G. (Hrsg.): Management Forschung und Praxis (Online-Dokument: <http://www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/2000/393/>; Stand: November 2002), Diskussionsbeitrag Nr. 15. Konstanz 1996. S.1 - 56.
- MORGAN, K.: The learning Region. Institutions, Innovation and regional renewal. In: Regional Studies, 31. Jg. (1997), H. 5, S. 491 - 503.
- NEUBAUER, W.: Interpersonales Vertrauen als Management-Aufgabe in Organisationen. Aus: SCHWEER, M. (Hrsg.): Interpersonales Vertrauen. Theorien und empirische Befunde. Opladen, Wiesbaden (Westdeutscher Verlag) 1997. S. 105 – 120.
- NINCK, M.: Zauberwort Nachhaltigkeit. Zürich 1997.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H.: Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt a.M., New York 1997.
- NOOTEBOOM, B.: The Trust Process. In: NOOTEBOOM, B.; SIX, F.: The Trust Process in Organizations. Empirical Studies of the Determinants and the Process of Trust Development. Cheltenham, Northampton 2003. S. 16 - 36.
- NOOTEBOOM, B.; SIX, F.: Introduction. In: NOOTEBOOM, B.; SIX, F.: The Trust Process in Organizations. Empirical Studies of the Determinants and the Process of Trust Development. Cheltenham, Northampton 2003. S. 1 - 15.

- NORTH, D.C.: Institutions, institutional change and economic performance. Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney 1990.
- NUSSL, H.; SCHWARZ, A.; THOMAS, M.: Vertrauen – Kooperation – Netzerkbildung. Unternehmerische Handlungsressourcen in prekären regioaneln Kontexten. Wiesbaden 2002.
- OBERMAIER, F.: Kreative Milieus und Netzwerke. Neue Erklärungs- und Strategieansätze der Regionalentwicklung sowie deren empirische Überprüfung anhand von Fall-Studien in Bayern (= Arbeitsmaterialien zur Raumordnung und Raumplanung, Heft 186). Bayreuth 1999.
- OFFERMANN, M.: Bürokratie und Vertrauen – die Institution Vertrauen in der Ökonomischen Theorie der Bürokratie. Baden-Baden 1990.
- OSWALD, H.: Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In: FRIEBERTSHÄUSER, B.; PRENGEL, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 1997. S. 71 - 87.
- OUCHI, W.G.: Markets, Bureaucracies, and Clans. In: Administrative Science Quarterly, 25. Jg. (1980), H. 1, S. 129 - 141.
- PAPPI, F.U.: Die Netzwerkanalyse aus soziologischer Sicht. In: PAPPI, F.U. (Hrsg.): Methoden der Netzwerkanalyse. München 1987. S.11 - 38.
- PÄTZOLD, G.; DREES, G.; THIELE, H.: Lernortkooperation und neue Qualifikationen. In: PÄTZOLD, G.; WALDEN, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsausbildung. Bielefeld 1995. S.431 - 450.
- PÄTZOLD, G.: Lernortkooperation im Dualen System der Berufsbildung – Bedingungen, Praxis und Entwicklungsperspektiven 2.Teil. In: Der Berufliche Bildungsweg 1995. H.10, S. 3 - 12.
- PÄTZOLD, G.; DREES, G.; THIELE, H.: Lernortkooperation Begründungen, Einstellungen, Perspektive In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 22. Jg. (1993), H. 2, S. 24 - 32.
- PETERMANN, F.: Psychologie des Vertrauens (2. Aufl.). München 1992.
- PETERMANN, F.: Interpersonales Vertrauen in der Arzt-Patient-Beziehung. Aus: SCHWEER, M. (Hrsg.): Interpersonales Vertrauen. Theorien und empirische Befunde. Opladen, Wiesbaden (Westdeutscher Verlag) 1997. S. 155 - 164.
- PETERSSEN, W.H.: Lehrbuch allgemeine Didaktik (6. Aufl.). München 2001.
- PLATZKÖSTER, M.: Vertrauen. Theorie und Analyse interpersoneller, politischer und betrieblicher Implikationen. Essen 1989.
- POHLMANN, M.: Macht, Recht und Vertrauen zwischen Abnehmer und Zulieferer. Lüneburg. 1991.
- PROBST, G.; RAUB, S.; ROMHARDT, K.: Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen (3. Auflage). Frankfurt a.M., Wiesbaden 1999.
- PUTNAM, R.D.: Bowling alone. The collapse and revival of American community. New York, London, Toronto, Sydney, Singapore 2000.
- REINMANN-ROTHMEIER, G.: Wissensmanagement in der Schule. Überflüssig oder von Nutzen? In: DILGER, B.; KREMER, H.-H.; SLOANE, P.F.E. (Hrsg.): Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen. Beiträge im Kontext des Modellversuchs WisLok. Paderborn 2003. S. 49 - 58.
- REISS, M.: Mythos Netzwerkorganisation. In: Zeitschrift Führung und Organisation, 67. Jahrgang (1998), H. 4, S.224 - 229.
- RIPPERGER, T.: Ökonomik des Vertrauens. Analyse eines Organisationsprinzips. Tübingen 1998.
- ROTTER, J.B.; HOCHREICH, D.J.: Persönlichkeit. Theorien, Messung, Forschung. Heidelberg 1979.
- RÜTZEL, J.; BENDIG, B.: Regionale Berufsbildungszentren als Partner in Bildungsnetzwerken. In: Berufsbildung. Heft 78, 56. Jahrgang. Dezember 2002.
- SÄNGER, R.; BENNEWITZ, H.: Von der Last zur Lust an der Zusammenarbeit. Handlungsempfehlungen zum Aufbau von Netzwerken gegen Jugendarbeitslosigkeit. Aus: INBAS (Hrsg.): Lokale und regionale Netzwerke zur sozialen und beruflichen Integration Jugendlicher. Aktuelle Beiträge aus Theorie und Praxis. Offenbach a.M. 2001. S. 75 - 100.
- SANTEN, E. v.; SECKINGER, M.: Kooperation – Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. München, Opladen 2003.
- SCHÄTZL, L.: Wirtschaftsgeographie 1. Theorie. Paderborn, München, Wien, Zürich 1998.
- SCHENK, M.: Soziale Netzwerke und Kommunikation. Tübingen 1984.

- SCHENK, M.: Soziale Netzwerke und Massenmedien. Untersuchungen zum Einfluß der persönlichen Kommunikation. Tübingen 1995.
- SCHMIDT, C.: „Am Material“. Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: FRIEBERTSHÄUSER, B.; PRENGEL, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 1997. S. 545 - 568.
- SCHNELL, R.; HILL, P.B.; ESSER, E.: Methoden der empirischen Sozialforschung (6. Aufl.). München, Wien, Oldenbourg 1999.
- SCHNURER, K.; MANDL, H.: Virtuelle Kommunikation bei Lernortkooperation. In: EULER, D.: Handbuch der Lernortkooperation. Band 1 – Theoretische Fundierung. Bielefeld 2004. S. 289 - 304.
- SCHRÖTER, D.: Die Entfaltung regionaler Wissensnetzwerke. Diffusion von Wissen und Innovationen in der lernenden Gesellschaft. Hamburg 2004.
- SCHRÜNDER-LENZEN, A.: Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-)Konstruktion subjektiver Theorien. In: FRIEBERTSHÄUSER, B.; PRENGEL, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 1997. S. 107 - 117.
- SCHULZ-WENSKY, G.: Allgemeine psychologische Probleme der Lehrerisolation und ihre Veränderung durch Kooperation. In: HESSE, H.; FISCHER, A.; HOPPE, R. (Hrsg.): Kommunikation und Kooperation im Unterricht. Erfahrungen aus Ost und West. Hohengehren 1992. S. 112 - 114.
- SCHWEER, M.: Vertrauensaufbau und soziale Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Aus: SCHWEER, M. (Hrsg.): Interpersonales Vertrauen. Theorien und empirische Befunde. Opladen, Wiesbaden (Westdeutscher Verlag) 1997. S. 203 - 216.
- SCHWEER, M.; THIES, B.: Vertrauen als Organisationsprinzip. Perspektiven für komplexe soziale Systeme. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 2003.
- SCHWEER, M.; PADBERG, J.: Vertrauen im Schulalltag. Eine pädagogische Herausforderung. Neuwied, Kriftel 2002.
- SCHWEERS, C.; STRAHLER, B.; TIEMEYER, E.: Online-Lehrerfortbildung zum Bildungsnetzwerker. Konzeption und Pilotveranstaltungen im Modellversuch ANUBA. In: Die kaufmännische Schule, Heft 10/2002, S. 251 - 255.
- SCHWEERS, C.; TESKE, J.; WILBERS, K.: Ergebnisse der ANUBA-Zwischenevaluation. Unveröffentlichtes Arbeitspapier der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs ANUBA. Köln, St. Gallen 2002.
- SCHWEERS, C.; WILBERS, K.: Kompetenzentwicklung für die Zusammenarbeit in regionalen Bildungsnetzwerken. In: Berufsbildung, 56. Jg., Heft 75, Juni 2002, S. 35 - 36.
- SCHWEERS, C.: Bildungsnetzwerke in Theorie und Praxis. Ausgewählte empirische Befunde aus dem Modellversuch ANUBA. In: bwp@ (Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online; <http://www.bwpat.de>; Stand: April 2005). 2. Jahrgang. (2002a), Ausgabe Nr. 3, S. 1 - 13.
- SCHWEERS, C.: Regionale Bildungsnetzwerke und Vertrauen. Ausgewählte Befunde über die Bedeutung von und den Umgang mit Vertrauen in regionalen Bildungsnetzwerken. In: Kölner Zeitschrift für „Wirtschaft und Pädagogik“ 17.Jg. (2002b), Heft 33. S. 3 - 15.
- SCHWEERS, C.: Vertrauen als Basis schulischer Kooperationsbeziehungen. In: STRAHLER, B.; TIEMEYER, E.; WILBERS, K. (HRSG.): Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte und Lösungen aus dem Modellversuch ANUBA. Bielefeld (wbv), 2003. S. 52 - 63.
- SEYFRIED, E.; KOHLMAYER, K.; FURTH-RIEDESSER, R.: Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung durch lokale Netzwerke. Studie im Auftrag des CEDEFOP. Tessaloniki 1999.
- SIEBERT, H.: Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt a.M. 2002.
- SIEBERT, H.: Ökonomische Analyse von Unternehmensnetzwerken. In: SYDOW, J.: Management von Netzwerkorganisationen. Beiträge aus der Managementforschung (3. Aufl.). Wiesbaden 2003. S. 7 - 27.
- SIMMEL, G.: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Leipzig 1908 .
- SIMON, H.A.: A Behavioral Model of Rational Choice. In: SIMON, H.A.: Models of Man. Mathematical Essays on Rational Human Behavior in a Social Setting. New York, London 1957. S. 241 - 260.
- SLOANE, P.F.E.; TWARDY, M.; BUSCHFELD, D.: Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn 1998.
- SLOANE, P.F.E.; TWARDY, M.; BUSCHFELD, D.: Einführung in die Wirtschaftspädagogik (2. Auflage). Paderborn 2004.

- SLOANE, P.F.E.: Drei Schritte ins Leben. Vom deontisch-pragmatischen Ansatz zum Konzept situierter Theorie. In: EULER, D.; JONGEBLOED, H.-C.; SLOANE, P.F.E.: Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln. Konturen und Perspektiven der Wirtschafts- und Sozialpädagogik (Festschrift für Martin Twardy zum 60. Geburtstag). Kiel 2000. S. 9 - 22.
- SPÖTTL, G.: Berufliche Schulen als „Kompetenzzentren“. Zwischen Privatisierung und staatlicher Regulierung. In: Die berufsbildende Schule. Jg. 55 (2003), H. 4. S. 121 - 124.
- SPRENGER, R. K.: Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse (15. Aufl.). Frankfurt, New York 1998.
- SPRENGER, R. K.: Vertrauen führt. Worauf es im Unternehmen wirklich ankommt. (2. Auflage). Frankfurt a.M., New York 2002.
- STAHL, T.: Sozialkapital und Netzwerkmanagement in Lernenden Regionen. In: WILBERS, K. (Hrsg.): Das Sozialkapital von Schulen. Die Bedeutung von Netzwerken, gemeinsamen Normen und Vertrauen für die Arbeit von und in Schulen. Bielefeld 2004. S. 45 - 66.
- STEEGER, G.: Berufliche Bildungsberatung. Ein wirtschaftspädagogischer Ansatz. Köln 2000.
- SYDOW, J.: Strategische Netzwerke. Evolution und Organisation. Wiesbaden 1992.
- SYDOW, J.: Konstitutionsbedingungen von Vertrauen in Unternehmensnetzwerken – Theoretische und empirische Einsichten. Aus: BÜHNER, R.; HAASE, K. D.; WILHELM, J. (Hrsg.): Die Dimensionierung des Unternehmens. Stuttgart (Schäffer-Poeschel) 1995. S. 177 - 200.
- SYDOW, J.: Mitbestimmung und neue Unternehmensnetzwerke. Gütersloh 1997.
- SYDOW, J.: Führung in Netzwerkorganisationen. Fragen an die Führungsforschung. In: SYDOW, J.: Management von Netzwerkorganisationen. Beiträge aus der Managementforschung (3. Aufl.). Wiesbaden 2003. S. 279 - 292.
- SZTOMPKA, P.: Trust. A Sociological Theory. Cambridge 1999.
- THIES, B.: Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern. Münster, New York, München, Berlin (Waxmann) 2002.
- TWARDY, M.: Bildungsnetzwerke als wichtige Grundlage von Kompetenzzentren. In: STRAHLER, B.; TIEMEYER, E.; WILBERS, K. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte und Lösungen aus dem Modellversuch ANÜBA. Bielefeld (wbv), 2003. S. 150 - 158.
- TWARDY, M.: Auf dem Weg zu Kompetenzzentren. Strukturelle, personelle und kulturelle Bedingungen in überbetrieblichen Ausbildungsstätten. In: EULER, D.: Handbuch der Lernortkooperation. Band 1 – Theoretische Fundierung. Bielefeld 2004. S. 242 – 257.
- UHLE, R.: Vertrauen als pädagogische Imperativ. Aus: SCHWEER, M. (Hrsg.): Interpersonales Vertrauen. Theorien und empirische Befunde. Opladen, Wiesbaden (Westdeutscher Verlag) 1997. S. 181 - 202.
- WALZIK, S.: Soziale Kompetenzen von Kooperationspartnern. Eine Voraussetzung für Lernortkooperation. In: EULER, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierung. Bielefeld 2004. S. 319 - 330.
- WASSERMANN, S.; FAUST, K.: Social Network Analysis – Methods and Applications. New York 1994.
- WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J.H.; JACKSON, D.D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern, Stuttgart, Wien 1980.
- WEIBEL, A.: Kooperation in strategischen Wissensnetzwerken. Vertrauen und Kontrolle zur Lösung eines sozialen Dilemmas. Zürich 2002.
- WELLMAN, B.; BERKOWITZ, S.D.: Introduction: Studying social structures”. In: WELLMAN, B.; BERKOWITZ, S.D. (Hrsg.): Social structures – a network approach”. Cambridge, New York 1988.
- WENTZEL, B. : Neue Institutionenökonomik – eine Einführung. In: Wirtschaft und Erziehung. 54. Jg. (2002), H. 10, S. 348 - 357.
- WEYER, J.: Zum Stand der Netzwerkforschung in den Sozialwissenschaften. In: WEYER, J. (Hrsg.): Soziale Netzwerke: Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. München, Wien, Oldenbourg 2000. S.1 - 29.
- WEYER, J.: Soziale Netzwerke als Mikro-Makro-Scharnier. Fragen an die soziologische Theorie. In: WEYER, J. (Hrsg.): Soziale Netzwerke: Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. München, Wien, Oldenbourg 2000a. S. 237 - 254.
- WILBERS, K.: Berufsbildende Schulen in regionalen Bildungsnetzwerken. Papier an den Arbeitskreis „Berufliche Aus- und Weiterbildung“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und For-

- schungsförderung (BLK). Köln (Unveröffentlichtes Arbeitspapier des Lehrstuhls für Wirtschafts- und Sozialpädagogik) 2000.
- WILBERS, K.: Gut für alles? ... Zur Multifunktionalität regionaler Bildungsnetzwerke und den damit verbundenen Forschungs- und Entwicklungsinself. In: DEITMER, L./ EICKER, F. (Hrsg.): Integrierte Innovationsprozesse, Regionalentwicklung und Berufliche Bildung. Beiträge zur 'lernenden Region' und Erfahrungen mit ihrer Ausgestaltung. Bremen 2001f. S. 177 - 202.
- WILBERS, K.: Lernen in Netzen. Modernismen und Traditionen, Schismen und Integrationsversuche. In: bwp@ (Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online; <http://www.bwpat.de>; Stand: April 2005), 2. Jg. (2002), H. 2, S. 1 - 9.
- WILBERS, K.: Zur Gestaltung regionaler Bildungsnetzwerke. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99. Jg. (2003), H. 1, S. 61 - 106.
- WILBERS, K.: Soziale Netzwerke an berufsbildenden Schulen – Analysen, Potentiale, Gestaltungsansätze. St. Gallen 2004.
- WILBERS, K.: Schule und Sozialkapital. Ein Übersicht über den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zum Konzept Sozialkapital unter besonderer Berücksichtigung der Berufsbildung. In: WILBERS, K. (Hrsg.): Das Sozialkapital von Schulen. Die Bedeutung von Netzwerken, gemeinsamen Normen und Vertrauen für die Arbeit von und in Schulen. Bielefeld 2004a. S. 25 - 43.
- WILBERS, K.: Die Bedeutung von Bildungsnetzwerken. Lehr-/lerntheoretische, institutionell-systemische, ökonomische Perspektiven auf ein aktuelles Konzept der Berufsbildungsforschung. In: WILBERS, K. (Hrsg.): Das Sozialkapital von Schulen. Die Bedeutung von Netzwerken, gemeinsamen Normen und Vertrauen für die Arbeit von und in Schulen. Bielefeld 2004b. S. 67 - 90.
- WILLEITNER, S.: Fördern von Vertrauen im Veränderungsprozess von Unternehmen – Eine Einzelfallstudie. St. Gallen/ Bamberg 2002.
- WILLIAMSON, O.E.: Transaktionskostenökonomik (2. Aufl.). Hamburg 1996.
- WINKLER, G.: Koordination in strategischen Netzwerken. Köln 1999.
- WISWEDE, G.: Einführung in die Wirtschaftspsychologie (2. Aufl.). München, Basel 1995.
- WOLFF, B.; NEUBURGER, R.: Zur theoretischen Begründung von Netzwerken aus der Sicht der Neuen Institutionenökonomik. Aus: JANSSEN, D.; SCHUBERT, K. (Hrsg.): Netzwerke und Politikproduktion. Konzepte, Methoden, Perspektiven. Marburg 1995. S. 74 - 94.
- WON, M.; LEMKEN, B.; PIPEK, V.: Vertrauensmanagement im Kontext virtueller Organisationen In: Berufsbildung, 54. Jg. (2000), H. 64, S. 35 - 37.
- WURCHE, S.: Vertrauen und ökonomische Rationalität in kooperativen Interorganisationsbeziehungen. Aus: SYDOW, J.; WINDELER, A. (Hrsg.): Management interorganisationaler Beziehungen. Vertrauen, Kontrolle und Informationstechnik. (2. Auflage). Opladen (Westdeutscher Verlag) 1997. S. 142 - 159.
- ZIMBARDO, P.G.; GERRIG, R.J.: Psychologie (7. Auflage). Berlin, Heidelberg, New York 1999.
- ZÖLLER, A.: Transfer systematisch gestalten. Ein Beitrag zum Wissensmanagement in Modellversuchen. In: DILGER, B.; KREMER, H.-H.; SLOANE, P.F.E.: Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen. Beiträge im Kontext des Modellversuchs WisLok. Paderborn 2003. S. 59 - 76.
- ZUCKER, L.G.: The production of trust. Institutional sources of economic structure. In: Research in Organisational Behavior (Vol. 8). Greenwich 1986. S. 55 - 111.

## 2. Internetquellen

- <http://dict.leo.org> (Stand: Juli 2004)
- <http://europa.eu.int> (Stand: Dezember 2004)
- <http://www.anuba-online.de> (Stand: Januar 2005)
- <http://www.aphorismen.de> (Stand: Juni 2004)
- <http://www.bildungsportal.nrw.de> (Stand: Dezember 2004)
- <http://www.blk-bonn.de> (Stand: Mai 2004)
- <http://www.bmbf.de> (Stand: Mai 2004)
- <http://www.bundespraesident.de> (Stand: September 2004)
- <http://www.bwpat.de> (Stand: April 2005)

<http://www.deutsche-bank.de> (Stand: März 2005)  
<http://www.equal-de.de> (Stand: Dezember 2004)  
<http://www.google.de> (Stand: April 2005)  
<http://www.metager.de> (Stand: Mai 2004)  
<http://www.slogan.de> (Stand: März 2005)  
<http://www.spiegel.de> (Stand: Mai 2004)  
<http://www.ub.uni-konstanz.de> (Stand: November 2002)  
<http://www.uni-koeln.de> (Stand: April 2005)  
<http://www.welt.de> (Stand: März 2005)

### **3. *Gesetze und Verordnungen***

APO-BK: Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs vom 26. Mai 1999 (zuletzt geändert durch Gesetz vom 9. Dezember 2003).

BBiG 1969: Berufsbildungsgesetz vom 14. August 1969 (zuletzt geändert durch Artikel 40 des Gesetzes vom 24. Dezember 2003).

BBiG 2005: Berufsbildungsgesetz in der konsolidierte Fassung nach Artikel 1 des Gesetzes zur Reform der beruflichen Bildung (Berufsbildungsreformgesetz – BerBiRefG); In-Kraft-Treten: 1. April 2005.

SchVG: Schulverwaltungsgesetz (SchVG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 18. Januar 1985 (zuletzt geändert durch Gesetz vom 8. Juli 2003). Düsseldorf 2003.



## VIII. Anhang

### 1. *Der Modellversuch ANUBA*

Eine wesentliche Datenquelle für diese Dissertation war bzw. ist der Modellversuch ANUBA, weshalb ich diesen Versuch und insbesondere seine Dokumentation in diversen Veröffentlichungen an dieser Stelle kurz skizzieren möchte.

Im Rahmen des Modellversuchs ANUBA sollten Bildungsnetzwerke aufgebaut und genutzt werden. In diesen Bildungsnetzwerken wurden Module für die Ausbildung in den IT-Berufen (z.B. Informatikkaufmann/-frau) oder in den Medienberufen (z.B. Mediengestalter/-in) entwickelt und erprobt. Hierfür wurden in Niedersachsen Zusatzqualifikationen im IT-Bereich entwickelt und erprobt, während es in Nordrhein-Westfalen Lernfeldcurricula im Bereich der Medienberufe in Kooperation mit regionalen Partnern zu entwickeln galt. ANUBA wurde von je mindestens einer Schule aus den Regierungsbezirken Niedersachsens und Nordrhein-Westfalens in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen in Soest (LfS) und dem Niedersächsischen Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung in Hildesheim (NLI) durchgeführt. An den jeweiligen Schulstandorten – wobei in Niedersachsen sowie im nordrhein-westfälischen Regierungsbezirk Köln je zwei Schulen beteiligt waren – fand sich jeweils ein zuständiger Lehrer, welcher als Bildungsnetzwerker zum einen die Aufgabe hatte, ein Netzwerk an seiner Schule zu initiieren, zu planen, zu betreiben und anschließend zu bewerten. Zum anderen dienten die von den Bildungsnetzwerkern gesammelten Erfahrungen als wesentliche Grundlage für eine ebenfalls entwickelte, fallbasierte Lehrerfortbildung, die von den Landesinstituten in Kombination von Präsenz- und Telearnphasen unter Nutzung einer Lernplattform durchgeführt wurde. (vgl. bspw. SCHWEERS/WILBERS 2002 bzw. SCHWEERS/ STRAHLER/ TIEMEYER 2002). Dies lässt sich wie folgt strukturieren:

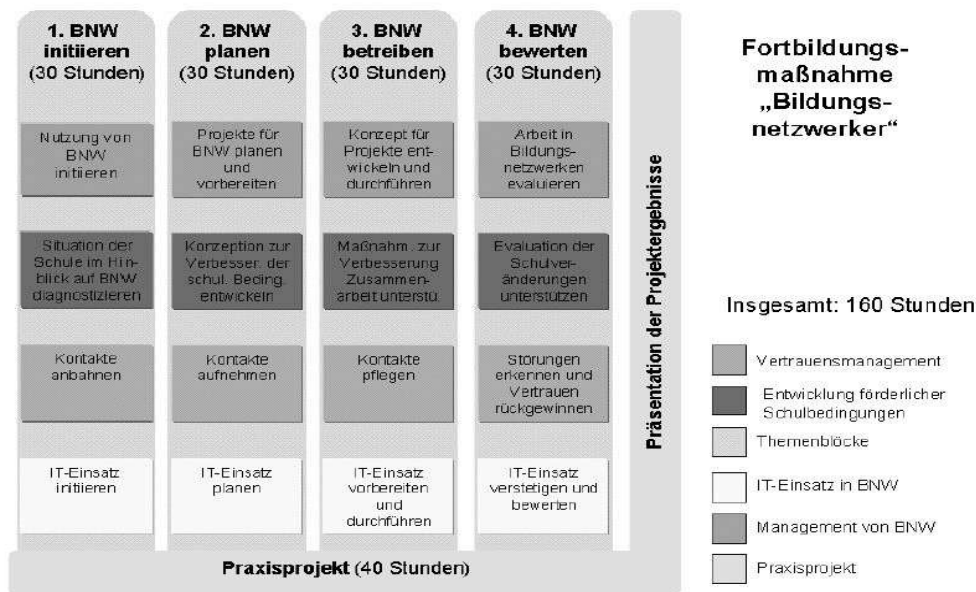


Abbildung 16: Konzeption der ANUBA-Fortbildung zum Bildungsnetzwerker (Quelle: GERLACH et al. 2003, S. 120).

Für diese Arbeit ist dabei insbesondere der im Rahmen dieser Fortbildung thematisierte Bereich des Vertrauensmanagements relevant. Die hierfür im Vorfeld entwickelten und in der Fortbildung thematisierten Inhalte in diesem Bereich lassen sich wie folgt entsprechend der Arbeitsfelder (‘Bildungsnetzwerke initiieren’, ‘Bildungsnetzwerke planen’, ‘Bildungsnetzwerke betreiben’ und ‘Bildungsnetzwerke bewerten’) gliedern (siehe a.a.O. 2003, S. 120ff.):<sup>190</sup>

Arbeitsfeld 1 (Bildungsnetzwerke initiieren): Kontakte anbahnen

- „Möglichkeiten der Kontakthanbahnung (schriftlich, persönlich usw.) bewerten
- Möglichkeiten und Grenzen der Nutzung bestehender Kontakte (z.B. aus Prüfung- und Lehrplanausschüssen) am eigenen Beispiel bewerten
- Grundlage für Themen einer Kontaktaufnahme entwickeln (z.B. Schul- und Bildungsmarketing) und Möglichkeiten der gemeinsamen Entwicklung von Grundlagen für Bildungsnetzwerke (z.B. Ziele, Projekte bzw. Formen der Zusammenarbeit) mit Partner(n) entwerfen können
- Ängste und Befürchtungen einer Kontaktaufnahme reflektieren (z.B. Angst vor Ausnutzung)
- Mögliche Störungen der Kontakthanbahnung reflektieren“ (a.a.O. 2003, S. 121)

<sup>190</sup> Alle für die Fortbildung insgesamt, aber auch speziell für den Bereich ‘Vertrauensmanagement’ entwickelten Konfrontations- und Informationsmaterialien stehen unter <http://www.anuba-online.de> als ‘Download’ zur Verfügung.

Arbeitsfeld 2 (Bildungsnetzwerke planen): Kontakte aufnehmen

- *„Gespräche führen und moderieren (Vorbereitung, Atmosphäre schaffen, Offenheit und Ehrlichkeit)*
- *(Projekt-)Teams in der Schule und im Netzwerk organisieren (z.B. Teamentwicklung, Management von Sitzungen)*
- *Grundlagen des Verhaltens/ Auftretens/ Etikette und Körpersprache im Hinblick auf das eigene Verhalten reflektieren können*
- *Grundlagen erfolgreicher Kommunikation analysieren“ (a.a.O. 2003, S. 123)*

Arbeitsfeld 3 (Bildungsnetzwerke betreiben): Kontakte pflegen

- *„Möglichkeiten der Vertrauensbildung reflektieren*
- *Instrumente zur Kontaktpflege einsetzen (private Ereignisse beachten, rituale Veranstaltungen)*
- *Grundsätze einer offenen und einheitlichen Kommunikations- und Informationspolitik umsetzen*
- *Entwicklung eines Grobkonzepts für die PR/ Öffentlichkeitsarbeit der Schule unterstützen*
- *Einsatz der Marketing(-instrumente) vorbereiten und unterstützen“ (a.a.O. 2003, S. 124)*

Arbeitsfeld 4 (Bildungsnetzwerke bewerten): Kontaktstörungen erkennen und Vertrauen rückgewinnen

- *„Vertrauenssituation extern und intern bewerten*
- *Die eigenen und die Reaktionen anderer bei Kontaktstörungen erkennen*
- *Die häufigsten Ursachen für Kontaktstörungen darlegen*
- *Merkmale zwischenmenschlicher Kontaktstörungen lokalisieren*
- *Kontaktstörungen bei Teams vorhersehen*
- *Beschwerden und Krisen (Hotlines, Mailings etc.) managen*
- *Möglichkeiten der Rückgewinnung von Vertrauen reflektieren*

- *(wiederhergestellte) Sicherheit/ Vertrauenswürdigkeit durch andere Institutionen/ Personen (facework commitment) bestätigen lassen*
- *Verständnis für Besorgnisse der Kooperationspartner zeigen*
- *Mediation initiieren“ (a.a.O. 2003, S. 125)*

ANUBA wurde wissenschaftlich begleitet durch den Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln in Kooperation mit dem Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen. Für den Bereich der wissenschaftlichen Begleitung in Köln war ich als wissenschaftlicher Mitarbeiter mitverantwortlich.

Im Rahmen des Modellversuchs ANUBA wurde eine Zwischenevaluation vorgenommen, in deren Verlauf u.a. von mir Interviews mit den Bildungsnetzwerkern und den regionalen Kooperationspartnern vor Ort durchgeführt wurden (siehe SCHWEERS 2002a sowie SCHWEERS 2002b). Im Rahmen dieser Interviews war es mir möglich, einen ersten Einblick zum Umgang mit und zur Bedeutung von Vertrauen in regionalen Bildungsnetzwerken zu sammeln, auch wenn festgehalten werden muss, dass dieses Themengebiet nicht den einzigen Schwerpunkt der entwickelten Interviewleitfäden bzw. der letztlich durchgeführten Interviews darstellte.

Des Weiteren wurde zum Abschluss des Modellversuchs eine groß angelegte empirische Untersuchung mit dem Titel „Unterstützende Netzwerke von Lehrkräften berufsbildender Schulen“ durchführt, deren Untersuchungsinstrumentarium in Form eines umfangreichen, standardisierten Fragebogen im Modellversuchsverlauf entwickelt wurde und der gegen Ende des Modellversuchs an alle Lehrkräfte der an ANUBA beteiligten Schulen verteilt wurde. Die Ergebnisse dieser Erhebung wurden einer intensiven Auswertung unterzogen, die von WILBERS ausführlich dargestellt werden (siehe WILBERS 2004). Allerdings war auch hier der Vertrauensaspekt nur ein Schwerpunkt unter vielen (vgl. a.a.O. 2004, S. 179).

Einen Überblick über die weiteren Ergebnisse dieses Modellversuchs bieten insbesondere die Abschlussveröffentlichung (vgl. STRAHLER/ TIEMEYER/ WILBERS 2003) sowie speziell für den Bereich der Schulentwicklung die Dissertation meiner Kollegin HAMM (vgl. HAMM 2004).

## **2. Zusammenfassung der Erhebung im Rhein-Erftkreis**

Neben der Auswertung bereits vorliegender Quellen in angrenzenden Forschungsfeldern sowie den qualitativen und quantitativen Daten aus ANUBA aus dem originären Fokus dieser Arbeit ist insbesondere die Untersuchung des Bildungsnetzwerks Rhein-Erftkreis an dieser Stelle noch mal ausführlicher darzustellen.

Bei dieser Untersuchung wurde der nachfolgend aufgeführte Fragebogen an alle Bildungseinrichtungen im Rhein-Erftkreis (bis auf Kindergärten und -horte) verschickt:

Fragebogen zur Erfassung und Weiterentwicklung des regionalen Bildungsnetzwerks Erftkreis	
<b>Allgemeine Angaben:</b>	
Bitte tragen Sie hier den Namen Ihrer Organisation ein. Beschreiben Sie mit 1 – 2 Worten den Schwerpunkt der Einrichtung, beispielsweise „Weiterbildung“, „Berufsständische Organisation“ oder „AA-Maßnahmen“; diese Angabe ist für öffentliche Schulen entbehrlich.	
_____	
_____	
Bitte tragen Sie hier den Namen und die Kontaktdaten des Ansprechpartners Ihrer Bildungseinrichtung für das regionale Bildungswerk des Erftkreises ein:	
Name :	_____
Ruf :	_____ Fax: _____
e-Mail :	_____
Internet :	_____
<b>Bereits existierende Kooperationsbeziehungen:</b>	
Mit welchen Bildungseinrichtungen arbeiten Sie auf welchem Tätigkeitsfeld/in welchem Bereich bereits zusammen (bitte nur die fünf wichtigsten Kooperationspartner nennen). Sie können auch Partner aus der Wirtschaft nennen.	
1. Kooperationspartner :	_____
Bereich/Feld :	_____
2. Kooperationspartner :	_____
Bereich/Feld :	_____
3. Kooperationspartner :	_____
Bereich/Feld :	_____
4. Kooperationspartner :	_____
Bereich/Feld :	_____
5. Kooperationspartner :	_____
Bereich/Feld :	_____
Was sollten die anderen Bildungseinrichtungen von Ihnen, Ihren Aufgaben, Ihren Tätigkeits- und Arbeitsschwerpunkten wissen, um neugierig auf einen Kontakt mit Ihnen zu werden?	
_____	
_____	
_____	
_____	
Auf welchen Gebieten würden Sie gerne intensiver mit anderen Bildungseinrichtungen zusammenarbeiten? In welchen Bereichen würden Sie gerne die Erfahrungen oder Angebote anderer Partner in Anspruch nehmen?	
_____	
_____	
_____	
_____	

Abbildung 17: Fragebogen im Rhein-Erftkreis

Die über die schriftliche Befragung mittels offenem Fragebogen bei allen Bildungseinrichtungen im Rhein-Erftkreis (vgl. Kap. III.3.2) gewonnenen Daten wurden erfasst und kategorisiert. Für die Kategorien der Kooperationsfelder und -interessen sowie -intensitäten wurde zunächst auf die Ausführungen von JÜTTE als Grundlage zurückgegriffen. Bei den Kooperationsfeldern zählt JÜTTE folgende Kategorien auf: „Gegenseitige Information, Ge-

meinsame Werbung und Ankündigung von Veranstaltungen, Vermittlung von Teilnehmern, Erfahrungsaustausch, Erschließung neuer Aufgabenfelder, Vermittlung von Dozenten, Durchführung gemeinsamer Projekte, Veranstaltungen, Bildungsangebote, Austausch von Mitarbeiterinnen und Kursleitern, Finanzierung bzw. Ko-Finanzierung einer Veranstaltung (Übernahme von Honorarkosten), Mitarbeit in Arbeitskreisen, Durchführung gemeinsamer Tagungen, Gemeinsame Interessenvertretung gegenüber Dritten, Programmabsprachen, Nutzung von Gebäuden und Geräten, Fortbildung von Mitarbeitern und Kursleitern, Bedarfsanalysen, Moderation“ (JÜTTE 2002, S. 60). Bei den Intensitätsstufen von Kooperation unterscheidet JÜTTE: „1) Informationsaustausch, 2) Erfahrungsaustausch, 3) Absprachen, kooperative Planung, 4) Vermittlung von Teilnehmern, 5) Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen, 6) Formale Kooperation, 7) Gründung einer gemeinschaftlichen Einrichtung“ (JÜTTE 2002, S. 61). Diese mussten aber wohl auch aufgrund der heterogenen Zusammensetzung der Akteure, die nicht nur aus dem Weiterbildungsbereich stammten, modifiziert bzw. ergänzt werden. Die so gewonnenen Daten wurden im folgenden Arbeitsschritt eher unter quantitativen Gesichtspunkten analysiert und entsprechend aufgearbeitet. Die so ermittelten Ergebnisse dienten dazu, den beteiligten Bildungseinrichtungen, deren Vertretern diese auch im Sinne der kommunikativen Validierung im Frühjahr 2004 präsentiert wurden, einen ersten Überblick über die bestehenden Kooperationsstrukturen innerhalb der Region zu verschaffen. Weiterhin sollten auf Basis der gewonnenen Daten (insbesondere bzgl. der potenziellen Kooperationsinteressen) potenzielle Optimierungsmöglichkeiten etwa in Form von einrichtungs- und/ oder themenspezifischen Arbeitskreisen erarbeitet werden. Somit handelt es sich zum einen um eine Regionalisierung anhand administrativer Vorgaben (dem Landkreis) und zum anderen um eine eher qualitativ ausgerichtete Untersuchung (schriftliche Befragung mittels offener Fragen). Im Überblick verlief die Untersuchung wie folgt:

<b>Zeitraum:</b>	<b>Aktivität:</b>
07/2003	Auftaktveranstaltung
08/2003-09/2003	Planung der Befragung
10/2003-11/2003	Durchführung der Erhebung
•bis 12/2003	Rücklauf („Erinnerungsschreiben“)
01/2003-02/2004	Datenerfassung und -auswertung
03/2004	Präsentation der Untersuchungsergebnisse

Tabelle 10: Übersicht über den Untersuchungsablauf.

Es ergab sich bei der Erhebung mit 210 versandten Fragebögen eine Rücklaufquote von ca. 35,7 %, was einer Anzahl von 75 zurückgesandten und ausgefüllten Fragebögen entspricht. Mit insgesamt 51 Fragebögen stellen die Schulen den größten Teil der antwortenden Bildungseinrichtungen. Insgesamt verteilten sich die zurückgesendeten Fragebögen auf die unterschiedlichen Schul- bzw. Einrichtungsformen wie folgt:<sup>191</sup>

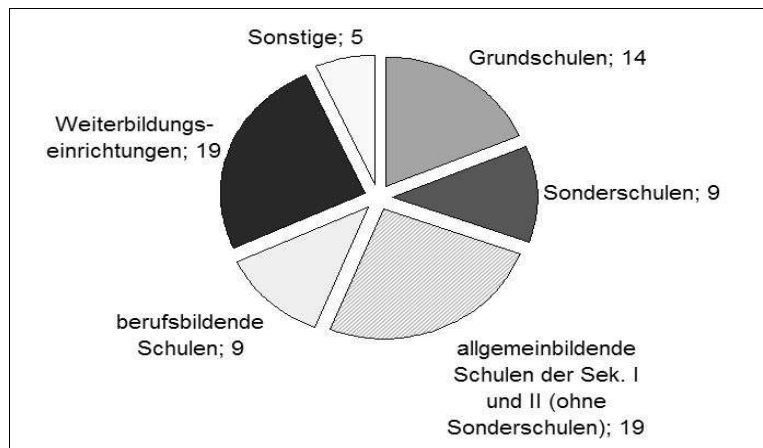


Abbildung 18: Übersicht über die antwortenden Bildungsorganisationen.

Diese Kategorien der Bildungseinrichtungen, die geantwortet haben, wurden so gebildet, dass sie

- eindeutig und trennscharf waren (siehe SCHNELL/ HILL/ ESSER 1999, S. 367ff.), aber gleichzeitig soweit möglich auch
- (bezogen auf die Kooperationsaktivitäten und -interessen) relativ heterogen waren<sup>192</sup>,
- eine vergleichsweise hohe Zahl an Akteuren umfasste<sup>193</sup>,
- eine in Relation zu den anderen Akteursgruppen vergleichbare Größe aufwiesen und
- die Kategorie 'Sonstige' eine möglichst geringe Zahl von Fragebögen umfasste.

Allerdings waren nun diese Kategorien für Bildungseinrichtungen für die Erfassung der genannten Partner m.E. wenig geeignet, da hier etwa sehr viele Nennungen zu finden waren, die zu den „Sonstigen“ hätten gezählt werden müssen. So wurden für diese Partnernennungen,

<sup>191</sup> In der nachfolgenden Abbildung sind jeweils hinter der Einrichtungsform die Zahl der Nennung angegeben.

<sup>192</sup> Dies ist bspw. ein Grund, warum berufsbildende Schulen und Sonderschulen als gesonderte Kategorie aufgeführt wurden.

<sup>193</sup> Deshalb sind bspw. die allgemeinbildenden Schulen zu einer Klasse zusammengefasst, da bei einer Differenzierung nach Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie Gymnasien einzelne Kategorien lediglich zwei oder drei beantwortete Fragebogen als Grundlage gehabt hätten.

ebenfalls orientiert an den obigen Kriterien, neben den o.g. Organisationsgruppen die folgenden Klassen gebildet:

- (Fach-)Hochschulen und Forschungseinrichtungen,
- Ämter, Behörden und Verwaltung,
- Kammern,
- Kindertagesstätten und -gärten,
- privatwirtschaftliche Unternehmen und Betriebe (ohne primären Bildungsauftrag),
- sozialpädagogische und beratende Einrichtungen sowie
- Vereine und Netzwerke.