

Clemens Striebing

2.1 Einleitung

Ziel dieses Beitrags ist es darzustellen, wie die Charakteristika des deutschen Schulwesens das Verständnis deutscher Stiftungen von ihren Rollen und ihren Beziehungen zu Staat, Wirtschaft, Bildungseinrichtungen und anderen gesellschaftlichen Akteuren prägen.

Dabei soll im Wesentlichen gezeigt werden, dass sich im deutschen Bildungsregime (Höhne & Schreck 2009) heute für Stiftungen nicht dagewesene Gestaltungs- und Kooperationsmöglichkeiten mit der Bildungsverwaltung bieten. Aus dem in den neunziger Jahre einsetzenden und bis heute anhaltenden Diskurs um neue Steuerung im Schulwesen gehen Stiftungen gestärkt hervor.

Zunächst wird dargestellt, inwiefern und warum sich die Governance des Schulwesens seit den neunziger Jahren gegenüber privaten Akteuren im Allgemeinen und gegenüber Stiftungen im Speziellen geöffnet hat. Das alte wird dem neuen Bildungsregime gegenübergestellt, mit den ihm eigenen Spannungen und Interessengegensätzen. Hieran anknüpfend wird gezeigt, warum Stiftungen im neuen Bildungsregime für das Schulwesen ein attraktiver Partner sind.

Im Anschluss geht es darum, den äußerst heterogenen Akteur „Bildungsstiftung“ kennenzulernen und einen Eindruck seiner zahlenmäßigen sowie inhaltlichen Gestalt zu vermitteln. Dabei ist zunächst zu zeigen, inwiefern sich die Tätigkeit der Stiftungen vor allem in Abhängigkeit zur Rolle des Staates im Schulwesen entwickelt hat. Es lässt sich zwischen komplementären Förderern sowie kooperativen Innovatoren und Katalysatoren unterscheiden.

Die letztere Gruppe setzt sich aus den ausgabenstarken und größtenteils unternehmensnahen¹ Stiftungen zusammen. Vor allem im Hinblick auf diese Minderheit, welche für die äußere Wahrnehmung des Stiftungswesens besonders prägend ist, wird schlussendlich die Frage diskutiert, inwiefern sich die größere Bedeutung der Stiftungen im neuen Bildungsregime nun praktisch niederschlägt, wo ihre Potentiale und wo ihre Schwächen liegen.

2.2 Die Rahmenbedingungen von Stiftungen im Schulwesen

2.2.1 Die Zunahme von Stiftungen mit dem Zweck Bildung

Im Zuge des „Stiftungsbooms“ ist auch die Zahl der Bildungsstiftungen massiv gewachsen. Waren bis einschließlich 1980 noch 953 Stiftungen zu zählen, die als einen ihrer Zwecke oder ausschließlichen Zweck Bildung angegeben haben, hat sich ihre Zahl bis zum Jahr 2013 auf 6.309 Stiftungen beinahe versechsfacht (siehe Abbildung 2-1).

Dabei hat der Zweck Bildung auch einen relativen Bedeutungszuwachs erfahren. Im Jahr 1980 gaben 31% aller Stiftungen an (unter anderem) in diesem Bereich aktiv zu sein. Im Jahr 2013 betrug dieser Anteil 35%. Damit ist Bildung der häufigste von Stiftungen verwendete Zweck der deutschen Abgabenordnung.

2.2.2 Beispiele der stärkeren Bedeutung von Stiftungen im Schulwesen

Die gestiegene Anzahl von Bildungsstiftungen geht auch mit einem Bedeutungszuwachs im Schulwesen einher, der sich anhand zahlreicher Beispiele illustrieren lässt:

Als Förderer von Innovationen und guter Praxis stoßen Stiftungen auf reges Interesse im Schulwesen. Allein im Jahr 2015 haben sich für den Deutschen Schulpreis der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung 110 Schulen aus fast allen Bundesländern beworben (Der Deutsche Schulpreis 2015). Die im Rahmen des Schulpreises ausgearbeiteten „sechs Qualitätskriterien guter Schule“ (Die Deutsche Schulakademie 2015) sind in der Bildungswissenschaft breit rezepiert worden.

1 Mit „unternehmensnah“ bezeichne ich all jene Stiftungen, die von einem Wirtschaftsunternehmen oder einer Privatperson, die das gestiftete Kapital durch unternehmerische Tätigkeit erlangt hat, gegründet wurden.

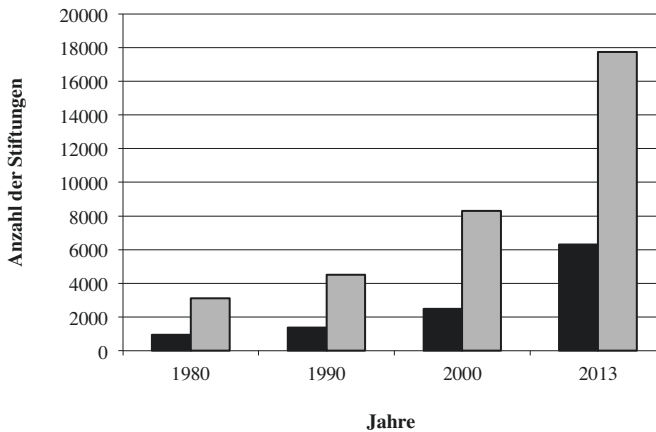


Abbildung 2-1 Entwicklung der Anzahl der Stiftungen mit Zweck Bildung (schwarz) im Vergleich zur Grundgesamtheit (grau)². Quelle: Basisdatensatz 2014

Weiterhin nehmen Stiftungen zunehmend die Rolle eines bildungspolitischen Themenanwalts und „Brückenbauers“ ein. Es lässt sich eine deutliche Zunahme von Plattformen beobachten auf denen die Vertreter von Stiftungen mit Vertretern von Schulverwaltung und Bildungspolitik zusammenkommen, um eine gemeinsame Agenda zu diskutieren. Hier lassen sich thematisch ausgerichtete Netzwerke unterscheiden wie das 2012 errichtete Nationale MINT-Forum, das die Förderung einer lebenslangen technisch-naturwissenschaftlichen Bildung anstrebt, um die Attraktivität des Wirtschaftsstandorts Deutschland zu erhöhen, Fachkräftenachwuchs zu sichern und die Teilhabe in der technisierten Welt zu stärken (vgl. Süß 2015, S. 193).

Daneben finden sich aber auch deutlich offenere Kommunikationsplattformen, bei denen gänzlich auf die vorherige Zieldefinition verzichtet wird. Stiftungen können so ihre Angebote bedarfsgerechter gestalten und werden auf diese Weise institutionell in Bildungspolitik und Schulwesen einbezogen. Beispielhaft hierfür sind die RuhrFutur GmbH der Stiftung Mercator; als übergeordneter Rahmen das vom BMBF geförderte Programm Lernen vor Ort; oder als ein früher Vorreiter der „Quadratkilometer Bildung“ der Freudenberg Stiftung. Im letztgenannten Programm trafen Stiftungen, andere zivilgesellschaftliche Organisationen und öffentliche Akteure bereits ab dem Jahr 2006 u.a. in Berlin-Neukölln mit dem Ziel zusammen, eine kom-

2 Berechnet anhand der Gründungsjahre der noch heute amtlich registrierten privatrechtlichen Stiftungen, ohne Familienstiftungen und Stiftungen des öffentlichen Rechts.

munale Bildungslandschaft zu schaffen, die nach eigenem Anspruch stärker an den kindlichen Bedürfnissen als an Verwaltungszuständigkeiten orientiert sein sollte.

Neben der Zahl und Qualität der Kooperationen zwischen Schulwesen und Stiftungen sind es natürlich die Angebote der Stiftungen selbst, die einen wesentlichen komplementären Beitrag leisten und ohne welche die Schullandschaft weniger bunt wäre. Als Netzwerkagenten konzipieren sie eigene Bildungsinhalte und fördern deren Verbreitung unter Lehrern und Erziehern. Die reinen Teilnehmerzahlen können einen Eindruck vom hohen Interesse an den Angeboten vermitteln. Da ist zum Beispiel der seit 1973 von der Körber-Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Bundespräsidialamt durchgeführte „Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten“. Seit Bestehen haben über 136.000 Schülerinnen und Schüler mit mehr als 29.000 Beiträgen an ihm teilgenommen (Körber-Stiftung 2015b).

Ein weiteres Beispiel für die Rolle des Netzwerkagenten ist die Stiftung Haus der Kleinen Forscher: Die Stiftung, welche selbst über keinen hohen Kapitalstock verfügt, finanziert sich zu fast drei Vierteln aus privaten Geldern. Davon stammt vermutlich der größte Anteil aus dem Konsortium aus Helmholtz-Gemeinschaft, Siemens Stiftung, Dietmar Hopp Stiftung, Deutsche Telekom Stiftung und „Auto-stadt Wolfsburg“. Mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung trägt außerdem auch der Staat ein Viertel zur Finanzierung bei. Die Stiftung und ihre Partner, allen voran sicherlich die Deutsche Telekom Stiftung und die Siemens Stiftung, können für sich beanspruchen, die Themen der MINT-Förderung und des experimentellen Lernens so hoch auf die Agenda der Frühpädagogik gesetzt zu haben, dass sich heute kaum eine Kita davor verschließen kann.³

Zuletzt zeigt sich die Öffnung des Schulwesens gegenüber privaten Akteuren auch an der Entwicklung der Schulen in freier Trägerschaft. Seit 1992 hat sich der Anteil der allgemeinbildenden Privatschulen von nicht einmal einem Prozent (0,8%) auf einen Anteil von über zehn Prozent (3.575) an allen Schulen erhöht (Statistisches Bundesamt 2015a).⁴ Für Stiftungen eröffnen sich hier also weitere

3 Die Initiative kann mit ihren Angeboten nach eigenen Angaben über 50% (23.700) aller deutschen Kitas, 30% (1.100) aller Horte und 11% (1.700) der Grundschulen abdecken, wobei rund 4.000 Kitas das von der Stiftung ausgegebene Zertifikat „Haus der Kleinen Forscher“ tragen (Stiftung Haus der Kleinen Forscher 2015).

4 In Kindertageseinrichtungen und Hochschulen ist der trägerschaftliche Pluralismus traditionell stärker ausgeprägt. 2010/11 befanden sich zwei Drittel (36.502; Statistisches Bundesamt 2015b) aller Kitas in privater Trägerschaft sowie fast ein Drittel (135; Statistisches Bundesamt 2015c) aller Hochschulen.

Leider konnten weder auf Bundes- noch auf Landesebene statistische Daten ermittelt werden, die eine Einschätzung der Bedeutung von Stiftungen in Relation zu anderen privatrechtlichen Organisationsformen einzuschätzen erlauben. Aufschlussreich könnten hier jedoch einzeln anzufordernde Statistiken der freien Wohlfahrtsverbände sein.

Handlungsspielräume, da der Staat der privaten Trägerschaft offensichtlich weniger kritisch gegenübersteht.

2.2.3 Der Weg vom alten zum neuen Bildungsregime

Ein weiterer Faktor zur Erklärung des Bedeutungszuwachses von Bildungstiftungen im Schulwesen ist neben ihrer stark gestiegenen Anzahl ein mit den neunziger Jahren einsetzender Paradigmenwandel im Schulwesen, der durch den PISA-Schock zur Jahrtausendwende noch verstärkt und beschleunigt wurde. Im Zuge dessen öffnete sich das staatliche Schulwesen gegenüber privaten Akteuren und es werden immer mehr Schnittstellen zur Zusammenarbeit ermöglicht.

Artikel 7 Absatz 1 des Grundgesetzes formuliert: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“ Das Bundesverwaltungsgericht versteht unter Schulaufsicht alle staatlichen Befugnisse zur Organisation, Planung, Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens (vgl. BVerwGE 6,101, 104 in Kulow 2009). Entsprechend der grundgesetzlich geregelten alleinigen Zuständigkeit des Staates für die Aufsicht über das Schulwesen, ist es auch der Staat, der für sämtliche von Stiftungen in und mit Schulen durchgeführten Projekte und Kooperationen die Verantwortung trägt.

Konkret lassen sich drei in sich ebenfalls recht heterogene staatliche Entscheidungsebenen abgrenzen: (1) Die Landesebene mit den Landesparlamenten, dem Kultusminister und den für die Belange von Schule zuständigen Fachreferaten, (2) die kommunale Ebene mit dem Schulamt und in der Rolle des Schulträgers und (3) die Schule selbst, bestehend aus Schulleitung, Lehrkräften und natürlich den Schülern.

Wie Abbildung 2-2 verdeutlicht, bilden die drei genannten Ebenen jedoch nur die Basis des Mehrebenensystems Schule. Als weitere wichtige Akteure sind das Bundesbildungsministerium zu nennen, das insbesondere den Ausbau der Ganztagschule und die Beteiligung Deutschlands an internationalen Vergleichsstudien mitfinanziert, sowie die internationale Ebene, auf die unten noch weiter eingegangen wird.

Durch ihre Einbindung in die Kultusministerkonferenz und die Städte- und Gemeindetage erhalten die Akteure der Schulverwaltung einen Informationsvorsprung und können sich als Agenda-Setter gegenüber den Länderparlamenten positionieren (vgl. Rürup 2007). Da die Verwaltung eine größere Nähe zur Schulpraxis aufweist als die Legislative, eröffnen sich zudem Freiräume im Gesetzesvollzug, beispielsweise in Bezug auf die Festlegung der Schüler/Lehrer-Relation oder die Auswahl und Zuweisung von Lehrkräften (vgl. ebd.).

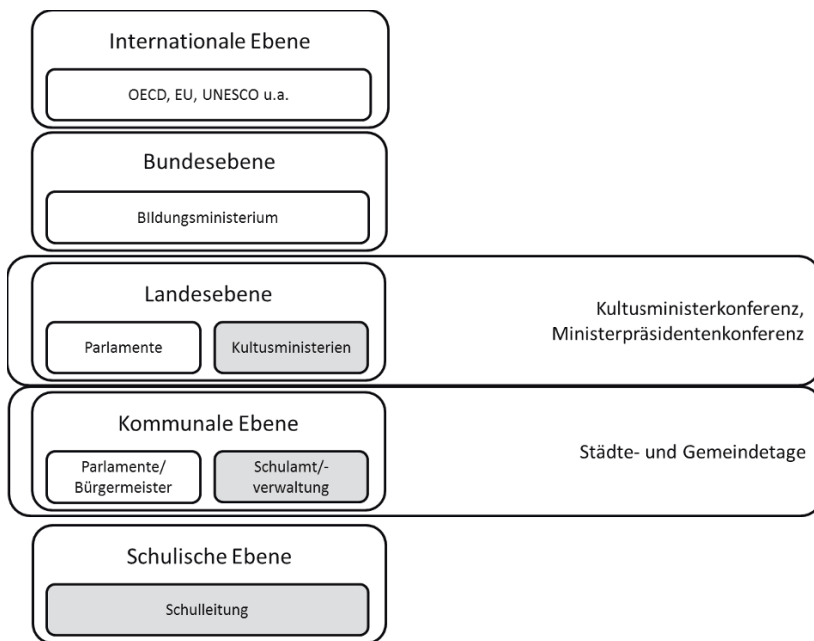


Abbildung 2-2 Schulwesen als Mehrebenensystem. Quelle: Eigene Darstellung

Nach Knoke und Hoffsommer (2011) ist diesem Mehrebenensystem ein Verantwortungsdefizit immanent, welches Probleme verursacht und Lösungen verhindert. Erstens müssen auf allen Ebenen häufig Veränderungen umgesetzt werden, die von anderen entwickelt wurden, was die Motivation zur Erreichung der nicht selbst gesteckten Ziele stark beeinträchtigt. Zweitens ermöglicht das Mehrebenensystem eine Projektion von Zuständigkeiten und Verantwortung auf die anderen Ebenen: Die Schulleitung beschwert sich regelmäßig über mangelnde Ressourcen, die es vom Kultusministerium einfordert. Das Kultusministerium sieht die Schulen in der Pflicht die vorhandenen Ressourcen effizienter zu organisieren. Im Ergebnis führen die aus der Governance des Schulsystems resultierenden, unklaren Zuständigkeiten zu einer Entscheidungsblockade.⁵

5 Die Autoren erläutern dieses Selbstthemmnis des Schulwesen am Beispiel der Vertretung bei Unterrichtsausfall: In der Regel sind die Unterrichtspläne des Lehrpersonals an einer Schule so eng gestrickt, dass der längerfristige Ausfall einer Lehrkraft nur durch Mehrarbeit anderer Lehrkräfte, Aufstockung von Arbeitsverträgen oder Aus-

In die Governance-Struktur des deutschen Bildungswesens sind Verbände, Wissenschaft, Kirchen, Nonprofits und eben auch Stiftungen nicht strukturell eingebunden.⁶ Entsprechend kommt privaten Akteuren im Schulwesen keine Kompetenz zu, allgemeinverbindliche Regelungen zu setzen. Dies ist nur indirekt möglich durch die Beratung von Verwaltung, Gesetzgeber oder Förderung und Durchführung von guten Praxisfällen in eigener Schulträgerschaft oder einzelnen Projekten.

2.2.4 Ausrichtung auf Output-Steuerung

Seit Anfang der neunziger Jahre war das Mehrebenensystem im Schulwesen zwei jeweils folgenreichen Veränderungen ausgesetzt, die sich in einem neuen Verständnis von Steuerung niederschlugen.

Zum einen wurde das Mehrebenensystem mit der EU (Bologna) und der OECD (PISA) um eine internationale Ebene erweitert.⁷ Mit dem PISA-Schock des Jahres 2001 wurde der bundesweiten Öffentlichkeit erstmals die Leistungsfähigkeit des deutschen Schulwesens im internationalen Vergleich vor Augen geführt. Der als miserabel beurteilte 22. Platz von 32 untersuchten Staaten führte in der Bildungspolitik zu einer Situation erhöhten Handlungsdrucks bei gleichzeitig gestiegener Unsicherheit über die richtigen Maßnahmen (Höhne & Schreck 2009). Die

fall reguliert werden kann. Meistens fallen in so einer Situation zuerst ergänzende Angebote wie Arbeitsgemeinschaften oder Förderunterricht weg. In dieser Situation verweisen die Schulleitungen die aufgebrachten Eltern an das Kultusministerium. Das Ministerium sieht sich jedoch sachlich nicht zuständig, da es über einen gedeckelten Haushalt verfügt und somit keinen temporären Mehrbedarf an Personalkosten finanzieren kann. Stattdessen müssten sich die Schulen einer Region untereinander abstimmen, um ihre Vertretungsstunden aufzuteilen. Die Schulen wiederum haben hieran aber nicht zwangsläufig ein Interesse, da sie ihr Kontingent an Vertretungsstunden ja individuell oft für ergänzende außerunterrichtliche Angebote nutzen. In dieser Situation könnten die Schulämter die Schulleitungen ihres Kreises zur Abstimmung untereinander verpflichten. Bei ihnen ist der sich in den Beschwerden der Eltern manifestierende Problemdruck jedoch am geringsten. Zu dieser Zuständigkeitsverschiebung zwischen den einzelnen Verwaltungsebenen treten noch Entscheidungsblockaden innerhalb der Hierarchien der beteiligten Ministerien und Ämter.

- 6 Hier zeigt sich ein Unterschied zum Bereich Wissenschaft und Forschung. Über die DFG sind die Hochschulen und in beratender Funktion der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft direkt in die öffentliche Forschungsförderung involviert.
- 7 Wesentlich sind zudem die *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, welche hinter der TIMSS und IGLU-Studie steht sowie die UNESCO, durch die das Thema Inklusion auf die Prioritätenliste der deutschen Schulpolitik kam.

Schulverwaltung und -politik führte in dieser Situation verstärkt experimentelle Projekte durch und ist allgemein evidenzbasierter geworden. Die Zeit der großen Ideologien scheint vorbei:

„Wo früher noch ideologische Kämpfe um Schulformen ausgefochten wurden, ist heute eine Art schulpolitisches Laissez-faire eingezogen. Was Schulen und Eltern wollen, wird gemacht. Ihre maximale Wahlfreiheit und Autonomie ist der letzte Grundsatz deutscher Schulpolitik.“ (Jacobsen & Buhse 2013)

Entsprechend der PISA-Logik wurde als neue Richtschnur das Nachdenken darüber wie Kinder gebildet werden sollen, abgelöst von dem Nachdenken darüber, wie gebildet Kinder am Ende ihrer Schullaufbahn sein sollten. Das prozedurale Denken in der Bildungspolitik wird zunehmend von der „output-Orientierung mit einer evaluationsbasierten Steuerung nach angelsächsischem Vorbild“ (Höhne & Schreck 2009, S. 200) abgelöst.⁸

Auch auf kommunaler Ebene findet zunehmend ein regelmäßiges Bildungsmonitoring statt. Selbst die begrenzten, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung ausgeübten Kompetenzen des Bundes im Bildungsbereich wurden im Sinne der Output-Steuerung durch die Föderalismusreform von 2006 umgestaltet. Gemäß neuer Fassung des Artikel 91b Absatz 2 des Grundgesetzes dürfen Bund und Länder nur „zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich“ zusammenarbeiten. Damit hat PISA Verfassungsrang bekommen.

Wirklich verständlich wird die Veränderung der Steuerung im Schulwesen aber erst vor dem Hintergrund einer früher einsetzenden und breiter wirkenden Entwicklung – der Ausbreitung des New Public Management-Paradigmas.⁹

8 Die Kultusministerkonferenz hat die Gründung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen an der HU Berlin mit dem Ziel beschlossen deutschlandweit einheitliche Bildungsstandards zu formulieren, bei deren Implementierung zu unterstützen und diese zu evaluieren.

9 Zu beachten ist, dass Deutschland bereits seit Mitte der neunziger Jahre an internationalen Vergleichsstudien teilnahm. Der sogenannte Konstanzer Beschluss in dem sich die Kultusministerkonferenz auf regelmäßige Vergleichsuntersuchungen zur Qualitätssicherung im Schulwesen einigte, wurde bereits 1997 verabschiedet (Bildungswesen 2015).

2.2.5 New Public Management im Schulwesen

Auf der Suche nach Lösungen für das sich zum Teil selbst blockierende Mehrebenensystem und aufgrund gescheiterter Koordinationsversuche in der Vergangenheit,¹⁰ haben sich in der Bildungspolitik die Überzeugungen durchgesetzt, dass Problemlösungen in den Schulen und Kommunen gefunden werden müssen und nicht von den Kultusministerien vorgegeben werden können und kooperativer zu gestalten sind.¹¹

Kommunen sind angehalten die typische Versäulung der Verwaltung aufzuheben. Zum Beispiel zwischen Schul- und Jugendämtern bestehen erhebliche inhaltliche Schnittmengen. Indem sich die Ämter enger in Bezug auf ihre „Problemfälle“ austauschen, lässt sich das dem Mehrebenensystem eigene Verantwortungsdefizit verringern. Im Ergebnis verengen sich beispielsweise die Maschen des Netzes der

10 Zur Planung einer besser abgestimmten und nachhaltigeren Bildungspolitik gründeten Bund und Länder 1965 den Deutschen Bildungsrat, der jedoch keine zehn Jahre existierte. Der Bildungsrat entwickelte in der kurzen Zeit seines Bestehens zwei politisch unverbindliche Bildungsgesamtpläne, die beide wegen Öl- und Wirtschaftskrise, vor allem aber parteipolitischen Querelen, keine Umsetzung fanden (vgl. Dühlmeier 2009).

11 Zunächst war die Bildungspolitik von dem Gedanken geprägt, dass die Einzelschule genügend Freiraum benötigt, um auf ihren jeweiligen Kontext maßgeschneiderte Bildungsziele, Strategien und Lösungsansätze erarbeiten zu können. Infolge dessen wurden in zahlreichen Bundesländern insbesondere die Selbstverwaltungsrechte von Schulen gestärkt (Rürup 2007). Es wird ein Bild gezeichnet von der einzelnen Schule als technisch steuerbarer Organisation, deren Ziel es sein muss, ihre vorhandenen Ressourcen möglichst effizient in einen optimalen Bildungsoutput zu verwandeln (vgl. ebd., S. 219; Herrmann 2009).

Das Bild von der managerial agierenden, Autonomie benötigenden Schule wird jedoch zunehmend abgelöst von der „Bildungsregion“ als einem Gesamtsystem aus Kommune, Kultusministerium und den einzelnen Schulen (Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages 2007). Demzufolge ist die erfolgreiche Umsetzung der einheitlichen Bildungsstandards am besten im Wege eines aufwendigen Koordinations- und Moderationsprozesses zwischen den Akteuren im Mehrebenensystem möglich (Koch 2011, S. 35 ff.).

So regte die Stadt Wuppertal bei ihrer vierten „Bildungskonferenz“ ein breites Bündnis aus kommunalen Schulen, der Schulaufsicht, städtischen Vertretern sowie der lokalen Wirtschaft und Zivilgesellschaft gegen das Phänomen des funktionalen Alphabetismus an. Langfristig soll eine gemeinsame Strategie entwickelt werden, um zielgruppengerechtere Bildungsangebote anbieten zu können. Diese Bemühungen betten sich wiederum in eine auf Landesebene angelegte Strategie „Alphanetzwerk NRW“ ein. Zu dem Netzwerk gehören über 100 Organisationen und knapp 17 lokale Bündnisse (Stadt Wuppertal 2015).

kommunalen Kinder- und Jugendhilfe (Bleckmann 2011, S. 93 ff.). Bei der Entwicklung des Profils der kommunalen Bildungslandschaft sind die öffentlichen Akteure aber nicht nur zum engeren Austausch untereinander angehalten, sondern eben auch zur Nutzung der zivilgesellschaftlichen Ressourcen vor Ort.

Im Ergebnis hat sich die gesetzliche Stellung privater Akteure zwar nicht grundsätzlich verändert – die Einbindung von Vereinen, Unternehmen, Stiftungen oder den Eltern beruht nach wie vor auf der Freiwilligkeit staatlicher Stellen. Deren Offenheit für private Impulse ist aber deutlich gewachsen wie an der Ausbreitung des Konzepts regionaler Bildungsnetzwerke sichtbar wird und die Gesprächspartner aus Stiftungen und Schulwesen immer wieder bestätigen.¹²

Das neue Bildungsregime zeichnet sich aber nicht nur durch eine neue Handlungslogik in Form von Output-Steuerung und Bildungslandschaften aus, sondern auch durch neue Themen.

2.2.6 Themen des neuen Bildungsregimes

Das grundsätzliche Ziel, die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit, ist zunächst gleich geblieben. Dies kann verfassungsrechtlich begründet werden: Aus dem grundgesetzlichen Gleichheitsgrundsatz in Verbindung mit der Unantastbarkeit der Würde des Menschen und der staatlichen Zuständigkeit für das Bildungswesen lässt sich ein Recht auf eine gleichwertige Bildung für alle Kinder herauslesen. Im Streben nach Chancengleichheit verlangen aber der demografische Wandel und die zunehmende Heterogenität der Schülerinnen und Schüler nach neuen Lösungswegen.

Eine der Antworten auf den immer höheren Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund, zur besseren Förderung lernschwacher Kinder und zur Verwirklichung des Inklusions-Gebots der UNESCO scheint die Ganztagsschule zu sein.¹³ Waren im Jahr 2002 noch 1.757 Grundschulen, 288 Realschulen und 386 Gymnasien mit Ganztagsschulbetrieb zu zählen, sind es 2012 bereits 7.885 Grundschulen, 1.255 Realschulen und 1.697 Gymnasien (Kultusministerkonferenz 2014a; Kultusministerkonferenz 2014b).

12 Ein kompakter Überblick wesentlicher Etappen der Kommunalisierung von Bildung findet sich in Melcher (2012, S. 13).

13 Im Jahr 2003 beschloss die damals rot-grüne Bundesregierung den Ländern vier Milliarden Euro zur Implementierung von Ganztagsschulen zur Verfügung zu stellen (Einsiedler, Martschinke & Kammermeyer 2008). Der damalige Impuls wird heute kontinuierlich von den Ländern in eigener Regie fortgetragen.

Auf der anderen Seite führt der demografische Wandel dazu, dass die Schulen in einem größeren Wettbewerb um Schüler stehen. Ihre Finanzierung ist unmittelbar von der Zahl ihrer Schülerinnen und Schüler abhängig. Diese ist jedoch stark rückläufig, woraus sich eine zunehmende Konkurrenz um öffentliche Mittel ergibt. Gab es im Jahr 2011 noch rund 8,6 Millionen Schüler an allgemeinbildenden Schulen, wird für das Jahr 2025 mit einer Millionen Schülern weniger gerechnet (Kultusministerkonferenz 2015b).¹⁴ Ein Teil der Schulen ist daher zunehmend auf Eigenwerbung und die Herausbildung eines attraktiven Profils angewiesen.

Die besondere Stärke des deutschen Bildungswesens im internationalen Vergleich war stets seine Verknüpfung mit der Arbeitspraxis. Im internationalen Vergleich zeichnet Deutschland sich durch die hohe Anerkennung beruflicher Qualifikationen in Verhältnis zu allgemeinbildenden Abschlüssen aus (Bloem & Lalancette 2014).¹⁵ Die Unternehmen beklagen jedoch bereits heute einen Fachkräftemangel und dass sie keine Auszubildenden mehr finden. So betrug die Studienanfängerquote im Jahr 2012 57,4% eines Jahrgangs, gegenüber noch 33,3% im Jahr 2000 (Statistisches Bundesamt 2014a). Die klassische duale Ausbildung wird zunehmend unattraktiv und die Privatwirtschaft muss nach Wegen suchen die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen oder die Beschäftigungsfähigkeit der interessierten Schulabgänger zu verbessern.

An die Beschäftigungsfähigkeit der Schüler knüpft gewissermaßen auch die Debatte über die Chancen der Digitalisierung der Bildung an. Für die großen Stiftungen ist dies eines der wichtigsten Zukunftsthemen. Etwa die Hälfte der interviewten Stiftungen gab explizit an, ihre Tätigkeit in diesem Bereich in den letzten Monaten ausgebaut zu haben oder weiter ausbauen zu wollen. Der Oberbegriff der digitalen Bildung umfasst dabei ganz unterschiedliche Aspekte wie die Vorbereitung von Schülern auf eine digitalisierte Arbeitswelt, die Vermittlung von Medienkompetenz, aber auch die Einbindung digitaler Medien zur Verbesserung von Unterrichtsqualität und unter Umständen auch einer Kostensenkung (beispielsweise Deutsch-Kurse für Flüchtlinge).

14 Dabei schlägt der demografische Wandel nicht überall gleichermaßen zu: Während in den Stadtstaaten die Schülerzahlen sogar steigen werden, sie sich in Ostdeutschland auf niedrigem Niveau stabilisiert haben, trifft es vor allem die westdeutschen Flächenstaaten. Allein in Nordrhein-Westfalen wird mit einem Rückgang von 23,5% gerechnet.

15 Als Beleg der hohen Attraktivität des deutschen Systems der Berufsbildung zeigt sich eine große Lücke zwischen der Zahl, der zum Hochschulzugang Berechtigten, und den Hochschulabsolventen als weitere nationale Besonderheit. Dem allgemeinen Akademisierungstrend folgend, ist jedoch zu erwarten, dass sich diese Lücke voraussichtlich schließen wird, dabei aber weiterhin größer als beim OECD-Schnitt bleibt.

2.2.7 Die Potentiale von Stiftungen im neuen Bildungsregime

Stiftungen können aufgrund ihrer Gemeinnützigkeit in Kombination mit ihrer einzigartigen Autonomie unter privaten Akteuren wie Unternehmen, Vereinen, Eltern oder im weiteren Sinn auch der Kirche eine besondere Stellung einnehmen (vgl. Höhne & Schreck 2009).

Sie stehen, wenn sie sich im Wesentlichen aus ihren Kapitalerträgen oder durch einen oder wenige Großspender finanzieren,¹⁶ außerhalb konventioneller Handlungszwänge: Stiftungen müssen nichts verkaufen, nicht die Interessen von Mitgliedern oder Anteilseignern berücksichtigen, können politisch anecken ohne Wählerstimmen zu riskieren (Anheier 2005, S. 317), müssen weder das Neutralitätsgebot oder den Gleichbehandlungsgrundsatz beachten und stehen nicht unter dem Zwang, einen Regelbetrieb finanzieren und aufrecht erhalten zu müssen.

Diese Unabhängigkeit, auch von den Anspruchsgruppen des Schulwesens (Schüler, Lehrer, Schulverwaltung), macht sie zu besonders attraktiven Kooperationspartnern. Aus Sicht der Schulverwaltung sind Stiftungen laut Höhne und Schreck (2009, S. 122) im Vergleich zu rein privatwirtschaftlichen Beratungseinrichtungen oder Unternehmen oder auch zur Kirche politisch „unverdächtig“.

Obwohl sie private Akteure sind, kann ihr Gemeinnützigkeitsstatus den Rahmen für eine ganzheitliche Perspektive auf Bildung und Erziehung bilden. Stiftungen sehen sich mehrheitlich (62%) als Anwalt jener, denen sonst keiner hilft.¹⁷

Stiftungen wird zudem eine hohe soziale Anpassungsfähigkeit zugeschrieben (vgl. Höhne & Schreck 2009: 123 ff). Sie stellen eine „Übersetzungselite“ dar und können auf Augenhöhe mit Wirtschaft, Politik und den Praktikern im Schulwesen gleichermaßen kommunizieren. Sie können mit wissenschaftlicher Glaubwürdigkeit auftreten und ihre Ansichten durch intensive Öffentlichkeitsarbeit begleiten (vgl. ebd., S. 124).

Zuletzt sind Stiftungen, zumindest ein Teil von ihnen, ressourcenstarke Partner mit einer hohen Eigenkapazität zur Durchführung von Modellprojekten. Sie sind

16 Dies trifft zu für 62% der Bildungstiftungen.

17 Gemäß der Gesprächspartnerin in der Bertelsmann Stiftung hätten beispielsweise bei der Kita-Betreuung Kinder, Eltern oder die Wirtschaft als Anspruchsgruppen teils überlappende, teils aber auch unterschiedliche und widersprüchliche Ziele. Eltern und Arbeitgeber präferieren lange und flexible Öffnungszeiten. Aus Kindessicht ist eine hohe Qualität wichtiger. Der Einrichtungsträger kann aber bei langer Öffnung nicht von früh bis spät denselben Personalschlüssel und dieselbe Qualität bieten. Stiftungen könnten hier die Perspektive des Kindeswohls einnehmen.

per definitionem das einem bestimmten Zweck gewidmete Vermögen (Schlüter 2004, S. 21).¹⁸

Angesichts dieser Potentiale, könnte man sagen, erscheinen Stiftungen als „die einfache Lösung“ für die spezifischen Probleme von Schulverwaltung, Kommune und Bildungspolitik im neuen Bildungsregime. Es ist Ziel dieses Beitrags zu prüfen, inwiefern diese Potentiale von Stiftungen tatsächlich Niederschlag im Selbstverständnis der Stiftungen finden.

Tabelle 2-1 stellt die hier beschriebenen unterschiedlichen Logiken und Ziele des alten und neuen Bildungsregimes idealtypisch gegenüber. In der Praxis des Schulwesens verläuft die Grenze zwischen den beiden Regimen fließend und wird dezentral und auf allen Ebenen des Schulsystems kontinuierlich verhandelt.

Tabelle 2-1 Idealtypische Gegenüberstellung des alten und neuen Bildungsregimes

	Altes Bildungsregime	Neues Bildungsregime
Logiken	Input-Steuerung; Stärkere Steuerung durch Kultusministerien	Output-Steuerung; Höhere Schulautonomie; Bildungslandschaften
Ziele	Homogene Schülerschaft; Differenzierung (Hauptschulen, Sonderschulen); Halbtagschule Duale Ausbildung als Regel	Heterogene Schülerschaft; Inklusion (Gesamtschule); Ganztagsschule Studium als Regelfall; Digitalisierung
Rollen von Stiftungen	Förderer des Pluralismus; Substitution; Kapazitätserschaffung	Innovatoren/Katalysatoren; Netzwerkagenten/Moderatoren; Themenanwälte
Positionierung von Stiftungen zum Staat	Komplementär	Kooperativ

Die unter dem Schlagwort des neuen Bildungsregimes dargestellten Entwicklungen schlagen sich auch, so soll in diesem Beitrag gezeigt werden, in neuen Rollen und Positionierungen von Stiftungen nieder. Der hier dargestellte Zusammenhang

18 Drei von zehn Bildungstiftungen (29%) verfügen über ein Jahresbudget, höher als 100.000 EUR. Eine von zehn Bildungstiftungen (12%) kann eine Millionen und mehr jährlich ausgeben. In Bezug auf die Grundgesamtheit waren dies im Jahr 2013 in Deutschland immerhin 776 Stiftungen.

zwischen den Rahmenbedingungen von im Schulwesen aktiven Stiftungen und deren Rollen lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

Im alten Bildungswesen hat die Landesebene in Form der Kultusministerien eine größere Bedeutung für die Steuerung des Schulwesens gehabt. Die vergleichsweise homogene Schülerschaft wurde nach dem Leistungsprinzip innerhalb eines dreigliedrigen, aus Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien (und Sonderschulen) bestehenden Schulsystems verteilt. Der Schulbetrieb fand halbtags statt und die Mehrheit der Schüler schloss eine duale Ausbildung an. Stiftungen beschränkten sich in diesem alten Bildungsregime, wie noch zu zeigen sein wird, auf die punktuelle Deckung staatlicher Finanzierungslücken in Form von Stipendien oder institutioneller Förderung und trugen durch die Förderung alternativer Bildungsangebote, beispielsweise für Frauen oder der beruflichen Bildung, zu einer pluralistischeren Bildungslandschaft bei.

Im neuen Bildungsregime herrscht ein umfassenderes Verständnis von Bildungsverantwortung vor. Es soll nicht nur eine gleichwertige Bildungsinfrastruktur, sondern auch ein bestimmtes Bildungsniveau garantiert werden, das Gegenstand regelmäßiger Evaluation ist. Der Verantwortungsbereich der Schule breitet sich auf den Ganzttag aus und überschreitet deren originären Zuständigkeitsbereich. Die Schule ist Teil einer Bildungslandschaft. Die Steuerung des Schulwesens erfolgt nach einer dezentraleren und kooperativen Logik. Digitalisierung und die gesunkene Bedeutung der dualen Ausbildung sind moderne Schlüsselthemen, nicht nur für Schulen, sondern auch die Wirtschaft. In diesem neuen Bildungsregime, das auf Kooperation setzt, können Stiftungen als Katalysatoren, Netzwerkagenten und Themenanwälte zur Entwicklung und Diffusion von Innovationen im Mehrebenensystem Schule beitragen.

2.3 Historisch: Die Entwicklung von der klassischen zur modernen Bildungstiftung

Die historische Perspektive legt die Grundlagen für eine Untersuchung sich wandelnder Positionierungen von Bildungstiftungen gegenüber dem Staat und damit einhergehend auch unterschiedlicher Rollenbilder von Stiftungen. Die wesentlichen Stationen sind dabei zunächst die Beschreibung des deutschen Bildungswesens als größtenteils privat organisierte Veranstaltung für nur einige wenige Privilegierte, die Demokratisierung von Bildung durch staatliche Schulpflicht und -finanzierung, die Entstehung der dualen Ausbildung als einer deutschen Besonderheit und die Entwicklung des Bildungswesens in beiden Teilen Deutschlands bis in die Gegenwart.

Tabelle 2-2 Ausbildung zusätzlicher Rollen von Stiftungen im Schulwesen.

Periode	Rolle	Positionierung
Privates Schulwesen (Spätmittelalter, Frühe Neuzeit)	Kapazitätenschaffung; Andenken an Stifter	Supplementär
Verstaatlichung des Schulwesens (19. Jahrhundert)	Förder des Pluralismus	Komplementär
Neues Bildungsregime (ab Anfang der 1990’er)	Innovatoren/Katalysatoren; Netzwerkagenten/Moderatoren; Themenanwälte	Kooperativ

Das frühe mittelalterliche Stiftungswesen war stark geprägt vom Engagement des Adels, der Kirche sowie des in den deutschen Städten gebildeten Patriziats. Im 18. und 19. Jahrhundert konsolidierten sich die deutschen Staaten bis hin zur Gründung des Deutschen Reiches und die Industrialisierung führte zu tiefgreifenden gesellschaftlichen Umwälzungen. Mit der deutschen Gesellschaft wurden auch Kapital und Stiftungswesen urbaner (Pielhoff 2009, Werner 2009). Das bürgerliche Unternehmertum und der Staat selbst wurden zunehmend zu wichtigen Akteuren im Stiftungswesen und sind es bis in die Gegenwart.

Die Rollenmuster von Bildungstiftungen blieben über die Jahrhunderte erhalten, wurden jedoch, wie in Tabelle 2-2 dargestellt, mit dem Zeitenwandel um immer weitere ergänzt. Ihr Aktionsradius war zunächst in der Regel auf die supplementären Stipendienvergabe, die Finanzierung von Bildungseinrichtungen und das institutionalisierte Andenken beschränkt (Borgolte 2014). Im 19. Jahrhundert war die Stiftung auch Instrument der betriebsinternen Ausbildungsförderung oder ermöglichte zusätzliche Bildungsangebote im sich entwickelnden staatlichen Regelsystem schulischer Bildung. Der moderne Wohlfahrtsstaat kennt die die Kooperation mit der öffentlichen Bildungspolitik suchende Denkfabrik oder Netzwerkstiftung.

2.3.1 Stiftungen als Pfeiler des Schulwesens bis zur Frühen Neuzeit

Im Bildungswesen des Spätmittelalters und der Frühen Neuzeit waren Stiftungen¹⁹ „systemrelevant“. Private Unterstützung spielte eine wichtige Rolle im vormo-

19 Die Begriffe der Stiftung und des Mäzenatentums werden hier synonym gebraucht. Stiftungen gibt es als Rechtsform im gesamtdeutschen Raum erst seit der Einführung des Bürgerlichen Gesetzbuchs im Jahr 1900. Stattdessen orientiere ich mich an einem

dernen Bildungswesen.²⁰ Durch Säkularisierung und den Ausbau des staatlichen Engagements bei der Bildung seiner Bürger wurde der Beitrag von Stiftungen im Schulwesen mit der Zeit zunehmend marginalisiert. Treibend für den Ausbau des deutschen Schulwesens, das vor allem von den zentralistischen Flächenstaaten Preußen und Bayern aus geprägt wurde, war das in der Regel protestantische Bildungsbürgertum (Herrmann 2005). Dieses setzte sich aus der „Funktionselite“ der sich entwickelnden Bürokratien und anderen Bürgern zusammen, die den Wert von Bildung anhand ihres eigenen sozialen Aufstiegs erfahren hatten. Die 1717 von Friedrich Wilhelm I. eingeführte und 1763 vom Preußischen Generallandschulreglement umgesetzte Schulpflicht bildet einen historischen Kristallisationspunkt in dem Prozess der zunehmenden Verstaatlichung des Bildungswesens.

2.3.2 Stiftungen als Förder des Pluralismus im Schulwesen

Das Streben nach Volksbildung bewegte sich in enger Abhängigkeit von den staatlichen Möglichkeiten für diese aufzukommen.²¹ Einen Schub bekam die Verstaatlichung des Schulwesens außerdem in den von Napoleon besetzten Gebieten durch Enteignung der Schulen unter kirchlicher Trägerschaft und Übertragung des französischen Schulsystems. Diese Entwicklung setzte sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im gesamten Reichsgebiet fort. Im Rahmen des preussischen,

weiteren historischen oder funktionalen Stiftungsbegriff, wie ihn Borgolte (2014), Schlüter (2004) oder Anheier (2005) geprägt haben.

- 20 Die Bildungsfinanzierung beruhte zu dieser Zeit im Wesentlichen auf vier Säulen (vgl. Ehrenpreis 2011). Zunächst waren es die Eltern, welche die Bildung ihrer Kinder durch direkte Zahlungen an die Lehrer oder durch Spendenvereinigungen finanzierten. In allen weiteren Fällen bedurfte es eines großzügigen Mäzens, der durch direkte Geldzahlungen oder eben Stiftungen die notwendige Infrastruktur zum Unterrichten ermöglichte sowie ausgewählten Schülern und Studenten ein Stipendium erteilte. Diese Mäzene konnten lokale Obrigkeiten und Kirchen sein, die Kapital- oder Landbesitz (das sogenannte Küsterschuldarlehen) zur Verfügung stellten, dessen Renten und Erträge in den Schulbetrieb flossen oder die direkte Unterhalts- und Gehaltszahlungen leisteten. Weiterhin konnten sich private Spender in Form überregionaler und lokaler Stiftungen und von Familienstiftungen als Mäzene betätigen und schließlich förderten auch die Zentralregierungen. Letztere unterstützten in der Regel nur wenige Einrichtungen der höheren Bildung, wobei besonders die Unterhaltung der hochschulvorbereitenden Fürstenschulen hervorzuheben ist.
- 21 Insofern können Säkularisation, die gestaffelte Standessteuer und der Merkantilismus Preußens sowie später die Einführung der Einkommensteuer Anfang des 19. Jahrhunderts als wesentliche Voraussetzung für die effektive Durchsetzung der Schulpflicht gelten.

badischen oder bayerischen „Kulturkampf“ wurde das Verhältnis zwischen Staat und Kirche neu definiert, beispielsweise wurde mit dem preussischen Schulaufsichtsgesetz von 1872 die Schulaufsicht von den kirchlichen oder kommunalen Trägern auf den Staat übertragen. Neben dem Kampf um bestehende Schulen, baute der Staat zudem massiv neue Bildungseinrichtungen.²²

Die staatliche Expansion und Vereinnahmung des Bildungswesens traf dabei auf ein im Lauf des 19. Jahrhunderts zunehmend selbstbewussteres und finanziell potenteres Bildungs- und Wirtschaftsbürgertum (Flöter 2009). Die Einschätzung dieser während der zweiten Blütephase entstandenen Stiftungen geht stark auseinander. Laufer (2007) schreibt den Stiftungen des Wirtschaftsbürgertums eine Rolle als Innovator und Träger eines pluralistischen Bildungs- und Ausbildungssystems zu. Demnach hätten sich Stiftungen insbesondere in den Bereichen der Mädchenbildung, des Fortbildungswesens für Arbeiter, in der Reformpädagogik oder als Träger von Schulen für religiöse Minderheiten durch eigene Modellprojekte oder die Unterhaltung einer komplementären Bildungsinfrastruktur verdient gemacht. Insbesondere bei der Entwicklung eines beruflichen Ausbildungswesens, welches ab der Mitte des 19. Jahrhunderts schrittweise in ein staatliches überführt wurde, lässt sich eine Vorreiterrolle der wirtschaftsnahen Stiftungen darstellen (Laufer 2007).²³

Kritischere Stimmen sehen Bildungsstiftungen eher in ihrer Rolle als Mittel zu gesellschaftlichem Prestige verhaftet. Stephen Pielhoff (2009) resümiert am Ende seiner Untersuchung von Ausbildungsstiftungen in zwei Städten des deutschen Kaiserreichs: „Die Stiftungskultur des Wirtschaftsbürgertums in Elberfeld und Barmen war eine Praxis selbstreferentieller und traditionell codierter Identitätsstiftung zwischen Wirtschaftselite und Stadt.“ Der Stifter wollte in diesem Sinne seine Gemeinde wissen lassen, dass er „es geschafft hat“ oder nach wie vor ein städtischer Einflussfaktor ist.

In seiner Untersuchung von Stiftungen im höheren Schulwesen von Preußen im 19. Jahrhundert kritisiert Thomas Adam (2012), diese würden Standesunterschiede nicht abbauen, sondern verfestigen. Die an den Schulen eingerichteten un-

22 Wurden die höheren Schulen Preußens 1822 noch von 21.000 Schülern besucht, wuchs deren Zahl bis zum Jahr 1900 auf über 150.000. Im Jahr 1810 gab es 91 Gymnasien, 1900 waren es 291 (vgl. Adam 2012, S. 454).

23 Beispiele hierfür sind die Gründung oder Unterstützung von Privatschulen wie der „Passaquay’schen Pensions-, Erziehungs- und Vorbereitungsanstalt für angehende Kaufleute und Unternehmer“ in Augsburg, der Unterhalt von Ausbildungswerkstätten oder Weiterbildungseinrichtungen oder die allgemeine Stärkung eines technisch-gewerblichen Schulwesens durch gleich mehrere dieser Tätigkeiten, wie es die Polytechnische Gesellschaft in Frankfurt am Main anstrebte (vgl. Laufer 2007).

selbstständigen Stiftungen konzentrierten sich auf Gymnasien und Realschulen. Für das Jahr 1901 zählte er 1945 Stiftungen an den höheren Schulen Preußens. An Volksschulen gab es keine Stiftungen. Die damaligen Stiftungen seien nicht dazu bestimmt gewesen der Unterschicht den Zugang zu Bildung zu ermöglichen, sondern in ihrer traditionellen Rolle Schülern aus bürgerlichen Elternhäusern, die in finanzieller Not waren, durch supplementäre Stipendien und Beihilfen eine standgemäße Ausbildung zu ermöglichen (vgl. Adam 2012).

Die Blüte des Stiftungswesens endete mit dem Ersten Weltkrieg. Stiftungen waren gesetzlich gezwungen in mit Kriegsende wertlos gewordene Staatsanleihen zu investieren. Die übrigen Vermögen wurden von der Inflation der 1920er Jahre verzehrt. Gerade für die bürgerliche Handlungsfähigkeit und Eigensinn symbolisierenden Bildungsstiftungen blieb im Zuge der Konstituierung des Weimarer Schulsystems und dessen Instrumentalisierung durch die Nationalsozialisten nur wenig Raum. Aufgrund mangelnder Liquidität waren sie auf Unterstützung durch die öffentliche Hand angewiesen, die jedoch selektiv vergeben wurde.²⁴

Abbildung 2-3 veranschaulicht die hier beschriebene Entwicklung im Zeitraffer: Im Verlauf des 19. Jahrhunderts blieb die Zahl der jährlichen Gründungen mit dem Zweck Bildung relativ konstant. Ein nachhaltiger leichter Anstieg lässt sich erst ab 1925 beobachten. Die Grafik veranschaulicht aber vor allem eine zunehmende Diversifizierung der Stiftungszwecke. Während in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts der Anteil der heute noch existierenden Bildungsstiftungen bei über 50% liegt, nimmt die relative Bedeutung des Zwecks Bildung in den weiteren Jahrzehnten ab, um dann in der Spanne von 1920 bis 1939 wieder an Relevanz zu gewinnen.²⁵

24 Strachwitz (2009) stellt fest: „Neue Stiftungen waren zwar am Entstehen nicht gehindert, doch schwand ihre gesellschaftliche Bedeutung offenkundig dahin. Stiftungen, die in Bereichen, die der Staat für sich allein reklamierte, wie Schule und Hochschule, Alternativen anzubieten gesonnen waren, entstanden praktisch nicht mehr.“

Anhand von Abbildung 3 ist aber auch zu erkennen, dass der Anteil dieser „alternativen Stiftungen“ zu allen Zeiten als sehr gering eingeschätzt werden muss. Zumindest ließe sich so erklären, dass die Anzahl der Gründungen von Bildungsstiftungen in Weimarer Republik und Nationalsozialismus faktisch nicht zurückgeht. Die meisten dieser Stiftungen verfolgten eben eher karitative Zwecke wie den Betrieb eines Kindergartens oder die Vergabe von Stipendien und sozialer Stütze.

Bemerkenswert ist überdies, dass das Abschmelzen der Stiftungsvermögen durch die Hyperinflation und die Auflösung zahlreicher Stiftungen ebenfalls auf die Zahl der Stiftungsgründungen keinen Einfluss zu haben schien.

25 Dabei ist anzumerken, stehen unsere Beobachtungen auf wackligen statistischen Füßen: In der Zeit von 1800 bis 1819 lassen sich insgesamt gerade einmal 38 damals ge-

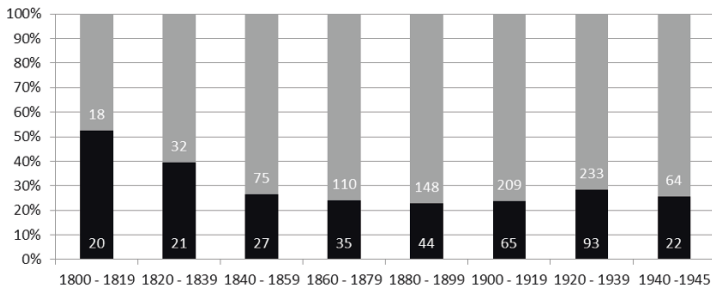


Abbildung 2-3 Relativer Anteil und absolute Zahl der Gründungen heute noch existierender Stiftungen mit (schwarz) und ohne (grau) den Zweck Bildung (1800-1945). Quelle: Basisdatensatz 2014.

2.3.3 Neue Stiftungen für das neue Bildungsregime

Nach 1945 lässt sich die Population der Bildungsstiftungen in drei Phasen einteilen. Bis 1968 lag der Anteil der Stiftungen mit Zweck Bildung unter den Neugründungen regelmäßig zwischen 40 bis 50%. Von da an sackte der Anteil deutlich ab und lag nur noch bei 30%. Seit etwa 2004 hat das Thema Bildung bei Stiftern wieder an Relevanz gewonnen. Sein Anteil bei den Neugründungen liegt seither wieder zwischen 40 und 50%.

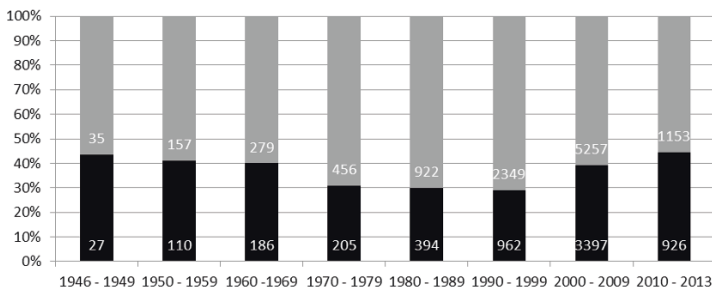


Abbildung 2-4 Relativer Anteil und absolute Zahl der Gründungen heute noch existierender Stiftungen mit (schwarz) und ohne (grau) den Zweck Bildung (1945-2013). Quelle: Basisdatensatz 2014

gründete und heute noch existente Stiftungen beobachten, für das Folgejahrzehnt sind es 53.

Im sich seit den neunziger Jahren entwickelnden neuen Bildungsregime kooperieren Stiftungen zunehmend mit dem Staat und werden als Innovatoren, Netzwerkagenten und Themenanwälte aktiv.

Erstens ist dies das Ergebnis der Entwicklung des Wohlfahrtsstaats.²⁶ Stiftungen wurden immer weniger benötigt, um durch ihre Stipendien Bildungschancen zu ermöglichen, die betriebliche Ausbildung zu unterstützen oder die elementare Mittelausstattung von Bildungseinrichtungen sicherzustellen. Von 1951 bis 1975 haben sich die öffentlichen Bildungsausgaben mehr als verzehnfacht (Diebolt & Guiraud 2000). Im Jahr 2010 wurden knapp 80% der Bildungsausgaben für Schulen und Hochschulen von Staat und Kommunen erbracht (vgl. Statistisches Bundesamt 2014c). Der Anteil der Schulen in öffentlicher, meist kommunaler, Trägerschaft belief sich 2014 auf 89,4% (Statistisches Bundesamt 2015a).

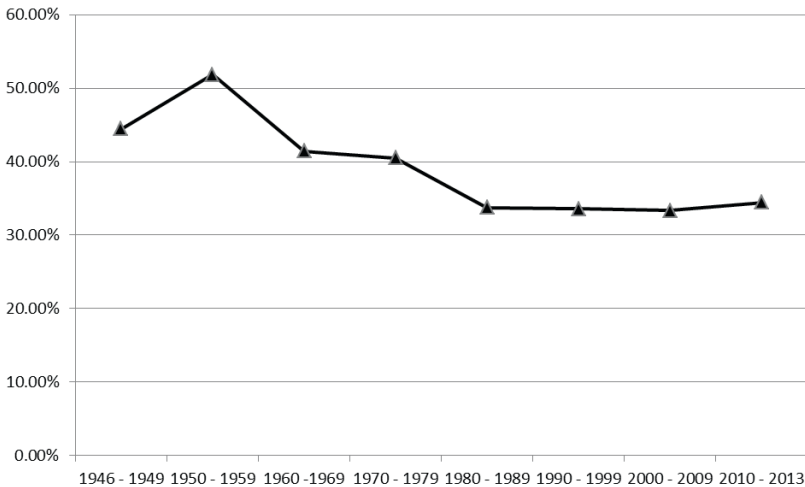


Abbildung 2-5 Entwicklung des Anteils der Nennung von „unterstütz“ und „stipend“ in den Zweckbeschreibungen von Stiftungen mit dem Zweck Bildung. Quelle: Basisdatensatz 2014.

Abbildung 2-5 veranschaulicht den relativen Bedeutungsverlust der Unterstützungsleistungen von Bildungsstiftungen. Hierzu wurden die im Basisdatensatz

26 Das Schulgeld wurde von den Bundesländern nach und nach bis 1961 vollkommen abgeschafft, die duale Ausbildung wurde zunehmend institutionalisiert und 1971 wurde das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BaföG) eingeführt.

2014 hinterlegten Zweckbeschreibungen aller nach 1945 gegründeten Bildungstiftungen auf die Wortstämme „unterstütz“ und „stipend“ hin untersucht. Während demnach in den 1950’er Jahren noch jede zweite Stiftung mit dem Zweck Bildung finanzielle Hilfen an Personen oder Einrichtungen gewährte, trifft dies seit den 1980’er Jahren nur noch auf jede Dritte Bildungstiftung zu.

Nachdem der Wohlfahrtsstaat die supplementären Unterstützungsleistungen von Stiftungen scheinbar überflüssig gemacht hatte, lässt sich ein um die Jahrtausendwende einsetzender Vertrauensverlust in die Chancengleichheit des deutschen Bildungswesens feststellen. 1994 beantworteten noch 54,8% der Deutschen die Frage, ob sie der Meinung sind, dass jeder die Möglichkeit hat, sich nach seiner Begabung und Fähigkeiten auszubilden mit ja. Im Jahr 2008 ist die Zustimmung auf 36,5% gesunken (Abbildung 2-6) Diese Entwicklung verläuft parallel zur ersten Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse und der wieder gestiegenen Bedeutung des Zwecks Bildung bei Stiftungsgründungen.

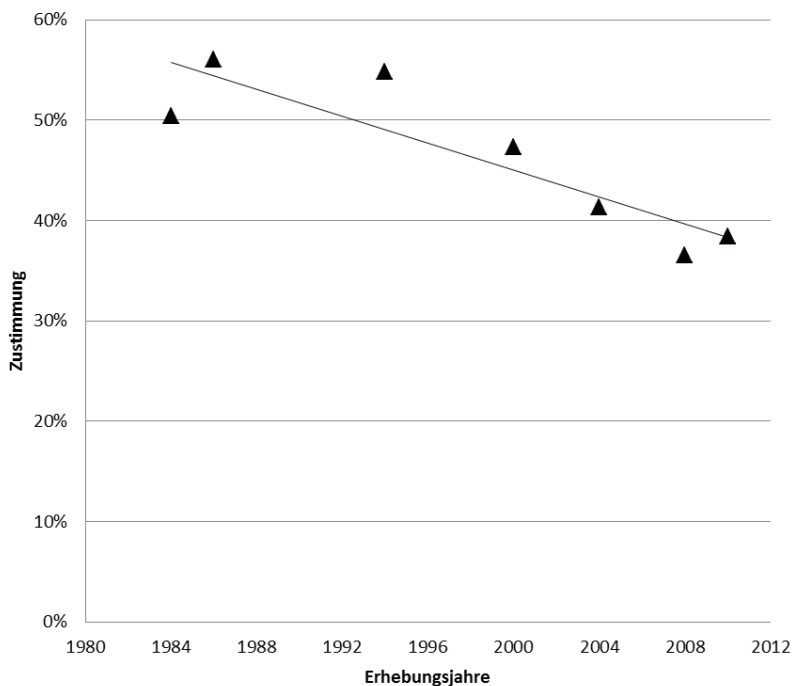


Abbildung 2-6 Zustimmung zu der Frage „Was meinen Sie: Hat bei uns heute jeder die Möglichkeit, sich ganz nach seiner Begabung und seinen Fähigkeiten auszubilden?“ Quelle: ALLBUS 1980-2012.

Drittens hat sich ein neuer Stiftungstyp entwickelt, die „professionelle Stiftung“ (vgl. Schnurbein 2015). Mit der Mahle Stiftung, der Robert Bosch Stiftung oder der Körber-Stiftung entstanden insbesondere seit den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts inspiriert von US-amerikanischen Vorbildern wie der Ch. F. Kettering Foundation, dem Lilly Endowment oder der Kellogg Foundation sogenannte Beteiligungsträgerstiftungen (BDO AG & Allensbach 2012). Dadurch entstanden Stiftungen mit stabilen und äußerst hohen Stiftungsbudgets, die sich große Mitarbeiterstäbe leisten und so ein professionelles Verständnis von Philanthropie entwickeln konnten.²⁷

Noch heute sind diese Stiftungen, deren wesentlicher Zweck zunächst einmal die langfristige Sicherstellung der Eigenständigkeit eines Unternehmens gewesen ist, im besten Sinne Vorbilder und Inspirationsquellen für zahlreiche nachfolgende Stifter (ebd., S. 18). Wie noch gezeigt wird, verstehen sich diese Großstiftungen als gesellschaftspolitische Akteure und identifizieren sich in besonderem Maße mit den Rollen des neuen Bildungsregimes.

Kurzportrait 2-1: Professionalisierung – Bertelsmann Stiftung

Anhand der Bertelsmann Stiftung lässt sich die Rationalisierung großer deutscher Stiftungen verdeutlichen. Viele der interviewten, im Schulwesen tätigen Stiftungen, gaben an, über stark ausgeweitete, heterogene Projektportfolios zu verfügen und hier in Zukunft eine Fokussierung durchführen zu wollen. Den Gesprächspartnern zufolge wurden in der Bertelsmann Stiftung Projekte häufig aus einem Anliegen des Stifters und nach tagesaktueller Relevanz generiert.²⁸ Die neue Programmstruktur ist unmittelbares Ergebnis eines intensiven partizipativen Profilbildungsprozesses im Jahr 2009. Ihre zeitweise rund 150 Projekte hat die Stiftung auf mittlerweile 60 gekürzt und die Hochschulbildung an das eigens geschaffene Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) ausgelagert. Die Projekte sind wiederum etwa 13 größeren Programmen untergeordnet und sollen einen spezifischen Beitrag zu den jeweiligen Programmzielen leisten.²⁹

- 27 Während in den USA ab 1969 Unternehmensbeteiligungen auf ein Maximum von 20% beschränkt wurden, hat das Modell in Deutschland nach wie vor Bestand.
- 28 Aus dieser Zeit wird unter anderem ein Anruf Reinhard Mohns bei seiner Stiftung kolportiert, der diese angewiesen haben soll, ein Programm zur Weiterbildung für Schulleiter aufzulegen – in der Zeitung stand, das würde gebraucht.
- 29 Eines der Leitprojekte, „Heterogenität und Bildung“, strebt an, individuelle Bildung im Schulsystem zu verankern. Etwa sieben Mitarbeiter arbeiten an verschiedenen Unter-

2.4 Ziele von Bildungsstiftungen

Die Besonderheit der Bildungsstiftungen im Vergleich zu Stiftungen anderer Felder ist die Verbindung von sozialen und progressiven Motiven. Zum einen zielt ihre Tätigkeit überdurchschnittlich oft auf Wandel und die Bildungsstiftungen verstehen sich häufiger als Innovatoren. Im Rahmen der Typologie des *Foundation Triangle* (Anheier et al. 2017a in diesem Band) verfolgen Bildungsstiftungen aber am häufigsten das Ziel der Unterstützung: Zwei Drittel von ihnen (64%) sagen sie helfen jenen, denen sonst niemand hilft. Ebenfalls zwei Drittel greifen auf, was der Staat nicht mehr leisten kann (67%), und fördern bestehende Einrichtungen (68%). Entsprechend ist annähernd die Hälfte (48%) der Bildungsstiftungen rein fördernd tätig.

Die Kombination von Fürsorge und Wandel schlägt sich auch in den weiteren von Bildungsstiftungen verfolgten Zwecken nieder. Den Zweck „Bildung und Erziehung“ verfolgen Stiftungen in der Regel in Kombination mit weiteren Zwecken. Über die Hälfte (53%) der von uns befragten Bildungsstiftungen (n = 367) gibt an, auch im Bereich Soziales aktiv zu sein. Zwei Fünftel (41%) sind zudem im Feld Kunst und Kultur tätig. Ein Viertel (27%) der Stiftungen im Bereich Bildung verwirklicht seine Ziele in Kombination mit dem Zweck „Wissenschaft und Forschung“. Gerade einmal 23% der von uns befragten Bildungsstiftungen gaben an, nur im Bereich Bildung aktiv zu sein.

Im Rahmen einer Clusteranalyse (ausführlich Anheier et al. 2017b) lässt sich ein detaillierter Blick darauf werfen, mit welchen weiteren Zwecken der Abgabeneurteilung Stiftungen sich bei der Stiftungsaufsicht anmelden. Dabei ist anzumerken, dass die große Mehrheit der Stiftungen (schätzungsweise 71%)³⁰ einen bis maximal drei gemeinnützige Zwecke gleichzeitig in ihrer Satzung anführt.

projekten, wie dem „Chancenspiegel“, bei dem anhand von Indikatoren versucht wird die Chancengerechtigkeit im Schulwesen zu messen und so die Notwendigkeit individualisierter Bildung und mangelnde Chancengleichheit aufzuzeigen. Weiterhin wird in Nordrhein-Westfalen eine zweijährige Lehrerfortbildung zum Thema des individuellen Lernens angeboten. Auch die Studien und Monitorings der Stiftung zur Ganztagsschule und Inklusion zählen auf die Projektziele ein. Erstere wird als Ort, zweite als zentrale Herausforderung des individuellen Lernen gesehen. Die Bertelsmann Stiftung vergibt den Jakob Muth-Preis und will so gute Praxisfälle inklusiver Schulen hervorheben.

„Heterogenität und Bildung“ setzt sich aus vier strategisch ineinandergreifenden Bausteinen zusammen: Sensibilisierung in der Schulpraxis, Verankerung von Lehrmethoden in der Praxis durch Lehrerfortbildungen sowie die Förderung von Ganztagsschule und Inklusion als systemische Konzepte für ein individualisierteres Lernen.

- 30 Berechnung beruht auf einer frühen Version des Basisdatensatzes 2014 mit einer Grundgesamtheit von 17.431 Stiftungen mit Zweckangaben.

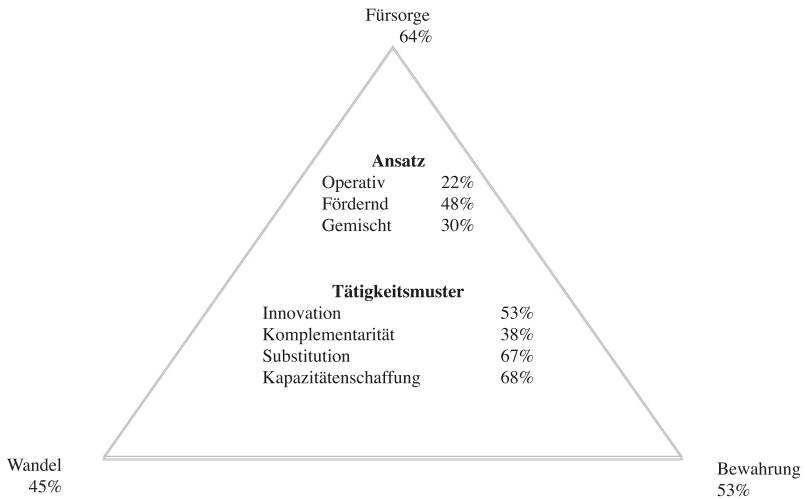


Abbildung 2-7 Arbeitsweise und Selbstverständnis von Bildungstiftungen. Quelle: Repräsentative Befragung.³¹

Der Zweck „Kinder- und Jugendhilfe“ tritt bei der Hälfte der Bildungstiftungen auf (48%), jedoch nur bei einem Viertel der Nicht-Bildungstiftungen (24%). Im Fall von „Wissenschaft“ und Forschung“ sind es 42% contra 23% und bei „Kunst und Kultur“ 42% contra 29%. Für die genannten Zwecke ist es also typischer in Kombination mit „Bildung, Erziehung und Studentenhilfe“ aufzutreten als ohne sie.

An dieser Stelle sollen nur jene Zweck-Cluster berücksichtigt werden, in denen sich ein besonders hoher Anteil von Stiftungen befindet, die tatsächlich angeben als Hauptzweck Bildung zu verfolgen (Tabelle 2-3). In diesen Fällen offenbart sich eine besondere inhaltliche Nähe dieses Zwecks zu den anderen in der Satzung genannten Zwecken.

³¹ Die repräsentative Befragung wurde in Zusammenarbeit mit TNS Infratest Politikforschung durchgeführt (N=1004).

Tabelle 2-3 Anteil der Stiftungen mit Hauptzweck Bildung je Cluster

Hauptzweck: Bildung	Cluster 1 Wissenschaft	Cluster 2 BILDUNG & SOZIALES & KULTUR	Cluster 3 SOZIALES & Bildung & Kultur	Cluster 4 BILDUNG & Kultur	Cluster 5 BILDUNG & Soziales	Cluster 6 SOZIALES	Cluster 7 BILDUNG & KULTUR	Gesamt
nicht genannt	70.60%	24.30%	62.10%	73.90%	59.60%	88.10%	40.70%	64.70%
genannt	29.40%	75.70%	37.90%	26.10%	40.40%	11.90%	59.30%	35.30%
Gesamtsumme	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Legende: Unterschiede signifikant bei $p=0,05$.
Quelle: Basisdatensatz 2014 und repräsentative Befragung.

In Cluster 5 befindet sich eine Gruppe von Bildungsstiftungen, die zudem laut Satzung die Zwecke Wissenschaft und Forschung sowie Kunst und Kultur verfolgt (443 Stiftungen).³² Cluster 7 besteht aus einer großen Gruppe von Stiftungen, die in ihrer Satzung ausschließlich Bildung, Erziehung und Studentenhilfe angegeben hat (349 Stiftungen), und einer Untergruppe (173 Stiftungen) die zusätzlich Kunst und Kultur, Denkmalschutz und -pflege sowie Wissenschaft und Forschung laut Satzung verfolgt.³³

Der deutlichste Zusammenhang zwischen dem tatsächlichen Hauptzweck Bildung und anderen Satzungszwecken zeigt sich in Cluster 2. Dieses besteht zum größten Teil aus einer Gruppe von Stiftungen, die Bildung, Kunst und Kultur sowie Kinder- und Jugendhilfe kombiniert (197 Stiftungen).³⁴

Beispielhaft lässt sich der enge Zusammenhang zwischen den Zwecken „Bildung, Erziehung und Studentenhilfe“, „Kinder- und Jugendhilfe“ sowie „Kunst und Kultur“ am „Diesterweg-Stipendium“ der Stiftung Polytechnische Gesellschaft zeigen (siehe Kurzportrait 2-2). Die Stiftung problematisiert hierbei die ungleichen Bildungschancen in Deutschland in Abhängigkeit davon wie bildungsauffin das Elternhaus eines Kindes ist und wie gut einem Kind die deutsche Sprache vermittelt wurde.

32 Eine etwas kleinere Untergruppe fördert diese Zwecke außerdem in Verbindung mit dem Wohlfahrtswesen (73 Stiftungen).

33 Bemerkenswert ist auch Cluster 6. In diesem befindet sich eine große Gruppe von Stiftungen (469 Stiftungen), die Bildung mit Kinder- und Jugendhilfe kombiniert, sowie eine Untergruppe (316 Stiftungen), die zudem das Wohlfahrtswesen fördert (316 Stiftungen). Gleichzeitig gibt in diesem Cluster nur ein geringer Anteil von Stiftungen Bildung als ihren Hauptzweck an. Unter diesen laut Satzung im Bereich Bildung tätigen Stiftungen ist die Identifikation mit dem Zweck Soziales dominant.

34 In einer Untergruppe treten zusätzlich die Zwecke Wissenschaft und Völkerverständigung auf (66 Stiftungen) sowie in einer zweiten Untergruppe Mildtätige Zwecke, Heimatpflege und -kunde, Sport, Denkmalschutz und -pflege, Traditionelles Brauchtum und Karneval und weiteres (129 Stiftungen). Bei dieser Gruppe handelt es sich um in ihren Satzungszwecken sehr aufgeblähte Mehrzweckstiftungen, mit dem Ziel das Tätigkeitsfeld der Stiftung nicht bereits im Moment der Gründung auf eine konkrete Zwecksetzung einzuengen, wie es häufig bei Bürgerstiftungen der Fall ist.

Kurzportrait 2-2: Typische Zwecküberschneidungen von Bildungsstiftungen – Diesterweg-Stipendium, Stiftung Polytechnische Gesellschaft

Das Projekt nimmt etwa dreißig Kinder auf und begleitet diese zwei Jahre beim Übergang von der vierten in die fünfte Klasse des Gymnasiums. Als Zulassungsvoraussetzung für das Stipendium müssen die Grundschüler eine Empfehlung der Schulleitung und eine Stellungnahme des Klassenlehrers vorlegen können. Weiterhin müssen die Eltern ihre Teilnahmebereitschaft bestätigen und eine Verdienstbescheinigung vorlegen (SPTG 2014, S. 7). Bei erfolgreicher Antragstellung erhalten die Kinder über den Projektzeitraum eine intensive Sprachförderung, eine fachmännische Begabungsförderung und können an mindestens sechs sogenannten Samstags-Akademien zu Bildungsthemen wie Mathematik, Literatur oder Theater teilnehmen. Parallel zu den Samstags-Akademien erhalten auch die Eltern entsprechende Bildungsangebote sowie umfassende Beratungsmöglichkeiten zu allen mit der Bildungsbiografie ihres Kindes verbundenen Fragen. Die Familien werden durch ehrenamtliche Paten begleitet, es finden regelmäßige Treffen mit den Eltern und Kindern statt, Exkursionen und Ferienkurse werden organisiert, es werden Sprechstunden und Hausbesuche angeboten und es gibt einen Bildungsfonds aus dem die teilnehmenden Familien jeweils 600 EUR im Jahr beantragen können (SPTG 2014, S. 4 f.).

Die im Rahmen des Projekts durchgeführten Maßnahmen erfordern ein komplexes Partnernetzwerk. Die Stiftung kooperiert bei dem Projekt mit mehreren kommunalen Kultureinrichtungen (Theater, Museen, Musikschulen), Behörden und Ämtern wie dem Hessischen Kultus- und dem Sozialministerium, dem Bildungsdezernat der Stadt Frankfurt sowie dem Amt für multikulturelle Angelegenheiten. Das Projekt wird zudem von weiteren Stiftungen und privaten Spendern gefördert (SPTG 2014, S. 2).³⁵ Die Stiftung achtet dabei sehr darauf ihr Projektportfolio nicht zu überdehnen – neue Projekte entstehen aus bereits vorhandenen und werden im Laufe der Zeit um weitere Module ergänzt.³⁶

- 35 Da der Wirkungskreis der Stiftung auf Frankfurt/Main begrenzt ist, benötigt sie Partnerschaften, um ihre Modelle auf andere Regionen zu übertragen. Im Fall des Diesterweg-Stipendiums hat dies bereits in neun anderen Städten funktioniert, beispielsweise auch durch Förderung von Joachim Herz Stiftung oder TUI Stiftung.
- 36 Die Bedarfe für das Diesterweg-Stipendium wurden im Rahmen des DeutschSommer entdeckt. Mit „Diesterweg plus“ und „Diesterweg Langzeit“ sollen die teilnehmenden Familien in das Regelangebot des Zentrums Familie im Haus der Volksarbeit e.V. übergeleitet werden (SPTG 2014, S. 8f). Die „Diesterweg-Werkstatt“ ist ein Fortbil-

Ein für Bildungsstiftungen typisches Beispiel für die Überschneidung mit dem Zweck Wissenschaft und Forschung ist die Begeisterung von Kleinkindern und Schülern für naturwissenschaftliche und technische Bildung (MINT). Zahlreiche der großen Stiftungen widmen sich diesem Themenfeld, unter anderem die Deutsche Telekom Stiftung, die Dieter-Schwartz-Stiftung gGmbH, die H.W. und J. Hector-Stiftung, die Joachim Herz Stiftung, die Klaus Tschira Stiftung gGmbH, die Körber-Stiftung oder die Siemens Stiftung. Unter den zahlreichen erfolgreichen Projekten und Initiativen in dem Bereich sind wohl aufgrund ihrer politischen Relevanz und ihrer Ausbreitung das Nationale MINT-Forum³⁷ und die bereits eingeführte Stiftung Haus der Kleinen Forscher die hervorstechendsten.

2.4.1 Fürsorge

Das von zwei Drittel der Bildungsstiftungen und damit am häufigsten benannte Ziel ist das der Fürsorge, jenen zu helfen, denen sonst keiner hilft. Auch hier drückt sich die große Überschneidung mit dem Feld Soziales aus, insbesondere im Zweck Kinder- und Jugendhilfe.

Dass die Mehrheit der Stiftungen das Ziel der Fürsorge verfolgt, ist jedoch nicht mit der Ablehnung von sozialem Wandel gleichzusetzen. Zwischen karitativen und progressiven Zielen besteht ein klarer Zusammenhang: Drei Viertel (70%) der Bildungsstiftungen mit dem Ziel Wandel verstehen sich auch als sozialer „Feuerwehrmann“, gegenüber 58% der Bildungsstiftungen ohne das Ziel Wandel. Diese progressiven Bildungsstiftungen reagieren nach eigenen Angaben mehrheitlich „dort wo Not am Mann ist“ (77%) und vertreten dabei in der Regel ein modernes Verständnis von Philanthropie, wonach Not nicht nur gelindert, sondern auch ihre Ursachen bekämpft werden soll. Die Stiftung Lesen hat unter dem Namen „Lese-start für Flüchtlingskinder“ gemeinsam mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung ein dreijähriges Projekt aufgelegt, bei dem bundesweit Erstauf-

dungsprogramm bei dem Erkenntnisse aus dem „Diesterweg-Stipendium“ über erfolgreiche Elternarbeit an Lehrkräfte weitervermittelt werden.

- 37 Das Nationale MINT-Forum bezeichnet sich selbst als „Kommunikations- und Multiplikationsplattform seiner Mitglieder“ (Nationales MINT-Forum 2015). Zu den Mitgliedern zählen die Hochschulrektorenkonferenz, die Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände, die Bundesagentur für Arbeit, die Fraunhofer Gesellschaft sowie etwa zwölf große deutsche Stiftungen. Das Forum soll Synergien zwischen den Mitgliedern schaffen sowie gemeinsame Aktionen koordinieren. In Arbeitsgruppen werden zum Beispiel gemeinsame Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Bildungspolitik entwickelt.

nahmeeinrichtungen mit Material und Schulungen für ehrenamtliche Vorlesepaten unterstützt werden.

2.4.2 Bewahrung

Jede zweite Bildungsstiftung identifiziert sich mit dem Ziel Tradition und Kultur bewahren zu wollen (53%). Dieser dem Durchschnitt entsprechende Anteil lässt sich durch die hohe Zahl von Stiftungen erklären, die gleichzeitig Kunst und Kultur als ihren Hauptzweck angibt: Vier von fünf Stiftungen (81%), die Bildung und Kunst als Hauptzwecke angegeben haben, haben auch das Ziel bewahrend tätig zu sein.

Im Wunsch kulturelle Traditionen zu vermitteln, drückt sich ein humanistisches Verständnis von Bildung aus. Bildung wird in diesem Sinne als Selbstzweck und Mittel zur Persönlichkeitsbildung betrachtet. Dieses Bildungsverständnis lässt sich abgrenzen von einer pragmatischen, polytechnischen Bildung, die zur Erfüllung konkreter Aufgaben benötigt wird, wie sie mitunter mit naturwissenschaftlichen Fächern verbunden wird.

Stiftungen unterstützen beispielsweise die Vermittlung von Bildung durch kulturelle Einrichtungen wie Museen, Theater und Bibliotheken oder durch kulturelle Projekte an den Schulen selbst. Dass sich ein humanistisches und ein pragmatisches Bildungsverständnis nicht nur nicht ausschließen, sondern auch ergänzen können, lässt sich an einer Kooperation der Freudenberg und der Siemens Stiftung zeigen. In einem Modellprojekt erproben die Stiftungen mit dem Kultusministerium Sachsen-Anhalts und der Freiwilligen-Agentur Halle-Saalkreis e.V. die Anwendung sogenannter Service-Learning-Programme in den schulischen MINT-Fächern.

2.4.3 Wandel

Während im Durchschnitt jede dritte Stiftung (37%) angibt, mit ihrer Tätigkeit auf einen sozialen und politischen Wandel zu zielen, sagt dies fast jede zweite Bildungsstiftung von sich (45%). Im selben Maß wie Stiftungen im Bereich Bildung, streben auch Stiftungen im Bereich Soziales häufiger nach einem Wandel.

Offensichtlich wird Bildung häufiger als Wissenschaft oder Kunst zugetraut aus sozialer Ungleichheit erwachsende Probleme zu lösen. Der Vermittlung von Bildung wird eine emanzipierende Kraft zugeschrieben. Die Zielgruppen der Stiftungen sollen befähigt werden auf eigenen Beinen zu stehen. Das Projekt „Arbei-

terkind.de“ wird gefördert von zahlreichen großen Stiftungen, u.a. der Vodafone Stiftung, der JP Morgan Chase Foundation oder der Possehl Stiftung. Im Kern handelt es sich um ein Mentoring-Programm bei dem Schülerinnen und Schüler, die keinen oder kaum ein Familienmitglied mit einer akademischen Bildung haben, zu einem Studium ermuntert und bei dessen Abschluss unterstützt werden.

Weiterhin ist in kaum einem Bereich die Abgrenzung zwischen der öffentlichen Hand und privaten Akteuren so deutlich wie im Schulwesen, was nach Wandel strebende Stiftungen vor besondere Anforderungen stellt. Die Mehrheit der Schulen ist Teil der Verwaltungshierarchie, sie werden von Staat und Kommune finanziert, organisiert und beaufsichtigt. Aus Sicht der Stiftungen ist die öffentliche Hand einerseits eine Art Türsteher zum Schulwesen, den es zu überzeugen gilt. Andererseits liegt hier ein mächtiger Hebel, wenn es Stiftungen gelingt durch den Erlass einer Rechtsnorm das Verhalten der Bildungsverwaltung nachhaltig zu beeinflussen.

2.5 Rollenverständnis von Bildungsstiftungen

In Abbildung 2-8 sind alle signifikanten Unterschiede im Rollenverständnis von Stiftungen mit dem Zweck Bildung Stiftungen ohne diesen Zweck gegenübergestellt. Die große Mehrheit der Bildungsstiftungen (72%) sieht es als ihre Rolle, Talente zu fördern und Leistungen auszuzeichnen.

Zudem spiegeln sich die bisher beschriebenen Ziele und Rollen: Überdurchschnittlich häufig genannt werden auf Wandel gerichtete Rollen wie Lösungen finden oder Innovationen vorantreiben zu wollen (53%) oder neue Einrichtungen aufzubauen (31%). Überdurchschnittlich oft verstehen sich die Stiftungen auch als Netzwerker und Moderatoren, die zwischen unterschiedlichen Meinungen vermitteln wollen (34%). Die Hälfte der Bildungsstiftungen (51%) will außerdem mit ihrer Arbeit für mehr Gerechtigkeit in der Welt sorgen. Als Pluralisten sehen sie es zuletzt häufiger als ihre Rolle die kulturelle Vielfalt in Deutschland zu fördern (49%).

Bemerkenswert ist, dass sich Bildungsstiftungen heute von einem ihrer in der Neuzeit noch wichtigsten Zwecke entfernt haben: Deutlich seltener als Stiftungen in anderen Feldern sehen sie es als ihre Aufgabe, das Andenken des Stifters zu wahren (36%).

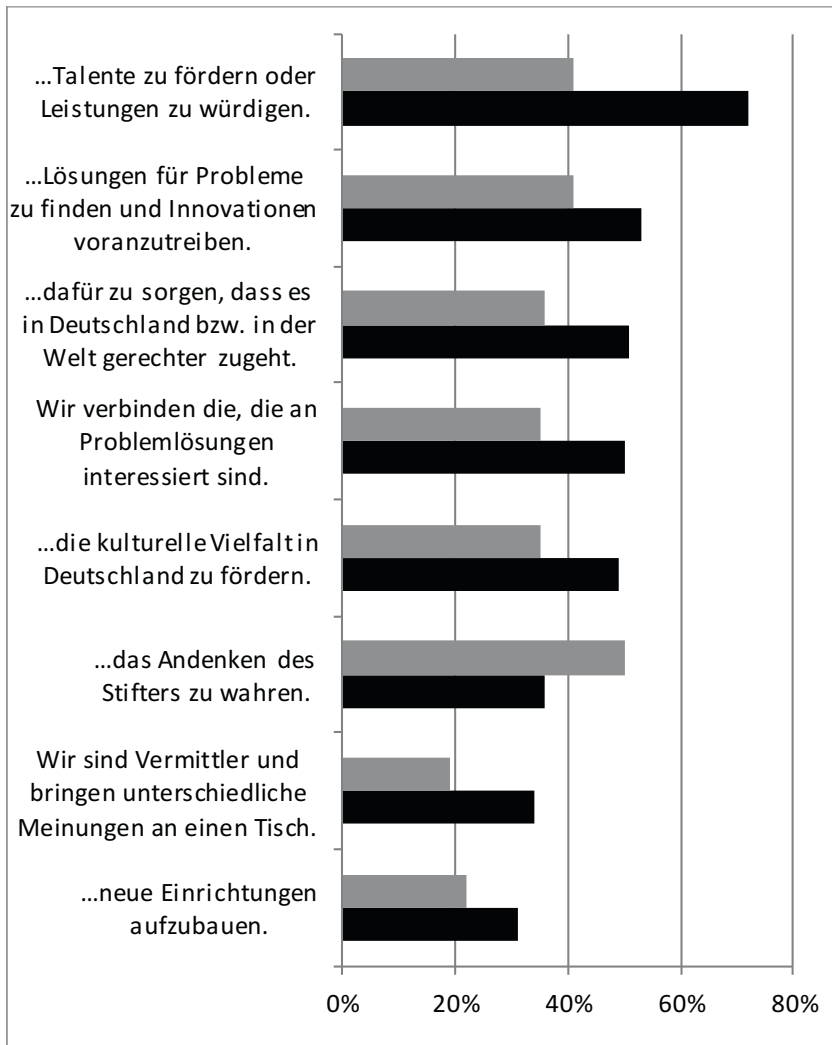


Abbildung 2-8 Die Selbstwahrnehmung der Rollen von Stiftungen mit (schwarz) und ohne (grau) den Zweck Bildung. Legende: Unterschiede signifikant bei $p \leq 0,05$. Quelle: Repräsentative Befragung.

Nicht signifikant unterschiedlich zu Stiftungen ohne den Zweck Bildung, stoßen soziale Motive grundsätzlich auf hohe Zustimmung unter den Bildungstiftungen.

Zwei Drittel (67%) der Stiftungen gaben an, im Sinne eines Lückenbüßers das aufzugreifen, was der Staat nicht mehr leisten kann. 72% wollen durch ihre Tätigkeit der Gesellschaft etwas zurückgeben.

Maßgeblichen Einfluss auf die Verortung der einzelnen Bildungsstiftung haben jedoch ihre Mittelausstattung sowie die Arbeitsweise. Kleine Bildungsstiftungen mit einem Budget von weniger als 100.000,- Euro im Jahr identifizieren sich eher mit den für das alte Bildungsregime typischen Rollen des Ausbaus (73% vs. 58%) und der Substitution (72% vs. 54%). Wie Tabelle 2-4 zeigt, sind sie mehrheitlich fördernd tätig.

Bildungsstiftungen mit einem höheren Jahresbudget sind deutlich häufiger operativ tätig. 78% von ihnen sehen sich in der Rolle des Innovators gegenüber 42% der kleineren Stiftungen. Deutlich häufiger (60% vs. 38%) wollen sie einen gesellschaftlichen und sozialen Wandel verwirklichen. Auch mit anderen für das neue Bildungsregime charakteristischen Rollen können sich die großen Bildungsstiftungen besser identifizieren: Von den großen Bildungsstiftungen sieht sich die Hälfte (50%) als ein Vermittler, der unterschiedliche Meinungen an einen Tisch bringt. Dem stimmt nur jede fünfte kleine Stiftung zu (17%). Zwei Drittel der Großen (65%) geben an, jene Akteure zu verbinden, die an der Lösung eines Problems interessiert sind, hingegen nur zwei von fünf kleinen Stiftungen (43%).

Tabelle 2-4 Anteil verschiedener Arbeitsweisen aller im Bereich Bildung aktiven Stiftungen nach Jahresbudget

		Budget		
Arbeitsweise		bis unter 100.000,- Euro	100.000,- Euro und mehr	Gesamt
	operativ	13%	42%	22%
	fördernd	57%	26%	48%
	gemischt	30%	32%	30%
	Gesamt	253 (100%)	105 (100%)	358 (100%)

Legende: Unterschiede signifikant bei $p \leq 0,05$.

Quelle: Repräsentative Befragung.

In ähnlicher Weise gelten die Ergebnisse zum Einfluss der Stiftungsgröße auch für den Einfluss der Arbeitsweise. Fördernde Stiftungen sind deutlich weniger progressiv, verstehen sich unterdurchschnittlich oft als Netzwerker oder Innovatoren und beschränken sich eher auf eine Rolle als Förderer von bestehenden Einrich-

tungen oder von Talenten.³⁸ Die Identifikation mit der Rolle als Ersatzleister des Staats hängt hingegen eher vom Jahresbudget der Stiftung als von ihrer Arbeitsweise ab: Je kleiner das Budget einer Stiftung, desto wahrscheinlicher identifiziert sie sich mit der substitutiven Rolle.

2.5.1 Innovation

In den Interviews zeigte sich ein enger Zusammenhang zwischen den Rollen eines Innovators, eines Moderators sowie eines Themenanwalts. Dieser Zusammenhang spiegelt sich auch in den Umfragedaten:

Sieben von zehn Bildungsstiftungen (70%), die einen sozialen und politischen Wandel anstreben, sehen ihre Rolle auch darin Innovationen voranzutreiben. Der Anteil der „Innovatoren“ unter den Stiftungen, die keinen gesellschaftlichen Wandel erreichen wollen, beträgt hingegen nur 38%. Ebenfalls sieben von zehn Wandel-Stiftungen (70%) verstehen sich als ein Brückenbauer, der Akteure um ein gemeinsames Problem versammelt, um an dessen Lösung zu arbeiten. Wiederum nur ein Drittel der nicht auf Wandel gerichteten Bildungsstiftungen sieht sich so (33%).

Auch in der Fokusgruppe wurde darauf hingewiesen, dass sich insbesondere die hier beschriebenen Rollen des neuen Bildungsregimes (Innovator, Netzwerker und Themenanwalt) überlappen und sich häufig in ein und demselben Projekt konkretisieren können.³⁹ Dessen ungeachtet helfen uns die Rollen den gesellschaftlichen Beitrag von Bildungsstiftungen bei der Entwicklung und Verbreitung neuartiger Bildungsangebote zu veranschaulichen.

Stiftungen kommt durch die Bereitstellung alternativer Bildungsangebote immer schon eine innovative Rolle im Schulwesen zu. Im neuen Bildungsregime wird diese Rolle jedoch gemeinsam mit dem Staat verwirklicht: Von den 53% der Bil-

38 Operative und gemischt tätige Bildungsstiftungen beschreiben ihre Rollen in der Regel sehr ähnlich. Lediglich zwei Abweichungen sind sichtbar. Bei der Förderung bestehender Einrichtungen orientieren sich die gemischt tätigen Stiftungen eher an den ausschließlich fördernden Stiftungen (75% bzw. 74%). Bei der Rolle eines Akteurs, der Talente fördert oder Leistungen würdigt, weisen die operativen Stiftungen den geringsten Zustimmungswert auf (63%), die gemischt tätigen Stiftungen hingegen den höchsten (80%).

39 Zum Beispiel entwickelt eine Stiftung ein neuartiges Bildungskonzept zur Sprachförderung im Grundschulalter und versucht dieses mit bundesweiten Partnerorganisationen durch Lehrerfortbildungen in der Praxis zu verankern. Gleichzeitig setzt sich die Stiftung auf landespolitischer Ebene für eine bessere finanzielle Ausstattung des schulischen Förderunterrichts sowie die Berücksichtigung ihres Konzepts in den Lehrplänen ein.

dungsstiftungen, die sich als Innovatoren verstehen, arbeiten neun von zehn (88%) nach eigener Einschätzung eng und kooperativ mit dem Staat zusammen.

Stiftungen können diese Rolle des Innovators immer besser ausfüllen: Im Schulsystem des modernen Wohlfahrtsstaats werden sie nicht zur Finanzierung und nicht als Träger gebraucht. Gleichzeitig können die großen Bildungsstiftungen durch ihre operativen Stäbe aus hauptamtlichen Mitarbeitern selbst pädagogische Expertise entwickeln und ins Feld zu tragen.

Doch was sind solche Innovationsleistungen von Stiftungen im Schulwesen?⁴⁰ Beispiele liefern die Antworten der interviewten Stiftungsmanager auf die Frage nach großen Erfolgen ihrer Stiftungen (siehe Kurzportrait 2-2). Die Antworten sind sehr vielfältig und setzen mit Lehrerweiterbildungen, selbst konzipierten Unterrichtsmaterialien, Schulträgerschaften usw. auf allen Ebenen des Schulwesens an. Aus allen Antworten geht jedoch hervor, dass Stiftungen mit ihren Projekten andere gesellschaftliche Akteure anstoßen wollen. Das Gelingen der Diffusion, also der freiwilligen Übernahme innovativer Projekte durch Schulen und Schulverwaltung, ist ein wesentliches Erfolgskriterium. Die Gesprächspartner beschrieben Beispiele nachhaltiger Wirkung, in denen neue Institutionen aufgebaut und in die Bildungslandschaft integriert wurden und Themen dauerhaft auf der Agenda der Bildungspolitik verankert werden konnten.

Unter den von uns interviewten Stiftungsmanagern war das Selbstbild als gesellschaftlicher Innovator mit einer Ausnahme unumstritten. Die Bürgerstiftung Hamburg, unter den interviewten Stiftungen diejenige mit dem geringsten Jahresbudget, distanzierte sich von der Rolle des Innovators: Bei den meisten sozialen Projekten sei die Frage der Innovativität zweitrangig, wichtiger sei eine stabile Finanzierung. Demgegenüber würden viele Stiftungen aufgrund des „Innovationsdogmas“ oft nur Anschubfinanzierung leisten wollen. Dies führe zu Projektitis und dazu, dass Projektträger zusätzliche Ressourcen aufwenden müssen, um ihre Projekte immer wieder zu wandeln und anzupassen, nur um innovativ zu wirken.

Für einen solchen Zielkonflikt zwischen dem Wunsch innovativ zu sein und der Bereitschaft substitutäre Unterstützung zu leisten, bestehende Einrichtungen zu fördern oder in einem langfristigen Handlungsrahmen zu agieren, finden sich keine Belege in den Umfragedaten.

40 Für eine ausführlichere Darstellung des Begriffs der Innovation siehe Mangold (2017) in diesem Band.

Kurzportrait 2-2: Erfolgreiche Stiftungsprojekte im Schulwesen

Die Baden-Württemberg Stiftung verweist hier auf ihr Projekt „Berufswahl-SIEGEL BadenWürttemberg (BoriS)“. Dabei wird ein regelmäßig überprüftes Zertifikat an Schulen vergeben, die bestimmte Kriterien zur Unterstützung ihrer Schüler bei Berufswahl und Übergang in die Arbeitswelt erfüllen. Bei dem aus einzelnen bundesweiten Projektinseln bestehenden Ansatz wurde im Land Baden-Württemberg ein flächendeckendes Angebot hergestellt. Heute wird das Projekt vom Bundesverband „Schule, Wirtschaft“ bundesweit als eines der größten Bildungsprojekte Deutschlands getragen und ist von den Mitteln der Stiftung unabhängig.

Die Bertelsmann Stiftung führt als Beispiel ihr „Ländermonitoring Frühkindliche Bildungssysteme“ an. Hier sei man nach acht Jahren auf der „Impact-Ebene“ angekommen und habe einen Beitrag zu mehr Transparenz über die Lage der frühkindlichen Bildung in den Bundesländern geleistet. Die Stiftung hat alle zwei Jahre immer wieder extern evaluieren lassen und festgestellt, dass die Veröffentlichungen von unterschiedlichen politischen Akteuren, für Gesetzesinitiativen und Volksbegehren genutzt werden. Der Stiftung ist es gelungen die Qualität in der frühkindlichen Bildung auf die politische Agenda zu setzen und die Arbeit hat dazu beigetragen, dass die Budgets in den Ländern um zum Teil mehrere Millionen Euro aufgestockt wurden.

Die Deutsche Telekom Stiftung sieht ihren größten Erfolg darin, die öffentliche Aufmerksamkeit für das Thema der MINT-Bildung zu erhöhen. Die Stiftung war von Anfang an dabei als das Thema zu Beginn des letzten Jahrzehnts an Relevanz gewann. Die Stiftung sieht es auch als ihren Verdienst andere Stiftungen und Akteure mit auf das Thema gebracht zu haben. Sie ist zudem Mitgründer oder Financier wichtiger MINT-Initiativen wie bei der Arbeitgeberinitiative „MINT-Zukunft schaffen“, dem Haus der Kleinen Forscher oder dem Nationalen MINT-Forum. Auch die Landschaft der mathematischen Lehrerbildung sehe ohne die Deutsche Telekom Stiftung und das von ihr initiierte Deutsche Zentrum für Lehrerbildung Mathematik deutlich anders aus: Ein Konsortium aus aktuell sieben Hochschulen erarbeitete die fachdidaktischen Grundlagen und es sei die Fachdidaktik als Community gestärkt und ein wesentlich höherer Grad an Vernetzung erreicht worden.

Die zum Großteil mit Vertretern des öffentlichen Schulwesens besetzte Fokusgruppe kritisierte die normativen Implikationen der Begrifflichkeit des Innovators. Stiftungen könnten experimentell vorgehen und auch einmal „Wagniskapital“ ein-

setzen, aber längst würden nicht alle neuen operativen oder geförderten Projekte zu in der Praxis akzeptierten Innovationen.

Auch wurde die These abgelehnt, Stiftungen seien „F&E-Abteilungen der Kultusministerien“. Eine Gegenüberstellung von innovativen Stiftungen auf der einen Seite und „verkrusteter“ Verwaltung und Schule wurde von der Fokusgruppe sowie den interviewten Stiftungsmanagern als heutzutage überholt abgelehnt. Im neuen Bildungsregime übernehmen Schulleitungen zunehmend selbst Verantwortung für ihre Entwicklungsprozesse. Aber auch Landeskultusministerien und Bundesbildungsministerium leisteten beispielsweise in den Bereichen Ganztagschule, Bildungsmonitoring oder Inklusion wichtige eigene Impulse zur Weiterentwicklung des Schulwesens.

Viel typischer sei laut der Fokusgruppe, dass Stiftungen sich an innovative Projekte und Strukturen in Kommunen und Schulen anschließen und diese unterstützen. Stiftungen seien daher eher „Katalysatoren“.⁴¹ Als Katalysatoren unterstützen Stiftungen andere Organisationen oder Personen bei deren innovativen Vorhaben. Als Partner anderer Organisationen können Stiftungen ihre finanziellen Mittel, ihren Einfluss und ihre strategische Kompetenz „spenden“, um kritische Entscheidungen zu treffen (Fleishman 2009). Da Stiftungen dabei nicht ihren Kapitalstock abbauen, sondern ihre Tätigkeit aus den Vermögenserträgen finanzieren, bleiben sie wie ein Katalysator bei den unterstützten gesellschaftlichen Prozessen selbst unverbraucht.

Neun von zehn Bildungsstiftungen (88%) geben an, Dinge in Abwägung der jeweiligen Situation zu entscheiden. Auch diesem ergebnisoffenen Vorgehen der Stiftungen kann durch den Begriff des Katalysators – anders als beim Begriff des Innovators, der gewisse Zielvorstellungen voraussetzt – besser Rechnung getragen werden. Im Schulwesen bringen Stiftungen Experten in Gesprächskreisen zusammen und übernehmen deren Reisekosten, was zum Beispiel auf Ebene der Kultusministerkonferenz nicht stattfinden kann. So wurde die Tätigkeit der Bertelsmann Stiftung in der Fokusgruppe ebenfalls zum Teil als ergebnisoffen eingeschätzt. Das heißt, sie trägt Daten zusammen, die von der Politik genutzt werden können, stellt ein Forum zur Verfügung und lässt die Teilnehmer entscheiden, welche Ziele sie sich angesichts der Datenlage setzen wollen.

Nichtsdestotrotz beansprucht jede zweite Stiftung für sich die Rolle des Innovators. Bei Stiftungen mit mehr als zehn festangestellten Mitarbeitern beträgt dieser Anteil sogar 90%. Drei Viertel (76%) aller deutschen Stiftungen mit mehr als zehn Festangestellten geben die Kompetenzen ihrer Mitarbeiter als einen wesentlichen

41 Ein Katalysator im eigentlich Sinn ist ein chemischer Stoff, der chemische Reaktionen herbeiführt oder beeinflusst, selbst aber unverändert bleibt (Duden 2015).

Erfolgsfaktor an. Im Zuge ihrer Professionalisierung investieren Stiftungen zunehmend in Mechanismen und Strukturen wie eigene Forschungsabteilungen oder den internationalen Austausch mit Fachkollegen, um ihrem Innovationsanspruch auch tatsächlich gerecht zu werden.

Kurzportrait 2-3: Professionelles Management von Innovation – Deutsche Kinder- und Jugendstiftung und Stiftung Haus der Kleinen Forscher

Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung und die Stiftung Haus der Kleinen Forscher sind Sonderfälle in der deutschen Stiftungslandschaft. Hier wurde die Rechtsform der Stiftung bzw. der GmbH als Dach einer Public-Private-Partnership zwischen Vertretern öffentlicher und privater Einrichtungen gewählt. Beide Stiftungen finanzieren sich über einen minimalen Kapitalstock und zum Großteil durch Zuwendungen. Hieraus leiteten die Gesprächspartner für beide Stiftungen jeweils einen höheren Innovationsdruck als bei anderen Stiftungen ab. Beide Stiftungen betonten ihre Bemühungen mit ihren Themen stets auf der Höhe der Zeit zu bleiben.

Auffällig ist der hohe Stellenwert von Evaluation und Forschung in beiden Stiftungen. Die Stiftung Haus der Kleinen Forscher hat u.a. Abteilungen zur Weiterentwicklung ihrer Lehrinhalte und Fortbildungen mit didaktischem Fachpersonal, eine Abteilung für Forschung und Qualitätssicherung zur Begleitung ihrer Tätigkeit und eine Stabsstelle Internationales eingerichtet, die das Konzept der SHdKF international verbreitet und den gegenseitigen Austausch anstrebt – laut dem Vorstandsvorsitzenden besonders in und mit Thailand, aber auch den Niederlanden, Frankreich, Malta oder der OECD.

In vergleichbarer Weise beschreibt die Geschäftsführerin der DKJS das Innovationsmanagement ihrer Stiftung. Auch hier wurde eine Fachstelle für Evaluation und Qualitätssicherung eingerichtet. Deren Aufgabe ist es beispielsweise sicherzustellen, dass bei den an Externe vergebenen Evaluationsaufträgen tatsächlich die für die Stiftung relevanten Fragen gestellt werden. Diese Fachstelle, so der damalige Stand während des Interviews, werde ausgebaut zu einer Abteilung Forschung und Entwicklung, die das Qualitäts- und Wissensmanagement in der Stiftung und ihren Netzwerken optimieren soll. Weiterhin verfüge die Stiftung über sogenannte „Wissenteams“, die sich als informelle Arbeitsgemeinschaften zu vielversprechenden Themen beschreiben lassen. Der wichtigste Innovationslieferant für die Stiftung seien aber ihre regionalen Dependancen, die alle deutschen Bundesländer abdecken.

2.5.2 Moderator

Im neuen Bildungsregime sollen zunehmend im kooperativen Miteinander aller Akteure einer „Bildungslandschaft“ deren jeweilige Probleme identifiziert und passgenaue Lösungen erarbeitet werden. Als unabhängiger Akteur können Stiftungen erstens ein glaubwürdiger Moderator und Brückenbauer zwischen klassischen Interessengegensätzen wie Bund/Ländern, zwischen den Parteien, bis hinunter zu einzelnen Verwaltungssträngen (Jugendamt/Schulamt) sein.

Als ein Moderator versuchen Stiftungen verschiedene Akteure mit ihren jeweiligen Zuständigkeiten zur Diskussion über ein spezifisches Problem zu versammeln. Es soll ein offener Prozess moderiert werden, dessen operative Ziele erst währenddessen von allen Beteiligten abgestimmt werden. Ein soziales Problem wie beispielsweise eine hohe Quote von Schulabbrechern in einem Landkreis wird durch die Kooperation sonst unabhängig voneinander agierender Akteure wie der kommunalen Schulaufsicht, dem Jugendamt, den ansässigen Unternehmen oder Einrichtungen der freien Kinder- und Jugendhilfe zu lösen versucht. Beispielhaft für den Ansatz des „*Collective Impact*“⁴² sind die RuhrFutur GmbH der Stiftung Mercator, das Programm School Turnaround der Robert Bosch Stiftung, das Nationale MINT-Forum oder die später noch eingehend erläuterte Initiative „Lernen vor Ort“.

Das Selbstverständnis als Brückenbauer scheint eng verbunden mit dem als Institutionenbauer: Jede zweite dieser Bildungsstiftungen (45%), gibt auch an neue Einrichtungen aufzubauen. Von den Stiftungen, die sich nicht als Brückenbauer verstehen, sieht sich gerade einmal jede Fünfte (17%) als Institutionenbauer.

Der Ansatz des *Collective Impact* weist starke Ähnlichkeiten mit den später noch ausführlicher erläuterten Maßnahmen von Bund und Kommunen zum Aufbau eines regionales Bildungsmanagements auf. Neu an dem Ansatz scheint, dass Stiftungen beginnen sich selbst als Koalitionenbauer zu verstehen wie dies in den Interviews u.a. explizit Stiftung Mercator und Joachim Herz Stiftung taten.

42 Solche *Collective Impact*-Initiativen lassen sich beschreiben als langfristige, intersektorale Allianzen problemrelevanter Akteure, die eine gemeinsame Zielsetzung verfolgen, ineinandergreifende Maßnahmen durchführen und diese evaluieren. Die Beständigkeit der Kooperation wird durch eine unabhängige Organisationsstruktur gewährleistet (Kania & Kramer 2011).

Kurzportrait 2-4: Collective Impact im Bildungsbereich – RuhrFutur GmbH, Stiftung Mercator

Die RuhrFutur GmbH ist eines der Modellprojekte der Stiftung Mercator mit einer der aktuell höchsten Bewilligungssummen in Höhe von rund 16 Millionen Euro für den Zeitraum 2012 bis 2017. Besonders spezifisch für die Stiftung Mercator ist dabei die Strategie über sogenannte Partnergesellschaften wirken zu wollen, von denen zum Zeitpunkt der Untersuchung 15 existierten (Stiftung Mercator 2014a).

Ansatzpunkt des Projekts RuhrFutur ist die Tatsache, dass das Ruhrgebiet sich nach wie vor in einem Strukturwandel befindet, Wohnort vergleichsweise vieler Migranten und Deutscher mit Migrationshintergrund sowie einer der dichtbesiedelsten und in seiner Verwaltung heterogensten Ballungsräume Europas ist. Ziel des Projekts RuhrFutur ist es, einen Wissens- und Erfahrungsaustausch zwischen dem Land Nordrhein-Westfalen sowie den teilnehmenden Kommunen und Universitäten anzuregen und so die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen nachhaltig zu verbessern (vgl. RuhrFutur 2014a, 2014b).

Um die bessere Vernetzung und konzertierte Unternehmungen zwischen öffentlichen Einrichtungen und Körperschaften sowie den Universitäten nach dem Konzept des *Collective Impact* zu ermöglichen (RuhrFutur 2014a), hat sich die Stiftung Mercator dazu entschlossen eine Partnergesellschaft RuhrFutur gGmbH mit dem Land Nordrhein-Westfalen als Schirmherrin zu initiieren. Über eine Partnergesellschaft ist es möglich, flexibel weitere Projektpartner einzubinden und eine vergleichsweise neutrale und spezialisierte Institution zu schaffen. Aufgabe der RuhrFutur gGmbH ist die Errichtung und Betreuung von vier verschiedenen regionalen Netzwerken um die Bereiche Frühkindliche Erziehung, Grundschule, Sekundarstufe und Hochschule (RuhrFutur-Blog 2014b). „Zudem wird die Initiative operative Ziele identifizieren und Indikatoren auswählen, mit denen sich an verschiedenen Messpunkten entlang der Bildungsbiografie Entwicklungen aufzeigen lassen. Es wird angestrebt, Verbesserungen im längeren Zeitverlauf anhand aussagekräftiger Daten sichtbar zu machen. Strategische Vorgaben kommen von einer Leitungsgruppe, die sich aus den Spitzen der beteiligten Partner zusammensetzt.“ (Stiftung Mercator 2014b).⁴³

43 Das Projekt verzeichnete im August 2014 seine erste große Erfolgsmeldung (RuhrFutur 2014b): Gefördert mit erstmals 320.000,- Euro wurde ein Netzwerk mit 19 Grundschulen aus Essen und Mülheim an der Ruhr gebildet. Die Grundschulen haben sich

2.5.3 Themenanwalt

Als Themenanwälte streben Stiftungen politische Einflussnahme an, um ihre jeweiligen Ziele nachhaltig im Schulwesen zu verankern. 44% der Bildungsstiftungen antworteten, einen sozialen und politischen Wandel anzustreben. Jede zehnte Bildungsstiftung (12%) gab zusätzlich an, dabei eng und kooperativ mit dem Staat zusammenzuarbeiten. Genauso viele Stiftungen (9%) meinten, den Staat häufig erst von ihren Zielen überzeugen zu müssen. Dabei zeigt sich, dass das Miteinander mit dem Staat positiver bewertet wird, wenn die Stiftung nicht den Anspruch verfolgt einen politischen oder sozialen Wandel anzustreben.

In der Fokusgruppe wurde insbesondere die Monitoring-Tätigkeit der Bertelsmann Stiftung in verschiedenen Bereichen des Bildungswesens wie bei der Verbreitung von Ganztagsschule oder Inklusion diskutiert. Die Stiftung sammelt Daten, wertet aber auch Datenmaterial der Kultusministerkonferenz oder des Statistischen Bundesamts aus und fast dieses in eigenen Studien, beispielsweise über das Betreuungsverhältnis in deutschen Kitas („Ländermonitoring Frühkindliche Bildungssysteme“) oder zur Chancengerechtigkeit im deutschen Schulsystem („Chancenspiegel“), zusammen. Insbesondere die Interpretation der öffentlichen Daten wurde innerhalb der Fokusgruppe mit Vertretern des Schulwesens kritisch bewertet. Andererseits wurde auch angemerkt, wenn der Staat es nicht macht, sei es immer noch besser, dass Stiftungen Bildungsmonitoring betreiben und die erhobenen Daten in einen normativen Kontext setzen.⁴⁴

für die Projektteilnahme beworben. Im Rahmen des Pilotprojekts zur Verbesserung der Unterrichtsqualität identifizieren die Schulen zuerst ihre individuellen Herausforderungen und Ziele. Im Anschluss werden sie von sogenannten Schulentwicklungsberatern bei der anschließenden Strategieentwicklung und der Umsetzung in die Praxis begleitet. Schulleitungen und Lehrkräfte werden weiterhin „zu Multiplikatoren ausgebildet“, die den Entwicklungsprozess über die Projektlaufzeit hinaus vorantreiben sollen. Eine weitere Kohorte von 27 weiterführenden Schulen in nun fünf Städten des Ruhrgebiets folgte bereits ein Jahr später im September 2015 (RuhrFutur 2015).

- 44 In der Fokusgruppe ließ sich beobachten, dass der Diskurs über die Tätigkeit von Stiftungen im Schulwesen sehr stark auf die Bertelsmann Stiftung ausgerichtet war, diese jedoch unter den größten Stiftungen untypisch ist. Anders als beispielsweise Stiftung Mercator, Robert Bosch Stiftung oder Klaus Tschira Stiftung fließt das gesamte Jahresbudget der Bertelsmann Stiftung in deren operative Tätigkeit. In der Fokusgruppe bezeichnete ein Teilnehmer die Bertelsmann Stiftung ironisch als „fordauerndes Kommunikationsprojekt zur Kommissionierung von Studien“. Dadurch kann sich die Stiftung eine höhere Personaldecke leisten, die mit 351 Mitarbeitern deutlich über der der Robert Bosch Stiftung mit 140 Mitarbeitern oder der Körber-Stiftung mit 100 Mitarbeitern liegt. Hierdurch kann die Stiftung im politischen Raum ungleich effektiver agieren. Mit dieser professionellen Kapazität kann allein die DKJS mithalten, die 230

Kurzportrait 2-5: Kommunales Bildungsmonitoring – KECK, Bertelsmann Stiftung

Beispielhaft für die Monitoring-Tätigkeit von Stiftungen im Schulwesen, für welche die Bertelsmann Stiftung sicher der prominenteste Vertreter ist, können KECK und KOMPIK stehen. Beim Projekt „Kommunale Entwicklung – Chancen für Kinder“ (KECK) wird teilnehmenden Kommunen (aktuell 17; KECK-Atlas 2015a) eine umfassende Sozialraumberichterstattung zu den Ausgangsbedingungen der Kinder und Jugendlichen in verschiedenen Stadtteilen erstellt. Hierzu bildet die Bertelsmann Stiftung auf Grundlage von zum Großteil bundesweit verfügbaren Daten, beispielsweise des Statistischen Bundesamts, der Kommunalstatistik oder der Bundesagentur für Arbeit, eigene Indikatoren zu Kinderarmut, Altersstruktur, Kindergesundheit, Betreuungsangebot u.a.

Zusätzlich kann das Instrument „Kompetenzen und Interessen von Kindern“ (KOMPIK) zum Einsatz kommen. Dabei handelt es sich um einen 160 Fragen umfassenden Evaluationsbogen mit dem Erzieher die Entwicklungsfortschritte der von ihnen betreuten Kinder überprüfen können (KECK-Atlas 2015b). Durch KOMPIK ist es möglich die Voraussetzungen der Lebensumwelt eines Kindes, erhoben durch KECK, in Relation zu dessen individueller Entwicklung zu setzen (KECK-Atlas 2015c).

Die Bertelsmann Stiftung will mit ihren Monitorings zu einer evidenzbasierten kommunalen, auch regionalen und bundesweiten, Kinder- und Jugendpolitik beitragen.

Doch nicht nur die Bertelsmann Stiftung beteiligt sich an der Output-Steuerung des neuen Bildungsregimes durch ein regelmäßiges Bildungsmonitoring. So waren Stiftungen über das später noch eingehender erläuterte Bundesprogramm „Lernen vor Ort“ beim Aufbau einer Bildungsberichterstattung in 40 teilnehmenden Kommunen beteiligt (DIPF 2015).

Weiterhin wird die Rolle des Themenanwalts von Stiftungen nicht nur durch die Beteiligung an der Erhebung von Bildungsdaten und deren Interpretation verwirklicht, sondern auch im direkten Austausch mit bildungspolitischen Entscheidungsträgern. Beispielhaft hierfür kann die Freudenberg Stiftung stehen, der es gelang das Thema Service-Learning als „förderwürdigen Ansatz“ in die Nationale Enga-

Mitarbeiter beschäftigt, sich aber stark durch öffentliche Zuwendungen und eingeworbene Projektmittel finanziert.

gementstrategie der Bundesregierung aufnehmen zu lassen und die auch versucht, ihr Thema in verschiedenen Lehrplänen der Bundesländer zu verankern.

In der Fokusgruppe wurde diskutiert, dass Stiftungen ihre Legitimation als Themenanwälte aus dem Verständnis des öffentlichen Schulwesens als eine aus vielfältigen staatlichen und privaten Akteuren bestehende „Verantwortungsgemeinschaft“ ziehen. Ihre Unabhängigkeit ermöglicht Ihnen mitunter eine bessere Zielgruppenorientierung, da sie im Schulwesen nach eigenen Angaben kein natürliches Eigeninteresse vertreten – anders als beispielsweise Schulleiter, Kommunen oder auch Eltern.

Wie der gemeinsame Ruf von Robert Bosch Stiftung, Bertelsmann Stiftung und Deutscher Telekom Stiftung nach einem Nationalen Bildungsrat zeigt (siehe Kurzportrait 2-6), streben insbesondere die großen Bildungsstiftungen durchaus nach politischer Mitsprache.

Kurzportrait 2-6: Der Ruf nach einem Nationalen Bildungsrat

„Nationaler Bildungsrat: Wer nicht weiter weiß, bildet einen Arbeitskreis“, titelte Spiegel Online am 22. Mai 2012 (Reith 2012). Zwei Monate zuvor veröffentlichte die Robert Bosch Stiftung ein von verschiedenen Bildungsexperten zusammengetragenes „Plädoyer für die Einrichtung eines Nationalen Bildungsrats“ (Robert Bosch Stiftung 2012). Zwei Jahre später wurde der Vorschlag in einem gemeinsamen Plädoyer mit der Deutsche Telekom Stiftung und der Bertelsmann Stiftung erneuert (Robert Bosch Stiftung et al. 2014).

Trotz der vermeintlich günstigen politischen Rahmenbedingungen durch die Große Koalition, so die Stiftungen, konnten in der Legislaturperiode keine Fortschritte bei wichtigen bildungspolitischen Problemen wie Fachkräftemangel, dem Ausbau von Ganztagschule und Kita-Betreuung oder der Chancengleichheit für migrantische oder lernschwache Kinder erzielt werden (vgl. ebd.). Ausschlaggebend für diesen Stillstand sei das (hier bereits erörterte) Verantwortungsdefizit im bildungspolitischen Mehrebenensystem. In der Bildungsfinanzierung sei zudem das Kooperationsverbot zwischen Bund und Ländern ein zentrales Problem. Die Antwort auf diese Probleme liege nun in einem nach Vorbild des Deutschen Wissenschaftsrats konzipierten demokratisch-expertokratischem Gremium. Vertreter von Bund, Ländern und Kommunen sollen in einen langfristigen Austausch mit „[...] Experten aus der Bildungspraxis und Personen mit hoher Reputation in Bildungsfragen [...]“⁴⁵ treten (Robert Bosch Stiftung 2012). Ziele dieses Organs sol-

45 Bspw. Heinz-Elmar Tenorth, Jürgen Zöllner oder Jürgen Baumert.

len die länderübergreifende Bestimmung von Bildungszielen, die Regelung einer „aufgabengerechten“ Ressourcenausstattung von Ländern und Kommunen sowie die Überwindung institutioneller Blockaden sein (vgl. Robert Bosch Stiftung et al. 2014).

In der Fokusgruppe wurde auch die Frage diskutiert, wie partikularistisch die von Stiftungen als Themenanwälte vertretenen Themen sind, ob Stiftungen ggf. die Schulpolitik in eine bestimmte Richtung zu drängen versuchen. Dabei fanden sich keine thematischen Konfliktlinien zwischen Stiftungen und staatlichen Akteuren. Von den Stiftungen besetzte Themen wie die Entwicklung lokaler Bildungspartnerschaften, die Förderung der MINT-Bildung, kulturelle Bildung, Hochbegabtenförderung, digitale Bildung oder ihre Maßnahmen im Bereich Integration/Inklusion fußen allesamt auf einem breiten öffentlichen Konsens über die Förderungswürdigkeit dieser Themen.⁴⁶

Allen interviewten Stiftungsmanagern war bewusst, dass sie die von ihnen angestrebte Wirkung nur in Kooperation mit dem Staat erreichen können. Wie im nächsten Abschnitt gezeigt wird, gibt die überwältigende Mehrheit der Bildungstiftungen an, ihre Tätigkeit als sinnvolle Ergänzung zum Staat zu erachten sowie eng und kooperativ mit diesem zusammenzuarbeiten.

Aufgrund dieses harmonischen Verhältnisses zwischen Stiftungen und Schulverwaltung scheint für die Stiftungen mitunter sogar eine andere Rolle als die des offensiven Themenanwalts passender: die eines Dienstleisters. In dieser Rolle bieten Stiftungen der Schulverwaltung bestimmte Services und Bildungskonzepte an, die entsprechend der Nachfragesituation von der Verwaltung unterstützt oder auch übernommen werden. Anders als bei einer Rolle als Themenanwalt beeinflussen Stiftungen mit ihren Angeboten zwar durchaus die Bildungspolitik, prägen sie aber nicht. Politik und Verwaltung definieren ihre eigenen Ziele und suchen sich dann die entsprechenden Partner, wo die Schnittmengen stimmen.⁴⁷

46 Zur Hochbegabtenförderung siehe Kultusministerkonferenz 2015a und für die MINT-Bildung siehe Kultusministerkonferenz 2009.

47 Als ein Beispiel für diesen „nachgefragten Einfluss“ von Stiftungen wurde in der Fokusgruppe die Entwicklung von Qualitätsmerkmalen zur Sprachstandsmessung für Kita- und Schulkinder durch das „Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache“ genannt oder die Einbindung von Stiftungen in die Begabtenförderung in Sachsen.

2.5.4 Komplementarität und Substitution

Auch heute noch identifizieren sich Bildungsstiftungen mehrheitlich mit der Rolle eines Kümmerers, der da helfen möchte, wo Not am Mann ist (68%), das aufgreift, was der Staat nicht mehr leisten kann (67%) und jenen hilft, denen sonst keiner zu helfen vermag (64%).

Im Gegensatz zum neuzeitlichen Stiftungswesen kommt der sozialen Bedarfsdeckung von Stiftungen heute jedoch nicht mehr die Rolle der Substitution zu. Angesichts der Dichte des Netzes an öffentlichen Bildungseinrichtungen und der damit verbundenen Kosten, kann es sich nur um komplementäre Beiträge handeln: Für eine Schule mit dreihundert Schülern gibt die öffentliche Hand im Jahr rund zwei Millionen Euro aus (Statistisches Bundesamt 2014b). Der Großteil der Bildungsstiftungen (71%) hat demgegenüber ein Jahresbudget von weniger als 100.000 EUR zur Verfügung. Die institutionelle Förderung einer Stiftung kann für die konkrete Bildungseinrichtung zwar wesentliche Angebote und Dienstleistungen ermöglichen, sollte in ihren sozialen Effekten aber nicht überschätzt werden:

„Die überwiegende Zahl von Schulstiftungen dient jedoch eingeschränkteren und spezifischeren Zwecken wie der Ausstattung der Schulen mit Unterrichtsmaterial, speziell mit Computern und neuen Medien, mit Sport- und Spielgeräten, der Förderung einzelner Fächer – der Kunst, der Musik, des Sports, der Informatik, der Unterstützung einzelner Baumaßnahmen, kultureller Veranstaltungen, besonderer Projekte, des Schüleraustauschs u.a.m.“ (Kluchert 2007, S. 28)

Der Lübecker Bildungsfonds ist ein typisches Beispiel für die Zusammenarbeit zwischen Kommune und einem lokalen Stiftungsverbund an der Schnittstelle von Bildung und Kinder- und Jugendhilfe zur Ergänzung des bestehenden sozialen Netzes (siehe Kurzportrait 2-7).

Kurzportrait 2-7: Stiftungen als „Kümmerer“ und „Feuerwehrmann“ im Schulwesen – Lübecker Bildungsfonds

Nach einem bereits auf 2006 datierten Vorläuferprojekt, wurde 2009 der Lübecker Bildungsfonds gegründet und mit zunächst zwei Millionen Euro gefüllt (Lübecker Bildungsfonds 2015). Im Jahr 2013 hatte der Fonds ein Budget von 3,7 Millionen Euro, das sich zu 36% aus Mitteln des Bildungs- und Teilhabepakets des Bundes, 14% Landes-, 11% kommunalen und 39% Stiftungsmitteln sowie Spenden zusammensetzte.

Verteilt werden die Mittel sachbezogen an hilfsbedürftige Eltern, damit diese ihren Kindern die Teilnahme an der Schulspeisung, Sprachförderung, Nachmittagsangeboten in der Ganztagschule, in Sportvereinen oder bei außerschulischen Ausflügen ermöglichen können (ebd.).

Eine Besonderheit des Bildungsfonds ist die unbürokratische Abwicklung der Antragstellung. Die Fondsmittel werden auf die kommunalen Schulen verteilt, wo Eltern entsprechende Anträge stellen können, über die dann von Schul- oder Kita-Leitung entschieden wird. Für die in ihrer Beantragung komplexeren Mittel aus dem Bildungs- und Teilhabepakets geht der Bildungsfonds in Vorleistung, rechnet diese schließlich mit dem Jobcenter und der kommunalen Abteilung für Soziale Sicherung ab und ersetzt diese Mittel ggf., wo eine Rückerstattung nicht möglich ist.

2.5.5 Schaffung von Kapazitäten

Stiftungen können durch Bereitstellung alternativer Bildungsangebote die gesellschaftliche Vielfalt im Allgemeinen fördern: Im 16. Jahrhundert erfuhr das deutsche Stiftungswesen eine erste Blütezeit beim Ausbau konfessioneller Bildungseinrichtungen im Kampf zwischen Katholizismus, Protestantismus, Luthertum und Calvinismus (Menk 2003 in Kluchtert 2007). Im 19. Jahrhundert wurde durch privates Mäzenatentum eine berufsnahe, polytechnisch geprägte Ausbildung ermöglicht (Laufer 2007).

Förderer

Etwa drei Viertel der Stiftungen verwirklichen die Rolle des Förderers durch die Unterstützung natürlicher Personen, üblicherweise durch Stipendien oder Preise an Schüler, Studenten oder Künstler. Zur Voraussetzung der Förderung werden dabei eine im Einzelfall näher zu definierende „Begabung“, das Interesse an einem bestimmten Bildungsgegenstand oder soziale Merkmale wie die Konfession oder die familiäre Situation des Antragstellers gemacht.

Ein ähnlich beliebter Zweck ist die institutionelle Förderung von konkreten Bildungseinrichtungen oder bildungsnahen Einrichtungen wie z.B. Wohnheimen, Internaten oder Bibliotheken. Rund drei Fünftel (64%) geben an, bestehende Einrichtungen zu fördern.

Einrichtungsträger

Nur jede zehnte Bildungstiftung übt die Trägerschaft und Verwaltung einer anderen Einrichtung aus. Von allen Trägerstiftungen in Deutschland ist jede Zehnte

(12%) Trägerin eines Kindergartens und jede Vierte (23%) Trägerin einer Schule oder außeruniversitären Bildungseinrichtung (BVDS 2014). Beispiele für von Stiftungen getragene Privatschulen sind die Stiftung Private Wirtschaftsschulen Sabel in München oder die bereits 1811 gegründete Königin-Luise-Stiftung in Berlin (Kurzportrait 2-8). Ein darüber hinausweisendes Beispiel ist die gleichnamige Stiftung des ehemals reformpädagogischen Schullandheims Wegscheide bei Frankfurt/Main.

Kurzportrait 2-8: Stiftungen in der Rolle des Kapazitätschaffers – Königin Luise von Preußen Stiftung und dm-Werner-Stiftung

Am ersten Todestag der 1810 verstorbenen Königin Luise von Preußen gründeten sechs Berliner Bürger die gleichnamige Internatsschule im Südwesten Berlins. Damaliger Zweck, der heute eine Grundschule, eine Integrierte Sekundarschule, ein Gymnasium und ein Internat mit 78 Plätzen tragenden Stiftung, war die Ausbildung junger Frauen zu Lehrerinnen und Erzieherinnen (Berliner Morgenpost 2011). Ab dem Jahr 1956 wurden Jungen und Mädchen gemeinsam unterrichtet (ebd.). Die Königin Luise Stiftung ist im Licht der im 19. Jahrhundert verbreiteten Lehrerinnenseminare zu betrachten, mit denen ein besserer Zugang zu höherer Bildung (und Erwerbsmöglichkeiten) für Töchter des Bürgertums geschaffen werden sollte (Jacobi 2013)

Ein aktuelles Beispiel für die Unterstützung alternativer Bildungsangebote durch Stiftungen ist die 2005 in Mannheim gegründete dm-Werner-Stiftung. 2010 brachte der Gründer der Drogeriemarktkette Götz Werner seine 50%-ige Unternehmensbeteiligung in die Stiftung ein, die laut Stiftungszweck insbesondere die Erforschung der Geisteswissenschaften Rudolf Steiners sowie Maßnahmen auf dem Feld der Waldorfpädagogik fördert.

Aufgrund eines Wachstums an privaten allgemeinbildenden Schulen sowie eines Rückgangs der öffentlichen Schulen, hat sich der Anteil der allgemeinbildenden Schulen in privater Trägerschaft seit 1992 verzehnfacht und beträgt heute in etwa zehn Prozent (Statistisches Bundesamt 2015a). Das Recht zur Errichtung privater Schulen wird in Artikel 7 Absatz 4 des Grundgesetzes gewährleistet. Hier ist auch normiert, dass Privatschulen – sofern sie sich weitestgehend in Organisation und Struktur an das staatliche Schulwesen anpassen und die gesetzlichen Voraussetzungen der Schulpflicht erfüllen – den Status einer Ersatzschule erlangen können, was den Weg zu öffentlicher Strukturfinanzierung eröffnet. Verzichtet die Schule auf eine Anpassung, kann durch sie nicht die Schulpflicht erfüllt oder ein staatlich anerkannter Bildungsabschluss erworben werden, gilt sie als Ergänzungsschule

und ist in begrenzterem Maße der staatlichen Aufsicht unterworfen. Hieraus kann geschlussfolgert werden, dass der Staat durch diesen grundgesetzlichen Rahmen die Initiative von privaten Schulträgern in den Bereich der nicht schulpflichtigen Bildung zu drängen versucht (Vogel 2000).⁴⁸

Auch die großen deutschen Bildungsstiftungen fördern alternative Bildungskonzepte, zum Teil mit eigenen Modellschulvorhaben. Beispielhaft zu nennen sind das UWC Robert Bosch College, die Freie Schule Anne-Sophie der Stiftung Würth, die unter anderem maßgeblich von der Vodafone Stiftung geförderte Quinoa-Schule oder die Profilschule Ingolstadt von Freistaat Bayern, Audi AG und Roland Berger Stiftung. Insbesondere die letzteren drei haben dabei den Anspruch, die Integration lernschwacher Kinder besser leisten zu können als konventionelle Schulen. Anders als in den USA sollen hierbei jedoch keine unternehmerischen Effizienzprinzipien auf das Schulsystem übertragen werden,⁴⁹ stattdessen werden die Schulen um weitere pädagogische Konzepte wie Tutorenprogramme, kulturelle Bildung oder Ganztagsunterricht ergänzt.

Netzwerkagenten

Signifikant häufiger als Stiftungen in anderen Feldern geben Bildungsstiftungen an, neue Einrichtungen aufzubauen (31% vs. 22%). Aufgrund der vergleichsweise geringen Ressourcenausstattung von Stiftungen ist hier insbesondere die Rolle eines Netzwerkagenten attraktiv. Als Netzwerkagent errichten und unterhalten sie Plattformen, welche es ermöglichen, verschiedene Multiplikatoren im Schulwesen

48 Tatsächlich ist der Anteil freier Träger unter den Abendschulen und Kitas besonders hoch (AG Bildungsberichterstattung 2014). Jedoch würde diese Schlussfolgerung der ebenfalls hohen Bedeutung der freien Träger bei der Schaffung komplementärer Angebote wie den Sonderschulen oder Gesamtschulen nicht gerecht. Rund 20% aller Gesamtschulen werden von Privaten organisiert (ebd.).

49 Nachweislich fördern die großen US-amerikanischen Bildungsstiftungen zunehmend die Ausbreitung von Charter Schools (vgl. Carr 2012, S. 100; Reckhow 2009). Dies sind öffentlich finanzierte, aber vom staatlichen Schulsystem unabhängig geführte Schulen. Als Gegenleistung für die Unabhängigkeit von der traditionellen Schulbürokratie wird mit der zuständigen Schulbehörde ein Vertrag vereinbart, der Mission, Lehrinhalte, bestimmte Standards und Zielvorgaben regelt, welche die Schule zur Aufrechterhaltung ihres Kooperationsvertrags erfüllen muss.

Aufgrund der Legitimation der Schulen über ihren Output ist hier die Notwendigkeit zur Evaluation der vereinbarten Bildungs- und Vertragsziele deutlich höher. Auch sind die durchschnittlichen Lehrergehälter deutlich geringer und die Schulen sind nicht an die jeweiligen Vereinbarungen zwischen Gewerkschaften und Schulbezirken gebunden (Center for Public Education 2010).

(vorrangig Schulen oder Projektträger) mit den Inhalten der Stiftung zu bespielen und durch diese dezentral in die Praxis implementieren zu lassen.

Solche nationalen oder überregionalen Netzwerke lokaler Partnerorganisationen, die vor Ort eine von der Stiftung konzipierte Dienstleistung oder ein Angebot zur Verfügung stellen, ließen sich bei 16 der 23 eingehender untersuchten großen Bildungsstiftungen finden.

Hier lassen sich die Tätigkeit der Stiftung Haus der Kleinen Forscher, das Netzwerk „Lernen durch Engagement“ der Freudenberg Stiftung (Kurzportrait 2-9), die Junior-Ingenieur-Akademie der Deutsche Telekom Stiftung oder das Programm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung anführen. Die Stiftungen organisieren den Austausch zwischen den Akteuren des Netzwerks durch regelmäßige Konferenzen und Treffen, beraten ihre lokalen Partner bei strategischen und inhaltlichen Aspekten ihrer gegenüber der Zielgruppe zu erbringenden Dienstleistung, akquirieren neue Mitglieder, entwickeln die pädagogischen Inhalte des Netzwerks weiter und gewährleisten einen einheitlichen Qualitätsstandard durch beispielsweise Zertifizierungen („Haus der kleinen Forscher“).

Kurzportrait 2-9: Dienstleistungsnetzwerke – Lernen durch Engagement, Freudenberg Stiftung

Kern des Projekts „Lernen durch Engagement“ ist die Errichtung und Betreuung eines Netzwerks zum Thema „Service-Learning“. Dabei handelt es sich um eine Lehr- und Lernform, die gesellschaftliches Engagement in den Schulunterricht einbindet. Die Projektmitarbeiter arbeiten bei der Umsetzung eng mit sogenannten LdE-Kompetenzzentren zusammen. Dies sind beispielsweise die Bürgerstiftung Hamburg, die Freiwilligen-Agentur Halle-Saalkreis e.V. oder die RAA Brandenburg⁵⁰ (Freudenberg Stiftung 2014). Die Partner aus zum Untersuchungszeitraum 13 Bundesländern werben regional oder landesweit Schulen für das Programm an, beraten und begleiten sie bei der Umsetzung des Programms. 2014 nahmen über 110 Schulen am Programm teil. Die Projektmitarbeiter unterfüttern das Netzwerk mit wissenschaftlicher Expertise, formulieren Qualitätsstandards und entwickeln

50 Die bereits Anfang der 1980'er Jahre unter wesentlicher Beteiligung der Freudenberg Stiftung entstandenen Regionalen Anlaufstellen (RAA) können als Prototypen kommunalen Bildungsmanagements gelten. Nach Angaben der Geschäftsführerin bilden sie das Fundament für alle weiteren unter der Beteiligung der Stiftung entstandenen Institutionen und Projekte, wie die Amadeu Antonio Stiftung, die DKJS, Schüler-Clubs, Mobile Beratung gegen Rechts usw.

den Ansatz inhaltlich weiter. Darüber hinaus kooperiert das Projekt mit Universitäten und Hochschulen, um die Methode mit Studierenden durchzuführen und sie insbesondere in der Lehrerbildung zu verankern, und vertritt die Methode in Politik und Fachöffentlichkeit (vgl. Freudenberg 2014). Im 2001 gestarteten Modellprojekt, so die heutige Programmleiterin, ging es um die Weiterbildung und Vernetzung von Lehrkräften in Bezug auf das Thema. Im nächsten Schritt floss Service Learning in das Bund-Länder-Programm „Demokratie lernen und leben“ ein. Die Freudenberg Stiftung wurde hier zur Projektleitung für Baden-Württemberg. Die Arbeit bestand weiterhin in der Weiterbildung und Vernetzung. Nach dem Auslaufen des Programms 2008 gab es die Entscheidung, dass das aufgebaute Netzwerk weiter unterhalten werden soll. Die Stiftung sei damals nicht davon ausgegangen, dass sich der Ansatz einfach so weiterträgt. Die Vernetzungsbemühungen wurden dann systematischer und strategischer. Die Stiftung wollte direkt an die Kultusministerien und politische Entscheidungsträger herantreten. Es fiel dann auch die Entscheidung, ein Multiplikatorennetzwerk mit Partnern vor Ort aufzubauen, die lokal Schulen gewinnen, weiterbilden und die Qualität kontrollieren. Die Stiftung qualifiziert nun diese Multiplikatoren als besagte „Kompetenzzentren“ und stellt ihnen Material zur Verfügung. Sie ist sozusagen eine Ebene höher gerutscht in dem System, „um das Ganze noch bewerkstelligen zu können“. Die Stiftung habe nicht die Kapazität selbst kontinuierlich Material zu entwickeln, hat aber beispielsweise Übersetzungen amerikanischen Fortbildungs- und Unterrichtsmaterials durchgeführt und dieses projektweise für Deutschland angepasst. Die Weiterentwicklung des Materials geschehe aber auch in den Kompetenzzentren, die selbst Weiterbildungen anbieten.

Das Netzwerk-Wachstum wird von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst. Im Zentrum steht aber die Frage, ob es gelingt Beziehungen zu vielfältigen Akteuren aufzunehmen und diese dauerhaft aufrecht zu erhalten. Beim Netzwerkmanagement stellt insbesondere der Bildungsföderalismus mit den von Land zu Land unterschiedlichen Lehrplänen und der dezentralen Verwaltungsstruktur eine hohe organisatorische Hürde für Stiftungen dar. Die einheitlich dichte Verbreitung eines Bildungsangebots erfordert gute Kontakte in gleich sechzehn deutsche Kultusministerien, weswegen viele Netzwerkprogramme der Stiftungen mit der Zeit klare regionale Schwerpunkte ausbilden oder sich Partnerorganisationen suchen, die in regelmäßigem Austausch mit den bildungspolitischen Entscheidungsträger einer Region stehen.

Der Netzwerkagent ist eine typische Rolle des neuen Bildungsregimes: Voraussetzung für die Betreuung einer Vielzahl lokaler Anspruchsgruppen oder über-regionaler Partnerorganisationen ist ein hauptamtlicher operativer Mitarbeiterstab

aufseiten der Stiftung. Dieses Erfordernis trifft auf die gestiegene Handlungsautonomie und Kooperationsbereitschaft der Schulen sowie deren gestiegenes Interesse an Profilbildung und Organisationsentwicklung.

2.6 Positionierung von Bildungsstiftungen

Abbildung 2-9 zeigt, welche anderen gesellschaftlichen Akteure Stiftungen als wichtig oder sehr wichtig für ihre Arbeit erachten. Dabei wurde die Einschätzung von Stiftungen, die im Feld Bildung aktiv sind, der von Stiftungen ohne den Zweck Bildung gegenübergestellt. Wenig überraschend sind Schulen und andere Bildungseinrichtungen mit 85% für Bildungsstiftung der am häufigsten als wesentlich bewertete Akteur. Bemerkenswert ist, dass jede zweite Bildungsstiftung mit Kultureinrichtungen arbeitet – wie beim oben beschriebenen Diesterweg-Stipendium der Stiftung Polytechnische Gesellschaft. Auch häufig werden Unterstützungsleistungen an Kultureinrichtungen wie Museen, Theater oder Bibliotheken gewährt, die auch oder in erster Linie Bildungszwecken dienen.

Überdurchschnittlich oft arbeiten Bildungsstiftungen zudem mit Hochschulen und Forschungseinrichtungen zusammen. Typisch hierfür ist wieder der MINT-Bereich, so zum Beispiel die Junior-Ingenieur-Akademie der Deutsche Telekom Stiftung, welche sich an die gymnasiale Oberstufe richtet. Am Projekt teilnehmende Schulen verpflichten sich in den Klassen 8 und 9 einen fächerübergreifenden technisch-naturwissenschaftlichen Unterricht als zweijähriges Wahlpflichtfach zu verankern. Welche technischen Inhalte während der zwei Jahre inner- und außerschulisch unterrichtet werden, steht im Ermessen der Schulen. Die Stiftung berät und unterstützt die Schulen beim Aufbau und Betrieb einer JIA, bei Konzepterstellung, Partnersuche und der Umsetzung (vgl. ebd., S. 15).⁵¹

51 So bauen Schüler des Gymnasiums Südstadt Halle im Schuljahr 2015/2016 einen Elektromotor und konstruieren Roboter nach anwendungsspezifischen Vorgaben. Dabei werden sie angeleitet von Mitarbeitern der Hochschule Anhalt und besichtigen das DB-Regio-Motorenwerk in Dessau (Deutsche Telekom Stiftung 2015).

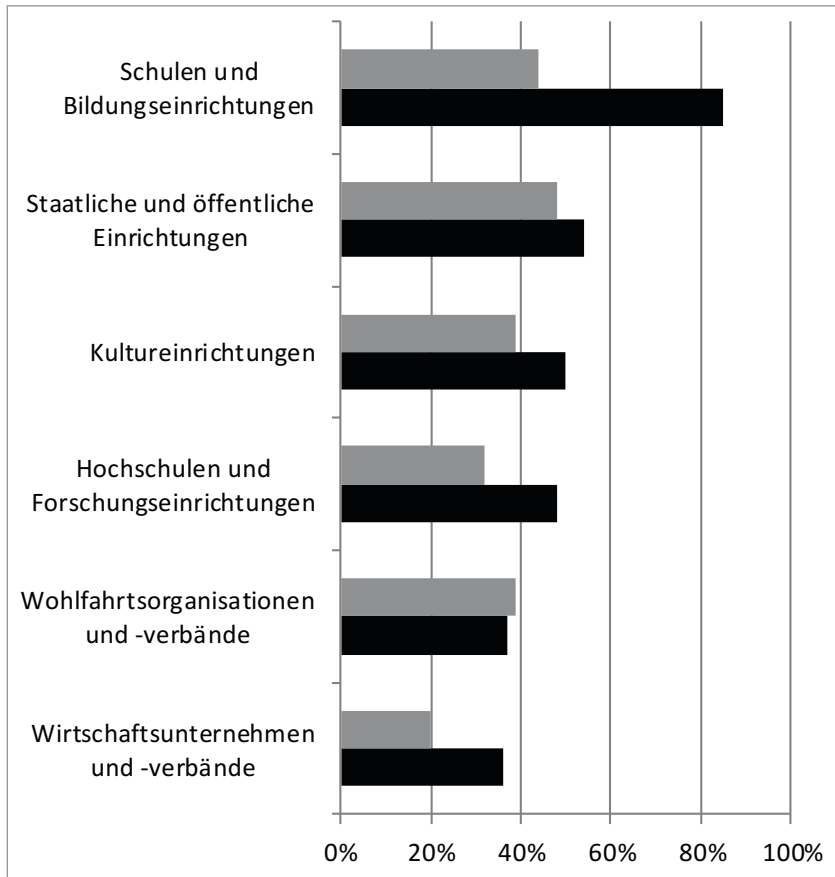


Abbildung 2-9 Die Bewertung der Wichtigkeit verschiedener Akteure für die Arbeit von Stiftungen mit (schwarz) und ohne (grau) den Zweck Bildung. Legende: Unterschiede signifikant bei $p \leq 0,05$. Quelle: Repräsentative Befragung.

Ein anderes Beispiel für die Einbindung von Forschungseinrichtungen zu Bildungszwecken ist das Haus der Astronomie der Klaus Tschira Stiftung gGmbH, das Ende 2008 in Kooperation mit der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften e.V. in Heidelberg gegründet wurde und dessen Bau die Stiftung finanzierte. Das Haus der Astronomie soll den wissenschaftlichen Austausch unterstützen. Sein vorrangiges Ziel ist jedoch die „[...] die Faszination der Astronomie in die breite Öffentlichkeit und in die Schulen zu tragen [...]“ (Haus der Astronomie 2015).

Bildungsstiftungen geben weiterhin etwas häufiger an, dass staatliche und öffentliche Einrichtungen für ihre Arbeit wichtig sind. Angesichts der deutlichen staatlichen Prägung des Schulwesens mag der sich nur leicht von anderen Wirkungsfeldern abhebende Zustimmungswert von 54% (vs. 48%) überraschen. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass 46% der Bildungsstiftungen nicht auf systemischer Ebene im Schulwesen aktiv sind, also nicht den Dialog mit Kommune, Schulaufsicht oder Landespolitik suchen bzw. suchen müssen. Diese Stiftungen unterstützen direkt einzelne oder mehrere Schüler oder Schulen, haben einen weniger ausgeprägten Gestaltungsanspruch und versuchen im Sinne einer klassisch fördernden Tätigkeit eher punktuell spezifische Bedarfe und Zwecke abzudecken. Typisch sind hier direkt von Schulen verwaltete und zum Teil nicht rechtsfähige Stiftungsfonds, die sich darauf beschränken die Ausstattung der Schule, die Schüler oder das Lehrpersonal zu unterstützen.

Wirtschaftsunternehmen und -verbände werden deutlich überdurchschnittlich von einem Drittel (36% vs. 20%) der Bildungsstiftungen als wichtig für ihre Arbeit gesehen. Dies ist Ausdruck des dualen Bildungswesens in Deutschland, in dem die berufliche Qualifizierung der Auszubildenden in Berufsschulen sowie durch praktische Einbindung in den Ausbildungsbetrieb erfolgt.⁵²

Aufgrund ihrer gemeinnützigen Form ermöglichen Stiftungen der Wirtschaft als Agent oder Mittler Kooperationen mit Akteuren des Schulwesens, die sonst nicht möglich wären. Gemeinsame Schnittmengen von gemeinnützigen Stiftungen und Unternehmen sind beispielsweise die Themen MINT, Integration oder Digitale Bildung. In den Interviews mit Stiftungsmanagern hat sich deutlich gezeigt, dass unter der Voraussetzung solcher gemeinsamer Schnittmengen die Wirtschaft als wichtiger Partner von Stiftungen beurteilt wird.

Wie dargestellt wurde, sind es insbesondere die großen Bildungsstiftungen, die durch ihre finanziellen Mittel und operativen Mitarbeiterstäbe die Möglichkeiten des neuen Bildungsregimes nutzen können. Anhand der großen Bildungsstiftungen lässt sich somit auch diskutieren, wie sich die Positionierungen von Stiftungen im neuen Bildungsregime wandeln (Abbildung 2-10).⁵³

52 Knapp drei Viertel (74,3%) der Auszubildenden durchlief im Jahr 2014 eine Ausbildung im dualen System (Statistisches Bundesamt 2015b).

53 Im Hinblick auf die von den Bildungsstiftungen als wichtig erachteten Akteure ist der Einfluss der Arbeitsweise wieder mit dem des Jahresbudgets vergleichbar. Reine Förderstiftungen beschränken sich häufig auf einen oder wenige feldspezifische Destinatäre wie hier eben Schulen und Bildungseinrichtungen. Darüber hinaus unterhalten sie weniger Austausch mit anderen gesellschaftlichen Akteuren. Am deutlichsten ist diese Lücke bei Wirtschaftsunternehmen und -verbänden. Während die Mehrheit

Es zeigt sich, dass große Bildungsstiftungen bei fast allen gesellschaftlichen Akteuren häufiger angeben, diese seien wichtig für ihre Arbeit. Sie unterhalten im Rahmen ihrer aufwändigeren Rollen mehr und intensivere Beziehungen. Dies ist besonders deutlich bei den Kontakten zu Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Drei Viertel (75%) der großen Bildungsstiftungen erachten diese als wichtig für ihre Arbeit, hingegen nur ein Drittel (37%) der kleinen Stiftungen. In Bezug auf Wohlfahrtsorganisationen ist ein ähnliches Ergebnis zu vermuten, wobei die hier vorliegenden Werte nicht signifikant sind. Bei Kultureinrichtungen zeigt sich als einziges kein Unterschied in der Relevanzbewertung zwischen großen und kleinen Bildungsstiftungen (50% vs. 51%). Der Zweck Bildung wird größenunabhängig häufig auch durch Gewährung von Unterstützungsleistungen an Kultureinrichtungen wie Museen, Theater oder Bibliotheken verwirklicht.

Auch die Beziehungsqualität wird von großen und kleinen Bildungsstiftungen zum Teil signifikant anders beurteilt. Kleine Bildungsstiftungen nehmen das Verhältnis zu staatlichen und öffentlichen Einrichtungen, Hochschulen und – etwas weniger deutlich – auch zu Schulen seltener als eng und kooperativ wahr. Große Stiftungen geben wesentlich häufiger an, staatliche und öffentliche Einrichtungen von ihren Zielen erst überzeugen zu müssen (58% vs. 39%). Dies entspricht dem Bild der Stiftung als Katalysator im neuen Bildungsregime, der in Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Einrichtungen Bildungsinnovationen entwickelt und in Absprache mit dem Staat in der schulischen Praxis zu verankern strebt.

der operativen Stiftungen (57%) diese als wichtige Akteure angibt, stimmt dem nicht einmal ein Viertel (22%) der Förderstiftungen zu.

Anders als bei den Rollenmustern zeigen sich bei der Bewertung der wichtigen Akteure fast durchweg signifikante Unterschiede zwischen operativen und gemischt tätigen Stiftungen. Signifikant seltener bezeichnen gemischt tätige Stiftungen die Wirtschaft, den Staat und die Wissenschaft als wichtig für ihre Arbeit. Die Werte für operative, gemischte und fördernde Stiftungen sind jeweils für den Staat 68%, 54% und 68%; für die Wirtschaft 57%, 41% und 22%; für die Wissenschaft 62%, 53% und 39%.

Signifikant häufiger als rein operative Stiftungen bewerten gemischte Stiftungen jedoch Wohlfahrtsverbände und Kultureinrichtungen als wichtig. Die Werte für operative, gemischte und fördernde Stiftungen sind jeweils für Wohlfahrtsorganisationen 38%, 41% und 35%; für Kultureinrichtungen 50%, 56% und 46%. Bei Schulen und anderen Bildungseinrichtungen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Die Werte betragen 84%, 87% und 85%.

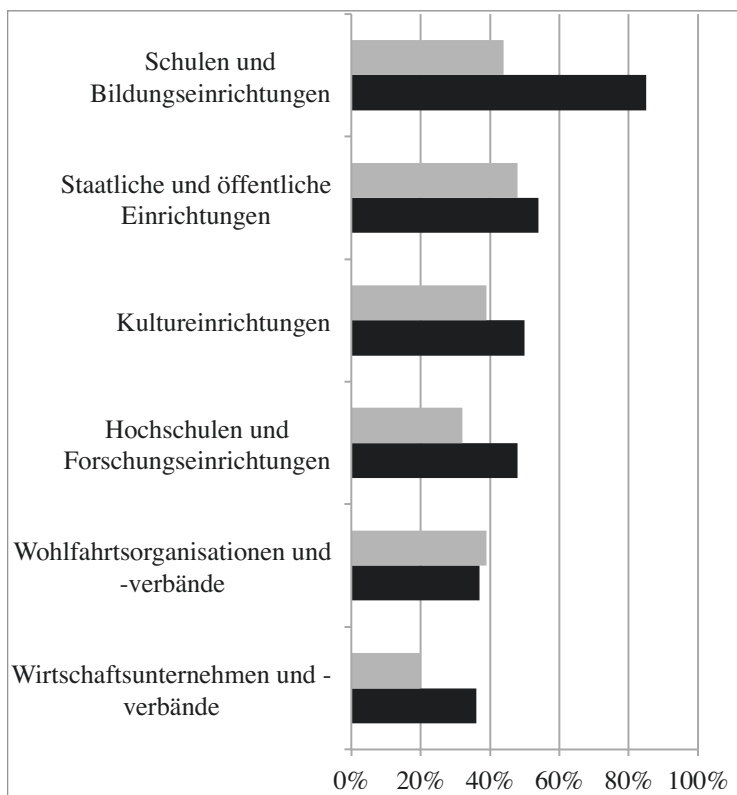


Abbildung 2-10 Bewertung der Wichtigkeit verschiedener Akteure für die Arbeit von Stiftungen im Bereich Bildung mit Jahresbudget von 100.000 EUR und mehr (schwarz) sowie Jahresbudget niedriger als 100.000 EUR (grau). Legende: Unterschiede signifikant bei $p \leq 0,05$. Quelle: Repräsentative Befragung.

Demgegenüber sagen drei Viertel (77%) der kleinen Stiftungen, dass sie die Wirtschaft häufiger von ihren Zielen erst überzeugen müssen, was hingegen nur die Hälfte (52%) der großen Bildungstiftungen so sieht. Kleinere Stiftungen haben einen größeren Druck, weitere private Mittel einzuwerben, um ihre Handlungsmöglichkeiten zu verbessern, und treten so häufiger in die Position eines finanziellen Bittstellers gegenüber der Wirtschaft.

Inbesondere bei der Beziehungsqualität lohnt die getrennte Betrachtung der Einflüsse von Stiftungsgröße und Arbeitsweise. Demnach zeigt sich, dass fördernde Bildungstiftungen sich signifikant seltener in der Position sehen den Staat, Hochschulen sowie Forschungs-, Bildungs- und Kultureinrichtungen erst von ihren Zielen überzeugen zu müssen. Anders als operativ oder gemischt tätige Stiftungen scheinen sie seltener die naturgemäß kontroversere Zusammenarbeit mit anderen Akteuren anzustreben und sich eher auf eine Rolle als Geldgeber zu beschränken.

Bemerkenswert ist zudem, dass sich fast die Hälfte (46%) der gemischt tätigen Stiftungen in der Gefahr sieht vom Staat vereinnahmt zu werden, hingegen nur 37% der fördernden und 31% der ausschließlich operativen Stiftungen.

2.6.1 Verhältnis zum Staat

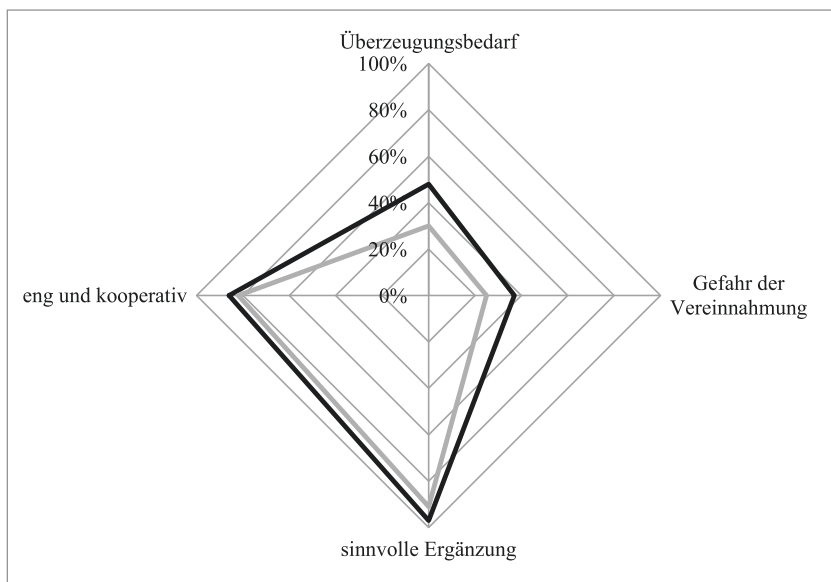


Abbildung 2-11 Bewertung der Beziehungsqualität von Stiftungen mit (schwarz) und ohne (grau) den Zweck Bildung zu staatlichen und öffentlichen Einrichtungen. Quelle: Repräsentative Befragung.

Abbildung 2-11 zeigt, dass Bildungstiftungen die Beziehungen zum Staat weitgehend ähnlich bewerten wie Stiftungen, die in anderen Bereichen aktiv sind. Na-

hezu alle Bildungsstiftungen, die den Staat als für ihre Arbeit wichtig erachten (97%), betrachten ihre Tätigkeit als sinnvolle Ergänzung zum Staat. Immerhin 86% beschreiben die Zusammenarbeit als eng und kooperativ. Die hohen Werte können als Ausdruck der wichtigen Rolle des Staats im schulischen Regelsystem gesehen werden, der Träger und Financier für den Großteil aller allgemeinbildenden Schulen ist und diese beaufsichtigt.

Etwas häufiger als Stiftungen, die nicht im Bereich Bildung aktiv sind, scheinen Bildungsstiftungen die Gefahr zu sehen, von staatlichen oder öffentlichen Einrichtungen vereinnahmt zu werden. Hierbei handelt es sich jedoch nicht um einen statistisch signifikanten Unterschied. Klar ablesbar ist jedoch, dass Bildungsstiftungen sich deutlich häufiger in der Rolle sehen, den Staat von ihren Zielen erst überzeugen zu müssen (48% vs. 30%). Aus der Ambivalenz eines engen und kooperativen Verhältnisses bei gleichzeitig häufigem Überzeugungsbedarf lässt sich ablesen, dass Stiftungen oft als Impulsgeber oder, weniger euphemistisch, als „Bittsteller“ an Kommune oder Land herantreten.

Die Daten zeigen weder einen negativen noch einen positiven signifikanten Zusammenhang zwischen einer engen und kooperativen Beziehung von Stiftung und Staat mit der Aussage, die Stiftung müsse den Staat oft erst von ihren Zielen überzeugen. Offensichtlich scheint eine enge Abstimmung mit dem Staat nicht automatisch häufiger oder seltener zu einem subjektiv stärker empfundenem Überzeugungsbedarf zu führen. Die Körber-Stiftung in Hamburg (siehe Kurzportrait 2-10) kann hier als ein Beispiel für ein seit Jahrzehnten enges und kooperatives Miteinander von Stiftungen und Staat gelten.

Kurzportrait 2-10: Enge und kooperative Beziehung zum Staat – Körber-Stiftung

Im Rahmen ihres „Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten“ ruft die Körber-Stiftung alle zwei Jahre gemeinsam mit dem Präsidialamt ein Wettbewerbsthema wie beispielsweise „Alltag im Nationalsozialismus“ aus, welches Kinder und Jugendliche zu eigenen historischen Nachforschungen in ihrer Region anregen soll. Die Stiftung vergibt 550 Geldpreise auf Bundes- und auf Landesebene, wobei die besten fünf Arbeiten im Rahmen eines Empfangs im Schloß Bellevue gewürdigt werden (vgl. Körber-Stiftung 2015a).

Bereits im Konzept des Wettbewerbs zeigt sich die Notwendigkeit eines engen und kooperativen Miteinanders mit staatlichen und öffentlichen Einrichtungen, hier in Form des Bundespräsidialamts. Gleichzeitig ist ein Schülerwettbewerb ein typisches Beispiel für eine ergänzende Tätigkeit von Stiftungen, da im auf Gleichbehandlung ausgerichteten staatlichen Regelsys-

tem regelmäßig freie Mittel zur Auszeichnung besonderer Leistungen oder Begabung fehlen.

Überdies hat die Stiftung im Jahr 1999 die Gründung der Arbeitsgemeinschaft bundesweiter Schülerwettbewerbe angeregt (2001 dann auch eines internationalen Netzwerks EUSTORY). Anspruch der AG ist es nach eigenem Bekunden neben dem fachlichen Austausch die gemeinsamen Interessen der Schülerwettbewerbe gegenüber der Bildungsverwaltung zu vertreten (AG bundesweiter Schülerwettbewerbe 2015).

Aus Sicht der Stiftungen durchaus problematisch ist, dass Kooperationen mit dem Staat aufgrund der Wahlzyklen von einer gewissen Volatilität geprägt sind. Ein interviewter Mitarbeiter der kommunalen Schulverwaltung in Nordrhein-Westfalen berichtete, dass es wegen des Wechsels zu einer CDU-geführten Regierung 2005 zur Einstellung der Landesförderung für das von der Bertelsmann Stiftung initiierte Projekt „Selbstständige Schule“ gekommen ist. Die alten und neuen SPD-Regierungen hätten die Kooperationen mit den Stiftungen hingegen eher forciert.⁵⁴

Aufgrund der einflussreichen und beaufsichtigenden Rolle der Landespolitik im Schulwesen scheint es, dass große Bildungsstiftungen gerade zu deren Vertretern bemüht sind gute Beziehungen aufzubauen. Die Landesregierungen sind als Ansprechpartner zudem attraktiv, da sie angesichts der Vielzahl dezentraler Anlaufstationen im schulischen Mehrebenensystem „komplexitätsreduzierend“ sind: Es müssen nur bestimmte Entscheidungsträger in den Kultusministerien überzeugt werden und nicht in jeder einzelnen kommunalen Schulbehörde oder den Schulen. Während die Bildungsministerien die Kooperationen mit Stiftungen unterstützen, sind beispielsweise die unteren Ebenen bereits stärker auf Abgrenzung ihrer Zuständigkeiten bedacht wie weiter unten an der Positionierung von Stiftungen gegenüber Schulen diskutiert wird.

54 Auch die Rezeption des oben beschriebenen Vorschlags von Bildungsexperten und Stiftungen einen nationalen Bildungsrat zu formen, ist ein Beispiel für die Volatilität politischer Strömungen und Beziehungen. Die Gesprächspartner bei Robert Bosch Stiftung und Deutsche Telekom Stiftung erzählten, dass insbesondere die bis zum Jahr 2013 amtierende Bildungsministerin Schavan das Thema unterstützte und der Nationale Bildungsrat es in dieser Zeit beinahe in das Wahlprogramm der CDU geschafft hätte. Zwei Jahre später ist es um das Thema in der CDU ruhiger geworden und es ist die SPD, die nach einem Nationalen Bildungsrat ruft, unterstützt auch von der Linkspartei (Kühne 2015).

2.6.2 Verhältnis zur Wirtschaft

Wirtschaftsunternehmen und -verbände werden von Bildungsstiftungen fast doppelt so oft als wichtig für ihre Arbeit bewertet wie von Stiftungen ohne diesen Zweck. Wie in Abbildung 2-12 veranschaulicht, meint gerade einmal jede fünfte Stiftung, dass sie aufpassen muss, von der Wirtschaft nicht zu sehr vereinnahmt zu werden. Immer noch oft, aber deutlich seltener als beim Staat wird das Verhältnis von allen Stiftungen als eng und kooperativ bewertet.

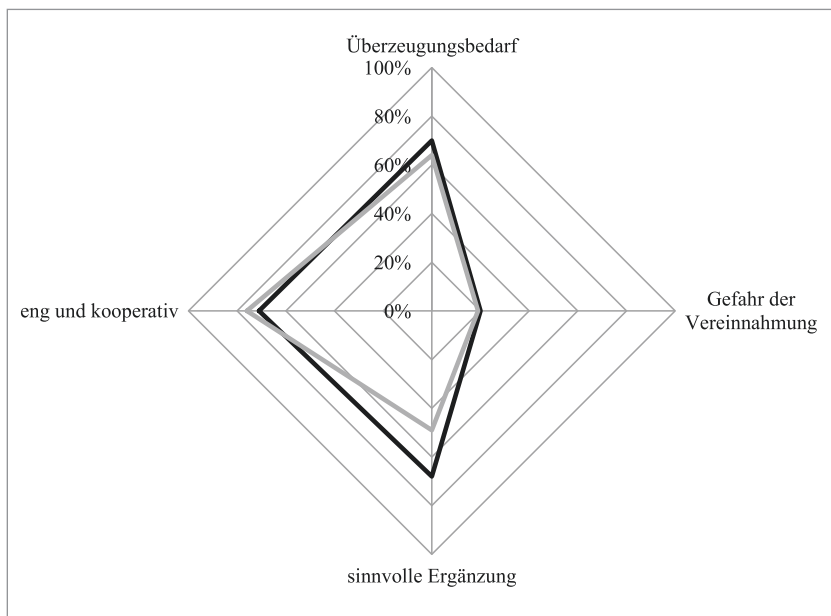


Abbildung 2-12 Bewertung der Beziehungsqualität von Stiftungen mit (schwarz) und ohne (grau) den Zweck Bildung zu Wirtschaftsunternehmen und -verbänden. Quelle: Repräsentative Befragung

Statistisch signifikant häufiger geben im Bereich Bildung aktive Stiftungen an, ihre Tätigkeit als sinnvolle Ergänzung zur Wirtschaft zu sehen. Dies lässt sich als ein Indiz für die enge Einbindung der Betriebe im Rahmen des dualen Ausbildungssystems sehen.

Es wurde argumentiert, dass wirtschaftsnahe Stiftungen in der frühen Entwicklungsphase des beruflichen Ausbildungswesens häufig zu dem Zweck gegründet wurden, junge Menschen mit Blick auf die Tätigkeit in einem bestimmten Unternehmen vorzubereiten. Diese Funktion wurde mit der Ausbreitung des Staats auch auf diesen Bereich nicht mehr benötigt,⁵⁵ sodass vor allem die großen unternehmensnahen Stiftungen heute eher als Instrument betrachtet werden können, um das staatliche Regelsystem zu prägen als eigene Bildungsangebote zu unterhalten.

Anhand der von der Eberhard Kuenheim Stiftung geförderten Joblinge gAG (siehe Kurzportrait 2-11) lässt sich zeigen, wie Stiftungen dazu beitragen können den verfügbaren Pool an Auszubildenden zu verbessern oder überhaupt erst „ausbildungsfähig“ zu machen.

Kurzportrait 2-11: Die Stiftungstätigkeit als Komplement zur Wirtschaft – Joblinge gAG, Eberhard Kuenheim Stiftung

Die Eberhard Kuenheim Stiftung, gegründet im Jahr 2000 von der BMW AG, möchte u.a. die häufig mangelhaften formalen Qualifikationen jugendlicher Schulabsolventen verbessern. Diese seien ursächlich dafür, dass insbesondere Haupt- und Realschüler häufig keinen Ausbildungsplatz im Anschluss an ihre Schulzeit finden. Die Jugendlichen müssten in Qualifizierungsprogrammen und Praktika ihre „Jobtauglichkeit“ erst mühsam erwerben. Im Jahr 2011 sei es 600.000 Jugendlichen so gegangen, was den Staat jährlich über 4 Milliarden Euro koste (Joblinge 2014a).

Am Programm teilnehmende Jugendliche durchlaufen ein Seminar, um ihre persönlichen beruflichen Neigungen zu erkennen und sie hinsichtlich ihrer persönlichen Kompetenzen auf die Berufspraxis vorzubereiten. Die Jugendlichen belegen während des sechsmonatigen Programms zwei Praktika, wovon das letztere konkret auf die Bewerbung beim Praktikumsunternehmen hinleitet. Parallel erhalten die Jugendlichen Trainings. Mit dem Berufseinstieg wird den Jugendlichen ein Joblinge-Koordinator zur Verfügung stellt, der als Ansprechpartner für die Auszubildenden fungiert und Abbrüchen entgegenwirken soll. Während einer zweiwöchigen Aufnahmephase müssen die Jugendlichen anhand einer „gemeinnützigen Projektarbeit“ ihre Motivation belegen (Joblinge 2014b).

55 Der Anteil der öffentlichen Schulen unter den Berufsschulen lag 2015 bei 75,2%, beträgt jedoch bei den in das duale System integrierten „Teilzeit-Berufsschulen“ 87,3% (Statistisches Bundesamt 2015a).

Das Joblinge-Konzept wurde 2007 von der EKS in Kooperation mit der Boston Consulting Group entwickelt. Um die Idee skalierbar zu machen, hat man sich für ein Social-Franchise-Modell entschieden.⁵⁶ Aktuell gibt die Dachorganisation an, über 15 deutschlandweit verteilte Standorte zu verfügen und bisher über 3.000 Jugendliche aus prekären Verhältnissen unterstützt zu haben. Die Vermittlungsquote der Jugendlichen sei mit 70% deutlich höher als bei vergleichbaren öffentlichen Programmen, ebenso sei die Nachhaltigkeit des Projekts mit 20% Abbrechern nach sechs Monaten gut. Die Kosten mit rund 6.400 EUR pro Teilnehmer seien relativ gering. Es wurde ein Netzwerk aus 1.200 ehrenamtlichen Mentoren und über 1.400 Partnerunternehmen und 40 öffentlich-rechtlichen Einrichtungen errichtet. Das Projekt stieß auf erhebliche Medienresonanz und die gAG Bayerwald wurde als „Ort im Land der Ideen 2012“ und „Integrationsprojekt des Jahres 2014“ ausgezeichnet (Joblinge 2014d).

Das komplementäre Miteinander von Stiftungen und Wirtschaft kann sich auf die rein operative Ebene beschränken. Stiftungen können aber auch „Rechtskörper“ für ein korporatistisches Miteinander von Staat und Wirtschaft sein: Anders als bei einer öffentlich-privaten Partnerschaft, bei der ein privater Akteur eine vertraglich vereinbarte Leistung abliefert, sind in korporatistisch organisierten Stiftungen staatliche und wirtschaftliche Partner bei der Finanzierung und Steuerung der Stiftung gleichwertig eingebunden. Beispielhaft hierfür ist die oben bereits dargestellte Stiftung Haus der Kleinen Forscher oder die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Kurzportrait 2-12).

56 Dabei werden lokal gemeinnützige Joblinge-Aktiengesellschaften gegründet, die ihre Anteile an Unternehmen, Stiftungen, Vereine, öffentlich-rechtliche Körperschaften und Privatpersonen veräußern. Die Aktionäre erhalten das Recht den Aufsichtsrat der gAG zu bestimmen. Die lokale Joblinge gAG betreut das regionale Netzwerk aus Ausbildungsunternehmen und Schulen vor Ort und übernimmt die operative Durchführung des Programms (Joblinge 2014c). Im Jahr 2012 wurde als Dachorganisation für das Netzwerk aus Joblinge gAGs der Joblinge e.V. gegründet, der wiederum von der Joblinge-Stiftung getragen wird. Die Stiftung wurde von der Boston Consulting Group gegründet und soll das Konzept inhaltlich weiter fundieren, den Standorten infrastrukturelle und professionelle Unterstützung bieten, den Wissensaustausch im Netzwerk sicherstellen und ist für überregionale Kontakte zuständig (Joblinge 2014d).

Kurzportrait 2-12: Verflechtung von Staat und Wirtschaft in Stiftungen – Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH

Die DKJS GmbH verfügt über kein relevantes Kapital, sodass sie auf regelmäßige Zuwendungen angewiesen ist. Diese Spenden stammten 2013 zu 61% aus öffentlichen Haushalten, zu 25% von privaten Stiftungen, wurden zu 7% selbst erwirtschaftet und stammen zu 7% aus sonstigen Quellen. Allein das BMBF und das BMFSFJ überwiesen der Stiftung 40% ihrer Mittel. Das zentrale Entscheidungsorgan der Stiftung ist die Gesellschafterversammlung, die wiederum ihre Aufgaben weitestgehend an den Stiftungsrat übertragen hat. Der Stiftungsrat besteht aus den Gesellschaftern sowie gegenwärtig zwei hinzugewählten Mitgliedern. Konkret handelt es sich um acht aktuelle Ministerpräsidenten, zwei Ministerpräsidenten a.D., vier Vertreter unternehmensnaher Stiftungen, drei Vertretern der Privatwirtschaft und eine Wissenschaftsvertreterin. Der Stiftungsrat entscheidet nach einfacher Mehrheit. Einschließlich der zwei ehemaligen Ministerpräsidenten sind die staatlichen Vertreter in der Mehrheit (DKJS 2014, 2009).

Aus Abbildung 2-12 geht weiterhin hervor, dass fast drei von vier Bildungsstiftungen, welche Wirtschaftsunternehmen und -verbände als für ihre Arbeit wichtige Akteure benennen, der Ansicht sind, diese häufig von ihren Zielen erst überzeugen zu müssen (70% vs. 64%). Dies weist auf die hohe Bedeutung der Wirtschaft als Financier hin. Für 38% der Bildungsstiftungen stellen Großspenden von Unternehmen oder Privatpersonen oder sonstige Spenden die wichtigste Einnahmequelle dar.

Mitunter kann jedoch auch eine kulturelle Distanz ursächlich für den hohen Überzeugungsbedarf gegenüber Wirtschaftsakteuren sein. Im Gespräch mit der Bürgerstiftung Hamburg, die als personal- und kapitalstärkste Bürgerstiftung Deutschlands eine hohe Zahl von Treuhandstiftern, Spendern und Zustiftern betreut, wurden Unterschiede zwischen Unternehmensengagement und Privatpersonen thematisiert. So fehle Unternehmen die Bereitschaft Personal- und Verwaltungskosten zu finanzieren. Die Erwartungshaltung sei, dass die Bürgerstiftung gemeinnützig ist und deswegen ihre Projektleistungen ohne Vergütung erbringt. Mittelständler hätten hierfür ein größeres Verständnis. Sie haben eine größere operative Freiheit, da es „ihr“ Geld ist, welches sie für gemeinnützige Zwecke einsetzen.

Die Wirtschaft hat als Kooperationspartner und als Financier für Stiftungen im Bereich Bildung eine höhere Bedeutung als für Stiftungen in anderen Bereichen. Diese überdurchschnittliche Relevanz der Wirtschaft ließe sich aber auch so interpretieren, dass es sich in der Bildung besonders oft um unternehmensnahe Stiftungen handelt. Tabelle 2-10 (im Anhang) fasst alle eingehender betrachteten

Bildungsstiftungen zusammen.⁵⁷ Unter den 23 großen Bildungsstiftungen befinden sich 18 unternehmensnahe Stiftungen. Faktisch finanzieren sich Bildungsstiftungen aber nicht häufiger durch Großspenden von Privatpersonen oder Unternehmen als Stiftungen in anderen Feldern (der Anteil der Stiftungen liegt bei 62%).

Dennoch ist es aufgrund des hohen Anteils der unternehmensnahen unter den großen Bildungsstiftungen interessant auf die Frage einzugehen, ob diese Stiftungen andere Themen präferieren bzw. eine gemeinsame Agenda verfolgen. Insbesondere die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) betrachtet unternehmensnahe Stiftungen als Treiber einer Privatisierung des Bildungswesens, die zum Abbau fachlicher und sozialer Standards an den Schulen führt (GEW 2006, 2011).⁵⁸

In der Fokusgruppe wurde diskutiert, ob und inwiefern Bildungsstiftungen auch wirtschaftliche Interessen vertreten. Daraus ging hervor, dass die Unterscheidung zwischen Unternehmensträgerstiftungen (Robert Bosch Stiftung, Körber-Stiftung, Bertelsmann Stiftung), Unternehmensstiftungen (Vodafone Stiftung, Eberhard Kuenheim Stiftung, Deutsche Telekom Stiftung) und von Stiftungen, die sich aus dem Privatvermögen natürlicher Personen finanzieren (Stiftung Mercator, Joachim Herz Stiftung, Freudenberg Stiftung) sinnvoll erscheint.

Für Unternehmensstiftungen ergibt sich ein Balance-Akt: Die Stiftungsaufsicht überwacht die gemeinwohlorientierte Verwendung der Stiftungsmittel. Gleichzeitig müssen die Verantwortlichen im Unternehmen rechtfertigen, dass sie eine Stiftung finanzieren und die Mittel nicht reinvestieren, auszahlen oder Preise senken. Sie können sich im Extremfall der Untreue nach § 266 des Strafgesetzbuchs strafbar machen, wenn dem Unternehmen oder seinen Aktionären durch Abführung von Unternehmensmitteln in eine Stiftung ein Vermögensschaden entsteht. Weiterhin verfügen juristische Personen als Stifter über eine höhere Zahl von Anspruchsgruppen als natürliche Personen. So muss sich die Unternehmensführung für ihre Entscheidungen beispielsweise gegenüber Aktionären und Arbeitnehmern rechtfertigen. Reine Unternehmensstiftungen werden daher regelmäßig einen Bezug zur Tätigkeit der Stifterin aufweisen. Bei Unternehmen aus Metallindustrie,

57 Tabelle 10 führt zum einen die ausgabenstärksten deutschen Stiftungen auf. Da aber nur wenige Stiftungen klare Angaben über ihr Budget und Vermögen machen und zudem noch Sonderformen wie zum Beispiel Bürgerstiftungen berücksichtigt werden sollten, wurde die Liste um weitere Empfehlungen für besonders typische oder interessante Fälle aus dem Expertenbeirat des Forschungsprojekts ergänzt.

58 Auf ihrem Gewerkschaftstag 2009 hat die GEW beschlossen, nicht mehr mit der Bertelsmann Stiftung zusammenzuarbeiten. Im November 2013 wurde vom Landesverband Berlin der GEW zudem eine Aufforderung an die Berliner Bildungssenatorin formuliert, das Projekt „School Turnaround“ mit der Robert Bosch Stiftung einzustellen.

Telekommunikation, Technologie o.ä. gibt es eine ganz natürliche Nähe zu MINT-Bildung, digitaler Bildung oder Integration in den Arbeitsmarkt.

Dahingegen verwirklichen vermögende Privatpersonen entsprechend ihrer individuellen Bildungserfahrung über Stiftungen oft ihre ganz persönlichen Vorstellungen vom Gemeinwohl. So scheinen kulturelle Bildung oder Hochbegabtenförderung als Themen hier attraktiver zu sein.

Grundsätzlich ist es verfehlt, Stiftungen pauschal als Treiber eines neoliberalen Zeitgeists abzukanzeln.⁵⁹ Jedoch steht insbesondere die Bertelsmann Stiftung mit ihren Bildungsmonitoring für eine stärkere Output-Orientierung und durch die Initiative „Lernen vor Ort“ positionieren sich Stiftungen als Unterstützer lokaler Bildungslandschaften. Stiftungen sind wesentliche Akteure eines neuen Bildungsregimes, vertreten aber sehr vielfältige Themen und Werte.

Eine wachsame Öffentlichkeit ist dennoch wichtig, da Stiftungen zwar unabhängig von den Anspruchsgruppen des Schulsystems sind, aber nicht von den unter Umständen partikularistischen Ansichten ihrer Gründer. Viele der von uns untersuchten großen Bildungsstiftungen gaben an, dass digitale Bildung für sie in nächster Zeit an thematischer Relevanz gewinnen wird. Während beispielsweise die Maßnahmen der Stiftungen gegen den prognostizierten Fachkräftemangel unkritisch sind, sind potentielle Interessenkonflikte im Bereich der digitalen Bildung nicht von vornherein auszuschließen.⁶⁰

2.6.3 Verhältnis zur Schule

Es wurde bereits festgestellt, dass mehr als fünf von sechs Bildungsstiftungen Schulen und andere Bildungseinrichtungen als wichtig für ihre Arbeit bewerten. Im Prinzip alle von diesen Stiftungen (98%) bewerten ihre Tätigkeit als sinnvolle Ergänzung zur Schule, was den finanziellen Möglichkeiten von Stiftungen wohl am nächsten kommt. Rein von den finanziellen Größenverhältnissen im modernen

59 Keine der interviewten Stiftungen oder die Fokusgruppe stimmten diesem Bild zu. Ein Gesprächspartner in der Bertelsmann Stiftung meinte, die Agenda seiner Stiftung sei eher sozialdemokratisch. Dieser Eindruck bestätigt sich, betrachtet man die Themen der Stiftung im Bildungsbereich: Gefördert werden die Ganztagschule, Integration, Inklusion oder eine zukunftsfähige Berufsbildung.

60 Ein aktuelles Beispiel bezieht sich ebenfalls auf die Bertelsmann Stiftung. Deren Vorstandsmitglied Jörg Dräger veröffentlichte ein Buch über „Die digitale Bildungsrevolution“ zur selben Zeit in der die Bertelsmann AG ihre Anteile des Online-Bildungsanbieters Udacity erhöht und plant „[...] Bildung langfristig zur dritten Ertragssäule neben Medien und Dienstleistungen [...]“ (Bertelsmann AG 2015) zu machen.

Schulwesen können Stiftungen nur kleine Zusatzbeiträge leisten. Anhand der Umfragedaten lässt sich das Jahresbudget aller deutschen Bildungstiftungen auf grob fünf Milliarden Euro schätzen.⁶¹ Das öffentliche Budget von Kommunen, Ländern und Bund für allgemeine und berufsbildende Schulen lag demgegenüber 2013 bei rund 60,8 Milliarden Euro (Statistisches Bundesamt 2015d).

Demgegenüber sehen sich zwei Drittel der Bildungstiftungen in der Rolle das aufzugreifen, was der Staat nicht mehr leisten kann. Angesichts der Gesamtmittel der Bildungstiftungen in Relation zum Schulwesen scheint dieser Anspruch unrealistisch. Im lokalen Kontext können Stiftungsmittel die Qualität von Bildungseinrichtungen jedoch durchaus nachhaltig steigern. Ein Beispiel hierfür ist der oben beschriebene Lübecker Bildungsfonds.

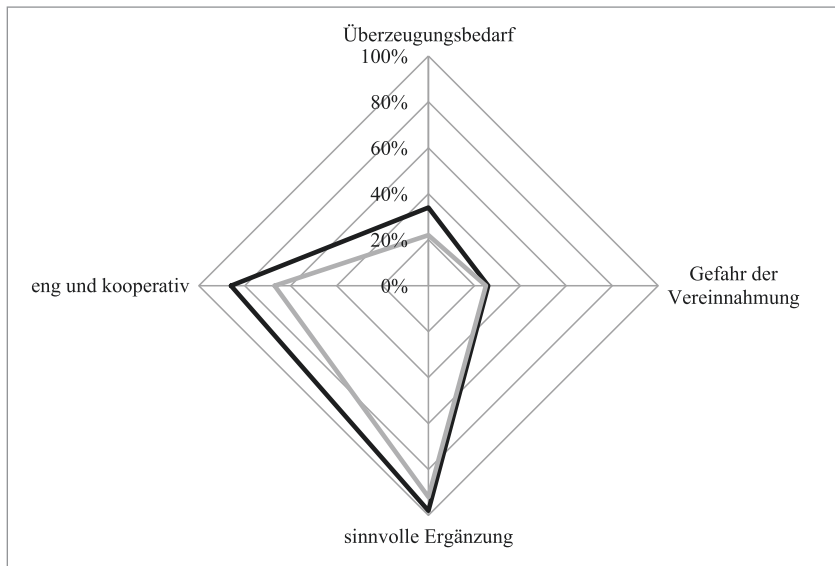


Abbildung 2-13 Bewertung der Beziehungsqualität von Stiftungen mit (schwarz) und ohne (grau) den Zweck Bildung zu Schulen und anderen Bildungseinrichtungen. Quelle: Repräsentative Befragung.

61 Dabei ist aber zu bedenken, dass nicht alle Stiftungen diesen Zweck auch tatsächlich vorrangig umsetzen sowie nicht alle im Bereich Bildung aktiven Stiftungen im Schulsystem aktiv sind. Faktisch sind die in den Bereich Bildung fließenden Mittel deutscher Stiftungen deutlich geringer.

Genau wie bei der öffentlichen Hand bewerten Bildungsstiftungen ihr ausgeprägt komplementäres Verhältnis zu Schulen und anderen Bildungseinrichtungen gleichzeitig oft auch als eng und kooperativ (86%). Bemerkenswert ist der deutliche Unterschied zu anderen Stiftungen, die nicht im Bereich Bildung aktiv sind, aber mit Schulen zusammenarbeiten. Von diesen geben lediglich zwei Drittel (67%) an ein enges und kooperatives Verhältnis zu Bildungseinrichtungen zu pflegen. Demnach ist eine enge und kooperative Zusammenarbeit mit Schulen und anderen Bildungseinrichtungen das zentrale Charakteristikum von Bildungsstiftungen: Für drei von vier Bildungsstiftungen trifft dies zu (74%) und nur für eine von drei Stiftungen (30%) in anderen Feldern (Kurzportrait 2-13).

Kurzportrait 2-13: Die Stiftungstätigkeit in Kooperation mit und als Komplement zur Schule – Heraeus Bildungsstiftung

Die Heraeus Bildungsstiftung ist ausschließlich im Bildungsbereich tätig, wo sie Weiterbildungen, Vorträge und Diskussionen für Lehrer und Schulleitungen veranstaltet. Der Bereich „Schule gestalten“ ist eine der drei Hauptsäulen der Stiftungsarbeit. Im Rahmen des Bereichs finden „Seminare und Veranstaltungen für Schulleitungen“ statt, wie „Neu in der Führungsrolle“, „Schule professionell führen“ oder „Schule entwickeln und Veränderungsprozesse führen“ (Heraeus Stiftung 2014). Inhaltlich ist das Stiftungsprogramm seit einer Neuausrichtung und Fokussierung 2008 vor allem auf Persönlichkeitsentwicklung und Change-Management ausgerichtet.⁶²

Die Stiftung erreicht jährlich bis zu 2.000 Lehrer mit und ohne Führungsverantwortung an über 300 Schulen. Eine systematische Wirkungsuntersuchung wurde nicht vorgenommen.

Im Lehramts-Studium und den Fortbildungen hat die Persönlichkeitsentwicklung laut den Geschäftsführern der Stiftung einen zu geringen Stellenwert. Die Stiftung leistet hier einen ergänzenden Beitrag zur pädagogischen Regelausbildung. Dabei ist es naheliegend, dass das Lehr- und Schulleitungspersonal nicht nur Zielgruppe, sondern auch Partner bei der Entwicklung und Evaluation der Weiterbildungsprogramme ist.

62 Außerdem wird noch ein „Arbeitskreis der Schulen mit altsprachlichem Profil“ zum Bereich gezählt, in dem sich Leiter entsprechender Schulen zum Erfahrungsaustausch zusammengeschlossen haben. Ziel des Kreises ist eine verbesserte öffentliche Wahrnehmung von Latein und Griechisch als Unterrichtsfächern (Heraeus Bildungsstiftung 2014).

Es zeigt sich zudem die enge Verknüpfung von Schule und Staat im Wirkungsfeld: Da das Schulwesen nun einmal ein staatliches ist, so die Heraeus Bildungsstiftung, könne sie ohne ein kooperatives Verhältnis zum Staat nicht sinnvoll ihre Arbeit machen. Das Hessische Kultusministerium sucht laut der Geschäftsführung das Gespräch mit der Stiftung, weil sie sehr gute Rückmeldungen von den Schulleitungen und Lehrern bekommt. Der Stiftung ist es dabei wichtig, sich nicht als Konkurrenz zu staatlichen Angeboten zu positionieren und nicht belehrend aufzutreten. Sie will Prozesse unterstützen und ihre Inhalte genau abstimmen.⁶³

Das wichtigste Strukturmerkmal des engen und kooperativen Verhältnisses von Schulen und Stiftungen ist, dass alle Kooperationen zwischen Lehrern und Amtsträgern auf Freiwilligkeit beruhen. Stiftungen sind nicht in die Hierarchien des Schulsystems eingebunden, sie können keine Weisungen erteilen. Die als Besserwisser auftretende Stiftung hat wenig Aussicht auf eine erfolgreiche und nachhaltige Kooperationen mit Bildungseinrichtungen. Für eine gelingende Zusammenarbeit wurde im Interview mit der Freudenberg Stiftung entsprechend geschultes pädagogisches Personal aufseiten der Stiftung als Voraussetzung genannt, um Kompetenz- und Leistungshöhe zu den Schulen herzustellen. Sechs der interviewten Stiftungen nannten zudem Motivation und Offenheit der Schulleitung als die zentrale Voraussetzung für das Gelingen von Kooperationen. Ebenfalls sehr häufig wurde auf die sich in repräsentativen Empfängen niederschlagende, hohe Bedeutung der Anerkennung des Engagements des Lehrpersonals hingewiesen.

Stiftungen benötigen als Partner Intrapreneure, deren Ideen sie im Sinne eines Katalysators unterstützen oder die bereit sind die Ideen der Stiftung im Schulwesen voranzutreiben.⁶⁴ Intrapreneure benötigen ein höheres Maß an Freiheit von den regulären organisationalen Abläufen sowie finanzielle und personelle Ressourcen zur Entwicklung, Erprobung und Implementierung ihrer Problemlösungen. Während die Intrapreneure des Schulsystems den Stiftungen den Anschluss an das schulische Regelsystem ermöglichen, bieten die Stiftungen den Intrapreneuren

63 So entwickelte die Heraeus Bildungsstiftung im Jahr 2012 in Kooperation mit dem Hessischen Kultusministerium eine Veranstaltungsreihe für mehrere hundert hessische Schulleiter, die zu Vernetzung und Austausch sowie neben den fachlichen Qualitäten zu einer höheren Relevanz der Persönlichkeitsentwicklung von Schulleitung und Lehrkräften beitragen sollte (Heraeus Bildungsstiftung 2015).

64 Als Intrapreneure werden Angestellte einer Organisation bezeichnet, die unter Inkaufnahme eines möglichen Scheiterns in oder durch die Organisation eine Innovation umsetzen wollen (Kolchin & Hyclak 1987).

eine finanzielle sowie ideelle Förderung durch Weiterbildungen oder die Vernetzung mit Peers an anderen Schulen sowie Angebote zur Profilbildung der Schule.⁶⁵

Weiterhin gibt ein Drittel (34%) der Bildungsstiftungen an, Schulen häufig erst von ihren Zielen überzeugen zu müssen, gegenüber 22% der nicht im Feld Bildung aktiven Stiftungen. Bacchetti und Ehrlich (2006) stellten mit Blick auf die USA die These auf, zwischen Stiftungen und Schulen gäbe es einen Kulturunterschied. Unterschiedliche institutionelle Sprachen und Handlungslogiken könnten zu Konflikten und zum Scheitern von Projekten führen. Diese Unterschiede zwischen Stiftungen und Schulen müssen bei einem guten Projektdesign mitgedacht werden. Wir haben die These in den Interviews mit den Stiftungsmanagern getestet, Tabelle 2-5 kontrastiert die genannten Stereotype.

Tabelle 2-5 Stereotype Beschreibungen der Handlungslogiken von Stiftungen und Schulen von Stiftungsvertretern

Stiftungen	Schulen
...können flexibler agieren.	...versuchen einen Regelbetrieb in Gang zu halten.
...verfügen über flachere Hierarchien.	...sehen in den Projekten von Stiftungen zusätzlichen Aufwand.
...denken in kürzeren Projektzeiträumen und wollen schnelle Erfolge sehen.	...verfügen über einen hohen Anteil von älterem Personal.
...verfügen über junges und dynamisches Personal.	...müssen das grundgesetzliche Gleichheitsgebot einhalten.
...liefern Best-Practice-Ansätze.	...sind ein in sich geschlossenes System, das externe Akteure bei Abstimmungsprozessen nicht mitdenkt.

Zugespitzt lassen sich die unterschiedlichen Handlungslogiken von Schulen und Stiftungen mit folgender Aussage eines Gesprächspartners zusammenfassen: „Stiftungen kommen mit Idealvorstellungen und Schulen haben die Realität.“ Die

65 Beispiel für solche Symbiosen von Stiftungen und Intrapreneuren des Schulwesens sind die Förderung des Philosophen Julian Nidda-Rümlin durch die Körber-Stiftung, der über die Stiftung sein Buch über den deutschen „Akademisierungswahn“ veröffentlichte, in dem er die Stärkung der beruflichen Bildung fordert (Nidda-Rümlin 2014). Am weitesten scheint der Ansatz jedoch beim Deutschen Schulpreis der Robert Bosch Stiftung entwickelt, der gelungene Praxisbeispiele für eine im umfassenden Sinne „gute“ Schule öffentlich machen und das so generierte Wissen über die eigens gegründete Deutsche Schulkademie mit Organisationsberatungen und Lehrerfortbildungen in die Breite tragen will. Für die Qualitätskriterien des Deutschen Schulpreises siehe Der Deutsche Schulpreis 2016.

interviewten Stiftungsmanager betonten, dass es sich um eine Zuspitzung handele, es natürlich zahlreiche gute Beispiele zur Widerlegung dieser Vorurteile gibt und keiner Seite mit der Konstruktion eines Kulturkonflikts geholfen ist. In der Diskussion mit Vertretern des Schulsystems zeigte sich jedoch eine etwas größere Skepsis. Konsensfähig schien hier, dass Stiftungen die Schulverwaltung auch „nerven“ können. Dies sei aber durchaus positiv zu bewerten. Die Rolle der Stiftungen sei vergleichbar mit der einer parlamentarischen Opposition: Stiftungen liefern etwas, das nicht „bestellt wurde“ und hinterfragen Abläufe im Schulwesen kritisch.

Ursächlich für die abweichenden Handlungslogiken von Bildungseinrichtungen und Stiftungen sind laut Hoffman und Schwartz (2007) drei strukturelle Quellen: Demnach weisen beide Institutionen wesentliche Unterschiede in (1) ihren Zielen, (2) ihrer Governance und (3) ihrer Rechenschaftlichkeit auf.

Das wesentliche Ziel großer Bildungsstiftungen ist die Generierung neuen Wissens. Häufig, so Hoffman und Schwartz (2007), identifizieren Stiftungen vielversprechende Beispiele der von ihnen als förderungswürdig erachteten Innovationen, stärken diese Modelle und versuchen sie in der Rolle eines Netzwerkagenten oder Themenanwalts zu skalieren. Schulen würden hingegen eine Dienstleistungsagenda verfolgen. Sie müssen den schulischen Regelbetrieb in Gang halten und haben deutlich weniger Kapazitäten zur Entwicklung innovativer Konzepte.

Die Governance von Stiftungen ist auf wenige Anspruchsgruppen ausgerichtet. Die Stiftung rechtfertigt sich in der Regel ausschließlich gegenüber ihren Gremienmitgliedern und Geldgebern für die getroffenen Entscheidungen. In seltenen Fällen werden die Entscheidungen gegenüber den Antragstellern oder Begünstigten einer Stiftung transparent gemacht.⁶⁶ Im Gegensatz hierzu wird in die Entscheidungsfindung in Bildungseinrichtungen eine Vielzahl von Anspruchsgruppen einbezogen. Relevant sind unter anderem die kommunale Schulaufsicht, die Schüler und ihre Eltern, neben den Lehrern auch das nicht-schulische Personal sowie deren jeweilige Gewerkschaften. Auch stehen Schulen unter intensiverer politischer und medialer Beobachtung als dies bei Stiftungen der Fall ist. Dementsprechend finden Entscheidungsprozesse in Schulen langsamer statt und es werden häufig nur inkrementelle Fortschritte gemacht.

Als drittes stellen Hoffman und Schwartz (2007) unterschiedliche Arten der Rechenschaftlichkeit fest. Zwar sei es hier aufgrund der zunehmenden Output-Orientierung von Schul- und Stiftungswesen zu einer Annäherung gekommen, die

66 Die mangelnde Transparenz von Stiftungen aus Sicht der Begünstigten belegt für Deutschland auch die Studie *Learning from Partners* des Centrums für Soziale Investitionen und Innovationen – eine Befragung unter 3.399 Partnern elf großer deutscher Stiftungen (CSI 2015, S. 52).

jeweils erhobenen Daten seien aber doch unterschiedlich. Stiftungen benötigen eine Wirkungsanalyse, also eine Auswertung über den sozialen Effekt, den sie mit den von ihnen eingesetzten Ressourcen erreicht haben. Schulen hingegen evaluieren in erster Linie den Fortschritt ihrer Schüler beim Erreichen der zentralen Bildungsstandards. Aufgrund dieser unterschiedlichen Interessen käme es oft zu höherem Verwaltungsaufwand für die Schulen.⁶⁷

Den strukturellen Spannungen der Arbeitsweise von Stiftungen und Schulen zum Trotz, sind Schulen im Verlauf der vergangenen zwei Jahrzehnte allgemein immer offener für Kooperationen miteinander geworden. Ausschlaggebend hierfür ist das gewandelte Selbstverständnis der Schule im neuen Bildungsregime als Teil einer Bildungslandschaft. In mehreren Bundesländern ist dieses sogar rechtskräftig geworden.⁶⁸ Schulen werden dadurch erfahrener im Umgang mit und der Verwaltung von Kooperationen und denken Bildung – wie die Kommune allgemein – stärker kompetenzübergreifend.

2.6.4 Bildungsstiftungen als Teil der Zivilgesellschaft

Wie alle Stiftungen sind auch Bildungsstiftungen als zivilgesellschaftliche Organisationen anzusehen, mehrheitlich getragen von ehrenamtlichem Engagement. Tabelle 2-6 zeigt, dass zwei Drittel der Bildungsstiftungen ohne festangestellte Mitarbeiter arbeiten (67%), jedoch nur eine von zehn Bildungsstiftungen ohne Ehrenamtliche (9%). Gleichzeitig sind es aber die professionalisierten Stiftungen mit mehr als 10 Festangestellten, die auch die meisten Möglichkeiten für ehrenamtliches Engagement bieten: Laut den Umfragen beschäftigt dieses Zehntel (9%) der

67 Diese dritte These scheint in Deutschland weit weniger relevant zu sein: Gerade einmal ein Viertel (23%) der befragten Bildungsstiftungen gab an, dass sie versuchen das Konzept der „strategischen Philanthropie“ in ihrer täglichen Arbeit umzusetzen. Ein mutmaßlich noch deutlich geringerer Teil dieser Stiftungen unternimmt eine professionelle Evaluation ihrer Arbeit.

68 Siehe zum Beispiel §5 Schulgesetz des Landes Berlin:

„(1) Die Schulen öffnen sich gegenüber ihrem Umfeld. Zu diesem Zweck arbeiten sie im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrags mit den Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe, mit Anbietern von ergänzender Lernförderung nach § 28 Absatz 5 des Zweiten Buches Sozialgesetzbuch, § 34 Absatz 5 des Zwölften Buches Sozialgesetzbuch und § 6b des Bundeskindergeldgesetzes sowie mit außerschulischen Einrichtungen und Personen zusammen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler auswirkt.“

Stichprobe 8.238 Ehrenamtler. In den Stiftungen der Stichprobe ohne festangestellte Mitarbeiter sind hingegen 2.808 Ehrenamtler aktiv.

Tabelle 2-6 Festangestellte und ehrenamtliche Mitarbeiter von Bildungsstiftungen im Verhältnis

Festangestellte					
Ehrenamt		keine festangestellten Mitarbeiter	ein bis 10 festangestellten Mitarbeiter	mehr als 10 festangestellte Mitarbeiter	Gesamt
	keine ehrenamtlichen Mitarbeiter	3%	17%	34%	9%
	ein bis 10 ehrenamtliche Mitarbeiter	82%	56%	16%	70%
	mehr als 10 ehrenamtliche Mitarbeiter	15%	27%	50%	21%
	Gesamt	236 (67%)	84 (24%)	32 (9%)	352 (100%)

Quelle: Repräsentative Befragung.

Im Median beschäftigen die im Bereich Bildung aktiven Stiftungen fünf ehrenamtliche Mitarbeiter. Dabei gilt, analog zur Zahl der Festangestellten, dass mit dem der Bildungsstiftung zur Verfügung stehenden Budget auch die Zahl der Ehrenamtler zunimmt: Während nur ein Fünftel der Stiftungen mit einem Jahresbudget unter 100.000 EUR mehr als zehn Ehrenamtler hat (19%), sind es von den großen Stiftungen ein Drittel (30%). Vier von fünf kleinen Stiftungen beschäftigen einen bis zehn Ehrenamtler (78%), von den größeren Stiftungen ist es die Hälfte (48%). Nur ein Zehntel aller Bildungsstiftungen kommt ohne Ehrenamtliche aus (9 %).

Eine Einbindung ehrenamtlicher Mitarbeiter ist zum einen im Wege der Gremienarbeit möglich. Tabelle 2-7 zeigt, dass fast neun von zehn Förderstiftungen im Bereich Bildung einen bis zehn ehrenamtliche Mitarbeiter beschäftigen. Gleichzeitig fallen Gremienarbeit und operative Arbeit häufig zusammen. Beispiele hierfür sind Bürgerstiftungen, bei denen mit einer Zustiftung häufig auch ein aktives und passives Wahlrecht für den Stiftungsvorstand begründet wird. Gleichzeitig sind die unter dem Dach der Bürgerstiftung Engagierten auch in deren Projekten aktiv, beispielsweise als Vorlesepaten, Mentoren, Zeitzeugen oder in Service-Learning-Programmen.

Tabelle 2-7 Zahl der ehrenamtlichen Mitarbeiter aller im Bereich Bildung aktiven Stiftungen nach Arbeitsweise

		Arbeitsweise		
Ehrenamt		operativ/ gemischt	fördernd	Gesamt
	keine ehrenamtlichen Mitarbeiter	12%	6%	9%
	ein bis 10 ehrenamtliche Mitarbeiter	55%	85%	70%
	mehr als 10 ehrenamtliche Mitarbeiter	33%	9%	22%
	Gesamt	183 (52%)	171 (48%)	354 (100%)

Quelle: Repräsentative Befragung.

Operative und gemischt tätige Stiftungen haben den höchsten Bedarf an ehrenamtlicher Unterstützung. Jede dritte von ihnen beschäftigt mehr als zehn Ehrenamtler. Neben einer projektbasierten Arbeitsweise ist hier insbesondere an sozialunternehmerische Stiftungen im Bereich Bildung und Erziehung zu denken, die eine hohe Zahl ehrenamtlicher Mitarbeiter im Rahmen formalisierter Engagementformen wie dem Bundesfreiwilligendienst beschäftigen. Beispiele sind die Bielefelder von Laer Stiftung, die Trägerin von aktuell 15 Kindertagesstätten ist, oder die als Trägerin von Hochschulen, Schulen, Krankenhäusern, Reha-Kliniken oder auch eines Hotels tätige SRH Holding.

2.7 Stiftungen im neuen Bildungsregime: „Lernen vor Ort“

Das Schulwesen hat seit den neunziger Jahren einen Paradigmenwandel erlebt, der hier unter dem Schlagwort eines neuen Bildungsregimes beschrieben wird. Die Steuerung von Schule erfolgt zunehmend dezentral, Output orientiert und in Kooperation mit außerschulischen Partnern. Insbesondere die großen operativen Stiftungen finden in diesem neuen Bildungsregime Anknüpfungspunkte in der Rolle eines Katalysators von Innovationen, als Netzwerkagenten und Themenanwälte. Kleine fördernde Bildungsstiftungen sehen ihre Rolle deutlich häufiger darin, öffentliche Finanzierungslücken zu schließen.

Bereits mehrfach im Text wurde das Programm „Lernen vor Ort“ angesprochen, das hier nun im Rahmen einer ausführlicheren Fallstudie betrachtet wird. Dabei handelt es sich um eine Initiative des Bundesministeriums für Bildung und

Forschung (BMBF) mit deutschen Stiftungen sowie dem Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (DLR) als Projektträger.

„Lernen vor Ort“ ist die bislang größte Kooperation der öffentlichen Hand mit einer Vielzahl von Stiftungen. Das Programm ist das Ergebnis des Paradigmenwechsels im Schulwesen und trug gleichzeitig zur Festigung des neuen Bildungsregimes bei. Die Fallstudie gibt Aufschluss darüber, wie sich große und kleine Stiftungen mitsamt ihren unterschiedlichen Zielen und Ressourcenausstattungen hinter einem gemeinsamen Ziel vereinen lassen. Da Stiftungen maßgeblich an der Programmkonzeption beteiligt waren, gibt der Fall zudem Aufschluss über die Dynamik des Miteinanders von Stiftungen und Staat. Zuletzt weist das Projekt auch „Sollbruchstellen“ auf, die ebenfalls auf wesentliche Charakteristika der Bildungstiftungen zurückgeführt werden können.

Im Jahr 2006 wurde von der damaligen Bundesbildungsministerin Annette Schavan der sogenannte Innovationskreis Weiterbildung einberufen, besetzt mit Vertretern aus Wissenschaft und Forschung, Vertretern der Länder, Experten aus der Praxis sowie Stiftungsvertretern (Süß 2015, S. 19).⁶⁹ Dies war der Ausgangspunkt, der anschließend in einem „Nationalen Stiftungsverbund“ gemeinsam mit dem BMBF zum Programm „Lernen vor Ort“ weiterentwickelt wurde.

Das übergeordnete Ziel des 2009 gestarteten Programms war es in den beteiligten Kommunen ein lokales Bildungsmanagement rund um „Lebenslanges Lernen“ zu entwickeln und Problemlösungen zuständigkeitsübergreifender, beispielsweise zwischen kommunalen Ämtern, Schulen, Trägern der freien Jugendhilfe, Weiterbildungseinrichtungen und Stiftungen, zu denken.

Der „Nationale Stiftungsverbund“ wuchs schnell an: Zum Projektende betrug die Mitgliederzahl 48. Es gab 28 Gründungsmitglieder, wobei bereits früh auch kleinere lokal begrenzt tätige Stiftungen, insbesondere Bürgerstiftungen, beteiligt wurden (Kaehlbrandt/Lohre 2009, S. 89). Dabei konnte die Gruppe insbesondere auf den Erfahrungen von Bertelsmann Stiftung, DKJS und Freudenberg Stiftung aufbauen, die zunächst die einzigen Stiftungen mit Erfahrungen in der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften gewesen sind.⁷⁰

69 Dabei kam der wesentliche Impuls zu einem Programm, das unter Einbezug von Stiftungen das Ziel hat, lokale Bildungsakteure besser zu vernetzen, vom heutigen Vorstandsvorsitzenden der Stiftung Polytechnische Gesellschaft (Süß 2015, S. 19). Dieser wurde damals noch in der Funktion des Geschäftsführers der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung eingeladen. Außerdem nahm Dr. Christof Eichert als zweiter Vertreter der Bildungstiftungen teil – zunächst als Vertreter der Bertelsmann Stiftung, dann der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung (vgl. Kaehlbrandt/Lohre 2009, S. 87).

70 Wilfried Lohre, ehemals Leiter der Geschäftsstelle Stiftungsverbund „Lernen vor Ort“, E-Mail vom 22. September 2015.

Das Programm wurde bis zum Jahr 2014 mit insgesamt 60 Millionen Euro maßgeblich finanziert vom BMBF und mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds (BMBF 2015a). An der ersten Förderphase von 2009 bis 2012 nahmen 40 Kommunen teil, in der zweiten Phase von 2012 bis 2014 waren es 35 (Süß 2015, S. 118).⁷¹

Die einzelnen Beiträge der Stiftungen unterschieden sich dabei sehr stark voneinander. Sie liegen in der Spannweite einfacher Förderungen, fachlicher Angebote wie Weiterbildungen für Pädagogen, dem Einbringen konkreter Expertise beispielsweise zu Umweltthemen, Prozessbegleitung zur Bildungsberichterstattung oder der Moderation von Konferenzen mit Stakeholdern der regionalen Bildungslandschaft.⁷² Der wesentliche Mehrwert wird von den Beteiligten jedoch nicht in der Entwicklung konkreter Angebote, sondern eher einer neuen „Gesprächskultur“, einer neuen Art des Miteinanders und einer Zunahme des gegenseitigen Verständnisses von Stiftungen und Kommunen gesehen (Süß 2015, S. 14):

„Der Verdienst von „Lernen vor Ort“ ist sicherlich auch darin zu sehen, dass Stiftungen in diesen Entwicklungsprozessen mehr als nur Geld können. Die verschiedenartigen Unterstützungsmöglichkeiten wurden sehr stark herausgearbeitet und herausgestellt. So wurde z.B. deutlich, dass manchmal eine gut vernetzte Bürgerstiftung mehr Unterstützung (auch politische) organisieren kann als eine Stiftung, die „lediglich“ Geld zur Verfügung stellt.“⁷³

Nach Abschluss des Programms wurde der „Nationale Stiftungsverbund“ in das mit einer Koordinierungsstelle beim Bundesverband Deutscher Stiftungen angesiedelte „Netzwerk Stiftungen und Bildung“ überführt. Auch war der Bund bemüht den in den Kooperationen zwischen Stiftungen und Kommunen aufgebauten Wissensbestand durch Anschluss des bereits im Jahr 2013 aufgelegten Bundespro-

71 Die Anträge wurden immer von Kommune und einer Stiftung als lokalem „Grundpaten“ gemeinsam eingereicht. Daneben beteiligten sich Stiftungen als „Themenpaten“ indem sie spezifische Angebote an alle Kommunen richteten. Als „Paten“ berieten die Stiftungen die Kommunen bei der Entwicklung und Umsetzung des Bildungsmanagements oder leisteten einen eigenen operativen oder rein fördernden Beitrag im Rahmen des Konzepts (BMBF 2015a). Rund 180 Stiftungen beteiligten sich an dem Programm (BMBF 2015b).

72 Eine umfassende Übersicht über die Vielfalt der Kooperationen gibt Süß 2015.

73 Wilfried Lohre, ehemals Leiter der Geschäftsstelle Stiftungsverbund „Lernen vor Ort“, E-Mail vom 22. September 2015.

gramms „Transferagenturen Kommunales Bildungsmanagement“ auch anderen Kommunen und Stiftungen zu erschließen (BMBF 2015b).⁷⁴

Die Bemühungen um ein kommunales Bildungsmanagement, in welches Stiftungen offensichtlich zumindest bis 2014 unmittelbar im Rahmen eines Bundesprogramms einbezogen waren, sind der wesentliche Pfeiler bei der Entwicklung eines neuen Bildungsregimes, wie es hier beschrieben wurde.

Zum einen wurde im Rahmen von Lernen vor Ort, und wird nach wie vor durch die Transferagenturen, das Verständnis der Kommune als Bildungsregion gefördert. Diese ist idealtypisch geprägt von kurzen Kommunikationswegen und einer Problemorientierung, die klassische Zuständigkeitsschranken überwindet und von einer hohen Eigenverantwortung angetrieben ist. Zum anderen soll die Bildungsregion jedoch auch outputorientiert und datenbasiert gesteuert werden.⁷⁵

Anhand des Beispiels von „Lernen vor Ort“ und der Transferagenturen lässt sich zeigen, wie die zwei Säulen des neuen Bildungsregimes – Output-Orientierung und regionale Bildungslandschaft – unter Beteiligung von Stiftungen eng miteinander verflochten sein können. Dies führt zu den Fragen, inwiefern Stiftungen selbst auf diese Entwicklung Einfluss ausüben und wie einflussreich Stiftungen in der regionalen Bildungslandschaft tatsächlich sind.

Oben wurde die These formuliert, dass Stiftungen selten im Sinne eines Themenanwalts aktiv die staatliche Agenda prägen, sondern es vielmehr der Staat ist, der seine Ziele definiert und sich Partner mit gemeinsamen Schnittmengen sucht. Diese Dynamik zeigt sich auch im Fall der Bildungslandschaften, deren Entwicklung von Stiftungen durchaus vorangetrieben wird, jedoch stets auf Grundlage eines bereits bestehenden öffentlichen Konsens.

Bereits vor dem Bundesprogramm „Lernen vor Ort“ gab es auf Länderebene verschiedene Programme mit dem Ziel, regionale Bildungslandschaften zu entwi-

74 Mit den Transferagenturen wurden regionale Servicestellen geschaffen, die das Ziel haben, die Gemeinden bei der Umsetzung eines kommunalen Bildungsmanagements zu beraten und in Dialog mit anderen Bildungsakteuren vor Ort zu bringen (BMBF 2015c).

75 In einer Broschüre der „Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement“ heißt es: *„Die Grundlage jeder Entscheidung und jeden Handelns im Rahmen des DKBM [datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements] bilden die Daten des Bildungsmonitorings. Diese werden entlang der jeweiligen Zielsetzung systematisch erfasst, fortlaufend beobachtet und überprüft. [...] Darüber hinaus – und das ist das Besondere – werden die Daten nicht isoliert eingesetzt, sondern im Austausch mit relevanten Akteuren diskutiert und mit dem Ziel der Lösungsfindung interpretiert.“* (Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement 2015)

ckeln.⁷⁶ „Lernen vor Ort“ ist in diesem Sinn ein Teilprogramm neben mehreren anderen Programmen, in denen Stiftungen nicht am kommunalen Bildungsmanagement beteiligt sind.⁷⁷ In Nordrhein-Westfalen zum Beispiel gibt es heute 42 Regionale Bildungsnetzwerke (Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen 2015). Sieben Kommunen waren ebenfalls Teilnehmer von „Lernen vor Ort“ (BMBF 2015d). Unmittelbarer Vorläufer von „Lernen vor Ort“ auf Bundesebene war das von 2001 bis 2008 laufende Förderprogramm „Lernende Regionen“ in dessen Zuge deutschlandweit bereits 75 Bildungsnetzwerke errichtet wurden (Die Bundesregierung 2015).

Die Annahme erscheint unzutreffend, dass Stiftungen das Konzept der Bildungslandschaften entwickelt und auf der Agenda der Schul- und Kommunalverwaltung verankert haben. Der „Nationale Stiftungsverbund“ scheint erst im Lauf der Programmentwicklung den diskursiven Anschluss an die Bildungslandschaften gefunden zu haben.⁷⁸ Die Entwicklung des Konzepts der regionalen Bildungslandschaft stellt sich als unabhängig von der Beteiligung der Stiftungen dar.⁷⁹ Die Ausnahme bildet die Bertelsmann Stiftung, die unmittelbar einbezogen war in die verschiedenen Phasen der Programmentwicklung von der autonomen Schule hin zur eigenverantwortlichen Kommune.

Der Beitrag von „Lernen vor Ort“ muss eher darin gesehen werden das Engagement der Stiftungen im Bereich Bildung durch einen engeren Austausch und die Vermittlung gelingender Praxisfälle weiter zu professionalisieren. Ein auch heute

76 In Nordrhein-Westfalen wurde als Kooperation zwischen dem Kultusministerium, der Stadt Leverkusen und dem Kreis Herford sowie der Bertelsmann Stiftung von 1997 bis 2002 das Programm „Schule & Co.“ durchgeführt. Von 2002 bis 2008 wurde das Programm als „Selbstständige Schule.nrw“ von Kultusministerium und Bertelsmann Stiftung in größerem Umfang mit 19 Kreisen und kreisfreien Städten durchgeführt. Sozusagen als Vorläufer der Transferagenturen wurden Regionale Bildungsbüros aufgebaut, die mitunter bis zum heutigen Tag Bestand haben. Ähnliche Initiativen hat die Bertelsmann Stiftung auch mit den Kultusministerien von Baden-Württemberg sowie Niedersachsen oder die Freudenberg Stiftung mit ihren staatlich geförderten Regionalen Arbeitsstellen durchgeführt. Die Maßnahmen zur Förderung regionaler Bildungsnetzwerke werden mittlerweile unabhängig von der Mitwirkung von Stiftungen skaliert.

77 In Nordrhein-Westfalen sind dies beispielsweise die Regionalen Bildungsnetzwerke, Kommunale Integrationszentren, die Kompetenzteams zur Initiierung, Organisation und Gestaltung der Lehrerfortbildung und Schulentwicklung sowie das Programm „Kein Abschluss ohne Anschluss“, gegründet von Landeskultus- und Arbeitsministerium (Rolff 2015).

78 Wilfried Lohre, E-Mail vom 22. September 2015.

79 Auch in den beiden Bekenntnissen des Deutschen Städtetags zur Bildungsverantwortung der Kommunen in Aachen (2008) und München (2013) werden Stiftungen nicht direkt genannt.

noch aktueller Mehrwert des Stiftungsverbunds liegt sicher darin für einen wechselseitigen Wissenstransfer zwischen den großen, mit hauptamtlichen Mitarbeitern besetzten Stiftungen und den kleinen, ehrenamtlichen, aber dafür lokal stark verankerten Stiftungen zu sorgen. Weiterhin hat das Programm dem Konzept der Bildungslandschaft einen erheblichen Schub gegeben und auch in andere Länder getragen, die hier zunächst zurückhaltender agierten.

Nach einer Phase des gegenseitigen Kennenlernens von Kommunen und Stiftungen im Rahmen von „Lernen vor Ort“ hat die Kooperationsdynamik zwischen beiden Partnern mit Auslaufen des Programms 2014 abgenommen.⁸⁰ Zwar stellen das „Netzwerk Stiftungen und Bildungen“ sowie der „Arbeitskreis Bildung“ beim Bundesverband Deutscher Stiftungen die Nachhaltigkeit der erworbenen Wissensbestände sicher, bahnen neue Kooperationen an und sicher haben auch zahlreiche der bestehenden öffentlich-privaten Kooperationen bis heute Bestand. Im Anschlussprogramm des Bundes, der Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement, sind die Stiftungen strukturell aber nur mit einem Beiratsitz in den Agenturen berücksichtigt.

Dem Verbesserungspotential zum Trotz: Das Bundesprogramm „Lernen vor Ort“ hat einen wichtigen Beitrag einerseits zur besseren Koordinierung der kommunalen Bildungsakteure, andererseits aber auch zur Professionalisierung öffent-

80 In mehreren Hintergrundgesprächen wurde insbesondere das Übergangsmanagement von „Lernen vor Ort“ zur „Transferinitiative“ kritisiert. So seien die einmal erarbeiteten Strukturen auf eine Belastungsprobe gestellt worden, da den Kommunen, welche an „Lernen vor Ort“ beteiligt waren, die Teilnahme an der Transferinitiative verwehrt wurde und weil die Transferagenturen in vielen Fällen mit Personal besetzt wurden, das keinerlei Erfahrungen im Umgang mit Stiftungs Kooperationen hatte.

Auch wiesen Gesprächspartner darauf hin, dass die Zusammenarbeit zwischen dem „Nationalen Stiftungsverbund“ und dem BMBF nicht immer reibungslos abgelaufen ist, was letztlich auf unterschiedliche Handlungslogiken zurückzuführen sei. Beide Seiten, Staat und Stiftungen, sind es gewohnt autonom voneinander zu agieren und hätten sich mitunter schwer getan mit der gegenseitigen Abstimmung (z.B. Rolff 2013, S. 42). Mitunter sei die Selbstwahrnehmung der Stiftungen als Innovatoren mit ihrer Fremdwahrnehmung als Förderer aufeinandergeprallt.

In struktureller Hinsicht lässt sich noch anmerken, war „Lernen vor Ort“ mit den „Lokalen Stiftungsverbünden“ und dem „Nationalen Stiftungsverbund“ besser auf die mehrheitlich kommunal oder auch national agierenden Bildungstiftungen angepasst. Die Transferagenturen operieren jedoch auf regionaler Ebene, was in der Praxis die Einbindung der Stiftungen in deren Steuerungsorgane deutlich erschwert. Die Stiftungen sind in den Transferagenturen demnach nur eine Stimme aus einer der beteiligten Kommunen oder ihnen ist der regionale Rahmen zu eng (ebd.). Bei Lernen vor Ort stand hingegen die kommunale Zivilgesellschaft den unmittelbar zuständigen kommunalen Entscheidungsträgern gegenüber.

lich-privater Kooperationen mit Stiftungen sowie der Stiftungstätigkeiten selbst beigetragen. Nach wie vor stehen die Kommunen vor der Herausforderung, die Vielfalt des diversen privaten Bildungsangebots zu ordnen, entsprechend abzurufen und mit eigenen Angeboten oder denen des Landes zu koordinieren. Im Rahmen der Bildungsregion Duisburg versucht die Stadt z.B. die Stiftungsangebote mit den kommunalen Bedarfen zu verknüpfen und den Austausch zwischen Stiftungen und Schulen/Schulverwaltung zu optimieren sowie zwischen beiden Seiten zu moderieren. Aus der nicht abschließenden Tabelle 2-8 geht hervor, dass in der Stadt mindestens 20 private Stiftungen und andere private Bildungsakteure wie der ansässige Lions Club mit verschiedenen Angeboten aktiv sind.

Tabelle 2-8 Bildungsangebote privater Akteure in der „Bildungsregion Duisburg“

<i>Bildungsangebot</i>	<i>Beteiligte private Akteure</i>
Lokalkonferenzen zum Übergang Schule-Arbeitswelt	Vodafone Stiftung
Netzwerk Weiterbildung	Bürgerstiftung Duisburg
Bildung als Chance	Haniel Stiftung, Chancenwerk, apeiros, Teach First Deutschland
Naturwissenschaften im Vorschulbereich	Haus der Kleinen Forscher
Diesterweg-Stipendium	F.W. Aumund Stiftung, Stiftung Polytechnische Gesellschaft
Lernen zu lernen	Stiftung Help
Forum Neue Lernkultur	Buddy e.V.
MINT-Förderung in der Grundschule	Klassenkisten der Telekomstiftung
Schulen im Team	Stiftung Mercator
KomMENT	Stiftung Bildung, Egitim
Bildungslotsen für Duisburg e.V.	Lions Club Duisburg-Concordia
Integration durch Kultur	Fasel-Stiftung, Köhler-Osbahr-Stiftung, Lions Club Duisburg-Concordia
Kein Kind zurücklassen	Bertelsmann Stiftung
Lernen vor Ort	Grundpatenschaft Bürgerstiftung Duisburg
RuhrFutur gGmbH	Stiftung Mercator
Tausche Bildung für Wohnen e.V.	Tausche Bildung für Wohnen e.V.
Sparkassenstiftung Duisburg als Grundförderer der Bildungsregion seit 2003	

Quelle: eigene Darstellung nach Angaben von Werner Fuchs, Bildungsregion Duisburg.

Zwischen diesen verschiedenen Angeboten lassen sich wiederum auch Synergien schaffen, wie das Fallbeispiel des Duisburger Kooperationsprojekts „Bildung als Chance“ verdeutlicht (Kurzprofil 2-14).

Kurzportrait 2-14: Synergien privater Bildungsangebote – „Bildung als Chance“, Haniel Stiftung und Ashoka Deutschland

Ziel des von der Haniel Stiftung finanzierten und mit Ashoka Deutschland koordinierten Projekts ist die Förderung bildungsbenachteiligter Kinder in Duisburg. Als Kofinancier engagiert sich zudem die Welker Stiftung. In der gemeinsamen Kooperation wurden wiederum die Bildungsangebote von drei lokal tätigen Sozialunternehmen – Teach First Deutschland, Chancenwerk und apeiros – im Gesamtprojekt „Bildung als Chance“ miteinander verzahnt (Haniel 2016).

Die Kompetenz von Teach First Deutschland liegt darin, herausragende Hochschulabsolventen aller Fachrichtungen als Lehrkräfte auf Zeit für zwei Jahre an „Problemschulen“ zu vermitteln und zu begleiten. Das Chancenwerk koordiniert ein ehrenamtliches System für Nachhilfeunterricht, das auch finanziell schwächer gestellten Familien den Zugang zu qualifizierter Nachhilfe ermöglicht. Apeiros unterstützt Schulverweigerer durch Beratung bei der Rückkehr in den Unterricht und bietet Schulen einen Präventionsansatz gegen Schulverweigerung und -abbruch an (vgl. ebd.).

Eine mögliche fallbasierte Zusammenarbeit zwischen den drei Organisationen in enger Absprache mit der betreffenden Schule kann dann so aussehen: Ein Schüler verweigert die Schule und sein Abschluss ist gefährdet. Apeiros bemüht sich um die Wiedereingliederung des Schülers in das schulische Regelsystem. Der an der Schule tätige Fellow von Teach First begleitet den Schüler individuell bei der Wiedereingliederung und ist dessen Vertrauter. Zusätzlich erhält der Schüler vom Chancenwerk Nachhilfeunterricht (Haniel Stiftung 2016).

Die Fallstudie von „Lernen vor Ort“ zeigt, dass sich der Vielfalt kommunaler Bildungslandschaften und Stiftungen durch dezentrale Steuerungsmodelle Rechnung tragen lässt, in denen Ziele und Mittel einer Kooperation zwischen Kommunen, Stiftungen, Bildungseinrichtungen und anderen in jedem Einzelfall neu bestimmt werden. Der „Nationale Stiftungsverbund“ sorgte für die Entwicklung einer gemeinsamen Wissensgrundlage und durch Beratung für einen Rahmen der Abstimmungsprozesse in den Kommunen.

Es waren nicht die Stiftungen, die das Thema der Bildungslandschaften auf die politische Agenda setzen, jedoch unterstützen sie es in enger und kooperativer Zusammenarbeit mit der öffentlichen Hand. Durch „Lernen vor Ort“ wurde eine hohe Zahl von Stiftung in die kommunale Bildungslandschaft integriert, wo zuvor nur eine handvoll größerer Stiftungen im Rahmen von Modellprojekten eingebunden war.

Mit dem Wegfallen des finanziellen Anreizes für die Kommunen zur Bildung von Stiftungsk Kooperationen sowie der Einrichtung nunmehr regional tätiger Transferagenturen, scheint die zukünftige Bedeutung der Stiftungen in der kommunalen „Bildungsproduktion“ ungewiss. Je nachdem, wie den Bildungstiftungen der Anschluss an Transferagenturen, das kommunale datenbasierte Bildungsmanagement oder andere Zukunftsthemen wie die digitale Bildung gelingt, wird ihre Bedeutung für das deutsche Schulwesen und im neuen Bildungsregime in den nächsten Jahren weiter zunehmen oder hinter den durch das privat-öffentliche Förderprogramm „Lernen vor Ort“ erreichten Stand von 2014 wieder zurückfallen.

2.8 Beiträge von Bildungstiftungen

Die typische Bildungstiftung aus Sicht des Stiftungsdreiecks lässt sich unter zwei Gesichtspunkten beurteilen: Einmal grundsätzlich und einmal in Abgrenzung zu Stiftungen, die nicht den Hauptzweck Bildung haben. Dabei überlappen sich die verschiedenen Stiftungsziele in vielen Fällen und schließen sich keinesfalls einander aus.

Grundsätzlich verfolgen Bildungstiftungen am häufigsten das Ziel der Fürsorge, sie wollen denjenigen helfen, denen sonst niemand hilft (64%). Von diesen karitativen Stiftungen ist die Hälfte (47%) ausschließlich fördernd tätig. Jeweils zu drei Vierteln (72%) identifizieren sie sich mit der Rolle der Substitution, das aufzugreifen, was der Staat nicht mehr leisten kann, und mit der eines Schaffers von Kapazitäten, der bestehende Einrichtungen fördert. Ein Viertel aller Bildungstiftungen (24%) lässt sich diesem Typus zuordnen.

Die zweithäufigste Kombination von Ziel, Arbeits- und Tätigkeitsmuster umfasst ein Fünftel der Bildungstiftungen (18%). Es handelt sich um Stiftungen, die bewahrend wirken wollen (53%), fördernd tätig sind (42%) und die sich zu drei Vierteln (74%) als Kapazitätenschaffer sehen.

Davon abzugrenzen sind zuletzt die einen sozialen und politischen Wandel anstrebenden Bildungstiftungen (45%). Diese progressiven Stiftungen sind mit je zwei Dritteln fast genauso häufig gemischt, also fördernd und operativ, wie ausschließlich fördernd tätig (34% und 38%). Sie identifizieren sich am häufigsten

mit der Rolle eines Innovators (70%), sehen sich aber auch immernoch oft als Kapazitätschaffer (65%) und Substitute (68%). Die größte Untergruppe umfasst hier 12% aller Bildungsstiftungen, die einen Wandel anstreben, operativ sowie fördernd aktiv sind und Innovationen vorantreiben wollen.

In Abgrenzung zu den nicht im Bereich Bildung aktiven Stiftungen erscheint gerade dieser dritte Typus der progressiven Bildungsstiftung als typisch. So zielen Bildungsstiftungen überdurchschnittlich oft auf Wandel (45% vs. 37%) und sind häufiger sowohl operativ als auch fördernd tätig (30% vs. 25%). Sie begreifen sich stärker als Innovatoren als Stiftungen ohne diesen Zweck (53% vs. 45%) und haben häufiger ein konfrontatives Verhältnis zum Staat (48% vs. 36%).

Im Rahmen der durchgeführten Umfrage wurden die befragten Stiftungen gebeten in ein, zwei Sätzen zu beschreiben, was Deutschland ohne sie fehlen würde:

„Die Unterstützung der Grundschule in Einzelbereichen, wie Anschaffung von Geräten u.ä., finanzielle Mittel werden für die Grundschule beschafft.“ (kleine Förderstiftung)

„Grundschul Kinder aus prekären Verhältnissen würden aufgrund fehlender Möglichkeiten familiärer Förderung weniger erfolgreiche Schulabschlüsse machen können.“ (kleine operative Stiftung)

„Im ländlichen Raum werden Ausbildungsmöglichkeiten geschaffen, die sonst nicht möglich wären.“ (kleine operative Stiftungen)

„Ein kostenfreies Bildungsangebot im Rahmen der politischen und Erwachsenenbildung zur Vermittlung von liberalen Inhalten und Werten für die Bürger.“ (große operative Stiftung)

„In unserem Arbeitsbereich der Bildung würden zukunftsweisende Modelle und bildungspolitische Impulse fehlen.“ (große operative Stiftung)

„Es würden Familienunternehmen teilweise scheitern, weil die Unternehmer-Familien ihre gesellschaftliche Gesamtverantwortung nicht verantwortungsvoll genug wahrnehmen.“ (große operative Stiftung)

„Dadurch würden gewisse Studiengänge nicht angeboten werden können.“ (große Förderstiftung)

Die aufgeführten Beispiele verdeutlichen die Vielfalt der erwiderten Antworten. Sie sind Ausdruck der aus unterschiedlichen Zielsetzungen, Arbeitsweisen, Mittelausstattungen usw. resultierenden Heterogenität der Bildungsstiftungen, die es unmöglich macht, ein pauschales Urteil über ihren gesellschaftlichen Beitrag abzugeben.

Der wesentliche Beitrag der großen, vorrangig operativ oder gemischt tätigen Bildungsstiftungen liegt in der Rolle eines Innovators, der durch Formate wie

den Deutschen Schulpreis, das Eintreten für einen Nationalen Bildungsrat oder als Initiator von *Collective Impact*-Ansätzen zu einer qualitativen Verbesserung des Bildungswesens beiträgt. Als Netzwerkagenten schaffen die großen Stiftungen Kapazitäten für die Verbreitung neuartiger Bildungsinhalte wie in den Bereichen MINT, Service-Learning oder kulturelle Bildung. Zwei von fünf großen Bildungsstiftungen bewerten ihr Partnernetzwerk als eine wesentliche Erfolgsbedingung (42%), gegenüber 27% der großen und kleinen nicht im Bereich Bildung aktiven Stiftungen.

Demgegenüber liegt der Beitrag der mehrheitlich fördernden, kleinen Bildungsstiftungen darin, unbürokratische Abhilfe bei Finanzierungslücken der öffentlichen Hand zu schließen, beispielsweise für sozial Schwache, im ländlichen Raum oder beim Finanzierungsbedarf von Bildungseinrichtungen.

Die komparativen Stärken von Stiftungen kommen insbesondere bei den Projekten der großen Stiftungen zur Geltung. In der Stiftungslandschaft finden sich zahlreiche Beispiele von Bildungsstiftungen die sozialunternehmerisch tätig sind (wie beim UWC Robert Bosch College oder der SRH Holding), die nachhaltige Institutionen aufbauen (wie bei der Stiftung Haus der Kleinen Forscher) sowie ein finanzielles und mitunter auch politisches Risiko auf sich nehmen (wie bei der RuhrFutur gGmbH der Stiftung Mercator). Die Stärke der kleinen Stiftung liegt hingegen eher in der Bedienung staatlicher (Finanzierungs-)Nischen, wodurch sie im Wesentlichen zum gesellschaftlichen Pluralismus beitragen.

Da große Bildungsstiftungen mitunter sehr unabhängige Akteure sind, die aber gleichzeitig im Bildungswesen auf eine kooperative Arbeitsweise angewiesen sind, können sie am ehesten an einem zu starken Paternalismus scheitern. In der Fokusgruppe mit Vertretern des Schulwesens wurden die Studien und Rankings der Bertelsmann Stiftung mitunter als belehrend wahrgenommen. Auch die Beschreibung von Stiftungen als Innovationslaboren der Kultusverwaltung scheint außerhalb des Stiftungswesens nicht geteilt zu werden. Große Bildungsstiftungen müssen sich ihrer mitunter partikularistischen Ziele bewusst sein (bzw. ihres Stifters), wie es die Körber Stiftung ausdrückt:

„Der Bildungssenator sagt, er hat drei Ziele, erstens Ganztagschule, zweitens Inklusion und drittens, dass jedes Kind in Hamburg einen Schulabschluss macht; da kann die Stiftung nicht kommen und sagen: Wir wollen jetzt lieber Geschichtswettbewerbe machen, das wäre absurd [...]“⁸¹

81 Interview mit Dr. Lothar Dittmer und Sven Tetzlaff, beide Körber-Stiftung, vom 28. März 2015.

Bei kleinen Bildungsstiftungen erscheint eher Insuffizienz als wesentliche Schwäche, wenn die Ressourcenausstattung in Relation zu den selbst gesteckten Zielen unzureichend ist. Immerhin sieben von zehn kleinen Bildungsstiftungen (71%) stimmen der Aussage zu über nicht genügend Mittel zu verfügen, gegenüber aber immerhin noch sechs von zehn großen (57%).

2.9 Zusammenfassung

Stiftungs- und Schulwesen haben seit den neunziger Jahren einen einschneidenden Wandel erlebt. Im Schulwesen hat sich ein neues Bildungsregime herausgeprägt, in welchem die Steuerung von Schule zunehmend dezentral, output-orientiert und in Kooperation mit außerschulischen Partnern erfolgt. Stiftungen werden in diesen Steuerungsprozess von Schulen, Kommunen, Kultusministerien und Bildungsministerium einbezogen. Die öffentliche Hand sucht zunehmend nach strategischen Möglichkeiten, das vorhandene zivilgesellschaftliche Potential in ihrem Interesse nutzbar zu machen.

Das Stiftungswesen wiederum hat einen erheblichen Boom erfahren. Es gibt kaum mehr eine Region in Deutschland, in der nicht eine oder mehrere Bildungsstiftungen aktiv sind. Gleichzeitig ist im Zuge des allgemeinen Booms auch die Zahl der „großen Tanker“ im Stiftungswesen gewachsen – vorrangig unternehmensnahe, fördernd als auch operativ tätige, professionelle Philanthropen und Dienstleister, die über deutlich mehr Personal und Budget als die klassische Förderstiftung verfügen und aufgrund dieser höheren operativen Kapazität als Partner des Staats auftreten können.

Stiftungen gewähren weiterhin als **Kapazitätschaffer** Unterstützungsleistungen an Lernende, Lehrende und Bildungseinrichtungen, denen aber im wohlfahrtsstaatlichen Schulwesen nur eine **komplementäre Rolle** zukommt. Als spezifische Rollen des neuen Bildungsregimes, als modernes Selbstverständnis, konnten die des **Katalysators von Innovationen, des Moderators, Netzwerkagenturen** und **Themenanwalts** identifiziert werden. Hierin assistieren Stiftungen Staat und Schulen beispielsweise bei der Verbesserung von Lehrmethoden, dem Berufsübergang oder der allgemeinen Chancengleichheit.

Die zentralen Thesen, wie die Rahmenbedingungen des Felds Bildung die Rollen und Positionierungen von Stiftungen gegenüber dem Staat beeinflussen, stellt Tabelle 2-9 dar. Demnach ist das Schulwesen in zeitlicher Hinsicht zweigeteilt, das Stiftungswesen in struktureller.

Tabelle 2-9 Rollen und Positionierungen von Bildungsstiftungen im Bildungswesen

		Altes Bildungsregime	Neues Bildungsregime
Klassische Bildungsstiftung	Positionierung	komplementär	kooptiv
	Rolle	Kapazitätschaffer	Kapazitätschaffer
Moderne Bildungsstiftung	Positionierung	konfrontativ	kooperativ
	Rolle	Innovator	Innovator

Die Gegenüberstellung weist nicht nur auf die Potentiale des neues Bildungsregimes für Stiftungen hin, in dem diese zunehmend partnerschaftlich mit dem Staat zusammenarbeiten und so einen höheren Einfluss auf das Schulwesen nehmen können. In einem gegenüber der Zivilgesellschaft zunehmend strategischer agierenden Bildungsregime sind es insbesondere die klassischen Bildungsstiftungen, die darauf Acht geben müssen, nicht zur ausschließlichen oder ergänzenden Deckung öffentlicher Finanzierungsbedarfe **instrumentalisiert** zu werden und dabei ihren Eigensinn einzubüßen. Auf der anderen Seite gelangen die modernen Bildungsstiftungen immer dort an ihre Grenzen, wo der Staat eben nicht offen für Kooperationen ist und das Schulwesen in seiner klassischen Versäulung vertikaler und horizontaler Zuständigkeiten verharret. In einem eher **konfrontativen** Verhältnis zum Staat stehen damit eher Stiftungen, die diesen nicht im Bereich thematischer Nischen wie Begabtenförderung, Digitalisierung oder MINT-Bildung von ihren Lösungsansätzen überzeugen wollen, sondern einen Beitrag beispielsweise zu Integration und Chancengleichheit anstreben.

2.9.1 Spannungsverhältnis zwischen großen und kleinen Stiftungen

Die Größe einer Stiftung beeinflusst deren Selbstwahrnehmung genauso erheblich wie das Feld, in dem sie tätig ist. Es wurde gezeigt, dass große Bildungsstiftungen sich signifikant häufiger mit den Rollen des neuen Bildungsregimes identifizieren als kleine Stiftungen. Große operative und kleine fördernde Bildungsstiftungen sehen sich beidermaßen stark als Akteur, der Talente fördert und Leistungen anerkennt und „der Gesellschaft etwas zurückgeben will“. Dies ist jedoch die einzige wesentliche Gemeinsamkeit, welche die im Bereich Bildung aktiven Stiftungen verbindet. Darüber hinaus bestehen zwischen diesen beiden Polen deutliche Unterschiede: die einen verstehen sich als sozial-progressive und gesellschaftspolitische Akteure, die anderen als Komplemente des Staats, die sich darauf beschränken die Tätigkeiten bestehender Einrichtungen zu stärken.

Die kleinen Bildungsstiftungen, die mit ihren Rollen eher für das alte Bildungsregime stehen, unterhalten deutlich weniger Interaktionen mit anderen Akteuren und beurteilen diese Beziehungen, soweit vorhanden, seltener als eng und kooperativ. Ihnen fehlen die zur Ausfüllung der durch das neue Bildungsregime ermöglichten Rollen notwendigen finanziellen und personellen Kapazitäten. Daher beschränken sie sich auf eine Rolle als Förderer bestehender Einrichtungen, der insbesondere auch Finanzierungsaufgaben übernimmt, welche die Stiftungen eigentlich in staatlicher Verantwortung sehen.

2.9.2 Spannungsverhältnisse zu Staat, Wirtschaft und Schule

Neben den dem Stiftungswesen inhärenten Spannungen zwischen großen und kleinen Stiftungen wurden insbesondere wesentliche Charakteristika des Verhältnisses von Stiftungen zu Staat, Wirtschaft und Schule diskutiert. Die Beziehung zu diesen Akteuren wird von der Mehrheit der Bildungsstiftungen positiv als eng und kooperativ bewertet und sie sehen ihre Tätigkeit als sinnvolle Ergänzung.

Das wesentliche Prinzip der Zusammenarbeit von Stiftungen und Staat sowie Schulen ist das der **Freiwilligkeit**. Da Steuerung und Finanzierung des deutschen Schulwesens nahezu vollständig durch die öffentliche Hand erfolgen und Stiftungen in dieses öffentliche Schulsystem nicht strukturell eingebunden sind, müssen sie in die Beziehungspflege zu Schulen, Verwaltung und Politik investieren. Stiftungen arbeiten mit den sogenannten Intrapreneuren im Schulwesen zusammen, die sie bei der Entwicklung, Erprobung und/oder Implementierung von Bildungsinnovationen unterstützen. Entsprechend des Prinzips der Freiwilligkeit prägen die Stiftungen jedoch nicht die staatliche Agenda mit ihrer Themenanwaltschaft. Es handelt sich vielmehr um eine Partnerschaft, bei der die öffentliche Hand und private Stiftungen thematische Schnittmengen wie bei MINT-Förderung, Bildungslandschaften oder Digitalisierung gemeinsam vorantreiben.

Der von den Bildungsstiftungen gegenüber dem Staat, Schulen und Wirtschaft überdurchschnittlich stark empfundene Überzeugungsbedarf wurde unterschiedlich interpretiert. Gegenüber dem Staat erscheint er in erster Linie als Ausdruck ihrer signifikant stärkeren Orientierung auf gesellschaftlichen Wandel und Innovation. Große operative Stiftungen suchen deutlich häufiger die Zusammenarbeit mit dem Staat als kleine fördernde Stiftungen. Sie treten ihm gegenüber als Impulsgeber auf, der schulische Innovation fördern will und müssen dementsprechend häufiger Überzeugungsarbeit leisten und für ihre Ideen werben. Gegenüber der Wirtschaft wurde der mehrheitlich wahrgenommene Überzeugungsbedarf als Ausdruck der hohen Bedeutung von Unternehmen und unternehmerischen Privat-

personen als Financiers von Stiftungen gewertet. Hier sind es vor allem die kleinen Bildungsstiftungen, die sich zu über drei Viertel in der Position sehen, Wirtschaftsunternehmen und -verbände erst von ihren Zielen überzeugen zu müssen.

Als ursächlich für den häufigeren Eindruck von Bildungsstiftungen, Schulen und andere Bildungseinrichtungen erst von ihren Zielen überzeugen zu müssen, werden hingegen **strukturell unterschiedliche Handlungslogiken** erachtet. Während Schulen eine öffentliche Dienstleistung erbringen und ihre Bemühungen zum großen Teil auf den reibungslosen Ablauf eines Regelbetriebs gerichtet sind, wollen Stiftungen Innovationen in diesem Regelbetrieb fördern. Schulen müssen über ihre Tätigkeit gegenüber einer Vielzahl verschiedener Anspruchsgruppen Rechenschaft ablegen, Stiftungen hingegen sind in der Regel nur ihren Organen und Financiers rechenschaftspflichtig. Durch die zunehmenden Kooperationserfahrungen von Stiftungen und Schulen im Rahmen des neuen Bildungsregimes werden solche potentiellen Spannungen jedoch zunehmend erfolgreich gehandhabt.

Zuletzt wurde diskutiert, warum die Mehrheit der Bildungsstiftungen ihre Tätigkeit signifikant häufiger als sinnvolle Ergänzung zu der von Wirtschaftsunternehmen und -verbänden bewertet. Es wurde gefragt, wie weit diese Partnerschaft geht, insbesondere ob die großen unternehmensnahen Stiftungen zur Verwirklichung partikularistischer Wirtschaftsinteressen bzw. zur Umsetzung einer „neoliberalen Agenda“ im Schulwesen beitragen. Für die von einer Stiftungen verfolgten Ziele ist es maßgeblich, ob ein Unternehmen oder eine durch unternehmerische Tätigkeit zu Vermögen gekommene Privatperson Stifterin ist. In der Unternehmensstiftung besteht ein höherer Rechtfertigungsdruck für die philanthropisch verwendeten Gewinne, die schließlich auch ausgeschüttet, reinvestiert oder als Preissenkungen hätten eingesetzt werden können. Bei Unternehmerstiftungen ist hingegen der Bezug zu den persönlichen Interessen und Werten des Stifters ausgeprägter.

Anhand einer genaueren Betrachtung der Themen und Projekte der großen Bildungsstiftungen zeigt sich aber, dass der **Vorwurf des Partikularismus** verfehlt ist. Grundsätzlich bedarf es aber einer wachsamten Öffentlichkeit, da die Schnittmengen zwischen den privatwirtschaftlichen Interessen eines stiftenden Unternehmens und den gemeinwohlorientierten Interessen der Stiftung von Thema zu Thema immer wieder neu ausgehandelt werden. Dies gilt besonders aktuell, da Digitale Bildung zunehmend auch von Stiftungen großer deutscher Unternehmen der Kommunikationsbranche gefördert wird.

2.9.3 Empfehlungen an die Stiftungspraxis

Auf den eben beschriebenen Spannungsverhältnissen für Bildungstiftungen aufbauend, lassen sich eine Reihe von Empfehlungen für Politikgestaltung und Stiftungspraxis formulieren. Neben allgemeingültigen Empfehlungen wie mehr Kooperationen zwischen großen und kleinen Stiftungen oder einer höheren Transparenz, die von Anheier et al. (2017c) in diesem Band erläutert werden, lassen sich auch einige für Bildungstiftungen spezifische Anregungen geben.

Freiwilligkeit braucht Verbindlichkeit

Wie dargestellt wurde, beruht die Zusammenarbeit von Stiftungen und Schulwesen auf freiwilliger Basis. Stiftungen arbeiten mit Intrapreneuren, um Innovationen im Regelsystem zu verankern. Sie können, so die Geschäftsführerin der Freudenberg Stiftung, Pia Gerber, einen Konsens nur über das Setzen von Anreizen mobilisieren. Ein derart sanfter Wandel in einem aufgrund seiner zahlreichen Anspruchsgruppen gegenüber Veränderungen so resilientem System wie dem Schulwesen, kann nur durch ein langfristig verbindliches Engagement erfolgreich sein.

Die großen Bildungstiftungen sehen sich als Innovatoren mit einem gesellschaftspolitischen Gestaltungsanspruch. In einer Evaluation der Regionalen Bildungsnetzwerke in Nordrhein-Westfalen (Rolff 2013, S. 42) kritisierten Landkreise und Städte, dass neben dem Kultusministerium auch verschiedene Stiftungen ihre Initiativen vor Ort zu wenig mit den Regionalen Bildungsnetzwerken abstimmen würden und der Eindruck entstanden ist, der regionale Ansatz sei nicht beachtet worden. Dieser Befund trifft sich auch mit der Expertenmeinung über die nicht immer konfliktfreie Zusammenarbeit zwischen Bund und Kommunen mit den Stiftungen bei „Lernen vor Ort“. Die Rolle eines verlässlichen Partners in einer Bildungslandschaft bedeutet eben auch eine Begrenzung eigener Handlungsspielräume.

Erachtet man die Diffusion, also die freiwillige Übernahme einer Innovation durch andere Akteure, als deren festen Bestandteil, scheint der Innovationsanspruch vieler Stiftungen in Widerspruch zu den oftmals nur kurz- oder mittelfristigen Förder- und Projektzeiträumen zu stehen. Bildungstiftungen müssen um erfolgreich zu sein, ihre Themen langfristig aufbauen, als lernfähige Organisationen gleichzeitig aber ihre Erkenntnisse und Erfahrungen kurzfristig in ihre Programme einarbeiten.

Beispiele für solche Bildungsinnovationen, die durch das langfristige Engagement in immer mehr Kommunen und Schulen zur Anwendung kommen, sind das seit 2001 laufende Service-Learning-Netzwerk der Freudenberg Stiftung, das 2008 erstmals aufgelegte Diesterweg-Stipendium der Stiftung Polytechnische Ge-

sellschaft und natürlich der 1973 gegründete Geschichtswettbewerb des Deutschen Bundespräsidenten der Körber-Stiftung.

Unterschiedliche Handlungslogiken überbrücken

Es wurde festgestellt, dass zwischen Schulwesen und Stiftungen in Bezug auf Zielorientierung und Rechenschaft strukturelle Unterschiede bestehen. Ferner sehen sich Kommunen heutzutage einem regelrechten Dickicht unterschiedlichster Bildungsangebote von Stiftungen gegenüber. Dabei muss es überregional tätigen Stiftungen in der Regel an Kenntnissen über die jeweiligen Besonderheiten der lokalen Bildungslandschaft sowie Fachwissen über administrative Abläufe und Bedarfe vor Ort fehlen. Nicht zuletzt aus diesen Gründen scheint die Einrichtung lokaler Bildungsmanager in der Rolle eines Intermediärs sinnvoll (Hoffman & Schwartz 2007). In Bezug auf Stiftungen liegen deren Aufgabe vor allem (1) in der Beratung der Stiftungen hinsichtlich der schulischen Bedarfe, (2) der Beratung von Schulen und Kommunen hinsichtlich möglicher Angebote und Dienstleistungen von Stiftungen, (3) gegebenenfalls in der Bündelung verschiedener Stiftungsangebote für Synergie-Effekte und nicht zuletzt (4) im Erwartungsmanagement zwischen Stiftungen und Schulen.

Deutschlandweit wurden im Rahmen der lokalen Bildungslandschaften in den letzten Jahren zahlreiche Bildungsbüros geschaffen, die jedoch noch sehr uneinheitlich ausgestaltet sind und sehr von den politischen Verhältnissen in den jeweiligen Kommunen abhängen.

Literaturverzeichnis

- Adam, T. (2012). Der unverzichtbare Beitrag von Stiftungen zur Finanzierung des höheren Schulwesens in Preußen im 19. Jahrhundert. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education* 48 (3), 451-468.
- AG bundesweiter Schülerwettbewerbe. (24. November 2015). *Über Uns*. Von <http://www.bundeswettbewerbe.de/ueber-uns.html> abgerufen
- Anheier, H. K. (2005). *Nonprofit Organizations: Theory, Management, Policy*. New York: Routledge.
- Anheier, H. K., Förster, S., Mangold, J., & Striebing, C. (2017a). Einführung. In H.K. Anheier, S. Förster, J. Mangold, & C. Striebing, *Stiftungen in Deutschland. Wirkungsfelder*. Wiesbaden: Springer.
- Anheier, H. K., Förster, S., Mangold, J., & Striebing, C. (2017b). *Stiftungen in Deutschland. Eine Verortung*. Wiesbaden: Springer.
- Anheier, H. K., Förster, S., Mangold, J., & Striebing, C. (2017c). Handlungsempfehlungen. In H.K. Anheier, S. Förster, J. Mangold, & C. Striebing, *Stiftungen in Deutschland. Wirkungsfelder*. Wiesbaden: Springer.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- BDO AG Wirtschaftsprüfungsgesellschaft; Institut für Demoskopie Allensbach. (2012). *Stiftungsunternehmen in Deutschland*. Hamburg: BDO AG Wirtschaftsprüfungsgesellschaft.
- Berliner Morgenpost. (16. März 2011). *Die Internatsschule der Königin-Luise-Stiftung*. Von <http://www.morgenpost.de/familie/article104856853/Die-Internatsschule-der-Koenigin-Luise-Stiftung.html> abgerufen
- Bertelsmann AG. (13. November 2015). *Bertelsmann beteiligt sich an Online-Bildungsanbieter Udacity. Pressemitteilung vom 24.09.2014*. Von <http://www.bertelsmann.de/news-und-media/nachrichten/bertelsmann-beteiligt-sich-an-online-bildungsanbieter-udacity.jsp> abgerufen
- Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen. (9. November 2015). *Übersichtskarte der Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW*. Von <http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/%C3%9Cbersicht/> abgerufen
- Bildungswesen, I. z. (8. Dezember 2015). *Bildungsstandards*. Von IQB: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista> abgerufen
- Bleckmann, P. (2011). Das Potenzial von Lokalen Bildungslandschaften für eine zeitgemäße Steuerung des Systems „Schule“. In A. Knoke, & A. Durdel, *Steuerung im Bildungswesen. Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen* (S. 93-108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BMBF. (6. November 2015a). *Programmhintergrund*. Von <http://www.lernen-vor-ort.info/de/98.php> abgerufen
- BMBF. (22. September 2015b). *„Lernen vor Ort“ – Erfolgreiche Modelle für Kommunales Bildungsmanagement*. Von <http://www.transferagenturen.de/129.php> abgerufen
- BMBF. (9. November 2015c). *Die Transferagenturen*. Von <http://www.transferagenturen.de/46.php> abgerufen
- BMBF. (9. November 2015d). *Teilnehmende Kommunen (Übersichtskarte)*. Von <http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/%C3%9Cbersicht/> abgerufen
- Borgolte, M. (2014). *Enzyklopädie des Stiftungswesens in mittelalterlichen Gesellschaften. Band 1: Grundlagen*. Berlin: De Gruyter.
- Bundesverband Deutscher Stiftungen. (2014). *Zahlen, Daten, Fakten zum deutschen Stiftungswesen*. Berlin: Bundesverband Deutscher Stiftungen.
- Bundesverband Deutscher Stiftungen. (2015). *Stiftungsstudie. Stifterinnen und Stifter in Deutschland. Engagement – Motive – Ansichten*. Berlin: Bundesverband Deutscher Stiftungen.
- Carr, P. J. (2012). *Private Voices, Public Forces: Agenda Setting and the Power of Foundations in the NCLB Era*. Von https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/557598/Carr_georgetown_0076D_11768.pdf?sequence=1 abgerufen
- Center for Public Education. (März 2010). *Charter schools: Finding out the facts: At a glance*. Von <http://www.centerforpubliceducation.org/Main-MENU/Organizing-a-school/Chater-schools-Finding-out-the-facts-At-a-glance> abgerufen
- Centrum für soziale Investitionen und Innovationen. (2015). *Learning from Partners. Gesamtreport 2015*. Heidelberg: Centrum für soziale Investitionen und Innovationen.

- Der Deutsche Schulpreis. (31. August 2015). *Bewerberstatistik*. Von ; http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/DSP_Statistiken_Wettbewerb_2015_bis_Nominierte.pdf abgerufen
- Der Deutsche Schulpreis. (5. Januar 2016). *Auswahlkriterien*. Von <http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/53139.asp> abgerufen
- Deutsche Telekom Stiftung. (28. Oktober 2015). *Junior-Ingenieur-Akademie. Schule, Konzepte und Ziele. Das bundesweite Netzwerk im Überblick*. Von http://www.telekom-stiftung.de/dts-cms/sites/default/files/dts-library/body-files/rechte-spalte/02_UnterrichtUndMehr/Junior-Ingenieur-Akademie/uebersicht_schulen_und_inhalte_stand_april_2015.pdf abgerufen
- Deutsches Institut für Pädagogische Fragen. (22. Dezember 2015). *Kommunales Bildungsmonitoring*. Von <http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/kommunales-bildungsmonitoring> abgerufen
- Die Bundesregierung. (2015). *Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken (LRFN)*. Von http://www.esf.de/portal/DE/Ueber-den-ESF/Geschichte-des-ESF/Foerderperiode-2007-2013/ESF-Programme/Programme/programm_lernende_regionen_foerderung_netzwerke.html abgerufen
- Die Deutsche Schulakademie. (31. August 2015). *Die sechs Qualitätskriterien guter Schule*. Von <http://www.deutsche-schulakademie.de/akademie/qualitaetskriterien> abgerufen
- Diebolt, C., & Guiraud, V. (2000 (15)3/4). Long Memory Time Series and Fractional Integration. A Cliometric Contribution to French and German Economic and Social History. *Historische Sozialforschung*, 4-22.
- DKJS. (11. Juli 2009). *Gesellschaftsvertrag der Deutsche Kinder- und Jugendstiftung*. Von http://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/stiftung/140429_gesellschaftsvertrag_dkjs.pdf abgerufen
- DKJS. (8. September 2014a). *Siegel Initiative Transparente Zivilgesellschaft*. Von <http://www.dkjs.de/stiftung/transparenz/> abgerufen
- Duden. (21. Dezember 2015). *Katalysator, der*. Von <http://www.duden.de/rechtschreibung/Katalysator> abgerufen
- Dühlmeier, B. (2009). Schul- und Bildungsreformen im deutschsprachigen Raum seit 1945. In S. e. Blömeke, *Handbuch Schule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ehrenpreis, S. (2011). Bildungsoffensive als Politikum? Frühneuzeitliche Schulbildung zwischen Konfessions- und Finanzpolitik. In J. Bahlcke, & T. Winkelbauer, *Schulstiftungen und Studienfinanzierung. Bildungsmäzenatentum in den böhmischen, österreichischen und ungarischen Ländern 1500 – 1800*. Wien: Böhlau u.a.
- Einsiedler, W., Martschinke, S., & Kammermeyer, G. (2008). Die Grundschule zwischen Heterogenität und gemeinsamer Bildung. In K. S. Cortina, *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 325-374). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Freudenberg Stiftung. (9. September 2014). *Lernen durch Engagement*. Von <http://www.freudenbergstiftung.de/de/schlusselprogramme/lernen-durch-engagement/lernen-durch-engagement.html> abgerufen
- Gesellschaft, S. P. (25. September 2014). *Diesterweg-Stipendium. Für Kinder und ihre Eltern*. Von http://www.sptg.de/Data/Sites/7/media/dokumente/diesterweg_stipendium/sptg_dws_2012_121102web.pdf abgerufen
- GEW. (2006). *Privatisierungsreport-2. Vom Durchmarsch der Stiftungen und Konzerne*. Frankfurt am Main: GEW.

- GEW. (2011). *Privatisierungsreport-13. Private Stiftungen versus demokratischer Staat – wie der Neoliberalismus weltweit das öffentliche Bildungswesen untergräbt*. Frankfurt am Main: GEW.
- Haniel. (13. Januar 2016). *Bildung als Chance*. Von <http://www.haniel.de/de/verantwortung/gemeinnuetziges-engagement/bildungsfoerderung/bildung-als-chance/> abgerufen
- Haniel Stiftung. (13. Januar 2016). *Kooperationsprojekt Bildung als Chance. Gemeinsam mehr erreichen*. Von http://www.haniel-stiftung.de/fileadmin/content/foundation/Bildungschancen/Kooperationsprojekt/BaC_Broschuere.pdf abgerufen
- Haus der Astronomie. (28. Oktober 2015). *Über das Haus der Astronomie*. Von <http://www.haus-der-astronomie.de/de/ueber-das-hda> abgerufen
- Heraeus Bildungsstiftung. (4. September 2014). *Programm 2014 für Lehrkräfte und Schulleitungen*. Von <http://www.heraeus-bildungsstiftung.de/wp-content/uploads/2013/11/Programm-2014-Webversion.pdf> abgerufen
- Heraeus Bildungsstiftung. (24. November 2015b). *Schule gestalten. Werte, Wirkung und Visionen*. Von http://www.heraeus-bildungsstiftung.de/wp-content/uploads/2012/11/Infotext_Fragen_und_Antworten_Veranstaltungsreihe_Schule_gestalten.pdf abgerufen
- Herrmann, U. (2005). Das 18. Jahrhundert als Epoche der deutschen Bildungsgeschichte und der Übergang ins 19. Jahrhundert. In Hammerstand, & U. Herrmann, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II. 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800* (S. 547-558). München: C.H. Beck.
- Herrmann, U. (2009). „Alte“ und „neue“ Steuerung im Bildungssystem. Anmerkungen zu einem bildungshistorisch problematischen Dualismus. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter, R. Körzel, & K. Harney, *Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Festschrift für Klaus Harney* (S. 57-77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hirsch, A., Neujeffski, M., & Plehwe, D. (2016). *Unternehmensnahe Stiftungen im Spannungsfeld zwischen Gemeinwohl und Partikularinteressen. Eine Exploration im Bereich Wissenschaft*. Berlin: WZB.
- Hoffman, N., & Schwartz, R. (2007). Foundations and School Reform. Bridging the Cultural Divide. In R. Bacchetti, & T. Ehrlich, *Reconnecting Education and Foundations* (S. 109-137). San Francisco: Jossey-Bass.
- Höhne, T., & Schreck, B. (2009). *Private Akteure im Bildungsbereich. Eine Fallstudie zum schulpolitischen Einfluss der Bertelsmann Stiftung am Beispiel von SEIS (Selbstevaluation in Schulen)*. Weinheim; München: Juventa-Verlag.
- Jacobi, J. (2013). *Mädchen- und Frauenbildung in Europa. Von 1500 bis zur Gegenwart*. Frankfurt am Main; New York: Campus Verlag.
- Jacobsen, L., & Buhse, M. (22. März 2013). *Schulreform: G8 oder G9? Wer will bleibt länger*. Von Zeit Online: <http://www.zeit.de/2013/12/G8-Entscheidung-Eltern> abgerufen
- Joblinge. (10. September 2014a). *Ziel und Konzept. Gemeinsam gegen Jugendarbeitslosigkeit*. Von http://www.joblinge.de/was_ist_joblinge/ziel_und_konzept.html abgerufen
- Joblinge. (10. September 2014b). *Programm. Joblinge: Erfolg aus eigener Kraft*. Von http://www.joblinge.de/was_ist_joblinge/programm.html abgerufen
- Joblinge. (10. September 2014c). *Organisation: Unternehmerisch denken – gemeinsam handeln*. Von http://www.joblinge.de/was_ist_joblinge/organisation.html abgerufen
- Joblinge. (24. November 2014d). *Daten und Fakten*. Von http://www.joblinge.de/was_ist_joblinge/daten_und_fakten.html abgerufen

- Kaehlbrandt, R., & Lohre, W. (2009). Lernen vor Ort. Eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit deutschen Stiftungen. In B. f. Forschung, *Zukunft (der) Weiterbildung. Vorschläge und Expertisen. Eine Aufsatzsammlung aus dem Innovationskreis Weiterbildung* (S. 87-96). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kania, J., & Kramer, M. (Winter 2011). Collective Impact. *Stanford Social Innovation Review*, 36-41.
- KECK-ATLAS. (26. November 2015a). *Teilnahme als Kommune*. Von <http://www.keck-atlas.de/keck/teilnahme.html> abgerufen
- KECK-ATLAS. (26. November 2015b). *Ablauf und Handhabung*. Von <http://www.keck-atlas.de/kompik/ablauf-und-handhabung.html> abgerufen
- KECK-ATLAS. (26. November 2015c). *Wissenschaftliche Infos*. Von <http://www.keck-atlas.de/keck/ueber-keck/wissenschaftliche-infos.html> abgerufen
- Kluchert, G. (2007). Bildungsmäzenatentum und Schulstiftungen. Systematisch-historische Überlegungen zur Einführung. In J. Flöter, & C. Ritzl, *Bildungsmäzenatentum. Beiträge zur Historischen Bildungsforschung*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag.
- Knoke, A., & Hoffsommer, J. (2011). Von Entscheidern, die nicht entscheiden, und Verantwortung, die niemand will. In A. Knoke, & A. Durdell, *Steuerung im Bildungswesen. Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koch, B. (2011). *Wie gelangen Innovationen in die Schule. Eine Studie zum Transfer von Ergebnissen der Praxisforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kolchin, M. G., & Hyclak, T. J. (1987 (52)3). The Case of the Traditional Entrepreneur. *S.A.M. Advanced Management Journal*, 14-18.
- Körber-Stiftung. (24. November 2015). *Porträt. Der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten*. Von <http://www.koerber-stiftung.de/bildung/geschichtswettbewerb/portraet.html> abgerufen
- Körber-Stiftung. (31. August 2015). *Willkommen beim Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten*. Von <http://www.koerber-stiftung.de/bildung/geschichtswettbewerb.html> abgerufen
- Kühne, A. (9. Januar 2015). *Nationaler Bildungsrat. Für den Bund „derzeit kein Thema“*. Von <http://www.tagesspiegel.de/wissen/nationaler-bildungsrat-fuer-den-bund-derzeit-kein-thema/11203272.html> abgerufen
- Kulow, A.-C. (2009). Rechtliche Rahmenbedingungen: Kulturföderalismus und Schulaufsicht. In S. e. Blömeke, *Handbuch Schule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kultusministerkonferenz. (7. Mai 2009). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.05.2009*. Von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_05_07-Empf-MINT.pdf abgerufen
- Kultusministerkonferenz. (27. Juni 2014a). *Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – 2002 bis 2004 -*. Von http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2004.pdf abgerufen
- Kultusministerkonferenz. (27. Juni 2014b). *Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – 2008 bis 2012 -*. Von http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2012_Bericht.pdf abgerufen

- Kultusministerkonferenz. (11. Juni 2015). *Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015*. Von http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/350-KMK-TOP-011-Fu-Leistungsstarke_-_neu.pdf abgerufen
- Kultusministerkonferenz. (24. August 2015). *Vorausberechnung der Schüler- und Absolvtenzenzahlen 2012 bis 2025*. Von http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_Nr._200_web.pdf abgerufen
- Laufer, U. (2007). „Lieblingskinder“. Mäzene und Förderer des bürgerlich-gewerblichen Schulwesens im 19. Jahrhundert. In J. Flöter, & C. Ritzi, *Bildungsmäzenatentum. Beiträge zur Historischen Bildungsforschung. Band 33*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag.
- Lübecker Bildungsfonds. (27. November 2015). *Lübecker Bildungsfonds. So unterstützen wir Kinder in Kitas, Schule und Tagespflege*. Von http://www.familie.luebeck.de/files/bildungsfonds/WEB_Handreichung_Luebecker_Bildungsfonds.pdf abgerufen
- Melcher, C. (2012). *Kommunale Bildungslandschaften*. Von DAKS e.V.: http://www.dak-sev.de/fileadmin/media/publikationen/Bildungslandschaften_WEB.pdf abgerufen
- Menk, G. (2003). Das Bildungswesen in den deutschen protestantischen Territorien der frühen Neuzeit. In H. Schilling, & S. Ehrenpreis, *Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung* (S. 55-99). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Nationales MINT-Forum. (27. Oktober 2015). *Nationales MINT-Forum. Mission Statement*. Von http://www.nationalesmintforum.de/fileadmin/user_upload/gerke/NMF/2014-10-20_Mission_Statement_Nationales_MINT_Forum.pdf abgerufen
- Nidda-Rümlin, J. (2014). *Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- OECD. (September 2014). *Education at a Glance 2014*. Von http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2014_eag-2014-en#page206 abgerufen
- Pielhoff, S. (2009). Ausbildungsförderung in Barmen und Elberfeld. In T. Adam, M. Frey, & R. Strachwitz, *Stiftungen seit 1800. Kontinuitäten und Diskontinuitäten* (S. 23-44). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Reckhow, S. (2013). *Follow the Money: How Foundation Dollars Change Public School Politics*. Berkeley: University of California.
- Reith, K.-H. (22. Mai 2012). *Nationaler Bildungsrat: Wer nicht weiter weiß, bildet einen Arbeitskreis*. Von <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/nationaler-bildungsrat-experten-sollen-politik-beraten-a-834547.html> abgerufen
- Robert Bosch Stiftung. (6. März 2012). *Plädoyer für die Einrichtung eines Nationalen Bildungsrats*. Von http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Plaedoyer_Nationaler_Bildungsrat.pdf abgerufen
- Robert Bosch Stiftung, Bertelsmann Stiftung und Deutsche Telekom Stiftung. (2. Juli 2014). *Bildungsföderalismus mit Zukunft*. Von http://www.telekom-stiftung.de/dts-cms/sites/default/files//dts-library/body-files/rechte-spalte/05_Impulse/Bildungsfoederalismus/popapier_bildungsfoederalismus.pdf abgerufen
- Rolff, H.-G. (9. November 2015). *Auswertung der Evaluation und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW. Oktober 2013*. Von <http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/Materialien/expertiseifinal.pdf> abgerufen

- RuhrFutur. (12. September 2014). *RuhrFutur startet erste Maßnahme für eine bessere Schulqualität. Pressemitteilung vom 26. August 2014.* Von <http://www.ruhrfutur.de/presse/Pressemitteilungen/> abgerufen
- RuhrFutur. (12. September 2014a). *Die Initiative.* Von <http://www.ruhrfutur.de/ueber-uns/die-initiative/> abgerufen
- RuhrFutur. (24. September 2015). *Schulen aus fünf Ruhrgebietsstädten verbessern gemeinsam Schul- und Unterrichtsqualität. Pressemitteilung vom 24. September 2015.* Von http://www.ruhrfutur.de/fileadmin/user_upload/Pressemitteilungen/PM_RuhrFutur_Auftakt>Weiterfuehrende_Schulen.pdf abgerufen
- Rürup, M. (2007). *Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlüter, A. (2004). *Stiftungsrecht zwischen Privatautonomie und Gemeinwohlbindung: Ein Rechtsvergleich Deutschland, Frankreich, Italien, England, USA.* München: C.H. Beck.
- Schnurbein, G. v. (2015). Der Stifter als Unternehmer: Parallelen und Unterschiede der Philanthropie im 19. und 21. Jahrhundert. In S. von Reden, *Stiftungen zwischen Politik und Wirtschaft* (S. 237-260). Berlin/Boston: Walter De Gruyter.
- Sparka, A. (2007). *Schulautonomie in der Bewährung. Ein Vergleich: das Bundesland Nordrhein-Westfalen und die Niederlande. Dissertation.* Von https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/25076/2/Dissertation_Andrea_Sparka.pdf abgerufen
- Stadt Wuppertal. (15. Dezember 2015). *4. Regionale Bildungskonferenz Wuppertal.* Von http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/RBN/Wuppertal/15_Doku_e4_ffff_WEB.pdf abgerufen
- Statistisches Bundesamt. (17. Dezember 2014a). *Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen. 1980 – 2013.* Von https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/KennzahlenNichtmonetaer2110431137004.pdf?__blob=publicationFile abgerufen
- Statistisches Bundesamt. (29. Oktober 2014b). *Bildungsausgaben. Ausgaben je Schülerin und Schüler 2011.* Von https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/AusgabenSchueler5217109117004.pdf?__blob=publicationFile abgerufen
- Statistisches Bundesamt. (20. Juni 2014c). *Bildungsfinanzbericht 2013.* Von Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/Bildungsfinanzbericht1023206137004.pdf?jsessionid=286172BB93F9340915109D6A5CEA76D7cae3?__blob=publicationFile abgerufen
- Statistisches Bundesamt. (19. November 2015a). *Bildung und Kultur. Private Schulen.* Von https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/PrivateSchulen2110110157004.pdf?__blob=publicationFile abgerufen
- Statistisches Bundesamt. (19. November 2015b). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe.* Von https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402157004.pdf?__blob=publicationFile abgerufen

- Statistisches Bundesamt. (19. November 2015c). *Hochschule insgesamt*. Von <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/HochschulenHochschularten.html> abgerufen
- Statistisches Bundesamt. (28. März 2015d). *Bildungsfinanzbericht 2014*. Von https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/Bildungsfinanzbericht1023206147004.pdf?__blob=publicationFile abgerufen
- Stiftung Haus der Kleinen Forscher. (19. November 2015). *Monitoring-Bericht 2014*. Von http://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/4_Ueber_Uns/Evaluation/Monitoringbericht-2014.pdf abgerufen
- Stiftung Mercator. (12. September 2014a). *Partnergesellschaften*. Von <https://www.stiftung-mercator.de/de/unsere-stiftung/partnergesellschaften/> abgerufen
- Stiftung Mercator. (12. September 2014b). *RuhrFutur. Eine Bildungslandschaft im Aufbruch*. Von <https://www.stiftung-mercator.de/de/partnergesellschaft/ruhrfutur> abgerufen
- Strachwitz, R. G. (2009). Stiftungen im gesellschaftlichen Diskurs. Zur Rezeption und Akzeptanz der Institution Stiftung im 19. und 20. Jahrhundert. In T. Adam, M. Frey, & R. G. Strachwitz, *Stiftungen seit 1800. Kontinuitäten und Diskontinuitäten* (S. 1-14). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Süß, S. (2015). *Bildung ist Gemeinschaftsaufgabe. Stiftungen und ihr Beitrag zu einem kommunalen Bildungsmanagement. Lernen vor Ort: Erfahrungsberichte und Erfolgsgeschichten*. Berlin: Bundesverband Deutscher Stiftungen.
- Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement. (2015). *Bildung gemeinsam gestalten. Ein Leitfaden für ein datenbasiertes kommunales Bildungsmanagement*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Vogel, J. P. (2000). 50 Jahre Grundrecht auf Errichtung freier Schulen. In F.-R. Jach, & S. Jenkner, *50 Jahre Grundgesetz und Schulverfassung* (S. 39-58). Berlin: Duncker & Humblot.
- Werner, M. (2009). Stiftungen und Mäzenatentum zwischen Weimarer Republik und Drittem Reich. In T. Adam, M. Frey, & R. Strachwitz, *Stiftungen seit 1800. Kontinuitäten und Diskontinuitäten* (S. 71-94). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Anhang

Tabelle 2-10 Überblick über die der qualitativen Untersuchung zugrundeliegenden „relevanten“ deutschen Stiftungen

Stiftung	Typus (Hirsch et al. 2016)
Baden Württemberg Stiftung gGmbH	staatsnahe Stiftung
Bertelsmann Stiftung	Unternehmensträgerstiftung
Bürgerstiftung Hamburg	Bürgerstiftung
Deutsche Telekom Stiftung	Unternehmensstiftung
Dieter-Schwarz-Stiftung gGmbH	Unternehmensträgerstiftung
DKJS GmbH	Mischform Staat/Wirtschaft
Eberhard von Kuenheim Stiftung der BMW AG	Unternehmensstiftung
Freudenberg Stiftung GmbH	Unternehmensträgerstiftung
Gemeinnützige Hertie-Stiftung	Unternehmer/innen-Stiftung
H.W. und J. Hector-Stiftung	Unternehmer/innen-Stiftung
Heraeus Bildungsstiftung	Unternehmer/innen-Stiftung
Joachim Herz Stiftung	Unternehmer/innen-Stiftung
Klaus Tschira Stiftung gGmbH	Unternehmer/innen-Stiftung
Körber-Stiftung	Unternehmensträgerstiftung
Louis Leitz Stiftung	Unternehmer/innen-Stiftung
Robert Bosch Stiftung GmbH	Unternehmensträgerstiftung
Roland Berger Stiftung	Unternehmer/innen-Stiftung
Stiftung Haus der kleinen Forscher	Mischform Staat/Wirtschaft
Stiftung Mercator GmbH	Unternehmer/innen-Stiftung
Stiftung Nordmetall, Hamburg	Stiftung eines Unternehmensverbands
Stiftung Polytechnische Gesellschaft	Gemeinschaftsstiftung
Vodafone Stiftung	Unternehmensstiftung
Siemens Stiftung	Unternehmensstiftung

Stiftungen in Deutschland 2:

Wirkungsfelder

Anheier, H.K.; Förster, S.; Mangold, J.; Striebing, C.

(Hrsg.)

2017, XVI, 401 S. 48 Abb., 2 Abb. in Farbe., Hardcover

ISBN: 978-3-658-11750-4