

Kolleck, Nina; Bormann, Inka; Höhne, Thomas

## Zum Innovations- und Bildungsverständnis von Stiftungen

*Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 6, S. 793-807*



Quellenangabe/ Reference:

Kolleck, Nina; Bormann, Inka; Höhne, Thomas: Zum Innovations- und Bildungsverständnis von Stiftungen - In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 6, S. 793-807 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-154268 - DOI: 10.25656/01:15426

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-154268>

<https://doi.org/10.25656/01:15426>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2015

■ *Thementeil*

---

## **Bildungsreformen: Fortschritt oder Innovation?**

■ *Allgemeiner Teil*

---

Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung  
als Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens

Hauptschulsozialisation – oder der „unheimliche“  
Lehrplan einer verschmähten Bildungseinrichtung

Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen –  
Welchen Beitrag können organisationspsychologische  
Theorien zur Konzeptentwicklung leisten?

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Bildungsreformen: Fortschritt oder Innovation?*

*Nina Kolleck/Inka Bormann/Klaus Hurrelmann*

Bildungsreformen: Fortschritt oder Innovation?

Einführung in den Thementeil ..... 773

*Martin Heinrich*

Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung.

Das Beispiel „Schulinspektion“ – fortschrittlicher Rückschritt

oder Innovation? ..... 778

*Nina Kolleck/Inka Bormann/Thomas Höhne*

Zum Innovations- und Bildungsverständnis von Stiftungen ..... 793

*Kerstin Jergus/Christiane Thompson*

Innovation im Horizont frühkindlicher Bildung? ..... 808

*Roland Reichenbach*

„Nous ne croyons plus au progrès, le cœur n’y est plus“:

Von der Fortschrittssemantik zur Innovationsrhetorik – Ein Essay ..... 823

### *Allgemeiner Teil*

*Gerhard Minnameier/Rico Hermkes/Hanna Mach*

Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung

als Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens ..... 837

*Hermann Veith/Matthias Völcker*

Hauptschulsozialisation – oder der „unheimliche“ Lehrplan

einer verschmähten Bildungseinrichtung ..... 857

*Itala Ballaschk/Yvonne Anders*

Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen – Welchen Beitrag können organisationspsychologische Theorien zur Konzeptentwicklung leisten? .....	876
--	-----

### *Besprechungen*

*Josef Christian Aigner*

Rolf Göppel: Gehirn, Psyche, Bildung. Chancen und Grenzen der Neuropädagogik .....	897
---	-----

*Kai S. Cortina*

Enno Aljets: Der Aufstieg der empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie .....	899
--	-----

### *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen .....	903
-------------------------------------	-----

Impressum .....	U3
-----------------	----

## Table of Contents

### *Topic: Educational Reform: Progress or Innovation?*

*Nina Kolleck/Inka Bormann/Klaus Hurrelmann*

Educational Reform: Progress or Innovation? An introduction ..... 773

*Martin Heinrich*

On the Ambivalence of the Concept of Evidence-Based School Development. The example of “school inspection” – progressive retrogression or innovation? ..... 778

*Nina Kolleck/Inka Bormann/Thomas Höhne*

Foundations’ Understanding of Innovation and Education ..... 793

*Kerstin Jergus/Christiane Thompson*

Innovation in the Context of Early Childhood Education? ..... 808

*Roland Reichenbach*

“Nous ne croyons plus au progrès, le cœur n’y est plus”:  
From the semantics of progress to the rhetoric of innovation – An essay ..... 823

### *Contributions*

*Gerhard Minnameier/Rico Hermkes/Hanna Mach*

Cognitive Activation and Constructive Support as Process Qualities of Teaching and Learning ..... 837

*Hermann Veith/Matthias Völcker*

Lower Secondary School Socialization – or: The “uncanny” curriculum of a spurned educational institution ..... 857

*Itala Ballaschk/Yvonne Anders*

Management as an Issue of German Day Care Centers – In what way could organization-psychological theories contribute to concept development? ..... 876

Book Reviews .....	897
New Books .....	903
Impressum .....	U3

*Nina Kolleck/Inka Bormann/Thomas Höhne*

# Zum Innovations- und Bildungsverständnis von Stiftungen

**Zusammenfassung:** Der Beitrag wendet sich den Fragen zu, inwiefern Stiftungen ihr Agieren im Bildungsbereich als innovativ deklarieren und welche impliziten Verständnisse von Bildung ihrem Engagement zugrunde liegen. Zunächst werden im zweiten Abschnitt aus einer feldtheoretischen Perspektive die strukturelle und die relationale Dimension des Stiftungshandelns beleuchtet. Der dritte Abschnitt fokussiert diskursive Auslegungen des Bildungsverständnisses von Stiftungen. Hier gehen wir von der Prämisse aus, dass Veränderungen in sozialen Feldern vor allem durch normative und semantische Verschiebungen angestoßen werden. Wir analysieren die programmatischen Aussagen von Stiftungen zu Bildung, um u. a. zu zeigen, in welcher Weise dort auf Innovation Bezug genommen wird. Abschließend werden im vierten Abschnitt die argumentativen Linien des Beitrags zusammengeführt.

**Schlagnworte:** Stiftungen, soziale Innovation, Bildungsreformen, Diskurse, Bildungsbegriff

## 1. Einleitung: Stiftungen als neue Bildungsreformer?

In den letzten Jahren hat die Rolle von Stiftungen im Wirkungsfeld „Bildung und Erziehung“ an Relevanz gewonnen (u. a. Ferris & Harmssen, 2009; Welzel, 2006). Stiftungen spielen eine zunehmend prominente Rolle und haben eine sichtbar einflussreiche Bedeutung bei der Realisierung von Veränderungen im Bildungsbereich. Illustriert wird dies aktuell beispielsweise durch Debatten um die Gründung eines von mehreren Stiftungen getragenen Nationalen Bildungsrats. Für das 19. Jahrhundert stellte Oelkers (1997, S. 40) noch eine „Professionalisierung und Effektivierung“ für den pädagogischen Bereich fest und konstatierte, dass im Modus der Verstaatlichung die moderne Gesellschaft „in Abhängigkeit von den pädagogischen Institutionen“ geriet. Die Situation hat sich zwischenzeitlich grundlegend verändert, denn die jüngsten Bildungsreformen stehen im Zeichen erweiterter Schulautonomie und Deregulierung. Nicht umsonst wurde also seit den 1950er-Jahren eine Staatskritik artikuliert, welche die bürokratische Regulierung der Schule unterstreicht und mehr Autonomie fordert (Becker, 1954). Allerdings zeigt sich nun eine Situation, in der gleichzeitig Regulierung und Deregulierung zu beobachten sind. So wird etwa im Rahmen der outputorientierten Steuerung die Regulierung durch den Staat deutlich (Bildungsstandards, Evaluationen). Zugleich finden inputseitig De-Regulierungen statt (verringerte Lehrplanvorgaben, erleichterte Schulbuchzulassung). Diese Dialektik von Regulierung und Deregulierung geht einher mit einer De-Institutionalisierung (selektiver Rückzug des Staates) und einer gleichzeitigen Re-Institutionalisierung (neue Akteure kommen ins Spiel). Durch klar artikuliert

Reformen ermöglichte Innovationen im Bildungssystem werden in oftmals komplementären, konflikthafter, aber auch konsensualen Prozessen hergestellt, die in folgenreiche Neukonfigurationen von Akteuren, ihren Praktiken und den Deutungen ihrer Funktionen münden (Howaldt & Schwartz, 2010; Bormann, 2011; Kolleck, 2014). Im Zuge einer Destabilisierung vormaliger Grenzen zwischen staatlichen und privaten Akteuren (Reckwitz, 2008) übernehmen verstärkt private oder zivilgesellschaftliche Akteure bzw. Stiftungen jene Funktionen, die zuvor von staatlichen Institutionen gewährleistet wurden, z. B. die Förderung der sogenannten Bildungsbenachteiligten. Stiftungen beteiligen sich intensiv an der Bildungsdiskussion und bringen sich als verantwortliche Akteure mit politischem Anspruch öffentlich sichtbar ins Spiel. Solche Neukonfigurationen sind folgenreich, u. a. in Hinblick auf das Bildungsverständnis, das anhand der erklärten Zielsetzungen des Engagements nicht-staatlicher Akteure erkennbar wird. Verdeutlichen lässt sich dies an semantischen Verschiebungen im Bildungsdiskurs – etwa hinsichtlich der Übersetzung des Bildungsbegriffs in den Kompetenzbegriff seit PISA 2000 (Deutsches PISA Konsortium, 2001; Liessmann, 2011).

Global gesehen gilt das deutsche Stiftungswesen hinsichtlich Vermögen und Anzahl als das zweitgrößte – mit wachsender Tendenz (Bundesverband Deutscher Stiftungen, 2014). Im deutschen Stiftungswesen ist zugleich das Wirkungsfeld „Bildung und Erziehung“ nach „Soziales“ der zweitwichtigste Satzungshauptzweck (Bundesverband Deutscher Stiftungen, 2013). Begründet wird die Relevanz des Wirkungsfelds von Stiftungen insbesondere durch die Möglichkeiten, mit Bildung gesellschaftliche Reformprozesse anstoßen zu können, Normen, Werte und Zukünfte zu beeinflussen und sozialen Wandel dauerhaft zu prägen. Allerdings verfügen Stiftungen nur über ein relativ geringes Finanzkapital und investieren jährlich nur etwa so viel in Bildungsvorhaben, wie vom Staat an einem Vormittag ausgegeben wird (Thümler, Bögelein, Beller & Anheier, 2014, S. 7).

In der wissenschaftlichen Literatur sind bereits einige wenige Arbeiten zur Evaluation oder Bewertung einzelner Programmvorhaben von Stiftungen im Bildungsbereich zu finden. Dennoch mangelt es weiterhin an Analysen, in denen das als innovativ deklarierte Stiftungshandeln in Bezug auf Bildung in den Blick genommen wird. Vor diesem Hintergrund werden wir das bildungspolitische Engagement von Stiftungen als nicht-staatlicher Akteur genauer betrachten. Wir beschränken uns im vorliegenden Beitrag auf die Analyse der Selbstdarstellungen und Zielbeschreibungen großer überregionaler Stiftungen, die bildungspolitisch aktiv sind. Dabei konzentrieren wir uns auf deren spezifische Deutungen und Definitionen von Bildung sowie die Zielsetzung, im Bildungssystem *innovativ* tätig zu werden und soziale Innovationen im Bildungsbereich (im Folgenden: Bildungsinnovationen) voranzutreiben bzw. vorantreiben zu wollen. Wir wenden uns insbesondere den Fragen zu, inwiefern Stiftungen ihr Agieren im Bildungsbereich als innovativ deklarieren und welche impliziten (Um-)Deutungen von Bildung damit verbunden sind.

Spätestens im letzten Jahrhundert wurde die Vorstellung, Innovationen würden exogen initiiert und zentral gesteuert werden, vor dem Hintergrund der Abkehr von linearen Steuerungsvorstellungen und angesichts der Unvorhersehbarkeit von Innovations-

prozessen als unterkomplex erkannt (Kolleck & Bormann, 2014; Bormann, 2011; von Kopp, 2008). Für die Analyse des Stiftungshandelns unterscheiden wir die strukturelle, die relationale und die diskursive Dimension, indem wir an Lukes' (2005) dreidimensionalen Ansatz sowie an Bourdieus Kategorien der Kapital- und Feldtheorie (Bourdieu, 1997) anknüpfen. Der Akzent unserer im Folgenden vorgeführten Analyse liegt auf der *diskursiven* Ebene, auf der Stiftungen ihr Handeln legitimieren, ihr Bildungsverständnis konturieren und sich als wichtigen zivilgesellschaftlichen Gestalter ins Spiel bringen. Bei unserer Untersuchung gehen wir in Anlehnung an Steven Lukes davon aus, dass Stiftungen durch ihre öffentlichkeitswirksamen Interventionen nachhaltig zur Formierung des Bildungsdiskurses beitragen (Lukes, 2005). Welche argumentativen Strategien hierbei von Stiftungen verfolgt werden und welche narrativen Strukturen vorfindbar sind, soll in den Analysen der Bildungsprogrammatiken einzelner Stiftungen herausgearbeitet werden. Diese beziehen wir anhand exemplarisch ausgewählter Fallbeispiele auf das als ‚innovativ‘ deklarierte Handeln von Stiftungen im Bildungswesen. Das Augenmerk richten wir demnach auf die Analyse der Semantik von ausgewählten, von Stiftungen proklamierten Bildungsinnovationen. Da sich Stiftungen in Bezug auf Größe, Ressourcen, Programmatik, inhaltliche Arbeit, Wirkungsradius und Strategie in bedeutendem Maße voneinander unterscheiden und deshalb nur schwer unter einen bestimmten Akteurstypus subsumiert werden können, konzentrieren wir uns bei der Analyse ausschließlich auf Stiftungen, die parteipolitisch unabhängig sind (d. h. über ein eigenes Stiftungsvermögen verfügen) und eine Rechtsform bürgerlichen Rechts, privaten Rechts oder der Stiftungs-GmbH aufweisen. Nicht berücksichtigt werden Stiftungsvereine, Wohlfahrtsverbände sowie sogenannte politische Stiftungen.

Indem sich soziale Innovationen und auch Reformen zu einer zentralen Kategorie heutiger Gesellschaften entwickelt haben (vgl. Kolleck, Bormann & Hurrelmann, 2015, in diesem Thementeil), ergeben sich für Stiftungen neue Möglichkeiten, ihr eigenes Handeln zu legitimieren. Denn wenn es Stiftungen gelingt, als innovativ wahrgenommen zu werden, kann eine Aufwertung der eigenen Position erlangt werden. Wie Stiftungen ihr eigenes Handeln als innovativ bezeichnen und auf welche Verständnisse von Bildung dabei zurückgegriffen wird, ist Gegenstand des vorliegenden Artikels. Unsere Argumentation gliedert sich dabei in vier Abschnitte: Im Anschluss an die Einleitung wenden wir uns einer dreidimensionalen Heuristik zur Analyse von Stiftungshandeln zu und skizzieren eine feldtheoretische Betrachtung von Stiftungen. Wir argumentieren, dass Stiftungen insbesondere auf der diskursiven Ebene Handlungspotenziale sehen – auch aufgrund der im Vergleich zu anderen Akteuren (etwa Staaten oder Unternehmen) geringen Ressourcen im strukturellen und relationalen Bereich. In einem weiteren Schritt analysieren wir die programmatischen Aussagen von Stiftungen zu Bildung, um u. a. zu zeigen, in welcher Weise dort auf Innovation Bezug genommen wird. Abschließend werden die argumentativen Linien zusammengeführt.

## 2. Das Feld der Stiftungen

Vor dem Hintergrund der Transformation von Staatlichkeit haben sich Stiftungen in den letzten Jahren zu einem integralen Bestandteil neuer Bildungsregime entwickelt (Höhne & Schreck, 2009). Stiftungen organisieren eigene Bildungsprojekte, sind an vielen Projekten als Partner beteiligt, treten öffentlichkeitswirksam mit bildungspolitischen Programmen und Positionen auf; kurzum: Stiftungen haben Bildung als ein zentrales Operationsfeld entdeckt, in das sie in hohem Umfang Ressourcen einbringen. Lag die Zahl der Stiftungen 2004 in Deutschland noch bei 12 760, so wurden Ende 2013 bereits 20 150 Stiftungen registriert (Bundesverband deutscher Stiftungen, 2014). Als ein wichtiger Grund für die rasche Zunahme von Stiftungen seit Ende der 1990er-Jahre kann das Modell der öffentlich-privaten Partnerschaften gelten, das vonseiten des Staates rechtlich durch Reformen des Stiftungsrechts ermöglicht und programmatisch durch entsprechende Verlautbarungen sowie finanziell in realisierten Projekten gefördert wurde. Die Stärkung des privaten-zivilgesellschaftlichen Engagements in sozial- und bildungspolitischen Bereichen gehört damit zu einer erweiterten staatlichen Strategie der Privatisierung der „Bildungsproduktion“ (Graßl, 2008), die möglicherweise einen neuen bildungspolitischen Entwicklungspfad erkennen lässt (Höhne, im Erscheinen). Die Kapitalausstattung bei Stiftungen ist sehr unterschiedlich. Nur der geringe Anteil von unter 1 % der Stiftungen verfügt über ein Vermögen von mehr als 100 Mio. €, darunter die großen Stiftungen wie die Stiftung Mercator, die gemeinnützige Hertie-Stiftung oder die Bertelsmann Stiftung. Rund drei Viertel der Stiftungen können ein Vermögen zwischen 100 000 € und 1 Mio. € einsetzen (Bundesverband Deutscher Stiftungen, 2014).

Gleichwohl ist das Handeln von Stiftungen von Spannungen und Ambivalenzen gekennzeichnet, denn auch wenn den meisten Stiftungen aufgrund ihres steuerlichen Status der Gemeinnützigkeit die Gemeinwohlorientierung ihres Handelns staatlicherseits zuerkannt wird, so ist jede Aktivität an die Stiftungssatzung geknüpft (Kolleck & Brix, 2016). Darüber hinaus muss Wohltätigkeit strategisch organisiert werden: Effiziente, effektive und strategische Philanthropie lauten hierbei die entsprechenden Stichworte (Adloff, 2011). Für eine weitergehende Differenzierung der mittlerweile unübersichtlichen Stiftungslandschaft bietet sich der Feldbegriff an, wie er von Bourdieu verwendet wird. Demnach befindet sich jede Stiftung als Akteur in einer spezifischen Relation zu anderen Stiftungen, die ihre Position im Feld festlegt. Denn auch Stiftungen stehen in einem gegenseitigen Wettbewerb um öffentliche Aufmerksamkeit, Reputation und Anerkennung (DiMaggio & Powell, 1983). Ähnlich unterschiedlich wie die Größe und inhaltliche Ausrichtung der Stiftungen sind auch ihre Interessen und Operationsweisen. Das heißt, dass sich das Feld der Stiftungen durch einen hohen Grad an Heterogenität auszeichnet. Die Bildungsvorstellungen und -programmatiken von Stiftungen, die ihren Ausdruck in der schon angesprochenen Semantik von Bildungsinnovation und -reform finden, spielen unserer Ansicht nach eine zunehmend wichtige Rolle – analog zur wachsenden Bedeutung von Stiftungen als bildungspolitischer Akteur. Denn der gesteigerte Einfluss von Stiftungen im Bildungsbereich hängt mit den normativen Verschiebungen des Bildungsdiskurses und -verständnisses zusammen, die seit der Jahrtausendwende

beobachtbar sind und mit der funktionalen Umdeutung von Bildung bereits seit der ersten PISA-Studie angesprochen wurden. An diesen funktionalen Umdeutungen sind Stiftungen aufgrund ihrer strukturellen Position beteiligt. Neben ihrer jeweiligen finanziellen Ausstattung wird ihre Position durch weitere Kapitalsorten bestimmt, die ihren Wirkungsbereich und Handlungsraum festlegen. Dazu gehören neben kulturellem Kapital in Form von Wissen und Organisationserfahrung vor allem das soziale Kapital – hinsichtlich der relationalen Dimension in Form von Beziehungen, die eine Stiftung in Politik, Wirtschaft, Kultur und Medien unterhält (Bourdieu & Wacquant, 1996). Diese wiederum können nachhaltig zur Reputation, d.h. ihrem symbolischen Kapital, beitragen und ihnen Türen für zukünftiges Handeln und weitergehende Einflussmöglichkeiten öffnen. Durch die Kooperationen mit staatlichen und wissenschaftlichen Akteuren werden dieses Kapital langfristig gesichert und das eigene Engagement legitimiert (Czerwanski, 2000, S. 267).

In der Literatur wird häufig hervorgehoben, dass sowohl staatliche Akteure als auch Stiftungen versuchen, ihr pädagogisches Wirken und Handeln durch Partnerschaften gegenseitig legitimatorisch abzusichern (Thümler et al., 2014), um auf diese Weise soziale Beziehungen zu gewinnen und die relationale Dimension zu stärken. Innovation und die Generierung neuer Ideen gehören hierbei zum argumentativen Repertoire solcher öffentlich-privaten Partnerschaften (Gerber, 2006, S. 37). Stiftungen bringen daher nicht nur finanzielle Mittel in Bildungsprojekte ein, sondern sind mit Rat und Tat an medienwirksamen Events wie Preisverleihungen beteiligt oder werden als Experten zu Runden Tischen und öffentlichen Diskussionen eingeladen (Höhne, 2012). So etwa, wenn auf die Expertise und das organisatorische Wissen einer Stiftung für die Realisierung eines Projekts zurückgegriffen wird und dieses kulturelle Kapital sich in symbolisches Kapital übersetzt, wenn der Ruf einer Stiftung als verlässlicher Partner gestärkt wird. In all diesen Fällen wirken die unterschiedlichen Kapitalsorten zusammen, gewährleisten die hohe Flexibilität von Stiftungen und machen sie zu wertvollen Partnern in pädagogischen Feldern (Nassehi, 2006).

Es ist deutlich geworden, dass nicht nur das Feld der Stiftungen heterogen ist, sondern dass die Stärke und die Bedeutung von Stiftungen als wirkmächtiger Akteur auf ihr vielfältiges Kapital zurückzuführen ist. Wenn man mit Steven Lukes (2005) zudem davon ausgeht, dass Diskurse konstitutiv für die Erwartungen und Wahrnehmungen von Akteuren sowie für legitimes Handeln und Intervenieren im bildungspolitischen Feld sind, dann sind gerade die Reformansprüche, die von unterschiedlichen Akteuren formuliert werden, für eine Analyse ihrer Selbstbeschreibungen bedeutsam. Denn Diskurse können entsprechende Reformprozesse anstoßen, katalysieren oder auch blockieren. Und sie können gesellschaftliche Werte und das Verständnis von Bildung nachhaltig beeinflussen (Kolleck, akzeptiert). Wir wollen daher im nächsten Schritt den bildungspolitischen Programmatiken einiger prominenter Stiftungen nachgehen und fragen, in welcher Weise sie sich als Reformprotagonisten gerieren und welches Bildungs- und Innovationsverständnis dadurch propagiert wird.

### 3. Analyse des Bildungs- und Innovationsverständnisses von Stiftungen

Eine wesentliche Grundlage für die Wirkung und den Einfluss von Stiftungen bilden deren gesellschaftliche Wahrnehmung, Legitimation und Autorität (Hammack, 1999). Diskursiv und in Hinblick auf semantische Verschiebungen des Bildungsverständnisses scheinen Stiftungen besonders einflussreich, wenn sie als glaubwürdige gesellschaftliche Autoritäten wahrgenommen werden. Umgekehrt können Stiftungen durch ihre Teilnahme an relevanten öffentlichen Diskursen ihr Engagement legitimieren. Der Bildungsdiskurs erweist sich dabei als besonders ergiebige Handlungsfeld für Akteure mit unterschiedlichen Interessen und Vorstellungen. Denn der Bildungsdiskurs ist geprägt durch u. a. Heterogenität, Bedeutungsaufloadungen, Euphemismen, metaphorische Verschiebungen und unscharfe Grenzziehungen. Historisch gilt dies sicherlich ganz allgemein für den Bildungsdiskurs (Bollenbeck, 1996). Die im Diskurs über Bildung zu findenden zahlreichen Ambivalenzen und Unsicherheiten – die einhergehen mit einer Vielzahl an unterschiedlichen Vorstellungen und Positionen verschiedener Akteure – eröffnen jedoch eine Arena für Verhandlungen, an denen sich Stiftungen mit unterschiedlichen Positionen und Selbstbeschreibungen beteiligen.

Für unsere Analysen der Selbstbeschreibungen von Stiftungen arbeiten wir im Folgenden drei Diskursstrategien heraus, mit denen sich Stiftungen als innovative Akteure und für die zugrunde liegenden Bildungsverständnisse darstellen. In einem ersten Schritt zeigen wir die *Abgrenzungs- und Einordnungsstrategien* der hier analysierten Stiftungen auf, die sich insbesondere in der *diskursiven Konstruktion als ‚notwendiger‘ Akteur im Bildungswesen und für Bildungsreformen* darstellen und Legitimation in der Konstruktion eines Krisen- und Defizitdiskurses suchen. Darauf aufbauend wird anhand ausgewählter Diskurselemente demonstriert, wie Stiftungen *sozialen Wandel mit ‚Bildung‘ begründen*. Ein letzter Abschnitt wendet sich dem *Propagieren von Wertmaßstäben und Unternehmensinteressen* zu.

#### 3.1 Stiftungen als „notwendiger“ Akteur im Bildungswesen und für Bildungsreformen

Nach eigenen Darstellungen leisten Stiftungen zuweilen nicht nur einen Beitrag, sondern liefern die wesentliche Grundlage für die Realisierung von Bildung. Im Sinne der „gesamtesellschaftlichen Aufgabe“ sehen sich Stiftungen als wichtige Akteure im Bildungssystem, um den Prozess, „in dessen glücklichem Verlauf sich selbstständige und selbsttätige Persönlichkeiten entwickeln“ und „Vielfalt, Freiheit sowie persönliches Glück“ (Stiftung Bildung und Gesellschaft, 2014) entfalten, zu fördern oder, ganz einfach, um die „richtigen Werte“ zu vermitteln: „Im Schulalltag und in der Öffentlichkeit möchte die Schulstiftung daran mitwirken, dass den Schülerinnen und Schülern die richtigen Werte vermittelt werden [...]. Warum ist das so? Warum ist es so schwierig, einen herausfordernden wie doch klaren Auftrag in die Köpfe und Herzen der Menschen zu bringen – nämlich die Symbiose von Schule und Stiftung?“ (Winkeljohann, 2011).

Die Beschreibung von Stiftungen als unerlässlicher Akteur im Bildungs- und Schulsystem, die einhergeht mit einer vorausgesetzten Legitimität ihrer Sprecherposition, wird zugleich an grundlegende Reformen und Wirkungsabsichten gekoppelt: „Our goal is [...] to bring about a new culture of teaching and learning“ (Lorentz, 2014, S. X), hieß es beispielsweise bei der Stiftung Mercator, wodurch unverhüllt ein universalistischer Gestaltungsanspruch zum Ausdruck kommt. Damit entsteht aber die grundlegende Frage nach der Legitimität dieses Anspruchs.

Wie oben bereits angedeutet, manifestieren sich in den Selbstbeschreibungen von Stiftungen explizite Einordnungs- und Abgrenzungsstrategien. Stiftungen setzen sich bewusst nicht nur von staatlichen und ökonomischen Akteuren, sondern ebenso auch von wissenschaftlichen Akteuren ab (Kolleck, akzeptiert). Wenn Letzteren auch nicht die Expertise abgesprochen wird, so können doch zumindest eine reduzierte, fachspezifische Sicht der Dinge und ein gesellschaftlich nicht vermittelbarer wissenschaftlicher Jargon zugeschrieben werden:

[...] um diesen Standpunkt knackig auf den Punkt zu bringen, braucht es kreative, thematisch breit aufgestellte und kommunikativ intelligente Köpfe. Das deutsche Wissenschaftsverständnis fördert aber, von Ausnahmen abgesehen, eher Leute, die in engen Nischen mit Spezialistentum andere Spezialisten ihres Feldes schriftlich in Fachsprache beeindrucken. (Fleisch, 2012)

Selbst-Legitimation von Stiftungshandeln beruht hier primär auf der Abgrenzung, um nicht zu sagen: Abwertung der Bedeutung wissenschaftlicher Akteure, die als mögliche Konkurrenten im Spiel um Einflussmöglichkeiten im bildungspolitischen Feld gelten können. Die engen Nischen des Spezialistentums werden den thematisch breit aufgestellten und kommunikativ intelligenten Köpfen gegenübergestellt, was in dem Ausdruck „in Fachsprache beeindrucken“ geradezu ironisch überspitzt wird.

Die Deutsche Bildungstiftung legitimiert ihr Handeln mit den gravierenden Mängeln, die dem deutschen Bildungssystem in internationalen Untersuchungen und Studien attestiert worden seien, und bemängelt die aus ihrer Sicht unzulänglichen politisch erwirkten Maßnahmen:

Als Reaktion denken viele Kultusminister und andere Bildungspolitiker vor allem an einheitliche Leistungsvorgaben, nationale Bildungsstandards und an Zentralisierung. Es mag sinnvoll sein. Aber es ist zu wenig. Wir denken, dass es in unserer Gesellschaft zunehmend auf Kreativität und Individualität ankommt. Wir glauben deshalb, dass Zentralisierung und Reglementierung möglicherweise sogar ein Irrweg sind. Aber auch wir denken, die Bildungsmisere muss Folgen haben – schnell und unbürokratisch. (Deutsche Bildungstiftung, 2004–2011, i. O. herv.)

Hier kommen mehrere Diskurselemente zusammen, die für das Selbstverständnis von Stiftungen charakteristisch sind: (a) die Konstruktion eines bildungspolitischen Krisen- und Defizitdiskurses, der zur Intervention aufruft, (b) die Selbstzuschreibung als krea-

tiver Akteur in Kontrast zu bürokratischer Behäbigkeit und Routine sowie (c) die explizite Absage an staatliche Reglementierung und Kennzeichnung dessen als Irrweg. Dabei scheinen gerade die Konstruktionen von gesellschaftlichen Defiziten und Krisen eine Ausgangsbasis der Innovationsrhetorik zu sein. Denn die Identifizierung von Krisen und Defiziten führt unmittelbar zu der Frage, durch welche Innovationen und von wem diese gelöst werden können. Hier bringen sich Stiftungen als notwendige, und zugleich kreative, Akteure ins Spiel. Zugleich findet eine explizite Abgrenzung zu anderen – u. a. staatlichen und wissenschaftlichen – Akteuren statt.<sup>1</sup>

Beachtenswert ist, dass die Handlungsfäden zur Proklamation einer unabdingbaren Rolle von Stiftungen sowie zur Ermächtigung der Stiftungen zu legitimen Akteuren, die den „notwendigen“ Wandel im Bildungswesen bewirken, auch von nationalstaatlichen Akteuren rezipiert werden: „Das Stiftungswesen ist aus der Wirklichkeit unseres Landes einfach nicht mehr wegzudenken: nicht aus der sozialen und kulturellen Wirklichkeit, nicht aus der Bildung und nicht aus dem Sport. Dort und in vielen anderen Bereichen bringen Stiftungen Menschen und Dinge in Bewegung“ (Gauck, 2014).

Hier nimmt der Bundespräsident die Notwendigkeitskonstruktion bezüglich der Existenz des Stiftungswesens auf und erhebt im weiteren Verlauf die Rolle von Stiftungen, die nicht nur als Lückenbüßer für staatliche Vakanzen gesehen werden dürfen, sondern als Akteure, die gesellschaftlichen Wandel maßgeblich beeinflussen. Im Sinne einer Gestaltung gesellschaftlichen Wandels sehen Stiftungen in dem Feld Bildung ein strategisches Handlungsfeld, wie im nächsten Abschnitt gezeigt wird.

### 3.2 *Die Initiierung sozialen Wandels durch Bildung*

Ein zentraler Teil des Bildungsdiskurses besteht aus Handlungsfäden bzw. Storylines, die konstitutiv sind für Konstruktionen von Wahrheiten oder Realitäten von Bildung. Damit sind die dramaturgischen Handlungsbögen gemeint, „mit denen Ereignisse in Literatur, Film etc. dargestellt werden und deren Analyse seit Aristoteles“ einen bedeutenden Teil der Textanalyse ausmacht (Kolleck, 2012, S. 159). Storylines verbinden Diskurselemente, verleihen Diskursen ihren „Sinn“ (Hajer, 2003), tragen dazu bei, diskursive Komplexitäten zu reduzieren, diskursive Ordnungen zu festigen und Normen implizit einzuführen bzw. durchzusetzen. Anhand einer Analyse von ‚Storylines‘ kann ergründet werden, wie diskursive Komplexitäten reduziert und Sachverhalte als notwendig oder als unmöglich konstruiert werden.

Das Feld der Bildung erweist sich für Stiftungen insofern als lohnend, als in ihm Normen und Werte vermittelt werden. So unterstreicht beispielsweise der damalige Generalsekretär der Stiftung Mercator:

It is through education that we pass on our values and traditions, as well as the technical skills needed for building the future. Therefore it is certainly of the highest

<sup>1</sup> Wir danken den GutachterInnen für diesen Hinweis.

relevance for charitable foundations across the globe, and the first issue that needs to be addressed [...]. As an operative foundation, we are strongly oriented towards generating social impact: We want to create beneficial and lasting social change. It is the basis of our entrepreneurial, professional and international work ethic, and a prerequisite for the legitimacy of what we do. (Lorentz, 2014, S. X)

Legitimiert wird das Stiftungshandeln hier mit der Behauptung einer nachhaltigen Reformwirkung. Das Zitat verdeutlicht den vom damaligen Generalsekretär angestoßenen Versuch der Selbstermächtigung. Der artikuliert Wirkungswille („Wir vermitteln unsere Werte“) und das Bekenntnis zur unmittelbaren Einflussnahme („Wir schaffen dauerhaften sozialen Wandel“) illustrieren ein interventionistisches Leitbild. Stiftungen stoßen nach diesem (Selbst-)Verständnis große „Veränderungsprozesse an: in Kindergärten und Schulen, beim Übergang in den Beruf, in der Familien- oder lokalen Jugendpolitik“ (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, 2014), wodurch implizit die Bedeutung anderer Akteure relativiert wird, auch wenn diese zumindest hier nicht explizit genannt werden. Auf diese Weise können sich Stiftungen als maßgebliche Akteure sichtbar machen und den normativen Rahmen für ihr Handeln setzen. Dabei werden teils bildungspolitische Zielsetzungen definiert wie etwa die, dass „die wirtschaftlich aber vor allem auch die gesellschaftlich wichtigste Aufgabe eines Landes in der Erziehung und Weiterbildung“ liege, denn wer „in einer globalen Welt mitspielen will, dessen Priorität muss Bildung sein“ (Deutsche Bildungstiftung, 2004–2011).

Mit Verweis auf liberale Vorbilder in den Vereinigten Staaten oder Großbritannien wird zugleich moniert, dass deutsche Stiftungen ihre Einflusspotenziale noch zu wenig geltend machen würden. So hebt beispielsweise der Generalsekretär der Vodafone Stiftung hervor, „dass gemeinnützige Stiftungen das Potential, das sich mit der Förderung privater gemeinnütziger Thinktanks verbindet, noch nicht ausreichend ausschöpfen“ (Speich, 2012).

Die Klage, dass deutsche Stiftungen Diskurse nicht hinreichend beeinflussten und ‚advocacy‘ (Themenanwaltschaft) in noch zu geringem Ausmaß ausübten, ist geprägt durch euphemistische Wendungen (Stiftungen gelten bspw. als Thinktanks) und antietatistische Tendenzen. So beklagt der Generalsekretär des Bundesverbandes Deutscher Stiftungen unter anderem mit Verweis auf die sogenannten parteinahen Stiftungen (die entsprechend ihrer Rechtsform mit einer Ausnahme *keine* Stiftungen sind), dass Stiftungen in Deutschland tendenziell zu staatsnah seien und somit die Vielfalt von Lösungsansätzen nicht genutzt werden könne:

Denn die Kernfunktion von Stiftungen, staatliches Handeln zu ergänzen und zur Vielfalt von Lösungsansätzen beizutragen, legt nahe, die Finanzierung von praxisrelevanten Konzepten nicht allein dem Staat und der Wirtschaft zu überlassen. (Fleisch, 2012)

Der so definierte Mehrwert von Stiftungen wird strategisch als dritter Weg zwischen Staat und Ökonomie eingeordnet, womit implizit ihr Problemlösungspotenzial behauptet

tet wird. Auch hier wird die erwähnte Abgrenzungs- und Einordnungsstrategie von Stiftungen deutlich. Beispielsweise proklamiert die vom Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (der die Interessen von etwa 600 zumeist wissenschaftsfördernden Stiftungen vertritt) ins Leben gerufene Stiftung Bildung und Gesellschaft, dass Bildung „längst keine rein staatliche Aufgabe mehr“ sei. So hat sich die Stiftung Bildung und Gesellschaft zur Aufgabe gesetzt, „zivilgesellschaftliche Initiativen zusammenzubringen, ihre Interessen und Kräfte zu bündeln, um gemeinsam etwas Großes zu schaffen: ein faires und nachhaltiges Bildungssystem, das junge Menschen und ihre Talente fördert“ (Stiftung Bildung und Gesellschaft, 2014).

### 3.3 *Das Propagieren von Wertmaßstäben und Unternehmensinteressen*

Stiftungen bringen sich nicht immer mit denselben Storylines in den Bildungsdiskurs ein. Vielmehr ist eine Vielzahl an unterschiedlichen Handlungsfäden zu finden. So werden Bildungsinnovationen und Stiftungen nicht kontinuierlich mit Reform verbunden. Teils sollen Ideen auch den Erhalt von Werten garantieren. Neue Ansichten könnten zur Gefahr werden, vor denen Stiftungen schulische Akteure schützen können:

Dieses Wertebiotop will geschützt sein, es erhält sich nicht von alleine: Es braucht Hege und Pflege, sprich es braucht Wertmaßstäbe, es braucht Vorbilder, es braucht Ideen und es braucht Geld. [...] Es braucht aber auch ein Bekenntnis zu diesem Wertebiotop, damit es überhaupt wahrgenommen werden kann. Ein Wertebiotop ist – wie jedes Biotop – auf der einen Seite Gefahren ausgesetzt. Neue Ansichten, expansive Pläne, rücksichtsloses Verhalten können es gefährden. (Winkeljohann, 2011)

In einigen der Unternehmensstiftungen dominieren Interessen des Mutterkonzerns. So führt u. a. die Deutsche Bank Stiftung das Projekt „Wissen rechnet sich“ für die Klassen sieben bis zehn durch, in dessen Rahmen Lehrer Fortbildungen hinsichtlich finanzieller Bildung erhalten. Dabei werden unter anderem kostenlose Unterrichtsmaterialien verbreitet, die Schülern – mit Würdigung der Deutschen Bank Stiftung – einen reflektierten Umgang mit Geld sowie ein Grundverständnis für die Funktionen von Finanzdienstleistungen vermitteln sollen (Deutsche Bank Stiftung, 2013). Bei der Umsetzung des Projektes kooperiert die Stiftung mit einem staatlichen Akteur, vermutlich um Vertrauen zu stärken und seriös zu erscheinen: Dem Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz (BMELV).

## 4. Zusammenfassung und Ausblick

Der vorliegende Beitrag ist den Fragen nach dem deklarierten Innovationpotenzial und dem in Selbstbeschreibungen von Stiftungen enthaltenen Bildungsverständnis nachgegangen. Dazu haben wir das von Stiftungen selbst als innovativ deklarierte Stiftungs-

handeln im Bildungsbereich zunächst anhand eines dreidimensionalen sowie eines feldtheoretischen Ansatzes eingeordnet und anschließend eingehender hinsichtlich der diskursiven Dimension analysiert. Auf der *strukturellen* und *relationalen Ebene* haben wir zunächst Stiftungen als Akteure charakterisiert, die von der Akkumulation ökonomischen und kulturellen Kapitals profitieren. Zudem zeigt sich ein beachtliches Engagement hinsichtlich bildungspolitischer Einflussnahme durch Partnerschaften mit politischen Akteuren, wodurch Stiftungen ihr Handeln im Bildungsbereich legitimieren und soziales Kapital gewinnen. Auf der *diskursiven Ebene* wurde deutlich, dass Stiftungen mit Innovationsbehauptungen und Reformpragmatismus im Bildungsbereich argumentieren. An den exemplarisch untersuchten Selbstbeschreibungen wurde u. a. ein spezifisches Verständnis von Bildung und den Funktionen des Bildungssystems erkennbar. Im Duktus radikaler Reformen wird zumeist ein grundlegender Umbau, eine Reform oder Qualitätssteigerung im Bildungssystem gefordert. ‚Innovation‘ stellt hierbei ein zentrales Stichwort dar, das mit der Reformfähigkeit des Bildungssystems in Verbindung gebracht wird und einen offensiven Innovationsanspruch im Bildungssystem legitimieren soll.

Stiftungen besitzen vielfältige Möglichkeiten, im Bildungsbereich zu wirken und ihre materiellen und ideellen Ressourcen einzusetzen. Je nach Kontext oder den themen-, situations- oder bereichsspezifischen Anforderungen können verschiedene Aktivitäten und Instrumente zum Einsatz kommen: Geld für Projekte, Wissen und Expertise sowie Engagement in der bildungspolitischen Öffentlichkeit werden hierbei flexibel miteinander kombiniert. Im Licht der Öffentlichkeit zu stehen, birgt auch Risiken: Wenn etwa gesellschaftliche Entwicklungen verkannt werden, kann es zu einer Schwächung der Legitimation von Stiftungen und zu einer Infragestellung ihrer Rolle als pädagogisch handelnde Akteure kommen. Die diskursive Wirkung von Stiftungen hängt jedoch von der gesellschaftlichen Akzeptanz des Stiftungswesens im Bildungsbereich ab. Nur wer als legitimer Akteur im Bildungswesen wahrgenommen wird, hat die Chance, den Diskurs zu Bildung und das Verständnis von Bildung wirksam zu prägen.

Die im dritten Abschnitt präsentierten Analysen lassen sich wie folgt zusammenfassen: In pragmatischer Hinsicht inszenieren sich viele Stiftungen als bildungspolitisch und pädagogisch relevante Akteure. Sie behaupten einen grundlegenden Reformbedarf und bescheinigen dem deutschen Bildungssystem Defizite, denen sie mit eigenen Rezepten wirkungsvoll begegnen wollen. Bildung – so eine zentrale Botschaft – sei schon lange keine Angelegenheit des Staates alleine mehr. Gegenüber weiteren möglichen Reformakteuren und Konkurrenten wie Wissenschaft wird eine Abgrenzung vorgenommen, bei der das reduzierte und selbstreferenzielle Spezialistentum wissenschaftlicher Akteure mit dem kreativen und breit aufgestellten Akteur Stiftung kontrastiert wird. Diese Strategie der Selbstlegitimation durch die Delegitimation des Anderen wird tendenziell auch gegenüber staatlichen Akteuren deutlich gemacht. Stiftungen empfehlen sich so als alternative Problemlöser gegenüber staatlichen und wissenschaftlichen Akteuren – ein Anspruch, den sie explizit und offensiv vertreten. Sie demonstrieren eine reformpolitische Sicherheit und Entschlossenheit, wo andere Akteure zögern, vorsichtiger argumentieren, zurückhaltender agieren oder schlicht aufgrund demokratisch legi-

timierter Verfahren Kompromisse eingehen müssen. Der unternehmerisch-manageriale Duktus im Bildungs(reform)diskurs einiger der Stiftungsprogrammatiken ist dagegen ein Charakteristikum und Alleinstellungsmerkmal verschiedener Stiftungen, die sich von anderen Akteuren (z. B. wissenschaftlichen und staatlichen Akteuren) symbolisch abgrenzen und sich selbst eine pragmatische Kompetenz und Expertise bescheinigen. Die Proklamation eines Krisen- und Defizitdiskurses, die einhergeht mit einer Innovationsrhetorik, in der Stiftungen als notwendige, verantwortliche, tatkräftige und kreative Akteure erscheinen, weist zugleich auf zweckorientierte Operationalisierungen von Bildung hin. Bildung wird im utilitaristischen Sinne mit einem proklamierten Nutzen gekoppelt. Die Rede ist nicht mehr nur von Bildung, sondern von ‚erfolgreicher Bildung‘ – etwa im Sinne von ‚internationaler Konkurrenz‘, der Vermarktung des eigenen Mutterkonzerns oder einer ‚Symbiose von Schule und Stiftung‘. Innovativ scheint mit Blick auf die Semantik der hier betrachteten Stiftungen im Wesentlichen das verantwortungsvolle Engagement für Bildung zu sein, in dessen Zuge ein spezifisches Bildungsverständnis transportiert wird. Probleme im Bildungswesen, zu deren professioneller Bewältigung viele Stiftungen als relevante Akteure auftreten, lassen demnach spezifische Bildungsverständnisse erkennen. Bildung heißt in der Lesart von Stiftungen im weitesten Sinne ‚erfolgreiche Bildung‘, seien es die ‚richtigen Werte‘, die Sicherung ‚internationaler Wettbewerbsfähigkeit‘ oder das Angebot von ‚Vorbildern‘. Das Kriterium, an dem sich das so deklarierte ‚Richtige‘ entscheidet, wird von den Stiftungen – durchaus im Einklang mit politischen Absichten – oftmals in Hinblick auf Bildung als eine Passung von gezielt qualifizierten Menschen mit einer globalisierten, technisierten Welt begründet. Zugespitzt ließe sich formulieren, dass demnach ein Mensch dann gebildet ist, wenn er sich nicht nur an die gesellschaftlichen und technischen Anforderungen anpasst, sondern diesen Wandel in seinem Eigenwert auch anerkennt und gutheißt.

## Literatur

- Adloff, F. (2011). *Venture Philanthropy. Von der Gabe zu konditionierten Formen des Gebens.* *BBE-Newsletter*, 12. [http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/aktuelles/2011/11/nl12\\_Adloff.pdf](http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/aktuelles/2011/11/nl12_Adloff.pdf) [26. 10. 2014].
- Becker, H. (1954). Die verwaltete Schule. *Merkur*, 8(12), 1155–1177.
- Bollenbeck, G. (1996). *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bormann, I. (2011). Innovationen als ‚Wissenspassagen‘. Theoretische Grundlegung und Implikationen für die empirische Untersuchung. *Die Deutsche Schule*, 103(1), 53–64.
- Bourdieu, P. (1997). Ökonomisches Kapital. Kulturelles Kapital. Soziales Kapital. In ders. (Hrsg.), *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 49–80). Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1996). Die Logik der Felder. In dies. (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 124–146). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bundesverband Deutscher Stiftungen (2014). *Zahlen, Daten, Fakten zum deutschen Stiftungswesen.* [https://shop.stiftungen.org/media/mconnect\\_uploadfiles/z/d/zdf\\_ebook\\_final\\_webgr\\_e.pdf](https://shop.stiftungen.org/media/mconnect_uploadfiles/z/d/zdf_ebook_final_webgr_e.pdf) [09. 10. 2014].
- Czerwanski, A. (2000). *Private Stiftungen und staatliche Schulen: Schulentwicklungen durch nicht-staatliche Förderprogramme?* Opladen: Leske + Budrich.

- Deutsche Bank Stiftung (2013). *Wissen rechnet sich*. [http://www.deutsche-bank-stiftung.de/bildung\\_wissen\\_rechnet\\_sich.html](http://www.deutsche-bank-stiftung.de/bildung_wissen_rechnet_sich.html) [07. 11. 2014].
- Deutsche Bildungsstiftung (2004–2011). *Initiative für die Deutsche Bildungsstiftung*. <http://www.bildungsstiftung.org> [07. 11. 2014].
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2014). *Deutsche Kinder- und Jugendstiftung*. <https://www.dkjs.de/stiftung> [07. 11. 2014].
- Deutsches PISA Konsortium (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. (1983). The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–60.
- Ferris, J. M., & Harmssen, H. J. (2009). *Foundation practices for public policy engagement*. Los Angeles: Center on Philanthropy & Public Policy, University of Southern California.
- Fleisch, H. (2012). *Denken fördern: Wie Stiftungen Thinktanks als Wirkungshebel nutzen können*. [http://www.vodafone-stiftung.de/pages/thinktank/veranstaltungen/subpages/interview\\_zur\\_vorstellung\\_der\\_gemeinsamen\\_kurzstudie\\_des\\_bundesverbands\\_deutscher\\_stiftungen\\_und\\_der\\_vodafone\\_stiftung\\_deutschland/index.html](http://www.vodafone-stiftung.de/pages/thinktank/veranstaltungen/subpages/interview_zur_vorstellung_der_gemeinsamen_kurzstudie_des_bundesverbands_deutscher_stiftungen_und_der_vodafone_stiftung_deutschland/index.html) [07. 11. 2014].
- Gauck, J. (2014). *Rede im Rahmen der Eröffnung des Deutschen Stiftungstags 2014*. <http://www.stiftungen.org/de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilungen-dynamische-inhalte/detailseite-pressemitteilung/mode/teaserstart/detail/4184.html> [07. 11. 2014].
- Gerber, P. (2006). *Der lange Weg der sozialen Innovation – Stiftungen und sozialer Wandel. Unternehmensnahe Stiftungen in der Bundesrepublik als Innovationsagenturen im Feld der Bildungs- und Sozialpolitik am Beispiel der Freudenberg Stiftung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Graßl, H. (2008). *Ökonomisierung der Bildungsproduktion. Zu einer Theorie des konservativen Bildungsstaats*. Baden-Baden: Nomos.
- Hajer, M. (2003). Policy without polity? Policy analysis and the institutional void. *Policy Sciences*, 36(2), 175–195.
- Hammack, D. C. (1999). Foundations in the American polity, 1900–1950. In E. C. Lagemann (Hrsg.), *Philanthropic foundations. New scholarship, new possibilities* (S. 43–68). Bloomington: Indiana University Press.
- Höhne, T. (2012). Stiftungen als Akteure eines neuen Bildungsregimes. *Die Deutsche Schule*, 104(3), 242–255.
- Höhne, T. (im Erscheinen). Stiftungen & Staat auf dem Privatisierungspfad. In M. Heinrich (Hrsg.), *Governance und Ökonomie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Höhne, T., & Schreck, B. (2009). *Private Akteure im Bildungsbereich. Eine Fallstudie zum schulpolitischen Einfluss der Bertelsmann Stiftung am Beispiel des SEIS (Selbstevaluation im Schulbereich)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Howaldt, J., & Schwarz, M. (2010). Soziale Innovation. Konzepte, Forschungsfelder und -perspektiven. In dies. (Hrsg.), *Soziale Innovation* (S. 87–108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kolleck, N. (2012). Shaping Sustainability. Zu den Chancen und Grenzen der diskursiven Macht multinationaler Unternehmen. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik*, 13(2), 154–168.
- Kolleck, N. (2014). Innovations through networks: Understanding the role of social relations for educational innovations. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(5), 47–64.
- Kolleck, N. (akzeptiert). How German foundations shape the concept of education: Towards an understanding of their use of discourses. *Discourse*.
- Kolleck, N., & Bormann, I. (2014). Analyzing trust in innovation networks: combining quantitative and qualitative techniques of Social Network Analysis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(5), 9–27.
- Kolleck, N., Bormann, I., & Hurrelmann, K. (2015). Bildungsreformen: Fortschritt oder Innovation? Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(6), 773–777.

- Kolleck, N., & Brix, J. (2016). Stiftungen in Bildungslandschaften. In T. Olk & S. Schmachtel (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Liessmann, K. P. (2011). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft* (5. überarb. Aufl.). München: Piper.
- Lorentz, B. (2014). Foreword. In E. Thümler, N. Bögelein, A. Beller & H. K. Anheier (Hrsg.), *Philanthropy and Education: Strategies for Impact* (S. X). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lukes, S. (2005). *Power: A Radical View* (2. überarb. Aufl.). London: Palgrave Macmillan.
- Nassehi, A. (2006). Differenzierungseliten in der ‚Gesellschaft der Gegenwarten‘. In H. Münkler, G. Straßenberger & M. Bohlender (Hrsg.), *Deutschlands Eliten im Wandel* (S. 255–274). Frankfurt a. M.: Campus.
- Oelkers, J. (1997). Pädagogik in der Krise der Moderne. In K. Harney & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit* (S. 39–73). Opladen: Leske + Budrich.
- Reckwitz, A. (2008). Grenzdestabilisierungen. Kulturosoziologie und Poststrukturalismus. In A. Reckwitz (Hrsg.), *Unschärfe Grenzen. Perspektiven einer Kulturosoziologie* (S. 301–321). Bielefeld: transcript.
- Speich, M. (2012). *Denken fördern. Wie Stiftungen Thinktanks als Wirkungshebel nutzen können*. [http://www.vodafone-stiftung.de/pages/thinktank/veranstaltungen/subpages/interview\\_zur\\_vorstellung\\_der\\_gemeinsamen\\_kurzstudie\\_des\\_bundesverbands\\_deutscher\\_stiftungen\\_und\\_der\\_vodafone\\_stiftung\\_deutschland/index.html](http://www.vodafone-stiftung.de/pages/thinktank/veranstaltungen/subpages/interview_zur_vorstellung_der_gemeinsamen_kurzstudie_des_bundesverbands_deutscher_stiftungen_und_der_vodafone_stiftung_deutschland/index.html) [07. 11. 2014].
- Stiftung Bildung und Gesellschaft (2014). *Stiftung Bildung und Gesellschaft*. <http://www.stiftung-bildung-und-gesellschaft.de/home.html> [07. 11. 2014].
- Thümler, E., Bögelein, N., Beller, A., & Anheier, H. K. (2014). *Philanthropy and Education. Strategies for Impact*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- von Kopp, B. (2008). Bildungssteuerung: Vom Drehen an der Stellschraube zu Governance. Erweiterte und überarbeitete Fassung des Beitrags „Steuerung“. *Trends in Bildung international*, 8(19), 1–36.
- Welzel, C. (2006). Politikberatung durch Stiftungen. In S. Falk, D. Rehfeld, A. Römmele & M. Thunert (Hrsg.), *Handbuch Politikberatung* (S. 275–289). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winkeljohann, N. (2011). *Bildung – Freiheit – Verantwortung*. <http://www.schulstiftung-os.de/txt/txt.8/index.html> [07. 11. 2014].

**Abstract:** The authors examine in how far foundations profess their actions in the field of education to be innovative and which implicit understanding of education is underlying their involvement. They start by looking at the structural and relational dimension of the actions of foundations from a field-theoretical perspective (chapter 2), and then focus on the discursive interpretations of the educational understanding of foundations (chapter 3). This investigation is based on the assumption that changes in the social sector are above all triggered by normative and semantic shifts. The programmatic statements made by foundations with regard to education are analyzed in order to show in what way they refer to innovation. In the fourth and final chapter, the lines of reasoning pursued throughout the contribution are merged.

**Keywords:** Foundations, Social Innovation, Educational Reforms, Discourses, Concept of Education

**Anschrift der Autorinnen/des Autors**

Prof. Dr. Nina Kolleck, Freie Universität Berlin,  
AB Bildungsforschung und soziale Systeme,  
Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, Deutschland  
E-Mail: n.kolleck@fu-berlin.de

Prof. Dr. Inka Bormann, Freie Universität Berlin,  
AB Allgemeine Erziehungswissenschaft,  
Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, Deutschland  
E-Mail: inka.bormann@fu-berlin.de

Prof. Dr. Thomas Höhne, Helmut Schmidt Universität  
der Bundeswehr Hamburg, Professur für Erziehungswissenschaft,  
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg, Deutschland  
E-Mail: hoehne@hsu-hh.de