

„Gute Schulen“ durch Schulpreis, Schulakademie & Schulportal?

Kritische Analyse der schulentwicklungsbezogenen Bildungsoffensiven
der Robert-Bosch-Stiftung GmbH

Hausarbeit im Modul 9:

Managementfunktionen im Bildungssektor

Masterstudiengang „Bildungswissenschaft – Organisation und Beratung“

Institut für Erziehungswissenschaft

Technische Universität Berlin

Eingereicht von:

Nick Oelrichs

Prinzenallee 28, 13359 Berlin

nick.oelrichs@posteo.eu

GLIEDERUNG

Abkürzungsverzeichnis	2
1 Einleitung.....	3
2 Marktwirtschaftliche Akteure im deutschen Schulsystem.....	5
2.1 Wirtschaftsnahе Stiftungen mit Bildungsschwerpunkt.....	5
2.2 Ökonomisierung schulischer Bildung	7
3 Analyse der schulentwicklungs-bezogenen Tätigkeiten der Bosch-Stiftungen.....	9
3.1 Methodisches Vorgehen	9
3.2 Strukturelle Rahmenbedingungen	10
3.3 Bildungsstrategie	12
3.4 Schulentwicklungs-Initiativen.....	14
3.4.1 Der Deutsche Schulpreis.....	14
3.4.2 Anschlussprojekte	18
4 Fazit und Ausblick.....	19
5 Literatur.....	21

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BDS	Bundesverband Deutscher Stiftungen
DS	Deutscher Schulpreis
DSA	Deutsche Schulakademie
DSP	Deutsches Schulportal
HS	Heidehof-Stiftung GmbH
RBS	Robert Bosch Stiftung GmbH

1 EINLEITUNG

Der Deutsche Schulpreis (SP) und die daraus hervorgegangene Deutsche Schulkademie (DSA) und das Deutsche Schulportal (DSP): Das klingt nach innovativen bundespolitischen Initiativen im föderal organisierten deutschen Bildungssystem. Die zugehörige jährliche Verleihung des Deutschen Schulpreises ist ein riesiges Medienereignis, in Zeitungsartikeln und Fernsehreportagen wird über die vermeintlich „beste“ deutsche Schule berichtet, deren Kollegium auf einer Zeremonie von Bundespräsident oder Bundeskanzlerin ausgezeichnet wird (RBS 2017, S. 16 f.). Kaum Erwähnung findet dabei, dass der Preis keinesfalls von einer gemeinnützigen Initiative oder einem demokratisch organisierten Bildungsverband vergeben wird, sondern dass zwei mit dem Großkonzern Robert Bosch GmbH verbundene Stiftungen, die Robert-Bosch-Stiftung GmbH (RBS) und die Heidehof-Stiftung GmbH (HS), den Wettbewerb organisieren und das Preisgeld vergeben (RBS 2006, S. 35; Albers 2016, S. 23 f.). Auch die DSA und ihre Hauptstadtrepräsentanz direkt neben der Humboldt-Universität in Berlin-Mitte wird komplett von der RBS getragen (RBS 2015b), die insgesamt über 15 Millionen Euro jährlich in Bildungsprojekte investiert (RBS 2020a, S. 5).

Ihr Ziel, „Motor innerhalb der Zivilgesellschaft“ und „Impulsgeber“ (RBS 2015a, S. 5) im Bildungsbereich zu werden, scheint sie dabei zu erreichen: Es gibt bereits jetzt vielfältige Kooperationen der DSA mit Schulen, Landesinstituten und Ministerien (RBS 2015a, S. 26 f.; Engartner 2020, S. 30). Darüber hinaus finden schulpreisbezogene Aktivitäten Eingang in die universitäre Lehrkräftebildung – auch in Berlin, wo ich erstmals darauf aufmerksam gemacht wurde. So ist der Direktor der DSA mit der Hälfte seiner Arbeitszeit weiterhin als Professor an der Humboldt-Universität tätig (RBS 2018b), wo er in einer Pflichtvorlesung im Lehramts-Master SP-Schulen vorstellt und Verantwortliche einlädt. Außerdem gibt es seit einigen Jahren die studentische Initiative Kreidestaub, die an HU, FU und TU in Berlin Lernreisen zu großem Teil zu SP-Schulen organisiert und eigene Seminare zu Schulentwicklung, Inklusion und Beziehungsarbeit anbietet. Die RBS und die DSA kooperieren eng mit Kreidestaub, finanzieren Aktivitäten wie Weiterbildungen und Reisekosten und werben für die Aktionen (DSA 2020b). Es gibt außerdem personelle Überschneidungen, Gründungsmitglieder der Initiative arbeiten inzwischen in Vollzeit bei der DSA und Hilfskraftstellen zur Koordination der deutschlandweiten Kreidestaub-Standorte werden über die RBS finanziert (DSA 2020c).

Durch all diese Aktivitäten ist die RBS seit Mitte der 2000er Jahre ein relevanter Akteur im Schulentwicklungs- und Lehrkräftebildungsdiskurs geworden. Dennoch gibt es fast keine wissenschaftliche Literatur hierzu, die über Selbstdarstellungen und Projektberichte von Beteiligten hinausgeht (Albers 2016, S. 64 f.). Dies betrifft den gesamten Diskurs über Stiftungen

im Bildungsbereich, wie auch Höhne (2018) konstatiert: Er zeigt sich „überrascht angesichts der Tatsache, dass sich immer mehr Stiftungen seit nahezu zwei Jahrzehnten im Bildungsbe- reich engagieren“ und betont, dass „damit elementare Fragen nach Interventionsformen und -möglichkeiten, Legitimation und Auswirkungen von Stiftungshandeln verbunden sind“ (Höhne 2018, S. 567). Letztlich geht es hierbei um die grundlegende Frage, wer in einer de- mokratisch verfassten Gesellschaft wie Einfluss auf das Bildungssystem nehmen darf, das im Fall des Schulwesensgrundgesetzlich „unhintergebar“ (Altrichter und Rürup 2010, S. 111 f.) in der Verantwortung des Staates liegt und damit mittelbar bei transparent gewählten Volks- vertretungen und von diesen geleiteten Verwaltungen. Dabei wird vor allem befürchtet, dass sich Großunternehmen durch ihre marktwirtschaftliche Vormachtstellung undemokrati- schen Einfluss auf das Bildungssystem kaufen können, um es nach ihren Vorstellungen zu prägen (Hirsch 2019, S. 288).

Gleichzeitig können sie in Zeiten von Haushaltskonsolidierungen und außerhalb eines büro- kratischen Systems zivilgesellschaftliche, außerstaatliche Plattformen schaffen und Projekte umsetzen (Dedering 2013, S. 337 f.). Diese können dann bei Erfolg in das staatliche Schulsys- tem integriert werden oder durch „Best-Practice“-Anregungen weitere gewünschten Ent- wicklungen befördern (Racherbäumer und Boltz 2012, S. 130 f.).

Um diese jedoch fundiert einordnen zu können und (mögliche) Funktionen von Stiftungen im Bildungsbereich kritisch zu diskutieren, soll in der folgenden Arbeit ein genauerer Blick auf die RBS und ihre Schulentwicklungs-Initiativen geworfen werden. Zunächst werden dabei die rechtlichen Rahmenbedingungen für Stiftungen skizziert, um dann einen kurzen Blick auf die konkrete deutsche Stiftungslandschaft im Bildungssektor zu werfen und deren Wirken in er- ziehungswissenschaftliche Diskurse einzuordnen. Anschließend wird auf den Diskurs um Ökonomisierung und New Public-Management eingegangen. Hier wird aufgezeigt, inwieweit Tendenzen der Autonomisierung von Schule und Einflussmöglichkeiten von Stiftungen sich gegenseitig verstärken. Vor diesem Hintergrund werden anschließend anhand von Primär- quellen die Gesamtstrategien der RBS sowie der SP und die Anschlussprojekte DSA und DSP rekonstruktiv analysiert und kritisch eingeordnet. Es soll dabei ermittelt werden, mit wel- chem Bildungs- und Schulverständnis die Projekte initiiert werden und nach welchen Prinzi- pien die Öffentlichkeitsarbeit gestaltet ist. Abschließend werden im Fazit die Erkenntnisse und mögliche Handlungsbedarfe zusammengetragen.

2 MARKTWIRTSCHAFTLICHE AKTEURE IM DEUTSCHEN SCHULSYSTEM

In sozialwissenschaftlichen Studien zu Stiftungen lassen sich zwei verschiedene Perspektiven ausmachen: Zum einen werden sie als zivilgesellschaftliche Akteure eingeordnet und deren Handeln als tertiäre Akteure und Intermediäre zwischen Staat und Gesellschaft charakterisiert (Höhne 2018, S. 567). Zum anderen liegen machtkritische Arbeiten vor, die hegemonietheoretisch die Partikularinteressen von Stiftungen rekonstruieren und deren Herrschaftsinstrumente kritisch in Augenschein nehmen (Hirsch 2019, S. 70 f.). Für die vorliegende Arbeit schließe ich mich den letztgenannten Theorien an, da diese einen größeren Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Ziele der RBS und ihrer schulentwicklungsbezogenen Initiativen versprechen, indem die Stiftung selbst als von Eigeninteressen geleiteter Akteur ins Zentrum rückt. Vor dieser Analyse werden dafür zunächst kritische Diskurse um Einflussräume wirtschaftsnaher Stiftungen und Phänomene der Ökonomisierung in Bezug auf (Schul-)bildung skizziert.

2.1 Wirtschaftsnaher Stiftungen mit Bildungsschwerpunkt

Der Begriff *Stiftung* bezeichnet unterschiedliche Rechtsformen, die einige Gemeinsamkeiten aufweisen. Er ist – ohne Zusätze – in Deutschland nicht gesetzlich bestimmt und bezeichnet unter anderem rechtsfähige Stiftungen bürgerlichen Rechts, Stiftungsvereine oder Stiftungs-GmbH (BDS 2020, S. 1). Sie wirken durch ein auf Dauer gestiftetes Vermögen, dessen Erträge für festgelegte Satzungszwecke eingesetzt werden. Hinzu können Einnahmen aus Spenden oder Drittmitteln kommen (BDS 2017, S. 14) Mit über 23.000 Stiftungen ist Deutschland eines der stiftungsreichsten Länder Europas. Diese sind allerdings regional ungleich verteilt: Zu 90% befinden sie sich in Westdeutschland, außerdem häufen sie sich in Gegenden mit hohem Wohlstand (BDS 2020, S. 1). Sie sind damit vor allem eine Angelegenheit oberer Mittel- und Oberschichten bestimmter Regionen. Denn gestiftet wird in 2/3 der Fälle von Privatpersonen, seltener von Organisationen oder Vereinen. Die Stifter:innen legen auch den Stiftungszweck fest, der, je nach Rechtsform, fortan und für die Zukunft unveränderlich festgeschrieben ist. Die Zwecke sind laut Bundesverband Deutscher Stiftungen zu 93% gemeinnützig, die Organisationen werden dadurch steuerlich bevorteilt (BDS 2020, S. 1). In der Mehrheit gibt es mehrere Zwecke, die auch offen formuliert sind, sodass die Stiftungen ihr Handeln nach Beschlüssen der Aufsichtsgremien flexibel anpassen können. Über die Hälfte der Stiftungen haben Zwecke in ihrer Satzung, die den Bildungsbereich betreffen (BDS 2017, S. 36).

Eine Sonderform bilden dabei unternehmensverbundene Stiftungen wie die RBS oder auch Bertelsmann, die als Eigentümer der Unternehmen fungieren und sich über Dividenden finanzieren. Diese sind auch ein Mittel dazu, Unternehmenswerte steuerfrei weiter in der

Familie zu vererben. Die Stimmanteile werden dabei allerdings von den gemeinnützigen Stiftungs-Konstruktionen ausgelagert in andere Familienunternehmen des Verbundes, sodass sie im operativen Geschäft keine Bedeutung haben, wohl aber wirtschaftlich abhängig sind (Hirsch 2019, S. 287 f.). So agierende unternehmensnahe Stiftungen sind zugleich die kapital- und ausgabenstärksten Stiftungen in Deutschland – und bringen sich zugleich besonders häufig im Bildungsbereich ein (Holland-Letz 2015, S. 162; Hirsch 2019, S. 72). Allerdings fehlen trotz ihrer Bedeutung für die Zivilgesellschaft bisher genauere Untersuchungen und es gibt auch keinen Datensatz zu unternehmensverbundenen Stiftungen, sodass genauere vieles zum Ausmaß des Handelns oder der Entwicklung der Programme im Unklaren bleibt (Hirsch 2019, S. 16). Aus einzelnen Studien geht aber dennoch hervor, dass „vor allem Kompetenzförderung [gefördert werde] – eine Auseinandersetzung mit Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnissen steht nicht im Mittelpunkt der Programmkonzeptionen“ (Hirsch 2019, S. 295). Die Bildungsinitiativen verfolgen insofern auch meist ökonomische Ziele, die Bildung auf die Gewinnung von Humanressourcen reduziert und nicht beispielsweise die eigene Verantwortung der verbundenen Unternehmen für ungleiche Vermögens- und somit Bildungsverteilung in den Blick nimmt (Parreiro do Amaral 2010, S. 472).

Um die bildungsbezogenen Stiftungszwecke nach den eigenen Vorstellungen umzusetzen, arbeiten die großen unternehmensnahen Stiftungen als „nicht-staatliche Akteure ohne formale Entscheidungsbefugnis“ (Dedering 2013, S. 331 f.) vor allem mit indirekten Maßnahmen der Implementierung eigener Werte und Interessen in Politik und Gesellschaft, die als „sanfte Steuerung“ (Dedering 2013, S. 331 f.) beschrieben werden. Großstiftungen sehen sich – entgegen ihrem Status in Teilen der Öffentlichkeit also - keinesfalls als „Ausfallbürger“ (BDS 2017, S. 34), die mangelndes staatliches Engagement oder Kürzungen im sozialen Bereich auszugleichen versuchen. Stattdessen wollen sie als „ergänzende Akteure“ (Priemer und Mohr 2018, S. 43) wahrgenommen werden, die staatliches Handeln in von ihnen bestimmten Bereichen anregen und unterstützen. Unter Aufwendung ihrer erheblichen „finanzielle[n], symbolische[n] und soziale[n] Ressourcen“ (Dedering 2013, S. 337 f.) werden dafür unterschiedliche Governance-Instrumente genutzt: Mittels „Normsetzung“ werden bestimmte Vorstellungen von Standards in den Diskurs eingeführt, durch „Agenda-Setting“ wird medialer Druck aufgebaut, ein bestimmtes Thema in den politischen Diskurs aufzunehmen und durch „Finanzierung und Koordinierung von Aktivitäten“ können von der Stiftung ausgewählte Projekte realisiert werden, die dann als „Best Practice“ oder „Netzwerke“ breitenwirksam diffundieren (Parreiro do Amaral 2010, S. 469 ff.). Diese Entwicklung wird auch unter „Philantrokapitalismus“ gefasst: Unternehmensnahe Stiftungen formulieren Ziele, die

möglichst ökonomisch effizient erreicht werden sollen (Adloff 2010, S. 40). Ziel ist nicht das abstrakte „Gemeinwohl“ oder „Solidarität“, sondern Hegemonie und die Beeinflussung staatlichen Handelns (Hirsch 2019, S. 18 f.).

Höhne (2012b) spricht in diesem Zusammenhang auch von Stiftungen als „Akteure[n] eines neuen Bildungsregimes“. Diese nutzen und schaffen sich „neue Handlungsspielräume zwischen klassischen Handlungsebenen“ (Höhne 2012b, S. 245) und erarbeiten sich in manchen Bereichen dadurch „Monopolstellungen“ (Höhne 2012b, S. 243). Dies sei aus demokratietheoretischer Sicht problematisch: Sie hätten kein öffentliches Mandat, handelten intransparent und entzögen sich demokratischen Kontrollen (Höhne 2012b, S. 248 f.). Ihre innere Organisation sei zudem meist geprägt von „vordemokratisch-dynastischen Strukturen“, indem beispielsweise Entscheidungen oft von der Familie der stiftenden Person abhängig seien (Hirsch 2019, S. 289).

Ihre in den letzten Jahren massiv gestiegener Bedeutung könne „erklärt werden im Kontext zunehmender Privatisierung von Bildung“ seit den 1990er Jahren (Höhne 2016, S. 54 f.), die eng verbunden ist mit New-Public-Management-Ansätzen und ökonomisch-rationalistischen Logiken in der Bildungspolitik. Dies sind Phänomene, die unter „Ökonomisierung“ gefasst werden und auf die im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

2.2 Ökonomisierung schulischer Bildung

Der Begriff „Ökonomisierung“ ist umstritten und eher Ausdruck einer Abwehrhaltung gegen die Phänomene, die er beschreibt. Er sei „für die einen Label einer radikalen und umfassenden feindlichen Übernahme, für die anderen politischer Kampfbegriff, mit dem Reformen verhindert werden sollen“ (Höhne 2015, S. 1). Die damit verbundene „Autonomie- und Accountability-Politik“, die Altrichter und Rürup (2010) als „siamesische Zwillinge der Bildungspolitik“ (Altrichter und Rürup 2010, S. 142) und Ausdruck der Neuen Steuerungsmechanismen bezeichnen, wurzeln in der Planung- und Rationalisierungseuphorie der 1960er Jahre. In dieser Zeit wurde sowohl von sozialdemokratischer Seite aus eine „Bildungsexpansion“ gefordert und umgesetzt als auch von marktwirtschaftlicher Seite aus Bildung als Ressource für Wirtschaftswachstum entdeckt (Raidt 2010, S. 57). Beide Seiten eint eine Output-Orientierung, durch die Bildung für gewünschte Prozesse instrumentalisiert wird. Nach Rückschlägen und Haushaltskonsolidierungen bot sie nach dem PISA-Schock Anfang der 2000er die Gelegenheit zur Veränderung, als sowohl die gemessenen Leistungsdefizite als auch die darin nachgewiesene Abhängigkeit des Ergebnisses vom sozioökonomischen Status der Schüler:innen weite Teile der Bildungspolitik alarmierten und weithin Reformen gefordert wurden (Höhne 2012b, S. 253).

Die Reformmaßnahmen sind abgeleitet aus der Betriebswirtschaft und zeichnen sich durch eine Dezentralisierung von Verantwortung und höhere Autonomiegrade von Einzelschulen aus, denen – abhängig vom Bundesland – mehr Gestaltungsmöglichkeiten verordnet wurden. Dies betrifft Lern- und Unterrichtsorganisation sowie Personal- und Sachmittelbewirtschaftung. Als neue, sanfte Steuerungsimpulse der Schulverwaltung ergaben sich Reflexionsaufforderungen, Unterstützungsangebote, Rechenschaftslegungen der Schulen sowie Orientierungsvorgaben (Altrichter und Rürup 2010, S. 125). Die Teil-Autonomie der Schulen führt auch zu einer vermehrten Kooperation mit Externen wie Unternehmen und Stiftungen, über die Schulleitungen selbst bestimmen können (Dedering 2013, S. 332). Ziel ist, die Schulen als „selbstlernende Organisationen“ aufzustellen, die, statt bürokratisch regiert zu werden, durch selbstgewählte Programme und Strukturen auf die örtlichen Herausforderungen reagieren und in einen Wettbewerb um die besten Ideen treten und dabei die Ressourcen des eigenen Kollegiums am besten nutzen (Peter 2018, S. 70).

Diese Entwicklung erfährt sowohl aus strukturellen, empirischen als auch grundsätzlichen Erwägungen heraus Kritik. Strukturell seien Einzelschulen gar nicht der Lage, sich selbst zu positionieren, betont Böttcher (2014) – es fehlten ihnen Verfügungsrechte und Ressourcen für effizientes Management (Böttcher 2014, S. 47). Es seien stattdessen „unvollständige und missverstandene Konzepte von Unternehmensführung auf den Bildungsbereich übertragen worden, es fehle an „anspruchsvolle[n] Instrumente[n] und deren Zusammenspiel“ (Böttcher 2014, S. 46 f.). Momentan gäbe es statt professioneller Schulführung nur laienhafte Arbeit in fremden Milieus (Böttcher 2019, S. 100). Unerwünschte Nebeneffekte durch den Wettbewerb zwischen den Schulen seien Differenzierung zwischen Einzelschulen, die zu Segregation und Hierarchisierung führen. Es entstünden „Restklassen“ und „Restschulen“, die vor allem durch ein sozioökonomisch benachteiligtes Klientel besucht würden (Altrichter und Rürup 2010, S. 143). Mängelverwaltung und Einsparungen würden außerdem dezentralisiert (Altrichter und Rürup 2010, S. 119 f.), sodass nicht mehr den durch die Politik gesetzten Rahmenbedingungen, sondern Einzelschulen die primäre Verantwortung für Bildungsungerechtigkeit zugeschrieben würde (Peter 2018, S. 70). Für die These, dass autonomere Schulen für bessere Leistung und mehr Bildungsgerechtigkeit auf Systemebene führen, gibt es außerdem bisher keine Evidenz (Altrichter und Rürup 2010, S. 132). Es lassen sich eher gegenläufige Tendenzen ausmachen, wonach sich Chancengleichheit umso weiter verringert, je mehr Einzelschulen für den Erfolg verantwortlich gemacht werden (Münch 2018, S. 316).

Den schärfsten Widerspruch erfahren die New-Public-Management-Bildungsreformen aber von Erziehungswissenschaftler:innen, die „Effizienzprimat“ und „Vermarktlichung“ als

„unabdingbare Kernkriterien von Ökonomisierung“ ausmachen, die nun an Schulen Geltung beanspruchen würden (Höhne 2015, S. 24). Bildung werde so „zu einem Mittel der Leistungssteigerung“ (Höhne 2015, S. 24) degradiert, die Reformen bedienten sich einer „humankapitaltheoretische[n] Argumentation“, die Bildung vor allem als Kompetenzerwerb und Ausschöpfung von Potentialen für gesteigerte individuelle wie gesellschaftliche Wettbewerbsfähigkeit“ (Peter 2018, S. 74) begreife. Dies führe unweigerlich zum Aufwuchs eines „bildungsindustriellen Komplexes“ (Münch 2018, S. 315), der Bildung als Ware betrachtet und Marktmechanismen unterwerfe, sodass sich soziale Ungleichheiten durch vom Vermögen abhängige Zugänglichkeit verschärfe. Als Dystopie dient die USA mit riesigen Schul-, Nachhilfe- und Testunternehmen, die riesige Summen umsetzen, was bei gleichzeitiger Unterfinanzierung staatlicher Einrichtungen zu einer Segregation nach sozioökonomischem Status führt (Münch 2018, S. 346).

Diesen Kritiker:innen, die für ein emanzipatorisches Bildungsideal eintreten, wird wiederum eine „Ablehnung des Lebenspraktischen“ (Raidt 2010, S. 53) unterstellt, die sich Reformen verweigern und keine Überprüfung des Outputs durch Standards, Vergleiche und Wettbewerbe wollen, sondern sich auf abstrakte Bildungsideale zurückziehen. Die ökonomische Sicht auf die Ausrichtung und Finanzierung des Bildungssystems sei aber „zu einem unverzichtbaren Korrektiv der pädagogischen [Sicht] geworden. Beide Perspektiven schließen sich streng genommen aus [...], ergeben aber zusammen genommen erst ein vollständiges Bild des Bildungs- und Erziehungssystems“ (Barz 2010, S. 153) – da Bildung immer von der Gesellschaft finanziert werde und damit gegenüber dieser auch rechenschaftspflichtig sei. Durch unterschiedliche „Eigenstrukturen“ des Pädagogischen und des Ökonomischen, hier des New-Public-Management, bleibe ein „fruchtbares Miteinander“ aber eine große Herausforderung (Dreßler 2016, S. 68 f.).

3 ANALYSE DER SCHULENTWICKLUNGS-BEZOGENEN TÄTIGKEITEN DER BOSCH-STIFTUNGEN

3.1 Methodisches Vorgehen

Auf Grundlage der skizzierten theoretischen Perspektiven sollen nun die RBS und ihre Schulpreis-bezogenen Aktivitäten ins Blickfeld genommen werden. Auch wenn die HS an allen Projekten beteiligt ist, spielt sie doch als reine Förderstiftung im Bosch-Verbund eine untergeordnete Rolle und wird hier nicht behandelt. Es geht bei der Analyse nicht um eine pädagogische Bewertung einzelner Initiativen oder Kooperationen und auch nicht um eine Generalabrechnung mit nichtstaatlichen Akteuren im Schulbereich, sondern um die RBS und ihre

Ziele selbst. Es soll herausgearbeitet werden, welche Grundgedanken für Förderungen leitend sind und wie sich die Verbindung zum Industrieunternehmen auf das Stiftungshandeln auswirkt. Durch die texthermeneutische Analyse von Selbstdarstellungen der RBS und ihrer Programme sollen konkret Vorstellungen von Bildung und Schule rekonstruiert werden, die dann kritisch in erziehungswissenschaftliche Diskurse eingeordnet werden. Ziel ist eine konzise, dem Rahmen der vorliegenden Arbeit angemessene Darstellung, die dann im Fazit zu einer Gesamtbeurteilung genutzt werden soll.

3.2 Strukturelle Rahmenbedingungen

Der Großindustrielle Robert Bosch, Gründer der gleichnamigen GmbH, verfügte in seinem Testament die Stiftung seines gesamten Vermögens nach seinem Tod (1964) und setzte damit sein zu Lebzeiten begonnenes philanthropisches Wirken fort (RBS 2015a, S. 21). Das Stiftungsvermögen besteht aus 92% der Anteile der Robert Bosch GmbH und ist somit eng mit dem Unternehmen verbunden. Die Anteile hatten 2019 einen Wert von 5,5 Mrd. Euro, die Stiftung finanziert ihre Aktivitäten vor allem aus den Dividenden daraus, die zuletzt ca. 220.000 Euro betragen (RBS 2020a, S. 4). Die Stimmanteile sind dabei jedoch bis auf 0,01% an eine weitere Treuhand ausgelagert, die Stiftung wirkt also nicht direkt operativ auf die Unternehmensgruppe ein (RBS 2020e). Die enge finanzielle Verbundenheit mit dem Unternehmen führt dennoch zu einer starken Abhängigkeit des stifterischen Handelns von dessen wirtschaftlicher Situation. Nach der Weltwirtschafts- und Finanzkrise Ende der 2000er Jahre musste die Stiftung so große Sparmaßnahmen in ihrer Verwaltung vornehmen (RBS 2011, S. 9), kann in Zeiten von Hochkonjunktur dafür aber umso mehr Geld in Projekte investieren. Die Verfasstheit als GmbH macht die RBS außerdem flexibler als Stiftungsvereine oder Stiftungen bürgerlichen Rechts, da hier weniger strenge Transparenzvorschriften gelten und Satzungen einfacher geändert werden können (BDS 2017, S. 15).

Wie bei unternehmensverbundenen Stiftungen üblich (so auch Bertelsmann, Körber, Freudenberg), die als Eigentümer der jeweiligen Unternehmen agieren, gibt es Personalunionen zwischen den höchsten Stiftungs- und Unternehmensgremien, die für Außenstehende oft nicht erkennbar und dennoch maßgeblich an der strategischen Ausrichtung beider Organisationen beteiligt sind. Im Fall der RBS sind zwei von neun Mitgliedern der Gesellschafterversammlung (zugleich Kuratorium) auch Mitglieder der Industrietreuhand KG, die für die Unternehmensführung der Bosch-Gruppe verantwortlich ist, zwei Mitglieder des RBS Kuratoriums sind auch im Aufsichtsrat der Bosch GmbH (Hirsch 2019, S. 287 f.). Unternehmens- und Stiftungsführung sind also eng miteinander verbunden. In ihren Veröffentlichungen hebt die

RBS dennoch die Trennung von stifterischem und unternehmerischem Handeln hervor (Hirsch 2019, S. 288).

Die Stiftungszwecke gehen auf Robert Boschs Testament zurück: Nach ihm solle sich die Stiftung für "Gesundheit, Erziehung, Bildung, Förderung Begabter, Völkerversöhnung und dergleichen..." (RBS 2020e) einsetzen. Im Gesellschaftsvertrag, der auf die steuerlich relevanten Gemeinnützigkeitskriterien Bezug nimmt, wird als Zweck recht allgemein angegeben, auf die „Linderung von allerhand Not und auf die Hebung der sittlichen, gesundheitlichen und geistigen Kräfte der Menschen hinzuwirken“ (RBS 2016, 2). Konkreter wird dies in der „Grundsätze unseres Handelns“ genannten Selbstverpflichtung (RBS 2020d): Durch das Wirken der RBS soll das „Vermächtnis des Stifters in zeitgemäßer Form“ erfüllt werden (RBS 2020d). Ziel ist das „Gemeinwohl“ und die Entwicklung einer „Bürgergesellschaft“ (RBS 2020d). Die Stiftung sei „politisch und konfessionell unabhängig und dem demokratischen Gemeinwesen verpflichtet“ (RBS 2020d). Sie greife „gesellschaftliche Herausforderungen auf“, entwickle daraufhin „zukunftsweisende Vorschläge“, die „beispielhaft umgesetzt würden“ (RBS 2020d). Dabei gehe sie „flexibel“ und „praxisorientiert“ vor und leiste „Hilfe zur Selbsthilfe“ (RBS 2020d). Besonders hervorgehoben werden immer wieder, so auch im Bericht zum 50. Stiftungsjubiläum, Homöopathie und (Volks-)Bildung als wichtigste Interessen des Stifters, die die Stiftungsarbeit prägen (RBS 2011, S. 14).

Insgesamt wird in den Veröffentlichungen das Selbstbild einer marktwirtschaftlich-liberalen Stiftung deutlich, die eng mit dem Unternehmer Robert Bosch und der Unternehmensgruppe verbunden ist. Das bezweckte „Gemeinwohl“ wird als „Bürgergesellschaft“ gedacht: „Praxisorientiert“ sollen Individuen befähigt werden, am derzeitigen demokratischen Gemeinwesen zu partizipieren – ein Ansatz also, der keine Systemfragen theoretisch bearbeitet und so beispielsweise Gerechtigkeits- oder Verteilungsfragen in den Fokus nimmt, sondern vielmehr Individuen dazu befähigen möchte, sich in den bestehenden Strukturen durch „Hilfe zur Selbsthilfe“ eigenverantwortlich durchzusetzen. Hirsch (2019) erkennt hierin ein strukturelles Paradoxon: Unternehmen wie Bosch seien im Kapitalismus die „systemlogisch treibende Kraft eines Wirtschaftssystems, das ungleiche Verhältnisse hervorbringt“. Dennoch präsentierten sich „mit ihnen verbundene Stiftungen [...] als politisch neutrale Institutionen, die als unabhängige zivilgesellschaftliche Akteure innovative Programme [...] finanzieren“ und „einen Beitrag zum Abbau sozialer Ungleichheit [...] leisten (Hirsch 2019, S. 14 f.). Die RBS steht folglich im Spannungsfeld zwischen ökonomischen Eigeninteressen, da die Erfolge der Bosch GmbH sich mittelbar auf die eigene Finanzierung auswirken, und philanthropischem Anspruch, gemäß dem Stifterwillen altruistisch auf das „Gemeinwohl“ hinzuwirken.

3.3 Bildungsstrategie

Besonders deutlich werden die Verschränkungen in den Bildungsprogrammen. Im letzten Jahr wurden hier insgesamt ca. 15 Mio. Euro investiert, davon 8,5 Mio. in verschiedene Projekte, 4,4 Mio. in die DSA und 1,8 Mio. in das Robert Bosch College UWC, ein internationales Begabtenförderungsinternat (RBS 2020a, S. 5). Der Bildungsbereich ist – nach den Bereichen Gesundheit und Völkerverständigung, vor Gesellschaft, Wissenschaft und übergreifenden Projekten – finanziell der drittgrößte Sektor innerhalb der RBS (RBS 2020a, S. 6). Im Stiftungsmagazin wird zur Bedeutung des Bereichs Robert Bosch zitiert:

„Bildung hebt ein Volk und macht es nicht nur geeignet, sich wirtschaftlich zu behaupten, sondern gibt ihm auch die Möglichkeit, politisch richtig zu handeln und Irrlehren als solche zu erkennen. Ziel der Bildung ist die Erreichung einer Bildung des Herzens, einer Anerkennung des Rechtes und des Wertes anderer.“ (Schwarz und Gerstberger 2010, S. 10)

Bosch stellt hier auf wirtschaftlichen Nutzen abzielende und an gesellschaftlichen Werten orientierte Bildungsbegriffe nebeneinander und betont so eine Doppelfunktion von Bildung, die zum einen Humanressourcen bereitstellen soll für das „Volk“, zum anderen aber auch „politisch richtig[es]“ Handeln und „Anerkennung des Rechts und des Wertes anderer“ befördern soll.

Der so skizzierte Bildungsbegriff sei nach Selbstaussage der RBS die Grundlage der Bildungsinitiativen und werde von dieser „in unsere Gegenwart übersetzt und in die Zukunft getragen“ (Schwarz und Gerstberger 2010, S. 10). Dabei stehe der „Mensch im Mittelpunkt“ und die „Entwicklung von Persönlichkeit und Charakter“ (Schwarz und Gerstberger 2010, S. 10). Es gebe „keinen Zweifel“, dass Bosch einen „umfassenden Begriff von Bildung verfolgte, der jenseits von Wissensansammlung und Standesdenken den ganzen Menschen in den Blick“ nehme und somit auf „seine Verantwortung als mündiger und verantwortungsbewusster Bürger in einer freien Gesellschaft“ ziele, so die programmatische Auslegung des Stifterzitats von den Programmbereichsleitern Schwarz und Gerstberger (2010). Die RBS nehme deshalb „individuelle Lernpfade viel stärker in den Blick“ und entwickle dafür „diagnostische[...] Instrumente[...]“ sowie „Lernangebote[...]“ für „den Starken wie den Schwachen“ (Schwarz und Gerstberger 2010, S. 10). Es bedürfe eines „Professionalisierungsschub[s] für „Lehr- und vor allem [...] Leitungspersonal[...] an Bildungsinstitutionen“ (Schwarz und Gerstberger 2010, S. 10).

Im Gegensatz zu diesen eher wertorientierten Ausführungen werden in den Jahresberichten der RBS seit Mitte der 2000er Jahre vor allem der volkswirtschaftliche Nutzen einer nach den Vorstellungen der Stiftung umgesetzten Bildungsreform betont: „Ohne eine erheblich wachsende Zahl Hochqualifizierter ist für Gesellschaften wie diese kein dauerhaftes Wirtschaftswachstum zu erreichen“ (RBS 2009a, S. 9). Es gebe zu viele „Bildungsverlierer“, die zu

„Fachkräftemangel“ führen würden (RBS 2009a, S. 9). Bildung sei daher das „wichtigste Zukunftskapital“, die „Strukturen des gesamten Bildungsbereiches [seien] auf einen Paradigmenwechsel [einzustellen], der den Herausforderungen einer globalisierten und hochindividualisierten Gesellschaft angemessen ist“ (RBS 2009a, S. 9). Falls dies nicht gelänge, könne Deutschland „die wachstumsstärkeren Zukunftsmärkte nicht erobern“ (RBS 2009a, S. 7 f.). Wenn werteorientierte Motive wie „Bildungsgerechtigkeit“ als „wichtigste Aufgabe“ genannt werden, dann allerdings auch nur nutzenökonomisch mit der Begründung, dass „das Potential jedes Einzelnen [...] in unserer Gesellschaft dringend gebraucht“ würde (RBS 2014, S. 32 f.). Wichtig seien „21st Century Skills“ oder „Future Work Skills“, um Herausforderungen für „Menschen“, „institutionelles Lernen“, „künftiges Zusammenleben“ und in der „Arbeitswelt von morgen“, z.B. hinsichtlich „Digitalisierung oder Automatisierung“, zu meistern (RBS 2020b).

Höhne (2012b) beschreibt die auch hier nachgewiesene Verschränkung als „philantropkapitalistisch“ (s. Kapitel 2.1), als „hybride Mischung aus uneigennützigem philanthropischem Engagement der Stiftung und eigennütziger Profitorientierung“. Stiftungen seien insofern „ ‚Elitephänomene‘ [!], durch die es der Wirtschaftselite gelingen könne zu einer ‚Wertelite‘ zu werden“ und verschiedene Kapitalien im Bourdieu’schen Sinne auszutauschen, indem durch ökonomisches Kapital soziales Kapital und symbolisches Kapital akkumuliert wird (Höhne 2012b, S. 247).

Die RBS gibt an, mit den Themen „Lernen des Individuums“ und „Lernen der Organisation“ Bildungseinrichtungen und das Bildungssystem unterstützen zu wollen und „Wandel als Chance“ und „konstruktiv für Entwicklungs- und Lernprozesse in Kita und Schule“ zu begreifen (RBS 2020b). Dies soll über eine „partnerschaftliche Zusammenarbeit“ mit dem Staat geschehen, da so nach einer von der RBS in Auftrag gegebenen Studie (Thümler 2014) neue Ansätze „nachhaltig stabilisiert werden“ (Thümler 2014, S. 5). Darüber hinaus sollen „innovative[...] Nischen stabilisiert und ausgebaut werden“, kleine und auf Dauer angelegte Projekte, aus denen dann „unter günstigen Umständen breitere Veränderungsprozesse angestoßen werden“. Für die Verbreitung sorgen „maßgeschneiderte Lernnetzwerke“ aus öffentlichen und privaten Akteuren ohne große formale Organisation (Thümler 2014, S. 5).

Dies lässt sich eindeutig als Strategie sanfter Steuerung deuten, da – an Verwaltungsebenen und demokratischen Diskursen vorbei – von der RBS bestimmte Inhalte und Werte im staatlichen System Verbreitung erfahren. Ein Musterbeispiel dafür ist der DS und seine Folgeprojekte, die im folgenden Kapitel analysiert werden.

3.4 Schulentwicklungs-Initiativen

3.4.1 Der Deutsche Schulpreis

Der DS wird bundesweit ausgeschrieben und wurde 2006 zunächst unter dem Motto „Es geht auch anders!“ (RBS 2006, S. 35) verliehen. Den Anstoß hierfür gab die jüngste Tochter Robert Boschs und Kuratoriumsmitglied Eva Madlung, die ihn als letztes Projekt und „Krönung [der eigenen] 40-jährigen Stifterkarriere“ bezeichnete. Obwohl „zurecht viel auf Lehrer geschimpft werde“ gebe es „viele sehr engagierte Pädagogen“, deren „Selbstbewusstsein“ mit dem Preis gestärkt werden solle. Kinder „sollen mehr für das Leben lernen“ und „nicht mit Wissen voll gestopft [!] werden“, sondern stattdessen „lernen zu lernen“ (RBS 2007, S. 20). Sie zeichnet damit ein negatives, inputorientiertes Bild vom Deutschen Schulsystem mit inkompetenten Lehrkräften, auf die „zurecht viel geschimpft“ werde. Die vermittelten Lerninhalte werden als unwichtig „für das Leben“ abqualifiziert, stattdessen vertritt sie hier einen kompetenzorientierten Lernbegriff, den sie allerdings nicht weiter begründet. Ein zentrales weiteres Thema sei ihr „der Umgang mit Gewalt“ (RBS 2007).

Die Initiative für den DS begründet die RBS außerdem ökonomisch als Reaktion auf die mangelhafte „Leistungsfähigkeit der nationalen Bildungseinrichtungen“ (RBS 2009b, S. 8), die in der in Auftrag gegebenen Studie von McKinsey vor allem auf Fachkräftemangel und weltwirtschaftliche Konkurrenz bezogen wird (RBS 2009a). Der volkswirtschaftliche Schaden wird dabei sehr konkret auf 1,2 Bio. Euro taxiert, falls keine Reformen eingeleitet werden, die „Wachstum und Innovation sichern“ (RBS 2009b, S. 21). Die „Bildungsreform in Deutschland“ solle daher „beschleunigt“ und der „notwendige pädagogische Paradigmenwechsel“ eingeleitet werden. An „diesem Paradigmenwechsel hin zu besseren Schulen“ habe die RBS mit dem DS „intensiv gearbeitet“ (RBS 2009b, S. 8). Dies geschehe durch die Prämierung der „viele[n] gute[n] Beispiele und Vorbilder“ im Rahmen eines Wettbewerbs (RBS 2009b, S. 21).

Der Wettbewerb ist ein mehrstufiges Verfahren, für das Schulen sich selbst anmelden können. In umfangreichen Materialien dokumentieren sie „innovative Ideen“ (RBS 2013, S. 30 ff.) und reflektieren dabei ihre eigene Entwicklung. Diese werden dann zunächst von einer „Vorjury“ bewertet, anschließend zum Teil in Begehungen begutachtet und schließlich verteilt eine „Hauptjury“ Preise, deren Dotierung und Nomination sich über die Jahre verändert. Die Juries setzen sich zum Großteil aus aktiven und ehemaligen Wissenschaftler:innen und Schulleitungen zusammen. (Albers 2016, S. 25 f.). Bewertet wird nach 6 „Qualitätsbereichen guter Schule“ (Beutel et al. 2016), die im Auftrag der RBS entwickelt wurden. Diese sind „Leistung“, „Umgang mit Vielfalt“, „Unterrichtsqualität“, „Verantwortung“, „Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner“ sowie „Schule als lernende Institution“ (Albers 2016, S.

35). Hervorgehoben werden dabei Schulen, die als „Pioniere trotz mancher Widrigkeiten mit Freude, Kreativität und Engagement lebendige und leistungsfähige Schulen schaffen konnten, in denen Lernen Freude macht“ (RBS 2009b, S. 22). Mittlerweile haben sich daran über 1600 Schulen beteiligt (Albers 2016, S. 51).

Die einzelnen Elemente des DS haben eine doppelte Funktion. Zum einen sind die Bewerbungsunterlagen Voraussetzung zur Teilnahme, zum anderen sollen durch die Selbstevaluation nach den DS-Kriterien auch Entwicklungsprozesse angestoßen werden. Dasselbe gilt für die Juryrückmeldungen in den unterschiedlichen Wettbewerbsstufen (Albers 2016, S. 30). Unter dem Motto „Dem Lernen Flügel verleihen“ (RBS 2013, S. 30) wird dafür geworben, den Wettbewerb zur eigenen Qualitätssteigerung nutzen. Zentrale Figur ist die aus der Neuen Steuerung stammende „lernende Schule“ als autonome Akteurin (Altrichter und Rürup 2010, S. 142).

Mit der Bewerbung einher geht darum auch die Akzeptanz des von der RBS vertretenen „Qualitäts“-Begriffs (Dedering 2013, S. 339), der wegen seiner Herkunft aus der Betriebswirtschaft, seiner deterministischen Implikationen und der generellen Frage der Messbarkeit von Bildung umstritten ist (Pasternack et al. 2017, S. 327 ff.). Die Herkunft der verwendeten Prüf-Dimensionen ist ebenfalls unklar und wird nicht transparent dargelegt. Es wird allgemein auf eine „Expertendiskussion“ verwiesen, ohne die Ergebnisse mit Literatur und zu Grunde liegenden Erkenntnissen zu plausibilisieren. Nach Albers (2016) sollen die Bereiche möglichst einfach für die Schulen verständlich sein und haben insofern keinen wissenschaftlichen Anspruch (Albers 2016, S. 36 f.). Sie finden durch einschlägige Publikationen von mit dem SP verbundenen Wissenschaftler:innen (Beutel et al. 2016) Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs und haben trotz ihrer intransparenten Herkunft großen Einfluss auf das Sprechen über „gute Schule“ in Bildungsinstitutionen und in der Öffentlichkeit. (Albers 2016, S. 17 ff.).

Dies wird auch von der RBS als Ziel ausgegeben: Der SP als „Instrument“ soll sowohl einzelne Schulen, die Öffentlichkeit und auch schulpädagogische Organisationen erreichen (Albers 2016, S. 22). Dies geschieht dadurch, dass die ausgezeichneten Schulen der Öffentlichkeit als Vorbilder präsentiert werden, die vom Staatsoberhaupt in medienwirksamer Weise von ARD oder ZDF übertragenen Veranstaltungen prämiert werden und so große Aufmerksamkeit in Schulkreisen erlangen (RBS 2008, S. 24; Albers 2016, S. 13 f.). Durch Folgeangebote wie Fortbildungen oder Hospitationen werden die Strategien der Gewinner-Schulen dann auch anderen Interessierten zur Verfügung gestellt. Jene werden mit Superlativen angekündigt: Es soll „mit den Besten“ gelernt (RBS 2009b, S. 23) werden, auf „Exzellenzforen“ können sich die „besten

Schulen“ austauschen (RBS 2013, S. 30 ff.), die dann als „Denkwerkstatt“ die Schulentwicklung „aus der Praxis für die Praxis“ vorantreiben sollen (RBS 2008, S. 75). Die RBS bildet dadurch Schul-„Eliten“ nach eigenen Kriterien, die dann ihre Modelle und Vorstellungen „guter Schule“ in die Breite tragen und Schulentwicklungsdiskurse „aus der Praxis“ beeinflussen, also in Eigendarstellung von „unten“, während mit der Robert Bosch GmbH ein finanzstarker Akteur mit klaren ökonomischen Interessen diese Auswahl mittelbar vorgenommen hat.

Ob der Schulpreis und die damit verbundenen Schulentwicklungs-Ansätze allerdings überhaupt im Sinne der RBS wirken, ist keinesfalls gesichert. In einem systematischen Forschungsreview konstatiert Albers (2016), dass bislang keine empirischen Arbeiten vorliegen, die nicht von direkt am SP Beteiligten verfasst wurden (Albers 2016, S. 9 f.). Vorliegende externe Evaluationen, die von der RBS in Auftrag gegeben wurden, seien von dieser nicht veröffentlicht worden (Albers 2016, S. 61). Die Wirkung des SP auf die Schulentwicklung teilnehmender und nicht-teilnehmender Schulen sei deswegen unklar (Albers 2016, S. 330). Dies liege auch an unklaren oder divergierenden Begriffen von „Schulentwicklung“, die in unterschiedlichen Programmatiken jeweils verschieden gefasst würden (Albers 2016, S. 42). In ihrer eigenen Studie kommt Albers eher zu einem ernüchternden Ergebnis: Für die Bewerbung am SP seien eher Kleingruppen an Schulen verantwortlich und nicht das gesamte Kollegium, was der Verankerung in der Gesamtorganisation entgegenstehe (Albers 2016, S. 323). In Interviews sehen die Befragten von Nicht-Preisträger-Schulen in Verbindung mit ihrer Teilnahme „keine Handlungsschritte in Bezug auf Schulentwicklung.“ Dies sei nur vereinzelt bei „Veranstaltungen, die nicht Teil des eigentlichen Schulwettbewerbs sind, sondern Teil eines Schulnetzwerks, das mit dem Schulwettbewerb in Verbindung steht“, der Fall (Albers 2016, S. 119). Die Schulen, die ausgezeichnet werden, sind also vor dem Wettbewerb schon den Kriterien entsprechend „gut“, es würden keine Entwicklungen in Gang gesetzt (Albers 2016, S. 324).

Es ist insofern fraglich, ob – neben der Funktion, das Engagement der aus Stiftungssicht ausgezeichneten Schulen zu würdigen und damit den Schulentwicklungs-Diskurs im eigenen Sinn zu beeinflussen – weitere Effekte des SP zu erwarten sind, wie sie von der RBS antizipiert werden (Racherbäumer und Boltz 2012, S. 135 f.). Stattdessen steht die grundsätzliche Ausrichtung des SP auch in erziehungswissenschaftlicher Kritik.

Nach Höhne (2012a) ist der SP ein Instrument der „Standardisierung“. Oberflächliche „reformpädagogische Semantik und Emphase“ der Ausschreibungen gewährleiste zunächst einen Anschluss an Autonomievorstellungen der Profession und vermittelten die Botschaft: „Es gibt sie, die guten, erfolgreichen und engagierten Schulen, die sich nicht vor Konkurrenz und

Kontrolle scheuen, und alle anderen können es lernen, eine gute oder exzellente Schule zu werden“ (Höhne 2012a, S. 145). Dies baue „normativen Druck“ auf weitere Einzelschulen auf, Schulreformprozesse zu initiieren. Diese würden dann versuchen, die „[SP-]Qualitätsvorgaben in die jeweils spezifische Organisationskultur [zu] integrieren, wodurch der Vergleich zum Abgleich bzw. Angleich an ein standardisiertes (Qualitäts-)Modell wird“ (Höhne 2012a, S. 145). Dieses Modell sei dabei das Ergebnis eines „exklusiven Bildungskorporatismus, in dem sich gesellschaftliche, wissenschaftliche und politische Eliten in einer öffentlich sichtbaren Diskursgemeinschaft inszenieren und damit einen scheinbar übergreifenden Konsens repräsentieren.“ (Höhne 2012a, S. 147 f.). Der SP sei durch den „Transfer des Konzepts einer leistungssteigernden und den Erfolg selbst steuernden (ökonomischen) Organisation im Rahmen der Wettbewerbsorientierung „ein Katalysator der allgemeineren bildungspolitischen Rationalisierung des schul- und bildungspolitischen Feldes nach PISA im Zeichen der Qualitätssicherung und -kontrolle“ (Höhne 2012a, S. 147 f.).

Nach Böttcher und Hogrebe (2008) geht ein solcher Ansatz der Ökonomisierung jedoch fehl: Derzeitige „wettbewerbsorientierte Reformen“ würden „kein Umfeld schaffen, in dem Schulen mit ungünstigen kontextuellen Bedingungen gute Möglichkeiten haben, sich qualitativ zu entwickeln“ (Böttcher und Hogrebe 2008, S. 43). Wenn man sich an betriebswirtschaftlichen Maßstäben orientiert, müsste es konsequenterweise zentrale Unterstützungssysteme wie „strategische Führung, Personalentwicklung, Wissensmanagement oder ein Ressourcenmanagement zum Vorteil von Modulen mit ungünstigen Ausgangsbedingungen“ geben (Böttcher und Hogrebe 2008, S. 43). „Wer die besseren von den schlechteren unterscheidet, ohne daraus Konsequenzen zu ziehen, zeig[e] nur, dass ‚das gute Lernen im schlechten System‘ möglich ist“. (Böttcher und Hogrebe 2008, S. 43) Durch den SP kommt es also eher zur Bestätigung der Rahmenstrukturen und zu einer Erosion staatlicher Verantwortung. Die Schulen, die im nicht von ihnen gestalteten Umfeld nicht „gut“ arbeiten können, werden in die Verantwortung genommen, staatliche Defizite auf Schulebene zu lösen (Peter 2018, S. 70).

Die Preisvergabe führt also in dieser Form nicht zu einer Verbesserung des gesamten Bildungssystems, sondern sorgt nur für viele Verlierer und wenige Gewinner, indem Einzelne als exzellent herausgestellt werden und es nicht darum geht, „prinzipiell jedem Menschen für die mit seinen Aufgaben verbundenen Leistungen Anerkennung auszusprechen (Gruschka 2014, S. 50 f.). Nach Gruschka (2014) würden daher auch eher Schulen ausgezeichnet, die als „Überraschung“ gelten. Es solle „signalisiert [werden], dass es an vielen unbekanntem Stellen Schulen gibt, die sich selbstständig auf den Weg zur Exzellenz gemacht haben (Gruschka 2014, S. 64). Damit wird der Druck weiter erhöht, sich dem Verfahren und seinen

Qualitätskriterien zu stellen. Trotz dieses negativen Fazits ist der SP für die siegreichen Schulen eine Anerkennung von Leistungen, die ansonsten nicht oder nur kaum durch das bürokratische System gewürdigt würden (Böttcher und Högbe 2008, S. 43).

3.4.2 Anschlussprojekte

Die DSA wurde als „Akademie des Deutschen Schulpreises“ kurz nach Schaffung des SP 2007 mit dem Ziel gegründet, dass „Preisträgerschulen ihre Erfahrungen für andere Schulen nutzbar werden lassen, um damit deutschlandweit vorbildliche Standards der Schulentwicklung zu setzen.“ Andere Schulen sollen hier „in Zusammenarbeit mit den Preisträgern eigene Schulentwicklungsprozesse“ anstoßen und vorantreiben (RBS 2007, S. 20). Sie sieht sich als „institutionelle Basis“ der RBS-Projekte, die sich an „Kultusministerien, Schulverwaltungen sowie Leitungsteams einzelner Schulen“ wendet (RBS 2015a, S. 26 f.). Diesen werden „Materialien guter Schulpraxis“ bereitgestellt, außerdem werden Beratungen zu „Schul- und Unterrichtsentwicklung“ angeboten sowie „innovative Fortbildungen“ und gemeinsame „Gestaltungen umfangreicher Schulentwicklungsprogramme“ (RBS 2020c). Schulentwicklung soll hier „Richtung und Schwung“ bekommen (RBS 2008, S. 6).

Die DSA erfüllt mit einem Budget von ca. 5 Mio. Euro im Jahr (RBS 2019, S. 5) somit zwei Funktionen: Zum einen ist sie die institutionalisierte Basis für Netzwerke von Schulentwickler:innen im Sinne der RBS. Leitungsteams preisgekrönter Schulen erhalten hier Zugang zu Ressourcen und kommen in Kontakt zu anderen Schulen ähnlicher Orientierung. Sie werden als Expert:innen guter Schule adressiert und erhalten Gelegenheit, ihre Werte und Handlungskonzepte zu teilen und dafür Anerkennung zu erhalten. Gleichzeitig dient die DSA dazu, die RBS-Vorstellungen von Schulentwicklung in die Breite zu tragen und in den Bildungsdiskurs zu diffundieren. Die Zentrale in bester Berliner Lage ist kein Zufall, es wird offensiv um Kooperationen mit Bildungsverantwortlichen geworben. Mit dem Slogan „Aus der Praxis für die Praxis“ werden die eigenen Wertvorstellungen als besonders „praxisnah“ und damit umsetzbar – im Gegensatz zu theoretischen oder empirischen Ansätzen – positioniert. Durch „Beratungen“ und „innovative Fortbildungen“, vor allem aber durch gemeinsame „Gestaltungen innovativer Schulprogramme“ bringt sich die RBS als Akteur in Stellung, der aktiv in Aushandlungsprozesse einzelner Schulen eingreift und dabei eigene „Qualitätsdimensionen“ und deren Umsetzung voraussetzt.

Es werden auch gezielt Zugänge zur Lehrkräftebildung aufgebaut. Zum einen kooperiert die DSA mit lokalen staatlichen Einrichtungen der dritten Phase der Lehrkräftebildung, die durch Unterfinanzierung und geringe bildungspolitische Wertschätzung auf Impulse privater Akteure angewiesen sind (Priebe et al. 2019, S. 9). Zum anderen werden über die

Mitfinanzierung der Koordination der Lernreisen, studentisch organisierte Fahrten an verschiedene (oftmals SP-)Schulen, durch den studentischen Verein *Kreidestaub* Projekte befördert (DSA 2020a), die für zukünftige Lehrkräfte das Engagement von Stiftungen im staatlichen Bildungsbereich normalisieren. Die RBS erlangt durch die Finanzierung auch einen mittelbaren Einfluss auf das Engagement von Studierenden, indem bestimmte Aktionen Geld erhalten (und andere nicht) (Hirsch 2019, S. 72). Zu einer Vermischung von stifterischem und studentischem Engagement kommt es auch durch personelle Überschneidungen, da inzwischen einige *Kreidestaub*-Alumni in der Geschäftsstelle arbeiten (DSA 2020c). Hinter den vielen Projekten ist die Robert-Bosch GmbH, obwohl maßgeblich beteiligt, nicht mehr sichtbar, ihr (auch ökonomisch) motiviertes Handeln wird intransparent.

Noch neuer ist das DSP: Mit dem Anspruch, „mit der eigenen Arbeit in noch stärkerem Maß systemische Wirkung zu erzielen“ sollen „Informationen zu Schule und Unterricht, Bildungspolitik und Wissenschaft“ frei im Internet zugänglich gemacht werden. Schwerpunkt seien die „innovativen pädagogischen Konzepte“ der SP-Schulen, die von der DSA aufbereitet würden (RBS 2019, S. 3). Das Portal stellt sich selbst als „unabhängiges Fachmedium“ dar, wird allerdings komplett von der RBS und der HS in Kooperation mit der ZEIT-Verlagsgruppe getragen und stellt vor allem RBS-Initiativen in den Mittelpunkt (RBS 2018a). „Alle, die sich für Schul- und Unterrichtsentwicklung interessieren“ (DSP 2020) sollen sich hier informieren und austauschen können.

Mit diesen Angeboten komplettiert die RBS ihren „Kreislauf“ (RBS 2019, S. 3), wie sie selbst schreibt. Auf dem DSP inspiriert werden, sich von der DSA beraten lassen und dann die Einzelschule nach den SP-Kriterien gestalten: Für alle Phasen der Schulentwicklung im Sinne der RBS stellt sie nun Angebote und erfüllt auf diesem Feld durch „finanzielle Potenz, ihre personellen Kapazitäten, ihr professionelles Design und ihre hohe mediale Präsenz auf Augenhöhe mit der Politik“ alle Indizien, die Höhne (2012b) für Monopolstellungen von Stiftungen in vormals staatlich verantworteten Bereichen aufstellt (Höhne 2012b, S. 243). Dies ist verbunden mit einer kulturellen Hegemonie: Die RBS beherrscht maßgeblich Teile des öffentlichen Diskurses über Schulentwicklung.

4 FAZIT UND AUSBLICK

Die Schulpreis-Initiativen der RBS lassen sich als eine klassische und erfolgreiche Strategie der sanften Steuerung analysieren, durch die Stiftungen und die mit ihnen verbundenen Unternehmen den Bildungsdiskurs an demokratischen und akademischen Institutionen vorbei beeinflussen, indem sie für sie relevante Akteure zusammenbringen und mit Kapital

ausstatten (Dedering 2013, S. 331 f.). Die RBS ist – entgegen ihrer Außendarstellungen – nicht politisch neutral, sondern im Gegenteil „in [...] kulturelle[...] Kämpfe involviert. Sie ist daran beteiligt, bestimmte Weltsichten und Handlungsperspektiven auszuarbeiten und durchzusetzen – z.B., wenn sie bestimmte ‚innovative‘ Bildungsansätze vorantreib[t] (und andere nicht)“ (Hirsch 2019, S. 72). Bei Kooperationen zwischen staatlichen Akteuren und der RBS (oder anderen unternehmensverbundenen Stiftungen) sollten insofern immer die zugrunde liegenden Absichten und Wertvorstellungen auf ihre Kompatibilität mit dem staatlichen, demokratisch legitimierten Bildungsauftrag geprüft werden. In Bezug auf die RBS wurde dargelegt, dass diese Interessen mindestens in Teilen auch den marktwirtschaftlichen Interessen der Robert Bosch GmbH entsprechen und dass Bildung hier humankapitaltheoretisch gedacht wird (Peter 2018, S. 74). Werte wie „Bildungsgerechtigkeit“ werden vor allem in Hinblick auf drohenden Fachkräftemangel vertreten. Es fehlt außerdem an demokratisch legitimer Aufsicht und Kontrolle über Stiftungen, die in selbstgeschaffenen Nischen den öffentlichen Diskurs dominieren und gleichzeitig im Inneren vordemokratisch und intransparent organisiert sind und in vielen Fällen eng verbunden mit Großkonzernen und deren Interessen sind (Holland-Letz 2015, S. 151 ff.).

Die Offenheit von Schulen für die „rationalistischen Qualitätsanrufungen“ als „Lernende Schule“ durch die RBS und deren Erfolg ist damit erklärbar, dass hier „eine scheinbar praxisnahe (da aus der schulischen Praxis kommende) effiziente Restrukturierung eigener Praktiken in Form einer reformpädagogischen Semantik und Emphase offeriert“ wird (Höhne 2012a, S. 147 f.). Durch das New-Public-Management werden Einzelschulen für ihren Erfolg dezentral verantwortlich gemacht – ohne jedoch mit den Ressourcen oder wirklichen Verfügungsrechten ausgestattet zu werden. Letztendlich ist der Stiftungsboom ein Ergebnis staatlichen (Nicht-)Handelns, dessen Konsequenzen und unbeabsichtigte Nebenwirkungen jedoch öfter noch als bisher diskutiert werden sollten.

5 LITERATUR

5.1 Analysiertes Material

- Beutel, S.-I., Höhmann, K., Schratz, M., & Pant, H. A. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für zukunftsweisende Praxis*. Seelze: Kallmeyer.
- Das Deutsche Schulportal (2020). *Über das Portal – Das Deutsche Schulportal*. <https://deutsches-schulportal.de/ueber-das-portal/>. Zugegriffen: 1. September 2020.
- Die Deutsche Schulakademie (2020a). *Kooperation*. <https://www.deutsche-schulakademie.de/kooperation>. Zugegriffen: 1. September 2020.
- Die Deutsche Schulakademie (2020b). *Prinzip Lernreise*. <https://www.deutsche-schulakademie.de/programm/prinzip-lernreise>. Zugegriffen: 1. September 2020.
- Die Deutsche Schulakademie (2020c). *Geschäftsstelle*. <https://www.deutsche-schulakademie.de/ueber-uns/geschaeftsstelle>. Zugegriffen: 15. September 2020.
- Robert Bosch Stiftung (2006). *Bericht 2005*. Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung (2007). *Bericht 2006*. Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung (2008). *Bericht 2007*. Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung (2009a). *Zukunftsfähig durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Ein Investitionsszenario zur Modernisierung unseres Bildungswesens*. Studie von McKinsey & Company im Auftrag der Robert-Bosch-Stiftung. Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung (2009b). *Bericht 2008*. Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung (2011). *Bericht 2010*. Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung (2013). *Bericht 2012*. Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung (2014). *Bericht 2013*. Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung (2015a). *Bericht 2014*. Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung (2015b). *Aus der Praxis, für die Praxis. Die Deutsche Schulakademie (DSA) nimmt Arbeit auf*. Pressemitteilung. Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung (2016). *Gesellschaftsvertrag der Robert Bosch Stiftung Gesellschaft mit beschränkter Haftung in Stuttgart in der Fassung vom 11.07.2016*.
- Robert Bosch Stiftung (2017). *Bericht 2016*. Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung (2018a). *Das Deutsche Schulportal. Neue Onlineplattform bündelt Wissen, Inspiration und Diskussion rund um das Thema Schule*. Pressemitteilung. Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung (2018b). *Robert Bosch Stiftung gewinnt mit Prof. Hans Anand Pant renommierten Bildungsforscher für die Gründung der Deutschen Schulakademie*. Pressemitteilung. Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung (2019). *Bericht 2018. Die Stiftung in Zahlen*. Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung (2020a). *Bericht 2019. Die Stiftung in Zahlen*. Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung (2020b). *Bildung. Kita und Schule für das 21. Jahrhundert*. <https://www.bosch-stiftung.de/de/f%C3%B6rdergebiet/bildung>. Zugegriffen: 7. Februar 2020.
- Robert Bosch Stiftung (2020c). *Die Deutsche Schulakademie*. <https://www.bosch-stiftung.de/de/thema/die-deutsche-schulakademie>. Zugegriffen: 7. Februar 2020.
- Robert Bosch Stiftung (2020d). *Grundsätze unseres Handelns*. <https://www.bosch-stiftung.de/de/grundsaeetze-unseres-handelns>. Zugegriffen: 7. Februar 2020.
- Robert Bosch Stiftung (2020e). *Robert Bosch. Unternehmer, Bürger und Stifter*. <https://www.bosch-stiftung.de/de/robert-bosch-0>. Zugegriffen: 21. September 2020.
- Schwarz, M., & Gerstberger, G. (2010). Bildung in der Robert Bosch Stiftung. *Robert Bosch Stiftung Magazin*, 5(9), 10–11.

Thümler, E. (2014). *Erfolgsbedingungen staatlich-philanthropischer Bildungspartnerschaften. Policy Paper No. 7 des Centrums für soziale Investitionen und Innovationen (CSI)*. Heidelberg.

5.2 Literatur

- Adloff, F. (2010). Venture Philanthropy – Von der Gabe zu konditionalisierten Formen des Gebens. In A. Schlüter, P. Hoelscher, & T. Ebermann (Hrsg.), *Venture Philanthropy in Theorie und Praxis*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Albers, A. (2016). *Schulwettbewerbe als Impuls für Schulentwicklung. Perspektiven von Teilnehmenden des Deutschen Schulpreises*. Wiesbaden: Springer.
- Altrichter, H., & Rürup, M. (2010). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Educational governance. Bd. 7: Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 111–144). Wiesbaden: VS.
- Barz, H. (2010). Bildung und Ökonomisierungskritik. Die Perspektive der Erziehungswissenschaften. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsfinanzierung* (S. 145–154). Wiesbaden: VS / GWV.
- Böttcher, W. (2014). Steuerung durch Bildungspolitik. Wie Politik die Schulen steuert - und was sie vernachlässigt. *Pädagogik*, 66(5), 44–47.
- Böttcher, W. (2019). Lehrkräftefortbildung in den deutschen Schulsystemen im Kontext ökonomischer Steuerung und kompetenzorientierter Pädagogik. In B. Priebe, W. Böttcher, & U. Heinemann (Hrsg.), *Lernende Schule: Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 83–102). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Böttcher, W., & Högrefe, N. (2008). Gute Schule statt guter Schulen. Wettbewerb von Schulen unter Heterogenitätsbedingungen. In W. Lohfeld (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft. Bd. 40: Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (1. Aufl., S. 21–46). Wiesbaden: VS.
- Bundesverband Deutscher Stiftungen (Hrsg.) (2017). *Zahlen, Daten, Fakten zum deutschen Stiftungswesen. Die Stiftungslandschaft in 63 Grafiken und Tabellen*. Berlin.
- Bundesverband Deutscher Stiftungen (2020). *Faktenblatt Stiftungen in Deutschland*. Berlin.
- Dederling, K. (2013). Staat, Stiftungen und Schulentwicklungsberater. Zur Handlungskoordination alter und neuer Akteure im Bildungsbereich. *Bildung und Erziehung*, 66(3), 331–348.
- Dreßler, J. (2016). Wider eine ökonomische Sicht auf Schule? Die "Neue Steuerung" im Bildungswesen und die "Eigenstruktur des Pädagogischen". In M. Heinrich & B. Kohlstock (Hrsg.), *Educational Governance. 29: Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur "Neuen Steuerung" im Bildungssystem* (S. 59–70). Wiesbaden: Springer VS.
- Engartner, T. (2020). *Studien. Bd. 6: Ökonomisierung schulischer Bildung. Analysen und Alternativen*. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- Gruschka, A. (2014). Wer gewinnt den Deutschen Schulpreis? Vom Preisen, von Wettbewerben und der Selbsterhöhung. *Pädagogische Korrespondenz*(50), 49–66.
- Hirsch, A. (2019). *Edition Politik. Band 87: Gemeinwohlorientiert und innovativ? Die Förderung politischer Jugendbildung durch unternehmensnahe Stiftungen*. Bielefeld: transcript.
- Höhne, T. (2012a). Bildungspolitik der Leitbilder - Schulpreise als Best Practice. *Die deutsche Schule*, 104(2), 138–149.
- Höhne, T. (2012b). Stiftungen als Akteure eines neuen Bildungsregimes. *Die deutsche Schule*, 104(3), 242–255.
- Höhne, T. (2015). *essentials: Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Höhne, T. (2016). Stiftungen und Staat auf dem Privatisierungspfad. Eine kritische Analyse zum Einfluss von Stiftungen im Bildungsbereich. In M. Heinrich & B. Kohlstock (Hrsg.), *Educational Governance. 29: Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur "Neuen Steuerung" im Bildungssystem* (S. 35–58). Wiesbaden: Springer VS.
- Höhne, T. (2018). Stiftungen als Agenten der Bildungsreform. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch: Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 565–570). Wiesbaden: Springer VS.
- Holland-Letz, M. (2015). *Scheinheilige Stifter. Wie Reiche und Unternehmen durch gemeinnützige Stiftungen noch mächtiger werden*. Köln: Backstein.
- Münch, R. (2018). *Neue Politische Ökonomie der Bildung: Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Parreiro do Amaral, M. (2010). Neue Akteure der Governance des Bildungssystems – Typen, Einflussmöglichkeiten und Instrumente. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Educational governance. Bd. 7: Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 455–477). Wiesbaden: VS.
- Pasternack, P., Burkhardt, A., Baumgarth, B., Thielemann, N., & Paschke, S. (2017). *Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Peter, T. (2018). Jeder verbessert sich, keiner wird zurückgelassen. Ökonomisierung und Chancengleichheit im Schulreformdiskurs der Gegenwart. In S. Kamp-Hartong, B. Hermstein, & T. Höhne (Hrsg.), *Neue Politische Ökonomie der Bildung: Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 62–78). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Priebe, B., Böttcher, W., Hanisch, R., & Kubina, C. (2019). Vorwort der Herausgeber. In B. Priebe, W. Böttcher, & U. Heinemann (Hrsg.), *Lernende Schule: Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 9–11). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Priemer, J., & Mohr, V. (2018). *Vereine, Stiftungen und Co: Die neuen Bildungsakteure? ZiviZ-Survey 2017* (1. Auflage). Essen, Ruhr: Verwaltungsgesellschaft f. Wissenschaftspflege.
- Racherbäumer, K., & Boltz, S. (2012). Wettbewerbe, Preise, Qualitätssiegel und Co. Ein Überblick über Typen, Varianten, Funktionen und Wirkungen der Auszeichnung von Schülern und Schülerinnen und von Schulen. *Die deutsche Schule*, 104(2), 119.
- Raidt, T. (2010). Ökonomische Perspektiven auf Bildung. Beobachtungen zu deutschen Widerständen. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsfinanzierung* (S. 51–59). Wiesbaden: VS / GWV.