
Zola Kappauf/Nina Kolleck

Macht und Partizipation in einem multiprofessionellen Bildungsverbund

Zusammenfassung

Die Zahl der Bildungsverbände, in denen schulische und außerschulische Akteure gemeinsam aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen begegnen wollen, steigt stetig an. Die sich dabei herausbildenden Beteiligungs- und Machtstrukturen wurden bislang kaum in wissenschaftlichen Studien untersucht. Am Beispiel des Bildungsverbundes RuhrFutur fokussieren wir dieses Desiderat in unserem Beitrag durch qualitative Analysen. Die Ergebnisse weisen u. a. auf Hierarchien durch strukturelle Machtmittel hin.

Schlüsselwörter: Bildungsverbund, Macht, Partizipation, qualitative Inhaltsanalyse

Power and Participation in a Multi-Professional Education Association

Abstract

The number of educational networks, in which schools and out-of-school actors seek to meet current educational challenges, is steadily rising. The resulting structures of participation and power have so far hardly been addressed in scientific studies. Taking the example of the educational network RuhrFutur we focus on this desideratum through qualitative analyses. Empirical results indicate hierarchies based on positions of structural power.

Keywords: educational network, power, participation, qualitative content analysis

1. Einleitung

In den letzten Jahren hat die Initiierung und Förderung multiprofessioneller Bildungsverbände zunehmend an Bedeutung gewonnen. Unter multiprofessionellen Bildungsverbänden werden Zusammenschlüsse verstanden, in denen schulische und außerschulische Akteure (bspw. Schulen, Kindertagesstätten und Stiftun-

gen) zusammenarbeiten. Jeder Akteur bringt dabei das spezifische Expertenwissen seiner Profession und Institution in die Zusammenarbeit ein. Durch die Stärkung dieser multiprofessionellen Vernetzung sollen insbesondere die Koordination im Bildungssystem und die Abstimmung von Bildungsangeboten verbessert sowie die Grenzen der Institution Schule überschritten werden. Ziel ist es, eine Verantwortungsgemeinschaft zu bilden. Diese soll dazu beitragen, aktuellen Herausforderungen im Bildungssystem gemeinsam zu begegnen, Bildungsbedingungen vor Ort zu verbessern und Bildungsungleichheiten zwischen Schüler*innen auszugleichen. Bei der Umsetzung von Bildungsverbänden sehen sich die involvierten Akteure mit Dilemmata konfrontiert, die aus der neuen „Geteilten Verantwortung“ resultieren. Ein Kritikpunkt bezieht sich auf den wahrgenommenen Verlust von Autonomie und exklusiven Zuständigkeiten (vgl. Kolleck, 2015, S. 28). Darüber hinaus wurde in der Vergangenheit häufig die Perspektive formaler Bildungseinrichtungen, insbesondere der Schule, fokussiert. Außerschulische Bildungseinrichtungen wurden nur teilweise an Verbänden beteiligt (vgl. Koranyi & Kolleck, 2017). Kritisiert wird in diesem Zusammenhang auch die Marginalisierung der kommunalen Jugendhilfe, die sich zum Dienstleister der Schulen instrumentalisiert sieht (vgl. Stolz, 2012, S. 27). Dies ist problematisch vor dem Hintergrund, dass „Bildung“ in Bildungsverbänden umfassend definiert und auf die gesamte Lebensspanne bezogen wird, d. h., formale, non-formale und informelle Bildung werden gleichermaßen mit in den Bildungsbegriff einbezogen.

Die Gleichberechtigung schulischer und außerschulischer Bildungsakteure gilt als Charakteristikum eines Bildungsverbands und grenzt ihn von der klassischen, versäulten Bildungsverwaltung ab. Ein Verband zeichnet sich durch eine eher horizontale als vertikale Vernetzung und eine vertrauensvolle Kooperation der verschiedenen Akteure aus (vgl. Wald & Jansen, 2007, S. 97). Damit schafft er zwar eine neue Form der Zusammenarbeit; die Einbettung in bestehende hierarchische Strukturen der klassischen Bildungsverwaltung bleibt jedoch bestehen (vgl. Preuß, 2012, S. 107).

Vor diesem Hintergrund stellen wir uns in diesem Beitrag die Frage, wie die multiprofessionelle Zusammenarbeit im Verbund unter besonderer Berücksichtigung der Beteiligungsmöglichkeiten gestaltet wird und welche Machtstrukturen erkennbar werden. Zur Beantwortung der Frage greifen wir exemplarisch auf einen konkreten Verbund – den Verbund RuhrFutur – zurück. Wir präsentieren Befunde, die wir in einer empirischen Studie anhand qualitativer Analysen gewonnen haben.

Um eine umfassende Vorstellung von diesem Bildungsverbund zu erhalten und die Ergebnisse des Projekts einordnen zu können, wird der Verbund zunächst in seiner Zusammensetzung und seinen Zielen vorgestellt. Darauf folgt im dritten Kapitel ein Überblick über aktuelle Theorien und Forschungen, die die Partizipationsmöglichkeiten von Akteuren sowie mögliche Machtmittel beleuchten. Im vierten Abschnitt legen wir unsere Verfahren bei der Erhebung und Auswertung der

Daten dar und im darauffolgenden Kapitel zu den Ergebnissen der Untersuchung die Kommunikationsstrukturen, die Beteiligung der verschiedenen Ebenen und die Machtstrukturen innerhalb des Verbunds. Die Ergebnisse werden im letzten Kapitel theoretisch eingeordnet und ihre Bedeutung hinsichtlich des Anspruchs einer „Geteilten Verantwortung“ erläutert. Abschließend gehen wir auf die Relevanz der Ergebnisse ein und reflektieren das methodische Vorgehen.

2. Fallbeschreibung

RuhrFutur ist ein von der Stiftung Mercator finanzierter, regionaler Zusammenschluss mehrerer Kommunen, Hochschulen, Landesministerien sowie des Regionalverbands Ruhr. Mit dem Verbund wird eine Verbesserung des regionalen Bildungssystems angestrebt, indem verstärkt auf individuelle Förderung gesetzt und der Aufbau einer durchgängigen Sprachbildung initiiert wird. Außerdem zählt die Entkopplung der Studienerfolgsquote von der sozialen Herkunft der Studierenden zu einem Ziel des Verbunds. Auf struktureller Ebene sollen ein Modell zur kommunal und institutionell übergreifenden Zusammenarbeit entwickelt und eine stärkere Verzahnung von Schul- und Hochschulwesen zur Unterstützung von Studienberechtigten bei der Studienfachwahl erreicht werden. Die Handlungsfelder reichen von der frühkindlichen Bildung über Schule bis zur Hochschule und umfassen auch die übergreifenden Themenfelder der Sprachbildung und des Bildungsmonitorings. Die Ziele sollen vornehmlich zunächst durch die Bündelung und dann die Streuung bereits vorhandener und erfolgreicher Projekte der Region erreicht werden. Neben der Einbindung der Hochschulen liegt die Besonderheit des Verbunds in seiner regionalen Ausrichtung. Damit grenzt sich er sich von kommunalen und lokalen Bildungsverbänden ab.

Für die organisatorischen Aufgaben wurde eine Geschäftsstelle eingesetzt. Der Verbund selbst ist hierarchisch strukturiert. Die staatlichen Akteure sind stark an die klassische Bildungsverwaltung gebunden (Ministerien mit Bildungsbezug, Kommunen als schulische Träger, Hochschulen). Hinzu kommen die nicht staatlichen Akteure, wie die Stiftung Mercator und ihre Tochtergesellschaft RuhrFutur sowie der Regionalverband Ruhr.

Formal besteht der Verbund aus einer Leitungsebene, in der die jeweiligen Leitungen der Partnerorganisationen vertreten sind (Minister*innen, Hochschulpräsident*innen, Oberbürgermeister*innen sowie Stiftungs- und Verbandsleitungen). Diese Ebene fällt Grundsatzentscheidungen, die an die nächsttiefere fachliche Steuerungsebene zur inhaltlichen Ausgestaltung weitergeleitet werden. Hier geht es um inhaltliche sowie strukturelle Entscheidungen von Abteilungsleitungen, Prorektor*innen und Fachbereichsleitungen der Partnerinstitutionen, die als Handlungsanweisungen an die nächste Ebene – die Handlungsebene – weitergegeben werden. Auf der Handlungsebene agieren Schulleitungen, Hochschulbeschäftigte und pädagogische Fach-

kräfte der frühkindlichen Bildung. Sie setzen die beschlossenen Maßnahmen um, indem sie selbst Angebote schaffen oder an Arbeitskreisen zur Qualitätsentwicklung teilnehmen. Institutionen der Handlungsebene gelten nicht als Partnerinnen, da sie nicht auf der Entscheidungsebene vertreten sind. Die Organisation des Verbunds ist Folge der wechselseitigen Abhängigkeit von Stiftung und staatlicher Bildung. Denn für die Stiftung Mercator ist die Mitgestaltung von Bildung im Kontext von Schule und Hochschule ohne die Zustimmung der staatlichen Bildungsträger*innen nicht möglich, und das Land wie auch die Kommunen sehen sich aufgrund des großen Finanzdefizits im Bildungsbereich auf ihrem Weg zu einem chancengerechteren Bildungssystem auf private Finanzierung angewiesen. Innerhalb des Verbunds wird eine gleichberechtigte Zusammenarbeit der Partner*innen angestrebt.

3. Theorie und Forschungsstand

In multiprofessionellen Bildungsverbänden finden Bildungsakteure unterschiedlicher Professionen und Institutionen in einem Netzwerk zusammen, um gemeinsam aktuellen Herausforderungen im Bildungssystem zu begegnen. Die Governance-Forschung geht bei einem Netzwerk von gleichberechtigten Partner*innen ohne gegenseitige Weisungsbefugnisse und mit wechselseitiger Verhandlung aus (vgl. Wald & Jansen, 2007). Die Beteiligten selbst kommen dabei allerdings meist aus einer hierarchisch organisierten Institution mit einer Top-Down-Rangordnung. Der zentrale Mechanismus ist die Weisung von oben nach unten (vgl. Döhler, 2007, S. 46). Döhler beschreibt allerdings eine zunehmende Tendenz zur Enthierarchisierung, insofern Weisungen „von oben“ nicht eins zu eins „unten“ umgesetzt werden. Durch die Relativierung hierarchischer Strukturen könnten komplexe Inhalte effizienter bearbeitet werden. Hierarchien bleiben weiterhin relevant, treten jedoch seltener in „Reinform“ auf (vgl. ebd., S. 52).

Als zentraler Untersuchungsgegenstand von Governance gelten die jeweiligen „Zugriffsrechte“ und „Verhandlungspositionen“ der Akteure (Rürup & Rübken, 2015, S. 131). Für die Auswertung der Daten aus unserer Untersuchung erforderte dies eine Analyse der beteiligten Akteure und ihrer Möglichkeiten zur Mitwirkung im Verbund. Dafür haben wir zum einen auf die neun Stufen der Partizipation nach Wright, Block und von Unger (vgl. 2007, S. 2) zurückgegriffen, die in drei Kategorien zusammengefasst von „Nicht-Partizipation“ (Instrumentalisierung, Erziehung und Behandlung) über „Vorstufen der Partizipation“ (Information, Anhörung, Einbeziehung) hin zu „Partizipation“ (Mitbestimmung, teilweise Entscheidungskompetenz, Entscheidungsmacht) reichen. Die neunte Stufe wird als „weit über Partizipation hinaus“ beschrieben und bezeichnet eine selbständige Organisation. Etwas allgemeiner formuliert es Wächter (1984, S. 310); er spricht von „der Stärke der Beteiligung [...] von Information über Anhörung, gemeinsame Beratung, Veto-Recht bis zu gemeinsamer Beschlussfassung“ und differenziert darüber hinaus zwi-

schen Beteiligung und Mitbestimmung. Letztere bedeute *Mitentscheidung* und umfasse das Veto-Recht sowie die gemeinsame Beschlussfassung. Wir übernehmen für unseren Beitrag die Unterscheidung von *entscheidungsbefugt* und *beteiligt*.

Die Beteiligungsstrukturen der einzelnen Akteure geben Aufschluss darüber, wo sich innerhalb des Netzwerks Macht herausgebildet hat. Dies ist bereits an der Partizipationsstufe „*Entscheidungsmacht*“ erkennbar (Wright et al., 2007, S. 2; Hervorh. d. Verf.), denn eine hierarchisch übergeordnete Position geht mit Macht einher.

Für unsere Analyse haben wir zum anderen in Anlehnung an den dreidimensionalen Machtansatz von Lukes nach Kolleck (2013, 2017) zwischen *struktureller*, *relationaler* und *diskursiver Macht* unterschieden. *Strukturelle Macht* entsteht durch die privilegierte Position einer Person innerhalb eines Netzwerkes. Dies kann in der Verfügbarkeit finanzieller Mittel oder durch Entscheidungsmacht begründet sein. *Relationale Macht* basiert hingegen auf den persönlichen Beziehungen einer Person und ist vergleichbar mit Bourdieus Idee des Sozialkapitals, das er ebenfalls mit Macht gleichsetzt (vgl. Bourdieu, 1983, S. 194). Kernelement dieser Machtdimension sind die Ressourcen, die einer Person durch ihre Kontakte zur Verfügung stehen. *Diskursive Macht* bezeichnet die Möglichkeit, Diskurse zu beeinflussen, indem auf Wahrnehmungen und Wünsche eingewirkt wird. Sie basiert auf der Formung und Vertretung von Ideen und Werten (vgl. Kolleck & Bormann, 2014, S. 12). Unter Rückgriff auf diskursive Macht können Akteure mitgestalten, wie Konzepte in der Bildungspraxis interpretiert und operationalisiert werden und welche gesellschaftliche Bedeutung sie erlangen.

Bisherige Untersuchungen zur Macht in multiprofessionellen Bildungsverbänden geben Hinweise auf zu erwartende Ergebnisse. So identifiziert Menashy (2018) in ihrer Analyse der strukturellen Machtverhältnisse innerhalb der Global Partnership for Education (GPE) Machtasymmetrien, die sie als historisch stabil bezeichnet. Trotz der programmatischen Selbstdefinition als gleichberechtigte Partnerschaft kann sie Machtstrukturen aufdecken, die bereits vor dem Zusammenschluss existierten. Niemann (2014) untersucht die Steuerung zweier lokaler Bildungsverbände und stellt für den einen eine hierarchische Rahmung einer sonst heterarchischen Zusammenarbeit fest. Im anderen Verbund identifiziert er ein Machtgefälle zwischen Bildungsverwaltung und Bildungseinrichtungen zu Gunsten der Verwaltung. Der Machtbegriff wird in seiner Analyse nicht differenziert; allerdings deuten sich Parallelen zur strukturellen Macht an. Kolleck, Bormann und Höhne (2015) nehmen diskursive Einflussnahmen von Stiftungen auf den Bildungsbegriff in den Blick. Darüber hinaus zeigen sie auf, wie Stiftungen durch Bündnisse mit staatlichen Einrichtungen ihre strukturelle und relationale Macht stärken.

Der Frage nach Partizipation in Bildungsverbänden haben sich bereits einige Untersuchungen gewidmet. Im Mittelpunkt stehen dabei häufig Eltern oder Kinder

und Jugendliche, die anhand solcher Verbünde stärker in die Bildungsgestaltung eingebunden werden sollen (vgl. hierzu u. a. Grossart et al., 2012; Stange, 2009). Einen in diesem Kontext bedeutsamen Beitrag zur Partizipation im Bildungsverbund leistet Duveneck (2016). Sie kommt zu dem Ergebnis, dass Partizipation auf der Handlungsebene als fachliche Ergänzung betrachtet werden kann, deren Umsetzung von Steuerungsinteressen, wie finanziellen Ressourcen oder der politischen Agenda, abhängig ist. Partizipation und Steuerungsinteressen gehen nicht automatisch Hand in Hand. An diesen Forschungsstand knüpft unsere eigene Studie an, deren methodischer Aufbau im Folgenden dargestellt wird.

4. Methode

Für die Beantwortung unserer zentralen Forschungsfrage greifen wir auf halbstandardisierte Interviews zurück, die mit 21 aktiven Mitgliedern von RuhrFutur geführt wurden. Außerdem setzen wir ego-zentrierte Netzwerkkarten ein. Die Auswahl der Interviewten erfolgte gezielt entsprechend des *Selektiven Samplings* (vgl. Schatzman & Strauss, 1973, S. 38). Es wurde darauf geachtet, dass aus jedem beteiligten Organisationstypus und von jeder Ebene mindestens eine Person interviewt wurde, die aktiv am Verbund beteiligt ist. In den Interviews wurden verschiedene theoretische Konstrukte behandelt. Für die hier präsentierten Auswertungen waren die Passagen zur Einbindung der Interviewten in den Verbund besonders relevant sowie die Kommunikationswege und -formen. Im Interviewverlauf wurden die Befragten gebeten, eine ego-zentrierte Netzwerkkarte auszufüllen. Bei diesen Netzwerkkarten handelt es sich um die Abbildung fünf konzentrischer Kreise, in deren Mitte die befragte Person als „Ich“ symbolisch dargestellt ist. Die Interviewten wurden aufgefordert, ihre Kontakte im Netzwerk – nach Wichtigkeit geordnet – in die Kreise einzutragen. Je näher diese der Mitte, dem Ich, zugeordnet wurden, als desto wichtiger wurden sie von den Befragten wahrgenommen. Das Ausfüllen der Netzwerkkarten wurde durch Ausführungen zur Qualität der Beziehungen ergänzt.

Die Interviews wurden nach den Regeln von Dresing und Pehl (vgl. 2015, S. 19) transkribiert und anschließend anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und Fenzl (2014) in Anwendung der Analysesoftware MAXQDA analysiert. Für die Auswertung wurde unter Rückgriff auf Theorien zur Partizipation und zum dreidimensionalen Machtansatz (siehe Abschnitt 3) ein deduktives Kategoriensystem entwickelt und auf das Interviewmaterial angewendet. Die angegebenen Kontakte wurden nach ihrer Zugehörigkeit zu einer der Organisationsebenen – Leitungs-, Steuerungs- und Handlungsebene – sowie dem Institutionstypus kodiert, um so herauszufinden, ob es sich im Netzwerk vornehmlich um vertikale oder horizontale Beziehungen handelt. Für jede beschriebene Interaktion wurden die beteiligten Akteure einer der neun Partizipationsstufen zugeordnet. Die Interviews wurden außerdem hinsichtlich der drei Machtdimensionen strukturell, relational und diskur-

siv kodiert. Wir haben keine tiefgreifende diskursive Machtanalyse durchgeführt, sondern haben stattdessen die Möglichkeiten ausgelotet, die den Akteuren für den Rückgriff auf diskursive Machtmittel zur Verfügung stehen. In der Darstellung der Ergebnisse fokussieren wir jene Akteure, die mit einem verhältnismäßig hohen Maß an Macht ausgestattet sind.

5. Ergebnisse

Die Organisationsstruktur bildet ein Top-down-Weisungskonstrukt, bei dem Bottom-up-Beteiligung nur in einem vorgegebenen Rahmen stattfindet (bspw. Berichtserstattung).

In einem ersten Auswertungsschritt haben wir anhand der Netzwerkkarten und der dazugehörigen Ausführungen im Interview rekonstruiert, mit wem die Befragten innerhalb des Verbunds zusammenarbeiten. Dabei wurde deutlich, dass es neben der öffentlich kommunizierten Struktur eine weitere Ebene gibt – die Koordinationsebene. Sie ist zwischen Steuerungs- und Handlungsebene anzusiedeln. Bei diesem Akteur handelt es sich um speziell eingesetzte Projektmanager*innen aus der Geschäftsstelle sowie um Mitarbeitende der Schulaufsicht und kommunalen Bildungsverwaltung. Letztere sind insbesondere für den initialen Kontakt zu teilnehmenden Schulen und frühkindlichen Bildungseinrichtungen verantwortlich. Das jeweilige Projektmanagement ist an der Erarbeitung von Maßnahmen beteiligt und koordiniert deren Umsetzung. Beide Akteure dieser Ebene begleiten die Maßnahmen inhaltlich.

5.1 Vertikale und horizontale Beziehungen

Die Auswertung der Netzwerkkarten ergibt das Bild einer hierarchischen Organisationsstruktur. Vertikale Beziehungen werden ausschließlich zur nächsthöheren bzw. -niedrigeren Ebene angezeigt. Kontakte über zwei Ebenen hinweg sind nicht verzeichnet worden. Die Auswertung der Interviews legt nahe, dass es sich dabei um die gezielte Einhaltung eines hierarchischen Gleichgewichts handelt.

„[...] bei aller Freundlichkeit und bei allem engen Kontakt, [der kommunale Beigeordnete] fände es natürlich nicht witzig, wenn da jetzt nur ein Projektmanager gegenüber sitzt.“

Eine Ausnahme bildet die Leitung der Geschäftsstelle RuhrFutur, die mit allen Ebenen in Kontakt tritt, am wenigsten allerdings mit der Handlungsebene.

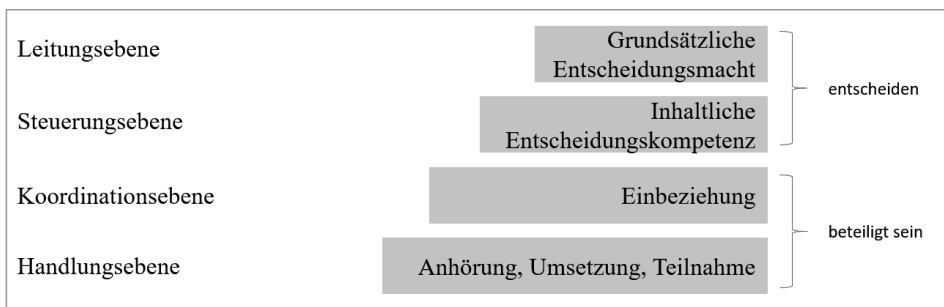
„Schulleitungen, davon kennen wir einzelne aus Kontakten, aber nicht jeden.“

Bezüglich der horizontalen Beziehungen innerhalb des Verbunds zeugen die Netzwerkkarten von einer institutionshomogenen bzw. themengeleiteten Vernetzung. Eine enge Zusammenarbeit wird dabei primär für die beiden Themengruppen Hochschule und Schule angegeben.

5.2 Partizipationsstufen

Auf Grundlage der analysierten Interviews haben wir den einzelnen Ebenen verschiedene Beteiligungsstufen zugeordnet (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Beteiligungsstufen im Bildungsverbund



Quelle: eigene Darstellung, angelehnt an die Partizipationsstufen nach Wright et al. (2007)

Zwischen Leitungs- und Steuerungsebene kann nach grundsätzlicher und inhaltlicher Entscheidungsmacht differenziert werden. Während die Leitungen der Partnerinstitutionen über das grundlegende „Ob-überhaupt“ entscheiden, werden diese Entscheidungen von der Steuerungsebene inhaltlich gestaltet. Über die Beteiligungsstufe der Koordinationsebene geben die Interviews Aufschluss. Es zeigt sich, dass diese als Koordinator*innen der Handlungsebene in die Überlegungen, nicht jedoch in die Entscheidungen einbezogen werden:

„Also da sind wir eingebunden, indem wir eben solche Projekte begleiten.“

Diese Beteiligungsstufe fassen wir daher als *beteiligt sein* ohne zu entscheiden zusammen.

Der Handlungsebene kommt im Rahmen von RuhrFutur eine komplexe Rolle zu. Sie ist einerseits nicht in der Partnerschaft des Verbunds vorgesehen und damit nicht entscheidungsbefugt. Andererseits ist sie Zielgruppe des Großteils der Maßnahmen oder notwendiger Akteur bei deren Umsetzung in der Praxis. Sie soll

unterstützt werden und wiederum die Bildungsrezipient*innen unterstützen. In den Interviews wird von der „Förderung der Förderer“ gesprochen. Diese Doppelrolle versetzt die Handlungsebene in die Position, die Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen als ausführende Instanz mitzugestalten – jedoch nur in einem von der Steuerungsebene vorgegebenen Rahmen. Eine Abstufung der Beteiligung zeigt sich auch im Zugang dieser Ebene zum Verbund. So ist eine Umsetzung des Verbundvorhabens ohne Handlungsebene nicht möglich; dennoch ist diese Ebene nicht in Entscheidungsprozesse eingebunden und kann sich um eine Teilnahme an Maßnahmen nur bewerben. Sie befindet sich in einer Bittsteller-Position und ist demnach am Verbund *beteiligt*, jedoch nicht *entscheidungsbefugt*.

5.3 Strukturelle Macht

Für die Beschreibung der Machtkonstellationen beziehen wir uns auf die drei eingangs vorgestellten Dimensionen der Macht (strukturell, diskursiv und relational). Die initiiierende und finanzierende Stiftung Mercator nimmt in der hier vorgestellten Konstellation eine besondere Rolle ein. Als geldgebende Institution hat sie die endgültige Entscheidungsmacht über die Gewährung der finanziellen Mittel.

„Es [die Stiftung] ist eine Instanz, der man ständig Legitimation ablegen muss, [...] wo es potenziell gefährlich sein kann, ne, weil die entscheiden, die heben irgendwann den Daumen oder so.“

Auch inhaltlich beteiligt sich die Stiftung sowohl auf der Leitungs- als auch auf der Steuerungsebene, und den Interviews ist zu entnehmen, dass dieses strukturelle Machtmittel ebenfalls in der Zusammenarbeit der Stiftung mit anderen Verbundmitgliedern eine Rolle spielt. So wird sie mit Vorgesetzten gleichgesetzt und ihr somit eine machtvollere Position zugeschrieben.

Die Geschäftsstelle hat die Aufgabe, das Netzwerk zu repräsentieren und zu koordinieren. Das versetzt sie in eine privilegierte Position, die es ihr ermöglicht, durch teils politische Verhandlungen, auf kommunaler sowie Landesebene, strukturelle Macht auszuüben.

„Wie kann ich etwas strukturell oder strategisch verändern und wen muss ich als Partner dafür gewinnen. Wer kann die entscheidenden Schrauben drehen.“

Neben diesen nicht-staatlichen Akteuren weisen die Interviews außerdem auf die strukturellen Machtmittel des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (MSW) hin.

„Viele Projekte funktionieren darüber, dass man die Unterstützung vom MSW hat [...] Also das MSW [...] sagt: ‚Das ist ein wertvolles Projekt und das ist wichtig.‘“

Das Zitat verdeutlicht, dass die Macht des MSW als oberstes Organ der staatlichen Bildungsverwaltung in die Arbeit des Verbunds hineinwirkt.

Da RuhrFutur bei der Umsetzung von Maßnahmen auf die Handlungsebene angewiesen ist, verfügt diese über strukturelle Machtmittel, obwohl sie im Verbund nicht entscheidungsbefugt ist.

5.4 Diskursive Macht

Die Stiftung beansprucht im Verbund eine inhaltlich-gestalterische Rolle. Das begründet sie mit ihrer Eigenschaft als Förderin des Verbunds. Sie nutzt ihre strukturellen Machtmittel, um inhaltlich in ihrem Sinne Einfluss zu nehmen, und ihre diskursive Macht festigt sich, indem sie anderen, ihr nahen Verbundmitgliedern, wie der Geschäftsstelle, besonderen „Innovationscharakter“ zuschreibt, mit dem man „was bewegen“ könne.

Die diskursive Macht der Geschäftsstelle ergibt sich aus ihrer impulsgebenden Rolle – eine Rolle, die sich den Interviews zufolge erst im Verlauf der Zeit ergeben hat. Die Geschäftsstelle nimmt den Verbundmitgliedern die Aufgabe ab, initiale Ideen zur Weiterentwicklung des Verbunds zu generieren, und erhält damit Einfluss auf die inhaltliche Steuerung. Ein befragtes Verbundmitglied bezeichnet die Rolle mit „*Leadership, aber [...] keine Autorität*“, was u. a. mit der fehlenden Zeit der anderen Akteure begründet wird:

„Wir können eigentlich viel bewirken [...] dadurch, dass wir Zeit haben über Dinge nachzudenken. Zeit, die andere nicht haben.“

In den Interviews sind wiederkehrende Verweise darauf zu finden, dass eine erfolgreiche Zusammenarbeit nicht ohne das Engagement einzelner Personen möglich ist.

„Das sind Menschen, [...]die einfach für sich auch so eine Vision haben wo sie hinwollen. [...] Das ist eine wichtige Grundlage für so eine gemeinsame Arbeit.“

Das Zitat zeugt von der Bedeutsamkeit diskursiver Einflussnahme für eine erfolgreiche Entwicklung des Verbunds. Dieser Einfluss kann sowohl von kollektiven Akteuren, wie der Geschäftsstelle, als auch von Einzelpersonen ausgeübt werden. Das Engagement der Einzelpersonen wird außerdem ihren Institutionen zugerechnet.

„Die Hochschulen haben sich da sehr stark eingebracht. Das hat aber auch ganz stark mit der Person von [Name] zu tun.“

Dieser Zusatz – Nennung des Namens einer Person – weist darauf hin, dass der Einfluss eines kollektiven Akteurs als stärker wahrgenommen wird, wenn eine zugehörige Einzelperson besonderes Engagement zeigt.

Die Zusammenarbeit im Bildungsverbund ist insbesondere für die initiiierende und finanzierende Stiftung Mercator ein Zugewinn an diskursiver Macht. Sie erhält eine Plattform, um die Bildungsgestaltung nach ihren Interessen zu beeinflussen.

„[...] also Stiftung als neuer Steuerungsakteur, die Agenda-Setting auch betreiben und natürlich ein besonderes Interesse haben auch ihre Themen zu platzieren.“

5.5 Relationale Macht

Die Geschäftsstelle RuhrFutur verfügt ebenfalls über die dritte Dimension der Macht. Unabhängig von Themenschwerpunkten steht sie mit allen Partnerorganisationen in einem ähnlichen Kontaktverhältnis. Vernetzung gehört zu ihren Kernaufgaben. Das Resultat sind überdurchschnittlich viele und diverse Kontakte in die Bildungsregion und damit ein hohes Maß an relationaler Macht. In dieser Hinsicht ebenfalls machtvoll ist der koordinierende Akteur, der formal nicht im Organisationsaufbau des Verbunds berücksichtigt wird. Diese Ebene steht in Kontakt mit Schulen und frühkindlichen Bildungseinrichtungen und ist dafür verantwortlich, die Pläne des Verbunds in die Fläche zu tragen. Sie ist Ansprechpartner der Handlungsebene und für die Weitergabe von Informationen verantwortlich. Dadurch verfügt diese Ebene – insbesondere im Verhältnis zu ihren Beteiligungsmöglichkeiten im Verbund – über ein hohes Maß an relationaler Macht.

Die Interviews lassen erkennen, dass relationale Macht nicht allein durch vordefinierte Rollen innerhalb des Verbunds entsteht, sondern von Einzelpersonen abhängig ist.

„Also das ist natürlich auch [...] ein Verdienst der Personen, die da auf den Positionen sitzen, die natürlich auch eine gewisse Berufshistorie haben und die auch Personen kennen.“

Demnach resultiert relationale Macht aus den individuellen Positionen im Netzwerk, den Verbindungen und Möglichkeiten, über soziale Beziehungen an Informationen zu gelangen sowie selbst im Kommunikationsfluss mitzuwirken.

6. Diskussion

Mit dem vorliegenden Beitrag sind wir der Frage nach Machtstrukturen und Beteiligungsmöglichkeiten in einem exemplarischen multiprofessionellen Bildungsverbund nachgegangen. Unsere Analysen weisen darauf hin, dass sich in dem partizi-

patorisch angelegten Bildungsverbund hierarchische Strukturen der klassischen Bildungsverwaltung replizieren. Außerdem ist deutlich geworden, dass insbesondere nicht-staatliche Akteure über ein hohes Maß an strukturellen, diskursiven und relationalen Machtmitteln verfügen.

Die Bezeichnung der „Geteilten Verantwortung“ ist aus unserer Sicht nur eingeschränkt zutreffend. Es handelt sich vielmehr um eine Organisationsform, die sich vorhandener Strukturen bedient, diese in einem neuen Kontext zusammenführt, zugleich aber den Beteiligten ermöglicht, ihre exklusiven Zuständigkeiten zu bewahren. Dabei bilden die einzelnen Professionen Interessensgruppen, die sich darüber hinaus mit parallelen Strukturen anderer Kommunen der Region vernetzen und austauschen. Bildung wird als Prozess definiert, der die gesamte Lebensspanne umfasst, im vorliegenden Fall aber auf die formale Bildung – die institutionalisierte frühkindliche Bildung einschließend – konzentriert. Damit wird der Bildungsbegriff stark eingegrenzt. Gleichzeitig kann das Konfliktpotenzial, das aus der Vernetzung versäulter Ressorts resultiert, umgangen werden.

Für den Akteur Schule ergibt sich aus dem Aufbau des Verbunds zunächst kein Raum „Geteilter Verantwortung“. Vielmehr verbleibt die Handlungsebene innerhalb der hierarchischen Strukturen der Bildungsverwaltung. Die Arbeit des Verbunds bedeutet für diesen Akteur ein Angebot zur Schulentwicklung, das sie mit anderen Schulen verbindet (institutionshomogen). Vernetzungen mit frühkindlicher Bildung und Hochschule sind zwar Gegenstand der Bildungsoffensive des Verbunds, werden aber von der Verwaltung auf Steuerungs- und Koordinationsebene bedient.

Bei RuhrFutur liegt die „Geteilte Verantwortung“ auf der Makroebene der Bildungsgestaltung. Sie besteht in der Aufteilung der Verantwortung zwischen staatlicher Bildungsverwaltung und Stiftung sowie zwischen den beteiligten Kommunen bzw. Hochschulen. Gemeinsam entwickeln sie ein überkommunales Bildungsprogramm. Es handelt sich also nicht um einen Bildungsverbund, der einzelnen Schulen, Tagesstätten oder deren Klientel ermöglicht, sich an der Gestaltung ihrer unmittelbaren Bildungsumgebung zu beteiligen.

Damit schließt unsere Forschung an die eingangs vorgestellten Forschungsarbeiten an. Bereits existente strukturelle Machtunterschiede werden in den Verbund übertragen, wie es auch Menashy (2018) für die Global Partnership for Education (GPE) feststellte. In diesem Artikel konnten wir zeigen, wie es einer großen deutschen Stiftung gelingt, mithilfe ihres Engagements in einem Verbund hinsichtlich der drei Machtdimensionen Macht zu gewinnen. Die Handlungsebene kann zwar Bedarfe zur Bildungsgestaltung äußern, ist jedoch von der Steuerung des Verbunds ausgeschlossen und verbleibt auf einer Partizipationsstufe ohne Entscheidungskompetenz. Methodisch bleibt festzuhalten, dass es sich um eine Fallanalyse handelt, die nicht ohne weiteres auf andere Bildungsverbände übertragen werden kann. Sie kann jedoch

als Anstoß betrachtet werden, Bildungsverbände auf ihre Konstellation, Zielsetzung sowie Beteiligungs- und Machtstrukturen hin zu prüfen.

Literatur und Internetquellen

- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderband 2) (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Döhler, M. (2007). Hierarchie. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 46–53). Wiesbaden: Springer VS.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.
- Duveneck, A. (2016). *Bildungslandschaften verstehen. Zum Einfluss von Wettbewerbsbedingungen auf die Praxis*. Weinheim & Basel: Juventa.
- Grossart, A., Koch, L.-B., Lanzén, V., Lembeck, H.-J., Lutz, T., Schwenzer, V., et al. (2012). *Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften. Modelle und Instrumente für die Praxis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19749-4>.
- Kolleck, N. (2013). How Global Companies Wield Their Power. The Discursive Shaping of Sustainable Development. In J. Mikler (Hrsg.), *The Handbook of Global Companies* (S. 134–152). Oxford: John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118326152.ch8>.
- Kolleck, N. (2015). Von der Bildungslandschaft zur nachhaltigen Bildungslandschaft. In R. Fischbach, N. Kolleck & G. de Haan (Hrsg.), *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten* (S. 27–37). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06978-0_3.
- Kolleck, N. (2017). How (German) Foundations Shape the Concept of Education: Towards an Understanding of Their Use of Discourses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38 (2), 249–261. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1105789>.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0551-0>.
- Kolleck, N., Bormann, I., & Höhne, T. (2015). Zum Innovations- und Bildungsverständnis von Stiftungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (6), 793–807.
- Koranyi, F., & Kolleck, N. (2017). The Role of Out-of-School Organizations in German Regionalization Programs: A Qualitative Content Analysis of Opportunities for Participation. *Journal for Educational Research Online*, 9 (3), 141–166.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38.
- Menashy, F. (2018). Multi-Stakeholder Aid to Education: Power in the Context of Partnership. *Globalisation, Societies and Education*, 16 (1), 13–26. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1356702>.
- Niemann, L. (2014). *Steuerung lokaler Bildungslandschaften*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05713-8>.
- Preuß, B. (2012). *Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehr-ebenensystem*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19486-8>.

- Rürup, M., & Rübken, H. (2015). Kommunale Akteurskonstellationen in der Ganztagsbildung. Eine Fallstudie aus Niedersachsen. *Journal for Educational Research Online*, 7 (1), 125–151.
- Schatzman, L., & Strauss, A. L. (1973). *Field Research. Strategies for a Natural Sociology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Stange, W. (2009). Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Schnittfeld von Schule und Jugendhilfe. In A. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt & W. Stange (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation* (S. 609–628). Wiesbaden: Springer VS.
- Stolz, H.-J. (2012). Bildung neu denken! Kritische Anmerkungen zu aktuellen Ansätzen lokaler Bildungslandschaften und mögliche Alternativen. In P. Bleckmann, V. Schmidt & F. Mindermann (Hrsg.), *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle* (S. 21–31). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94130-1_2.
- Wächter, H. (1984). Partizipation und Mitbestimmung in der Krise. In W. H. Staehle & E. Stoll (Hrsg.), *Betriebswirtschaftslehre und ökonomische Krise. Kontroverse Beiträge zur betriebswirtschaftlichen Krisenbewältigung* (S. 307–319). Wiesbaden: Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83645-8_18.
- Wald, A., & Jansen, D. (2007). Netzwerke. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 93–105). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90407-8_7.
- Wright, M., Block, M., & Unger, H. von (2007). *Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung*. 13. bundesweiter Kongress Armut und Gesundheit. Zugriff am 02.11.2017. Verfügbar unter: http://www.armut-und-gesundheit.de/uploads/tx_gbbkongressarchiv/Wright_M.pdf.

Zola Kappauf, M.A., geb. 1990, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Freien Universität Berlin im Arbeitsbereich Bildungsforschung und soziale Systeme.
E-Mail: zola@zedat.fu-berlin.de

Nina Kolleck, Prof. Dr., geb. 1981, W1-Professorin an der Freien Universität Berlin, Arbeitsbereich Bildungsforschung und soziale Systeme.
E-Mail: n.kolleck@fu-berlin.de

Anschrift: Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin