

Gemeinwohlorientiert und innovativ? Die Förderung politischer Jugendbildung durch unternehmensnahe Stiftungen

Hirsch, Anja

Veröffentlichungsversion / Published Version

Dissertation / phd thesis

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
transcript Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hirsch, A. (2019). *Gemeinwohlorientiert und innovativ? Die Förderung politischer Jugendbildung durch unternehmensnahe Stiftungen*. (Edition Politik, 87). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839449844>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Anja Hirsch

GEMEINWOHL- ORIENTIERT UND INNOVATIV?

Die Förderung politischer Jugendbildung
durch unternehmensnahe Stiftungen

Anja Hirsch
Gemeinwohlorientiert und innovativ?

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Politikwissenschaft POLLUX



und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften (transcript, Politikwissenschaft 2019)

Die Publikation beachtet die Qualitätsstandards für die Open-Access-Publikation von Büchern (Nationaler Open-Access-Kontaktpunkt et al. 2018), Phase 1

https://oa2020-de.org/blog/2018/07/31/empfehlungen_qualitaetsstandards_oabuecher/

Bundesministerium der Verteidigung
| Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek
– Niedersächsische Landesbibliothek |
Harvard University | Kommunikations-,
Informations-, Medienzentrum
(KIM) der Universität **Konstanz** |
Landesbibliothek **Oldenburg** | Max Planck
Digital Library (MPDL) | Saarländische
Universitäts- und Landesbibliothek |
Sächsische Landesbibliothek Staats- und
Universitätsbibliothek **Dresden** | Staats- und
Universitätsbibliothek **Bremen** (POLLUX
– Informationsdienst Politikwissenschaft) |
Staats- und Universitätsbibliothek Carl von
Ossietzky, **Hamburg** | Staatsbibliothek zu
Berlin | Technische Informationsbibliothek
Hannover | Thüringer Universitäts-
und Landesbibliothek **Jena** (ThULB)
| ULB Düsseldorf Universitäts-
und Landesbibliothek **Düsseldorf**
| Universitätsbibliothek **Erfurt** |
Universitäts- und Landesbibliothek der
Technischen Universität **Darmstadt**
| Universitäts- und Landesbibliothek
Münster | Universitäts- und Stadtbibliothek
Köln | Universitätsbibliothek
Bayreuth | Universitätsbibliothek
Bielefeld | Universitätsbibliothek
der Bauhaus-Universität **Weimar** |

Universitätsbibliothek der FernUniversität
Hagen | Universitätsbibliothek
der Humboldt-Universität zu
Berlin | Universitätsbibliothek der
Justus-Liebig-Universität **Gießen** |
Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität
Bochum | Universitätsbibliothek der
Technischen Universität **Braunschweig**
| Universitätsbibliothek der Universität
Koblenz Landau | Universitätsbibliothek der
Universität **Potsdam** | Universitätsbibliothek
Duisburg-Essen | Universitätsbibliothek
Erlangen-Nürnberg | Universitätsbibliothek
Freiburg | Universitätsbibliothek
Graz | Universitätsbibliothek J. C.
Senckenberg an der Goethe-Universität
Frankfurt | Universitätsbibliothek
Kassel | Universitätsbibliothek **Leipzig**
| Universitätsbibliothek der LMU
München | Universitätsbibliothek
Mainz | Universitätsbibliothek
Marburg | Universitätsbibliothek
Oldenburg | Universitätsbibliothek
Osnabrück | Universitätsbibliothek
Siegen | Universitätsbibliothek
Vechta | Universitätsbibliothek **Wien**
| Universitätsbibliothek **Wuppertal** |
Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** |
Zentralbibliothek **Zürich**

Anja Hirsch, geb. 1984, promovierte in Sozialwissenschaften an der Universität zu Köln und wurde durch ein Stipendium der Hans-Böckler-Stiftung gefördert. Zuvor studierte sie Politikwissenschaft und Germanistik in Jena und Madrid und arbeitete mehrere Jahre in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung.

ANJA HIRSCH

Gemeinwohlorientiert und innovativ?

Die Förderung politischer Jugendbildung

durch unternehmensnahe Stiftungen

[transcript]

Diese Publikation wurde durch die Hans-Böckler-Stiftung gefördert.

**Hans Böckler
Stiftung** ■■■

Mitbestimmung · Forschung · Stipendien

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Lizenz (BY-NC-ND). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen, Derivate oder Wiederverwendung zu kommerziellen Zwecken einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-verlag.de

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

© 2019 transcript Verlag, Bielefeld

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Lektorat & Satz: Anja Hirsch, Berit Kreutz

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-4984-0

PDF-ISBN 978-3-8394-4984-4

<https://doi.org/10.14361/9783839449844>

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter

www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	9
Dank	11
1 Einleitung	13
2 Neue Akteure und neue Formate in der außerschulischen politischen Jugendbildung	23
2.1 Außerschulische politische Jugendbildung	23
2.1.1 Über die Profession	23
2.1.2 Demokratisches Selbstverständnis	27
2.1.3 Unternehmensnahe Stiftungen als wenig beachtete politische Bildungsakteure im pluralen Trägersystem	33
2.2 Politische Jugendbildung mit ›sozial und bildungsbenachteiligten Jugendlichen‹	38
2.2.1 ›Sozial und bildungsbenachteiligte Jugendliche‹ als Zielgruppe der politischen Bildung	38
2.2.2 Zielgruppenadäquate Formatentwicklung	50
2.2.3 Soziale Ungleichheit und strukturelle Benachteiligung – (k)ein Thema in der politischen Bildung mit ›benachteiligten Jugendlichen‹?!	55
2.2.4 Zwischenfazit	65
3 Gesellschafts- und bildungstheoretische Grundlegung	67
3.1 Kulturelle Hegemonietheorie: Politische Bildungsförderung durch unternehmensnahe Stiftungen im Kontext des Ringens um Hegemonie analysieren	67
3.1.1 Kulturelle Hegemonie als Herrschaftsmodus, die Rolle der Zivilgesellschaft und der organischen Intellektuellen	70
3.1.2 Universalisierung von Partikularinteressen	77
3.1.3 Die Bedeutung von Alltagspraxen und des Alltagsverstands	83

3.2	Bildungstheoretische Ansätze: Kämpfe um Hegemonie als Kämpfe um die Bildung der Subjekte	86
3.2.1	Subjektkritik: Gesellschaftliche Formung des Subjekts und die Rolle gesellschaftlicher Strukturen	87
3.2.2	Politische Bildung und ihre Korrespondenz zur vorherrschenden Produktionsweise	93
3.2.3	Symbolische Herrschaft im Feld der politischen Bildung	97
3.3	Zwischenfazit	100
4	Unternehmensnahe Stiftungen als politische Bildungsakteure	103
4.1	Unternehmensnahe Stiftungen als Bildungsakteure zwischen Gemeinwohl und Partikularinteressen	103
4.1.1	Unternehmensnahe Stiftungen und Partikularinteressen	103
4.1.2	Politischer Einfluss und institutionelle Strukturen	113
4.1.3	Transparenzstandards	118
4.2	Unternehmensnahe Stiftungen auf dem Feld der politischen Bildung	122
4.2.1	Überblick über Stiftungen	122
4.2.2	Überblick über Aktivitäten	134
4.3	Das Beispiel Robert Bosch Stiftung und ihr Schwerpunkt politische Bildung für >wenig interessierte Jugendliche<	151
4.3.1	Über die Stiftung	151
4.3.2	Strategie im Schwerpunkt »Jugend und Demokratie«	159
4.3.3	Innovative Modellprojekte	164
4.3.3.1	DU HAST DIE MACHT	166
4.3.3.2	Dialog macht Schule	171
4.3.3.3	Lernort Stadion	175
4.3.3.4	Bildungsziele	178
4.4	Zwischenfazit	193
5	Fallstudie	197
5.1	Methodik	197
5.1.1	Forschungsdesign: Anonymisierte Einzelfallstudie	197
5.1.2	Expert*innen-Interview zur Datenerhebung	204
5.1.3	Leitfaden und Interviewführung	209
5.1.4	Transkription und themenanalytische Inhaltsanalyse	212
5.2	Micro Projects	216
5.2.1	Rollen und Aufgaben der Hauptkooperationspartner	216
5.2.1.1	Über das Programm	216
5.2.1.2	Komplexes Kooperationsnetzwerk	216
5.2.1.3	T.C. Foundation: Übergeordnete Strategien	217

5.2.1.4	Bildungsstiftung: Pädagogische Qualität und ›Übersetzer‹...218	218
5.2.1.5	Technology Company: Mehr als nur ein Sponsor.....	221
5.2.1.6	Einrichtungen aus der Jugendarbeit: Projektbegleiter	224
5.2.1.7	Weitere Partner	226
5.2.1.8	Beratungsgremium auf internationaler Ebene	227
5.2.2	Zielgruppe ›sozial benachteiligte Jugendliche‹	228
5.2.2.1	Fokus auf ›sozial benachteiligte Jugendliche‹	228
5.2.2.2	...aber nicht in allen Förderstufen	233
5.2.3	Programmneuausrichtung	236
5.2.3.1	Beweggründe der Mittelgeber für die Neuausrichtung.....	236
5.2.3.2	Umsetzung der Neuausrichtung: mit gesellschaftlichen Herausforderungen verbinden und über Anreize steuern ...	240
5.2.3.3	Kritischer Blick der pädagogisch Tätigen	246
5.2.4	Bildungsansatz und -ziele	250
5.2.4.1	Der Ansatz des selbstbestimmten Jugendengagements - ressourcenorientiert, niedrighschwellig, thematisch offen ..	250
5.2.4.2	...mit dem Ziel: Kompetenzförderung.....	252
5.2.4.3	»Micro Projects« als politisches Bildungsprogramm	260
5.2.5	Teamer*innen-Netzwerk	267
5.2.5.1	Funktion und Aufgaben	267
5.2.5.2	Mitbestimmung?!	269
5.3	Win-win-Situation? Zusammenfassung der Ergebnisse und theoretische Einordnung.....	272
5.3.1	Rekonstruktion der Programmausrichtung und -umsetzung	272
5.3.2	Theoretische Reflexion zur Reproduktion von Herrschafts- und Ungleichheitsstrukturen	279
6	Fazit	285
Anhang		
A.1	Protokolle und Interviews	297
A.2	Programme	298
Literaturverzeichnis		
	Unveröffentlichte Expertisen, Evaluationen, Dokumente	305
	Printmedien	305
	Internetquellen	325

Abkürzungsverzeichnis

- bpb** Bundeszentrale für politische Bildung
- BDS** Bundesverband Deutscher Stiftungen
- BK** Beutelsbacher Konsens
- BVG** Bertelsmann Verwaltungsgesellschaft mbH
- CC** Corporate Citizenship
- CSI** Centrum für Soziale Innovationen und Investitionen
- CSR** Corporate Social Responsibility
- DFL** Deutsche Fußball Liga
- DGB** Deutscher Gewerkschaftsbund
- DHDM** DU HAST DIE MACHT
- DmS** Dialog macht Schule
- GEBe** Gesellschaftliches Engagement Benachteiligter in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit fördern
- GG** Grundgesetz
- GH** Gefängnishefte
- ITZ** Initiative Transparente Zivilgesellschaft
- KAS** Konrad Adenauer Stiftung
- LdE** Lernen durch Engagement
- ÖPP** Öffentlich-private Partnerschaften
- PPP** Public-private-Partnership
- RBS** Robert Bosch Stiftung
- T.C.** Technology Company (Pseudonym)

Dank

Das vorliegende Buch wurde als Dissertation zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Sozialwissenschaften an der Universität zu Köln verfasst und als solche im Dezember 2017 eingereicht.

»Theorie der politischen Bildung? Nein, so etwas gibt es nicht...«, wurde mir im Studium gesagt. Wie wichtig gerade gesellschaftskritische Theorien für eine politische Bildung sind, die zur Demokratisierung gesellschaftlicher Verhältnisse beitragen will, habe ich durch die Schriften von PD Dr. Bettina Lösch entdeckt. Ihr danke ich von Herzen, dass sie diese Arbeit nicht nur auf theoretisch-intellektueller, sondern auch auf persönlicher Ebene von der ersten Überlegung über den mehrjährigen Forschungsprozess bis zur Fertigstellung stets tatkräftig, sehr inspirierend und höchst vertrauensvoll als Erstgutachterin begleitet hat. Dieser Dank gilt auch meinem Zweitgutachter, Prof. Dr. Andreas Eis, der das Vorhaben besonders um fachdidaktische Perspektiven bereichert hat.

Der Hans-Böckler-Stiftung danke ich für die Finanzierung durch ein Promotionsstipendium sowie für die Möglichkeit zur weiterführenden wissenschaftlichen Ausbildung und zum interdisziplinären Austausch mit anderen Wissenschaftler*innen. Ebenfalls danke ich der Graduiertenakademie der Leibniz Universität Hannover für ein Exposé-Stipendium sowie der Graduiertenschule der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln für ein Abschlussstipendium.

Sehr herzlich bedanke ich mich bei meinen Gesprächs- und Interviewpartner*innen aus Stiftungen und Stiftungsprojekten für ihre Offenheit und Unterstützung. Für die Möglichkeit vertiefter Recherchen zum Stiftungswesen in der Maecenata Bibliothek bedanke ich mich beim Maecenata Institut.

Kritisch-konstruktives Feedback, viele kluge Gedanken, stete Motivationsschübe und Austausch in entspannter Atmosphäre verdanke ich besonders meinen Kolleg*innen aus dem Kölner Doktorand*innen-Kolloquium und meinen Kolleg*innen aus der Mikro-AG, Jochen Dallmer, Daniel Krenz-Dewe und Sarah Poma Poma – sowie darüber hinaus vielen weiteren Kolleg*innen, die ich auf Tagungen und in unterschiedlichen Kolloquien traf. Jessica Schüle, Inken Heldt und Ilka Sommer danke ich für die vielen anregenden Gespräche. Claus Lorent, Berit Kreutz, Lisa

Rauschenberger und Tina Lämmerhirt bin ich für ihren kritischen Blick beim Korrekturlesen verbunden.

Besonderer Dank gebührt meinen Freund*innen, meinen Eltern und meiner Großmutter für ihre stete Unterstützung.

Hannover, im Juli 2019

1 Einleitung

»Wir haben einfach in Deutschland eine extreme soziale Spaltung, die sich [...] im Jugendbereich oder im Kindheitsbereich schon [...] festlegt. Und ich glaube, dass der Engagement-Bereich da natürlich auch nicht alle Lücken schließen kann, aber [er] kann auf jeden Fall einen Beitrag leisten, diese Schere so ein bisschen wieder zusammenzubringen [...].«
(BS_TH_43, Z. 352-356)¹

Mit einer solchen Einstellung dürften sich wohl viele Pädagog*innen in Deutschland identifizieren, wenn sie mit Bildungs-, Engagement- und Beteiligungsprogrammen ›sozial benachteiligte Jugendliche‹ unterstützen wollen. Momentan gibt es einen Boom dieser Programme – viele davon werden von unternehmensnahen Stiftungen (und auch Unternehmen) gefördert.² Der Bundesverband Deutscher Stiftungen betont als Interessenvertretung deutscher Stiftungen, dass Stiftungen aufgrund ihrer Struktur »näher an den sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen als der Staat« seien (Bundesverband Deutscher Stiftungen 2012a, S. 5), dass sie experimentell arbeiten und auf diese Weise Innovationen befördern könnten (vgl. ders., 2012b, S. 48; ders. 2012a, S. 5).

Auch in der politischen Bildung bemühen sich unternehmensnahe Stiftungen um innovative Konzepte und fördern Bildungsansätze, mit denen ›sozial benachteiligte Jugendliche‹ adressiert und im Rahmen von z.T. erkenntnisreicher Begleit-

1 Das Zitat stammt von einer Person aus dem Projektmanagement einer Bildungstiftung und wurde im Rahmen der für diese Studie durchgeführten Expert*innen-Interviews erhoben (vgl. auch Kapitel 5.2.4.1).

2 Solche Bildungsförderungsprogramme sind z.B. »Teach first« oder »Rock your Life« (vgl. Teach first 2017; Rock your life 2017).

forschung evaluiert werden.³ So hat zum Beispiel die unternehmensverbundene⁴ Robert Bosch Stiftung (RBS) in den letzten Jahren gleich drei Modellprojekte für »sozial benachteiligte Jugendliche« unterstützt.⁵ Innovativ sind diese u.a. deshalb, weil sie »da statt[finden], wo die Jugend sich aufhält«: online und in sozialen Netzwerken wie Facebook, in Jugendeinrichtungen, auf »Festivals [...] und in der Schule«. ⁶ Jugendliche reagieren auf ihre Programme mit Aussagen wie »Toll, dass es so was gibt« (vgl. Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 188). Die Projekte werden dabei mit unterschiedlichen öffentlich finanzierten Einrichtungen durchgeführt, darunter z.B. auch die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb).

Die Förderung durch unternehmensnahe Stiftungen in der außerschulischen politischen Bildung ist dabei längst kein Einzelfall mehr: Private Stiftungen haben in den letzten Jahren in der Funktion als Drittmittelgeber an Bedeutung gewonnen.⁷ Denn die öffentlich finanzierten Einrichtungen der außerschulischen politischen Bildung sind einem verstärkten ökonomischen Druck ausgesetzt und zunehmend auf die Finanzierung durch Projektmittel angewiesen (vgl. Widmaier 2011, S. 476), die auch bei finanzstarken unternehmensnahen Stiftungen eingeworben werden.

Diese verorten sich selbst häufig als überparteiliche, unabhängige zivilgesellschaftliche Akteure – die RBS z.B. versteht sich in ihrer Arbeit in der politischen Bildung als »weltanschaulich neutrale Stiftung« (Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 175). Diese Situation verweist auf ein interessantes Paradoxon: Unternehmen sind als Akteure zu verstehen, »deren Hauptziel der Unternehmenserfolg auf dem Markt ist« (Speth 2008, S. 282) und in einer kapitalistischen Wirtschaftsordnung dient der Gewinn von Unternehmen nicht in erster Linie der Bedarfsdeckung, sondern der Kapitalverwertung, mithin der Reinvestition der Gewinne (vgl. Heinrich

3 Die Robert Bosch Stiftung hat beispielsweise das politische Bildungsprogramm »DU HAST DIE MACHT« von der Fachdidaktikerin Anja Besand wissenschaftlich begleiten lassen (vgl. Besand/Birkenhauer/Lange 2013 sowie Kapitel 4.3.3 in dieser Arbeit).

4 Die sogenannte »unternehmensverbundene Stiftung« ist ein spezieller Typ der unternehmensnahen Stiftung, vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 4.1.1.

5 Die RBS spricht in ihrem Schwerpunkt »Jugend und Demokratie« »wenig interessierte Jugendliche« an (Robert Bosch Stiftung 2017u); die Analyse in dieser Arbeit ergibt, dass damit – zumindest immer auch – Jugendliche aus den deprivilegierten Milieus gemeint sind (zur Diskussion um das Zielgruppenverständnis: vgl. Kapitel 2.1.1).

6 Diese Ausführungen waren Anfang 2013 auf der Seite der Online-Plattform »DU HAST DIE MACHT« der Robert Bosch Stiftung zu lesen (vgl. DU HAST DIE MACHT 2013). Das Programm ist mittlerweile eingestellt.

7 Stiftungen gelten als »in« (Höhne/Schreck 2009, S. 121): »die Zahl der Neugründungen steigt so stark an, dass heute in einem Jahr so viele Stiftungen neu gegründet werden wie noch vor einer Generation in einem Jahrzehnt« (Adloff/Strachwitz 2011, S. 55). Adloff et al. beziehen sich dabei auf die Studie von Sprengel und Ebermann (2007).

2005, S. 14). Insofern sind Unternehmen systemlogisch treibende Kraft eines Wirtschaftssystems, das ungleiche gesellschaftliche Verhältnisse hervorbringt. Aber die mit ihnen verbundenen Stiftungen präsentieren sich als ›politisch neutrale‹ Institutionen, die als unabhängige zivilgesellschaftliche Akteure innovative Programme für ›sozial benachteiligte Jugendliche‹ finanzieren, um politische Mündigkeit zu fördern und einen Beitrag zum Abbau sozialer Ungleichheit zu leisten.

Auf Basis der bestehenden Forschungsliteratur in der politischen Bildung kann dieser Widerspruch nicht näher beurteilt werden. Meinem Kenntnisstand nach gibt es bisher keine Studie, die das Wirken unternehmensnaher Stiftungen in Deutschland in einem bestimmten Politik- oder Themenfeld untersucht – somit auch nicht in der politischen Bildung. Für diese wird das »Vordringen fragwürdiger Bildungsakteure« (Ahlheim/Schillo 2012)⁸ vorrangig mit Bezug auf staatliche Akteure, wie der Bundeswehr (vgl. Pappenberger 2012) oder dem Verfassungsschutz (vgl. Schillo 2012) kontrovers diskutiert, in jüngerer Zeit auch in Hinblick auf den Einfluss von Unternehmen und Arbeitgeberverbänden auf das Schulfach Wirtschaft-Politik (vgl. Engartner/Krisanthan 2016; Engartner 2015; Mitschke 2012). Es werden aber kaum unternehmensnahe Stiftungen als Akteure und die von ihnen geförderten (außerschulischen) politischen Bildungsprogramme näher betrachtet.⁹

Die vorliegende Explorationsstudie möchte einen ersten Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke leisten und dabei den Fokus nicht nur auf die Akteure richten, sondern auch auf deren Programme für ›sozial benachteiligte Jugendliche‹. Dies ist für die Profession der politischen Bildung aus zwei Gründen höchst relevant:

Zum einen werden bisher die Verflechtungen von Stiftungen und Unternehmen nicht systematisch untersucht. Somit ist ungeklärt, ob und welche Formen der Verflechtungen ggf. Auswirkungen auf die Ausrichtung der Stiftungsarbeit im Bildungsbereich haben. Es gibt in Deutschland zwar mittlerweile eine wachsende Forschung über Stiftungen (vgl. u.a. Anheier et al. 2017a, b, c), aber nur vereinzelt Untersuchungen zu unternehmensnahen Stiftungen.¹⁰ Der Zusammenhang von Stiftungen und Unternehmen ist »empirisch kaum untersucht« (Eulerich/Welge 2011, S. 9).¹¹ Da keine Einigkeit darüber besteht, welche Stiftungen überhaupt

8 Das Zitat ist dem Einband entnommen.

9 Peggy Wolf hat das Programm »Jugend debattiert« untersucht, das von Stiftungen gefördert wird, darunter auch die RBS. Ihr Analyseschwerpunkt lag auf dem Programm, nicht auf den Stiftungen (vgl. Wolf 2011). Auch liegt eine Untersuchung zur Freudenberg Stiftung von Pia Gerber (2006) vor (vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 2.1.3).

10 Hier ist auf die Diskussion um die Bertelsmann Stiftung zu verweisen (vgl. Schuler 2010), die in dieser Arbeit noch ausführlicher betrachtet wird (vgl. Kapitel 4.1.1, 4.2.1).

11 Erste Anhaltspunkte liefert die Studie über stiftungsverbundene Unternehmen von Marc Eulerich, der auf die »Wechselwirkungen« zwischen Stiftungen und Unternehmen hinweist. Eulerich

als unternehmensnah zu klassifizieren sind,¹² gibt es bis heute keinen Datensatz zu unternehmensnahen Stiftungen in Deutschland und keine (darauf aufbauende) empirische Forschung. Folglich besteht die erste Herausforderung zur Exploration des Themas ›unternehmensnahe Stiftungen in der politischen Bildung‹ darin zu klären, welche Stiftungen aus welchen Gründen als ›unternehmensnah‹ einzuschätzen sind. Dies ist wichtig, da die Verbundenheit mit Unternehmen Fragen in Hinblick auf das Selbstverständnis der Stiftungen, unabhängige Akteure zu sein, aufwirft.¹³

Die Fachliteratur zu Stiftungen im Allgemeinen verweist darauf, dass Stiftungen grundsätzlich stets »private Vision[en] der Gemeinwohlorientierung« (Adloff 2010, S. 415) umsetzen. Bezüglich unternehmensnaher Stiftungen gibt es zwar, wie gesagt, keine systematisch-vergleichende Forschung, journalistische Analysen zu einzelnen Stiftungen diskutieren jedoch kritisch, dass Stiftungsarbeit am Geschäftsfeld und an Interessen der mit ihnen verbundenen Unternehmen ausgerichtet sei (vgl. u.a. Schuler 2010, S. 16; Holland-Letz 2015, S. 54).¹⁴ Neben diesem Aspekt wirft die Struktur von Stiftungen grundsätzliche Fragen auf, da mit dieser Organisationsform fehlende demokratische Rückbindung (vgl. Adloff 2010, S. 415) und Intransparenz (vgl. Schuler 2010, S. 245) einhergehen.

Für die außerschulische politische Bildung, die sich in Deutschland durch ein plurales Trägersystem auszeichnet, ist es m.E. zunächst grundsätzlich wichtig, dass Bildungsakteure ihre weltanschauliche Verortung und Verbindung mit Partikularinteressen transparent darlegen – denn diese Transparenz ist Voraussetzung für Pluralität. Sollten unternehmensnahe Stiftungen ihre Bildungsarbeit tatsächlich an Wirtschaftsinteressen ausrichten, würde dies Zweifel hinsichtlich des Ziels der Förderung politischer Mündigkeit aufwerfen: Kann ihre Bildungsarbeit Prinzipien kritisch-emanzipatorischer politischer Bildung berücksichtigen, wie zum Beispiel das Prinzip der Machtkritik? Das verweist darauf, dass »[s]elbstbestimmtes Denken und Handeln [...] durch Abhängigkeiten und sich überlagernde soziale Ungleichheiten beschränkt [wird]« und es gilt, »[d]iese Macht- und Herrschaftsverhältnisse [...], wahrzunehmen und zu analysieren« (Frankfurter Erklärung 2015).

analysiert in seiner wirtschaftswissenschaftlichen Untersuchung, wie sich die Stiftungsverbundenheit auf die Unternehmenstätigkeit auswirkt – und nicht die Unternehmensverbundenheit auf die Stiftungstätigkeit (vgl. Eulerich 2016).

12 Die Definitionen zum Begriff der unternehmensnahen Stiftung können als umstritten gelten; ausführlich dazu vgl. Kapitel 4.1.1.

13 Dieses Selbstverständnis hängt auch damit zusammen, dass die Stiftungen gesetzlich (nach § 52 Abgabenordnung/AO) als gemeinnützig anerkannt sind.

14 Zum Beispiel wurde dies bei der Förderung der Digitalisierung im Bildungsbereich durch die Deutsche Telekom Stiftung und die Bertelsmann Stiftung diskutiert: Sowohl für die Deutsche Telekom als auch für den Bertelsmann-Konzern ist das Thema Digitalisierung geschäftspolitisch relevant (vgl. Füller 2015).

Der zweite Grund für die vorliegende Explorationsstudie ist, dass die außerschulische politische Bildung aktuell »enorme Schwierigkeiten [hat], die Gruppe der marginalisierten Jugendlichen zu erreichen« (Ottersbach 2011, S. 347). Ausgehend von dem Grundsatz, dass es die Aufgabe von politischer Bildung in Deutschland ist, zur Demokratisierung der Gesellschaft beizutragen und »dem politischen Öffentlichkeitsverlust entgegenzuwirken« (Lösch 2008, S. 170), sollte sie aber gerade »Formen und Räume finden, sozial Marginalisierte und Nicht-Repräsentierte anzusprechen« und damit zur »soziale[n] Ausweitung der Demokratie« beitragen (ebd.). Die Angebote für »Jugendliche mit Migrationshintergrund« und »Jugendliche mit Bildungsnachteilen« halten sich jedoch trotz anhaltender Diskussionen »noch immer ziemlich in Grenzen«, wie die Fachdidaktiker*innen Anja Besand, Peter Birkenhauer und Peter Lange im Jahr 2013 bemängeln (Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 41): Schon allein die Hinwendung zu »benachteiligten Jugendlichen« müsse »derzeit als innovativ bewertet werden« (ebd.).

Von daher lohnt m.E. auch ein Blick darauf, wie es die ressourcenstarken unternehmensnahen Stiftungen mit ihren Kooperationspartnern schaffen, Jugendliche mit neuen Herangehensweisen zu erreichen. In Forschung und Praxis wird hierbei schon länger die Frage intensiv diskutiert, wie »Zugangsmöglichkeiten« zu »[w]enig erreichten Zielgruppen« geschaffen werden können (Transferstelle politische Bildung 2017d); die Ansprache von schwer erreichbaren jugendlichen Zielgruppen wurde in den letzten Jahren im Rahmen mehrerer pädagogischer und sozialwissenschaftlicher Untersuchungen und Evaluationen analysiert (vgl. u.a. Besand/Birkenhauer/Lange 2013; Erben/Schlottau/Waldmann 2013; Friedrich Ebert Stiftung 2011; Widmaier/Nonnenmacher 2012; Kohl/Seibring 2012a; Bundeszentrale für politische Bildung/Robert Bosch Stiftung 2011).

Bezüglich der Frage, auf was neue zielgruppenadäquate Formate eigentlich zielen und wie sie selbst in »Herrschaftsverhältnisse verstrickt sind«, gibt es bisher wenig Forschung (vgl. Hirsch 2016). Neuere Ansätze aus der kritischen politischen Bildungsforschung stellen jedoch heraus, dass auch die politische Bildung in die Reproduktion sozialer Ungleichheitsverhältnisse eingebunden ist – auch (und manchmal sogar gerade) dann, wenn sie politische Mündigkeit fördern will (vgl. u.a. Bremer 2011; Eis 2013).¹⁵ Möchte die außerschulische politische Bildung – im

15 In den letzten Jahren sind zahlreiche Aufsätze und mittlerweile auch umfassendere empirische Arbeiten erschienen, die die Einbindung von politischer Bildung in Herrschaftsverhältnisse auf Basis kritischer Gesellschafts- und Bildungstheorien analysieren (vgl. die Sammelbände von: Lösch/Thimmel 2011a; Widmaier/Overwien 2013; Eis/Salomon 2014). Zuletzt verdeutlichte Alexander Wohnig (2017), wie die seit Jahren von der Bundesregierung vorangetriebene Engagementförderung als Teil einer »Partizipations- und Aktivierungsideologie« im Kontext des aktivierenden Sozialstaats zu verorten ist und als solche in der politischen Bildung nicht einfach reproduziert, sondern offengelegt werden sollte.

begrenzten Rahmen ihrer Möglichkeiten – einen Beitrag zum Abbau sozialer Ungleichheit leisten, so wie es viele Pädagog*innen anstreben, so muss sich die Profession auch Fragen nach der eigenen ›Herrschaftseingebundenheit‹ stellen.

Empirische Untersuchungen zu dieser Eingebundenheit spielen in der außerschulischen politischen Jugendbildung bisher eine eher randständige Rolle. Dies hängt damit zusammen, dass zur außerschulischen politischen Bildung an deutschen Hochschulen kaum geforscht wird und u.a. deshalb »die empirische Forschungslage« in diesem Bereich insgesamt »als desolat bezeichnet werden« muss (Becker 2011a, S. 161).¹⁶ Außerdem gibt es nur wenige Untersuchungen in dem Bereich, die, wie die vorliegende Arbeit, aus einer politikwissenschaftlichen Perspektive durchgeführt werden¹⁷ und damit den Analysefokus auf die Durchsetzung politischer Interessen legen.

Da unternehmensnahe Stiftungen ihrem Selbstverständnis nach zivilgesellschaftliche Akteure sind und auch in der Fachliteratur als private oder »zivilgesellschaftliche Stiftungen« (Lange 2010, S. 121) geführt werden,¹⁸ wird in der vorliegenden empirischen Studie zunächst der zugrunde gelegte Zivilgesellschaftsbegriff geklärt und dafür an die theoretischen Überlegungen zu kultureller Hegemonie von Antonio Gramsci angeknüpft. Gramsci gilt nicht nur als einer der »bedeutendste[n] Theoretiker der Zivilgesellschaft« (Adloff 2005, S. 41),¹⁹ er hat auch über die Aufrechterhaltung von Subalternität systematisch nachgedacht. Die US-amerikanische Politikwissenschaftlerin Joan Roelofs, die progressive Vorhaben liberaler »corporate foundations« untersucht hat, befindet: »Antonio Gramsci's

16 Helle Becker erarbeitete im Auftrag des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB) und des Bundesausschusses politischer Bildung eine »Bestandsaufnahme der wissenschaftlichen empirischen Forschungsarbeiten der letzten zehn Jahre zur außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung«, um »Erkenntnisse für eine Weiterentwicklung der Praxis politischer Bildung zu gewinnen« (Becker 2011a, S. 5). Dabei sollten die Bereiche »Teilnehmerforschung« und »Wirkungsforschung« näher betrachtet werden (ebd.). Die Studie bestätigt, »dass es vergleichsweise wenige empirische Forschungsarbeiten gibt, die sich direkt mit der außerschulischen politischen Bildung beschäftigen« (ebd., S. 11). Ein wichtiger Grund für die fehlende Forschung ist die fehlende universitäre Anbindung der außerschulischen politischen Bildung (vgl. ebd.; Bürgin/Lösch 2013).

17 Der Studie von Becker zufolge wurden weniger als 10 Prozent von rund 100 untersuchten Arbeiten »an politikwissenschaftlichen Instituten erstellt« (Becker 2011a, S. 12).

18 Der Bundesverband Deutscher Stiftungen benennt Stiftungen allgemein als »starke Säule der Zivilgesellschaft« (Bundesverband Deutscher Stiftungen 2012a, S. 5). Der Politikwissenschaftler Dirk Lange führt z.B. die unternehmensverbundenen Stiftungen Robert Bosch Stiftung, Körber Stiftung, Freudenberg Stiftung und Bertelsmann Stiftung als »zivilgesellschaftliche Stiftungen« auf (vgl. Lange 2010, S. 121, 129, 131, 132).

19 Zahlreiche geistes- und sozialwissenschaftliche Forschungsparadigmen und -zweige sind von Gramscis theoretischen Überlegungen inspiriert: Hegemonie- und Diskurstheorie, Cultural Studies, Rassismus und Postkolonialismus, kritische Bildungstheorie, feministische Theorie, Neogramscianische Internationale Politische Ökonomie usw. (vgl. Opratko 2014, S. 197-202).

theory of hegemony suggests a conceptual framework useful for understanding foundations« (Roelofs 2003, S. 1). Aus einer hegemonietheoretischen Perspektive gilt es zu analysieren, wie die hier fokussierten unternehmensnahen Stiftungen als zivilgesellschaftliche Akteure beeinflussen, was als ›Gemeinwohl‹ – in diesem Falle in der politischen Bildung mit ›benachteiligten Jugendlichen‹ – betrachtet wird, mit welchen Argumenten dieses Verständnis von Gemeinwohl legitimiert wird und mit welchen partikularen Interessen es sich rückbinden lässt.

Forschungsfragen und methodische Herangehensweise

Ausgehend von diesen Überlegungen wird in der Explorationsstudie den folgenden Fragen nachgegangen:

1. Wie sind unternehmensnahe Stiftungen mit Unternehmen verbunden und werden ihre politischen Bildungsprogramme analog zu Unternehmensstrategien ausgerichtet? Wenn ja, inwiefern?
2. Wie werden die für die Untersuchung ausgewählten Programme für ›sozial benachteiligte Jugendliche‹ zielgruppenadäquat gestaltet und wie lässt sich an einem Fallbeispiel zeigen, dass auch mit zielgruppenadäquaten Formaten Herrschafts- und Ungleichheitsstrukturen reproduziert werden?

Aufgrund des skizzierten rudimentären Forschungsstands zu unternehmensnahen Stiftungen und der chronisch unterforschten außerschulischen politischen Bildung wurde eine qualitativ-explorative Herangehensweise gewählt. Die explorative Studie besteht aus zwei Teilen: Im ersten Teil (Kapitel 4) geht es um eine allgemeine Betrachtung unternehmensnaher Stiftungen als politische Bildungsakteure und den Zusammenhang zwischen unternehmensnahen Stiftungen und jeweiligem Unternehmen. Zudem werden unternehmensnahe Stiftungen und ihre Aktivitäten in der politischen Bildung anhand einer eigenen Analyse von Stiftungs-Websites und Jahresberichten explorativ erforscht. Im Falle der RBS, die gleich drei Modellprojekte zur politischen Bildung mit ›benachteiligten Jugendlichen‹ fördert, werden außerdem ein internes Strategiepapier, Programmmaterialien und (z.T. unveröffentlichte) Evaluationen inhaltsanalytisch ausgewertet, um die zielgruppenadäquate Gestaltung der Programme aufzuzeigen.

Im zweiten Teil (Kapitel 5) wird im Rahmen einer anonymisierten Einzelfallstudie das Engagement-Programm »Micro Projects« untersucht, das durch die Technology Company Foundation finanziert wird.²⁰ »Micro Projects« richtet sich im Schwerpunkt an ›benachteiligte Jugendliche‹, die sich niedrigschwellig mit gemeinnützigen Projektideen um eine Finanzierung bewerben können. Die

20 Für alle Namen wurden in der Fallstudie Pseudonyme verwandt. Zur Notwendigkeit von Verfremdungsverfahren: vgl. Kapitel 5.1.

Fallauswahl war durch verschiedene Faktoren bestimmt: in erster Linie durch den Feldzugang und die Möglichkeit der Verfremdung der Studie (was aufgrund von Alleinstellungsmerkmalen z.B. bei den Modellprojekten der RBS nicht möglich gewesen wäre). Ein weiteres wichtiges Kriterium für die Auswahl dieses Projekts beruht auf der Erkenntnis aus Vorrecherchen, dass es in dem Programm inhaltliche Überschneidungen zum Geschäftsfeld des mit der Stiftung verbundenen Unternehmens, der Technology Company, gibt. Deshalb ist es möglich anhand dieses Projekts zu untersuchen, auf welche Weise es an der Unternehmensstrategie ausgerichtet wird.

Für die Fallstudie wurden Expert*innen-Interviews mit Personen geführt, die an der Programmumsetzung beteiligt sind. Durch eine themenanalytische Auswertung der Interviews wurde die Projektumsetzung und -ausrichtung rekonstruiert. Anhand dieser Rekonstruktion können nicht nur die Zugangswege zu ›benachteiligten Jugendlichen‹ und die Bezüge des Programms zu Unternehmensinteressen herausgearbeitet werden, sondern auch es kann auch gezeigt werden, wie das Programm soziale Ungleichheit reproduziert.

Aufbau der Arbeit

Eingangs wird unter dem Stichwort »neue Akteure und neue Formate« in den Forschungsgegenstand eingeführt und es werden die wesentlichen Forschungsbedarfe herausgearbeitet (Kapitel 2): In Kapitel 2.1 wird die institutionelle Beschaffenheit (2.1.1) und das demokratische Selbstverständnis des heterogenen Feldes der außerschulischen politischen Bildung aufgezeigt (2.1.2) sowie die fehlende Beachtung unternehmensnaher Stiftungen in der bestehenden Erforschung des Trägersystems der außerschulischen politischen Bildung beleuchtet (2.1.3). Daraufaufgehend werden Erkenntnisse zur politischen Bildung mit ›benachteiligten Jugendlichen‹ zusammengetragen (2.2): Zunächst wird ein Einblick in die Zielgruppen-Debatte gegeben (2.2.1) und die Elemente einer zielgruppenadäquaten Formatentwicklung beschrieben, über die sich die Profession weitgehend einig zu sein scheint und die als unerlässlich für die Entwicklung neuer Formate gehandelt werden (2.2.2). In Kapitel 2.2.3 werden die vorherrschenden, das heißt vielfach zu findenden, Bildungsziele politischer Bildung mit ›benachteiligten Jugendlichen‹ dargestellt. Anhand von politischer Bildungsforschung, die mit gesellschaftstheoretischen und -kritischen Ansätzen arbeitet (vgl. u.a. Lösch 2013a; Bremer/Ludwig 2015a, b), wird schließlich die Frage aufgeworfen, wie mit dem Thema soziale Ungleichheit im Rahmen politischer Jugendbildungsformate umgegangen werden kann.

Kapitel 3 legt die theoretische Grundlage für die Exploration. Um zu zeigen, wie das Wirken unternehmensnaher Stiftungen in der außerschulischen politischen Bildung aus einer gesellschafts- und hegemonietheoretisch inspirierten Perspektive als politische Einflussnahme zu analysieren ist, werden zunächst das theoretische

sche Verständnis von Herrschaft und ihrer Funktionsweise dargelegt. Dazu wird in zentrale hegemonietheoretische Konzepte eingeführt: die Bedeutung der organischen Intellektuellen, die Annahme einer Universalisierung von Partikularinteressen und die Bedeutung des sogenannten Alltagsverstands für politische Strategien (Kapitel 3.1.1 – 3.1.3).

Da aus der dargelegten (hegemonie-)theoretischen Perspektive offen bleibt, inwiefern heutige Ansätze der politischen Bildung, die i.d.R. mit dem Ziel der Förderung politischer Mündigkeit einhergehen, herrschaftsförmig sind, wird sich in Kapitel 3.2 aktuellen Theorieansätzen der kritischen politischen Bildungsforschung zugewandt: Diese diskutieren die Bedeutung subjektkritischer Einwände als radikale Infragestellung zentraler Prinzipien der politischen Bildung (wie das der vorherrschenden Subjektorientierung) (vgl. Bünger 2011; Moll et al. 2013) (3.2.1), aktualisieren hegemonietheoretische Überlegungen für heutige Bildungskontexte (vgl. Merckens 2011) (3.2.2) und arbeiten mit dem Bourdieuschen Konzept von symbolischer Herrschaft und sozialen Feldern (vgl. Bremer 2011; Kleemann-Göhring 2013) (3.2.3). Diese Ansätze verdeutlichen, wie die Subjekte selbst (meist unintendiert) an der Aufrechterhaltung von Herrschaft mitwirken.

In Kapitel 4 wird ein genaueres Bild von unternehmensnahen Stiftungen als Bildungsakteure und ihren Aktivitäten in der politischen Bildung gezeichnet. Der Forschungsstand zu unternehmensnahen Stiftungen als gemeinnützig anerkannten Bildungsakteuren zeigt, dass sich diese in einem besonderen Spannungsverhältnis zwischen Gemeinwohlorientierung und Partikularinteressen befinden (4.1). Anhand der Fachliteratur zum Stiftungswesen und zu unternehmensnahen Stiftungen wird auf die Definition unternehmensnaher Stiftungen und die (unterschiedlichen) Partikularinteressen eingegangen, die mit diesen Stiftungen verfolgt werden können (4.1.1). In Kapitel 4.1.2 wird auf die Besonderheiten der institutionellen Beschaffenheit von Stiftungen sowie in Kapitel 4.1.3 auf das Problem fehlender Transparenzstandards eingegangen.

Basierend auf der Recherche in öffentlich zugänglichen Stiftungspublikationen (einschließlich Websites) wird anschließend ein erster explorativer Überblick über unternehmensnahe Stiftungen (4.2.1) und ihre Aktivitäten (4.2.2) auf dem Feld der politischen Bildung gegeben. Dabei wurden auch Publikationen und Hinweise zum Wirken einzelner Stiftungen im Bildungsbereich aus der Forschungsliteratur und aus journalistischen Analysen berücksichtigt.

In Kapitel 4.3 ermöglicht die Auseinandersetzung mit der RBS einen anschaulichen Einblick in deren institutionelle Stiftungsstrukturen und Stiftungsarbeit, ohne die Stiftung und ihre Programme – wie in der Fallstudie zum Programm »Micro Projects« in Kapitel 5 – anonymisieren zu müssen. Anhand der Stiftungsfachliteratur wird zuerst auf die institutionelle Verfasstheit und die Verflochtenheit der RBS mit dem Bosch-Konzern eingegangen (4.3.1). Ihre Aktivitäten in der politischen Bildung werden anhand ihrer Strategie in ihrem Förderschwerpunkt »Jugend und

Demokratie« (4.3.2) und der drei geförderten Modellprojekte (4.3.3) dargestellt, wobei insbesondere der Innovationscharakter (Kapitel 4.3.3.1 bis 4.3.3.3) und die Bildungsziele der Programme (4.3.3.4) analysiert werden. Die Auseinandersetzung mit der RBS und den von ihr geförderten Programmen zeigt, wie auf innovative Weise Jugendliche erreicht werden. Dies gibt zudem erste Hinweise darauf, ob und inwiefern in politischen Bildungsprogrammen von unternehmensnahen Stiftungen Unternehmensinteressen zur Geltung kommen können.

Kapitel 5 umfasst die anonymisierte Fallstudie zum Engagement-Programm »Micro Projects«. Eingang wird dazu das methodische Vorgehen erläutert und reflektiert (5.1): das Forschungsdesign der anonymisierten Einzelfallstudie (5.1.1), Expert*innen-Interviews als Instrument zur Datengewinnung (5.1.2), der Interview-Leitfaden und die Interviewführung (5.1.3) sowie das Auswertungsverfahren der thematischen Inhaltsanalyse (5.1.4). In Kapitel 5.2 werden die Umsetzung und Ausrichtung des Programms »Micro Projects« anhand der Informationen aus den leitfadengestützten Expert*innen-Interviews rekonstruiert:

- die Rollen und Aufgaben der Hauptkooperationspartner (5.2.1),
- die Ansprache »sozial benachteiligter Jugendlicher« (5.2.2),
- die Neuausrichtung des Programms (5.2.3),
- die Bildungsziele (Kapitel 5.2.4),
- das Teamer*innen-Netzwerk (Kapitel 5.2.5).

Abschließend werden die Ergebnisse aus der Fallstudie zusammengefasst (5.3.1) und aus der gesellschafts- und bildungstheoretischen Perspektive, die in Kapitel 3 entwickelt wurde, in Hinblick auf die Frage analysiert, wie das Programm »Micro Projects« Herrschafts- und Ungleichheitsstrukturen reproduziert (5.3.2). Im Fazit (Kapitel 6) werden die Hauptergebnisse der Untersuchung dargelegt und Forschungsdesiderate benannt.

2 Neue Akteure und neue Formate in der außerschulischen politischen Jugendbildung

»Als private Stiftung sind wir in der privilegierten Lage, neue Wege in der politischen Bildung zu gehen und schnell auf wissenschaftliche Befunde zu reagieren.«
(Robert Bosch Stiftung 2014)¹

2.1 Außerschulische politische Jugendbildung

2.1.1 Über die Profession

Politische Bildung hat einen »herausragende[n] Stellenwert [...] in Deutschland« (Lösch 2011, S. 2).² Sie findet nicht nur im Schulfach Politik statt³ und ist »als Unterrichtsprinzip in schulischen Lehrplänen, Rahmenrichtlinien etc. verankert« (ebd.), sondern auch im Rahmen außerschulischer politischer Bildung. Historisch kann das u. a. auf die »Re-Education«-Politik der Alliierten nach dem 2. Weltkrieg zurückgeführt werden, »einer breit angelegten Jugend-, Kultur- und Bildungsarbeit« (Becker 2013, S. 51), welche auf eine »demokratische Gegensozialisation« zielte (Körber 1999, S. 47; zit.n.: Becker 2013, S. 51).

Unter außerschulischer politischer Bildung können sich hierzulande jedoch nur die wenigsten Menschen etwas vorstellen. Dies dürfte auch daran liegen, dass die außerschulische politische Bildung nicht nur ein vielfältiger, sondern eben auch ein »zerfasert[er] und zerfranst[er]« Bereich ist (Massing 2007, S. 71). Zur Frage, »was unter dem Feld ›politische Bildung‹ zu verstehen sei« und wo z. B. auch »die Grenzen zu anderen bildungstheoretischen Kategorien zu ziehen seien (...)«, gibt

1 Zitiert aus der Strategie der RBS in ihrem Programmschwerpunkt »Jugend und Demokratie« (vgl. dazu auch Kapitel 4.3.2).

2 SPD und CDU stellen in einem Antrag im Bundestag 2008 fest: »Die deutsche politische Bildung ist im internationalen Vergleich einzigartig und bewundert.« (Deutscher Bundestag 2008, S. 1)

3 Für das Fach existieren »je nach Bundesland und Schulstufe« unterschiedliche Begriffe: Gemeinschafts- oder Gesellschaftskunde, Sozialwissenschaften, Politik, Politik und Wirtschaft, Gesellschaftslehre (vgl. Lösch 2011, S. 3).

es unterschiedliche Ansichten und keine »wissenschaftlich unangefochtene Definition« (Becker 2011a, S. 6):

»Die politische Bildung gibt es nicht, weder als konsensual definierter und damit eindeutig eingegrenzter Fachbereich noch als organisatorisch oder institutionell zu begrenzendes (Arbeits-)Feld.« (Ebd., S. 8)

Dies gilt umso mehr für die außerschulische politische Jugendbildung, die »ganz heterogene Praxisfelder, Institutionen, Arbeitsformen und Zielgruppen« umfasst (Hafeneger 2014, S. 225). Generell ist dabei die Unterscheidung von Erwachsenen- und Jugendbildung schwierig, da sich die Altersgruppen z.T. überschneiden (vgl. Becker 2011a, S. 12-14). Außerschulische politische Jugendbildung »ist Teil der allgemeinen außerschulischen Jugendbildung, die wiederum zur Jugendhilfe gehört und im Kinder- und Jugendhilfegesetz geregelt ist« (Massing 2007, S. 65). Gefördert wird die Jugendbildung auf der Bundesebene durch den Bundesjugendplan, dessen Finanzierung durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend erfolgt (vgl. ebd.).

Auf Landesebene sind die Fördermaßnahmen in »Jugendbildungsgesetzen und Jugendplänen« festgelegt, auf kommunaler Ebene sind »in Landkreisen und kreisfreien Städten (...) die Jugendämter zuständig« und die Gemeinden unterstützen »Veranstaltungen und Projekte der Jugendbildung« (ebd., S. 65f.). Die Bedeutung der Jugendarbeit nimmt dabei für die politische Bildung aktuell zu, da sie als ein wichtiger Bündnispartner wahrgenommen wird, um gerade »mit ihren informellen Bildungsmöglichkeiten und Handlungsfeldern auch sozial benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene« (Hafeneger 2014)⁴ zu erreichen (vgl. ausführlich Kapitel 2.2).

Neben dieser Einteilung kann man die außerschulische Jugendbildung anhand von »Trägern strukturieren«: Zu den öffentlichen Trägern zählen dabei »Jugendämter, Landesjugendämter, Gemeinden, Landeszentralen und Bundeszentrale für politische Bildung, Jugendbildungsstätten in öffentlicher Trägerschaft«; zu den freien Trägern u.a. »Jugendverbände, Wohlfahrtsverbände, Kirchen, politische Jugendorganisationen, sonstige Verbände, Gruppen und Initiativen« (Massing 2007, S. 66). Zu den freien Trägern zählen somit alle nicht-öffentlichen Träger, die oft »weltanschaulich gebunden« sind, aber als frei bezeichnet werden, da sie sich nicht in staatlicher Hand befinden (vgl. ebd., S. 68f.). Zudem gibt es noch die »selbstorganisierten, nicht-institutionalisierten Initiativen«, die oftmals aus den sozialen Bewegungen (wie »der Umwelt-, Friedens- und Alternativbewegung«) hervorgingen (vgl. ebd., S. 69). Peter Massing nennt diese nur in Hinblick auf politische Erwachsenenbildung, jedoch bieten viele von diesen auch politische Jugendbildungsangebote an (z.B. ATTAC).

4 Hafeneger verweist hier auf Harring 2007.

Insgesamt verdeutlichen diese Aufzählungen, dass die Profession der außerschulischen politischen Bildung alles andere als einfach zu beschreiben ist; sie machen nachvollziehbar, warum noch nicht einmal »ein allgemeines Verständnis« (Becker 2013, S. 49) von ihr vorliegt:

»Denn die Handlungsfelder sind – dem pluralen Verständnis der Erwachsenenbildung und außerschulischer Jugendbildung entsprechend – vielfältig und an zahlreichen unterschiedlichen Orten platziert.« (Hufer/Richter 2013b, S. 13f.)

Außerschulische politische Bildung kann im Rahmen von Seminaren, Workshops und Projekten stattfinden, aber auch verbunden sein mit medialen Angeboten wie Filmen, Internetplattformen, Büchern, Zeitschriften usw. Unter »außerschulischer politischer Jugendbildung im ›engeren Sinne‹« kann dabei »ein non-formales Bildungsfeld mit eigenen Orten, Zeiten und Inhalten, mit eigenen konzeptionellen, normativen und theoretischen Horizonten« (Hafenegger 2014, S. 224) verstanden werden. Politische Jugendbildung »in einem ›weiten Verständnis‹« ist dagegen »mit anderen Feldern der außerschulischen Jugendbildung und Jugendarbeit verknüpft [...] und [nimmt] die Alltags- und Lebensthemen der jungen Generation auf[...]« (Hafenegger 2014, S. 225). Ausgehend von der »internationalen Systematik« (Zeuner 2014, S. 136)⁵ umfasst außerschulische politische Jugendbildung nonformale und informelle Formen der Bildung, weniger formale Formen:⁶

»Formal« bedeutet [...], dass für Veranstaltungen Zertifikate verliehen werden, die eine staatliche Anerkennung beinhalten können. Nonformal bezieht sich auf organisierte Veranstaltungen, die [...] nicht zertifiziert werden. Informelles Lernen bezeichnet alle Lernprozesse, die durch die Auseinandersetzung mit vielfältigen Themen in unterschiedlichsten Darbietungsformen angestoßen werden – real und medial [...].« (Ebd.)

Die außerschulische politische Bildung stellt vor allem frei gestaltbare Bildungsräume zur Verfügung und muss deshalb lebensweltorientiert arbeiten, will sie Jugendliche zur Teilnahme an ihren Angeboten bewegen – denn anders als in der Schule nutzen diese derartige Angebote nur freiwillig. Ein weiterer Unterschied zum Schulfach Politik ist, dass es kein einheitliches Berufsbild gibt (wie z.B. »den*die Politiklehrer*in«). Klaus-Peter Hufer et al. veranschaulichen die Vielfalt an pädagogisch Tätigen in der außerschulischen politischen Bildung und betonen, es mache

5 Zeuner bezieht sich auf das Memorandum über lebenslanges Lernen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 9-10).

6 Die Einteilung formal, nonformal, informell kann der internationalen Diskussion um das lebenslange Lernen entnommen werden (vgl. Zeuner 2014, S. 136).

»ein[en] Unterschied, ob jemand beispielsweise verbeamteter Fachbereichsleiter einer großstädtischen Volkshochschule, angestellter Bildungsreferent in einem gewerkschaftlichen Bildungszentrum, freiberufliche Honorarkraft in der Jugendbildung oder in mehreren Institutionen und Organisationen tätiger Teamer ist.« (Hufer/Richter 2013b, S. 14)

Viele arbeiten als »pädagogische oder fachliche Laien oder ehrenamtlich, ein ebenso großer [Teil] in prekären Beschäftigungs- oder Entlohnungsverhältnissen« (Becker 2013, S. 50).⁷ Die in der außerschulischen politischen Bildung hauptberuflich Tätigen haben i.d.R. studiert, jedoch unterschiedliche Fächer, z.B. Sozial-, Erziehungs- oder Medienwissenschaften:

»Es gibt also nicht ›das‹ Studium oder ›den‹ Abschluss und damit nicht ›den‹ Zugang zur Hauptberuflichkeit in der politischen Bildung. Damit entfällt eine wichtige Grundlage zur Ausbildung eines gemeinsamen beruflichen Selbstverständnisses.« (Bielenberg 2013, S. 112)

Bei ehrenamtlich oder freiberuflich Tätigen ergibt sich ein noch vielfältigeres Spektrum. Politische Bildung wird zudem mit unterschiedlichen Arbeitsfeldern verknüpft:

»[...] der kulturellen, sportlichen, ökologischen, historisch-politischen, gesundheitlichen, arbeitsweltbezogenen, religiösen, sozialen, internationalen und interkulturellen Bildung, der Jungen- und Mädchenbildung, der Medien- und Bewegungsbildung, der Erlebnis- und Abenteuerpädagogik, der Menschenrechts- und Diversity-Pädagogik [...].« (Ebd., S. 99)

In der »Vielfalt« wird jedoch eine »Chance« gesehen,

»immer wieder neue fachliche Aspekte einzubinden und die politische Bildungsarbeit weiterzuentwickeln, z.B. durch die Einbindung medienpädagogischer Angebote oder künstlerischer Methoden.« (Ebd., S. 113)

Mit der Pluralität des Feldes scheint auch die fehlende universitäre Anbindung der außerschulischen politischen Bildung einherzugehen, die in verschiedener Hinsicht problematisch ist (vgl. Bürgin/Lösch 2013; Hirsch 2014b). Zum einen fehlt es dadurch an der systematischen Erforschung von Bildungspraxen, die wiederum eine wichtige Ergänzung zu den vorhandenen empirischen Studien darstellen würden, da diese meist im Rahmen von Auftragsforschung und damit nicht selten auch in »legitimatorischer Absicht« (Becker 2011a, S. 19) erstellt werden. Zum anderen mangelt es »an adäquaten Reflexionsorten für erfahrene oder interessierte

7 So ergab eine bundesweite Evaluation, dass ein Fünftel der befragten Einrichtungen bereits 2006 über kein hauptamtliches pädagogisches Personal mehr verfügte (vgl. Fritz/Maier/Lothar 2006, S. 211; zit.n.: Widmaier 2011, S. 477).

Studierende und Bildungsarbeiter*innen, die im Feld der nonformalen politischen Bildung tätig sind oder sein wollen«, wie die Politikwissenschaftlerin Bettina Lösch im Kontext einer Fachtagung hervorhebt (Lösch; zit.n.: Hirsch 2014b, S. 63).

Helle Becker hält in Bezug auf die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung fest, dass kein »gesellschaftlich und politisch abgesicherter Funktionsbereich existiert, was es wiederum schwierig macht, die Gesamtheit der Praxis und/oder des fachlichen Know-hows zu bestimmen« (Becker 2013, S. 50). »Die größte Übereinstimmung« sieht Becker im »thematischen Bezugspunkt [...] (›Politik‹ und ›das Politische‹)«, im »gemeinsame[n] Engagement (›Berufung‹)« und in »gemeinsame[n] Werte[n] (›Berufsethos‹)« (ebd.). Jedoch würden sich bereits bei der Frage des thematischen Bezugs zum Politischen und zur Politik »die Geister [scheiden]«, was denn darunter zu verstehen sei (ebd.). Daraus folgt schließlich auch für die vorliegende Arbeit, dass keine »allgemein gültige, anerkannte Definition von Politischer Bildung« zugrunde gelegt werden kann, denn diese »existiert nicht« (Vorholt 2003, S. 24). Was unter politischer Bildung verstanden wird, reicht

»von der Institutionenkunde im Sinne der Staatsbürgerkunde bis zu einem ›entgrenzten‹ oder ›entörtlichten‹ Politikbegriff, der das Politische im Alltag und der Lebenswelt betont und daher der politischen Bildung ein weites Feld überlässt.« (Ebd.)

2.1.2 Demokratisches Selbstverständnis

Trotz der Heterogenität des Feldes ist die außerschulische (wie die schulische) politische Bildung in Deutschland sehr eng mit einem demokratischen Anspruch verbunden (vgl. Lösch 2011, S. 3). Besonders die außerschulische politische Bildung wird zudem oftmals dezidiert mit dem Anspruch, »eine kritische politische Pädagogik« zu sein, in Verbindung gebracht (Hafeneger 2014, S. 224). Wenn sie als solche verstanden wird, will sie einerseits »ermöglichen, dass die Subjekte die Macht- und Herrschaftsverhältnisse begreifen, in die sie eingebunden sind« und andererseits dabei unterstützen, dass Subjekte »Handlungsmöglichkeiten entwickeln können, diese Verhältnisse zu gestalten und zu verändern« (Lösch/Thimmel 2013b, S. 8).

Der demokratische Anspruch wird besser verständlich, wenn man sich den historischen Kontext vergegenwärtigt, in dem sich dieser entwickelt hat.⁸ So hebt Lösch für die außerschulische politische Bildung hervor, dass diese

»[...] nicht zuvorderst aus staatlichen, sondern aus selbst organisierten Bildungskontexten hervor[ging], die sich auch kritisch mit dem jeweiligen Herrschafts-

⁸ Auch wenn betont werden muss, dass »eine umfassende Geschichtsschreibung der politischen Bildung« nicht vorliegt (Becker 2013, S. 49).

, Staats- und Regierungssystem auseinandersetzen [...]. Es etablierten sich in Deutschland zahlreiche freie Träger, die politische Bildung als Ausweitung der Demokratie verstanden und politisches Wissen für alle zugänglich machen wollten. Politische Bildung bedeutet in dieser Tradition gleichermaßen die erweiterte Teilnahme an der Demokratie sowie die Kritik an entdemokratisierenden Tendenzen und Herrschaftsverhältnissen.« (Lösch 2011, S. 3)

Mit ›selbst organisierten Formen politischer Bildung‹ sind z.B.

»die frühen bürgerlich-liberalen Bildungsvereine wie Lesegesellschaften, Salons etc. oder die Handwerker- und Arbeiterbildungsvereine, die Bildungsarbeit der Gewerkschaften, Parteien oder der Kirchen, die Frauenbildungsarbeit oder die Volkshochschulbewegung«

gemeint oder aktuell auch »soziale Bewegungen und Bürgerinitiativen« (ebd., S. 3f.).⁹ Lösch sieht bei diesen Formen der politischen Bildung »die Selbstan-eignung von Wissen über gesellschaftliche und politische Zusammenhänge« als »zentral« an, »um die eigenen Lebens- und Arbeitsverhältnisse besser verstehen und auch verändern zu können« (ebd., S. 4). Sie hebt hervor, dass hierbei

»anders als in der schulischen politischen Bildung [...] der demokratische und demokratisierende Anspruch quasi ›von unten‹, von den lernenden und sich selbst bildenden Subjekten, aus[geht] und [...] nicht von ›oben‹, von staatlicher Seite pädagogisch verordnet [wird]«. (Ebd.)

Neben diesen selbst organisierten Formen politischer Bildung beförderten auch die Politik der Re-education und die Gründung der Politikwissenschaft (vgl. ebd., S. 3-13) den demokratischen Anspruch politischer Bildung in der BRD. Mit der Politik der Re-education durch die Alliierten sollte die deutsche Bevölkerung nach 1945 umerzogen und »[...] den nationalsozialistischen Tendenzen in der Gesellschaft entgegengewirkt werden« (ebd., S. 5). Teil der Bildungspolitik waren moralische Erziehung, die Propagierung von Toleranz und ›fair play‹ (vgl. ebd.; Schmiederer 1972, S. 23).

Die »(Neu-)Gründung und Verankerung der Politikwissenschaft als Wissenschaftsdisziplin« war insofern wichtig, als dass sich diese »lange Zeit als Demokratiewissenschaft und der politischen Bildung verpflichtet« verstanden habe (Lösch 2011, S. 8). Lösch verweist darauf, dass einige der früh besetzten politikwissenschaftlichen Lehrstühle »ein Politik- und Demokratieverständnis [vertraten]«, das sich nicht nur »mit dem Nationalsozialismus auseinandersetzte«, sondern »zu-

9 Vgl. dazu die Studie von Jana Trumann (2013) zu politischer Bildung in Bürgerinitiativen.

gleich kritisch die Entwicklung der Demokratie in der Bundesrepublik begleitete und auf weitere Demokratisierungsanstrengungen verwies« (ebd., S. 9).¹⁰

Für die heutige Politikwissenschaft stellt Lösch dagegen fest, dass diese stark ausdifferenziert sei und ihren »pädagogischen Impetus [...], sich der politischen Bildung verpflichtet zu fühlen«, verloren habe (ebd., S. 9f.). Paul Ciupke befindet sogar, dass sich der »politikwissenschaftliche Forschungsdiskurs« (nebst dem erziehungswissenschaftlichen) »oft in einer abgeschotteten Welt bewegt, dass er in weiten Teilen von Selbstbezüglichkeit und fehlender Feldkenntnis geprägt ist« (Ciupke 2012, S. 161f.). Auf der anderen Seite »versuchte sich die Politikdidaktik von der Politikwissenschaft abzukoppeln« (Lösch 2011, S. 10) und sich als eigenständige Wissenschaft zu etablieren (vgl. ebd.; Sander 2006).

Mit Blick auf heute kommt Lösch zusammenfassend zu dem Schluss, dass sich »kaum noch Konzeptionen politischer Bildung finden [lassen], die sich explizit auf die kritische Theorie und Gesellschaftsforschung berufen« (Lösch 2011, S. 13). Für eine politische Bildung mit demokratischem und kritischem Anspruch ist das offensichtlich problematisch – denn wie will politische Bildung Subjekte darin unterstützen, ihre eigene Einbindung in Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu begreifen und zu verändern, wenn ebendiese Verhältnisse nicht analysiert werden? Unter Verweis auf aktuelle Entwicklungen, wie z.B. dem »Um- und Abbau[...] von Sozialstaatlichkeit und Demokratie«, den Christoph Butterwegge (2011) analysiert hat, sind jedoch »Rückgriffe auf eine kritische Gesellschaftsanalyse« als »immer notwendiger« zu betrachten (Lösch 2011, S. 13).

Lösch befindet, dass »die theoretischen Kontroversen und inhaltlich ideologischen Auseinandersetzungen in der politischen Bildung [...] durch den ›Beutelsbacher Konsens‹ befriedet« worden seien (Lösch 2011, S. 10). Zu den Grundsätzen des Beutelsbacher Konsens (BK) gehören:

- »Überwältigungsverbot: Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ›Gewinnung eines selbständigen Urteils‹ zu hindern.
- Kontroversitätsgebot: Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.
- Befähigung: Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen.« (Becker 2013, S. 59)

Der BK ging im Jahr 1976 aus einer Fachtagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg hervor, nachdem im Vorfeld »hoch kontroverse[...]

¹⁰ Lösch bezieht sich hier auf Hartwich 1989.

Debatten« über »Ziele und Aufgaben politischer Bildung« geführt worden waren (Widmaier/Zorn 2016b, S. 9). Er sollte vor allem »für die politische Bildung im staatlichen Auftrag« (Ahlheim 2012, S. 79) relevant sein, also für den Politikunterricht in Schulen sowie für die Landeszentralen und die Bundeszentrale für politische Bildung (vgl. Schiele/Schneider 1977). Seine Geltung für den außerschulischen politischen Bildungsbereich, der durch viele freie Träger geprägt ist, kann aktuell als umstritten gelten (vgl. Widmaier/Zorn 2016a).

So betrachtet der Fachdidaktiker Wolfgang Sander den BK als »eine Art Kern der Berufsethik in der politischen Bildung« (Sander 2014b, S. 22) und befindet, dass der BK »aus politikdidaktischer Sicht auch für die außerschulische politische Bildung Gültigkeit beanspruchen« könne und »(...) inzwischen weithin dort auch akzeptiert« sei (ebd.). Auch Becker meint, dass die BK-Grundsätze in der außerschulischen politischen Bildung »als handlungsleitende Regeln anerkannt« seien (Becker 2013, S. 59) und Dirk Lange betrachtet den BK als »identitätsstiftend« (Lange 2012, S. 64). Insofern überrascht es nicht, dass sich auch unternehmensnahe Stiftungen, wie die Robert Bosch Stiftung, auf ihn beziehen (vgl. Kapitel 4.3.3.1).

Andererseits lebt ja gerade der außerschulische politische Bildungsbereich von der Pluralität seiner unterschiedlichen Träger, über die die Demokratie bereichert werden soll (vgl. Kapitel 2.1.3).¹¹ In Bezug auf die politische Erwachsenenbildung, deren Träger oftmals auch politische Jugendbildung betreiben, hält Siegfried Schiele (der damalige Leiter der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg und Ausrichter der Tagung, aus der der BK 1976 hervorging) im Jahr 2006 fest:

»Missionarisches Auftreten wird allenthalben abgelehnt, aber im Hinblick auf die weltanschauliche Ausrichtung der jeweiligen Träger wird Farbe gezeigt. Das ist auch nicht zu beanstanden, solange didaktische Offenheit und Transparenz gewährleistet sind.« (Schiele 2006, S. 262; zit.n.: Ahlheim 2012, S. 79)

Für die freiwilligen Veranstaltungen der außerschulischen politischen Bildung hält Klaus Ahlheim »Parteilichkeit der je einzelnen Träger« für »konstitutiv – gerade wegen der [...] Urteilsfähigkeit selbstständig denkender Subjekte und der Leitidee der »Mündigkeit« (Ahlheim 2012, S. 80). Die Veranstaltungen sollen zwar für Personen mit unterschiedlichen Weltanschauungen offen sein,

»gleichwohl sollen die einzelnen Bildungsträger aus ihrer eigenen weltanschaulichen und politischen Gebundenheit keinen Hehl machen. Im Gegenteil, sie können ihre eigenen Positionen durchaus offensiv parteiisch, interessengeleitet – man denke an die politische Bildungsarbeit der Gewerkschaften – vertreten. Das

11 Diese Pluralität ist m.E. generell eher als ein Idealbild zu verstehen, da sich auch in einer Trägerlandschaft, die Pluralität abbilden will, aktuelle politische Machtkonstellationen und vorherrschende gesellschaftlichen Normen und Vorstellungen spiegeln.

›selbstständig denkende Subjekt‹, das eben freiwillig zu den Veranstaltungen kommt und auch wieder gehen und wechseln kann, wird dann die verschiedenen Positionen wägen und abwägen und zu einem selbständigen eigenen Urteil kommen.« (Ebd.)

Wenn unternehmensnahe Stiftungen sich in der außerschulischen politischen Bildung als ›unabhängige Akteure‹ bewegen, wirft das somit Fragen in Hinblick auf ihre ›weltanschauliche und politische Gebundenheit‹ auf.

Der BK wird derzeit in der Profession ganz grundsätzlich hinsichtlich seiner Vorzüge und Unzulänglichkeiten sowie seines Aktualisierungsbedarfes diskutiert – so z.B. im Oktober 2015 auf der Fachtagung »Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?«. ¹² Diese Diskussion kann hier nicht ausführlich wiedergeben werden, es sei jedoch darauf verwiesen, dass sich etliche Einwände gegen das Kontroversitätsgebot richten, das sowohl in schulischer wie außerschulischer politischer Bildung nicht als Neutralitätsgebot missverstanden werden sollte (tendenziell aber wird) (vgl. Geßner et al. 2016, S. 31). Überzeugend erscheint auch der Einwand, dass schlechterdings kontrovers dargestellt wird bzw. werden kann, was nicht wissenschaftlich kontrovers erforscht wird – wobei davon auszugehen ist, dass es stets marginale, unbekannte Positionen in der Wissenschaft gibt. Gegen das Überwältigungsverbot führt Lösch ins Feld, dass

»Überwältigung [...] heute nicht primär durch intentionale und personalisierte Indoktrination und deutliche Hierarchien, sondern viel stärker durch symbolische Herrschaftsformen, nämlich durch Normierungen und Disziplinierungen und eine neue Verbindung von Macht und Wissen [passiert].« (Lösch 2016, S. 230)

Der Fachdidaktiker Andreas Eis verweist auf die (im Juni 2015 verabschiedete) »Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung«, ¹³ die er für ein fachliches Selbstverständnis als geeigneter sieht (vgl. Eis 2016a, S. 134). Die Erklärung setze

»genau da ein, wo der Beutelsbacher Konsens endet: mit einer fachdidaktischen Positionierung zu demokratietheoretischen Grundlagen, einem Bezug zu aktuellen Gesellschaftsanalysen und Schlüsselproblemen, die sich zur Begründung von Bildungsinhalten aus Sicht der Verfasserinnen und Verfasser besser eignen als sogenannte ›Bildungsstandards‹. Die Autorinnen und Autoren der Erklärung verbindet [...] eine gesellschaftsanalytische und herrschaftskritische Perspektive, die

12 Der Tagungsbericht befindet sich im Band zur Tagung: vgl. Geßner et al. 2016. Die einzelnen Beiträge im Tagungsband geben einen Überblick über die unterschiedlichen Positionen in der Debatte (vgl. Widmaier/Zorn 2016a).

13 »Die 23 Autor*innen und Erstunterzeichner*innen stammen sowohl aus dem universitären Kontext als auch aus Bildungsstätten unterschiedlicher Träger, aus Nichtregierungsorganisationen (NGOs), sozialen Bewegungen und aus der schulischen Bildung.« (Eis 2016a, S. 135)

Ursachen von Unmündigkeit, Fremdbestimmung, Ungleichheit, von sozialer Inklusion und Exklusion als Ausgangspunkt für politische Lernprozesse sieht [...].« (Ebd.)

Die Grundsätze der »Frankfurter Erklärung« lauten in Kurzform wie folgt:

1. Krisen: Eine an der Demokratisierung gesellschaftlicher Verhältnisse interessierte Politische Bildung stellt sich den Umbrüchen und vielfältigen Krisen unserer Zeit.
2. Kontroversität: Politische Bildung in einer Demokratie bedeutet, Konflikte und Dissens sichtbar zu machen und um Alternativen zu streiten.
3. Machtkritik: Selbstbestimmtes Denken und Handeln wird durch Abhängigkeiten und sich überlagernde soziale Ungleichheiten beschränkt. Diese Macht- und Herrschaftsverhältnisse gilt es, wahrzunehmen und zu analysieren.
4. Reflexivität: Politische Bildung ist selbst Teil des Politischen, Lernverhältnisse sind nicht herrschaftsfrei, Politische Bildung legt diese Einbindung offen.
5. Ermutigung: Politische Bildung schafft eine ermutigende Lernumgebung, in der Macht- und Ohnmachtserfahrungen thematisiert und hinterfragt werden.
6. Veränderung: Politische Bildung eröffnet Wege, die Gesellschaft individuell und kollektiv handelnd zu verändern. (Frankfurter Erklärung 2015)

Eis hebt die Bedeutung der Erklärung besonders in Hinblick darauf hervor, dass es ihr »Anliegen« sei,

»die Praxisfelder als auch die wissenschaftliche Expertise der politischen Bildung in ihrer Breite zur Kenntnis zu nehmen und nicht – wie im Beutelsbacher Konsens – auf die Anforderungen und Beschränkungen des Politikunterrichts zu begrenzen.« (Eis 2016a, S. 137)

Die Wichtigkeit der Erklärung kann zudem vor dem Hintergrund der »jüngsten, grundsätzlich sehr begrüßenswerten Versuche der Öffnung von Schule in die Kommunen und die Gesellschaft hinein« gesehen werden (ebd.). Denn in diesem Kontext finden sich eben auch die »finanzstarke[n] Stiftungen von Unternehmensverbänden« in der Schule wieder (ebd., S. 138). Eis betont, dass die unterschiedlichen zivilgesellschaftlichen Akteure »trotz ihrer Verpflichtung zur Gemeinnützigkeit« mit »Interessen verbunden und ebenso wie Bildungsinstitutionen in Herrschaftsverhältnisse verflochten« seien (ebd.). Insofern lohnt es sich m.E., besonders das Kriterium der Reflexivität der »Frankfurter Erklärung« zu einem wichtigen Ausgangspunkt für diese Untersuchung zu machen.

2.1.3 Unternehmensnahe Stiftungen als wenig beachtete politische Bildungsakteure im pluralen Trägersystem

Die für Deutschland charakteristische plurale Trägerlandschaft der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung ist auf die bereits erwähnte Re-education-Politik zurückzuführen: Die Trägerlandschaft sollte »[...] die Meinungsfreiheit einer Demokratie [...] spiegeln« (Zeuner 2014, S. 138; Zeuner 2000). Christine Zeuner befand 2014 zwar, dass sich diese plurale Struktur der Trägerlandschaft »in ihren Grundzügen bis heute erhalten hat« (ebd.), jedoch existiert keine »empirisch abgesicherte Darstellung der Träger- und Einrichtungslandschaft der politischen Bildung« (ebd., S. 140).¹⁴

Durch die fehlende Akteursforschung ist nicht klar, welche Akteure auf europäischer oder internationaler Ebene politische Bildung fördern und beeinflussen. Dabei gibt es viele politische Bildungsakteure, die hier aktiv sind: z.B. die EU-Institutionen, die bpb mit dem internationalen »Network European Citizenship Education (NECE)« (gefördert u.a. durch die Robert Bosch Stiftung) oder private und unternehmensnahe Stiftungen (vgl. Kapitel 4.2.2; 5.2.1). Eine Ursache für die fehlende Forschung über die Bildungsakteure im Feld der außerschulischen politischen Bildung ist die fehlende Anbindung des Feldes an die Universität bzw. auch das (scheinbare) Desinteresse der deutschen Politikwissenschaft, sich mit dem Feld auseinanderzusetzen.

Für die politische Bildung wird zwar schon länger ein »einseitiger ökonomischer Einfluss von Seiten großer Interessenverbände«, wie die der »Unternehmer- und Arbeitgeberverbände oder Bankenverbände«, erkannt (Lösch 2011, S. 18; Möller/Hedtke 2011). Insbesondere in Hinblick auf das Feld der außerschulischen politischen Bildung werden unternehmensnahe Stiftungen aber wenig beachtet. Dies offenbart sich zumindest, wenn man Trägeraufzählungen der politischen Jugendbildung betrachtet. Hier werden unternehmensnahe Stiftungen und Unternehmen entweder nicht explizit genannt: Zum Beispiel erarbeitet Udo Vorholt 2003 (auf Basis bestehender Forschungsliteratur zur Erwachsenenbildung) eine »systematisierende Übersicht« über die »Institutionen politischer Bildung in Deutschland« und führt als Stiftungen nur die parteinahen Stiftungen auf (vgl. Vorholt 2003).

Oder die Stiftungen werden in Trägeraufzählungen mal dem zivilgesellschaftlichen, mal dem privaten Bereich zugeordnet. So unterscheidet z.B. der »Monitor politische Bildung« (Lange 2010), der einen Überblick über die aktuellen Institutionen der politischen Bildung in Deutschland gibt, zwischen staatlicher und gesellschaftlicher Ebene (vgl. ebd.) und ordnet unter letztgenannter unter dem Stichwort »Zivilgesellschaftliche Stiftungen« auch unternehmensnahe Stiftungen

14 Zeuner nimmt hier Bezug auf die Studie von Vorholt (vgl. Vorholt 2003).

zu: Vier der insgesamt acht dort genannten Stiftungen sind unternehmensverbunden (Robert Bosch Stiftung, Körber Stiftung, Freudenberg Stiftung, Bertelsmann Stiftung), bei zwei weiteren Stiftungen kann die Unternehmensverbundenheit als ungeklärt gelten (ZEIT-Stiftung, Gemeinnützige Hertie-Stiftungen; vgl. ausführlich Kapitel 4.1).¹⁵

Auch Zeuner nutzt nicht den Begriff der unternehmensnahen Stiftung (der generell wenig etabliert ist). Sie ordnet Stiftungen in ihrer Einteilung zum »Institutionensystem der Erwachsenenbildung« zwei Kategorien zu: sowohl zu »Interessenorganisation/partikular« als auch zu »Unternehmen/privat« (in Unterscheidung von »Staat«) (vgl. Tabelle 1). Zeuner bezieht sich dabei auf das Institutionensystem der Erwachsenenbildung, in das »sich Träger und Einrichtungen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung einordnen [lassen]« (Zeuner 2014, S. 139). Die Systematik spiegle »die Einbettung von Trägern und Einrichtungen in politische, gesellschaftliche und rechtliche Zusammenhänge« (ebd.).

Tabelle 1: Institutionensystem der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

Staat	Interessenorganisationen	Unternehmen
Öffentlich	Partikular	privat
<i>Einrichtungen von:</i>		
Volkshochschulen	Parteien/Stiftungen Konfessionen	Betriebliche Bildungsabteilungen
Fachschulen	Wirtschaftsverbänden Gewerkschaften	Weiterbildungsunternehm- men/Stiftungen
	Interessengruppen Vereinen	

Quelle: Faulstich/Zeuner 2008, S. 185; zit.n.: Zeuner 2014, S. 139.

Dem Monitor für politische Bildung ist zugute zu halten, dass er die einzige Publikation ist, die überhaupt einen Überblick über Stiftungen bereitstellt, die nicht zu den politischen und parteinahen Stiftungen gehören. Die Auswahl der acht »zivilgesellschaftlichen Stiftungen« im Monitor kommt dabei so zustande, dass man

15 Auch Hafener führt 2014 nur »zivilgesellschaftliche Stiftungen« in seiner Trägeraufzählung auf: »konfessionell und gewerkschaftlich geprägte Bildungsträger, kommunale Jugendförderung, Jugendbildungsstätten, Arbeit und Leben, die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung, Volkshochschulen, Jugendverbände, dann politische und zivilgesellschaftliche Stiftungen sowie Bildungswerke der Wirtschaft« (Hafener 2014, S. 226-227). Im Handbuch politische Bildung von 2014 finden unternehmensnahe Stiftungen auch beim Thema »Unterstützungsstrukturen der politischen Bildung: Verbände, Förderer, Materialien und Onlineangebote« keine Erwähnung (vgl. Kühberger 2014).

»die nach Vermögen und Gesamtausgaben größten deutschen Stiftungen einbezogen« hat, basierend auf einem Ranking des Bundesverbands Deutscher Stiftungen (Lange 2010, S. 121). In diesem Ranking sind wiederum »nur Stiftungen aufgenommen [...] die der Veröffentlichung ihrer Daten zugestimmt haben« (ebd.). Auf Basis einer Analyse der Internetpräsenzen und z.T. durch Kontaktaufnahme wurde dann geprüft, ob die Stiftungen direkt politische Bildung betreiben oder Fremdmaßnahmen fördern. Im letzten Schritt wurde anhand einer Sichtung von »Geschäfts- sowie Jahresberichten, Infomaterialien und Internetauftritten« eine Auswahl an Stiftungen getroffen, »die sich eindeutig im Bereich politischer Bildung engagieren« (ebd.).

Lange verweist darauf, dass »einige Stiftungen keine Angaben zu ihrem Engagement im Bereich politischer Bildung [machten]« (ebd.). Zudem sei ein »Problem [...] die oftmals nur sehr dünne Datenlage« und dass »[h]arte Zahlen [...] nicht immer zu ermitteln [waren]« (ebd.). Deshalb wurde vor allem »auf das Themenspektrum der Stiftungen eingegangen« und die Ausführungen im Monitor zu den Stiftungen hätten demnach »einen eher deskriptiven Charakter« (ebd.). Der Überblick stellt somit keine fundierte empirische Forschung zu diesen Stiftungen bereit und analysiert zum Beispiel nicht die Stiftungsstrukturen.

Dass unternehmensnahe Stiftungen als politische Bildungsakteure so wenig wahrgenommen und ihre Selbstbeschreibung als »zivilgesellschaftlich« ohne weitere Differenzierung übernommen wird, mag zunächst überraschen. Schaut man sich die Stiftungsforschung näher an, wird die Nichtbeachtung dieses bestimmten Stiftungstypus verständlicher: Denn in Deutschland werden unternehmensnahe Stiftungen kaum beforscht (vgl. Kapitel 4.1.1). Auch Unternehmen, die über CSR-Stiftungen oder über ihre CSR-Abteilungen Bildungsprogramme fördern, werden bisher noch wenig als politische Bildungsakteure beachtet.

Es ist somit ungeklärt, wie unternehmensnahe Stiftungen auf dem Feld einzuordnen sind – stehen z.B. ihre Angebote allen Interessenten*innen offen? Mit welchen Akteuren arbeiten unternehmensnahe Stiftungen auf dem Feld der politischen Bildung zusammen? Welche Unterschiede bestehen zwischen den unternehmensnahen Stiftungen in ihrer Ausrichtung – sei es in Hinblick auf politische und inhaltliche Schwerpunktsetzungen oder hinsichtlich der Zielgruppen? Zudem stellt sich die Frage, auf welche Weise und in welchem Maße sie politischen Einfluss über politische Bildungsförderungen ausüben, z.B., indem sie andere Stiftungen und bestimmte Träger fördern oder Agendasetting betreiben.

Fakt ist außerdem, dass Stiftungen im Bildungsbereich insgesamt, und so auch in der politischen Bildung, an Einfluss gewinnen – denn dieser ist angesichts der staatlichen Sparpolitik auf zusätzliche Förderungen durch den privaten Sektor angewiesen. Insgesamt ist die »Finanzierungsstruktur der außerschulischen politischen Bildung« nur »schwer zu durchschauen« (Schröder/Balzter/Schroedter 2004, S. 155), was an der »Pluralität der Träger und ihrer Autonomie«, aber auch an der

»zunehmende[n] Differenzierung der Förderungslandschaft« (ebd.) liegt. Ina Bielenberg, die Geschäftsführerin des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten, verweist auf »steigende[n] wirtschaftlichen Druck, [...] Rückläufigkeit von Fördermitteln« und der »daraus resultierende[n] Notwendigkeit, zusätzliche Mittel zu akquirieren« (Bielenberg 2013, S. 114). Auch Benedikt Widmaier befindet, dass der »ökonomische Druck« für die nonformale politische Bildung »enorm gestiegen« sei:

»Im Fahrwasser der neoliberalen Wirtschaftspolitik der vergangenen Jahre ist die öffentliche Förderung der politischen Bildung sukzessive von einer institutionellen auf eine stärker projekt- und maßnahmenbezogene Förderung umgestellt worden.« (Widmaier 2011, S. 476)

Lösch konstatiert »drastische öffentliche Sparmaßnahmen im politischen Bildungsbereich« (Lösch 2011, S. 18) und kritisiert:

»Aufgrund des permanenten finanziellen Engpasses wird das Geschäft der politischen Bildungsarbeit und das Erstellen von Materialien für die Schulen leichtfertig privaten Anbietern überlassen – den Sparkassen, dem Bundesverband deutscher Banken, den konservativen Stiftungen, der Bertelsmann-Stiftung etc. –, die das Feld und die Notwendigkeit der politischen Meinungs- und Willensbildung längst für sich entdeckt haben und im Begriff sind, es zu okkupieren, da sie im Gegensatz zu den öffentlichen Einrichtungen über die finanzielle Ausstattung verfügen. Private Anbieter müssen nicht mit der Mängelwirtschaft der öffentlichen Hand rechnen, sondern sind häufig in der Lage, gut aufgearbeitetes Bildungsmaterial bereitzustellen. Diese Bildungsmaterialien sind häufig tendenziös und interessengeleitet und widersprechen dem Gebot der Kontroversität der politischen Bildung.« (Ebd., S. 17f.)

Unternehmensnahe Stiftungen, wie die von Lösch genannte Bertelsmann Stiftung, stoßen dabei in die Lücke, die durch den Rückzug des Staates im Bildungsbereich entstanden ist (vgl. Höhne 2016). Sie wirken z.T. schon seit Jahrzehnten (u.a.) auf dem Feld der politischen Bildung, können aber insofern als »neue politische Bildungsakteure« verstanden werden, als dass es in jüngster Zeit immer mehr von ihnen gibt, sie immer aktiver im Bildungsbereich werden und sie nicht mehr nur vereinzelt Projekte durchführen. Zu »private[n] Anbieter[n]« besteht dabei »keine umfassende empirische Erhebung. Die Finanzierungsformen der Einrichtungen werden selten offengelegt.« (Zeuner 2014, S. 141) Zeuner weist damit nicht nur auf den bestehenden Forschungsbedarf hin, sondern auch auf die Frage, warum genau diese Forschung so schwierig zu betreiben ist: Es gibt keine gesetzlichen Verpflichtungen zu Transparenz (vgl. ausführlich dazu Kapitel 4.1.3).

Untersuchungen zu unternehmensnahen Stiftungen als politischen Bildungsakteuren gibt es bisher kaum. Es liegt eine Untersuchung zur Freudenberg Stiftung

von Pia Gerber (2006) vor, der heutigen Geschäftsführerin der unternehmensverbundenen Stiftung. Sie hat die Freudenberg Stiftung als »Innovationsagentur[...]« untersucht (vgl. ebd.) und dabei eine eher wohlwollende Perspektive eingenommen, die das Wirken der Stiftung in einer »150-jährige[n] Tradition sozial- und bildungspolitischer Verantwortungsübernahme erfolgreicher Unternehmer [...]« einordnet (ebd., S. 151). Gerbers Arbeit gibt einen interessanten Einblick in die Arbeit der Stiftung und beschreibt u.a. auch die Aktivitäten im Feld der politischen Bildung. Hier setzt sich die Stiftung insbesondere für die Teilhabe von Migrant*innen ein und die »Förderung demokratischer Orientierungen und Verhaltensweisen [...]« (ebd., S. 160ff., 199ff.) (vgl. auch Kapitel 4.2 in dieser Arbeit). Eine kritische Auseinandersetzung mit der postulierten Unabhängigkeit der Stiftung und ihrer politischen Bildungsprogramme findet nicht statt. Die Stiftung wird »als vergleichsweise unabhängige Organisation« (ebd., S. 283) betrachtet und die Förderung »strukturell benachteiligter Jugendlicher« vor allem durch »Projekte zur Stärkung der Selbsthilfekraft« (ebd., S. 151f.) nicht herrschaftskritisch analysiert (vgl. dazu die Überlegungen in dieser Arbeit in Kapitel 3).

Peggy Wolf untersuchte 2011 mit »[k]ritischen Ansätze[n] zur Reflexion des Regiertwerdens« das an der Schule angesiedelte Programm »Jugend debattiert« (vgl. Wolf 2011), das die unternehmensverbundene Robert Bosch Stiftung sowie drei weitere große private Stiftungen (Gemeinnützige Hertie Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung, Stiftung Mercator) finanzieren, deren »Unternehmensnähe« als ungeklärt gelten kann (vgl. dazu Kapitel 4.2.1). Wolfs herrschaftskritischer Fokus richtet sich dabei auf die Programminhalte, nicht auf die privaten Förderer; so auch bei der Untersuchung von Alexander Wohnig, der in seiner Studie »Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen« u.a. Programme der Bertelsmann Stiftung in der Engagementförderung in der Schule problematisiert (vgl. Wohnig 2017, S. 133ff.; vgl. ausführlich dazu Kapitel 4.2.2).

Unternehmen und unternehmensnahe Stiftungen werden bislang vor allem hinsichtlich ihres Engagements im Bereich der ökonomisch-politischen Schulbildung kritisch auf durch sie vermittelte Weltanschauung(en) und die Verbundenheit mit Wirtschaftsinteressen befragt (vgl. Möller/Hedtke 2011; Engartner 2015; Engartner/Krisanthan 2016).¹⁶ In der Jugendarbeit (in deren Rahmen auch politische Bildung stattfindet) werden dagegen Kooperationen mit Unternehmen in Hinblick auf mögliche Vorteile, sogenannte Win-win-Situationen, betrachtet (vgl. Damm 2006). Unternehmensverbundene Stiftungen, wie die Robert Bosch Stiftung, die sich besonders in der außerschulischen politischen Jugendbildung engagiert, mit der bpb und anderen anerkannten Trägern kooperiert und sich am Beutelsbacher

¹⁶ Engartner spricht von »arbeitgebernahen Stiftungen«, jedoch ohne dies genauer zu definieren (vgl. Engartner 2015, S. 25).

Konsens orientiert (vgl. Kapitel 4.3), scheinen als ›unabhängige Akteure‹ akzeptiert. Davon ausgehend, dass die außerschulische politische Bildungslandschaft von Pluralität lebt, gehört es notwendigerweise dazu, die finanziellen und rechtlichen Strukturen sowie weltanschauliche Positionierungen offenzulegen.¹⁷ Insofern erscheinen m.E. Selbstbeschreibungen als ›unabhängig‹ eher problematisch für diesen Bildungsbereich und fordern kritische Analysen geradezu heraus.

2.2 Politische Jugendbildung mit ›sozial und bildungsbenachteiligten Jugendlichen‹

2.2.1 ›Sozial und bildungsbenachteiligte Jugendliche‹ als Zielgruppe der politischen Bildung

Es gibt keine gesicherten Angaben über die Teilnehmendenzahlen in der außerschulischen politischen Jugendbildung.¹⁸ Gleichwohl wird seit Jahren eine besondere »Herausforderung« in der »Ansprache und Gewinnung neuer Zielgruppen« gesehen, insbesondere da »die Erfahrung [zeigt], dass es Defizite [...] bei der Einbeziehung möglichst aller Bevölkerungsgruppen [gibt]« (Bielenberg 2013, S. 117).¹⁹ Wenn außerschulische politische Bildung dabei zur »soziale[n] Ausweitung der Demokratie« (Lösch 2008, S. 170) beitragen will,²⁰ dann gehört es, wie bereits ausge-

17 So fordert Meyer ein, dass politische Bildung die ihr zugrundeliegenden Werte transparent machen sollte, um den Teilnehmenden eine Auseinandersetzung mit diesen zu ermöglichen (vgl. Meyer 2003, S. 476; zit.n.: Ahlheim 2012, S. 83). Einige Veranstalter hätten einen »Ehrlichkeitsvorteil«, da offensichtlich sei, für was sie stünden (vgl. ebd.), womit wohl »Parteien, Gewerkschaften, Kirchen« gemeint sein könnten (Ahlheim 2012, S. 83).

18 Hafenerger verweist darauf, dass die »Zahlen über die Teilnahme an politischer Jugendbildung [...] lückenhaft und unvollständig« seien (Hafenerger 2014, S. 227). Wenn man sich an der Kinder- und Jugendhilfestatistik und den Daten des Statistischen Bundesamtes orientiere, seien die Zahlen insgesamt als »niedrig« einzuschätzen (ebd.). Laut Lange würden jährlich »1,4 Millionen Jugendliche und junge Erwachsene an außerschulischen Bildungsmaßnahmen« teilnehmen und laut Schröder wären »davon etwa 700 000 der politischen Bildung zuzurechnen« (Lange 2010/Schröder 2013; zit.n.: Hafenerger 2014, S. 227).

19 Für die politische Erwachsenenbildung belegten empirische Studien Anfang der 2000er Jahre, dass diese weite Teile der Bevölkerung nicht erreicht (vgl. Rudolf 2002, S. 213) und insbesondere sozial benachteiligte Menschen und Migrant*innen kaum als Adressat*innen in den Blick nimmt (vgl. Fritz/Maier/Lothar 2006, S. 125-127).

20 Ausgehend von dieser Annahme wird sich nachfolgend auch nicht mit Positionen auseinandergesetzt, die die politische Bildung mit ›benachteiligten Jugendlichen‹ grundsätzlich infrage stellen – wie z.B. Joachim Detjen, der zumindest 2007 noch das »Bildungsverhalten von Konsum-Materialisten und Hedonisten«, womit das Institut Sinus Sociovision Milieus der sogenannten ›Unteren Mittelschicht/Unterschicht‹ bezeichnet, nicht nur als eine Herausforderung, sondern eher als »ein unüberwindbares Hindernis« betrachtete (Detjen 2007, S. 6).

führt (vgl. Kapitel 1), zu ihrem wichtigsten Auftrag, gerade sozial marginalisierte Jugendliche zu erreichen. Denn

»Arme und sozial Benachteiligte verfügen hierzulande selten über adäquate Möglichkeiten zur Partizipation, was die demokratische Legitimation der politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse schwächt.« (Butterwegge 2015, S. 10)

Hinzu kommt, dass »[d]ie Zielgruppe der sozial Benachteiligten [...] im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklung von zunehmender Arbeitslosigkeit und verstärkten Übergangsproblemen zwischen Schule und Beruf deutlich gewachsen [ist] [...]« (Schröder/Balzter/Schroedter 2004, S. 196).

In der Profession der außerschulischen politischen Bildung »genießt« die Thematik der sogenannten »bildungsfernen Zielgruppen« (dem stigmatisierenden Label, unter dem i.d.R. Menschen aus sozio-ökonomisch benachteiligten Milieus subsumiert werden) spätestens seit 2008 »hohe fachöffentliche Aufmerksamkeit« (Nonnenmacher/Widmaier 2012, S. 5). Damals haben die SPD- und CDU/CSU-Fraktionen im Bundestag den Antrag »Zur Lage der politischen Bildung in Deutschland« verabschiedet und darin gefordert, »politische Bildung für, aber auch von Migrantinnen und Migranten [...] zu fördern« und »zeitgemäße Formate politischer Bildung für politik- und bildungsferne Zielgruppen zu entwickeln« (Deutscher Bundestag 2008).

Diesem Antrag ging zudem 2007 eine viel beachtete Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung voraus. Diese identifizierte drei Milieus, die mit 26 Prozent das »untere ›Drittel« [...] der Bundesbürger« ausmachen und die »deutlich unter der Armutgefährdungsgrenze« oder aber »einem hohen Armutsrisiko« ausgesetzt sind (»Abgehängtes Prekariat«, »Autoritätsorientierte Geringqualifizierte«, »Selbstgenügsame Traditionalisten«) (Neugebauer 2007, S. 68f.). Die Studie hält fest, dass gerade dieses untere Drittel (wie aber auch die mittleren Milieus) »[g]eringe Neigungen zu institutionalisiertem politischem Engagement« verspüre (ebd., S. 99).

Für Jugendliche, die deprivilegierten Milieus entstammen,²¹ gab es in der politischen Bildung in den letzten Jahren die Zuschreibungen ›politikfern« und ›bildungsfern«. Eine qualitative Untersuchung der Herangehensweise der Bundeszentrale für politische Bildung in der politischen Bildungsarbeit mit sogenannten ›politikfernen Zielgruppen« ergab 2010, dass mit den Begriffen ganz unterschiedliche

21 Vor einigen Jahren rekurierte man – z.B. in der bpb – mit der Terminologie ›politik- und bildungsferne Zielgruppen« schwerpunktmäßig auf Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund aus den sogenannten ›sozialen Unterschichtsmilieus« (nach der Milieueinteilung und -benennung von Sinus Sociovision, vgl. dazu auch die kritische Auseinandersetzung mit diesen Zuschreibungen in den weiteren Ausführungen in diesem Kapitel) und orientierte sich an den Schulformen Haupt-, Real- und Berufsschule (vgl. Hirsch 2010).

Personengruppen imaginiert und angesprochen werden – z.B. auch Jugendliche aus bildungsaffinen Milieus (vgl. Hirsch 2010).²² Gleichzeitig wurde deutlich, dass sich der 2007 gegründete bpb-Fachbereich »Politikferne Zielgruppen« auf Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund aus deprivilegierten Milieus konzentriert.²³ In der pädagogischen Praxis wurden analog dazu vor allem Haupt-, Real-, Berufsschüler*innen, auch Förderschüler*innen und Schulabbrecher*innen angesprochen (vgl. ebd.).²⁴

Die Fachdidaktikerin Besand, unter deren Leitung zwei (u.a. von der Robert Bosch Stiftung geförderte) politische Bildungsprogramme mit »benachteiligten Jugendlichen« evaluiert wurden,²⁵ hat im Zuge der Evaluationen 2013 den damaligen Forschungsstand recht treffend zusammengefasst. Ihre Erläuterungen sollen hier resümiert und als Ausgangspunkt für die weitere Darstellung der Diskussion um »sozial benachteiligte Jugendliche« genommen werden.

Besand/Birkenhauer/Lange heben hervor, dass

»der Begriff »Politikferne« in Anlehnung an den Begriff der »Bildungsferne« sehr viel deutlicher darauf [verweist], dass der Zugang zu politischen Fragestellungen insbesondere in bildungsferneren und damit häufig sozial schwächeren Milieus verstellt zu sein scheint.« (Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 10)

22 In der Untersuchung wurden zwölf leitfadengestützte Expert*inneninterviews mit Mitarbeiter*innen der bpb durchgeführt, aber auch Expertisen zum Thema »politikferne Zielgruppen« und Projektdaten ausgewertet.

23 Der Fachbereich orientierte sich an den zwei von Sinus Sociovision definierten und sogenannten »Milieus der Unteren Mittelschicht/Unterschicht«, den »Hedonisten« und »Konsum-Materialisten« (vgl. Hirsch 2010). Der Begriff des Migrationshintergrunds wurde von Sinus Sociovision und der bpb in Orientierung an der Definition des Statistischen Bundesamtes genutzt. Demnach sind Menschen mit Migrationshintergrund »Personen, die nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugezogen sind, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer/innen und alle in Deutschland Geborene mit zumindest einem zugezogenen oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.« (vgl. Statistisches Bundesamt 2010; zit.n.: Hirsch 2010, S. 28; 34)

24 Diese Angabe beruht auf Expert*innen-Interviews mit bpb-Mitarbeiter*innen (vgl. Hirsch 2010).

25 Die Programme und Evaluationen werden ausführlicher in Kapitel 4.3 dargestellt. Der hier von Besand et al. zusammengefasste Forschungsstand ist in zwei Evaluationen zu finden (vgl. Besand/Fuhrmann. o.J.; Besand/Birkenhauer/Lange 2013); nachfolgend wird aus der Evaluation zum Programm »DU HAST DIE MACHT« zitiert, da diese veröffentlicht ist (vgl. Besand/Birkenhauer/Lange 2013).

Als wissenschaftliche Bezugspunkte nennt Besand die Shell-Jugendstudie²⁶ und die Milieu-Studien des Sinus-Instituts, aus denen sich Anhaltspunkte ableiten lassen, dass Distanz zu Politik eher in deprivilegierten Milieus zu finden ist. Dies wird von Besand/Birkenhauer/Lange nicht direkt benannt, sondern eher umschrieben: So nennen die Autor*innen im Kontext von ›politikfernen Jugendlichen‹ nicht nur das Ergebnis der Shell-Studie von 2010, dass sich der Großteil der Jugendlichen nicht für Politik interessiert, sondern auch, »dass die Distanz zu Politik vor allem unter Haupt- und Realschülerinnen und -schülern am größten ist und dass die Geschlechtszugehörigkeit in diesem Zusammenhang eine Rolle spielt« (ebd.). Die Befunde würden damit einen nur sehr indirekten »Zugriff auf den sozialen, kulturellen oder auch ethnischen Hintergrund erlauben« (ebd.). Besand/Birkenhauer/Lange halten die Sinus-Studien für »[a]ussagekräftiger«, demnach ließen

»sich die Nähe oder Ferne von jugendlichen Zielgruppen zu politischen Fragen nämlich durchaus nach Lebenslage und Lebensauffassung, also Wertorientierung und kulturellem Milieu differenzieren [...]. Politikferne Jugendliche zeichnen sich nach den Befunden der Sinus-Studie also nicht nur durch einen formal niedrigen Bildungsgrad – wie in der Shell Studie beschrieben – aus, sondern auch durch Wertprofile, die als traditionell bzw. modern-materialistisch beschrieben werden. Das heißt, Politikferne entsteht in jugendlichen Milieus mit ausgeprägt materieller und genussorientierter Orientierung bei gleichzeitig starker Perspektivlosigkeit und dementsprechend geringer Lernmotivation. Auch Selbstwirksamkeit in Bereichen des gesellschaftlichen Lebens scheint laut Sinus-Studie für diese Gruppe gegen Null zu tendieren [...].« (Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 12)

Besand/Birkenhauer/Lange nehmen mit Beschreibungen wie ›modern-materialistischen Werteprofilen‹ Bezug auf das vom Institut Sinus Sociovision als »Materialistische Hedonisten« benannte Milieu, das als ein Milieu der »Untere[n] Mittelschicht/Unterschicht« klassifiziert ist (vgl. Bolder 2008, Calmbach/Borgstedt 2012; zit.n.: Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 12). Helmut Bremer und Felix Ludwig heben die Ergebnisse der Shell-Studie 2010 stärker als Besand/Birkenhauer/Lange in Hinblick auf die Schichtzugehörigkeit hervor und sprechen explizit von einem unterschiedlichen Politikinteresse der Unter- und Oberschicht, dass sich aus der Studie ableiten ließe: Denn von den insgesamt 40 Prozent, die politisch interessiert seien, stammen nur 16 Prozent aus der Unterschicht, 51 Prozent aus der

26 Seit 1953 veröffentlicht das Mineralöl- und Erdgasunternehmen Shell Jugendstudien und beauftragt dafür »in Deutschland unabhängige Forschungsinstitute mit der Erstellung von Studien, um Sichtweisen, Stimmungen und Erwartungen von Jugendlichen zu dokumentieren. [...] Als Langzeitberichterstattung ermöglicht sie es, Entscheidern eine Grundlage für gesellschaftliches und politisches Handeln bereitzustellen. Mit diesem Engagement für die Jugendforschung nimmt Shell in Deutschland seit Jahrzehnten die Möglichkeit wahr, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen.« (Deutsche Shell Holding GmbH 2010)

Oberschicht (vgl. Bremer/Ludwig 2015b, S. 28). Zudem sei das angestiegene Politikinteresse lediglich in den oberen Schichten nachzuweisen (vgl. Schneekloth 2010, S. 133; zit.n.: Bremer/Ludwig 2015b, S. 28).

Das Konzept ›politikferne Jugendliche‹ sei dann »zwischen 2009 und 2011 durch die Debatte über Jugendliche mit Migrationshintergrund« erweitert worden (Besand/Birkenhauer/Lange, S. 13). Besand/Birkenhauer/Lange geben »[d]ie Befürchtung, die sich an dieser Gruppe von Jugendlichen zunehmend festzumachen scheint«, »in verdichteter Form« wieder:

»Jugendliche mit Migrationshintergrund scheinen ähnlich wie die Gruppe der Bildungsfernen keinen guten Zugang zu Politik zu haben. Dieser schlechte Zugang kann offenbar durch die entsprechenden Elternhäuser nicht ausgeglichen werden, da diese (so die verbreitete Befürchtung) aufgrund sprachlicher und sozialer und auch politischer Barrieren kaum am deutschen Diskurs über Politik und politische Fragen teilnehmen – dazu jedoch noch in starkem Maße mit eigenen Wert- und Kulturvorstellungen ausgestattet zu sein scheinen.« (Ebd.)

Die Wissenschaftler*innen betonen, dass »[d]iese Interpretationen [...] mit Vorsicht zu bewerten« seien, da »Studien« zu »Ansprüchen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Politik und politische Bildung« bisher nur begrenzt vorlägen, bzw. z.T. auch »in eine etwas andere Richtung« weisen (ebd.).²⁷ »Der Begriff der Politikferne« habe sich somit »in der sozialwissenschaftlichen und politikdidaktischen Diskussion als Synonym für den Begriff der Bildungsferne im Bereich der politischen Bildung etabliert« und tendiere dazu, »im Zusammenhang mit dem Begriff des Migrationshintergrunds wahrgenommen zu werden« (ebd.).²⁸ »[I]n der pädagogischen Praxis« käme es dagegen »zu starken Aufweichungen« des Begriffs (ebd., S. 14). Hier würden oftmals alle Jugendlichen so bezeichnet, »denen man eine Distanz zum Gegenstand Politik unterstellt und die durch klassische Angebote zur politischen Bildung nur schwer zu erreichen sind« (ebd.), darunter nicht nur

27 Besand/Birkenhauer/Lange weisen hier auf die Untersuchungen von Lutter (2011) und Gessner (2014) hin.

28 Auch z.B. Bremer/Kleemann-Cöhring operationalisieren den Begriff Bildungsferne im Bereich der Erwachsenenbildung als »heterogene Gruppe, bei der [...] davon auszugehen ist, dass sich mehrheitlich soziale und kulturelle Merkmale unterprivilegierter Milieus ballen (Herkunft aus Familien mit niedrigem sozialen Status, geringe Bildungs- und Berufsqualifikationen mit Beschäftigung in entsprechenden Branchen, bisweilen prekäre berufliche und familiäre Verhältnisse, mitunter wohnhaft in benachteiligten Quartieren). Migrationshintergrund kommt oft als weiteres Merkmal hinzu.« (Bremer/Kleemann-Cöhring 2011, S. 8)

bildungsferne, sondern auch politisch interessierte Jugendliche.²⁹ Besand/Birkenhauer/Lange erklären sich dies mit dem

»von pädagogisch/didaktischer Seite als extrem schwer empfundenen Zugang zu Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus. Sie sind für die außerschulische politische Bildung – je nach Träger – tatsächlich nur sehr schwer zu erreichen und bleiben den Bildungsverantwortlichen biographisch lange Zeit eher fremd.« (Ebd.)

Folgt man der vorherrschenden Orientierung an den Sinus-Milieus, dann richtet sich politische Bildung, die sogenannte ›bildungsferne‹ Jugendliche ansprechen will, oftmals an Jugendliche aus den ›unteren sozialen Schichten‹. Der Begriff der ›sozialen Unterschicht‹ ist durch seine stigmatisierende Verwendung ein verbrannter und in der Profession (nachvollziehbarerweise) kaum genutzter Begriff.³⁰ Der Soziologe Klaus Dörre plädiert dennoch für ›die analytische Verwendung‹ eines ähnlich »zwiespältigen Begriffs«, nämlich dem der »Unterklassen« (Dörre 2015, S. 3). Denn der »Klassenbegriff [verweist] auf ein ›Verbindungsprinzip [...] das ›eine Brücke [...] zwischen dem Glück der Starken‹ und ›der Not der Schwachen‹ schlägt« (ebd., S. 6).³¹ Analytisch soll auch hier damit festgehalten werden, dass sich politische Bildung mit der Hinwendung zu Jugendlichen aus den ›unteren sozialen Schichten‹ an Jugendliche der Unterklassen richtet.³²

Viele Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen kritisierten die mit den Begriffen ›politikfern‹ und ›bildungsfern‹ unterstellte Defizitperspektive (vgl. u.a. Bremer/Kleemann-Göhring 2010, S. 14-16; Erben/Schlottau/Waldmann 2013, S. 11f.; Lösch 2013a, S. 120-124; Ottersbach 2011, S. 339-341). Im Zuge dieser Diskussionen geriet »auch das Unvermögen der Politik bzw. der politischen Bildung, zielgruppenadäquate Angebote oder Kommunikationsformen zu entwickeln, stärker in den Blick« (Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 10). Zudem wurde deutlich, dass der Begriff ›bildungsfern‹

»in der Regel ein Defizit und Versagen auf Seiten der Individuen unterstellt und [...] die strukturellen, symbolischen und politik-ökonomischen Gründe für soziale Marginalisierung und institutionelle Diskriminierung, die den Zusammenhang

29 Das deckt sich mit der Untersuchung von Hirsch (2010): So hoben bpb-Mitarbeiter*innen hervor, dass oftmals muslimische Jugendliche per se als ›politikfern‹ eingestuft würden, diese jedoch nicht selten großes Politikinteresse aufweisen. Die Untersuchung ergab zudem, dass in der bpb auch Angebote für bildungsaffine ›politikferne‹ Jugendliche entwickelt werden, so z.B. das Symposium *fashion@society* 2009 und 2013, vgl. unter: Bundeszentrale für politische Bildung 2017b.

30 Seibring befindet: »›Unterschicht‹ ist vielmehr normativ aufgeladen, oft abwertend in Gebrauch und trägt zu ihrer Formierung bei.« (Seibring 2015, S. 2)

31 Dörre zitiert hier Boltanski/Chiapello 2003, S. 398.

32 Dieser Punkt wird in der nachfolgenden Argumentation wieder aufgegriffen.

von Bildung und sozialer Herkunft verfestigen, häufig außer Acht [lässt].« (Lösch 2013a, S. 121)

Am Begriff ›politikfern‹ wird neben der Defizitperspektive auch der enge Politikbegriff kritisiert, der diesem zugrunde liegt (vgl. ebd.). So zeigte 2012 die von der bpb beauftragte und von vielen politischen Bildungsakteuren rezipierte Studie »Unsichtbares: Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von ›bildungsfernen‹ Jugendlichen« (vgl. Calmbach/Borgstedt 2012), dass auch bei sogenannten bildungsfernen Jugendlichen ein politisches Interesse festgestellt werden kann, wenn man einen sogenannten ›entgrenzten Politikbegriff‹ zugrunde legt: Um das politische Interesse von ›bildungs- und politikfernen‹ Jugendlichen zu erforschen, wurden 36 narrative Einzelinterviews mit sogenannten ›bildungsfernen Jugendlichen‹ durchgeführt; als solche werden in der Studie »Hauptschüler und Azubis mit Hauptschulabschluss« (gleichzeitig »mit und ohne Migrationshintergrund«) verstanden (ebd., S. 44).

Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass diese Jugendlichen einen Politikbegriff haben, der nicht mit den »Kategorien der politischen Klasse« (ebd., S. 76) zu fassen sei, mithin eine Partei zu bevorzugen und diese Präferenz begründen zu können, Politiker und das politische System zu kennen, die politische Berichterstattung und die Diskussionen in politischen Kreisen darüber zu verfolgen (ebd.). Die Sinus-Forscher empfehlen deshalb die Orientierung an einem »entgrenzten Politikbegriff« und warnen, dass mit einem engen Politikbegriff »die politische Agenda ›bildungsferner‹ Jugendlicher« verdeckt bleibe (ebd., S. 77).³³

Sie kommen weiterhin zu dem Ergebnis, dass sich die Jugendlichen für Ungerechtigkeit in der Gesellschaft und für die Gestaltung ihrer Lebensräume interessieren, dass sie nach Sprachrohren für ihre Probleme, Sehnsüchte und auch für ihre sozialen, politischen Interessen suchen und dass sie bereit sind, sich für andere einzusetzen und sich für konkrete Aspekte im Nahumfeld zu engagieren (vgl. ebd.).³⁴ Darüber hinaus stellt die Untersuchung fest, dass die befragten Jugendlichen Politik als etwas wahrnehmen, »was ›da oben‹ passiert und von anderen ge-

33 Auch neuere empirische Studien, wie die wissenschaftliche Begleitung des Projekts »Jugend für Politik gewinnen« von Bremer/Ludwig (2015a) zeigen, dass »die häufig vertretenen Thesen von der Politikferne, insbesondere von sozial untenstehenden und ›bildungsfernen‹ Milieus, nicht zutreffen« (dies. 2015b, S. 36).

34 Typische Kanonthemen, die sich unter anderem auf Politiker*innen, Parteien, Politikbetrieb und Europa beziehen, gelten bei den befragten Jugendlichen als uninteressant (vgl. Calmbach/Borgstedt 2012, S. 67). Sie äußern aber starkes Interesse bei Themen wie »Ausbildungsplatz, Arbeitslosigkeit/Hartz IV, Gerechtigkeit, Diskriminierung, Jugendzentren, Armut, Geld, Schule, Kriminalität, Gewalt, Familienprobleme, Einbürgerung, Multikultureller Freundeskreis, Konsum, Restriktion aufgrund Minderjährigkeit, Sozialleistungen, Obdachlosigkeit« (ebd., S. 69).

macht wird« (ebd., S. 65). Eigene Einflussmöglichkeiten schätzen insbesondere die Jüngeren gering ein (vgl. ebd.).

Nachdem es nach der Sinus-Studie nur noch schwerlich möglich war, von ›politikfernen‹ Jugendlichen zu reden, und der Begriff der Bildungsferne als stigmatisierend eingestuft wurde,³⁵ ist man in der Profession zu dem Begriff ›sozial und bildungsbenachteiligt‹ übergegangen.³⁶ Auch diese Zuschreibungen sind nicht unumstritten.³⁷ Der Erziehungswissenschaftler Paul Mecheril führte 2015 in einem Vortrag aus,³⁸ dass der Zielgruppenbegriff eine problematische Essentialisierung³⁹ mit sich bringe. Problematisch, da es keine Gruppen, sondern nur die Vergleichbarkeit von Lebensbedingungen gäbe. Es seien somit nicht die Personen, die sich ähneln, sondern ihre Lebensbedingungen.⁴⁰ Durch eine Gruppenzuschreibung wird also nicht nur eine unzutreffende gleiche Merkmalsbeschreibung vorgenommen, sondern außerdem von den strukturellen Bedingungen abgelenkt. In der kritischen Pädagogik arbeitet man deshalb mit dem Begriff »marginalisierte[...] Jugendliche« (vgl. Ottersbach 2011, S. 341, 347).⁴¹ Dieser Begriff wird wiederum – so die persönliche Erfahrung – außerhalb der ›Fachwelt‹ als sehr stigmatisierend empfunden.

35 Das Thema politische Bildung mit ›benachteiligten Jugendlichen‹ ist kontinuierlich von einer Diskussion um »Begrifflichkeiten« (Kohl/Seibring 2012b, S. 8) begleitet.

36 Zum Beispiel sprechen der gewerkschaftsnahe Träger Arbeit und Leben und das bpb-geförderte Netzwerk Verstärker von »bildungsbenachteiligten Jugendlichen«, die Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung, die Robert Bosch Stiftung und die DFL Stiftung (ehemals: Bundesliga Stiftung) von »sozial benachteiligt« (vgl. Arbeit und Leben 2014; Bundeszentrale für politische Bildung 2014; Erben/Schlottau/Waldmann 2013; Robert Bosch Stiftung 2013a).

37 Ottersbach weist auf die negative Konnotation des Begriffs hin (vgl. Ottersbach 2011, S. 341). Bremer/Kleemann-Göhring betonen, dass das Zusammenspiel von äußeren und inneren Barrieren mit dem Begriff ›Bildungsbenachteiligte‹ ggf. nicht in den Blick kommt (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2011, S. 8f.).

38 Der Vortrag lautete »Inklusion als Zielgruppenpädagogik? Politische Bildungsarbeit in der pluralen Gesellschaft« und fand 2015 in Hannover auf der Tagung »Alles inklusive? Das Zusammenspiel einer zielgruppenspezifischen und inklusiven politischen Bildungsarbeit« des Netzwerks Verstärker statt, in dem sich Multiplikator*innen zur politischen Bildungsarbeit mit ›bildungsbenachteiligten Jugendlichen austauschen.

39 Essentialisierung meint eine »Festschreibung des anderen auf seine Andersartigkeit [...], wobei innere Differenzen nivelliert werden« (Kultur glossar 2017).

40 Auch Bremer, der Milieukonzepte präferiert, kritisiert die Zielgruppenkonstruktionen: »Wenn Zielgruppen auf der Basis von Merkmalen bestimmt werden, dann muss man sich immer vergegenwärtigen, dass es sich um äußere Merkmale handelt, von denen auf innere Haltungen geschlossen wird. Latent steckt also ein vereinfachendes ›objektivistisches‹ Sein-Bewusstsein-Schema‹ dahinter.« (Bremer 2010, S. 3)

41 Ottersbach schlägt den Begriff der Marginalisierung vor, da dieser »die marginale Position einer Gruppe als Folge eines gesellschaftlich erzeugten, d.h. weitgehend unfreiwilligen und nicht selbst verschuldeten Prozesses [kennzeichnet]« (Ottersbach 2011, S. 341).

Da nachfolgend u.a. die Frage interessiert, welche Jugendlichen unter dem Label ›benachteiligte Jugendliche‹ angesprochen werden, wird der Begriff ›benachteiligt‹ in dieser Arbeit übernommen. Der Begriff bietet den Vorteil, an einen Diskurs anzuschließen und verdeutlicht immerhin, dass es sich nicht um das Selbstverschulden der Individuen handelt. Um aber die Umstrittenheit des Begriffs und seine problematische Zuschreibungsfunktion zu markieren, wird ›sozial benachteiligte Jugendliche‹ in Anführungszeichen gesetzt.

Lösch folgert auf Basis der Ergebnisse der Studie »Unsichtbares Politikprogramm« (in der »sich ein generelles politisches Desinteresse kaum feststellen lässt« und »das Defizit nicht bei den Jugendlichen vermutet wird«), dass

»[...] strukturelle Rahmenbedingungen offensiver in den Blick genommen werden [müssen]. Was sind Ursachen, die politische Einflussnahme, Partizipation und Bildung für die einen ermöglichen und für die anderen erschweren und begrenzen. Wer partizipiert an Demokratie und wer ist berechtigt zu Politik?« (Lösch 2013a, S. 124)

Die »sozio-ökonomischen Ungleichheitsverhältnisse« würden dabei (neben anderen Grenzziehungen) »den Möglichkeiten demokratischer Partizipation« eine »sichtbare Grenze« setzen (ebd., S. 128).⁴²

Will politische Bildung mit der Ansprache von ›sozial benachteiligten Jugendlichen‹ zur Demokratisierung beitragen, sollten diese sozio-ökonomischen Ungleichheitsverhältnisse m.E. nicht außer Acht gelassen werden. Trotz steigendem gesellschaftlichen Reichtum verteilt sich der Wohlstand in der BRD immer ungleicher (vgl. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband 2016),⁴³ der Sozialstaat wird abgebaut (vgl. Butterwegge 2014) und durch eine aktivierende Sozialpolitik ersetzt (vgl. Lessenich 2009). Jugendliche und junge Erwachsene müssen sich zunehmend mit atypischen und prekären Beschäftigungsverhältnissen abfinden.⁴⁴ In Deutsch-

42 Auch im aktuellen Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung wird festgehalten: »Die politische Beteiligung bis hin zur Teilnahme an Wahlen ist bei Menschen mit geringem Einkommen deutlich geringer und hat in den vergangenen Jahrzehnten stärker abgenommen als bei Personen mit höherem Einkommen und der Mittelschicht. Auf politische Entscheidungen wirken sie damit vergleichsweise weniger ein.« (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2017a, S. 46)

43 An dieser Stelle sei angemerkt, dass gleichzeitig die globale soziale Ungleichheit wächst – ein Umstand, der nicht zur Verharmlosung der sozialen Ungleichheit in Deutschland genutzt werden sollte, sondern zur Bewusstmachung, dass der (ungleich verteilte) Reichtum in Deutschland auch Ausdruck der wirtschaftlichen Ausbeutung des Globalen Südens durch den Globalen Norden ist. Das, was in Deutschland ggf. fairer verteilt werden sollte, bleibt somit ein Reichtum, der aus (postkolonialen) Ausbeutungsstrukturen resultiert und damit auch bei stärkerer Umverteilung ›anrücklich‹ bliebe.

44 Dörre führt aus, »dass der Anteil von atypisch Beschäftigten in der Altersgruppe der 15- bis 24-jährigen von 19,5 % (1997) auf sage und schreibe 39,2 % angestiegen ist« (Dörre 2009, S. 18).

land hat die wachsende soziale Ungleichheit »bisher unbekannte Ausmaße angenommen« (Butterwegge 2015, S. 10) und so »ist auch ein Anstieg der Armut, vor allem der Kinderarmut, nicht zu übersehen« (Chassé 2010, S. 16).

Wenden sich politische Bildungsakteure an »benachteiligte Jugendliche«, haben sie es oftmals mit Jugendlichen mit geringem ökonomischen Kapital, also armen Jugendlichen, zu tun. Butterwegge führt dazu aus, dass Armut in der wohlhabenden BRD »ein mehrdimensionales Problem« sei, »das ökonomische (monetäre), soziale und kulturelle Aspekte umfasst« (Butterwegge 2015, S. 13).⁴⁵ Durch die finanzielle Mittellosigkeit, »sprich: miserable[...] Einkommens- und Vermögensverhältnisse[...]«, können sich arme Menschen viele Güter und Dienstleistungen nicht leisten, was wiederum zu einem gesellschaftlichen Ansehensverlust führt (vgl. ebd.).

Man ist darauf angewiesen, staatliche Hilfe oder Unterstützung von anderen Personen anzunehmen, zu betteln, ggf. auf »illegale Formen des Broterwerbs« zurückzugreifen, eine langfristige Lebensplanung ist nicht möglich (vgl. ebd.). Mit Armut gingen »gravierende[...] Mängel[...] im Bereich der Wohnung, des Wohnumfelds, der Haushaltsführung, Ernährung, Gesundheit, Bildung, Freizeit und Kultur« sowie ein »hohes Maß an Immobilität« einher (ebd.). All dies habe »fast zwangsläufig« einen Ausschluss aus dem gesellschaftlichen Leben zur Folge und auch eine »allgemeine[...] Missbilligung der Lebensweise« (ebd.).

Butterwegge geht davon aus, dass soziale Ungleichheit »in aller Regel mit einer schwindenden Partizipationsbereitschaft der Armen verbunden ist« (ebd., S. 12).⁴⁶ Diese seien meist »politisch weniger aktiv, skeptischer gegenüber der parlamentarischen Demokratie, die sie häufig für ihre prekäre Lage (mit)verantwortlich machen, und seltener bereit, wählen zu gehen« (ebd., S. 15). Gleichzeitig weist er einschränkend darauf hin, dass die »Zusammenhänge zwischen sozialer Zerklüftung, der Prekarisierung von Lebenslagen und Tendenzen der Entpolitisierung« zwar »kaum mehr zu übersehen« seien, »aber bisher nur ansatzweise erforscht [sind]« (ebd., S. 11).⁴⁷

Der Politikwissenschaftler konstatiert die »Macht- bzw. Einflusslosigkeit der betroffenen Personen in allen gesellschaftlichen Schlüsselbereichen (Wirtschaft,

45 Ausführlich zum Armutsbegriff: vgl. Butterwegge 2012, S. 12ff.

46 Butterwegge verweist auf Schäfer (2010, S. 135ff.), der für 17 westeuropäische Länder nachweist, dass »die Demokratiezufriedenheit und das Institutionenvertrauen mit dem Wohlstandsgefälle sinken« (Butterwegge 2015, S. 11). Schäfer konstatiert: »[...] je ungleicher ein Land ist, desto weniger vertrauen die Bürger ihren Politikern und Parlamenten und desto unzufriedener sind sie mit der Demokratie« (Schäfer 2009, S. 10; zit.n.: Butterwegge 2015, S. 12).

47 Auch Lösch betont, dass sich bei der festgestellten »demokratie- und politikskeptischen Haltung« die Frage stelle, ob sich hierbei die Skepsis gegen »die Demokratie als solche« oder gegen ihren »gegenwärtigen Zustand« ausdrücke (Lösch 2013a, S. 118). Sie betont: »Es fehlt an weiteren, vor allem qualitativen Untersuchungen, die nach strukturellen Gründen und Ursachen fragen [...]« (Ebd.)

Politik, staatliche Verwaltung, Wissenschaft und Massenmedien) [...]« (vgl. ebd., S. 13). In dieses Bild fügt sich schließlich auch die obengenannte Studie zum Politikinteresse ›bildungsferner Jugendlicher‹ ein, die feststellt, dass diese keinen Bezug der etablierten Politik zu ihrer Lebenswelt sähen. Butterwegge kritisiert, dass »[v]on einer angemessenen politischen Repräsentation der Armen [...] in diesem System kaum die Rede sein« könne, »wohingegen die Interessen der Reichen, bedingt durch Lobbyismus und andere Einflussmöglichkeiten [...], signifikant überpräsentiert«⁴⁸ seien (ibd.);⁴⁹ »das Ideal der politischen Gleichheit« nähme damit »zwangsläufig Schaden« (ibd., S. 15).

Die unterschiedliche Wahlbeteiligung von Armen und Reichen⁵⁰ sieht er als Folge der ungerechten Verteilung von materiellen Ressourcen, Finanzmitteln und begehrten Gütern (vgl. ebd.):

»Wenn der Sozialstaat zerstört und eine Reformpolitik zugunsten Wohlhabender gemacht wird, wie das hierzulande seit der Weltwirtschaftskrise 1974/75 geschieht [...], schwindet bei den Verlierer(inne)n das Vertrauen in die Institutionen des parlamentarisch-demokratischen Repräsentativsystems.« (Ebd.)⁵¹

Lösch geht davon aus, dass sich die ablehnende Haltung⁵² von Bürger*innen »negativ auf die Nachfrage an politischen Bildungsangeboten aus[wirkt]« (Lösch 2011, S. 14) und sieht deshalb im »Vertrauensverlust gegenüber der Politik und den politischen Repräsentant(inn)en« eine der »[z]entrale[n] Herausforderungen für die aktuelle politische Bildung« (ibd., S. 18). In einer Analyse der »Inklusion und Exklusion von Politik und politischer Bildung« (Lösch 2013a, S. 124-130) erläutert sie die »Widersprüche und Grenzen liberaler Demokratie« sowie Mechanismen symbolischer Herrschaft. Sie kommt zu dem Schluss, dass die »Wahrnehmung, politisch nicht repräsentiert zu werden« bei »Personen aus sozial marginalisierten Milieus, Jugendliche[n], Migrantinnen und Migranten oder Frauen in der Regel nicht falsch« sei: »Das politische Personal [...] rekrutiert sich aus der gebildeten Mittel-

48 Er verweist hier auf die Analysen in Leif/Speth 2006; Kleinfeld/Zimmer/Willems 2007.

49 Unternehmensnahe Stiftungen, deren Arbeit in der politischen Bildung nachfolgend noch näher betrachtet wird, sind dabei als ein solches Instrument einzuordnen, das Möglichkeiten zur politischen Einflussnahme – z.B. in der Sozial- und Bildungspolitik – bietet. Als Beispiele können hierfür die politische Einflussnahme der Bertelsmann Stiftung im Kontext der Agenda 2010 gesehen werden oder auch die vielfältigen Aktivitäten von Stiftungen im Bildungsbereich (vgl. Schuler 2010, S. 101-137; Höhne 2012, 2016).

50 So haben in einem ärmeren Kölner Stadtteil 2013 nur 42,5 Prozent der Bürger*innen gewählt, in einem Villenviertel 89 Prozent (vgl. Butterwegge 2015, S. 14).

51 Butterwegge bezieht sich hier auf seine Analysen zum Wandel des Sozialstaats (vgl. Butterwegge 2014, S. 113ff.).

52 Lösch meint hiermit das »Misstrauen vieler Bürger/innen gegenüber der Politik bzw. den politisch Regierenden und Verantwortungsträgern« (Lösch 2011, S. 14).

und Oberschicht, ist männlich oder praktiziert einen maskulinen Politikstil [...] und ist weiß.« (Ebd., S. 131)⁵³

Lösch/Rodrain-Pfennig heben (unter Bezug auf Hirsch 2005, S. 27) den »Widerspruch der bürgerlichen Konstitution« hervor, der »laut Marx« darin läge, »dass die bürgerlich-liberale Demokratie »demokratische Selbstbestimmung proklamiert, diese aber in den Eigentums- und Klassenverhältnissen ihre Schranke findet« (Lösch/Rodrain-Pfennig 2014, S. 31; Hirsch 2005, S. 27). Sie verweisen weiterhin auf die historischen Kämpfe um soziale und politische Rechte in den westlichen Demokratien und betonen: Auch wenn

»heute ein Großteil der Bevölkerung zumindest formal politisch partizipieren kann, ist die bürgerlich-liberale Demokratie nach wie vor eine eingeschränkte. Aufgrund bestehender sozialer Ungleichheitsverhältnisse sind die Möglichkeiten politischer Beteiligung und Einflussnahme nicht für alle gleich. Politische Beteiligung ist bspw. abhängig von Einkommen und Vermögen, von sozialer Herkunft und Bildungschancen sowie von Geschlecht.« (Lösch/Rodrain-Pfennig 2014, S. 32)⁵⁴

Von daher sei die »formale Gleichheit der liberalen Demokratie« natürlich notwendig, aber nicht hinreichend »für demokratische Verhältnisse« (ebd.). Angesichts unterschiedlicher Partizipationsmöglichkeiten für Arm und Reich befindet Butterwegge, dass der Begriff der Politikverdrossenheit

»die Schuld den angeblich davon Befallenen zuweist, statt sie im Verantwortungsbereich des politischen Systems, seiner Strukturen und führenden Repräsentanten zu suchen. Das schwindende Vertrauen vieler Bürger/-innen zu den etablierten Parteien und Politikern hängt stark von ihrer Schichtzugehörigkeit ab.« (Butterwegge 2015, S. 14)

Der Vertrauensverlust in das parlamentarische System als eine Folge der erlebten Armut oder des drohenden sozialen Abstiegs würde Menschen, laut Butterwegge, für rechtsextreme Forderungen zugänglich machen, da diese versprechen, das System »von Grund auf zu reinigen oder gar radikal zu beseitigen« (ebd., S. 16). Nicht selten wird deshalb von staatlicher Seite gefordert, politische Bildung zu fördern, um damit auch Extremismus vorzubeugen (vgl. u.a. Deutscher Bundestag 2008; ders. 2011; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2016).

53 Lösch verweist bezüglich des maskulinen Politikstils auf die Arbeit von Sauer (vgl. Sauer 2011, S. 56ff.).

54 Ein aktuelles Beispiel dafür, dass sogar formale politische Rechte (wie das passive Wahlrecht) eingeschränkt sein können, zeigt sich darin, dass Kandidat*innen für die Bewerbung um ein Abgeordnetenmandat im Bundestag Eigenkapital mitbringen müssen. Studien gehen z.T. von Summen zwischen 10.000 und 70.000 Euro aus (vgl. Monitor 2017).

Im Antrag der CDU- und SPD-Bundestagsfraktionen »Zur Lage der politischen Bildung« stand 2008 zu lesen:

»Gerade politik- und bildungsferne Gruppen sind es, die aktuellen politischen Entscheidungen besonders skeptisch gegenüber treten und sich oft durch die Politik nicht mehr repräsentiert fühlen. Zukunftsängste, Vorurteile und Misstrauen waren schon immer schlechte politische Ratgeber [...].« (Deutscher Bundestag 2008)

Auch aktuell wird die Zielgruppe der ›bildungsbenachteiligten Jugendlichen‹ in der politischen Bildung z.T. im Zusammenhang mit dem Thema des sogenannten (und meist nicht näher definierten) »Populismus« diskutiert.⁵⁵ Wer in der politischen Bildung benachteiligte Menschen als potenzielle ›Demokratiegefährder*innen‹ und ›Anhänger*innen des Populismus‹ in den Blick nehmen will, sollte darüber die Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheitsverhältnissen nicht vergessen – sind sie doch als eine wichtige Ursache für (berechtigtes) Misstrauen und Skepsis gegenüber der liberalen Demokratie und ihren Bedingungen ernst zu nehmen.

2.2.2 Zielgruppenadäquate Formatentwicklung

Ausgehend von einer politikwissenschaftlichen Perspektive auf das Thema ›sozial benachteiligte Jugendliche‹ als Zielgruppe der außerschulischen politischen Jugendbildung ergibt sich die Frage, wie mit sozialer Ungleichheit bzw. Ungleichheitsverhältnissen in diesem Kontext umgegangen wird. Berücksichtigt man dazu die einschlägige Fachliteratur der letzten Jahre (vgl. Kohl/Seibring 2012a; Erben/Schlottau/Waldmann 2013; Widmaier/Nonnenmacher 2012), fällt auf, dass die Frage der sozialen Ungleichheit eine besonders wichtige Rolle in Hinblick auf eine zielgruppenadäquate Ansprache zu spielen scheint: Die Einsicht, dass politische Bildung ›benachteiligte Jugendliche‹ (und Erwachsene) schlecht erreicht, hat vor allem zu einer intensiven Diskussion der Frage geführt, *wie* diese erreicht werden können. So konstatiert Wöhlke: »Es kann nicht geleugnet werden, dass Bildungsarbeit, wenn sie sich offensiv der Arbeit mit ›bildungsfernen‹ Zielgruppen stellt, ihre Didaktik und Methodik überprüfen muss.« (Wöhlke 2009, S. 149)

Dabei gibt es seit Jahren einen übergreifenden Konsens in Forschung und Praxis, dass klassische Angebote nicht greifen und neue zielgruppenadäquate Formate

55 So lautet das Thema der im Oktober 2017 stattfindenden Tagung des bpb-finanzierten Netzwerks Verstärker, in dem sich Pädagog*innen und Wissenschaftler*innen aus dem Feld der politischen Bildung mit ›benachteiligten Jugendlichen‹ austauschen: »Welche Handlungsmöglichkeiten haben wir in Zeiten des Populismus?« (Bundeszentrale für politische Bildung 2017a)

entwickelt werden müssen, die an den Themeninteressen von Jugendlichen ansetzen; sie stellen aus Sicht der Profession einen wichtigen Innovationsbedarf dar (vgl. u. a. Bielenberg 2013, S. 116). Die Fachdidaktiker*innen Anja Besand et al. konstatieren in ihren Evaluationsstudien zu zwei Programmen, die sich an sogenannte ›politikferne Jugendliche‹ richten, dass es in den Programmen als »zentrale Herausforderung« angesehen wird, eine Antwort auf die Frage zu finden:

»Wie kann es uns besser als bisher gelingen, Angebote zur politischen Bildung zu entwickeln, die nicht nur von den bereits an Politik interessierten Zielgruppen, sondern auch und gerade von Zielgruppen, die diesen Phänomenen und Fragen eher skeptisch gegenüberstehen, als interessant und anregend empfunden werden?« (Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 10; Besand/Fuhrmann o.J., S. 26)

Auch die Transferstelle politische Bildung, die empirische Forschungsergebnisse zur politischen Bildung bereitstellt, fokussiert beim Thema »[w]enig erreichte Zielgruppen der politischen Bildung« die »Forschung zu Zugangsmöglichkeiten« in ihrer Jahresbroschüre von 2016 (Transferstelle politische Bildung 2017d).

In der aus öffentlichen Geldern finanzierten Bundeszentrale für politische Bildung wurde u. a. durch externe und interne Untersuchungen ein Bewusstsein geschaffen, dass verschiedene Bevölkerungsteile, darunter auch Menschen aus deprivilegierten sozialen Schichten, schlecht erreicht werden.⁵⁶ Die bpb experimentiert deshalb seit einigen Jahren mit der Entwicklung neuer Formate und kann als wichtiger Agendasetter in dem Bereich gelten. Sie ist die größte staatliche Institution der außerschulischen politischen Bildung in Deutschland, fördert 100 Träger⁵⁷ und auch nationale und internationale Netzwerke zum Thema politische Bildung mit ›bildungsbenachteiligten Jugendlichen‹. Ihre Herangehensweise, sogenannte ›politikferne Zielgruppen‹ zu erreichen, wurde 2010 in einer qualitativen Untersuchung analysiert (vgl. Hirsch 2010). Dafür wurden Expert*innen-Interviews mit bpb-Mitarbeiter*innen geführt; diese Interviews wurden ebenso wie die von der bpb beauftragten Expertisen ausgewertet. Auf Basis dieser Analyse werden nachfolgend einige Prinzipien identifiziert,⁵⁸ die in der bpb als wichtig erachtet werden,

56 In der bpb wurden die Studien von Fritz/Maier/Lothar (2006) und Rudolf (2002) zur Kenntnis genommen (vgl. Hirsch 2010), zudem wurde um die Jahrtausendwende eine Selbstevaluation, flankiert durch eine Untersuchung eines externen Meinungsforschungsinstituts, vorgenommen (vgl. bpb 1999; Grüne 2001). Auch wurden mehrere Untersuchungen beim Sinus Institut beauftragt und die Ergebnisse in der bpb präsentiert (vgl. Hirsch 2010).

57 Das von der bpb unterstützte Trägernetzwerk wird »von gewerkschaftlichen, konfessionellen, zielgruppen- bzw. thematisch orientierten Bildungseinrichtungen getragen« und besteht »aus 100 Einrichtungen – mit Aufgliederung der Zentralstellen sind es weit über 300 [...]« (Bundeszentrale für politische Bildung 2012).

58 Besand et al. benennen auch Prinzipien, diese werden in Kapitel 4.3.3 im Rahmen der Untersuchung der von der RBS finanzierten Modellprojekte näher betrachtet.

um ›benachteiligte Jugendliche‹ zu erreichen – also das Ziel, für das sich die Profession nachdrücklich interessiert und das m. E. offensichtlich relevant ist: Denn die besten inhaltlichen Konzepte nützen nichts, wenn Jugendliche schlichtweg nicht erreicht werden.

Als zentrale Neuerung in der politischen Bildung mit ›benachteiligten Jugendlichen‹ ist zunächst die Orientierung an Themen der Jugendlichen hervorzuheben. Der bpb-Fachbereich »Politikferne Zielgruppen« (heute »Fachbereich Zielgruppenspezifische Angebote«) beauftragte die Studie »Unsichtbares Politikprogramm« explizit dafür, »thematische ›Einflugschneisen‹ für die politische Bildungsarbeit« mit ›bildungsfernen Jugendlichen‹ »zu identifizieren« (Kohl/Seibring 2012b, S. 8). Die Studie, veröffentlicht in dem von der bpb herausgegebenen Sammelband zum Thema »politisches Interesse von ›bildungsfernen Jugendlichen‹«,⁵⁹ wurde breit rezipiert: z. B. von Arbeit und Leben als gewerkschaftsnahem Träger (vgl. Arbeit und Leben 2014), von der Friedrich-Ebert-Stiftung als parteinaher Stiftung (vgl. Friedrich-Ebert-Stiftung 2013), von unternehmensnahen Stiftungen (Robert Bosch Stiftung, DFL Stiftung, Bertelsmann Stiftung),⁶⁰ von der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung (vgl. Erben/Schlottau/Waldmann 2013) oder von Wissenschaftler*innen in der politischen Bildungsforschung (vgl. u. a. Lösch 2013a; Bremer/Ludwig 2015b).

Der bpb-Fachbereich »Zielgruppenspezifische Angebote« verfolgt dabei eine »Strategie der ›Elementarisierung von politischer Bildung‹«,⁶¹ bei der die Themeninteressen der Jugendlichen zentraler Ausgangspunkt sein sollen. Auch aktuelle Forschungsergebnisse, wie die wissenschaftliche Begleitstudie zum Programm »Jugend für Politik gewinnen«, stellen heraus, dass »Inhalte, Formen und Methoden« politischer Bildung »eine ›Passung zum Milieu‹ der jeweils adressierten Jugendlichen haben müssen (Bremer/Ludwig 2015a, S. 7). Die Untersuchung der bpb-Herangehensweise im Bereich ›politik- und bildungsferne Zielgruppen‹ machte aber auch deutlich, dass die bpb die Themeninteressen der Jugendlichen mit dem Bildungsauftrag der bpb zu verknüpfen versucht, also z. B. mit der Wissensvermittlung über die Bundestagswahlen, über die parlamentarisch-repräsentative Demokratie, deutsche Geschichte und Grundrechte (vgl. Hirsch 2010).⁶²

59 Der ganze Titel lautet: »Unsichtbares Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von ›bildungsfernen‹ Jugendlichen« (Calmbach/Borgstedt 2012).

60 Vgl. dazu die von den Stiftungen beauftragten Begleitstudien zu ihren politischen Bildungsprogrammen: Besand/Birkenhauer/Lange 2013; Feldmann-Wojtachnia 2013; Sturzenhecker 2016a. Zu den Stiftungen: vgl. Kapitel 4.2.1.

61 Bei dieser »geht es darum, die Komplexität politischer Inhalte aufzubrechen, sie adressatengerecht zu reduzieren und mit entsprechend lebensweltlichem Bezug so aufzubereiten, dass sie dem Rezeptionsverhalten der Jugendlichen Rechnung tragen.« (Kohl/Seibring 2012b, S. 8)

62 So sollte beispielsweise das TV-Format »Sido geht wählen« Erstwähler*innen über die Bundestagswahl informieren. Für das Filmformat »Und jetzt?!« setzten sich Jugendliche in einem Film-

Wie die Themeninteressen von Jugendlichen von den einzelnen politischen Bildungsakteuren bzw. in Bildungskontexten interpretiert werden, welchen Einfluss die Pädagog*innen, ihre gesellschaftliche Positioniertheit und auch ihre institutionelle Verankerung haben, ist für die außerschulische politische Bildung bisher noch nicht erforscht.⁶³

Da der Zugang zur Zielgruppe entscheidend ist, ist es ein weiteres wichtiges Prinzip, aufsuchend zu arbeiten: Projekte finden beispielsweise im Stadtteil, im Jugendzentrum und im schulischen Bereich (Gesamt-/Haupt-/Real-/Förderschulen) statt.⁶⁴ Im Rahmen neuer aufsuchender Formate für ›bildungsferne Jugendliche‹ (womit – wie oben ausgeführt – also oft Jugendliche aus deprivilegierten Milieus gemeint sind) adressiert die bpb u. a. muslimische Jugendliche (z. B. im Programm »Dialog macht Schule«),⁶⁵ junge Häftlinge (im »Knastprojekt«), Förderschüler*innen (im Projekt »Vorbild«) oder Schulabbrecher*innen (im Programm »StreetUniversity«) (vgl. Hirsch 2014a, S. 60). Weiterhin werden Mediengewohnheiten stärker berücksichtigt, z. B. Computerspiele oder TV-Formate im Privatfernsehen entwickelt (vgl. Busse/Kohle/Mey 2012). Auch dies kann als ein aufsuchender Ansatz (im weiteren Sinne) verstanden werden.

Die bpb versucht zudem, mit Multiplikator*innen zusammen zu arbeiten, die möglichst aus dem kulturellen Umfeld der Zielgruppe kommen, da davon ausgegangen wird, dass es von ihrer Glaubwürdigkeit abhängt, ob Jugendliche mit politischen Bildungsangeboten erreicht werden. Als glaubwürdige Multiplikator*innen gelten je nach Projektkontext zum Beispiel Sozialarbeiter*innen und Streetworker*innen, Multiplikator*innen aus muslimisch geprägten Milieus, Künstler*innen und Kulturvermittler*innen. Peer-Education, die die Teamer*innen-Ausbildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit ähnlichem

projekt mit den Geschichtsdaten 1919-1939-1949-1989 und den Grundrechten auseinander (vgl. Hirsch 2010; Busse/Kohle/Mey 2012, S. 95, 99).

63 Um dieses Argument überspitzt zu veranschaulichen: Es kann angenommen werden, dass (das vom Sinus Institut empirisch belegte) Themeninteresse an ›Jugendarbeitslosigkeit‹ von der Jugend des Deutschen Gewerkschaftsbunds (DGB Jugend) als politischem Bildungsakteur anders als von der CDU-nahen Konrad Adenauer Stiftung (KAS) bearbeitet wird: Denn die jeweiligen Akteure – DGB Jugend und KAS – stehen für unterschiedliche Weltanschauungen und werden basierend auf diesen Weltanschauungen unterschiedliche Aspekte an diesem Thema bearbeiten und hervorheben, unterschiedliche Schlussfolgerungen ziehen usw.

64 Bittlingmayer/Hurrelmann raten in einer Expertise für die bpb, Kooperationsformen mit Institutionen der Jugendarbeit und der Jugendhilfe zu erproben und ›setting-bezogene Projekte« im sozialen Nahraum der Jugendlichen zu fördern (Bittlingmayer/Hurrelmann 2005, S. 28, 31). Auch Bremer/Kleemann-Göhring heben die Bedeutung aufsuchender Ansätze hervor (allderdings für die Erwachsenenbildung) (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2011, S. 15ff.).

65 Das Programm »Dialog macht Schule« wird in Kapitel 4.3.3.2 näher betrachtet, da es auch von der Robert Bosch Stiftung gefördert wird.

sozio-kulturellen Background wie die eigentliche Zielgruppe beinhaltet, wird ebenso als hilfreich angesehen, um Jugendliche zu erreichen.

Auch wird in der bpb in einigen Projekten versucht, Formate ›partizipativ‹ zu entwickeln und damit angestrebt, dass Teilnehmende nicht mehr einfach nur Bildungsinhalte rezipieren, sondern Bildungsangebote partizipativ mitgestalten und auf diese Weise ihren eigenen Bildungsprozess beeinflussen; Adressat*innen und politischen Bildner*innen sollen zu Bildungspartner*innen werden.⁶⁶ Dieser Ansatz ist auch bei vielen anderen Trägern zu finden bzw. gehört z.T. auch zum Selbstverständnis politischer Jugendbildung (vgl. Erben/Schlottau/Waldmann 2013, S. 39). Der Ansatz der partizipativen Formatentwicklung, wie auch die aufsuchende Bildungsarbeit und die Zusammenarbeit mit glaubwürdigen Multiplikator*innen werden immer wieder auch von Wissenschaftler*innen eingefordert (vgl. u.a. Bremer/Kleemann-Göhring 2011, S. 15-18)⁶⁷ und können als Versuch betrachtet werden, der habituellen Fremdheit zwischen politischen Bildner*innen und Jugendlichen entgegen zu wirken.

Zum Selbstverständnis der außerschulischen politischen Bildung gehört es, dass man »bedürfnisorientiert«, »erfahrungs-/lebensweltorientiert« und »sozial-räumlich« arbeiten will (Hafenegger 2014, S. 224). Bei der Frage, wie man ›benachteiligte Jugendliche‹ erreicht, wird dies jedoch besonders in den Vordergrund gestellt, wie auch die breite Rezeption der Ergebnisse der Sinus-Studie zum ›unsichtbarem Politikprogramm‹ zeigt. In der Herangehensweise der bpb im Bereich ›politik- und bildungsferne Zielgruppen‹ wird so das Konzept einer ›ressourcenorientierten politischen Bildung‹ forciert (vgl. Hirsch 2010). Dies mag damit zusammenhängen, dass dies ein wichtiges Konzept für Jugend- und Sozialarbeiter*innen ist, mit denen im politischen Bildungsbereich verstärkt zusammengearbeitet wird, um mit neuen Bildungsformaten Jugendliche zu erreichen (vgl. dazu auch Kapitel 4.3.3.3 und 5.2 in dieser Arbeit).

Erben beschreibt einen »ressourcenorientierten Ansatz« als einen, »der die Individualität der Jugendlichen, ihre Stärken und Potenziale in den Vordergrund rückt[...]« (Erben 2012a, S. 92).⁶⁸ Auch die Berücksichtigung der Medien- und Rezeptionsgewohnheiten wird mit dem Prinzip der ›Ressourcenorientierung‹ ver-

66 Diese neue Rollenzuschreibung zeigt sich darin, dass die Mitarbeiter*innen bei der Formatentwicklung die Jugendlichen einbeziehen (z.B. bei dem Jugendheft »Was geht?«) oder sie als »Expert*innen« für die eigenen Lebensumstände ernst nehmen wollen (z.B. bei dem bpb-Projekt StreetUniverCity Berlin: vgl. StreetUniverCity Berlin 2008; Hirsch 2010).

67 Bremer/Kleemann-Göhring merken auch kritisch an, dass es »[i]m aktuellen Verständnis [...] vor allem um die vollständige Überantwortung von Bildungsabläufen an die Subjekte« ginge und dabei »unterschiedliche soziale Voraussetzungen und milieuspezifische Zugänge zu Weiterbildung [aus dem Blick]« gerieten (Bremer/Kleemann-Göhring 2011, S. 17).

68 Erben betrachtet auch das Programm »Lust auf Zukunft« als eines, das einem ressourcenorientierten Ansatz folgt (vgl. Erben 2012a, S. 92; dies. 2012b).

knüpft (vgl. Wagner/Gerlichter/Brüggen 2012). Von einer ›ressourcenorientierten Herangehensweise‹ erhofft man sich, dem Defizitblick auf die Jugendlichen zu entkommen.⁶⁹ So stellt Bielenberg in Hinblick auf »solche Zielgruppen [...], die als ›bildungsfern‹, ›politikfern‹ oder ›benachteiligt‹ bezeichnet werden, oft auch mit dem Zusatz ›mit Migrationshintergrund‹ versehen«, fest:

»Hier sind die politischen Bildner/innen gefordert, nicht dem vorgezeichneten defizitären Bild ihrer Teilnehmenden aufzusitzen, sondern sich ihre grundsätzliche Offenheit zu bewahren und die Stärken der Menschen zum Ausgangspunkt der Bildungsarbeit zu machen und nicht ihre Schwächen oder das, was sie nicht können, in den Mittelpunkt der Bildungsarbeit zu stellen.« (Bielenberg 2013, S. 117)

Auch Erben befindet, dass »der Diskurs [...] über den Skandal der sozialen Exklusion und fehlenden Chancengerechtigkeit – insbesondere für Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Milieus und für Jugendliche mit Migrationshintergrund« den »oftmals verallgemeinernden, stigmatisierenden Blick« auf Jugendliche »zutage gefördert« habe, »die eher als Problem denn als Ressource unserer Gesellschaft wahrgenommen und beschrieben werden« (Erben 2012a, S. 90f.).

2.2.3 Soziale Ungleichheit und strukturelle Benachteiligung – (k)ein Thema in der politischen Bildung mit ›benachteiligten Jugendlichen‹?!

Für eine Stärkung politischer Bildung mit demokratischem Anspruch ist es begrüßenswert, dass sich viele Akteure der politischen Bildung ihre verbreiteten Mittelschichtorientierung bewusst machen und versuchen, neue, zielgruppenadäquate Formate entwickeln.⁷⁰ Daran wird deutlich, wie die Reflexion über die Eingebundenheit in die Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen im Bildungsbereich dazu beitragen kann, eben jene aufzubrechen. Die skizzierten Themen-, Partizipations- und Ressourcenorientierungen, die im Kontext einer zielgruppenadäquaten Formatentwicklung immer wieder genannt werden (vgl. Kapitel 2.2.2 und 2.2.3), haben m.E. ein emanzipatorisches Antlitz, das nicht dazu verleiten sollte, zielgruppenadäquate Bildungsformate als per se emanzipatorisch (miss-)zu verstehen. Allein das Ziel, Jugendliche aus benachteiligten Milieus zu

69 Trotz dessen, dass man ›ressourcenorientiert‹ arbeiten will, scheint es schwer zu fallen, die ›Defizit-Brille abzusetzen‹. So zählt die Broschüre des Netzwerks Verstärker unter dem Stichwort »Zielgruppe ›bildungsbenachteiligte Jugendliche‹« erst mal (vermeintliche) Defizite auf wie »[n]iedriges formales Bildungsniveau«, »[w]enig Abstraktionsvermögen«, »[m]angelnde Selbstwirksamkeitserfahrungen« und »Distanz zur etablierten Politik« (Netzwerk aktivierende Bildungsarbeit – Verstärker 2014, S. 3).

70 Lösch befindet, es sei »bemerkenswert, dass erkannt wurde, wie mittelschichtorientiert das bisherige Angebot war« (Lösch 2013a, S. 120).

erreichen und neue Formate zu entwickeln, sagt noch nichts darüber aus, auf was die jeweiligen politischen Bildungsprogramme inhaltlich zielen.

Ausgehend von dem eingeforderten ›entgrenzten‹ Politikbegriff dreht sich die Diskussion über die Zielstellungen außerschulischer politischer Jugendbildung mit ›benachteiligten Jugendlichen‹ dabei vor allem um die Abgrenzung zwischen sozialem und politischem Lernen (vgl. Detjen 2007; Gerdes/Bittlingmayer 2012; Bittlingmayer/Gerdes/Sahrai 2013; Hirsch 2010). Aus der Perspektive einer kritischen Demokratiebildung ist hierbei wichtig, dass ein ›entgrenzter Politikbegriff‹ nicht nur an den Alltagsverhältnissen von Jugendlichen ansetzt, sondern auch ›die politische Dimension – etwa Fragen von Macht-, Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnissen – explizit thematisiert [...]‹ (Lösch 2011, S. 21).⁷¹

Mit einem so verstandenen ›entgrenzten Politikbegriff‹ fällt bei der Analyse der bestehenden Forschungsliteratur – wie nachfolgend dargelegt wird – auf, dass die strukturelle Benachteiligung der Jugendlichen oft (und unterschiedlich ausführlich) benannt ist. Wie aber die Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit und Herrschaftsverhältnissen selbst Thema politischer Bildung ist oder sein könnte, wird dagegen wenig besprochen. Stattdessen wird befürwortet, bei der Förderung von Selbstbewusstsein und sozialen Kompetenzen anzusetzen. Auch die Zielstellung, Jugendliche dabei zu unterstützen, ihre Anliegen in der Öffentlichkeit Gehör zu verschaffen, ist häufig zu finden. Dafür seien beispielhaft Argumente aus den Studien von Uwe H. Bittlingmayer und Klaus Hurrelmann sowie von Friedrun Erben, Heike Schlottau und Klaus Waldmann angeführt.

So legen Bittlingmayer/Hurrelmann in der von der bpb beauftragten Expertise »Medial vermittelte politische Bildung für Jugendliche aus bildungsfernen Milieus aus soziologischer Sicht« dar, welche Überlegungen dazu führen, auf Selbstwirksamkeitsförderung in der politischen Bildung mit ›benachteiligten Jugendlichen‹ zu setzen (vgl. Bittlingmayer/Hurrelmann 2005). Sie stellen zunächst fest, dass auch bei niedrigschwiligen politischen Bildungsangeboten ein »Mindestmaß an individueller Motivation und persönlichem Interesse unabdingbar« sei (ebd., S. 19).⁷² Jugendliche aus »schulbildungsfernen und unterprivilegierten Milieus« (ebd., S. 22) hätten genau diese aber nicht.⁷³ Diese Jugendlichen

71 Lösch grenzt damit den weit gefassten Politik-Begriff einer kritischen Demokratiebildung von dem weit gefassten Politikbegriff »demokratiepädagogische[r] Ansätze von sozialem Lernen« ab (Lösch 2011, S. 21).

72 Als Beispiel nennen sie Musikfestivals, an deren Rande man sich politisch informieren könne (vgl. Bittlingmayer/Hurrelmann 2005, S. 18).

73 Jugendliche aus »schulbildungsfernen und unterprivilegierten Milieus« verorten die Autoren nach Gaiser/Rijke bei circa 25 Prozent (der Jugendlichen in Deutschland) (vgl. Bittlingmayer/Hurrelmann 2005, S. 19f.; Gaiser/Rijke 2000).

»zeichnen sich besonders häufig durch externe Kontrollüberzeugungen aus, sie begreifen ihre soziale Umgebung als etwas, bei dem sie sich keine Gestaltungs- und Veränderungsmöglichkeiten zuschreiben. Ihr Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl ist [sic!] unterdurchschnittlich ausgeprägt [...]. Benachteiligte Jugendliche sind zum großen Teil sozial in einer Weise desintegriert, dass selbst kurzfristige motivationale Schübe, um selbstgesetzte Ziele zu erreichen, subjektiv in kaum erreichbare Ferne rücken, auch wenn sie von außen betrachtet als nicht besonders anstrengend eingeschätzt werden.« (Ebd.)

Aus diesem Grund empfehlen Bittlingmayer/Hurrelmann der bpb, »vor der unmittelbaren politischen Bildungsarbeit im engeren Sinne« (ebd., S. 22; Herv. i. O.) anzusetzen. Sie schlagen einen pädagogischen Ansatz vor, den sie »vorpolitische politische Bildung« nennen und der darauf abzielt, das Selbstwertgefühl und das Selbstbewusstsein der Jugendlichen zu erhöhen und die »internale Kontrollüberzeugung« der Jugendlichen zu stärken (ebd.). Diese gehe »mit der Überzeugung einher [...], dass soziale Kontexte nicht schicksalhaft, sondern durch die jeweiligen Personen selbst veränderbar sind« (ebd., S. 22f.).

Erst wenn diese Überzeugung vorhanden sei, könne man ein rudimentäres Interesse an politischen Fragen wecken (vgl. ebd., S. 23).⁷⁴ Das geweckte Interesse sei Voraussetzung, um überhaupt mit einem politischen Bildungsangebot anzusetzen und die Jugendlichen zu einer Form der Partizipation zu motivieren (vgl. ebd.). Hätten die Jugendlichen erst einmal ein »persönliches Kompetenzbewusstsein« erlangt, sei die Ausbildung von politisch-demokratischen und sozialen Handlungskompetenzen »weniger problematisch und unwahrscheinlich« (ebd.), wie die Autoren vorsichtig formulieren. Als »besondere Unterstützungsformen politischer Bildung« benennen sie im Fazit u.a., dass

»Projekte, die das Selbstbewusstsein, das Selbstvertrauen, das Selbstwertgefühl sowie spezifische soziale Kompetenzen von sozial benachteiligten Jugendlichen nachhaltig stärken, [...] besonders gefördert werden [sollten]. Und damit zusammenhängend sollten: Projekte, die dazu führen, dass sozial benachteiligte Jugendliche ein Kompetenzbewusstsein ausbilden, besonders gefördert werden.« (Ebd., S. 31)

Neben dem häufig genannten Ziel der Selbstwirksamkeits- und Kompetenzförderung wird, wie bereits gesagt, oftmals auch das Ziel genannt, dass man Jugendlichen Gelegenheiten und Räume verschaffen will, in denen diese ihre Meinungen, Interessen und Themen sichtbar machen können. So zum Beispiel in dem Projekt

74 Die Autoren weisen darauf hin, dass sich Sozialisationserfahrungen nicht durch ein paar politische Bildungsprojekte aufheben lassen, aber eventuell werde bei den Jugendlichen ein Interesse geweckt, an welchem die bpb mit Angeboten anknüpfen kann (vgl. Bittlingmayer/Hurrelmann 2005, S. 22f.).

»Lust auf Zukunft! Politische Bildung für Jugendliche mit geringen Bildungschancen«, das die Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung 2008 bis 2011 durchführte.⁷⁵ In dem Projekt sollten »neue Ansätze und Formate [...] erprobt werden« und auch hier wollte man »von den Themen, Anliegen und Sichtweisen der Jugendlichen« ausgehen (Erben/Schlottau/Waldmann 2013, S. 8). Jugendliche konnten im Programm »Zukunftsvorstellungen für das Zusammenleben in der demokratischen und pluralen Gesellschaft [...] entwickeln« (ebd.):

»[N]ach der genaueren Bestimmung der Problemlagen sollten die Jugendlichen gemeinsam nach Lösungen und Bewältigungsstrategien suchen. Die Positionen der Jugendlichen wurden dann über unterschiedliche Wege in die Öffentlichkeit gebracht und mit Schlüsselpersonen, mit Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Organisationen, Institutionen und Initiativen, die im Alltag der Jugendlichen eine Bedeutung haben, sowie mit politischen Entscheidungsträgern diskutiert.« (Ebd., S. 9)

Ziel war es, dass Jugendliche an Entscheidungen, die ihre Lebenswelt betreffen, beteiligt werden und »sie zur Beteiligung an der Gestaltung ihres Lebensumfeldes und zum politischen Engagement« motiviert werden (ebd.).

In der Publikation zum Projekt »Lust auf Zukunft!« wird auch ausführlich auf die »[s]trukturelle[n] Faktoren sozialer Benachteiligung« hingewiesen, sowie die Korrelation zwischen prekären Lebensverhältnissen und geringer politischer Partizipation und Demokratiezufriedenheit erläutert (vgl. ebd., S. 14f.). Ausdrücklich wird betont, dass man sich der »Dimensionen der strukturellen Benachteiligung« bewusst sei (ebd., S. 16). Jedoch sei

»[m]it der Initiierung des Projekts [...] nicht die Illusion verbunden [gewesen], die Bedingungen für die Jugendlichen und die Chancen im Bildungssystem verändern zu können, aber die Hoffnung, dass die Stärkung der Jugendlichen diesen hilft, den ungünstigen Bedingungen etwas entgegenzusetzen und sich durch sie nicht entmutigen zu lassen.« (Ebd.)

Ebenso explizit werden auch die »Reichweite und Grenzen politischer Jugendbildung« (ebd., S. 119-121) thematisiert und darauf verwiesen, dass die Probleme der Jugendlichen nicht durch politische Bildung gelöst würden, sondern nach einer

75 Das Ziel, Jugendlichen mit ihren Themen Gehör zu verschaffen, findet sich auch bei bpb-Programmen, so z.B. bei »Aktion 16: Gib deiner Meinung eine Stimme«, das »politische Artikulations- und Beteiligungsprozesse auch bei Jugendlichen initiieren [will], deren Meinung sonst kaum gehört wird. Jugendliche und junge Erwachsene aus dem gesamten Bundesgebiet sollen dazu aktiviert werden, ihre Interessen zu reflektieren und (öffentlich) zum Ausdruck zu bringen.« (Bundeszentrale für politische Bildung 2017c; vgl. ausführlich dazu: Pfänder 2012)

»bessere[n] materielle[n] Absicherung« verlangten, »um der Kinder- und Jugendarmut zu entkommen« (ebd., S. 120). Weiterhin werden genannt:

»Sie bräuchten qualifiziertere Begleitung und Förderung im formalen Bildungssystem, um keine negativen Erfahrungen zu machen und den Weg in eine schwierige Bildungsbiographie zu vermeiden. Es müsste mehr Ausbildungsplätze geben, die auf die Fähigkeiten dieser Jugendlichen zugeschnitten sind. Der rechtliche Status Jugendlicher mit Migrationshintergrund müsste verbessert werden, damit diese nicht in prekäre Lebenslagen geraten.« (Ebd.)

Erben/Schlottau/Waldmann halten bezüglich der strukturellen Ursachen fest, dass politische Bildung diese zwar nicht ausgleichen könne, aber

»Bildungsräume für die Jugendlichen öffnen und Jugendliche darin stärken [kann], ihre Anliegen zu thematisieren und zu bearbeiten. Sie kann Jugendliche ermutigen, ihre Problemlagen, ihre Vorstellungen, ihre Wünsche und Ideen zu artikulieren und in die Öffentlichkeit zu bringen. Sie kann sie unterstützen, sich zu engagieren und ihre Rechte zur gesellschaftlichen Teilhabe und Mitgestaltung wahrzunehmen.« (Ebd., S. 120)

Zu dem Ziel der Stärkung der Jugendlichen passt, dass als »Gestaltungsprinzipien« für die politische Bildungsarbeit mit »sozial benachteiligten Jugendlichen« Subjektorientierung, Anerkennung und Respekt, Partizipation und Handlungsorientierung genannt werden (vgl. ebd., S. 25-46). Neben den Praxiserfahrungen finden sich in der Publikation zum Projekt wissenschaftliche Analysen, in denen sich u.a. mit der »Anerkennungstheorie« (Voswinkel 2013), dem »Capabilities Approach«⁷⁶ (Steckmann 2013) oder auch dem Zusammenhang von »Selbstwirksamkeit, Motivation und Leistung« (Jerusalem 2013) auseinandergesetzt wird.

Die hier beispielhaft angeführten Argumentationen von Bittlingmayer/Hurrelmann oder auch von Erben/Schlottau/Waldmann sind mittlerweile vielfach anzutreffen: Kompetenztrainings und -förderungen finden sich in der politischen Bildung mit »benachteiligten Jugendlichen« zuhauf. Ulrich Schnauder merkt hierzu bereits 2009 an, dass

»in der Diskussion um Bildungschancen und Lebensperspektiven von Jugendlichen aus sogenannten »bildungsfernen« Milieus [...] die Verwendung von Kompetenzbegriffen aller Art zu einer verheißungsvollen Handlung geworden zu sein [scheint]. Ist dort die Rede von der Stärkung der Sozialkompetenzen, der Handlungskompetenz, der Selbstkompetenz, dann geht von diesen Worten eine hoff-

76 »Capabilities Approach« wird oft übersetzt mit dem Begriff »Befähigungen« (Steckmann 2013, S. 163). Ausführlich zum Konzept und seiner Herkunft: vgl. ebd., S. 163ff.

nungsfroh energetisierende Strahlung aus: das betretene semantische Feld klingt erst einmal positiv und nach Aktivität.« (Schnauder 2009, S. 109)

Problematisch am Kompetenzbegriff sei jedoch, dass in ihm eine Tendenz zur »individualistischen Verwendung« angelegt ist,⁷⁷ die »leicht zu einer Perspektiv« führe, »die desintegrierende gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Blockaden von angestrebten Bildungsprozessen aus dem Blickfeld rückt« (ebd., S. 112). Schnauder erinnert zudem daran,

»dass das Leitbild des umfassend flexiblen, sozial-, handlungs- und kommunikationskompetenten Menschen seine Erschaffung gerade nicht der politischen Bildung, sondern der Genese eines neuen Managertyps am Ende des letzten Jahrhunderts verdankt.« (Ebd., S. 113)

Mit Blick auf die große Beliebtheit der Kompetenzförderung auch in der außerschulischen politischen Bildung befürchtet er, dass »[u]nter der Hand [...] so die Figur des ›enterprising self‹, des ›unternehmerischen Selbst‹ [...] samt der zugehörigen Aktivierungsrhetorik zur Leitorientierung der Persönlichkeitsentwicklung [wird]« (ebd.).⁷⁸ Er bezweifelt, »dass sich die Mehrzahl der [...] Anbieter politischer Bildung explizit als Missionare des ›unternehmerischen Handlungstypus‹ [...] begreifen« würden (ebd.). Für die klassischen Träger politischer Bildung mag dies tatsächlich zutreffen (auch wenn sie ggf. diesen Handlungstypus fördern, ohne es zu intendieren). In Hinblick auf Unternehmensstiftungen und Unternehmen im Bildungsbereich ist dagegen schon zu fragen, ob nicht genau dieser Handlungstypus auch gefördert werden soll?⁷⁹

Dem Kompetenzbegriff, so Schnauder unter Bezug auf Thomas Höhne, läge keine Subjekttheorie zugrunde, die auch »einen Begriff des Sozialen, der Machtverhältnisse und der sozialen Beschränkungen individueller Entwicklung« beinhalte (Höhne 2007, S. 207, 209; zit. n.: Schnauder 2009, S. 114).⁸⁰ Das macht eine einseitige Kompetenzförderung problematisch für eine politische Bildung mit demokratischem und kritischem Anspruch. Schnauder hebt die ideologische Schlagseite der Kompetenzförderung hervor, die anschlussfähig »an ein individualistisches, neoliberal grundiertes Menschen- und Gesellschaftsbild« sei und in den Diskurs um lebenslanges Lernen und die Anpassung an die Wissensgesellschaft eingebettet ist (vgl. Schnauder 2009, S. 110). In diesem Diskurs werde wiederum »die menschliche Fähigkeit zu Selbstorganisation und -verantwortung in eine Pflicht« verwandelt:

77 Schnauder zitiert hier Höhne (vgl. Höhne 2007, S. 203).

78 Schnauder zitiert hier Bröckling (2002).

79 Der Handlungstypus des ›unternehmerischen Selbst‹ wird deshalb im Theorieteil näher betrachtet (vgl. Kapitel 3.2.3).

80 Ausführlicher zu dieser These: vgl. Kapitel 3.2.1.

»Für den Einzelnen lautet die Botschaft: Du bist das Problem und du hast eine Chance! Du musst Dich ändern, Du musst kompetenter werden, sozial, interkulturell und ausdauernd an deiner Ausbildungs- bzw. Beschäftigungsfähigkeit arbeiten und wenn du nur kräftig trainierst, dann schaffst du das auch!« (Ebd., S. 114)

Es wäre hier zu fragen, inwiefern außerschulische politische Jugendbildung durch Kompetenzförderung vorherrschende gesellschaftliche Leitbilder reproduziert, anstatt sie als Legitimierung für soziale Ungleichheit sichtbar zu machen und auf ihre Brüche hin zu befragen.

Was folgt aus diesen Überlegungen für die politische Bildung? Schnauder findet die Förderung von Fachkompetenzen (wie Medienkompetenzen) sinnvoll, bei der Förderung von »Handlungs- und Sozialkompetenzen« rät er dagegen zur Vorsicht, da sie »mit zumeist ausladendem normativen Überschuss und individualistisch grundierten Beibotschaften« einhergingen (ebd., S. 115). Er sieht deshalb

»die eigentlichen Herausforderungen und Chancen außerschulischer politischer Bildung auf anderem Feld [...] als dem der Durchführung von Kompetenzkursen für ›bildungsferne‹ und Projektmanagementkursen für ›bildungsorientierte‹ Jugendliche.« (Ebd., S. 116)

Aus seiner Sicht müsse vor allem »die verbandlich orientierte – gewerkschaftliche oder kirchliche – Jugendbildungsarbeit« berücksichtigen, dass »der freiheitliche, säkularisierte Staat von Voraussetzungen lebe, die er nicht garantieren oder autoritativ erzwingen könne« (ebd.). Gesellschaftskritik, das Verständnis von Verfassungswerten im Spannungsverhältnis zur Realität, die kritische Analyse der Lebensrealität der Jugendlichen und nicht in erster Linie ihr Fitmachen sieht er als wichtige Elemente einer politischen Bildung mit ›benachteiligten Jugendlichen« (vgl. ebd., S. 116f.).

Schnauders Forderungen ist aus einer »politikwissenschaftliche[n] Perspektive« beizupflichten, denn aus einer solchen stellt »die Frage nach Macht und Herrschaft und nach den dahinter stehenden Strukturen des politischen Systems eine zentrale Aufgabe der politischen Bildung [...]« dar; dies betonen Frank Nonnenmacher und Benedikt Widmaier im Kontext der politischen Bildung mit ›politik- und bildungsfernen Zielgruppen« (Nonnenmacher/Widmaier 2012, S. 13).⁸¹ Die Autoren bemängeln, dass in vielen vorherrschenden Ansätzen⁸² »politische[...] Strukturfragen bei einer auf persönliches Empowerment und die Entwicklung sozialer Kompetenzen orientierten politischen Bildung [...] zu kurz [kommen]« (ebd., S. 14).

81 Die Autoren verweisen hier auch auf Nonnenmacher 2009.

82 Sie beziehen sich hierbei auf »einige[...] Einzelbeiträge« in dem von ihnen herausgegebenen Sammelband (Nonnenmacher/Widmaier 2012, S. 14).

In Hinblick auf ›Strukturfragen‹ fällt, wie am Anfang dieses Kapitels erwähnt, auf, dass in dem Diskurs um politische Bildung mit ›benachteiligten Jugendlichen‹ die strukturelle Benachteiligung erkannt, aber dann in der politischen Bildungsarbeit kaum thematisiert wird, sondern eben viel mehr ›nur‹ daran gearbeitet wird, Jugendliche zu bestärken, ihre Interessen selbst einzubringen. Das ist für eine politische Bildung mit demokratischem Anspruch insofern problematisch, als dass es in Hinblick auf die politische Beteiligung von ›Benachteiligten‹ oft zu einem »doppelten Ausschluss« kommt: Diese werden weder durch andere repräsentiert, noch können sie die eigene Stimme einbringen, da es dafür

»häufig an formalen und sozio-ökonomischen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, aber auch an Formen und Instrumentarien (Begrifflichkeiten, Handhabungen etc.), Artikulationsräumen sowie symbolischer Macht und der damit verbundenen Selbstermächtigung [fehlt].« (Lösch 2013a, S. 131)⁸³

Politische Bildung will mit Kompetenz- und Selbstwirksamkeitsförderung, aber auch mit der Förderung von Handlungs- und Urteilsfähigkeit besonders die Selbstermächtigung unterstützen. Das, worin Albert Scherr »[e]ine zentrale Aufgabe von Jugendbildungsarbeit« sieht, ist dagegen weniger im Fokus der Profession: Nämlich die

»[...] Adressaten zu einer kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen und soziokulturellen Differenzkonstruktionen sowie den Diskursen und Ideologien zu verhelfen, die diese als eine quasi-natürliche und legitime Ordnung darstellen, in der Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Privilegien und Benachteiligungen gerechtfertigt sind.« (Scherr 2011, S. 52)

Scherr hebt dabei hervor, dass

»Jugendbildungsarbeit [...] vor der Aufgabe [steht], soziale Ungleichheiten nicht nur als Ausgangspunkt – im Sinne von Lern- und Bildungsvoraussetzung –, sondern als eine zentrale Dimension des Erfahrungszusammenhangs und des Selbstverständnisses ihrer Adressaten in den Blick zu nehmen [...].« (Ebd., S. 53)⁸⁴

Dafür könne jedoch nicht »bruchlos an ältere Konzepte der Bildungsarbeit mit Arbeiterjugendlichen, noch direkt an US-amerikanische Konzepte der Social-

83 Aus diesem Grunde müsse es v.a. um das Verstehen der politischen Anliegen von Jugendlichen gehen, »sowie der Bedingungen und Mechanismen, die sie politisch wirksam sein lassen oder nicht«, wie Lösch aus ihrer Analyse der Kalker Jugendproteste von 2008 schließt (Lösch 2013a, S. 131).

84 Scherr verweist in diesem Zusammenhang auf Panke/Steil (2003) und nennt diesen Punkt als einen von mehreren einer von ihm vorgeschlagenen »integrativen Bildungsprogrammatisik« (vgl. ausführlich zu diesem Konzept: Scherr 2011, S. 52-54).

Justice-Education [...] angeknüpft werden« (ebd.).⁸⁵ Vielmehr müsste in Auseinandersetzung mit diesen Konzepten die Jugendbildungsarbeit weiterentwickelt werden (vgl. ebd.).

Auch Lösch/Rodrian-Pfennig betrachten »pädagogisch-didaktische[...] Ansätze [...] als wichtige Perspektivenerweiterung für die politische Bildung«, die »sich mit sozialen Ungleichheits-, Macht- und Herrschaftsverhältnissen auseinandersetzen.« (Lösch/Rodrian-Pfennig 2014, S. 51) Als Beispiel dafür benennen sie »Ansätze der Antidiskriminierungsarbeit« (wobei sie hier auch neben dem »Anti-Bias-Ansatz« das Social-Justice-Konzept erwähnen), rassismuskritische Bildung und genderreflexive Bildung (vgl. ebd.). Für eine kritische Demokratiebildung⁸⁶ seien diese zentral,

»insofern Rassismuskritik, Klassen- und Geschlechterverhältnisse sowohl die Felder als auch der [sic!] politische Movens für demokratische Auseinandersetzungen sind. Pädagogische Ansätze, die sich mit Diskriminierung und sozialer Ungleichheit auseinandersetzen, arbeiten mit race, class und gender als Kategorien sozialer Ungleichheit, die die sozialen Räume und gesellschaftlichen Realitäten auf vielfache und verschränkte Weise hierarchisch strukturieren.« (Ebd.)

Zum Konzept des »social justice«, das von Lösch/Rodrian-Pfennig und von Scherr genannt wird, ist 2012 ein »Praxishandbuch« erschienen (vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2012), in dem neben theoretischen Bezügen u.a. auch zahlreiche Methoden und Übungen zu finden sind. Auch Bildungsansätze der gewerkschaftlichen Jugendbildung thematisieren Ungleichheitsverhältnisse, in dem sie z.B. vermitteln, dass es eine ungleiche Verteilung von Vermögen gibt (vgl. u.a. Mende 2009, S. 126-128).⁸⁷

In der Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit in der außerschulischen politischen Bildung mit »Benachteiligten« ist schließlich noch auf die Untersuchungen von Wissenschaftler*innen hinzuweisen, die danach fragen, wie politische Bil-

85 Das Konzept des »social justice« beinhaltet ein Antidiskriminierungstraining; Czollek/Perko/Weinbach haben das US-amerikanische Konzept für den deutschsprachigen Raum weiterentwickelt (vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2012).

86 Lösch entwickelt den Begriff der kritischen Demokratiebildung in Abgrenzung zu demokratiepädagogischen Konzepten. Die Auseinandersetzungen um das Konzept der Demokratiepädagogik können hier aus Kapazitätsgründen nicht wiedergegeben werden, sondern es wird in dieser Arbeit mit Kriterien der kritischen Demokratiebildung gearbeitet (ausführlich zu »Prinzipien und Didaktik kritischer Demokratiebildung«: Lösch/Rodrian-Pfennig 2014, S. 48-53). Für einen Überblick über aktuelle Auseinandersetzungen um demokratiepädagogische Konzepte sei verwiesen auf: Lösch 2011; Wohnig 2017; Bittlingmayer/Gerdes/Sahrai 2013.

87 Dies wird im Projekttag »Demokratie und Mitbestimmung« der DGB Jugend vermittelt (vgl. DGB Bundesvorstand 2013).

dung selbst in die Reproduktion sozialer Ungleichheit ›verstrickt‹ ist.⁸⁸ Dieser Reproduktion wird dabei v.a. mit ethnografischen Untersuchungen nachgegangen. So machen z.B. Bremer/Ludwig auf die unitendierten Wirkungen des Habitus und der sozialen Herkunft der Bildungsakteure aufmerksam und geben wichtige Hinweise für eine »ungleichheitssensible politische Bildung« (Bremer/Ludwig 2015b, S. 35) und damit für die Weiterentwicklung politischer Bildungs-, Beteiligungs- und Engagementprogramme.⁸⁹ Helmut Bremer und Mark Kleemann-Göhring, die sich auf den Bourdieuschen Habitus-Ansatz beziehen (vgl. Kapitel 3.2.3), plädieren dafür, dass es Teil der pädagogischen Professionalität sein sollte, »die eigene Milieugehörigkeit bzw. den eigenen Habitus zu reflektieren« (Bremer/Kleemann-Göhring 2011, S. 21).⁹⁰

Politische Bildung im Allgemeinen und besonders die, die sich an ›benachteiligte Jugendliche‹ richtet, wird im öffentlichen Diskurs oftmals als förderlich für den sogenannten ›gesellschaftlichen Zusammenhalt‹ betrachtet. Die Verantwortung für soziale Ungleichheitsverhältnisse, die u.a. arbeitsmarkt-, integrations-, sozial- und bildungspolitische Ursachen haben, darf sich die Profession der politischen Bildung nicht aufbürden und sie sollte sich auch nicht für die Pädagogisierung politischer Problemlagen instrumentalisieren lassen.⁹¹ So betonen einige Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen in der Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit in der politischen Bildung, dass sich politische Bildung angesichts der strukturellen Defizite nicht überschätzen dürfe, sondern es vielmehr zu ihren Aufgaben gehöre, auf diese Defizite aufmerksam zu machen (vgl. Schnauder 2009, S. 117f.). Bittlingmayer/Hurrelmann verweisen im Resümee der eingangs zitierten Expertise auf die »in der Regel unhinterfragte schulische und politische Rahmenbedingungen« und befinden:

88 Diese Formulierung ist an Bremer angelehnt, der nach der »Verstrickung der politischen Bildung in die Reproduktion sozialer Ungleichheit« fragt (Bremer 2012, S. 37).

89 In diesem Kontext ist auch auf die Arbeit von Munsch hinzuweisen, die sich mit der Reproduktion sozialer Ausgrenzungsprozesse im bürgerschaftlichen Engagement beschäftigt hat (vgl. Munsch 2012).

90 Für die bpb-Mitarbeiter*innen konnte dabei gezeigt werden, dass dies in ersten Ansätzen geschieht, wenn diese sich z.B. mithilfe der Sinus-Milieus der unterschiedlichen Lebenswelten von Bildungsreferent*innen und ›benachteiligten Jugendlichen‹ bewusst werden (vgl. Hirsch 2010).

91 Sogar in einem Gutachten für das Bundesinnenministerium, das im Jahr 2011 »Bedingungsfaktoren des gesellschaftlichen Zusammenhalts« analysierte, wird ausdrücklich hervorgehoben, dass »[p]olitische Beteiligung und politische Bildung« zwar »in einem unauflöselichen Zusammenhang« stünden, gleichzeitig »[d]er Rückgang der politischen Beteiligung an den konventionellen Formen wie Parteien- und Gewerkschaftsmitgliedschaft, aber auch Wahlbeteiligung [...] nicht auf ein Versagen der politischen Bildung zurückzuführen [ist]. Alles spricht dafür, dass gesellschaftliche Faktoren dafür ausschlaggebend sind.« (Jaschke 2010, S. 58)

»Die Frage, auf welche Weise sozial benachteiligte Jugendliche durch medial vermittelte Programme der politischen Bildung erreicht werden können, setzt voraus, dass es sozial benachteiligte Jugendliche gibt. Diese Voraussetzung sollte eigentlich den Blick darauf lenken, wie soziale Benachteiligung in Deutschland produziert wird.« (Bittlingmayer/Hurrelmann 2005, S. 29)⁹²

2.2.4 Zwischenfazit

Das Thema soziale Ungleichheit spielt auf unterschiedliche Weise in der politischen Bildung eine Rolle. Zunächst einmal in dem Sinne, dass überhaupt begonnen wird, sich damit auseinanderzusetzen, ob und wie ›sozial benachteiligte Jugendliche‹ erreicht werden können. Dabei wird deutlich, dass eine zielgruppenadäquate Ansprache, die nach Themeninteressen von Jugendlichen fragt und nach neuen Wegen der Ansprache sucht, unerlässlich ist. Auch gibt es nachvollziehbare Gründe dafür, Selbstwirksamkeit und soziale Kompetenzen von Jugendlichen zu fördern oder sie in der öffentlichen Artikulation ihrer Interessen zu unterstützen.

Zudem zeigt sich, dass mit einem ›entgrenzten Politikbegriff‹ aus dem Blickwinkel der kritischen Demokratiebildung nicht nur an den Alltagsverhältnissen anzusetzen ist, sondern auch »Fragen von Macht-, Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnissen« (Lösch 2011, S. 21) zu berücksichtigen sind, wenn politische Bildung zu einer Demokratisierung gesellschaftlicher Verhältnisse beitragen will. Untersuchungen zur Verstrickung politischer Bildung in die Reproduktion sozialer Ungleichheit verweisen auf die stets vorzufindenden Herrschaftsverhältnisse innerhalb von Bildungskontexten, die wiederum eine Reflexion des sozialen Standortes der Bildungsakteure notwendig macht. Schließlich lassen sich auch Forderungen finden, dass politische Bildung auf die sozialen Ungleichheitsverhältnisse aufmerksam machen muss und nicht einfach nur einen Umgang mit ihnen suchen sollte.

M.E. ist es zentral, dass bei der Hinwendung zu ›sozial benachteiligten Jugendlichen‹ Elemente zielgruppenadäquater Formatentwicklung beachtet werden: Die besten politischen Bildungskonzepte nützen nichts, werden Jugendliche am Ende damit nicht erreicht. Darüber sind jedoch keinesfalls die Inhalte außer Acht zu lassen. Gerade, wenn sich politische Bildung an Jugendliche aus den sozialen ›Unterklassen‹ (wie Dörre den Begriff zur analytischen Verwendung vorschlägt) richtet, sollte es ein weiteres zentrales Element politischer Bildung sein, dass sie

92 Sie empfehlen deshalb neben direkten Umsetzungsstrategien auch »[i]ndirekte«, die auf eine »Abschaffung der deutschen Schulformhierarchie und die Einführung [...] einer integrierten und ganztägigen Gesamtschule für alle Schülerinnen und Schüler« abzielen, wie auch auf die Senkung des Wahlberechtigungsalters (vgl. Bittlingmayer/Hurrelmann 2005, S. 29f.).

die »Adressaten zu einer kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen [...]« (Scherr 2011, S. 52) anregt.

3 Gesellschafts- und bildungstheoretische Grundlegung

»Politische Macht im modernen kapitalistischen Staat beruht nicht nur, und nicht in erster Linie, auf der potenziellen oder tatsächlichen Ausübung von Zwang und Gewalt, sondern auf der stetig produzierten und reproduzierten Zustimmung der Beherrschten – in Gramscis Worten: der Subalternen – zu einem System von Werten, Zeichen, Institutionen, Theorien und Alltagspraxen, die den Interessen der herrschenden Klasse(n) entsprechen bzw. diese stützen.«

(Opratko 2014, S. 13)

3.1 Kulturelle Hegemonietheorie: Politische Bildungsförderung durch unternehmensnahe Stiftungen im Kontext des Ringens um Hegemonie analysieren

Schaut man sich die Leitbilder von als gemeinnützig anerkannten, unternehmensnahen Stiftungen an, verstehen sich diese als Teil der Zivilgesellschaft und in der Regel als unabhängige, überparteiliche oder sogar als »weltanschaulich neutrale« Akteure.¹ Die empirische Forschungsliteratur in den USA, die sich mit der politischen Rolle von Stiftungen in liberalen Demokratien auseinandersetzt, bezieht sich deshalb u. a. auf die Kulturelle-Hegemonie-Theorie (vgl. Roelofs 2003), die ursprünglich auf Antonio Gramsci zurückgeht.² Gramscis Aussagen entstanden in

1 So hatte z.B. die Körber Stiftung bis 2016 auf ihrer Website stehen: »Die Körber-Stiftung ist politisch unabhängig und weltanschaulich neutral.« (Körber Stiftung 2015)

2 Antonio Gramsci wirkte in den 1920er Jahren als Journalist und kommunistischer Parteiführer und verfasste seine theoretischen Überlegungen im Gefängnis, in dem er als politischer Häftling im faschistischen Italien seit 1928 einsaß. Er war ein »führender Vertreter der italienischen Arbeiterbewegung«, erst »Mitglied der sozialistischen Partei«, dann »Begründer und Vorsitzender

den 1920/30er Jahren in Italien, mithin in einem anderen zeithistorischen Kontext und mit Interesse an Fragen des Klassenkampfes. Dennoch eignen sich m.E. seine theoretischen Überlegungen, um das Wirken zivilgesellschaftlicher Akteure – wie in diesem Falle der fokussierten unternehmensnahen Stiftungen – im (politischen) Bildungsbereich zu analysieren (vgl. Kapitel 4 und 5). Denn aus dieser Theorieperspektive können scheinbar »neutrale« zivilgesellschaftliche Akteure und ihre gemeinwohlorientierten Aktivitäten auf ihre Politizität und dahinterstehende partikulare Interessen befragt werden. Insofern stellen hegemonietheoretische Überlegungen auch einen Gegenentwurf zur liberalen Demokratietheorie dar: In dieser Demokratietheorie wird »seit jeher eine Trennung von Staat, Ökonomie und Gesellschaft« ausgemacht,

»obwohl Interessenverflechtungen zwischen diesen Bereichen immer vorhanden waren und es für eine demokratische Organisation von Gesellschaft wichtig wäre, die gegenseitigen Bedingtheiten und Überschneidungen zu analysieren.« (Lösch 2017, S. 244)

Zivilgesellschaftliche Akteure sind nach Gramsci nicht per se etwas Gutes und Zivilgesellschaft wird hier auch keineswegs als herrschaftsfreier Raum verstanden – sondern als ein umkämpftes Feld, auf dem unterschiedlich starke Akteure um Konsens oder Widerspruch zu den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen ringen. Bei diesem »Ringens« kommt dem Bildungsbereich eine zentrale Rolle zu.³

Für die nachfolgende Erläuterung der (für die vorliegende Arbeit) zentralen hegemonietheoretischen Annahmen wird sich vorrangig an der Sekundärliteratur orientiert, da Antonio Gramscis Gefängnishefte (GH) – eben verfasst im Gefängnis⁴ – einem »Steinbruch« (Borg 2001) gleichen. Mithilfe hegemonietheoretischer Überlegungen können das Wirken unternehmensnaher Stiftungen im (politischen) Bildungsbereich als politische Einflussnahme und als Teil des Ringens um Hegemonie verstanden werden. Das hegemonietheoretische »Inventar« bietet sich an, weil es bei der Analyse der Aufrechterhaltung von Herrschaftsverhältnissen die Momente der Organisation von Zustimmung zu Herrschaft in den Blick nimmt. Mit dem hegemonietheoretischen erweiterten Politik- und Staatsverständnis (vgl. Kapitel 3.1.1) werden politische Einflussnahmen jenseits eines engen Politikbegriffs, der auf politische Institutionen, Akteure und Prozesse fokussiert, analysier- und

der kommunistischen Partei« (Demirović 2007, S. 21). Seit 1924 war er Abgeordneter, 1926 verhaftet und 1928 wegen »Anstiftung zum Bürgerkrieg« verurteilt (ebd.). 1937 starb er kurz nach Ablauf der Haftzeit (vgl. ebd.).

3 Dies lässt sich auch für den Wissenschaftsbereich sagen, der jedoch nicht im Fokus dieser Studie steht.

4 Seine Notizen werden als »Gefängnishefte« bezeichnet und umfassen mehrere Bände (vgl. Gramsci 1929-1935/1991-2002).

sichtbar. Somit werden auch Stiftungen als politisch einflussreiche und interessegeleitete Akteure erkennbar.

Der Boom an Forschungsparadigmen, die sich auf Gramscis Überlegungen beziehen (vgl. Opratko 2014, S. 197-202), zeugt vom Potenzial der Hegemonietheorie für herrschaftskritische Analysen gegenwärtiger gesellschaftspolitischer Verhältnisse. Problematisch an dem hegemonietheoretischen ›Analyse-Inventar‹ ist jedoch, dass das Vokabular veraltet ist: So werden Klassen hegemonietheoretisch zwar ausdrücklich *nicht* als »gegebene politische Akteure mit festgelegten, vorab bestimmbareren Interessen« gedacht – zum Beispiel in dem Sinne, dass »die Kapitalisten [...] immer die Löhne drücken und die Arbeiter [...] stets höhere [wollen]« (Becker et al. 2013, S. 20). Es wird betont, dass die »jeweilige Position in der ökonomischen Arbeitsteilung [...] in der Herausbildung von Interessen eine wichtige Rolle« spiele, Klassen sich jedoch »erst im Prozess der Entwicklung politischer Ziele, geteilter Werte und kollektiver Praxis« herausbilden (ebd.). Folglich gäbe es auch keine einheitliche ›Arbeiter*innen-Klasse‹ – das würden »Machtverhältnisse wie Rassismus, Nationalismus, Patriarchat [...]« deutlich machen (ebd., S. 210); somit kann es auch keine einheitliche ›Kapitalist*innen-Klasse‹ geben.

Dennoch bleiben problematischen Setzungen wie ›Herrschende‹ oder ›Beherrschte‹, ›oben‹ und ›unten‹, ›herrschende Klassen‹ und ›beherrschte Klassen‹ usw. in vielen Ausführungen zu hegemonietheoretischen Überlegungen enthalten.⁵ Auch wenn damit Klassen- und spezifische Herrschaftsverhältnisse theoretisch denk- und somit auch analysierbar werden, sind die Setzungen keineswegs selbsterklärend: Wer ›herrschend‹ oder ›beherrscht‹ ist, das muss je nach Kontext entschieden und empirisch rückgebunden werden. Auch ist an diesen Begriffen problematisch, dass Herrschaftsausübung nicht immer als intentionaler und personalisierter Prozess zu denken ist, gehen wir z.B. von symbolischer Herrschaft, Subjektivierungsprozessen, hegemonialen Diskursen usw. aus. Aus hegemonietheoretischer Sicht interessieren auch diese ›nicht-intentionalen‹ Momente der Herrschaftsausübung, gleichzeitig klingen aber viele Beschreibungen so, als stünden intentionale Strategien dahinter.

Für die vorliegende Arbeit wurde aus den dargelegten Gründen dennoch entschieden, zur Wiedergabe hegemonietheoretischer Grundannahmen die problematischen Setzungen zu benutzen – um es bildlich-salopp zu formulieren: Die ›hegemonietheoretische Brille‹ wird trotz ihrer ›kratzigen Gläser‹ aufgesetzt, denn es ist m.E. besser mit ›kratzigen Brillengläsern‹ einen ersten herrschaftstheoretischen Durchblick in Bezug auf das Wirken unternehmensnaher Stiftungen im Bildungsbereich zu erhalten, als sich von der »sakrale[n] Aura«, die »Stiftungen [...] auf sich ziehen können« (Adloff 2010, S. 79), blenden zu lassen.

5 So bei Becker et al. (2011), Demirović (2007) und Opratko (2014), die sich mit Gramscis Überlegungen auseinandergesetzt haben und auf die sich nachfolgend bezogen wird.

3.1.1 Kulturelle Hegemonie als Herrschaftsmodus, die Rolle der Zivilgesellschaft und der organischen Intellektuellen

Hegemonie

Mit der Kulturellen-Hegemonie-Theorie⁶ ist davon auszugehen, dass »Machtausübung [...] aus zwei Komponenten [besteht]: Herrschaft und Hegemonie« (Nicoll 2013, S. 41). *Herrschaft* wird in dieser Perspektive »analog zu Zwang und der (tatsächlichen oder potenziellen) Ausübung von Gewalt gesetzt« (Opratko 2014, S. 36) und wird dem Bereich der politischen Gesellschaft zugeordnet (vgl. Nicoll 2013, S. 41). Die politische Gesellschaft habe die Funktion »der ›direkten Herrschaft‹ oder des Kommandos, die sich im Staat und in der ›formellen‹ Regierung ausdrückt« (GH 1502). *Hegemonie* meint dagegen die »politische, geistige, kulturelle und moralische Führung der Gesellschaft, im weitesten Sinne der Einfluss auf Mehrheiten« (Nicoll 2013, S. 41). Der ›Ort‹ für den Kampf um Zustimmung, um Hegemonie, ist auf dem Feld der Zivilgesellschaft angesiedelt.⁷

Gramsci versteht unter der Zivilgesellschaft das »Ensemble[...] der gemeinhin ›privat‹ genannten Organismen« (GH 1502) – zeitgenössisch können »Wirtschaftsverbände, Gewerkschaften und Interessenverbände, aber auch Medien, kulturelle Initiativen, politische Vereine und Nichtregierungsorganisationen« (Becker et al. 2013, S. 68f.) und demzufolge auch Stiftungen dazu gerechnet werden. ›Hegemonie‹ kann in allen gesellschaftlichen Sphären nachgespürt werden, da sie

»[...] in Vereinen und Clubs, in der Gliederung des gesamten Bildungssystems, im Zeitungs- und Zeitschriftenwesen in seiner Gesamtheit, in der Philosophie und

6 Wie Demirović unter Bezug auf Gramscis Lebensgeschichte hervorhebt, war Gramsci »kein akademischer Politikwissenschaftler« und wollte auch keine »akademische Theorie des Staates« entwickeln (Demirović 2007, S. 21). Da Gramscis Überlegungen breit rezipiert werden und sich dabei viele Autoren*innen auf bestimmte zentrale Begriffe beziehen, wird nachfolgend dennoch von einer Theorie gesprochen.

7 Becker et al. heben hervor, dass die »Unterscheidung von Zivilgesellschaft und Staat im engen Sinne [...] die Besonderheit und eigenständige Logik der Kämpfe in den beiden Bereichen des integralen Staates betont« (Becker et al. 2013, S. 69). Doch natürlich sind Zivilgesellschaft und Staat (im engeren Sinn) auch ineinander verwoben – die Grenze »kann nicht immer klar gezogen werden« (ebd.). So haben »(z)ivilgesellschaftliche Aktivitäten [...] immer auch eine ökonomische und rechtliche Grundlage: Sie müssen finanziert werden und sich im Rahmen der Legalität bewegen.« (Ebd., S. 69f.) Gramsci unterscheidet Zivilgesellschaft und politische Gesellschaft im Original wie folgt: »Vorläufig lassen sich zwei große superstrukturelle ›Ebenen‹ festlegen – diejenige, die man die Ebene der ›Zivilgesellschaft‹ nennen kann, d.h. des Ensembles der gemeinhin ›privat‹ genannten Organismen, und diejenige der ›politischen Gesellschaft oder des Staates‹ –, die der Funktion der ›Hegemonie‹, welche die herrschende Gruppe in der gesamten Gesellschaft ausübt, und der Funktion der ›direkten Herrschaft‹ oder des Kommandos, die sich im Staat und in der ›formellen‹ Regierung ausdrückt, entsprechen.« (GH 1502)

den Wissenschaften, im Musik- und Theaterleben, in Literatur und Sprache, Verlagswesen, Bibliotheken und Straßennamen, Folklore und Alltagsgewohnheiten, Religionen, Kirche und Sekten praktiziert [wird]. Aus heutiger Sicht würden Radio, Fernsehen, Film, die verschiedenen Sparten der Unterhaltungsmusik, Sport, Psychiatrie, Medizin und Psychotherapie dazugehören [...].« (Demirović 2007, S. 25)

Für Gramsci haben die Zivilgesellschaft und zivilgesellschaftliche Akteure ganz explizit etwas mit Herrschaft zu tun, da in der Zivilgesellschaft »umfassende Welt-sichten und Handlungsperspektiven [...] ausgearbeitet« und »in kulturellen Kämpfen gegen andere« durchgesetzt werden (ebd., S. 28).⁸ Damit unterscheidet sich das hegemonietheoretische Verständnis recht prägnant von dem vorherrschenden »Mythos der zivilen Gesellschaft als herrschafts- und machtfreie[m] Raum« (Lösch 2017, S. 242).⁹

Norbert Nicoll verweist auf eine »etwas griffigere Definition«: »[...] Hegemonie [lässt sich] als das Verfahren verstehen, durch das die herrschende Klasse Zustimmung zu ihrer Herrschaft organisiert und erlangt« (Nicoll 2013, S. 41).¹⁰ Diese

8 Zudem »bleibt der in der Zivilgesellschaft erreichte Konsens immer an den asymmetrischen Klassenkompromiss gebunden. Der Konsens stellt also selbst eine Form von kulturell ideologischer Herrschaft« (Demirović 2007, S. 28) dar.

9 Gramsci geht weiterhin auch nicht davon aus, dass Diskurse »derart allgemein sind, dass sie wirklich alle Gesellschaftsmitglieder umfassen«, da dies in »klassengespaltenen Gesellschaften [...] vielfach nicht möglich« ist (Demirović 2007, S. 29). Diskurse sind demnach »zunächst immer partikular« und erst im darauffolgenden »Prozess der konfliktreichen Verallgemeinerung [...] [entwickeln] soziale Gruppen gemeinsame geteilte soziale Ziele und Vorstellungen« (ebd.). Aus dieser Sicht ist die »Öffentlichkeit keineswegs ein freier Ort freier Verständigung über allgemeinverbindliche moralische Prinzipien zwischen freien Bürgerinnen und Bürgern«, sondern sie »stellt [...] eine der hegemonialen Praktiken der Zivilgesellschaft dar« (ebd.). Dieser hegemonietheoretischen Perspektive folgend ist somit gesellschaftlichen Konsenthemen grundsätzlich mit Skepsis zu begegnen, schon allein aufgrund ihres Entstehungsprozesses, an dem nicht alle gleichberechtigt teilnehmen können. Lösch/Rodrian-Pfennig stellen (in Bezug auf Hegemonie als Herrschaftsmodus) fest, dass »Konsens [...] immer Ausdruck von Hegemonie, eine Kristallisation von Machtverhältnissen« sei (Lösch/Rodrian-Pfennig 2014, S. 42).

10 Der Begriff der Klasse ist dabei v.a. in Deutschland umstritten (vgl. Heinrich 2005, S. 12). Die Klassentheorie ist aktuell »in keinem guten Zustand« (Dörre 2010, S. 198; zit.n.: Bescherer/Liebig/Schmalz 2014, S. 152) aufgrund der »langanhaltende[n] Vernachlässigung ihrer konzeptionellen Ausarbeitung und empirischen Anwendung [...]«; gleichzeitig ist »so etwas wie ein Comeback der klassentheoretischen Begriffe und Heuristik« zu beobachten (Bescherer/Liebig/Schmalz 2014, S. 152). Den »Bedeutungskern« des Klassenbegriffs kann man dabei nach Bescherer/Liebig/Schmalz anhand von drei Merkmalen zusammenfassen – insbesondere in Abgrenzung »gegenüber konkurrierenden Konzepten der Sozialstrukturanalyse« wie »Schicht und Milieu [...]: 1) Ausbeutung, 2) Herrschaft, 3) Klassenkampf. Sie haben gemeinsam, dass das Denken in Klassen relational und prozessual ist« und Mechanismen aufgezeigt werden können, »die im Ergebnis zu diesen Ungleichheiten führen« (ebd., S. 154). Mit herrschender Klasse können

»freiwillige Zustimmung von Teilen der Beherrschten zu ihrer Beherrschung« ist als ein »gelebtes, praktisches Einverständnis« zu denken (Becker et al. 2013, S. 7); sie ist als umkämpft und stets prekär zu betrachten und muss deshalb immer wieder neu organisiert werden (vgl. ebd.). Aus einer hegemonietheoretisch inspirierten Forschungsperspektive kann somit danach gefragt, wie die Zustimmung der Subalternen, also der verschiedenen unterworfenen Gruppen, die »keine homogene Einheit« (ebd., S. 211) bilden,¹¹ »zu den sie beherrschenden Verhältnissen über konkrete Kompromiss- und Einbindungsprojekte auf umkämpfte Weise permanent reproduziert wird« (Opratko 2014, S. 30).

Aus dieser theoretischen Perspektive sind gemeinnützig anerkannte (unternehmensnahe) Stiftungen mit ihren Aktivitäten (u.a.) in der politischen Jugendbildung in diese kulturellen Kämpfe involviert: Sie sind daran beteiligt, bestimmte Weltansichten und Handlungsperspektiven auszuarbeiten und durchzusetzen – z.B., wenn sie bestimmte »innovative« Bildungsansätze vorantreiben (und andere nicht). Für Unternehmensstiftungen hält Stefan Stolte dabei fest, dass diese nicht nur »oft überdurchschnittlich groß« seien, sondern auch »überdurchschnittlich oft in Wissenschaft und Bildung [investieren]« (Stolte 2011, S. 31). Mit diesem Engagement in der Bildung wenden sie sich einem Bereich zu, der bei dem Ringen um die »politische, geistige, kulturelle und moralische Führung der Gesellschaft [...]« (Nicoll 2013, S. 41) zentral ist. Denn mit Gramsci ist davon auszugehen, dass »[j]edes Verhältnis von Hegemonie [...] notwendigerweise ein pädagogisches [ist]« (GH 1335).¹² Hegemonie beruhe als Herrschaftsmodus »wesentlich auf politischer Führung« und zwar

»im doppelten Sinn von geführt werden und sich selbst führen. Dies setzt pädagogisch angeleitetes Handeln der Regierenden voraus, um ideologisch, moralisch und kulturell die Lebensweise und Weltauffassung der gesellschaftlich führenden Gruppe zu entwickeln und zu verbreiten. So greifen politische Praxis und pädagogisches Handeln ineinander: zur Hegemonie wird geführt, zum Konsens wird erzogen, politisch wird überzeugt.« (Becker et al. 2013, S. 140)

Integrales Staatsverständnis

Die »entscheidende Pointe« in Gramscis Überlegungen besteht nun darin, dass er »die Zivilgesellschaft als einen Teil des Staates selbst bestimmt und dies in einer

bei Gramsci die Besitzer*innen der Produktionsmittel begriffen werden: »Gramsci meant by ›the dominant group‹ what is generally called ›the ruling class‹, or the owners of major productive resources.« (Roelof 2003, S. 2)

11 Den Begriff »Subalterne« benutzt Gramsci »meist im Gegensatz zu den herrschenden Klassen« (Becker et al. 2013, S. 211).

12 Becker et al. betonen, dass Gramsci es insofern »verneinen« würde, dass »Bildung politisch neutral« sei (Becker et al. 2013, S. 140).

Formel verdichtet« (Opratko 2014, S. 37): »Staat = politische Gesellschaft + Zivilgesellschaft, das heißt Hegemonie, gepanzert mit Zwang« (GH 783). Wenn mit Gramsci gerade eben auch die »privaten Initiativen der Zivilgesellschaft« als Teil des Staates zu verstehen sind, will er damit auf eine wichtige Dimension »der Macht-ausübung im modernen Kapitalismus« (Opratko 2014, S. 41) aufmerksam machen:

»In der öffentlichen Auseinandersetzung wird um den gesellschaftlichen Konsens gestritten: welche politischen Vorstellungen, Werte, Forderungen als richtig oder normal anerkannt werden, wie sich die Gesellschaft weiterentwickeln soll und welche Entwicklungen als Problem oder Krise thematisiert werden.« (Becker et al. 2013, S. 69)

Demnach ist Zivilgesellschaft »kein neutraler Ort der Meinungsbildung durch freie Diskussion«, sondern ein »Kampfplatz« – und zwar einer, auf dem eben nicht alle mit den gleichen Ressourcen ausgestattet sind, sondern unterschiedlich starke Akteure miteinander ringen:

»Auf ihm können sich nicht alle gesellschaftlichen Klassen, politischen Gruppen und Initiativen gleichberechtigt bewegen. Nicht alle haben die gleichen Möglichkeiten, den Konsens zu beeinflussen.« (Ebd., S. 69)

Mit Gramsci ist der integrale Staat als »ein ungleiches, aber umkämpftes Kräfteverhältnis« zu verstehen – ausdrücklich also als ein Verhältnis und nicht als eine »fest umrissene Institution« (ebd., S. 70). Dieses Verständnis unterscheidet sich damit von dem liberalen Staatsverständnis, in welchem der Staat als »neutraler Bereich« gedacht wird, »in dem das Allgemeinwohl durch Ausgleich der unterschiedlichen Interessen ermittelt wird« (ebd.). Auch ist es von einem z.T. in linken Kreisen zu findenden Staatsverständnis abzugrenzen, da der Staat nicht als »ein Unterdrückungsinstrument in den Händen der Kapitalistenklasse« gilt (ebd.).

Für die vorliegende Arbeit ist dieses integrale Staatsverständnis insofern wichtig, als dass unternehmensnahe Stiftungen (als zivilgesellschaftliche Akteure) als Teil des erweiterten Staates analysiert werden können, die in die Aufrechterhaltung und Infragestellung von Herrschaftsverhältnissen involviert sind.¹³ Daher sind sie als Akteure mit partikularen Interessen statt als neutrale Akteure zu betrachten. Mit dem integralen Staatsverständnis werden »alle politischen Kräfte kritisiert, die den Anschein von Neutralität, Ausgleich und staatlich vermittelter Versöhnung der Klasseninteressen erwecken wollen« (Demirović 2007, S. 23). Aus diesem hegemonietheoretischen Verständnis des Staates als Kräfteverhältnis und der Zivilgesellschaft als Kampfplatz folgt die Annahme für die vorliegende Untersuchung, dass es grundsätzlich keine »Gemeinwohlorientierung« gibt. Davon bleibt unberührt, dass juristisch eine Form der Gemeinnützigkeit festgelegt werden kann, wie z.B. in der

13 Z.B. über die Prägung organischer Intellektueller, vgl. dazu die Ausführungen weiter unten.

Abgabenordnung des deutschen Steuerrechts. Auch wird mit dem hegemonietheoretischen Verständnis nicht ausgeschlossen, dass Akteure (oder Einzelpersonen) davon überzeugt sind, ›gemeinwohlorientiert‹ zu handeln und dies auch gesellschaftlich so wahrgenommen wird. Hegemonietheoretisch interessieren jedoch in diesen Fällen die dahinterstehenden Herrschaftsstrukturen und die Frage, wie Visionen von Gemeinwohl mit partikularen Interessen rückgebunden sind.

Organische Intellektuelle

Die Zivilgesellschaft als ›Kampfplatz‹ wird aus hegemonietheoretischer Perspektive »stark« durch die sogenannten

»organischen Intellektuellen« [...] des Bürgertums [...] geprägt: Sie organisieren das Feld, auf dem um den gesellschaftlichen Konsens, die Hegemonie, gerungen wird: Zum Beispiel, indem entschieden wird, wer welche Diskussionen führen kann, was als wichtig gilt und was nicht, wie gesprochen wird und wer mit seinen Positionen Gehör findet. So werden etwa durch Parteien und Verbände, Wissenschaften und in vielfältigen Diskussionen zwischen Lehrern, Richterinnen, Sozialarbeitern, Psychiaterinnen und Journalisten gesellschaftliche Probleme wie ›Jugendgewalt‹ definiert und der Rahmen denkbarer Antworten und Lösungen gesetzt.« (Becker et al. 2013, S. 69)

Gramsci, der berühmt für die Aussage ist, dass *alle* Menschen Intellektuelle sind (vgl. GH 1500), meint mit dem Begriff der ›organischen Intellektuellen‹ nur ganz bestimmte Personen: Diejenigen, die entsprechende Funktionen in der Gesellschaft ausüben (vgl. ebd.)¹⁴ – mithin einer Gesellschaft, die durch eine »Arbeitsteilung« geprägt ist, der zufolge

»bestimmte Menschen freigestellt werden von der Produktion der Lebensmittel. Die Intellektuellen erarbeiten Denkweisen, Vorstellungen, Begriffe und spezialisiertes Wissen, welche für die Organisation gesellschaftlicher Bereiche wichtig sind: in Wirtschaft, Schulsystem, Medien, Medizin etc.« (Becker et al. 2013, S. 90)

Gramsci denkt Intellektuelle somit nicht als »Elitegruppe oder ein[en] Berufsstand«, sondern ihm geht es mit dem Begriff der organischen Intellektuellen »darum, wie in einer Gesellschaft bestimmte soziale, d.h. materielle Verhältnisse alltäglich hergestellt, verteidigt, durchbrochen oder hinterfragt werden« (ebd.). Für Gramsci sind die ›organischen Intellektuellen‹ somit immer dann wichtig, wenn es um die Analyse geht, »wie sich bestimmte gesellschaftliche Gruppen und Klassen formieren und zu politischen Kräften zusammenschließen.« (Ebd.) Bei der Durchsetzung verschiedener Weltanschauungen auf dem ›Kampfplatz

14 Intellektuelle interessieren ihn somit nicht wegen ihrer »vermeintlich individuellen Fähigkeiten« (Becker et al. 2013, S. 90).

Zivilgesellschaft« nehmen die organischen Intellektuellen eine besondere Rolle im »Ring um Veränderungen und Umbrüche in einer bestimmten Produktions- und Lebensweise« (ebd.) ein. Denn dieses Ringen

»ist bei Gramsci eng verknüpft mit der Frage, wie sich z.B. andere, neue Weisen des Denkens, Fühlens und Handelns entwickeln und durch organische Intellektuelle bewusst vorangetrieben werden.« (Ebd.)

Benjamin Opratko weist in diesem Kontext auf die Ambivalenz des Wirkens der »organischen Intellektuellen« hin:

»Einerseits sind die organischen Intellektuellen der Bourgeoisie und die mit ihnen verbündeten traditionellen Intellektuellen OrganisatorInnen bürgerlicher Hegemonie. Ihr Wirken ist wesentliche Grundlage der Stabilität kapitalistischer Verhältnisse; sie verankern – bewusst oder unbewusst – politische, ideologische und kulturelle Weltanschauungen der herrschenden Klasse im Alltagsverstand der Subalternen. Dabei handelt es nicht um die Implantation falscher Bewusstseinszustände in die proletarischen Köpfe, sondern um Bewegungen der Universalisierung, das Anknüpfen an Alltagserfahrungen und reale Kompromisse und Zugeständnisse. Andererseits bilden aber auch die Subalternen eigene organische Intellektuelle aus.« (Opratko 2014, S. 51)¹⁵

Im Ring um Hegemonie müssten die Subalternen zudem versuchen, »[...] Teile der organischen Intellektuellen des Bürgertums für ihre Vorstellungen gesellschaftlicher Veränderungen zu gewinnen« (Becker et al. 2013, S. 91). Allerdings ist mit Gramsci auch davon auszugehen, dass die organischen Intellektuellen der Subalternen oftmals von den »herrschenden Gruppen« absorbiert werden: Die Subalternen stimmen der »Führungskompetenz der Bourgeoisie und ihrer Intellektuellen« oft zu (Demirović 2007, S. 36).

Die »organisierende Arbeit von Intellektuellen« wird somit im »Kontext gesellschaftlicher Kämpfe um Hegemonie« (Becker et al. 2013, S. 90) und »im Zusammenhang mit bestimmten Funktionen von Machtverhältnissen und -strategien« (Opratko 2014, S. 48) betrachtet; die Intellektuellen »spielen [...] in der Ausarbeitung, Verbreitung und Durchsetzung von hegemonialen Strategien eine zentrale Rolle« (ebd., S. 61).

Vor diesem Hintergrund ist der Begriff der organischen Intellektuellen auch in dieser Studie wichtig. Roelofs befindet unter Bezug auf Gramscis Überlegungen zur Funktionsweise von Herrschaft und der Bedeutung organischer Intellektueller:

15 Die Stabilität kapitalistischer Verhältnisse kann natürlich unterschiedlich bewertet werden. Im Kontext von (post-/neo-)marxistischen Theorien wird diese Stabilität insofern als grundsätzlich problematisch erachtet, als dass kapitalistische Systeme mit Ausbeutungs-, Unterdrückungs- und sozialen Ungleichheitsverhältnissen einhergehen.

»[...] in the modern foundation we find the domain of intellectuals par excellence. Furthermore, a central group of liberal foundations exerts ›hegemonic‹ power over civil society [...]« (Roelofs 2003, S. 2). Die Politikwissenschaftlerin betont: »Foundations provide an institutional basis for the hegemonic function.« (Ebd.) Auch Höhne et al. gehen von einer »hegemoniale[n] Funktion von Stiftungen« aus, da sie den »sozialen Konsens« für bestimmte Politiken organisieren können (Höhne/Schreck 2009, S. 125).

Die Kategorie der organischen Intellektuellen ist wichtig, wenn man das Wirken unternehmensnaher Stiftungen im Bildungsbereich als politische Einflussnahme analysieren will. Nicht nur die Gremienmitglieder und Projektmanager*innen der Stiftungen können im Hinblick auf ihre Funktion als ›organische Intellektuelle‹ betrachtet werden, sondern auch die zahlreichen Wissenschaftler*innen, Journalisten*innen, Künstler*innen, Pädagog*innen, Politiker*innen, TV-Stars etc., die in Stiftungsprojekten (im Bildungs-, aber auch im Wissenschafts-, Sozial- und Kulturbereich) eingebunden oder adressiert werden. Mit Blick auf die hier im Fokus stehenden Jugendbildungsprogramme kann z.B. auch die Ausbildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen als Teamer*innen oder Mentor*innen, wie es im Rahmen von Peer-Education-Ansätzen üblich ist, im Kontext der Ausbildung organischer Intellektueller verortet werden.

Dabei ist die Unterscheidung von Alex Demirović zu berücksichtigen, der im Anschluss an Gramsci zwischen »großen und [...] kleinen Intellektuellen« (Demirović 2007, S. 35) differenziert: Die ›großen Intellektuellen‹

»sind konzeptiv tätig, sie überschauen die großen Entwicklungen und Traditionen, sie prägen die Begriffe des Konsenses und arbeiten an der moralischen und intellektuellen Einheit der kollektiven Überzeugungen und Gewohnheiten.« (Ebd.)

Die ›kleinen Intellektuellen‹ hätten dagegen »auf den verschiedenen Hierarchiestufen die Funktion der Vermittlung und der Reproduktion des Wissens und des Konsenses« (ebd.). Demirović verweist zudem auf »neue[...] Kategorien von Intellektuellen wie MeinungsforscherInnen, MitarbeiterInnen der Werbebranche, Filmstars, PopmusikerInnen, SportlerInnen« (ebd., S. 39).

3.1.2 Universalisierung von Partikularinteressen

Die Gründung von Stiftungen wird in Deutschland politisch gefördert,¹⁶ sodass ein Wachstum an Stiftungen allgemein¹⁷ und somit mutmaßlich auch an unternehmensnahen Stiftungen zu verzeichnen ist.¹⁸ Zudem gibt es zahlreiche politische Initiativen,¹⁹ die die sogenannte Corporate Social Responsibility (CSR) von Unternehmen unterstützen, in dessen Rahmen sich Unternehmen gesellschaftspolitisch engagieren mögen (vgl. Kapitel 4.1.1).²⁰ Wie noch gezeigt wird, sind unternehmensnahe Stiftungen (insbesondere sogenannte CSR-Stiftungen) Teil von unternehmerischen CSR-Strategien. Gerade Unternehmen, Stiftungen und Stiftungs-Lobbyverbände heben gern die positiven Seiten des Engagements im Rahmen von CSR hervor: Ein Engagement im Sinne des Gemeinwohls soll es in der Regel sein, sogenannte Win-win-Situationen schaffen, oft ist es auf politischen Wandel, die Bearbeitung sozialer Probleme und Innovationen ausgerichtet.

Wie bereits deutlich wurde, wirft die hegemonietheoretische Perspektive ein anderes Licht auf das ›gesellschaftliche Engagement‹ von Unternehmen, das z.B. über unternehmensnahe Stiftungen realisiert wird. Aus dieser Perspektive ist das ›Engagement‹ in hegemoniale Kämpfe verwickelt. Hegemonietheoretisch kann es daraufhin befragt werden, inwiefern es zu einer »Verallgemeinerung bürgerlicher Herrschaft« (Demirović 2007, S. 29) beiträgt und wie sich diese Verallgemeinerung

-
- 16 Wigand et al. verweisen auf Reformen in den letzten 15 Jahren, »die das Stiftungswesen maßgeblich nach vorne gebracht haben« (vgl. ausführlich: Wigand et al. 2015, S. 2f.).
- 17 Zum starken Stiftungswachstum halten Anheier et al. fest, dass »[s]ieben von zehn (71 %) der heute in Deutschland bestehenden fast 19.000 Stiftungen [...] seit 1990, dem Jahr der Wiedervereinigung, gegründet [wurden] und jede zweite (54 %) seit der Jahrtausendwende.« (Anheier et al. 2017, S. 1)
- 18 Die genaue Anzahl unternehmensnaher Stiftungen »ist unbekannt« (Anheier et al. 2017, S. 10), jedoch schätzte der Bundesverband Deutscher Stiftungen die Anzahl auf rund 1500 im Jahr 2007 (vgl. Junck 2007, S. 36), im Jahr 2011 liegt die Zahl einer Schätzung des Deutschen Stiftungszentrums zufolge bei rund 2000 Stiftungen (vgl. Stolte 2011, S. 31).
- 19 Die politische Förderung von CSR kann im Rahmen dieser Arbeit nicht dargestellt werden. Es sei darauf verwiesen, dass die Bundesregierung bekennt, dass sie »die gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen (CSR) bereits seit vielen Jahren durch ihre ›CSR-Politik‹ [fördert].« (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2017b) Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales habe dabei »die Federführung für das Thema CSR« inne: »Es gründete das Nationale CSR-Forum als ein Gremium, in dem verschiedenste gesellschaftliche Akteure sich gemeinsam dem Thema ›Unternehmensverantwortung‹ widmen. Das Forum hat die Bundesregierung bei der Entwicklung einer Nationalen CSR-Strategie maßgeblich unterstützt. Auf Grundlage seiner Empfehlungen hat die Bundesregierung im Jahr 2010 den Aktionsplan CSR verabschiedet, der in den Folgejahren umgesetzt wurde und CSR in Deutschland weiter verbreitet hat.« (Ebd.)
- 20 CSR ist der englische Begriff für die soziale Verantwortung von Unternehmen. CSR und CC (Corporate Citizenship) werden oftmals »als austauschbare Begriffe« in der Forschungsliteratur gefasst (Dubielzig/Schaltegger 2005, S. 235).

vollzieht. Mit bürgerlicher Herrschaft ist dabei zunächst gemeint, dass »(d)as »Bürgertum [...] über die Produktionsmittel [verfügt]« und »den Zugang zu ihnen [kontrolliert]« (ebd.).²¹ Dabei

»[geschieht] der Prozess der Aneignung der lebendigen Arbeitskraft von abhängig Lohnarbeitenden [...] nicht von allein. Unternehmer müssen den Produktionsapparat insgesamt organisieren. Sie müssen wissen, was sie gewinnbringend produzieren können, auf welche Weise dies geschehen kann und wie sie Produkte zu den Konsumenten bringen; sie müssen den Arbeitsprozess organisieren, die Märkte kennen und sich auf ihnen bewegen, Geschäftspartner gewinnen, Banken überzeugen, ihnen Kredite zu gewähren. Es bedarf also eines Vertrauens in sie, dass sie die Fähigkeit besitzen, längerfristig die Lebensgrundlagen der Gesellschaft zu organisieren.« (Ebd.)

Deshalb ist mit Gramsci hervorzuheben:

»Wenn nicht alle Unternehmer, so muss doch zumindest eine Elite derselben eine Fähigkeit als Organisator der Gesellschaft im allgemeinen haben, [...] wegen der Notwendigkeit die günstigsten Bedingungen für die Ausdehnung der eigenen Klasse zu schaffen.« (GH 1497)

An dem Vertrauen in Unternehmen und Großkonzerne kam die letzten Jahrzehnte jedoch erhebliche Zweifel auf,²² worauf letztlich auch die wachsenden CSR-Aktivitäten von Unternehmen (und damit einhergehend die zunehmenden Aktivitäten unternehmensnaher Stiftungen) zurückzuführen sind. Hegemonietheoretisch stellt sich mit Blick auf den Boom des CSR-Bereiches die Frage, ob und inwiefern die damit verbundenen, erweiterten Einflussmöglichkeiten von Unternehmen auf gesellschaftliche Belange (über CSR-Maßnahmen und Stiftungen) als Teil einer Strategie zur Herrschaftssicherung verortet werden können?

Hegemonietheoretisch wird die Form der Herrschaftssicherung und der politischen Einflussnahme als eine Strategie der Universalisierung gedacht: Universalisierung meint, dass »(a)us den partikularen Interessen einer Klasse [...] verallgemeinerte Bezugspunkte« werden (Opratko 2014, S. 43). In dieser »Dynamik der Universalisierung« werden »bestimmte Elemente subalternen Bewusstseins, Alltagserfahrungen, historisch gewachsene Ideologien und materielle Bedürfnisse berücksichtigt [...]« und aufgenommen (ebd.).

21 Mit dem Begriff »Bürgertum« kann hegemonietheoretisch eine sich ständig transformierende Klasse gedacht werden, vgl. dazu die Ausführungen weiter unten in diesem Kapitel.

22 Fifka befindet, dass »[...] sich Unternehmen [...] seit den 90er Jahren zunehmend gezwungen [sahen], die wirtschaftlichen, ökologischen und sozialen Interessen ihrer verschiedenen Stakeholder stärker als bisher zu berücksichtigen.« (Fifka 2011, S. 5f.)

Hinsichtlich der Frage, wie dabei die »hegemonialen von den nicht-hegemonialen [...] Dimensionen von Macht« unterschieden werden können (ebd., S. 42), destilliert Opratko aus Gramscis Texten drei wesentliche Momente zur Unterscheidung politischer Kräfteverhältnisse heraus: Das erste Moment ist »das im engen Sinne ökonomische«, da es nur mit den »unmittelbarsten ›korporativen-ökonomischen‹ Interessen der jeweiligen Berufsgruppen« verknüpft ist (ebd.). Das zweite Moment ist eines, »in dem das Bewußtsein der Interessensolidarität zwischen allen Mitgliedern der gesellschaftlichen Gruppe erlangt wird, aber erst auf rein ökonomischem Gebiet« (GH 1560). Das dritte Moment sei »entscheidend für die Hegemoniefrage« (Opratko 2014, S. 42) und

»dasjenige, in dem das Bewußtsein erlangt wird, daß die eigenen korporativen Interessen in ihrer gegenwärtigen und künftigen Entwicklung den korporativen Umkreis, den einer bloß ökonomischen Gruppe, überschreiten und zu Interessen anderer untergeordneter Gruppierungen werden können und müssen. Dies ist die Phase, die am eindeutigsten politisch ist, die den klaren Übergang von der Struktur zur Sphäre der komplexen Superstrukturen markiert [...].« (GH 1560)

Hegemonie könne folglich als »eine Situation« beschrieben werden,

»in der eine Gruppe oder Klasse ihre Herrschaft gesamtgesellschaftlich organisiert und in den politischen, ideologischen und kulturellen Überbauten den Konsens zu den ihre Machtposition sichernden Verhältnissen organisiert.« (Opratko 2014, S. 42)

Wie Florian Becker et al. betonen, kann »das problematische Verhältnis von Basis und Überbau (bei Gramsci: von Struktur und Superstrukturen)« dabei als eines der »umstrittensten Themen [...] marxistischer Gesellschaftstheorie« gelten (Becker et al. 2013, S. 36). Gramsci knüpft zwar an diese Konzepte an,²³ entwickelt sie aber auch weiter: Anknüpfend an Marx und Engels fasst er den Überbau als »die Formen [...], worin sich Menschen der dem Kapitalismus innewohnenden Widersprüche bewusst werden und sie ausfechten« (ebd., S. 37). Politik, Staat, Kultur, Wissenschaft, Recht etc. sind dabei jedoch keineswegs als Abbilder »vermeintlich feststehender Interessen«, sondern als »umkämpfte Terrains« zu verstehen, »auf denen gesellschaftliche Konflikte ausgetragen werden« (ebd.). Damit wendet sich Gramsci gegen ökonomische Verkürzungen, also z.B. die, dass der Überbau nur durch die Basis bestimmt werde (vgl. ebd.). Folgt man diesen Ausführungen, so

23 Gramsci setzt bei Marx und Engels an, die die »bürgerliche Gesellschaft als gegliederten Zusammenhang von ›Basis‹ (die ökonomische Struktur oder Gesamtheit der Produktionsverhältnisse) und juristischem, politischem, religiösem, künstlerischem und philosophischem ›Überbau‹« (Becker et al. 2013, S. 36) verstehen.

kann auch die außerschulische politische Bildung als Teil der Überbauten gedacht werden.

Auch der Markt (wiederum als ein gesellschaftliches Kräfteverhältnis zu verstehen) wird dabei »[maßgeblich] in den Überbauten [...] organisiert, garantiert und verändert« (ebd., S. 37f.).²⁴ Vor diesem theoretischen Hintergrund können die als gemeinnützig anerkannten Aktivitäten unternehmensnaher Stiftungen im Bildungs-, Wissenschafts- und Kulturbereich (u.a.) darauf befragt werden, ob und inwiefern sie den »Markt organisieren, garantieren und verändern«. Dies ist m.E. eine vielversprechende theoretische Perspektive, da aktuell die Ökonomisierung von öffentlichen Bereichen vorangetrieben wird und private Bildungsanbieter an Einfluss gewinnen.

Im Anschluss an die theoretischen Überlegungen Gramscis erläutert Demirović, dass »die bürgerliche Klasse in den staatlichen Überbauten die Verbindung und die Kompromisse mit den unteren sozialen Klassen ein[geht] [...]« (Demirović 2007, S. 31). Mit Gramsci sind dabei besonders die herrschaftstheoretischen Aspekte des Kompromisses zu beachten (vgl. ebd., S. 33). So ist die Reproduktion struktureller sozialer Ungleichheit darauf zurückzuführen, dass es natürlich weiterhin »Grenzen der Kompromissbereitschaft« gibt: Nämlich dort, »wo die soziale Grundlage der Macht einer Klasse herausgefordert wird, also letztlich in deren gesellschaftlicher Positioniertheit in den Produktionsverhältnissen« (Opratko 2014, S. 43). Die »führende Gruppe« bringt also »Opfer korporativ-ökonomischer Art«, diese betreffen aber »nicht das Wesentliche« (GH 1567), womit z.B. die »Kontrolle über die Produktionsmittel« gemeint ist (Opratko 2014, S. 43).²⁵

24 Demirović betont: »Erst mit und in den differenzierten Überbauten kann die bürgerliche Klasse hegemonial werden, indem sie arbeitsteilige Funktionen organisiert und delegiert, breite Allianzen herstellt und eine kulturelle Einheit zwischen oben und unten, den Herrschenden und den Subalternen bildet.« (Demirović 2007, S. 31) Die Überbauten seien als »politische und organisatorische Aktivität« zu verstehen: »[...] sie sind [...] Partei, die die Initiative übernimmt, gesellschaftliche Ziele formuliert, für deren Durchsetzung die gesellschaftlichen Kräfte und Ressourcen mobilisiert und die Interessen des Bürgertums auf andere Gruppen ausdehnt [sic!].« (Ebd.) Diese geschehe »durch Konfrontation, aber auch durch die Herstellung intellektueller und moralischer Einheit, durch Universalität.« (Ebd.)

25 Gramsci schreibt: »Die Tatsache der Hegemonie setzt zweifellos voraus, daß den Interessen und Tendenzen der Gruppierungen, über welche die Hegemonie ausgeübt werden soll, Rechnung getragen wird, daß sich ein gewisses Gleichgewicht des Kompromisses herausbildet, daß also die führende Gruppe Opfer korporativ-ökonomischer Art bringt, aber es besteht kein Zweifel, daß solche Opfer und ein solcher Kompromiß nicht das Wesentliche betreffen könne, denn wenn die Hegemonie politisch-ethisch ist, dann kann sie nicht umhin, auch ökonomisch zu sein, kann nicht umhin, ihre materielle Grundlage in der entscheidenden Funktion zu haben, welche die führende Gruppe im entscheidenden Kernbereich der ökonomischen Aktivität ausübt.« (GH 1567) Demirović konstatiert, dass es Zugeständnisse gäbe, diese aber nicht die »Produktionsweise selbst in Frage« stellen (Demirović 2007, S. 33).

Beim Prozess der Universalisierung kommt es nicht nur zur Integration subalternen Interesses, sondern auch zur »Absorption« (ebd., S. 44) von politischen Akteur*innen und Forderungen. Den »oppositionellen Kräften« würde dadurch

»die antagonistische oder revolutionäre Spitze genommen und ihre Energien in eine Modernisierung der gesellschaftlichen Strukturen umgelenkt [...], ohne dass die soziale Basis der Klassenherrschaft angegriffen wird. Gramsci nennt diesen Prozess auch ›Revolution ohne Revolution‹ oder ›passive Revolution‹ (GH: 1948).« (Ebd.)²⁶

Mit dem Begriff der passiven Revolution²⁷ geht Gramsci der Frage nach, wie die »permanente Selbstrevolutionierung der bürgerlichen Gesellschaft funktioniert« (Becker et al. 2013, S. 303). Das passive Element sei dabei, »Interessen der Subalternen herrschaftsförmig zu integrieren, die untergeordneten Gruppen aber weiterhin in einer Position fern der Macht zu halten« (ebd.). Gleichzeitig würden die »Intellektuellen und Führungsgruppen in den Machtblock ›aufgesogen‹ [werden]« und »die Subalternen damit ihrer eigenen Führung beraubt« (ebd.).

Demirović verweist darauf, dass in den Überbauten »einzelne Personen aus den unteren Klassen einen Aufstieg in höhere Klassen erreichen«, was »zum Konsens bei[trägt]« (Demirović 2005, S. 35). Im Vergleich zu

»historisch früheren Formen der Herrschaftsorganisation ist das Bürgertum eine Klasse, die vermittels zahlreicher Übergänge herrscht. Sie transformiert sich selbst ständig, nimmt neue Elemente auf und stößt alte ab.« (Ebd.)

Dies wiederum führt Demirović zu bestimmten Schlussfolgerungen über das Bürgertum als ›Klasse‹:

»Genau genommen ist das Bürgertum als Klasse keine substanzhafte Einheit (weder Kaste noch Stand), sondern eine Art statistisches Aggregat, das seine Zusammensetzung immer wieder ändert – das ist allerdings nicht so zu verstehen, dass es nicht auch Kontinuitäten der Klasse und der Selbstrekrutierung gibt [...].« (Ebd.)

Die These der passiven Revolution erklärt, »warum die bürgerliche Herrschaft nicht nur auf Zwang beruht, sondern aktiv ›von unten‹ gestützt wird« (Becker et al. 2013, S. 303). Becker et al. resümieren, dass es deshalb eben gerade nicht genüge, »die

26 Als Beispiel können hier Gramscis Analysen zum Fordismus als Produktions- und Lebensweise angeführt werden: Die »amerikanische Kultur und fordistische Produktion« hätten einerseits »die verstärkte Unterordnung der Arbeitskräfte unter das Kapitalverhältnis« organisiert (Becker et al. 2013, S. 275), gleichzeitig hätten sie »real die unmittelbare Lebenssituation der Subalternen« verbessert und auf diese Weise deren »aktive Zustimmung zu einer neuen Hegemonie« gesichert (ebd.).

27 Gramsci entlehnt den Begriff dem italienischen Historiker Cuoco (vgl. Becker et al. 2013, S. 303).

Lügen und Manipulationen der bürgerlichen Klasse aufzudecken«, sondern »auch das integrative Moment von Herrschaft in den Blick zu nehmen: wie bestimmte Forderungen der Subalternen aufgegriffen, eingebunden und die Subalternen selbst dadurch passiviert werden« (ebd.). Auch wenn Hegemonie »[...] in die Krise geraten [kann]«,²⁸ können

»[a]uch fundamentale Krisen der bürgerlichen Gesellschaft [...] dadurch bearbeitet werden, dass Kritik und Gegenbewegung integriert werden, d.h. Teile der Forderungen aufgenommen und gewendet, Engagierte dieser Bewegungen an der Erneuerung von Herrschaftsausübung beteiligt werden.« (Ebd., S. 304)

Ziel der beschriebenen passiven Revolution sei es, »die Verhältnisse auf allen Ebenen so weitgehend zu revolutionieren und die Gesellschaft voranzutreiben, dass sich eine neue Periode des Kapitalismus herausbildet.« (Ebd., S. 303)²⁹ Vor dem Hintergrund, dass unternehmensnahe Stiftungen im Bildungsbereich sogenannte digitale und unternehmerische Kompetenzen fördern,³⁰ erscheint es sinnvoll, das Wirken unternehmensnaher Stiftungen im Bildungsbereich im Kontext einer solchen passiven Revolution zu betrachten – zumal die westlichen Industriegesellschaften aktuell unter dem Stichwort Digitalisierung und Industrie 4.0 vor einer neuer Umwälzung der Produktions- und Lebensverhältnisse stehen.³¹

Als Teil einer passiven Revolution werden aktuell auch Maßnahmen zur Förderung von Bürgerbeteiligung besprochen (vgl. Wagner 2013, S. 138; Kapitel 4.2). Die Politikwissenschaftlerin Chantal Mouffe befindet, dass es

»heute ganz klar einen hegemonialen Kampf um die Frage der Partizipation [gibt]. Es geht darum, welche Bedeutung die Partizipation bekommt, die akzeptiert wird. Manche Auffassungen von Partizipation können subversiv sein, während andere dem Kapital in die Hände arbeiten, weil sie die Leute dazu bringen, an ihrer eigenen Ausbeutung mitzuarbeiten.« (Mouffe 2012, S. 112f.)

28 Hegemonie gerät in Krise, »[...] wenn sich die Funktion der führenden Klassen, die gesamte Gesellschaft voranzubringen, erschöpft und der Konsens sich auflöst« (Becker et al. 2013, S. 303f.).

29 Becker et al. konstatieren, »das paradoxe Ziel« sei es, »alles zu verändern, damit im Grunde alles so bleiben kann, wie es ist.« (Becker et al. 2013, S. 303) Demirović stellt heraus, dass Gramsci den Staat »als ein[en] Prozess sich ständig verschiebender und ändernder Kompromissgleichgewichte verstanden« habe (Demirović 2005, S. 32). Die »bürgerliche Gesellschaft« sei »ein Organismus, der sich in ständiger Transformation befindet« (ebd.). Denn das Bürgertum ist »eine dynamische herrschende Klasse [...], die intern in fortwährende Konflikte verwickelt ist, die sich aus der Konkurrenz am Markt und darum ergeben, welche der Unternehmen überleben, und ob eher die Industrie, der Handel oder die Finanzökonomie den größten Teil des gesellschaftlichen Reichtums einbehalten, der den Arbeitern abgepresst wurde.« (Ebd.)

30 Vgl. hierzu Kapitel 4.2 und 5.2.

31 Vgl. dazu auch Kapitel 3.2.3.

Basierend auf diesen hegemonietheoretischen Überlegungen kann die Arbeit unternehmensnaher Stiftungen im Bildungsbereich allgemein (sowie konkret der hier betrachteten Stiftungen auf dem Feld der außerschulischen politischen Bildung) erstens, als Einflussnahme auf die Überbauten gedacht werden, und damit zweitens, als Teil hegemonialer Strategien zur Universalisierung von Partikularinteressen untersucht werden.

3.1.3 Die Bedeutung von Alltagspraxen und des Alltagsverstands

Für eine hegemonietheoretische Analyse ist schließlich Gramscis Ideologie-Begriff zu beachten. Becker et al. erläutern, dass zu Gramscis Lebzeiten in marxistischen Debatten die Vorstellung zu finden war, »dass sich das Klassenbewusstsein direkt aus der Stellung der Menschen im ökonomischen Produktionsprozess ergibt: Wer ausgebeutet wird, denkt rebellisch.« (Becker et al. 2013, S. 110) Die Weltanschauung ergäbe sich demnach direkt aus der eigenen sozio-ökonomischen Position. Das »Auseinanderfallen von ökonomischer Klassenposition und Alltagsbewusstsein wurde mit ›Ideologie‹ erklärt.« (Ebd.) Ideologie wiederum definierte man »oft als bewusste und geplante Manipulation durch die Herrschenden« (ebd.). Mit Gramscis Überlegungen ließe sich Ideologie dagegen »differenzierter denken: Sie ist nämlich weder Manipulation noch ›falsches Bewusstsein‹« (ebd., S. 111). Sein Ideologieverständnis unterscheidet sich von vielen gängigen, wie Becker et al. hervorheben:

Erstens versteht Gramsci Ideologie nicht nur als ein Phänomen der Gedanken und des Geistes, sondern auch als eines der materiellen Praxis (vgl. ebd.).³² Was damit gemeint ist, lässt sich in aller Kürze an dem Beispiel der Religion verdeutlichen: Wer religiös ist, »glaubt« nicht nur, sondern vollzieht auch praktische Handlungen (›Praxen‹) wie Beten, in die Kirche gehen oder Kirchensteuern bezahlen (vgl. ebd.). Diese Alltagspraxen werden in »[...] Schule, Universität, Kirche, Familie etc. tradiert, gelernt, vermittelt – mit Gramsci gesprochen: organisiert« (ebd.). Aus diesem Grunde können in der Kulturellen-Hegemonie-Theorie diese Institutionen auch als sogenannte »Hegemonieapparate« (ebd.) analysiert werden.

Zweitens ist mit Gramsci Ideologie eben nicht als geplante Manipulation zu verstehen (vgl. ebd.). Sein Ideologie-Begriff knüpft an den Marxschen an, wenn er Ideologie »als umkämpftes Terrain« denkt, »auf dem die Menschen sich ihrer gesellschaftlichen Konflikte bewusst werden und sie austragen« (ebd.). Becker et al. führen hierzu erklärend aus:

32 Terry Eagleton sieht bei Gramsci den »Übergang von Ideologie als ›System von Vorstellungen‹ zu Ideologie als gelebter, habitueller, gesellschaftlicher Praxis« (Eagleton 2000, S. 136; zit.n.: Opratko 2014, S. 13).

»Die kapitalistische Produktionsweise muss nämlich immer mit bestimmten Vorstellungen darüber, wie wir leben, arbeiten, denken, fühlen, vereinbart werden. Diese Auffassungen wiederum werden von den führenden Klassen ›von oben‹ organisiert, vorangetrieben, verallgemeinert. Zugleich werden bestimmte Interessen ›von unten‹ aufgegriffen und in die herrschende Ideologie integriert. [...] Insofern ist Ideologie zwar ein Herrschaftsinstrument, aber keines, das die Herrschenden einfach schmieden, um die Beherrschten zu manipulieren. Vielmehr bildet sie den, wie Gramsci schreibt, ›Zement‹, der die Zivilgesellschaft zusammenhält. Dieser will immer wieder gut gerührt und gemischt werden. Es geht darum, wie unterschiedliche und sich widersprechende Vorstellungen und Interessen verschiedener Gruppen immer wieder neu verbunden und kombiniert werden. Gramsci spricht von der Verallgemeinerung einer bestimmten Lebensweise und Weltauffassung. Diese praktische Zustimmung der Menschen zu den gesellschaftlichen Verhältnissen muss stets von neuem organisiert werden.« (Ebd.)³³

Ein weiterer in diesem Kontext wichtiger hegemonietheoretischer Begriff ist der des Alltagsverstands. Damit wird die »Weltauffassung« eines Individuums bezeichnet: sein »Selbst- und Weltbild, das nicht nur das Bewusstsein, sondern alltägliche Praxen, routinisierte [sic!] Handlungen und auch unbewusste Dispositionen umfasst« (Opratko 2014, S. 44). Im Alltagsverstand würden sich »die verschiedensten Bruchstücke, Glaubenssätze, Erfahrungen, Denk- und Handlungsweisen« aus Vergangenheit und Gegenwart ablagern (Becker et al. 2013, S. 112).³⁴ Dementsprechend ist der Alltagsverstand als »fragmentarisch, ›bizarr zusammengesetzt‹ und widersprüchlich« (ebd.) zu verstehen, aber gleichzeitig als »unentbehrlich, um sich in den bestehenden Verhältnissen zu orientieren und zu bewegen, handlungsfähig zu sein« (ebd.).

33 Becker et al. veranschaulichen die Verallgemeinerung einer Weltanschauung, die ›von oben‹ organisiert wird und dabei Interessen ›von unten‹ aufgreift, am Beispiel der aktuell vorherrschenden Leistungsideologie. So sind viele Menschen der Meinung, dass hohe Leistung auch mit hohem Einkommen entlohnt werden soll, während »leistungsloses Einkommen (ob staatliche Sozialtransfers oder Finanzgeschäfte)« kritisch beäugt werden (Becker et al. 2013, S. 111). Als weiteres Beispiel nennen Becker et al. »die Vorstellung und gelebte Praxis, dass unterschiedliche Leistungen durch Noten und Beurteilungen abgebildet werden.« (Ebd.)

34 Gramsci schreibt: »Wenn die Weltauffassung nicht kritisch und kohärent, sondern zufällig und zusammengesetzt ist, gehört man gleichzeitig zu einer Vielzahl an Masse-Menschen, die eigene Persönlichkeit ist auf bizarre Weise zusammengesetzt: es finden sich Elemente des Höhlenmenschen und Prinzipien der modernsten und fortgeschrittensten Wissenschaft, Vorurteile aller vergangenen, lokal bornierten geschichtlichen Phasen und Institutionen einer künftigen Philosophie, wie sie einem weltweit vereinigten Menschengeschlecht zu eigen sein wird.« (GH 1376)

Im sogenannten »buonsenso« sieht Gramsci einerseits einen Teil des widersprüchlichen Alltagsverstands (vgl. GH 1379; Opratko 2014, S. 46), andererseits sei darin »das Anzustrebende, ein kohärenter, kritischer Alltagsverstand«, zu sehen (Opratko 2014, S. 46).³⁵ Opratko plädiert trotz dieses Widerspruchs in Gramscis Schriften³⁶ den »buonsenso« nicht als einen Gegenpol zu einem unkritischen Alltagsverstand oder als ein normatives Ziel zu verstehen, sondern als einen »kritischen Kern des Alltagsverstands« und als einen »Anknüpfungspunkt für emanzipatorische hegemoniale Strategien« (ebd., S. 47). Wenn der Alltagsverstand als »Anknüpfungspunkt für hegemoniale Strategien« – ob nun emanzipatorisch oder nicht – gesehen werden kann, ist der Kampf um Hegemonie, also auch um politische Führung, im Wesentlichen als ein Kampf um den Alltagsverstand zu begreifen.³⁷ Für politische Strategien bedeutet dieses Verständnis von »Kampf um Hegemonie als Kampf um den Alltagsverstand«, dass der Alltagsverstand eben nicht als »prinzipiell borniert« abgetan und damit »alltägliche Erfahrungen, Einstellungen und Praxen als Anknüpfungspunkt für progressive Politik« verworfen werden sollten (ebd., S. 46).³⁸ für die Umsetzung politischer Strategien und politischer Einflussnahme ist der Alltagsverstand zentral.

Die Erkenntnis, dass politische Bildung – will sie breite Bevölkerungsschichten erreichen – mit einem »entgrenzten Politik-Verständnis« arbeiten muss, das nicht auf politisches Institutionenwissen verengt ist und an Alltagsverhältnissen ansetzt (vgl. Kapitel 2.2.2), kann m.E. als ein Versuch gedeutet werden, den Alltagsverstand von Menschen in der politischen Bildung ernster zu nehmen. Wenn jedoch »[p]olitische Macht im modernen kapitalistischen Staat«, wie Opratko ausführt,

»[...] auf der stetig produzierten und reproduzierten Zustimmung der Beherrschten – in Gramscis Worten: der Subalternen – zu einem System von Werten, Zeichen, Institutionen, Theorien und Alltagspraxen [beruht], die den Interessen der herrschenden Klasse(n) entsprechen bzw. diese stützen« (Opratko 2014, S. 13),

dann stellt sich die Frage: Inwiefern ist die »Hinwendung zum Alltagsverstand«, die sich in der politischen Bildung allgemein und auch in den stiftungsfinanzierten Programmen beobachten lässt, herrschaftsförmig?³⁹ Zumal, wenn diese – wie in

35 Opratko bezieht sich hier auf: GH 1378.

36 So befindet Opratko: »Hier handelt es sich um eine veritable Antinomie, die keiner einfachen Auflösung unter Verweis auf die Formulierungen in den Gefängnisheften zugeführt werden kann.« (Opratko 2014, S. 46)

37 Bei diesem Kampf spielen wiederum die organischen Intellektuellen eine wichtige Rolle (vgl. Opratko 2014, S. 47ff.).

38 Demirović erkennt Gramscis »Originalität [...] darin, die vielfältigen Aktivitäten der Zivilgesellschaft, das Denken, die Moral, die alltäglichen Gewohnheiten als Elemente des integralen Staates zu begreifen.« (Demirović 2007, S. 37)

39 Dass politische Bildung »zur Stärkung der politischen Handlungsfähigkeit der eigenen Klasse« beitragen kann (Zeuner 2014, S. 140), ist keine neue Erkenntnis. Zeuner verweist auf das

der außerschulischen politischen Bildung üblich – mit der Förderung politischer Mündigkeit einhergeht?

3.2 Bildungstheoretische Ansätze: Kämpfe um Hegemonie als Kämpfe um die Bildung der Subjekte

Mit aktuellen politischen Bildungsansätzen, die sich an ›benachteiligte Jugendliche‹ richten, wollen sich Bildungsakteure an den Stärken der Jugendlichen (›Ressourcenorientierung‹) orientieren, partizipativ, anerkennend und z.T. mit themenoffenen Formaten arbeiten (vgl. Kapitel 2.2.2). Jugendliche sollen ›empowert‹, ihre Selbstwirksamkeit und ihre ›demokratischen Kompetenzen‹ gestärkt werden; nicht selten werden Jugendbildungsprogramme und die Förderung politischer Mündigkeit dabei als Beitrag zum Abbau sozialer Ungleichheit verstanden.⁴⁰ Gerade diese – nachvollziehbarerweise konsensfähigen – Programmziele werden gern von Bildungsakteuren unterstützt, die sich als unabhängig oder auch überparteilich verstehen, wie eben die als gemeinnützig anerkannten unternehmensnahen Stiftungen, aber auch die Landeszentralen und die Bundeszentrale für politische Bildung.

Folgt man aktuellen Ansätzen aus der kritischen politischen Bildungsforschung, stellt sich für die politische Bildung ganz allgemein die Aufgabe, die Verstrickung der politischen Mündigkeitsförderung in die Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen zu analysieren, um diese Reproduktion schließlich dadurch auch ein Stück weit aufzubrechen. Dies wird aktuell vor allem in Hinblick auf schulische Kontexte diskutiert (vgl. u. a. Hammermeister 2013), weniger für die außerschulische politische Bildung. Wie dieser vermeintliche Widerspruch (dass trotz Mündigkeitsförderung Herrschaftsverhältnisse bestehen bleiben) analysiert werden kann, zeigen subjektanalytische und -kritische Theorieansätze aus dem Spektrum der kritischen politischen Bildungstheorie. Diese sind gut anschlussfähig an Gramscis Analysen,⁴¹ da »sein Hegemoniekonzept [...] die Dimension umfasst, wie Menschen als ein bestimmtes Subjekt geführt werden« (Opratko

»Bürgertum« oder auch auf die »Arbeiterschaft« im 19. Jahrhundert (ebd.). Aktuell wird (wohl auch aufgrund fehlender Klassentheorie und fehlender politikwissenschaftlicher Forschung zur außerschulischen politischen Bildung) wenig erforscht, wie politische Bildung auch heute zur ›Handlungsfähigkeit‹ bestimmter Klassenfraktionen beiträgt. Prinzipiell ist dennoch festzuhalten: »[...] politische Bildungsbewegungen [haben] immer in der Dialektik zwischen Widerstand gegen bestehende Verhältnisse, im Versuch ihrer Überwindung und teilweise in Anpassung an bestehende oder auch die veränderten Bedingungen gestanden.« (Ebd., S. 137)

40 Vgl. dazu auch Kapitel 5.2.4.1.

41 Als Beispiel hierfür können Gramscis Analysen zur fordistischen Lebensweise angeführt werden (vgl. Opratko 2014, S. 63).

2014, S. 63f.) und »Kämpfe um Hegemonie [...] – als Kämpfe um den Alltagsverstand – [...] auch Kämpfe darum [sind], wie die Subjekte selbst sich bilden und eine ›Persönlichkeit‹ entwickeln« (ebd., S. 62).⁴²

3.2.1 Subjektkritik: Gesellschaftliche Formung des Subjekts und die Rolle gesellschaftlicher Strukturen

›Subjektorientierung‹ wird in der außerschulischen politischen Bildung groß geschrieben – in Formaten, die sich an ›benachteiligte Jugendliche‹ richten und deren Mündigkeit fördern wollen, wird es als besonders wichtiges Prinzip hervorgehoben.⁴³ Carsten Büniger merkt dabei für die politische Bildung an, dass diese die Tendenz habe, »parteilich für die Stärke des Subjekts einzutreten und die Gestaltungsfähigkeit der Einzelnen zum Ziel der eigenen Bemühungen zu erklären« (Büniger 2011, S. 315). Ein Grund dafür sei, dass Subjektorientierung für die politische Bildung unter anderem auch »als didaktisches Prinzip« wichtig sei, das »Meinungsfreiheit und Urteilsfähigkeit der Einzelnen« ernst nähme (ebd., S. 316); die »Eigenständigkeit und Selbststeuerung der Lernprozesse [wird] als Einübung in Freiheit interpretiert« (ebd.).

Was ist daran problematisch? Büniger kritisiert zum einen, dass die Subjektorientierung »mit einer Fokussierung der Individuen einherzugehen [scheint], hinter der die gesellschaftlichen Strukturen tendenziell verschwinden« (ebd., S. 318). Zum anderen herrschen bestimmte Subjektfiguren vor, denen die Individuen entsprechen sollen. Beide Argumente lassen sich an Ulrichs Bröcklings soziologischer

42 Darauf weisen auch neuere, an Gramsci orientierte Theoretiker*innen hin (vgl. Opratko 2014, S. 64); darunter Gundula Ludwig, die ausführt: »In den Alltagsverstand integrieren die Subjekte Normen, Werte und Moralvorstellungen, [...] die die Subjekte als für sie sinnvoll und richtig erachten. Das Resultat kann als eine bewusste aber fremdverfügte Subjektform gefasst werden. [...] In der Kategorie des Alltagsverstands stellt Gramsci ein Instrumentarium bereit, [integralen, Anm. B.O.] Staat und Subjektivität zusammen zu denken.« (Ludwig 2007, S. 198f.; zit.n.: Opratko 2014, S. 64) Somit könne man zeigen, »dass der neue Menschentyp vergeschlechtlicht herausgebildet wird und dass die Produktion solcher Subjektivität mit der Ausgestaltung gesellschaftlicher Arbeitsteilung und damit mit der Organisation der Reproduktion einer bestimmten Gesellschaftsformation insgesamt zusammenhängt« (ebd.).

43 Erben/Schlottau/Waldmann heben Subjektorientierung z.B. als eines der zentralen »Gestaltungsprinzipien« in der politischen Bildung mit ›sozial benachteiligten Jugendlichen‹ hervor (vgl. Erben/Schlottau/Waldmann 2013, S. 26ff.). Mit Subjektorientierung soll hierbei einhergehen, dass »Themen und Fragestellungen der Jugendlichen, ihre Wahrnehmung und Sichtweise gesellschaftlicher und politischer Vorgänge, ihre Haltung gegenüber gesellschaftlichen Entwicklungen und Ereignissen, ihre alltäglichen Erfahrungen in unterschiedlichen Lebensbereichen, ihr Blick auf lokale und globale Vorgänge, ihre Empfindungen gegenüber und ihre Bewertungen von Konflikten und Auseinandersetzungen, ihre Anliegen und Interessen [...] am Ausgangspunkt der Prozesse politischer Bildung [stehen].« (Ebd., S. 27)

Analyse des »unternehmerischen Selbst« als einem gesellschaftlichen Leitbild (vgl. Bröckling 2007) verdeutlichen – mithin einem Leitbild, das es in der politischen Bildung zu thematisieren gilt (vgl. Lammers/Eis 2014), weshalb sich Bröcklings Analysen zu einem wichtigen Referenzpunkt entwickelt haben.

Im Rahmen seiner Analyse setzt sich Bröckling u.a. mit dem Empowerment-Konzept auseinander⁴⁴ und interpretiert die Machttheorie, die den gängigen (und auch in der politischen Bildung beliebten) Empowerment-Konzepten zugrunde liegt. Diese Machttheorie fokussiere nicht »die Machtverhältnisse selbst, sondern das Gefühl der Ohnmacht [...], das sie bei den Machtlosen erzeugen« (Bröckling 2007, S. 192). Das Machtpotenzial der Machtlosen soll wachsen, denn »[j]e mächtiger diese sich fühlen, desto weniger Probleme werden sie haben – und verursachen« (ebd., S. 193). Bröckling konstatiert:

»Empowerment zielt erst in zweiter Linie auf eine andere Machtverteilung, in erster Linie aber darauf, die lähmenden Ohnmachtsgefühle zu überwinden. Im Vordergrund steht nicht die Lösung von Problemen, sondern die Förderung der Problemlösungskompetenzen.« (Ebd., S. 194)

Er gesteht zu, dass man ein Bewusstsein für die Veränderung von Machtverhältnissen haben muss, um diese zu verändern, schränkt aber ein:

»In der Praxis gerät diese Dialektik [...] in eine Schieflage: Auch und gerade wenn das Konzept ein exemplarisches Lernen durch Erfahrung fordert [...], setzt es doch auf der Seite der Subjekte an. Sie sind es, deren Selbstwahrnehmung und politisches Bewusstsein sich ändern sollen, um auf diesem Wege dann auch objektive Machtblockaden beiseitezuräumen.« (Ebd.)

Als Beleg zitiert Bröckling eine Studie zum Thema »Citizen Empowerment« (ebd.).⁴⁵ Für die Studie wurden Aktivist*innen aus »Stadtteilgruppen, Umweltinitiativen und Migrantenorganisationen« längere Zeit begleitet und es zeigte sich, dass die Aktivist*innen

»nicht den Eindruck [hatten], mehr Macht zu besitzen, aber sie *fühlten* sich mächtiger. Ihre Möglichkeiten, tatsächlich politischen Einfluss geltend zu machen, waren nicht in nennenswertem Umfang gewachsen, aber sie erlebten sich

44 Bröckling zeigt, »[d]ass das unternehmerische Selbst keineswegs nur ein aus ökonomischen Theorien abgeleitetes Konstrukt darstellt, sondern ebenso sehr ein Telos, das zeitgenössischen Strategien der Menschenführung eingeschrieben ist [...]« (Bröckling 2007, S. 16). Dazu untersucht er Empowerment als eines von insgesamt vier Schlüsselkonzepten (neben Kreativität, Qualität, Projekt), »die unterschiedliche Facetten unterschiedlichen Handelns beleuchten und diese zugleich in Sozial- und Selbsttechnologien übersetzen.« (Ebd.)

45 Bröckling bezieht sich auf die Studie von Kieffer (1984).

selbst als wirksamere Mitgestalter politischer Prozesse und lokaler Entscheidungen.« (Kieffer, S. 32; zit.n.: Bröckling 2007, S. 194; Herv. i. O.)

In der »Empowermenttheorie« werde Macht »weitgehend mit Selbstwirksamkeitserwartungen und Kontrollüberzeugungen gleichgesetzt oder als innere Kraft konzeptualisiert [...]«, aus diesem Grunde könne sie »als eine expandierende Ressource verstanden werden« (Bröckling 2007, S. 194). Eine solche zu unterstützen, tut den Mächtigen nicht weh, da es ihre Macht nicht automatisch infrage stellt:

»Was die einen an Macht gewinnen, muss anderen nicht abgehen. Empowerment funktioniert, folgt man den programmatischen Darstellungen des Konzepts, nicht als Nullsummenspiel, sondern schafft Win-win-Situationen. An die Stelle eines Antagonismus von Mächtigen und Ohnmächtigen tritt ein synergetisches Modell, das Versöhnung und Ausgleich verheißt [...]« (ebd.).

Bröckling kritisiert dies als seine »harmonistische Sozialutopie [...], aus der alle Spuren eines Kampfes um Macht getilgt sind [...]« (ebd., S. 195). Für noch »[w]ichtiger« hält er aber eine weitere Folge des Konzepts:

»Wenn es nicht um die Verteilung der *Macht über etwas*, sondern um die Erweiterung der *Macht zu etwas* geht, ist Empowerment ein unabschließbares Projekt. Nicht das Gesetz des Krieges, sondern das der Akkumulation gibt die Richtung vor. ›Empowered‹ ist man nie genug.« (Ebd.; Herv. i. O.)

Diese Ausführungen legen m.E. die These nahe, dass ›Empowerment-Förderung‹ (leichter) konsensfähig ist und sich damit auch für die ›gemeinwohlorientierten Aktivitäten‹ gesellschaftlicher Eliten eignet: Empowerment-Förderung nimmt diesen (erst mal) nichts weg und stellt keine (unmittelbare) Macht- und Ressourcenverteilung infrage. Womit ausdrücklich nicht gesagt sein soll, dass sich Institutionen gesellschaftlicher Eliten nur für derartige politische Vorhaben gewinnen ließen. In Hinblick auf politische Bildungsprogramme, die von unternehmensnahen Stiftungen gefördert werden und die sich an ›benachteiligte Jugendliche‹ richten, stellt sich die Frage, ob die Erweiterung von Machtressourcen (im Sinne von z.B. mehr Selbstvertrauen) der Jugendlichen fokussiert wird (aus denen dann ggf. eine Machtumverteilung folgen könnte), nicht aber die vorhandene Machtverteilung und deren Infragestellung. Das wäre insofern naheliegend, als dass eine ›ressourcenorientierte politische Bildung‹ in der Profession der außerschulischen politischen Bildung mit ›benachteiligten Jugendlichen‹ allgemein als konsensfähig gilt (vgl. Kapitel 2.2.3).

Bröckling befindet weiterhin, dass »Empowermentprogramme« oft auf der Annahme basieren, dass die Individuen sich »nur deshalb ohnmächtig fühlen, weil sie ihre eigene Macht noch nicht erkannt und in actu erfahren haben« (Bröckling 2007, S. 196). Um den Fokus auf die Förderung der »brachliegende[n] Selbststeuerungs-

potenziale ihrer Adressaten [...]« zu legitimieren, müssten »die Bemächtigungsspezialisten«, wie Bröckling zuspitzt, »zunächst deren Probleme so rahmen, dass sie als Probleme mangelnder Selbststeuerung erscheinen« (ebd.). Darin läge »[z]weifellos [...] eine Individualisierung wenn nicht schon der Problemursachen, so doch der Wege zu deren Lösung« (ebd.).

Solche kritischen Argumente seien durchaus auch in den Reihen der Befürworter*innen des Empowerment-Konzepts zu finden (vgl. ebd., S. 197). Auch sie würden die »kognitivistische Verkürzung« des Konzepts »und die damit einhergehende Depolitisierung« kritisieren, verbunden mit der Forderung, »die bemächtigenden Interventionen nicht allein an den Kontrollüberzeugungen, sondern vor allem an der tatsächlich ausgeübten Kontrolle zu messen.« (Ebd.)⁴⁶ Auch gäbe es ein Bewusstsein für die einseitige Orientierung an der »Norm des autonomen Subjekts« (ebd.).

Die Schiefelage der vorherrschenden Empowerment-Ideologie wird auch innerhalb des Feldes der politischen Bildung kritisiert. Bittlingmayer, der (gemeinsamen mit Hurrelmann) 2005 noch die Förderung von Selbstwirksamkeit in einer Expertise für die bpb befürwortet hatte (vgl. Kapitel 3.2.3), kommt in einem Aufsatz von 2013 auf das Thema zurück. Dieses Mal setzt er sich (gemeinsam mit zwei Kolleg*innen) mit dem »Spannungsfeld von individuellen, selbstbezogenen Kompetenzen einerseits und politisch-institutionellen Rahmenbedingungen [...] und Partizipationschancen andererseits« auseinander (Bittlingmayer/Gerdes/Sahrai 2013, S. 254). Die Wissenschaftler*innen warnen in diesem Zusammenhang vor der

»[...] Gefahr, die inzwischen vorherrschende Ideologie des aktivierenden Staates zu bedienen, der in der Tendenz strukturelle und systemische Bedingungen sozialer Ungleichheit auf die Ebene individueller Kompetenzdefizite und deren Bearbeitung schiebt.« (ebd., S. 269)

Einer der Verdienste von subjektkritischen Perspektiven ist es m.E., die »gesellschaftlichen Strukturen« wieder mit ins Boot zu holen, die insbesondere mit dem in der fachdidaktischen Forschung vorherrschenden konstruktivistischen Paradigma etwas aus dem Blick der Profession geraten sind. Mit den subjektkritischen Perspektiven kann die weit verbreitete und oftmals implizite Annahme, es gäbe ein autonomes und sich selbst transparentes Subjekt, hinterfragt werden. Das Problem ist jedoch, dass subjektkritische Perspektiven im (breiteren) Diskurs um politische Bildung »bis heute weitgehend ignoriert« (Bünger 2011, S. 315) werden, obwohl sie zahlreiche Anknüpfungspunkte zur kritischen Reflexion böten. So ist ein subjektkritischer Einwand (diskutiert unter dem Stichwort »Dezentrierung des Subjekts«), dass Subjekte

46 Bröckling verweist hier u.a. auf Riger (1993) und Quindel/Pankofer (2000).

»in ihrem Verständnis von und in ihrer Fähigkeit zur Selbstbestimmung mehrfach bedingt [sind]: durch Erfahrungen von Ermutigung oder verweigerter Anerkennung, durch den gesellschaftlich wirksamen Diskurs, was als selbstbestimmtes Leben gelten kann, durch materielle Ressourcen sowie das symbolische Repertoire des Ausdrucks von Selbstbestimmung usw. Selbst- und Fremdbestimmung sind demnach viel verwickelter zu bestimmen, als es die traditionelle Subjektfigur nahelegt.« (Ebd., S. 320)

Ganz offensichtlich ist diese Annahme keine neue Erkenntnis – und doch scheint es, als sei sie in Vergessenheit geraten, wenn man an Bröcklings Analyse der Machttheorie denkt, auf die sich Empowerment-Konzepte zu stützen scheinen: »Erfolgversprechender als die Wurzeln der Ohnmacht zu erforschen, ist es, so die Ratio des Empowerment, die verbliebenen Machtquellen freizulegen.« (Bröckling 2007, S. 201f.) In anderen Worten: »Gefragt wird nicht, was krank gemacht hat oder krank zu machen droht, sondern was gesund erhält.« (Ebd., S. 202) Vom Standpunkt der Dezentrierung des Subjekts her gedacht, wäre m.E. auch zu fragen, was ›krank‹ macht.

Bünger, der verschiedene subjektkritische Theoriebezüge in Hinblick auf politische Bildung diskutiert, verweist zudem auf den Begriff der »Subjektivierung«, der u.a. auf Michel Foucault zurückgeht (Bünger 2011, S. 321-323; Foucault 1987). Subjektivierung fragt danach, »[...] welche Verfahren in Anschlag gebracht werden«, um das Subjekt »entsprechend zu modellieren« oder zu formen (Bünger 2011, S. 321). Soziale Anreize zur Selbstführung können mit Foucault als »Regierungskünste« bezeichnet werden (Foucault 1992, S. 11; zit.n.: Bünger 2011, S. 322). Sie etablieren

»Wissen, Techniken und Prozeduren, mit denen Staaten, Gruppen und Individuen identifiziert und einem Zweck zugeführt werden können – oder genauer: mit denen sie dazu gebracht werden können, sich selbst nutzbringend zu führen.« (Ebd., S. 322)

Dies wirft die Frage auf, welche ›Art‹ der Subjekte in politischen Bildungskontexten ›geformt‹ werden und aus welchen Gründen. In Bezug auf die vorherrschende Kompetenzförderung, die auch in der politischen Bildung um sich greift (vgl. u.a. Wolf 2011), ist mit Foucault zu fragen: Wie wird Herrschaft heutzutage *in* das Subjekt hineinverlagert und welche sozial organisierten Anreize werden zur Selbstführung gesetzt? Vor diesem Hintergrund ist auch die Forderung von Eis zu verstehen, dass politische Bildung untersuchen müsse, »[...] wie Macht- und Herrschaftsansprüche in den Subjekten und in den gesellschaftlichen Verhältnissen wirksam werden« (Eis 2016b, S. 408).

Um solche Praxen der gesellschaftlichen Formung zu explorieren, ist den jeweiligen Kontaktpunkten zwischen Fremd- und Selbstführung besondere Aufmerk-

samkeit zu schenken.⁴⁷ In Hinblick auf kompetenzorientierte politische Bildung befinden Frederick Moll et al., dass mit der Anwendung des Kompetenzbegriffs genau ein solcher Kontaktpunkt zwischen Fremd- und Selbstführung geschaffen wird: Kompetenzen »ergänzen Bildungstitel sozusagen als ›innere‹ Eigenschaften der Individuen, die als Produkt von Anstrengung und Leistungsbereitschaft veräußert werden müssen« (Moll et al. 2013, S. 299). Von daher verstehen sie den Kompetenzbegriff als »ein weiteres subtiles Instrument der Technik und Wechselseitigkeit von Fremd- und Selbstführung« (ebd.).⁴⁸

Die Auseinandersetzung mit subjektkritischen Ansätzen sollte keineswegs das Resümee nahelegen, dass es sich nicht mehr lohne, subjektorientiert zu arbeiten. Bünger plädiert dafür, subjektkritische Einwände zu nutzen, um »die historisch vorherrschenden Subjektvorstellungen auf ihre Ausblendungen und Machtwirkungen hin [zu] analysieren« (Bünger 2011, S. 323). Sie sollten als »Herausforderung« gedeutet werden, um »die Möglichkeiten politischen Handelns anhand der subjektkritischen Analysen zu überprüfen und neu zu fassen.« (Ebd.) Umgekehrt kann gesagt werden, dass politische Bildung, die nicht die historisch vorherrschenden Subjektvorstellungen analysiert, Gefahr läuft, Herrschaftsstrukturen auszublenden.

Aus den subjektkritischen Einwänden lässt sich m.E. das Argument herleiten, dass Jugendliche nicht ausschließlich als Personen angesprochen werden, deren Stimme zählt und die potenziell wirkmächtige Subjekte seien. Eine solch einseitige Subjektorientierung blendet die Bedingtheit der Subjekte und damit einhergehende Erfahrungswerte aus – zum Beispiel die Erfahrung, dass die eigene Stimme nicht gehört wird oder zählt und dass man nichts bewirken kann. Aus politikwissenschaftlicher Perspektive sind solche Erfahrungswerte gedeckt von den Analysen zum gegenwärtigen Zustand der Demokratie, deren Entdemokratisierungstendenzen u.a. unter dem Stichwort ›Postdemokratie‹ diskutiert werden. Gefühle der Ohnmacht und Begrenzung sollten in politischen Bildungsräumen besprochen werden können⁴⁹ und zwar auch in Hinblick auf die Ursachen für genau diese Gefühle. In diesem Zusammenhang spricht Bünger von einem »anti-heroische[...]n]

47 Foucault schreibt: »Man muss die Punkte analysieren, an denen die Herrschaftstechniken über Individuen sich der Prozesse bedienen, in denen das Individuum auf sich selbst einwirkt. Und umgekehrt muss man jene Punkte betrachten, in denen die Selbsttechnologien in Zwangs- und Herrschaftsstrukturen integriert werden. Der Kontaktpunkt, an dem die Form der Lenkung der Individuen durch andere mit der Weise ihrer Selbstführung verknüpft ist, kann nach meiner Auffassung Regierung genannt werden.« (Foucault 1993; zit.n.: Lemke 2007, S. 9)

48 Die Autor*innen erkennen gleichzeitig an, dass der »Kompetenzbegriff [...] immerhin Intelligenz- und Begabungskonzepte zurückgedrängt [hat], indem er prinzipiell Lernfähigkeit und Lernbarkeit unterstellt.« (Moll et al. 2013, S. 299)

49 Diese Forderung findet sich auch in der »Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung« (Frankfurter Erklärung 2015); vgl. auch Kapitel 2.1.2.

Korrektiv« (ebd.). Demnach wird auch in der »kritische[n] Demokratiebildung«, wie Lösch ausführt, ein bestimmtes Subjektverständnis zugrunde gelegt:

»Eine kritische Demokratiebildung hat zwar das kritik- und handlungsfähige Subjekt vor Augen, das sich selbst aus gesellschaftlichen Machtverhältnissen befreien kann, zielt aber nicht auf das ›identitäre‹ und allseits politische kompetente Subjekt ab. Kritische Demokratiebildung kann bestenfalls dazu beitragen, dass Menschen durch die kritische Analyse der herrschenden politischen und sozio-ökonomischen Verhältnisse ihre eigenen alltäglichen Probleme, aber auch ihr Eingebundensein in diese Verhältnisse besser verstehen. Daraus kann resultieren, dass Menschen handelnd aktiv werden und versuchen, die Verhältnisse zu verändern.« (Lösch 2011, S. 23)

Aus subjektkritischen Einwänden lässt sich m.E. auch schließen, dass politische Bildungsprogramme stärker als bisher gesellschaftliche Verhältnisse in den Blick nehmen sollten. Diese Forderung wird u.a. mit dem schon vorgestellten Politikbegriff einer kritischen Demokratiebildung aufgegriffen (vgl. Kapitel 2.2.3). Jedoch findet sich in Bildungsprogrammen, die sich an ›sozial und bildungsbenachteiligte Jugendliche‹ richten, mit dem Fokus auf die Förderung von Selbstwirksamkeit und sogenannter ›demokratischen Kompetenzen‹ oftmals genau der »Kompetenz- und Aktivierungsdiskurs« wieder, den es »kritisch unter die Lupe zu nehmen« gilt (Bünger 2011, S. 323). Analog zu der Forderung nach Reflexivität (als einem der Kriterien kritisch-emanzipatorischer politischer Bildung) sollte es deshalb für Bildungsakteure wichtig sein, *nicht* zu fragen, »wie sich [...] politische Aktivbürger in ausreichender Anzahl und in ausreichender Qualität ›herstellen‹ lassen« (Masching 1999, S. 52), sondern sich »mit den gesellschaftlichen Formierungspraktiken funktionaler Selbstverhältnisse auseinanderzusetzen und ihre Verstrickung in die ›Führung der Führungen‹ (Lemke 1997, 304) aufzuarbeiten« (Bünger 2011, S. 323).

3.2.2 Politische Bildung und ihre Korrespondenz zur vorherrschenden Produktionsweise

Der Sozialwissenschaftler Andreas Merkens hat sich mit der Anschlussfähigkeit Gramscis an eine kritische Theorie gegenwärtiger politischer Bildung befasst.⁵⁰ In einem seiner Aufsätze fängt er das widersprüchliche Verhältnis, in dem Bildung

50 Die »politisch-pädagogische Grundlinie« Gramscis wird von zahlreichen Autor*innen im deutschsprachigen Raum »für aktuelle Fragen der politischen Bildung, politischen Pädagogik, Bildungspolitik und Bildungstheorie nutzbar« gemacht (Merkens 2011, S. 193). Merkens verweist auf die folgenden Autor*innen: Bernhard 2005, 2007; Mayo 2006; Merkens 2002, 2004, 2007; Richter 2006; Sternfeld 2009. Jüngst ist zudem erschienen: Niggemann 2016.

(so auch politische Bildung mit ihrem Ziel der Mündigkeitsförderung) aus hegemonietheoretischer Perspektive stets zu denken ist, treffend ein: Mit Gramsci sei davon auszugehen,

»dass jede Gesellschaft periodisch vor der Herausforderung steht, ein reproduktives Entsprechungsverhältnis von Arbeits- und Lebensweisen herzustellen und zu erneuern. Das pädagogische Handeln, das von Staat und Zivilgesellschaft ausgeht, ist unmittelbar gebunden an diese Reproduktionsanforderung, ohne aber gänzlich in dieser Funktion aufzugehen.« (Merkens 2011, S. 199)

Der Staat strebe danach,⁵¹ »die Moral der breitesten Volksmassen den Erfordernissen der ständigen Entwicklung des ökonomischen Produktionsapparates anzupassen« (GH 1544; zit.n.: Merkens 2011, S. 199). Merkens führt weiter aus, dass es »Gramsci zufolge« darum ginge, einen »bestimmten Typ ökonomischer Zivilisation [zu realisieren], der für seine Weiterentwicklung [...] eine bestimmte Verhaltensweise, eine bestimmte Erziehung, eine bestimmte Weise des Zusammenlebens usw.« verlange (GH 1826; zit.n.: Merkens 2011, S. 199). Die »fortlaufende Umgestaltung der kulturellen Gebräuche, Sitten, Normen und Werte« steht also »in Korrespondenz zur vorherrschenden Produktionsweise« und »wird durch staatliches Handeln wesentlich pädagogisch angeleitet und strukturiert« (Merkens 2011, S. 199).⁵² Bei der Umgestaltung der Gebräuche, Sitten, Normen kommt es auch zur Integration von Interessen, Meinungen und Praxen subalternen Gruppen.⁵³ Denn Herrschaftsverhältnisse bestehen hegemonietheoretisch gedacht ja gerade »nicht nur aus fremd gesetzten und von außen auferlegten Zwängen«, sondern »beinhalten immer auch ein eigenständiges Sich-Einrichten, ein aktives Sich-Eingliedern in die bestehenden Verhältnisse.« (Ebd., S. 194f.)

Die aktuelle Produktionsweise kann dabei als postfordistische Wissensgesellschaft beschrieben werden und politische Bildung aktuell vor diesem Hintergrund

51 Merkens spricht vom »erzieherische[n] Staat« (Merkens 2011, S. 199), wobei der Staat als »integraler, erweiterter Staat« gedacht wird, der aus politischer Gesellschaft und Zivilgesellschaft besteht (vgl. dazu die Ausführungen im Kapitel 3.1.1).

52 Merkens bezieht sich hier auf die Aussage Gramscis, dass »[d]er Staat als »Erzieher« aufgefasst werden« kann, »insofern er gerade danach strebt, einen neuen Typus oder ein neues Niveau der Zivilisation zu schaffen« (GH 1548; zit.n.: Merkens 2011, S. 199).

53 Hier verweist Merkens auf Gramscis Analysen zum Fordismus: »Gramsci beobachtet, dass der Fordismus – als tiefgreifende Umwälzung der gesellschaftlichen Produktionsweise – zugleich die Umgestaltung tradierter Sozialmilieus, Alltagskulturen und Wertvorstellungen voraussetzt. Ein Umbruch, der nicht einseitig mit den Zwangsinstrumenten des Verbots, der Bestrafung und der Disziplinierung zu realisieren ist. Die neue Lebensweise konnte nur mit den ergänzenden Mitteln der pädagogischen Überzeugung, der Führung und Integration tatsächlich hegemonial werden. Neue Formen der privaten Lebensführung wurden propagiert und über staatliche wie privatwirtschaftliche Moralkampagnen verallgemeinert (Puritanismus, Prohibition).« (Merkens 2011, S. 200)

gedeutet werden: Merzens geht von einer »erzieherische[n] Mobilisierung von Staat und Zivilgesellschaft« aus, um eine »postfordistische [...] Arbeits- und Lebensweise« zu etablieren (ebd., S. 202). Im Postfordismus würden die »flexiblen, wissensbasierenden Arbeitsmethoden erlernt [...] als auch eine entsprechende Lebenseinstellung und Alltagspraxis pädagogisch angeleitet und mit subjektivem Sinn verbunden« (ebd.).

Wenn hier von Staat und »staatlichem Handeln« die Rede ist, meint dies – entsprechend des integralen Staatsverständnisses (vgl. Kapitel 3.1.1) – auch das Handeln zivilgesellschaftlicher Akteure. Das bedeutet – bezogen auf den vorliegenden Forschungsgegenstand –, dass auch das von unternehmensnahen Stiftungen unterstützte »pädagogische Handeln« auf die Anpassung an die vorherrschende Produktionsweise befragt werden kann. Für die politische Bildung ergibt sich darüber hinaus die grundsätzliche Frage, inwiefern diese darin involviert ist, die »fortlaufende Umgestaltung der kulturellen Gebräuche, Sitten, Normen und Werte in Korrespondenz zur vorherrschenden Produktionsweise« (Merzens 2011, S. 199) mit zu organisieren.⁵⁴ Doch wie passt politische Mündigkeitsförderung zur vorherrschenden Produktionsweise? Dafür seien – bevor dies ausführlicher in der Fallstudie reflektiert wird (vgl. Kapitel 5.3) – nachfolgend einige Hinweise aus dem aktuellen Fachdiskurs der politischen Bildung gegeben.

Den Bezug zwischen politischer Bildung und ihrem Ziel der Mündigkeitsförderung einerseits und aktuellen »gesellschaftlichen Formierungspraktiken«⁵⁵ andererseits bringt Stefanie Graefe auf den Punkt: Sie stellt heraus, dass das emanzipatorische Bildungsideal (der politischen Bildung) einen Schnittpunkt mit den gesellschaftlich geforderten Selbstführungsqualitäten habe (vgl. Graefe 2011, S. 175f.): Denn »kritisch denken und urteilen können«, das ist nicht nur ein – aus der dargestellten subjektkritischer Sicht (vgl. Kapitel 3.2.1) sowieso brüchiges – Ideal einer demokratischen politischen Bildung, die zum Beispiel auch nach Entdemokratisierungsprozessen fragt. Es ist eben auch eine gesellschaftliche Anforderung, die sich an das Subjekt in der postfordistischen Wissensgesellschaft richtet.⁵⁶ Wenn es »Aufgabe eines progressiven politischen Projekts« sein soll,

54 Hierzu wären weitergehende Analysen notwendig, da sich ausführlich mit der vorherrschenden Produktionsweise auseinandergesetzt werden müsste, was in dieser Arbeit nicht möglich ist (vgl. dazu u. a. Merzens 2002).

55 Die »gesellschaftlichen Formierungspraktiken« interessieren aus einer subjektkritischen Perspektive, vgl. dazu Kapitel 3.2.1.

56 So steht schon im »Memorandum über lebenslanges Lernen« der Kommission der Europäischen Gemeinschaften aus dem Jahr 2000, dass »kritisches Urteilsvermögen« Voraussetzung für »[a]ktives Lernen« sei (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 17). Zudem wird »Beschäftigungsfähigkeit – also die Fähigkeit, eine Beschäftigung zu finden und in Beschäftigung zu bleiben« als »eine zentrale Dimension der aktiven Staatsbürgerschaft« verstanden (ebd., S. 6). M.E. zeigt sich darin recht deutlich das von Büniger identifizierte politische Moment von Bildung, mit dem diese grundsätzlich in einem »Widerspruchsverhältnis von sozialer

dass der Alltagsverstand vor allem kritisch ist und »sich keinen Normen ohne vorheriger Prüfung unterwirft« (Opratko 2014, S. 45), wie Opratko in Anschluss an die Überlegungen Gramscis schreibt, dann gehört genau dies aktuell paradoxerweise zu den Reproduktionserfordernissen. Es ist insofern wenig verwunderlich, dass eine kritisch-emanzipatorische politische Bildungspraxis Gefahr läuft, mit jenen Bildungspraxen verwechselt zu werden, die ganz im Sinne der geforderten Arbeitsmarktqualitäten stehen.

Darüber hinaus ist auf den allgemeinen »Bedeutungszuwachs des Pädagogischen in der ›Wissensgesellschaft‹« (Merkens 2011, S. 201) hinzuweisen, in der lebenslanges Lernen und Weiterbildung unter dem Stichwort »employability« (Beschäftigungsfähigkeit) auch als Anforderungen an das Individuum gestellt sind, die im Zusammenhang mit den ökonomischen Produktionsverhältnissen gesehen werden müssen. So steht im »Memorandum über lebenslanges Lernen« der Kommission der Europäischen Gemeinschaften aus dem Jahr 2000 zur Begründung, »[w]arum [...] die Europäische Union der Verwirklichung lebenslangen Lernens so hohe Priorität bei[misst] [...]« u.a. die folgende Begründung:

»In Europa ist die wissensbasierte Gesellschaft und Wirtschaft entstanden. Mehr als jemals zuvor sind der Zugang zu aktuellen Informationen und Wissen sowie die Motivation und Befähigung zur intelligenten Nutzung dieser Ressourcen – zum eigenen Wohl und zu dem der Gemeinschaft – der Schlüssel zur Stärkung von Europas Wettbewerbsfähigkeit und zur Verbesserung von Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte.« (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 5)

Schließlich wird in der politischen Bildung aktuell der Einsatz digitaler Medien diskutiert: Was bedeutet es für die politische Bildung, dass das Internet »Hauptinformationsquelle und [...] ›Leitmedium‹ der Jugendlichen für politische Themen ist [...]« und wie können »Möglichkeiten digitalen Engagements« ausgelotet werden (Hafeneger et al. 2016, S. 5)⁵⁷ Ansätze digitalen Engagements gelten dabei als gut anschlussfähig für ›ressourcenorientierte‹ Bildungsansätze.⁵⁸ Die 2016 eröffnete Landeszentrale für politische Bildung in Niedersachsen legt sogar einen ihrer Schwerpunkte auf »die Entwicklung neuer Formate und Methoden im Bereich

Funktionalität und subversiver Infragestellung gesellschaftlicher Herrschaftsformen« zu verstehen ist (Bünger 2013, S. 221).

57 Die Feststellung, dass das Internet Leitmedium der Jugendlichen ist, zitieren Hafeneger et al. aus der Shell-Studie (vgl. Hafeneger et al. 2016, S. 5).

58 Wagner/Gerlicher/Brüggen empfehlen 2012 (in einer Expertise für die bpb) ein Verständnis von »Partizipation im und mit dem Social Web«, dass »das Subjekt und seine Entscheidungsmacht in den Mittelpunkt [stellt]. Damit ist gleichzeitig auch der Ausgangspunkt für handlungsorientiertes, pädagogisches Handeln gesetzt, bei dem Lebenswelt- und Ressourcenorientierung zentral sind.« (Wagner/Gerlicher/Brüggen 2012, S. 33).

digitaler Medien und Netzwerke« (Landeszentrale für politische Bildung Niedersachsen 2017). Wie die Verknüpfung digitaler und politischer Bildung praktiziert wird, soll in der Fallstudie (vgl. Kapitel 5) ausführlicher betrachtet werden. Dabei wird Merkmens Warnung vor »ideologietheoretische[n] Kurzschlüsse[n]« als Auftrag zur Analyse der »wechselseitigen pädagogischen Vergesellschaftungsprozesse« verstanden:

»Die von »oben« betriebene ideologische Anrufung, seine Lebensplanung nach den Vorgaben eines flexiblen Kapitalismus auszurichten, ist [...] eingelassen in diverse zivilgesellschaftliche Praxen und Orte, in wechselseitige pädagogische Vergesellschaftungsprozesse, die immer auch durch Brüche, Verschiebungen und Kompromisse bestimmt sind.« (Merkmens 2011, S. 202)

3.2.3 Symbolische Herrschaft im Feld der politischen Bildung

Wenn der Erziehungswissenschaftler Helmut Bremer feststellt, dass politische Bildung »nicht per se »emanzipativ« [ist], sondern [...] ebenso – auch ohne das zu intendieren – zu symbolischer Herrschaft beitragen [kann]« (Bremer 2011, S. 189), dann wirft dies auch Fragen für die Förderung politischer Mündigkeit auf. Das Bourdieusche Konzept der symbolischen Herrschaft und die Analyse sozialer Felder hat Bremer für die politische Bildungstheorie und -praxis (in Deutschland) fruchtbar gemacht.⁵⁹ Aus seinen Überlegungen ist, wie nachfolgend dargestellt wird, die These abzuleiten, dass, auch wenn Mündigkeit gefördert werden soll, symbolische Herrschaft reproduziert wird. Symbolische Herrschaft meint dabei zunächst einmal,

»[...] dass die Herrschaftsverhältnisse in modernen, offenen, demokratischen Gesellschaften nicht nur von außen – durch juristische, polizeiliche, ökonomische Zwänge oder physische Gewalt – aufrechterhalten, sondern dass Macht und Herrschaft zunehmend »in die Individuen hineingenommen« werden [...]. Fremdzwänge werden zu Selbstzwängen.« (Ebd., S. 182)⁶⁰

Die Zwänge sind wiederum auf grundlegende soziale Einteilungen zurückzuführen, wie z.B. »Mann – Frau, Alte – Junge, Stadt – Land, Arme – Reiche, Gebildete – Ungebildete, Führende – Ausführende, Herrschende – Beherrschte, körperlich Arbeitende – geistig Arbeitende« (ebd.). Mit diesen Einteilungen seien »bestimmte Lebensbedingungen und Befugnisse, [...] Ein- und Ausschließungen, Privilegierungen und Nicht-Privilegierungen« verbunden (ebd.). Um zu verstehen, wie es überhaupt zur »Umwandlung fremder in subjektive Zwänge kommt« (ebd.), ist

59 Zudem sind dazu Arbeiten von Mark Kleemann-Göhring (2013; Bremer/Kleemann-Göhring 2011, 2015) und Felix Ludwig erschienen (vgl. Bremer/Ludwig 2015a, b).

60 Bremer zitiert hier Kraus (vgl. Kraus 2008, S. 46).

es wichtig, Pierre Bourdieus Habituskonzept zu beachten. Mit Habitus ist dabei die »Grundhaltung gegenüber der Welt« (Bourdieu 1992, S. 31; zit.n.: Bremer 2011, S. 182) gemeint, mithin »Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die die Akteure durch Sozialisationsprozesse verinnerlicht haben« (Bremer 2011, S. 182). Bremer hebt in dem Kontext hervor, dass Individuen »[m]it dem Habitus« als »soziale Subjekte« zu verstehen seien,

»die von Beginn an lernen, mit und in den gesellschaftlichen Teilungen zu denken und zu handeln. (...) Mit den Teilungen stellt die Gesellschaft zugleich Sichtweisen und Bewertungen bereit, wie die soziale Welt zu sehen ist und ohne die sie überhaupt nicht zu erkennen wäre. Die sozialen Teilungen und Einteilungen, die die soziale Ordnung bilden bzw. bilden sollen, werden als Sichtweisen des Sozialen von den Individuen übernommen.« (Ebd., S. 182f.)

Aus einer herrschaftskritischen Perspektive interessiert besonders die Frage: »Wer [...] hat die Macht, solche Vorstellungen und Sichtweisen als akzeptiert durchzusetzen?« (Ebd., S. 183) Bremer betont, dass mit Bourdieu die »Verinnerlichung« der sozialen Ordnung bzw. der sozialen Einteilungen »bis ins Körperliche« gehe: »[D]urch das permanente Einwirken und die permanente Auseinandersetzung mit der sozialen Welt »dringt die Gesellschaftsordnung in die Körper ein« (ebd.).⁶¹ Da die Individuen im »alltäglichen Handeln ständig unhinterfragt auf die Teilungsprinzipien der Gesellschaft zurückgreifen, bauen sie die Herrschaftsstrukturen permanent neu auf.« (Ebd., S. 184)

Diesen Teilungsprinzipien kann auch in der politischen Bildung nachgespürt werden: mit Bremers Analyse zur »Wirkungsweise symbolischer Gewalt« für die politische Bildung, die von Bourdieu »Analyse des politischen Feldes« (ebd., S. 185) ausgeht. Mit Feldern hole Bourdieu »vereinfacht gesagt die gesellschaftliche Funktions- und Arbeitsteilung ein [...]«, wobei die Felder von »Akteure[n] mit bestimmten Habitus« geprägt werden und »diesen Feldern aufgrund ihrer Weltansichten, ihrer Handlungsmuster und ihrer Sprache einen spezifischen Stempel aufdrücken, eine Kultur einschreiben.« (Ebd.) Auch Politik kann als ein soziales Feld und politische Bildung als ein Teil davon verstanden werden (vgl. ebd.). Jedes Feld sei »eine eigene kleine Welt für sich, in der um die Deutungshoheit gerungen wird [...]« (ebd.); bezogen auf das Feld Politik z.B., was »gute Politik« sei.

Die Akteure des Feldes kann man sich wie Teilnehmende eines Spiels vorstellen, die die (oft impliziten und unausgesprochenen) Regeln des Spiels akzeptieren und die davon ausgehen, dass sich die Teilnahme am Spiel lohnt (vgl. Kleemann-Göhring 2013, S. 280f.). Das politische Feld hat wie alle sozialen Felder eigene Regeln, zum Beispiel »wie über Politik gesprochen werden darf« (ebd., S. 281). Mark Kleemann-Göhring, der sich auch mit Bourdieus Feld-Theorie in Hinblick auf das

61 Bremer zitiert hier Bourdieu (vgl. Bourdieu 2001a, S. 181).

Thema »Politikferne« in der politischen Bildung« auseinander setzt, beschreibt unter Bezug auf Bourdieu die Felder als »Orte sozialer Kämpfe, in denen um die Deutungshoheit über Grenzen und Regeln des Feldes gerungen wird« (ebd.). Ob man sich im Feld behaupten könne, hänge von Machtmitteln wie dem politischen Kapital »und eines der Feldlogik angepassten Habitus« ab (ebd.).⁶²

Abbildung 1: Heuristische Darstellung des politischen Feldes



Quelle: Bremer/Kleemann-Göhring 2015, S. 429.

Um Zutritt zum »Spiel« zu erhalten, bedürfe es einer zweifachen politischen Kompetenz:

»Zum einen [...] der Kompetenz als Fähigkeit, d.h., einen politischen Sinn bzw. eine politische Bildung zu haben, um »konkrete Probleme des Alltags in allgemeinen Begriffen auszudrücken« [...], von der Alltagserfahrung ein Stück weit zu abstrahieren.« (Bremer 2011, S. 186)⁶³

Des Weiteren müsse jedoch noch »Kompetenz im Sinne von Befugnis« dazukommen, mithin

»das – gesellschaftlich gebilligte und geförderte – Gefühl, berechtigt zu sein, sich überhaupt mit Politik zu beschäftigen, ermächtigt zu sein, politisch zu argumentieren, über die Autorität zu verfügen, um über Politisches in politischen Begriffen zu sprechen, also eine spezifische politische Bildung einzusetzen, d.h., explizit politische Klassifikations- und Analyseprinzipien« (Bourdieu 1993, S. 228; zit.n.: Bremer 2011, S. 186).

62 Kleemann-Göhring bezieht sich hier auf Bourdieu (vgl. Bourdieu 2001a, S. 126).

63 Bremer zitiert Bourdieu (vgl. Bourdieu 1982, S. 623).

Die Hauptakteure des politischen Feldes seien daran interessiert, »dass das Spiel in seiner Form erhalten bleibt, d.h., dass die Institutionen, Zuständigkeiten und Regeln gewahrt bleiben« (Kleemann-Göhring 2013, S. 282). Diese Hauptakteure gehören gewissermaßen zum orthodoxen, systemstabilisierenden Pol im Feld – für sie ginge »die größte Gefahr deshalb von denjenigen aus, die die gegenwärtigen Regeln des Spiels in Frage stellen« (ebd.) (vgl. Abb. 1). Diese wären dann am heterodoxen, subversiven Pol zu finden, was nicht meint, dass das »demokratische System abgeschafft werden soll«, sondern dass die aktuellen Regeln infrage gestellt werden (ebd.).

Ein typisches Merkmal sozialer Felder sei »die Trennung von ExpertInnen und Laien« (ebd., S. 281). Die Laien würden zum »vorweggenommene[n] Fremdausschluss« neigen: Sie merken, dass sie nicht in der »anerkannten« Form über Politik sprechen und gehen davon aus, dass ihre Meinung nicht gefragt sei (Bremer/Kleemann-Göhring 2015, S. 428).⁶⁴ Im Anschluss an die These symbolischer Kämpfe im politischen Feld fordert Bremer für die politische Bildung u.a., dass es Ziel einer »kritische[n] politische[n] Bildung« sein müsse,

»die praktizierte Form der Trennung von Experten und Laien in Frage zu stellen, mit dem Ziel, die Arbeitsteilung im politischen Feld dahingehend zu verändern, dass »eine größere Zahl von Personen auf dieses Feld einwirken« kann« (Bremer 2011, S. 190f.).⁶⁵

Kleemann-Göhring hebt explizit hervor, dass politische Bildung dann systemstabilisierend sei, wenn das »Ideal der/des politischen Bürgerin/Bürgers und ihrer/seiner notwendigen BürgerInnenkompetenzen aus der Logik des politischen Feldes« (Kleemann-Göhring 2013, S. 283) abgeleitet werden. Politische Bildung sollte deshalb nicht darauf fokussieren, die »Laien« zu »Expert*innen« auszubilden, sondern »die vorhandenen Kompetenzen der Laien aufzuwerten« (ebd., S. 288) und »die Arbeitsteilung und das damit verbundene Herrschaftsverhältnis generell in Frage zu stellen«, wie Lösch in Anschluss an Bremer betont (Lösch 2013, S. 130).

3.3 Zwischenfazit

Hegemonietheoretisch kann das Wirken unternehmensnaher Stiftungen im politischen Bildungsbereich in Hinblick auf eine Strategie der Universalisierung von Partikularinteressen analysiert werden, in der Interessen, Meinungen, Praxen, aber auch die sogenannten »organischen Intellektuellen« subalternen Gruppen

64 Bremer hat diesen vorwegnehmenden Fremdausschluss an verschiedenen Stellen ausführlich beschrieben (vgl. dazu u.a. Bremer/Kleemann-Göhring 2015).

65 Bremer zitiert hier Bourdieu (vgl. Bourdieu 2001b, S. 60).

aufgegriffen und herrschaftsförmig integriert werden. Empirisch ergibt sich zunächst die Frage, inwiefern unternehmensnahe Stiftungen als Teil der herrschenden sozialen Gruppen und ›benachteiligte Jugendliche‹ wiederum als Teil der Subalternen betrachtet werden können? Welche Partikularinteressen werden wie genau ›universalisiert‹?

Die hegemonietheoretische These einer ›herrschaftsförmigen Bearbeitung des Alltagsverstands‹ warf die Frage auf, wie dies für außerschulische politische Bildungskontexte untersucht werden kann, in denen politische Mündigkeit gefördert werden soll. Dazu konnten aus drei bildungstheoretischen Ansätzen aus der kritischen politischen Bildungsforschung Kriterien abgeleitet werden. Demnach gilt es zu analysieren,

- a. inwiefern gesellschaftliche Strukturen, die die Subjekte bedingen, in den Bildungsprogrammen thematisiert werden,
- b. inwiefern die Bildung der Subjekte in Anpassung zu den jeweiligen Produktionsverhältnissen organisiert wird,
- c. wie und wo symbolische Herrschaftsmechanismen in Bildungsprogrammen wirksam werden.

Mit Bourdieu sei an dieser Stelle betont, dass nur »das Aufdecken gesellschaftlicher Zwänge es ermöglicht, sich davon zu befreien« (Bremer 2011, S. 188).⁶⁶ In Hinblick auf den Forschungsgegenstand bleibt als Zwischenergebnis festzuhalten, dass politische Bildung nicht einfach nur befähigt und automatisch zu politischer Mündigkeit führt, sondern auch als (angestrebte) Mündigkeitsförderung immer als eine in Herrschaftsverhältnisse verstrickte Bildung zu denken ist. Dies gilt somit auch für zielgruppenadäquate Formate, die z.B. themenoffen und ressourcenorientiert ausgerichtet sind, und ›benachteiligte Jugendliche‹ empowern wollen.

Diese ›Verstrickung‹ lässt sich keineswegs nur an Modellprojekten reflektieren, die von unternehmensnahen Stiftungen gefördert werden, sondern auch bei anderen Bildungsakteuren, die auf dem Feld der außerschulischen politischen Bildung wirken. Auch (bzw. besonders) Akteure, die sich dezidiert mit einer kritischen politischen Bildung identifizieren, müssen nach ihrer eigenen Verstrickung in Herrschaftsverhältnisse fragen (vgl. ebd.). Durch den Anspruch von Stiftungen, gemeinwohlorientiert und innovativ agieren zu wollen, sollte diese Verstrickung jedoch gerade in diesen Programmen mitgedacht werden. Zudem ist durch die Tatsache, dass unternehmensnahe Stiftungen politische Bildung fördern, die Frage aufgeworfen, ob und inwiefern hier eine Mündigkeitsförderung vorangetrieben wird, die ganz im Sinne von Unternehmen und Wirtschaft ist – zumindest aber wirtschaftlichen Interessen nicht entgegenläuft.

⁶⁶ Bremer bezieht sich hier auf Bourdieu (vgl. Bourdieu 1992, S. 46).

4 Unternehmensnahe Stiftungen als politische Bildungsakteure

»Es ist ja nicht immer klar, wie viel Stiftungen mit Unternehmen zu tun haben, die einen ähnlichen Namen tragen.«
(Donsbach/Brade 2013, S. 31)¹

4.1 Unternehmensnahe Stiftungen als Bildungsakteure zwischen Gemeinwohl und Partikularinteressen

4.1.1 Unternehmensnahe Stiftungen und Partikularinteressen

Was ist eigentlich eine Stiftung? Eine scheinbar einfache Frage, auf die es aber keine einfache Antwort gibt. Allen Stiftungen ist zwar gemeinsam, dass sie über ein Stiftungskapital verfügen, aber dennoch verbirgt sich hinter dem Label »Stiftung« ein Spektrum an höchst unterschiedlichen Rechtsformen: Sei es die *Stiftung des bürgerlichen Rechts* oder die *GmbH* oder der *Verein*.² Stiftungen können also sehr unterschiedlich ausgestaltet sein und im Prinzip ist jede einzelne Stiftung eine eigene Konstruktion, ein Hybrid. Neben den Rechtsformen können auch funktionale Stiftungsarten identifiziert werden. So gibt es unter anderem kirchliche, parteinahe oder eben unternehmensnahe Stiftungen – sie können in allen Rechtsformen organisiert werden sowie mit weiteren Stiftungen und GmbHs verbunden sein.

Betrachtet man diese hier nur angedeutete Vielfalt an Stiftungen, so überrascht und irritiert es, dass in bestehenden Untersuchungen zu Stiftungen oftmals nur allgemein und wenig differenziert von »Stiftungen« gesprochen wird.³

1 Der Kontext des Zitats wird zu Beginn des Kapitels 4.1.3 in dieser Arbeit erläutert.

2 Vgl. dazu ausführlich die Aufsätze im Kapitel »Stiftungsrecht« bei Strachwitz/Mercker 2005. Der Jurist Peter Lex führt in seinem Aufsatz aus: »Grundzüge des Stiftungsrechts ausfindig zu machen, ist ein schwieriges Unterfangen. Wer unter Stiftungsrecht die Rechtsmaterie versteht, die sich auf Stiftungen bezieht, wird an jeder Ecke unseres Rechtssystems fündig. Bundesrecht und Landesrecht, Verfassungsrecht, privates und öffentliches Recht, Kirchenrecht und Steuerrecht begleiten die Stiftungen von ihrer Errichtung bis zu ihrer Aufhebung.« (Lex 2005, S. 205)

3 Zum Beispiel nennt die europäische Studie über »European Foundations for Research and Innovation« eine solche Differenzierung zwar, benutzt sie aber kaum als Analysekatgorie (vgl. Euro-

Die Vielfalt an Stiftungen – und somit auch an unternehmensnahen Stiftungstypen – wird überdeckt von einer Zahl: 94 Prozent. So hoch ist der Anteil der Stiftungen, die in Deutschland als gemeinnützig anerkannt sind (vgl. Anheier et al. 2017a, S. 10). Doch die Gemeinnützigkeit ist eine steuerrechtliche Kategorie, die nichts über gesellschaftliche und politische Funktionen von Stiftungen aussagt.⁴ Genau diese aber interessieren aus politikwissenschaftlicher Perspektive, in der Akteure und ihre Rolle im politischen Prozess analysiert werden. Im Hinblick auf die Frage »who or what makes things happen or prevents things from happening« (Roelofs 2015, S. 657) scheinen Politikwissenschaftler*innen Stiftungen nur wenig Relevanz zuzuschreiben – in Deutschland m.E. noch weniger als in den USA.⁵

Die Arbeit großer US-amerikanischer »corporate foundations« wurde und wird an den Beispielen der Rockefeller Foundation, Ford Foundation und Carnegie Foundation (vgl. Arnove/Pinede 2007) bzw. in jüngerer Zeit am Beispiel der Stiftungen der Koch-Brüder (vgl. Mayer 2016) oder der Gates Foundation (vgl. McGoey 2016) kritisch untersucht. Dabei besteht kaum ein Zweifel am Erfolg großer US-Stiftungen, innen- wie außenpolitisch gezielt zu wirken und partikuläre Interessen als Gemeinwohlinteressen zu verallgemeinern (vgl. Roelofs 2003, 2015; Arnove 1980; Arnove/Pinede 2007).

Demgegenüber gibt es in Deutschland bislang nur vereinzelte Studien zum Wirken von unternehmensnahen Stiftungen. In die Kritik gerieten sie zum Beispiel aufgrund einer marktliberal-ideologischen Ausrichtung politischer und ökonomischer Bildungsangebote, die von unternehmensnahen Stiftungen ko-finanziert werden (vgl. Möller/Hedtke 2015), oder aufgrund des Wirkens der Bertelsmann Stiftung als politischer Think-Tank (vgl. Wernicke/Bultmann 2010). Zuletzt veröffentlichte Matthias Holland-Letz (2015) eine kleine Studie mit Beispielen zur Überschneidung von Geschäftsinteressen und Stiftungsarbeit. Der Wirtschaftswissenschaftler Christian Kreiß hat die »Vernetzung von Industrie und Forschung in der deutschen Wissenschaft« untersucht und erwähnt, »dass sich viele Stiftungen als unabhängig deklarieren, in Wirklichkeit jedoch industrienah Partikularinteressen vertreten« (Kreiß 2015, S. 178f.). »Wie konzernfreundliche Partizipation gestiftet wird« hat Thomas Wagner analysiert: Er verweist dabei auf die Rolle von unternehmensnahen Stiftungen wie der BMW Stiftung Herbert Quandt und der Bertelsmann Stiftung (vgl. Wagner 2013, S. 121-129; ausführlich dazu: Kapitel 4.2.2).

pean Commission 2015a). Auch die jüngst erschienene, umfassende Stiftungsstudie von Anheier et al. betrachtet unternehmensnahe Stiftungen nicht gesondert (vgl. Anheier et al. 2017a, b, c).

4 So betont Hanke: »Aus dieser juristischen Zweckbestimmung läßt sich weder der wirtschaftliche noch der politische Inhalt der Stiftungen ersehen.« (Hanke 1971, S. 5) Auch Höhne/Schreck heben die steuerrechtliche Definition von Gemeinnützigkeit hervor (vgl. Höhne/Schreck 2009, S. 122).

5 Roelofs stellt für die USA fest, dass corporate foundations ein von Politikwissenschaftler*innen zu wenig beachteter Forschungsgegenstand seien: »Political scientists hardly ever take notice of either the official or critical literature about philanthropy and its spawn.« (Roelofs 2003, S. ix)

Die These der politischen Funktion von unternehmensnahen Stiftungen belegt z.B. die detaillierte Untersuchung von Thomas Schuler über die Bertelsmann Stiftung (vgl. Schuler 2010): Die Stiftung nutzt den gemeinnützigen Satzungszweck »Förderung der Wissenschaft« dazu, um Studien und Policy Papers zu gesellschaftspolitischen Themen zu erarbeiten und diese öffentlichkeitswirksam, z.B. über Podien, Fachkongresse oder Kampagnen, in die Diskussion einzubringen. Auch hat die Stiftung ein breites und hochkarätiges politisches Netzwerk aufgebaut, in dem zahlreiche Spitzenpolitiker*innen – bis zu Bundeskanzler*in oder Bundespräsident*innen – zu finden sind. Schulers Analyse verweist zudem auf die politische Orientierung der Stiftung, die sich zum Beispiel im Rahmen der sogenannten Hartz-IV-Reformen u.a. mit wissenschaftlichen Expertisen für den Umbau des Sozialstaates einsetzte (vgl. Schuler 2010, S. 101ff.).

Der Satzungszweck Wissenschaft ermöglicht es Stiftungen folglich, sich als Think-Tank zu profilieren und Politikberatung zu betreiben – steuerbegünstigt und damit subventioniert von Steuerzahler*innen, wie Kritiker*innen der Bertelsmann Stiftung seit Jahren bemängeln (vgl. Lindner/Krämer/Priehn 2009; zit.n.: Schuler 2010, S. 268). Bei der Bertelsmann Stiftung wird bis heute auf den Nutzen der Stiftungsarbeit (besonders jener im Bildungsbereich) für den Bertelsmann-Konzern verwiesen. So stand sie 2015 wieder im Zentrum der (medialen) Kritik, weil sie sich – genau wie die Deutsche Telekom Stiftung – im Bereich Digitalisierung neu ausrichtete, während das dazugehörige Unternehmen Bertelsmann AG (bzw. Deutsche Telekom AG) dies auch tut (vgl. Füller 2015; Kapitel 4.2.1). Dabei ist hervorzuheben, dass die Bertelsmann Stiftung ausschließlich operativ tätig ist, das heißt, keine Projekte anderer Institutionen oder Initiativen fördert; andere Stiftungen sind dagegen auch fördernd oder sogar ausschließlich fördernd tätig.

Neben der politischen Funktion von unternehmensnahen Stiftungen verweisen US-amerikanische wie deutsche Autor*innen auf deren ökonomische Funktion (vgl. Arnove 2007; Hanke 1971). Diese besteht zunächst vor allem in umfangreichen Steuererleichterungen. Je nach Stiftungskonstruktion werden Körperschafts-, Erbschafts- oder Gewerbesteuern eingespart.⁶ Im Hinblick auf den Satzungszweck ‚Förderung von Bildung‘ sind weitere ökonomische Funktionen zu ergänzen, z.B. die Ausbildung des eigenen betrieblichen Nachwuchses (vgl. u.a. Hanke 1971, S. 50; Holland-Letz 2015, S. 54ff.).

Die sogenannte CSR-Stiftung, bei der die Stiftung ihr Vermögen vom Unternehmen erhält, erfüllt für das Unternehmen die Funktion, mit gemeinnützigen

6 Die Familie Bertelsmann hat 2009 geschätzte 4,62 Milliarden Euro Erbschaftssteuer »durch die Stiftungskonstruktion gespart« (Schuler 2010, S. 223). Auch bei der Gründung der US-amerikanischen Ford Foundation 1936 soll »die Vermeidung der Erbschaftssteuern in Höhe von über 300 Millionen ausschlaggebend« (Hanke 1971, S. 14) gewesen sein.

Aktivitäten die »gesellschaftliche Verantwortung« des Unternehmens zu zeigen⁷ und ist dementsprechend in die Unternehmenskommunikation eingebunden (vgl. Junck 2007, S. 14). Als Teil von CSR gilt auch für sie das Credo aller CSR-Aktivitäten: »Nur wenn auch unternehmensintern das Engagement in seinem betrieblichen Nutzen unmittelbar einleuchtet, wird das auf lange Sicht die notwendige breite Unterstützung erfahren im Unternehmen.« (Hardtke/Kleinfeld 2010, S. 246)

Folgt man diesen Ausführungen aus der Fachliteratur, dann gehört die Verknüpfung der unternehmerischen mit gemeinnützigen Interessen somit zur offiziellen Funktion von CSR-Stiftungen. Bei dieser Stiftungsform ist es deshalb auch üblich, dass hochrangige aktuelle und ehemalige Unternehmensrepräsentant*innen in den Stiftungsgremien vertreten sind.⁸ Das Beispiel der CSR-Stiftungen verweist damit recht anschaulich auf die Notwendigkeit, den Einfluss von Unternehmen auf Stiftungen genauer zu untersuchen – zumal diese »in den letzten Jahren die bevorzugte Erscheinungsform der Stiftung in einem unternehmerischen Umfeld [sind]« (Habighorst/Seltenreich 2007). Bisher liegen aber nur Untersuchungen vor, die vor allem die umgekehrte Einflussnahme fokussieren, nämlich von Stiftungen auf Unternehmen. Hier sind die Studien der Wirtschaftswissenschaftler Marc Eulerich und Martin K. Welge zu nennen, die Unternehmensträgerstiftungen, bei denen Stiftungen Anteile am Unternehmen halten, analysiert haben (vgl. Eulerich/Welge 2011; Eulerich 2016).

Die enge Unternehmensverbundenheit von CSR-Stiftungen und das sich daraus ergebende Spannungsverhältnis von Gemeinwohl- und Partikularinteressen werden in der (deutschen) Forschungsliteratur bisher nur vereinzelt thematisiert.⁹ Der Bundesverband Deutscher Stiftungen (BDS) hat 2010 zudem »Zehn Empfehlungen für gemeinnützige Unternehmensstiftungen« verabschiedet (Bundesverband Deutscher Stiftung o.J.a). Diese Empfehlungen lassen jedoch viel Raum für Interpretation: Z.B., wenn gefordert wird, eine Unternehmensstiftung solle »vom

7 Junck schreibt dazu: »Errichtet ein Unternehmen eine gemeinnützige CSR-Stiftung, zeigt es öffentlich, dass ihm gesellschaftliche Verantwortung wichtig ist.« (Junck 2007, S. 27)

8 Besonders bemerkenswert ist m.E. der Fall der L'Oréal-Unternehmensstiftung, bei der der Stiftungsvorsitzende auch der Konzernvorsitzende von L'Oréal Deutschland ist (vgl. L'Oréal 2017). Auch ist ein Vorstandsmitglied der Deutschen Telekom AG Mitglied des zweiköpfigen Vorstands der Deutschen Telekom Stiftung (vgl. Deutsche Telekom Stiftung 2017).

9 So hat beispielsweise Jörg Ultsch untersucht, wie die zehn Empfehlungen für gemeinnützige Unternehmensstiftungen des BDS von Unternehmensstiftungen eingeschätzt werden (vgl. Ultsch 2011). Zu CSR-Aktivitäten (in Deutschland) allgemein gibt es bisher kaum sozialwissenschaftliche Analysen: 2011 veröffentlichte Fifka überhaupt erst einmal eine »Bestandsaufnahme der Aktivitäten von Corporate Citizenship in Deutschland [...]« (Fifka 2011, S. 7). Auch gibt es Handbücher, die jedoch eher praxisorientiert sind und sich an potenzielle Stiftungsgründer/innen und Unternehmen richten oder Sammelbände, in denen kaum politikwissenschaftliche Analysen zu finden sind (vgl. u.a. Backhaus-Maul et al. 2010; Schneider/Schmidpeter 2015; Hardtke/Kleinfeld 2010).

Stifterunternehmen möglichst unabhängig sein« (ebd.). Zudem sind die Standards nicht verpflichtend – auch nicht für die Stiftungen, die Mitglied im BDS sind.

Der Konflikt von Gemeinwohl- und Partikularinteressen ergibt sich jedoch nicht nur aus der ökonomischen Funktion von Unternehmensstiftungen – als einem speziellen Typ der unternehmensnahen Stiftung –, sondern dieser Konflikt ist auch bei den sogenannten »unternehmensverbundenen Stiftungen« zu finden, bei denen die Stiftungen Anteile an den Unternehmen halten (für diesen Stiftungstypen gibt es unterschiedliche Begriffe, vgl. Ausführungen weiter unten). Diese können als »konzern-eigene Bank [...]« (Hanke 1971, S. 19) fungieren oder – wie Schuler zuspitzt – als »Sparbüchse« (Schuler 2010, S. 279), da mit ihnen Gewinne im Unternehmen gehalten werden können. Dementsprechend können die Ausschüttungen an die Stiftung gering ausfallen.¹⁰ Diese Tatsache sorgte in den USA für Stiftungsreformen, die Stiftungen »nur noch« 20 Prozent Anteile an einem Unternehmen erlauben. In Deutschland gibt es demgegenüber bisher keine Beschränkungen. Darüber brachte die Politikwissenschaftlerin Annette Zimmer im Kontext der Debatte um eine Reformierung der Stiftungsgesetzgebung ihre Verwunderung zum Ausdruck:

»Wir sind eines der wenigen Länder, wo es möglich ist, dass Unternehmen und Stiftungen in der Weise verkoppelt sind, wie es zum Beispiel bei der Bosch Stiftung oder bei der Bertelsmann Stiftung der Fall ist. In den USA ist das verboten, und ich glaube, es gibt auch gute Gründe, dass man diese beiden Bereiche trennt. [...]« (Zimmer; zit.n.: Schuler 2010, S. 243)

Ein Vorschlag für eine Stiftungsreform sah 1997 den Grundsatz vor, dass Stiftungen keine Zwecke verfolgen dürften, die »auf einen wirtschaftlichen Geschäftsbetrieb gerichtet sind« (Deutscher Bundestag 1997, S. 3). Gegen die Reformvorschläge setzten sich die Bertelsmann Stiftung und auch der Bundesverband Deutscher Stiftungen als Interessenvertretung deutscher Stiftungen erfolgreich zur Wehr: Die Reform verschwand von der politischen Agenda.¹¹ Das damals verhandelte Argument, dass Stiftungen keine Geschäftsinteressen verfolgen sollten, wirkt vor dem heutigen Boom und zum Beispiel der steuerlichen Begünstigung von CSR-Stiftungen fast schon antik. Denn CSR-Stiftungen sind als Botschafter für ihre Unternehmen – hochoffiziell und für jeden auf Anhieb ersichtlich – mit den Geschäftsinteressen ihrer Eigentümer verbunden.

Sowohl die politischen als auch die ökonomischen Funktionen von unternehmensnahen Stiftungen verweisen auf Partikularinteressen, die mit der Gründung

10 Schuler problematisierte dies 2010 für die Bertelsmann Stiftung (vgl. Schuler 2010, S. 217), Holland-Letz 2015 für die Robert Bosch Stiftung (vgl. Holland-Letz 2015, S. 131ff.).

11 In diesem Zusammenhang verweist Schuler auch auf die starken Lobbyverbände im Stiftungsbereich (vgl. Schuler 2010, S. 233ff.).

einer als gemeinnützig anerkannten, unternehmensnahen Stiftung verknüpft werden können. Damit werden die dem offiziellen gemeinnützigen Stiftungszweck entsprechenden Aktivitäten keineswegs in Abrede gestellt, aber es erscheint dringend erforderlich, eine realistischere Analyse der Multifunktionalität von unternehmensnahen Stiftungen an die Stelle einseitiger Postulate im Sinne der Gemeinwohlorientierung zu setzen.

Dies wird aber meist nur an Einzelfällen wie der Bertelsmann Stiftung gezeigt. Ist die Bertelsmann Stiftung aber vielleicht nur ein »schwarzes Schaf«? Oder werden Stiftungen und gemeinnützige Stiftungszwecke (wie etwa politische Bildung) von vielen unternehmensnahen Stiftungen zur erweiterten politischen Einflussnahme genutzt? Welche Formen kann diese erweiterte Einflussnahme annehmen?¹² Helmut Anheier et al. haben 2017 die Ergebnisse eines großen Forschungsprojekts zum Stiftungswirken in unterschiedlichen Bereich (Bildung, Wissenschaft, Soziales, Kultur) publiziert, jedoch werden auch hier unternehmensnahe Stiftungen nicht gesondert betrachtet (vgl. Anheier et al. 2017a, b, c). Wie bereits eingangs (vgl. Kapitel 1) erwähnt, gibt es bisher keine einzige Studie, die das Wirken unternehmensnaher Stiftungen in Deutschland in einem bestimmten Politik- oder Themenfeld untersucht. Lediglich die Studie von Horst Hanke aus dem Jahr 1971 hat einen (aber keinen ausschließlichen) Schwerpunkt auf unternehmensnahe Stiftungen, wenn sie unter anderem nach der »Rolle der Stiftungen in der staatsmonopolitischen Wissenschaftspolitik« fragt (vgl. Hanke 1971). Eine systematisierende Untersuchung mit dem Bezug zu einem bestimmten Bereich steht aktuell somit (noch) aus.

Die Wirtschaftswissenschaftler Eulerich/Wagner konstatieren in ihrer Studie über den Einfluss von Stiftungen auf Unternehmen großen Bedarf an Grundlagenforschung (vgl. Eulerich/Welge 2011, S. 93ff.). Bislang wird der mitunter sehr enge Zusammenhang von Stiftungen und Unternehmen kaum analysiert (vgl. ebd., S. 9), auch wenn Eulerich mit seiner Studie »Stiftungsverbundene Unternehmen in Deutschland« von 2016 einen wesentlichen und aktuellen Beitrag leistet (vgl. Eulerich 2016). Die Untersuchung umfasst u.a. eine qualitative Mehrfallstudie zu stiftungsverbundenen Unternehmen, in der auch personelle Verflechtungen zwischen

12 In den USA werden auch als progressiv gehandelte Vorhaben unternehmensnaher Stiftungen kritisch befragt: So gehen Arnove/Pinede in Bezug auf die Ford Foundation und die Stiftungen von Rockefeller und Carnegie der Frage nach, »[...] how the big three foundations over the last two decades have attempted to respond to national and international events in a progressive way; and yet, how they might also still be considered representative of what Fisher (1980) has called a ›sophisticated conservatism,‹ [sic!] supporting changes that help to maintain and make more efficient an international system of power and privilege. Although these foundations claim to attack the root causes of the ills of humanity, they essentially engage in ameliorative practices to maintain social and economic systems that generate the very inequalities and injustices they wish to correct.« (Arnove/Pinede 2007, S. 392f.; Fisher 1980)

Stiftungen und Unternehmen analysiert werden, die prinzipiell eine Einflussnahme nicht nur von Stiftung auf das Unternehmen, sondern auch umgekehrt zulassen (vgl. ebd., S. 317ff.).¹³

Ein Resultat der fehlenden Grundlagenforschung ist der feststellbare Mangel an konzeptioneller und begrifflicher Klarheit. In der Fachliteratur gibt es keine einheitliche Verwendung von Begriffen: Zum Beispiel wird die Robert Bosch Stiftung in einer Studie des BDS als Unternehmensbeteiligungsstiftung oder von dem Wirtschaftswissenschaftler Matthias Fifka als Beteiligungsträgerstiftung bezeichnet, bei Eulerich wird sie als Unternehmensträgerstiftung analysiert (vgl. Junck 2007, S. 14; Fifka 2011, S. 121; Eulerich 2016, S. 322ff.). Angesichts der fehlenden Grundlagenforschung wundert es auch nicht, dass selbst der BDS als größte Interessenvertretung deutscher Stiftungen keine Angaben darüber machen kann, wie viele Stiftungen unter den Begriff ›unternehmensnah‹ fallen bzw. was eigentlich eine unternehmensnahe Stiftung ist.

Zwar hat der BDS bereits im Jahr 2007 eine Studie zu unternehmensnahen Stiftungen beauftragt, in der nach Definition, Stiftungstypen und Anzahl von unternehmensnahen Stiftungen gefragt wird und für die ein erster Datensatz zusammengestellt wurde, in welchem drei Stiftungstypen unterschieden wurden (Unternehmensträger-, Unternehmensbeteiligungs- und Unternehmensstiftung).¹⁴ Weil die Kategorie »unternehmensnah« damals aber zu »unkonkret« gefasst worden sei, stellt der BDS den Datensatz für weitere wissenschaftliche Analysen nicht zur Verfügung.¹⁵ Der Datensatz umfasst rund 1500 Stiftungen, wobei auch die rund 600 Sparkassenstiftungen aufgenommen wurden, die aber aus Sicht des BDS einen »Sonderfall« darstellen (Junck 2007, S. 32).¹⁶

Um zu klären, welche Stiftungen aus welchen Gründen als ›unternehmensnah‹ gelten können, werden deshalb im Folgenden in gebotener Kürze unternehmensnahe Stiftungstypen erläutert und dabei auch die unterschiedlichen Fachmeinungen angeführt, um die Umstrittenheit der Begriffe zu verdeutlichen. Während in der US-Fachliteratur der Begriff ›corporate foundation‹ gebraucht wird, werden in dieser Studie nachfolgend nicht die Begriffe ›Unternehmensstiftung‹ oder ›unternehmensverbundene Stiftungen‹ als Oberbegriffe genutzt. Denn anders als im allgemeinen Sprachgebrauch stellen diese in der Fachliteratur Begriffe für bestimm-

13 Auf einige Ergebnisse dieser Studie zur Robert Bosch Stiftung wird in Kapitel 4.3.1 eingegangen.

14 Die Studie stellt damit einen Überblick über die zahlreichen Organisationsformen bereit, jedoch keine Analyse der Stiftungsstrukturen und -funktionen unternehmensnaher Stiftungen.

15 Diese Aussage ist einem Gespräch mit einer BDS-Mitarbeiterin im August 2015 entnommen. Aufgrund der Schwierigkeit mit der Kategorie »unternehmensnah« ist die Studie auch nicht mehr veröffentlicht.

16 Die 600 Sparkassenstiftungen gehörten zu »den fünf kapitalstärksten Unternehmensstiftungen Deutschlands«, würde man von ihrem Gesamtvermögen in der Höhe von 1,3 Mrd. Euro ausgehen (Junck 2007, S. 32).

te Typen dar, die in der vorliegenden Studie unter dem Oberbegriff ›unternehmensnahe Stiftungen‹ zusammengefasst werden. Dies geschieht in begrifflicher Anlehnung an die erwähnte Typologie unternehmensnaher Stiftungen in der BDS-Studie. Die Autorin Sibylle Junck unterscheidet drei Typen; sie stützt sich dabei auf die bestehende Fachliteratur und verschiedene (meist vom BDS initiierte) Fachtagungen, die rund um das Thema ›Stiftung und Unternehmen‹ stattfanden (vgl. Junck 2007, S. 9-14):

- die **Unternehmensträgerstiftung**, bei der die Stiftung selbst am Markt agiert, Unternehmens- und Stiftungszweck fallen bei diesen Stiftungen zusammen (vgl. ebd., S. 14);
- die **Unternehmensbeteiligungsstiftung**, die Anteile am Unternehmen hält, bei der aber Stiftungs- und Unternehmenszweck getrennt sind (vgl. ebd.);
- die **Unternehmensstiftung (CSR-Stiftung)**, die ihr Vermögen vom Unternehmen erhält und in der Regel keine Unternehmensanteile besitzt, wie Junck ausführt (vgl. ebd.).

Eulerich weist auf das Problem der Ungenauigkeit des Begriffs der Unternehmensträgerstiftung hin: Was eine solche »explizit konstituiert, ist in der Wissenschaft nicht definiert.« (Eulerich 2016, S. 109) Er arbeitet mit dem Begriff der Unternehmensträgerstiftung, wobei man analog zur bestehenden Fachliteratur zwischen Unternehmensträgerstiftungen im engen und weiten Sinn unterscheiden könne (vgl. ebd., S. 110).¹⁷ Analog zu seinen Ausführungen kann man die ersten beiden unternehmensnahen Stiftungstypen in Juncks Studie (»Unternehmensträgerstiftung« und »Unternehmensbeteiligungsstiftung«) unter diesem Begriff subsumieren. Denn unter Unternehmensträgerstiftungen im engen Sinn würden in der Wissenschaft Unternehmen verstanden, »die in der Rechtsform der Stiftung geführt werden« (ebd.),¹⁸ wobei die Stiftung »unmittelbarer Inhaber des Unternehmens und [...] somit persönlich haftender Gesellschafter einer OHG oder KG« sei (ebd.).¹⁹

17 An anderer Stelle spricht er von unternehmensverbundenen Stiftungen mit »unmittelbare[n] und mittelbaren Verbindungen« zum Unternehmen: Bei erstgenannten »hat das Unternehmen selbst die Rechtsform der Stiftung, beispielsweise als Stiftung & Co. KG. Deutlich häufiger anzutreffen ist der mittelbare Fall: Eine Stiftung hält Anteile an einem Unternehmen. Die Beteiligung kann unterschiedliche Formen annehmen: von der Minderheitsbeteiligung über Beteiligungen, die eine Sperrminorität erlauben, bis hin zum Mehrheitseigner und alleinigen Eigner.« (Eulerich; zit.n.: Bundesverband Deutscher Stiftungen 2013b, S. 40)

18 Eulerich bezieht sich hier auf: Müller-Faßbender 1994, S. 99; Brandmüller/Lindner 2005, S. 68f.; Trappe 2010, S. 146.

19 Dies belegt Eulerich mit dem Verweis auf: Werthern 1986, S. 98; Müller-Faßbender 1994, S. 99; Wigand et al. 2011, S. 35. Die hier als Unternehmensträgerstiftung im engen Sinn beschriebene Form hätten jedoch nur wenige Stiftungen in Deutschland, z.B. die Carl-Zeiss-Stiftung bis zur Änderung ihrer Stiftungsstruktur im Jahr 2004 (vgl. Eulerich 2016, S. 110).

Häufiger kämen jedoch »Unternehmensträgerstiftungen im weiten Sinn bzw. mittelbare Unternehmensträgerstiftungen« (ebd.) vor. Dazu gehören »all jene Stiftungen, die an einem Unternehmen beteiligt sind« (ebd.).²⁰ Das Unternehmen ist hier in einer »eigene[n], von der Stiftung losgelöste[n] Rechtsform (Personen- oder Kapitalgesellschaft)« organisiert, die Stiftung kann wiederum

»als Gesellschafter Einfluss auf den eigentlichen Unternehmensträger ausüben. Demnach wird das Unternehmen nach erwerbswirtschaftlichen Grundsätzen geführt, während die daraus resultierenden ausgeschütteten Gewinne teilweise oder ganz der Stiftung zufließen.« (Ebd.)²¹

Bei den Unternehmensträgerstiftungen im weiten Sinn gibt es weiterhin unterschiedliche Typen, bei denen m.E. zu fragen wäre, ob diese unterschiedlichen Gestaltungsformen die Ausrichtung der gemeinnützig anerkannten Stiftungsarbeit beeinflussen. So wird zwischen Stiftungen unterschieden, die »unternehmerisch (Beteiligungsträgerstiftung) oder rein vermögensverwaltend (Kapitalfondsträgerstiftung) aktiv« (ebd.) sind.²² Laut Eulerich sind »die Kriterien zur Abgrenzung« dieser beiden Typen »in Literatur und Rechtsprechung umstritten« (ebd., S. 111).²³

Basierend auf diesen beiden einzigen aktuelleren Studien zu unternehmensnahen Stiftungstypen von Eulerich (2016) und Junck (2007) können m.E. somit zunächst zwei Stiftungstypen identifiziert werden, die (vergleichsweise unumstritten) als unternehmensnah gelten dürfen:

- **Unternehmensstiftung (auch: CSR-Stiftung)**
- **Unternehmensträgerstiftungen im engen und weiten Sinne**, auch als **unternehmensverbundene Stiftungen** bezeichnet

Auch der Bundesverband Deutscher Stiftungen unterscheidet in einer »Stiftungstypologie« zwischen diesen beiden Typen: Unternehmensstiftungen, »für die das Unternehmen das Stiftungsvermögen und gegebenenfalls laufende Mittel bereitstellt«, und unternehmensverbundenen Stiftungen, die »Anteile an Unternehmen [halten] oder [...] selbst ein Unternehmen [betreiben]« (Bundesverband Deutscher Stiftungen 2013b, S. 125f.).

Da aber ungeklärt ist, »[z]u welchem prozentualen Anteil ein Unternehmen mit einer Stiftung verbunden sein muss, um als stiftungsverbunden zu gelten [...]« (ebd., S. 37), und es dazu keine »eindeutige juristische Definition« gibt, wie Eulerich in einem Interview mit dem BDS betont (Eulerich; zit.n.: Bundesverband

20 Diese würden »auch als Beteiligungsträgerstiftungen bezeichnet« (Eulerich 2016, S. 110). Eulerich bezieht sich hier auf Schwake 2008, S. 6.

21 Eulerich bezieht sich hier auf: Trops 1970, S. 367; Werthern 1986, S. 97.

22 Eulerich bezieht sich hier auf die Angaben in: Berndt 2003, S. 522f.; Schwake 2008, S. 7.

23 Eulerich bezieht sich auf: Berndt 2003, S. 526; Trappe 2010, S. 121f.

Deutscher Stiftungen 2013b, S. 40), sind unternehmensverbundene Stiftungen als solche nicht immer leicht zu identifizieren. Schaut man sich einige gemeinnützige private Stiftungen im Bildungsbereich an, so fällt auf, dass diese zwar Unternehmensanteile halten und insofern zu Unternehmensträgerstiftungen im weiten Sinn (nach obiger Definition) bzw. als eine mittelbare unternehmensverbundene Stiftung gelten könnten, aber als solche nicht gleich erkenntlich sind.²⁴

Darüber hinaus gibt es viele private Stiftungen, die kaum Angaben zu ihrem Vermögen machen und daher nicht bekannt ist, ob sie Unternehmensanteile halten und als unternehmensverbundene Stiftung gelten dürfen. Dies lässt sich am Beispiel der Stiftung Mercator verdeutlichen, die sich auch auf dem Feld der politischen Bildung engagiert: Sie wurde von der Familie Schmidt gegründet, die zu den Hauptanteilseignern der Metro Group gehört, und ist »mit erheblichen finanziellen Mitteln« (Stiftung Mercator 2017) aus dem Vermögen der Familie ausgestattet. Mehr Information gibt die Stiftung über die Herkunft ihres Vermögens von rund 279 Millionen Euro nicht preis (dies. 2015, S. 17). Folglich kann auch über die »Unternehmensnähe« der Stiftung Mercator nur spekuliert werden, da nicht bekannt ist, ob und in welchem Umfang Aktien und Unternehmensbeteiligungen zum Teil des Stiftungsvermögens gehören. Aufgrund fehlender Transparenzstandards (vgl. Kapitel 4.1.3) ist oft nicht bekannt, wie sich das Vermögen von Stiftungen genau zusammensetzt; Aktien und Unternehmensbeteiligungen gehören dabei nicht selten zu dem privaten Vermögen von Unternehmer*innen und damit auch zum Stiftungsvermögen vieler privater Stiftungen.

Es wird also deutlich, dass im Falle von »privaten Stiftungen« Recherchebedarf besteht, um Art und Umfang möglicher Unternehmensverbindungen zu ermitteln. Solange sie ihre Vermögensstruktur nicht offenlegen, können Stiftungen, wie die Stiftung Mercator, m.E nicht als eindeutig nicht-unternehmensnah gelten. Dabei sei auch noch einmal betont, dass nicht klar ist, ob und inwiefern das Halten von Unternehmensanteilen die weiteren Stiftungsstrukturen und -arbeit beeinflusst. Dies müsste z.B. anhand von Fallstudien untersucht werden.

Die auf dem Feld der politischen Bildung agierende Stiftung Mercator, ZEIT-Stiftung oder Gemeinnützige Hertie Stiftung könnten auch unter dem Begriff der »Unternehmer-Stiftung« geführt werden, zu denen Junck Stiftungen zählt, »deren

24 Hier wäre zum Beispiel die Joachim Herz Stiftung zu nennen, die auf dem Feld der ökonomischen und politischen Bildung tätig ist (vgl. Kapitel 4.2) und die oft als »private Stiftung« geführt wird (vgl. u.a. ihre Nennung im Band »Private Stiftungen als Partner der Wissenschaft«, Bundesverband Deutscher Stiftungen 2013a). Es gibt auch Beispiele von im Bildungsbereich tätigen Stiftungen, die ihre Aktienanteile an Großkonzernen gar nicht auf der Stiftungs-Website vermerken: So z.B. die Dietmar Hopp Stiftung, die von einem der Mitgründer des Software-Konzerns SAP, Dietmar Hopp, ins Leben gerufen wurde. Ihr »Stiftungsvermögen besteht überwiegend aus SAP-Aktien, die Dietmar Hopp aus seinem privaten Besitz eingebracht hat.« (Bundesverband Deutscher Stiftungen o.J.)b)

Kapital aus dem Privatvermögen eines Unternehmers besteht« (Junck 2007, S. 13).²⁵ Diese Kategorie ist jedoch u.a. dahingehend als ungenau zu bezeichnen, als dass weitere Verbindungen zum Unternehmen (z.B. Unternehmensanteile) wenig Beachtung finden, weshalb nachfolgend mit ihr nicht gearbeitet wird. Aus einer politikwissenschaftlichen Perspektive auf das Thema unternehmensnahe Stiftungen im Spannungsfeld von Partikular- und Gemeinwohlinteressen wäre es insgesamt sinnvoll, verschiedene Dimensionen der Unternehmensverbundenheit zu differenzieren und ihren jeweiligen Einfluss auf die Stiftungsarbeit zu analysieren.

4.1.2 Politischer Einfluss und institutionelle Strukturen

In der »allgemeinen« Stiftungsforschung, die oftmals eben nicht zwischen den unterschiedlichen Stiftungen bzw. Stiftungsformen unterscheidet, wird oft betont, dass Stiftungen nicht sehr einflussreich seien – zu klein sei ihr Budget für struktu-

25 Junck fasst diesen Stiftungstyp sogar als »Unternehmensstiftung i.w.S.« (Junck 2007, S. 14). Sie bezieht sich dabei auf »eine Diskussion über Begrifflichkeiten« bei einer Tagung der Arbeitsgruppe Unternehmensverbundene Stiftungen im Jahr 2007. Dort sei es »Tenor« gewesen, »sich an der Praxis zu orientieren und bei der Kategorisierung des Typs der Unternehmensstiftung (i.w.S.) als Kriterien die Person des Stifters und die Vermögensquelle zu berücksichtigen« (ebd., S. 13). Obwohl Junck die »Unternehmer-Stiftung« zur »Unternehmensstiftung i.w.S.« zählt, steht bei der darauffolgenden Beschreibung nur noch die »Unternehmensstiftung (CSR-Stiftung)« im Titel (ebd., S. 14). Dies erweckt den Eindruck, als bedürfe es keiner näheren Betrachtung der »Unternehmer-Stiftung«. M.E. unterscheidet sich die sogenannte Unternehmer*innen-Stiftung substantiell von dem Typ der Unternehmensstiftung, die direkt von einem Unternehmen errichtet wird. Anders als bei Unternehmensstiftungen kommt das Vermögen i.d.R. nicht direkt aus dem Unternehmen, sondern stammt aus dem Privatvermögen von Unternehmer*innen; die Stiftungen werden zudem von Privatpersonen, nicht von Unternehmen gegründet. Eine Zuordnung zu den Unternehmensstiftungen erscheint insofern nicht ausreichend differenzierend.

relle Reformen.²⁶ Gleichzeitig findet die hohe Konzentrierung an Stiftungskapital²⁷ und damit potenziell einhergehende Möglichkeiten zur politischen Einflussnahme nicht ausreichend Beachtung. Der ausschließliche Blick auf das Geldvermögen kann dazu führen, dass die Steuerkapazitäten und der Einfluss von Stiftungen im Allgemeinen und von unternehmensnahen Stiftungen im Besonderen systematisch unterschätzt werden. So sind beispielsweise Agenda Setting²⁸ und die Herausbildung von strategischen Koalitionen zur Durchsetzung von bestimmten Orientierungen nicht – zumindest aber nicht allein – durch den Anteil der verfügbaren finanziellen Mittel in einem Arbeitsgebiet bestimmt.

Unternehmensnahe Stiftungen sind darüber hinaus als besondere Institutionen in Bezug auf Fragen des politischen Wandels zu erachten. Wie der Erziehungswissenschaftler Höhne herausgearbeitet hat (vgl. Höhne 2012, S. 247), vereinen sie meist alle komplementär wirkenden, von Pierre Bourdieu definierten Kapitalformen: Sie sind finanziell sehr gut ausgestattet und verfügen somit über ein hohes *ökonomisches Kapital*; sie können (über Stiftungsgremien, Veranstaltungen, Projektkooperationen usw.) ein hohes *soziales Kapital*, z.B. in Form von Netzwerken, oder ein hohes *kulturelles Kapital* erlangen, z.B. Wissen darüber, welche Regeln in einem sozialen Feld als anerkannt gelten. Aus diesen drei Kapitalien generiert sich (jeweils und besonders im Zusammenspiel) zudem ein hohes *symbolisches Kapital*, in Form von Reputation und gesellschaftlicher Anerkennung, das auch durch die anerkannte Gemeinnützigkeit und ggf. dem Image einer Wissenschafts-, Bildungs-

26 So wird z.B. im Germany Country Report der EUFORI-Studie eine Aussage des Geschäftsführers der Stiftung Mercator (Wolfgang Rohe) zu Wissenschaftsstiftungen in Deutschland hervorgehoben: »Science foundations provide only about 1 % of public science funding« (Rohe; zit.n.: European Commission 2015b, S. 38). Anheier et al. schätzen das »Ausgabenvolumen der deutschen Stiftungen« auf 13,1 Milliarden Euro (Anheier et al. 2017a, S. 232) und betonen: »Selbst wenn die Vermögen der deutschen Stiftungen, zu deren Größe weiterhin keine verlässlichen Angaben vorliegen, die aber grob auf 100 Milliarden Euro[...] geschätzt werden, für Außenstehende als hoch erscheinen und selbst Experten des Dritten Sektors erstaunt aufschauen lassen, so sind die daraus fließenden Summen des Ausgabenvolumen jährlich geschätzte 13,1 %. Mit anderen Worten, wenn innerhalb eines Jahres die gesamten Erträge des Stiftungsvermögens verausgabt würden, könnte dadurch der deutsche Dritte Sektor bezogen auf seine Bruttowertschöpfung von 89 Milliarden Euro für gerade einmal knapp acht Wochen finanziert werden.« (Ebd., S. 233) Bei der Schätzung auf 100 Milliarden Euro wird sich bezogen auf: Rosenski 2012.

27 Anheier et al. verweisen auf die »[...] frappierende Ungleichverteilung der finanziellen Mittel im Stiftungswesen: 15 % der deutschen Stiftungen fallen in die Kategorie der großen Dienstleister, deren Anteil am jährlichen Gesamtbudget aller Stiftungen bei 42 % liegt. Die kleineren Nischenanbieter machen hingegen 29 % aller Stiftungen und gerade einmal 1 % des Gesamtbudgets aus. Betrachtet man nur das Budget aller operativ und gemischt tätigen Stiftungen, so liegt der Anteil der Dienstleister am Gesamtbudget sogar bei 97 %.« (Anheier et al. 2017a, S. 82f.)

28 Höhne/Schreck kommen zu dem Schluss, dass Stiftungen über ihre Projekte, Gesprächsrunden etc. »[...] wesentlich zur Formierung von Diskursen bei[tragen]« (Höhne/Schreck 2009, S. 124).

oder Kulturstiftung befördert wird. Hierbei spielt auch eine Rolle, dass ressourcenstarke unternehmensnahe Stiftungen nicht nur die (oben dargestellten) verschiedenen Kapitalformen in sich vereinen können, sondern auch »ein spezieller Ort der Vermittlung besagter Kapitalien an andere Akteure« (Höhne 2012, S. 243) sind.

Ignoriert man das Zusammenspiel der Kapitalformen, das oftmals bei den ressourcenstarken unternehmensnahen Stiftung anzutreffen ist, dann bleiben Machtpotenziale von Stiftungen unerkannt, zum Beispiel der Einfluss von Machteliten, die vielleicht nicht ein gesamtes Politikfeld dominieren, aber dafür in einem Teilbereich beträchtlichen Einfluss ausüben können.²⁹ Als Beispiel für den Bildungsbereich kann das Engagement der Deutschen Telekom Stiftung in der MINT-Förderung³⁰ angeführt werden. Die Stiftung sieht

»ihren größten Erfolg darin, die öffentliche Aufmerksamkeit für das Thema der MINT-Bildung zu erhöhen. Die Stiftung war von Anfang an dabei als das Thema zu Beginn des letzten Jahrzehnts an Relevanz gewann. Die Stiftung sieht es auch als ihren Verdienst andere Stiftungen und Akteure mit auf das Thema gebracht zu haben. Sie ist zudem Mitgründer oder Financier wichtiger MINT-Initiativen wie bei der Arbeitgeberinitiative »MINT-Zukunft schaffen«, dem Haus der Kleinen Forscher oder dem Nationalen MINT-Forum. Auch die Landschaft der mathematischen Lehrerbildung sehe ohne die Deutsche Telekom Stiftung und das von ihr initiierte Deutsche Zentrum für Lehrerbildung Mathematik deutlich anders aus: Ein Konsortium aus aktuell sieben Hochschulen erarbeitete die fachdidaktischen Grundlagen und es sei die Fachdidaktik als Community gestärkt und ein wesentlich höherer Grad an Vernetzung erreicht worden.« (Striebing 2017b, S. 57)

Problematisch an Stiftungen ist dabei, dass sie »Einfluss auf die öffentliche Ressourcenallokation« (Adloff 2010, S. 378) nehmen, obwohl sie selbst über keine – etwa den politischen Parteien oder anderen Mitgliederorganisationen vergleichbare – demokratische Legitimation und Rückbindung verfügen. Wie in der Stiftungsfachliteratur regelmäßig festgestellt wird, sind Stiftungen nicht rechnenschaftspflichtig gegenüber Mitgliedern, Wähler*innen oder Anteilseigner*innen,

29 Ein bekanntes Beispiel für die These liefert die Analyse von Thomas Schuler zur Rolle der Bertelsmann Stiftung in der Hochschulpolitik (vgl. Schuler 2010, S. 138-175). Auch der Germany Country Report der EUFORI-Studie, die Wissenschaftsstiftungen untersucht, weist darauf hin, dass es einige wenige große Stiftungen gibt, »which control the majority of the financial means of the sector. These big foundations can in fact influence a certain field of research by funding either a specialised infrastructure or individuals that fit into the foundations« focus programs.« (European Commission 2015b, S. 37)

30 »MINT-Fächer ist eine zusammenfassende Bezeichnung von Unterrichts- und Studienfächern beziehungsweise Berufen aus den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.« (Wikipedia 2017a)

wie das zum Beispiel bei einem Verein, einer Partei oder einem Unternehmen der Fall ist (vgl. u.a. Anheier/Appel 2004, S. 13). Schuler hat deshalb in Hinblick auf die Bertelsmann Stiftung und ihre politische Einflussnahme über Politikberatungstätigkeiten die berechnete Frage aufgeworfen: »[...] wie demokratisch muss eine Stiftung sein, die Einfluss auf die Demokratie nimmt?« (Schuler 2010, S. 284)

Hinzu kommt, dass die bestehende Stiftungsforschung das Stiftungswesen als »Elitenphilanthropie« (Adloff 2010, S. 405) beschreibt und die innere Organisation von Stiftungen insgesamt eher »vordemokratisch-dynastischen Entscheidungsstrukturen« (Höhne 2012, S. 249) entspricht (was wiederum der Durchsetzung partikularer Interessen Vorschub leistet). Die Aussage des Politikwissenschaftlers Kenneth Prewitt über das US-amerikanische Stiftungswesen trifft auch auf das deutsche zu:

»Der Stiftungssektor ist per Definition und Gesetz weitgehend undemokratisch, denn wie sonst soll man eine wohlhabende Elite beschreiben, die steuerfreie Dollars verwendet, um ihre Vision des öffentlichen Wohls geschehen zu lassen?« (Prewitt 2011, S. 96)

Anheier/Appel gehen bei Stiftungen von »engen Verbindungen zur politischen und gesellschaftlichen Elite« (Anheier/Appel 2004, S. 10) aus und stellen fest, dass »(i)m Falle Großbritanniens und der USA [...] Stiftungen von der Elite des Landes nicht nur gegründet, sondern auch geführt und kontrolliert werden« (ebd., S. 9). Umso mehr überrascht, wie wenig die elitäre Ausrichtung von deutschen Stiftungen – zum Beispiel mit Blick auf die Stiftungsorgane und Entscheider*innen in Stiftungen – empirisch erforscht ist. Geht man von dem weitgehend anerkannten Verständnis der funktionalistischen Eliteforschung aus, so zählen zu den gesellschaftlichen Eliten »Inhaber der jeweils höchsten Positionen aus Politik [...], Verwaltung [...], Wirtschaft [...], Justiz [...], Medien [...], Wissenschaft [...], Militär [...] und Gewerkschaft [...]« (Hartmann 2008, S. 10f.).³¹ Ob deren Anteil unter den Gremienmitgliedern in den ressourcenstarken unternehmensnahen Stiftungen in Deutschland besonders hoch ist, ist bisher nicht erforscht.

Ein Blick auf die institutionelle Binnenstruktur und Gremien von Stiftungen verrät, dass eine Stiftung nur ein einziges Organ besitzen muss: einen Vorstand, der laut Gesetz sogar nur aus mindestens einer Person bestehen muss (vgl. Wiggand et al. 2015, S. 42). Die Funktion des Vorstands wird zudem unterschiedlich benannt, was die Transparenz nicht gerade erhöht. Der Vorstand »entscheidet [...] alleine über die Geschäftsführungsmaßnahmen« und »verfügt damit über einen großen Handlungsspielraum« (ebd., S. 47). Die Geschäftsführung beinhaltet die

31 Hartmann führt aus, dass »diese Auflistung von allen, das heißt auch den kritischen Eliteforschern geteilt« werde, lediglich »die Einbeziehung der Gewerkschaftsspitzen« sei »nicht unumstritten« (Hartmann 2008, S. 11).

»[...] Verwaltung des Stiftungsvermögens und der Verwirklichung der Stiftungszwecke im Rahmen der Stiftungssatzung durch die Erträge des Stiftungsvermögens« (ebd.). Laut Gesetz darf also nur eine einzige Person über die Verwendung des Stiftungsbudgets bestimmen und ist gesetzlich nicht dazu verpflichtet, einem zweiten kontrollierenden Organ Rechenschaft abzulegen.

Oftmals ist der Vorstand um ein zweites Organ, einen Stiftungsrat, ein Kuratorium oder ggf. weitere Organe (z.B. einem Wissenschaftlichen Beirat) ergänzt. Diesen weiteren Organen wird in der Fachliteratur eine Kontrollfunktion zugesprochen, da sie unter anderem den Vorstand beraten, die Haushalts- und Wirtschaftsführung prüfen, den Vorstand be- und abrufen können (vgl. ebd., S. 49). Diese Einschätzung, dass zusätzliche Organe eine Kontrollfunktion haben, ist jedoch zu relativieren: Denn wie sie ausgestaltet sind, wird von dem*der Stifter*in festgelegt. Karl-Heinz Boeßenecker, ehemaliger Bundesgeschäftsführer der Stiftung Mitarbeit, weist deshalb auf den Widerspruch zwischen dem oftmals vertretenen Anspruch gemeinnütziger Stiftungen, Demokratie fördern zu wollen, und der eigenen Struktur hin:

»Institutionell trägt die Rechtsform der Stiftung dem von ihr vertretenen partizipativen Demokratie- und Förderverständnis nur bedingt Rechnung. Denn die Zusammensetzung der Gremien folgt unverändert der Logik der Kooptation.« (Boeßenecker 2014, S. 64)³²

Hinzu kommt, dass selbst wenn es ein Kuratorium gibt, dort auch Personen aus dem Stiftungsvorstand in Personalunion vertreten sein dürfen. Komplexer wird das Feld noch dadurch, dass Stiftungen in unterschiedlichen Rechtsformen organisiert sind und die Funktionen der Organe in der Satzung festgelegt werden und von Stiftung zu Stiftung unterschiedlich ausgestaltet sein können.

In manchen Stiftungen gibt es zudem Personalunionen zwischen Stiftungsvorstand und Kuratorium oder Stiftungsorgane werden gar gleich komplett mit denselben Personen besetzt (z.B. bei der Robert Bosch Stiftung). Aus Sicht des*der Stifters*in mag das Sinn ergeben, um sich und den Nachfolgenden Einfluss zu sichern. Aus demokratietheoretischen Überlegungen dagegen erscheint die fehlende öffentliche Kontrolle über das steuerlich begünstigte Vermögen, das zu gemeinnützigen Zwecken eingesetzt werden soll, problematisch. Der Soziologe Clemens Striebing hat sich in seiner jüngst erschienenen Dissertation (2017a) mit der »Le-

32 Wenig überraschen dürfte vor diesem Hintergrund auch, dass »[a]llem Anschein nach [...] die Personalstruktur in Stiftungen ziemlich homogen [ist]« (Bundesverband Deutscher Stiftungen 2012b, S. 60). Man stößt vor allem auf »eine weiße Mittelschicht – gut (aus-)gebildet, gut situiert und sehr engagiert« (ebd.). Der BDS stellt hier einen »Nachholbedarf« im Stiftungswesen fest (ebd.).

gitimierung von Stiftungen« u.a. im Rahmen einer Satzungsanalyse auseinandergesetzt. Auf dieser Basis befindet er,

»dass das rechtswissenschaftliche Paradigma von der ›eigentümerlosen Stiftung‹ grundsätzlich auf dem Prüfstand gestellt werden sollte. Wenn die Governance von mehr als der Hälfte der untersuchten Stiftungen auf ihre Financiers und Gründer zugeschnitten ist, kann nicht von einer wirklichen Aufgabe von Eigentümerrechten gesprochen werden.« (Ebd., S. 367)

Er konstatiert, dass mit Stiftungen den »[n]ormalen Bürgern [...] plötzlich ›Super-Bürger‹ gegenüber[stehen], denen eine ganze Organisation zur Hand steht, um ihre Vorstellungen vom Gemeinwohl zu verwirklichen.« (Ebd.)

4.1.3 Transparenzstandards

»Es ist ja nicht immer klar, wie viel Stiftungen mit Unternehmen zu tun haben, die einen ähnlichen Namen tragen.« (Donsbach/Brade 2013, S. 31) Damit leiten Wolfgang Donsbach und Anne-Marie Brade (2013) eine der Fragen ein, mit der sie die Wahrnehmung forschungsfördernder Stiftungen bei deren Stakeholdern erheben wollen. Doch warum ist das eigentlich ›nicht immer klar? Auf die Frage könnte man mit einem gängigen Bonmot über die mangelnden gesetzlichen Transparenzverpflichtungen von Stiftungen antworten: »Jeder Betreiber einer Würstelbude muss mehr offenlegen als eine Stiftung.«³³ Gemeinnützig anerkannte Stiftungen sind in Deutschland nicht dazu verpflichtet, ihre Satzung zu veröffentlichen, Rechenschaft über ihre Aktivitäten, ihr Stiftungsvermögen, ihr jährliches Stiftungsbudget, ihre Mittelherkunft und -verwendung abzulegen.³⁴

Jedoch lässt sich – im Gegensatz zur Würstelbude – ein essenzielles öffentliches Interesse an der Mittelherkunft und -verwendung von Stiftungen begründen, wie es auch gegenüber anderen gemeinwohlorientierten (oder auch öffentlich finanzierten) Institutionen formuliert wird (vgl. Schuler 2010, S. 17). Zum einen sind gemeinnützig anerkannte Stiftungen in öffentlich relevanten Bereichen (wie in der Wissenschaft, im Bildungs-, Sozial- und Kulturbereich) aktiv und beeinflussen damit öffentliche Belange, die alle angehen. Zum anderen sind Stiftungen aufgrund der steuerlichen Vergünstigungen als »öffentlich subventioniert« (Adloff 2010, S. 415) zu betrachten. So hebt Frank Adloff hervor, dass ein

33 Dies sei ein Bonmot unter Wirtschaftsprüfer*innen und Steuerberater*innen (vgl. Schuler 2010, S. 218).

34 Schulers wissenschaftsjournalistische Analyse der Bertelsmann Stiftung zeigt beispielhaft die fehlenden Transparenzstandards im Stiftungssektor auf: Es verlangt umfangreiche Rechercharbeiten, wenn man sich für das Stiftungsvermögen, die Herkunft der Stiftungseinkünfte und deren Verwendung interessiert (vgl. Schuler 2010).

»Teil des sonst anfallenden Steueraufkommens der politischen Entscheidung entzogen wird. Stiftungen nehmen also Einfluss auf die öffentliche Ressourcenallokation und setzen eigene Förderschwerpunkte, die völlig abweichend von denen des Staates sein können« (ebd., S. 378).³⁵

Dass Stiftungen völlig andere Förderschwerpunkte als der Staat setzen, muss dabei keineswegs problematisch sein bzw. wird oftmals als Chance gesehen. Jedoch könnte für Stiftungen dann trotzdem das gelten, was auch für öffentliche Einrichtungen (wie Bundesbehörden) gilt, nämlich das Informationsfreiheitsgesetz, das Bürger*innen das Recht auf Akteneinsicht gewährt.³⁶ Das Gesetz beinhaltet ein verbrieftes Recht für Bürger*innen, Unterlagen einsehen zu dürfen. Bei gemeinnützigen Stiftungen können Bürger*innen das nicht – obwohl sie ja eben gemeinnützig sind und sich daraus m.E. auch ein Anspruch der Öffentlichkeit auf die Transparenz dieser Stiftungen ableitet.

Wie die stiftungsabhängige »private Vision des Gemeinwohls« (Adloff 2010, S. 415) aussieht, kann (zumindest ohne größeren Recherche-Aufwand) momentan nur anhand der Materialien beurteilt werden, die Stiftungen im Rahmen ihrer eigenen Öffentlichkeitsarbeit bereitstellen. Dass dies unzureichend ist, zeigt Schuler an zahlreichen Beispielen in seiner Analyse der Arbeit der Bertelsmann Stiftung. So rechnet die Stiftung beispielsweise ihre Vermögenswerte klein, sodass »die Ausschüttung in der Bilanz der Stiftung nicht ganz so gering erscheint, wie sie eigentlich ist« (Schuler 2010, S. 75).

Ein großes Transparenzdefizit ist dabei, dass es bis heute kein öffentlich gefördertes (und öffentlich zugängliches) Register gibt, das alle Stiftungen, die in Deutschland wirken, erfasst.³⁷ Zuletzt wurde ein solches Register in einem Gesetzesentwurf aus dem Jahr 1997 vorgeschlagen, seine Notwendigkeit wird also auf politischer Ebene nun schon seit 20 Jahren erkannt (vgl. Deutscher Bundestag 1997). In den USA gibt es ein Stiftungsregister, das über die Angaben des BDS hinausgeht, jedoch ebenfalls käuflich erworben werden muss. In diesem sind die Informationen verarbeitet, die Stiftungen gegenüber der Steuerbehörde machen müssen, darunter auch die Gehälter ranghoher Stiftungsmitarbeiter*innen (vgl. Schnurbein/Wyser/Steffen 2012, S. 14). Obwohl in den letzten Jahren Stiftungen (und damit auch unternehmensnahe Stiftungen) in Deutschland steuerlich stark begünstigt wurden, gibt es immer noch kein Stiftungsregister.

35 Adloff verweist hier auf Münkler (2007, S. 205).

36 Dieser Hinweis ist der Analyse von Schuler (2010, S. 17) oder auch von Holland-Letz (2015, S. 151f.) zu entnehmen.

37 Der Bundesverband Deutscher Stiftungen und das Maecenata Institut haben zwar ein Gesamtregister, jedoch muss man sich den Zugang dazu käuflich erwerben. Auf den jeweiligen Webseiten wird jeweils nur ein Teil der Stiftungen bzw. der Informationen angezeigt.

Viele Stiftungen unterliegen der Stiftungsaufsicht des jeweiligen Bundeslandes. Diese überprüft jedoch nur, ob die Stiftungen in den angegebenen Stiftungszwecken engagiert sind – sie ist eine rechtliche, keine inhaltliche Aufsicht: »Die Stiftungsaufsicht ist eine reine Rechtsaufsicht. Die Aufsichtsbehörde darf daher nicht an Stelle der Stiftungsorgane Entscheidungen treffen.« (Wigand et al. 2015, S. 55) Des Weiteren diene die Aufsicht »dem Interesse des Stifters, nicht dem Interesse des Staates. Sie hat den Zweck, die Stiftung vor Schäden zu bewahren. Die Behörden prüfen, ob der Stifterwille verwirklicht wird und ob die Gesetze eingehalten werden« (ebd.). Von daher werde der Stiftungsaufsicht zwar »eine Kontroll- und Überwachungsfunktion dahingehend zugesprochen, die Gemeinwohlerträglichkeit einer Stiftung zu überprüfen« (Bundesverband Deutscher Stiftungen 2016). Doch da sich der Blick der Aufsicht nur auf die Stiftung, nicht aber auch auf die Unternehmen richtet, die mit der Stiftung (auf unterschiedliche Weise) verbunden sind, können Überschneidungen nicht in den Blick geraten (vgl. Füller 2015, S. 7). Etliche große Stiftungen sind zudem als GmbH organisiert, wie die Stiftung Mercator oder die Robert Bosch Stiftung, und unterliegen gar nicht der Stiftungsaufsicht. Zur letztgenannten merkt Adloff an:

»Bei der Robert Bosch Stiftung hat die Rechtsform dezidiert mit der Ablehnung der Stiftungsaufsicht zu tun. Sie geht auf den Willen Robert Boschs zurück, der keine staatliche Kontrolle wünschte und die Stiftungstätigkeit als Verlängerung der Unternehmensführung betrachtete.« (Adloff 2010, S. 389)

Dass der Anspruch der Öffentlichkeit auf Transparenz auch z.T. im Stiftungswesen anerkannt wird, zeigt sich daran, dass der größte deutsche Stiftungsverband, der Bundesverband Deutscher Stiftungen, die Initiative Transparente Zivilgesellschaft unterstützt. Diese Initiative hat – unterstützt vom BDS und anderen Trägern – im Jahr 2010 minimale Transparenzstandards für gemeinnützige Organisationen entwickelt, denen sich Stiftungen freiwillig anschließen können. Zu den Kriterien gehören u.a. die Veröffentlichung der Satzung, die Berichterstattung über die Tätigkeiten, Angaben zu Vermögen und zur Mittelverwendung und -herkunft (einschließlich Großspenden) sowie zu Namen und Funktionen von Entscheidungsträger*innen (vgl. Transparency International Deutschland 2017a).³⁸

Die Entwicklungen im Stiftungswesen, die unter demokratischen Gesichtspunkten problematisch sind, werden – wenn überhaupt – in der Stiftungsfachliteratur oftmals nur kurz benannt, nicht aber kontrovers diskutiert. Stattdessen liegt der Schwerpunkt meist auf der Frage, wie eine bessere und effizientere Stiftungs-

38 Zur Einhaltung dieser Standards durch unternehmensnahe Stiftungen, die auf dem Feld der politischen Bildung aktiv sind: vgl. Kapitel 4.2.1.

arbeit aussehen könnte.³⁹ So wird zwar immer wieder auf die elitäre Ausrichtung von Stiftungen oder auch auf fehlende Stiftungsregister hingewiesen (vgl. European Commission 2015a, S. 119, 9), dennoch wird gleichzeitig gefordert, dass gesetzliche Barrieren für die Gründung von Stiftungen abgebaut und sie noch stärker steuerlich begünstigt werden sollen (vgl. dazu die Forderungen aus der Stiftungsforschung oder von der Bundesregierung: European Commission 2015a, S. 18; Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013, S. XLVIII). Stiftungsregister und Transparenzstandards werden oftmals nicht als Voraussetzung für solche Erleichterungen genannt und erscheinen somit schnell als fakultative Verzierung.

Dabei fällt in Hinblick auf die Stiftungsforschung auf, dass zahlreiche Forschungsarbeiten entweder von Stiftungen beauftragt oder/und von stiftungsnahen Instituten erarbeitet worden sind. So publiziert das Maecanata Institut zwei Schriftenreihen (Maecanata Schriften, Reihe Opuscula), in denen sich etliche Studien zum Stiftungswesen finden. Der Direktor des Instituts ist Rupert Graf Strachwitz, der über 20 Jahre der Geschäftsführer der Maecanata Management GmbH war, einer Dienstleistungs- und Beratungsgesellschaft für Stiftungen und andere gemeinnützige Organisationen. Der Bundesverband Deutscher Stiftungen gibt ebenfalls regelmäßig erscheinende Publikationsreihen heraus (StiftungsReport, StiftungsRatgeber, Magazin StiftungsWelt). Einschlägige Studien werden vom Centrum für soziale Investitionen und Innovationen (CSI) erarbeitet, das u.a. die Robert Bosch Stiftung, die Fritz Thyssen Stiftung, die Deutsche Bank Stiftung und die Hertie Stiftung finanzieren, so z.B. auch die Studie von Anheier et al. (2017a, b, c). Diese 2017 erschienene, systematische Erforschung des deutschen Stiftungswesens ist ein gemeinsames Projekt des CSI mit der Hertie School of Governance und wurde als

»Kooperationsprojekt [...] von der Fritz Thyssen Stiftung, der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung, der Robert Bosch Stiftung, der Stiftung Mercator, der Volkswagen Stiftung und dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft gefördert.« (Anheier 2016, S. 4)

Die stiftungsfinanzierte Stiftungsforschung verweist somit recht eindringlich auf Probleme mangelnder Distanz der Forschung zum Gegenstand sowie auf eine we-

39 Ein Beispiel dafür ist die Studie von Donsbach/Brade (2013). 2014 hat das Centrum für Soziale Innovationen und Investitionen (CSI) die Studie »Philanthropy and Education – Strategies for impact« veröffentlicht, die den Forschungsbedarf über das Wirken von Stiftungen im Bildungsbereich aufgreift (vgl. Thümler et al. 2014). Die von der Stiftung Mercator finanzierte Studie erforscht die Wirkungsweise und Effizienz von Stiftungen im Bildungsbereich. Im Gegensatz dazu thematisiert die *nicht* stiftungs-finanzierte Forschung auch die Legitimität und die Zielsetzungen von Stiftungen im Bildungsbereich (vgl. hierzu u.a. Höhne/Schreck 2009; Höhne 2012, 2016), ist aber in der zunehmend unter- und drittmittelfinanzierten Forschungslandschaft nicht stark ausgeprägt.

nig pluralistische Landschaft der Stiftungsforschung: Philanthropie-kritische (jedoch nicht per se ablehnende) Positionen, die nicht a priori von der Legitimität von Stiftungen ausgehen, sind in der Forschung über Stiftungen (in Deutschland) bislang eher selten zu finden.

4.2 Unternehmensnahe Stiftungen auf dem Feld der politischen Bildung

4.2.1 Überblick über Stiftungen

Oftmals war jetzt schon die Rede von der Robert Bosch Stiftung oder der Bertelsmann Stiftung, jedoch agieren auch viele andere unternehmensnahe Stiftungen auf dem Feld der politischen Bildung (vgl. dazu auch die Auflistung weiter unten). Damit wird die Dringlichkeit systematischer Untersuchungen dieser Stiftungen und ihrer Aktivitäten deutlich. Diese ist erschwert, z.B. hinsichtlich der Zusammenstellung eines Datensatzes mit unternehmensnahen Stiftungen, die im Bereich der politischen Bildung als wichtige Akteure gelten können. Denn in den vorhandenen Stiftungsdatenbanken⁴⁰ kann nicht gezielt nach unternehmensnahen Stiftungen gesucht werden – wohl auch, weil die Definition(en) zu unternehmensnahen Stiftungen ungeklärt bzw. umstritten sind (vgl. Kapitel 4.1.1). Auch eine Suche nach eindeutig unternehmensnahen Stiftungstypen (wie der Unternehmensstiftung, bei der ein Unternehmen eine Stiftung gründet und die somit über die Identifikation des Stifters klar als ›unternehmensnah‹ bzw. unternehmensverbunden erkennbar wäre) ist momentan nicht möglich.

Auch die Rechtsform einer Stiftung liefert keinen Anhaltspunkt für eine systematische Identifikation unternehmensnaher Stiftungen: Unternehmensverbundene Stiftungen sind beispielsweise als GmbH (Robert Bosch Stiftung) oder auch als private Stiftung bürgerlichen Rechts (Körper Stiftung) organisiert. Auch gibt es keine Möglichkeit, eine Grundgesamtheit der Stiftungen zusammenzustellen, die in der politischen Bildung tätig sind, um daraus dann im zweiten Schritt unternehmensnahe Stiftungen ›zu filtern‹. Denn in der politischen Bildung tätige Stiftungen geben unterschiedliche Stiftungszwecke an: z. B. den Zweck ›Bildung‹, etliche auch ›Völkerverständigung‹ oder ›demokratisches Staatswesen‹.⁴¹

Nachfolgend wird deshalb ein explorativ angelegter Überblick über unternehmensnahe Stiftungen auf dem Feld der politischen Bildung gegeben. Hierfür soll

40 Hier ist besonders auf die (nur im bestimmten Umfang) öffentlich zugänglichen und bundesweiten Datenbanken des Bundesverbands Deutscher Stiftung und des Maecenata Instituts zu verweisen.

41 Diese Stiftungszwecke können damit als wichtiger, aber nicht hinreichender Indikator für die Identifizierung von Stiftungen in der politischen Bildung dienen.

kurz das dabei zugrunde gelegte Verständnis von Institutionen und politischer Bildung erläutert werden: Institutionen politischer Bildung können analog zu Zeuner anhand der »Definitionen für Institutionen der Erwachsenenbildung« bestimmt werden (Zeuner 2014, S. 138), mithin als »[...] ein Bedingungsgefüge, das so konstruiert ist, dass organisiertes Lernen von Erwachsenen nicht nur einmal, oder hin und wieder, sondern ausdauernd zustande kommen könnte« (Weinberg 1985, S. 90; zit.n.: Zeuner 2014, S. 138f.). Zeuner verweist darauf, dass man verschiedene Einrichtungstypen unterscheiden könne, darunter nicht nur solche, »die ausschließlich politische Bildung anbieten«, sondern auch jene, bei denen dies nur einen Teil der Angebote ausmacht (vgl. Zeuner 2014, S. 140).⁴² Die hier betrachteten unternehmensnahen Stiftungen sind dabei i. d. R. letztgenanntem Einrichtungstyp zuzuordnen.

Bei der Identifikation von unternehmensnahen Stiftungen als politischen Bildungsakteuren wurde zudem ein weites Verständnis von politischer Bildung zugrunde gelegt, das z. B. auch die Förderung von Bürger*innenbeteiligung und -engagement oder ökonomische Bildung einschließt.⁴³ Wie auch im »Monitor politische Bildung«, dem Standardwerk zu politischen Bildungsakteuren in Deutschland, wurde somit »kein einheitliches Konzept von politischer Bildung« verwandt, sondern »politische Bildung variabel und flexibel bestimmt, um nicht von vornherein auf ein zu eng gefasstes Begriffskorsett festgelegt zu sein« (Lange 2010, S. 11).

Einige der nachfolgend identifizierten Stiftungen waren im »Monitor politische Bildung« (als »zivilgesellschaftliche Stiftungen«) zu finden,⁴⁴ die anderen wurden eher über das »Schneeballsystem« identifiziert, was bedeutet, dass diese Stiftungen z. B. als Programmpartner der bereits identifizierten unternehmensnahen Stiftungen agieren oder in der Fachliteratur zur politischen Jugendbildung genannt sind (z. B. als Finanziere von Programmen). Es sei ausdrücklich betont, dass der nachfolgende Überblick *keine systematische Erhebung* darstellt, sondern das Ergebnis erster Recherchen ist, deren Wert nicht in Vollständigkeit besteht, sondern

42 Zeuner nennt hier als Beispiel, dass auch in »Bürgerinitiativen, Nichtregierungsorganisationen, Kulturzentren, Geschichtswerkstätten, Museen usw.« politische Bildung betrieben werde oder auch durch die Wohlfahrtsverbände, die Bundeswehr, dem Bundesfreiwilligendienst; diese Einrichtungen hätten jedoch andere Hauptaufgaben (vgl. Zeuner 2014, S. 142).

43 Formate zur Bürger*innenbeteiligung und zum Bürger*innenengagement sind relevant, da hier oftmals auch informelle politische Lernprozesse stattfinden; die ökonomische Bildung wiederum ist mit politischer Bildung eng verknüpft, da »[s]eit jeher [...] ökonomische Themen und Kompetenzen zum Kern des sozialwissenschaftlichen Lernbereichs [gehören]« (Hedtke 2014, S. 312).

44 Dies sind: Robert Bosch Stiftung, Gemeinnützige Hertie-Stiftung, ZEIT-Stiftung, Körber Stiftung, Freudenberg Stiftung, Bertelsmann Stiftung (vgl. Lange 2010, S. 6).

darin, dass die Recherchen das Spektrum an (unterschiedlichen) unternehmensnahen Stiftungen und Stiftungsprogrammen explorativ sichten. Damit soll auf den Facettenreichtum eines bisher wenig beachteten Forschungsgegenstands aufmerksam gemacht werden.

Unternehmensnahe Stiftungen

Zu den identifizierten Unternehmensstiftungen – mithin also Stiftungen, die von Unternehmen gegründet und finanziell ausgestattet werden – gehören:

- BMW Stiftung Herbert Quandt
- DFL Stiftung (bis 2017: Bundesliga Stiftung)⁴⁵
- Deutsche Bahn Stiftung
- innogy Stiftung (bis 2016: RWE Stiftung)
- TUI Stiftung
- Vodafone Stiftung

Zu den identifizierten unternehmensverbundenen Stiftungen – mithin also Stiftungen, die Anteile an Unternehmen halten – gehören:

- Bertelsmann Stiftung
- Freudenberg Stiftung
- Körber Stiftung
- Robert Bosch Stiftung (RBS)

Was bedeutet diese Aufzählung für die politische Bildung? Ist bei diesen Stiftungen davon auszugehen, dass ihre gemeinnützigen Stiftungsaktivitäten – also auch die in der politischen Bildung – zumindest teilweise an Unternehmensinteressen ausgerichtet werden? Empirische Forschung, die dieser Frage systematisch und vergleichend nachgeht, existiert bislang nicht. Jedoch wird im öffentlich-medialen Diskurs und auf Basis journalistischer Recherchen genau diese Frage diskutiert: am Beispiel der Förderung der Digitalisierung im Bildungsbereich durch die Unternehmensstiftung Deutsche Telekom Stiftung und die unternehmensverbundene Bertelsmann Stiftung. Sowohl für die Deutsche Telekom als auch für den Bertelsmann-Konzern ist das Thema Digitalisierung geschäftspolitisch relevant (vgl. Füller 2015).

Für den Typ der Unternehmens- bzw. CSR-Stiftung (wie eben der Deutschen Telekom Stiftung) ist es nicht unüblich, produktnahe gemeinnützige Programme

⁴⁵ Die DFL Stiftung ist zwar eine CSR-Stiftung, weist aber einige Besonderheiten auf (vgl. dazu ausführlich Kapitel 4.3.3.4).

zu fördern: »Die Unternehmensbotschaften sollen mit Hilfe der Errichtung und Tätigkeit einer gemeinnützigen Stiftung besser vermittelt werden können.« (Mecking 2010, S. 382) Damit ist umgekehrt jedoch nicht gesagt, dass eine Unternehmensstiftung immer produktnahe gemeinnützige Programme fördert: Es kann hinsichtlich des Stiftungszwecks entschieden werden, »[...] ob die Stiftung in einem Bereich tätig ist, der in inhaltlicher Nähe zum Unternehmensgegenstand liegt oder ob die Stiftung [...] inhaltlich in unternehmensfremden Bereichen tätig ist« (ebd., S. 379).

Die (oftmals wirtschaftswissenschaftliche) CSR-Fachliteratur hebt das »Potential« von Corporate-Citizenship-Maßnahmen, wie sie z.B. in Form von CSR-Stiftungen realisiert werden, hervor: Es läge in seinem sogenannten »Win-win-Charakter«, mithin »dem wechselseitigen Vorteil von Unternehmen, gemeinnützig tätigen Partnerorganisationen und gesellschaftlichem Umfeld« (ebd., S. 372). Gleichzeitig sei jedoch die

»[d]ie altruistische Zwecksetzung [...] mit der Erwartung verbunden, ein gesundes gesellschaftliches Umfeld für die eigene (erwerbs-)wirtschaftliche Geschäftstätigkeit zu schaffen sowie innerhalb der Zielgruppe das Ansehen des Unternehmens zu steigern und den Umsatz und den Ertrag zu optimieren.« (Ebd., S. 371f.)⁴⁶

CSR ist somit im Rahmen von »strategische[r] Unternehmenskommunikation« (Biedermann 2008, S. 291-306) und teilweise auch in Verbindung mit Lobbyismus (vgl. Speth 2010) zu betrachten. Ulrich Brömmling konstatiert, dass »[e]in schmaler Grat« zwischen »Unternehmenszielen und stifterischen Aktivitäten der zugehörigen Unternehmensstiftungen« läge (Brömmling 2011, S. 15). Der Geschäftsführer der Deutschen Telekom Stiftung, Ekkehard Winter, befindet, dass man »[n]atürlich nicht so nah am Kerngeschäft« sein sollte, »dass die Gemeinnützigkeit gefährdet ist«, gleichzeitig »[a]ber bezüglich der bearbeiteten Themen auch nicht so weit weg, dass man keinen Zusammenhang zwischen Stifterunternehmen und Unternehmensstiftung mehr erkennen kann« (Winter; zit. n.: Brömmling 2011, S. 15).

Bei unternehmensverbundenen Stiftungen, die Anteile an Unternehmen halten,⁴⁷ wird oftmals – ganz im Gegenteil zu den Unternehmensstiftungen – hervorgehoben, das philanthropische und geschäftliche Felder strikt getrennt seien (vgl.

46 Politikwissenschaftliche Forschung, die z.B. den Fokus auf damit umgesetzte, unternehmerische Partikularinteressen im (deutschen) Bildungsbereich setzt, gibt es bisher nicht.

47 Wobei an dieser Stelle nur die »Unternehmensträgerstiftungen im weiten Sinn« gemeint sind und ausdrücklich nicht die »Unternehmensträgerstiftungen im engen Sinn«, mithin Unternehmen, »die in der Rechtsform der Stiftung geführt werden« (Eulerich 2016, S. 110). Vgl. zu diesen Unterscheidungen die Ausführungen zu unternehmensverbundenen Stiftungen in Kapitel 4.1.1.

die Ausführungen zur Robert Bosch Stiftung in Kapitel 4.3.1). Das Beispiel Bertelsmann Stiftung zeigt jedoch, dass auch unternehmensverbundene Stiftungen nicht generell ›unternehmensfern‹ im Rahmen ihrer gemeinnützigen Aktivitäten agieren. Interessant ist, dass sich in beiden Stiftungen, die zu unterschiedlichen unternehmensnahen Stiftungstypen gehören, höchste Konzernvertreter*innen im Stiftungsvorstand befinden.⁴⁸ Bei der Bertelsmann Stiftung wird die (z.T. vorgefundene) Ausrichtung von Stiftungsaktivitäten im Unternehmensinteresse in Verbindung mit diesen Personalunionen diskutiert (vgl. Füller 2015): Dadurch besteht die Möglichkeit, dass die Stiftung im Unternehmensinteresse genutzt wird. Personalunionen zwischen höchsten Stiftungs- und Unternehmensgremien können dabei als gängige Praxis gelten und finden sich in vielen der hier genannten Stiftungen, z.B. auch bei der RBS oder der Freudenberg Stiftung (vgl. Kapitel 4.3.1).⁴⁹ Sie sind nur oftmals nicht so leicht ersichtlich, wie am Beispiel der RBS noch ausführlich erläutert werden soll (vgl. ebd.).

Unternehmensstiftungen wird dabei offen zuerkannt, dass es »[...] durchaus üblich [ist], dass Führungskräfte des Unternehmens auch im Entscheidungsgremium der Stiftung vertreten sind und dort die Richtlinien der Stiftungspolitik mitbestimmen« (Habighorst/Seltenreich 2007). Auf diese Weise lasse sich »eine Koordinierung der Interessen [...] über die Besetzung der Stiftungsgremien einrichten«, obwohl »die unternehmensnahe Stiftung und das Unternehmen [...] rechtlich selbstständig und unabhängig nebeneinander [stehen]« (ebd.). Was dies für die politische Bildungsarbeit bedeutet, wird nachfolgend noch ausführlicher dargestellt am Beispiel der DFL Stiftung, die Partner der RBS im Programm »Lernort Stadion« ist (vgl. Kapitel 4.3.3.4), sowie in der Fallstudie beleuchtet (vgl. Kapitel 5.2).

Weitere Stiftungen

Wie in Kapitel 4.1.1 erläutert, kommt es bei der Definition ›unternehmensnaher Stiftungen‹ darauf an, welche Dimensionen (z.B. rechtliche, finanzielle, personelle

48 Liz Mohn und ihre Tochter Brigitte Mohn sind nicht nur im Vorstand der Stiftung (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017), sondern gleichzeitig auch Vorsitzende (Liz Mohn) und Gesellschafterin (Brigitte Mohn) der Bertelsmann Verwaltungsgesellschaft mbH (BVG) (vgl. Bertelsmann 2017a). Diese »kontrolliert die Stimmrechte in der Hauptversammlung der Bertelsmann SE & Co. KGaA [...]. Darüber hinaus kontrolliert die BVG die Stimmrechte in der Hauptversammlung der Bertelsmann Management SE.« (Bertelsmann 2017b) Dies sind nur die einschlägigsten Personalunionen; es gibt weitere zwischen dem Kuratorium der Stiftung auf der einen Seite und der BVG oder dem Aufsichtsrat des Unternehmens auf der anderen Seite. Bei der Deutschen Telekom Stiftung ist Thomas Dannenfeldt nicht nur Vorstands- und Kuratoriumsmitglied der Stiftung, sondern auch »Vorstandsmitglied Finanzen Deutsche Telekom AG« (Deutsche Telekom Stiftung 2017). Dies ist nur die einschlägigste Personalunion, es gibt weitere zwischen Kuratorium und höchsten Unternehmenspositionen.

49 Beide Stiftungen (RBS und Freudenberg Stiftung) haben zudem nur ein Stiftungsorgan – ein Kontrollorgan fehlt.

Verbindungen) zugrunde gelegt werden. Nachfolgend sollen einige Stiftungen aufgeführt werden, die nicht zu den Unternehmensstiftungen oder unternehmensverbundenen Stiftungen gezählt werden, über deren ›Unternehmensnähe‹ aber dennoch diskutiert werden kann. Sie wurden von Unternehmer*innen gegründet⁵⁰ oder/und haben viele Personen aus dem Wirtschaftsleben in ihren Gremien sitzen oder/und finanzieren sich in beträchtlichem Maße durch Mittel von Unternehmen und unternehmensnahen Stiftungen.⁵¹

- *Gemeinnützige Hertie-Stiftung*: Sie wurde 1974 gegründet und gehört mit 1 Mrd. Stiftungsvermögen zu den größten privaten Stiftungen in Deutschland. Ihre Stifter sind Brigitte Gräfin von Norman und Hans-Georg Karg, der Inhaber des Hertie Waren- und Kaufhauses war (vgl. Gemeinnützige Hertie Stiftung 2017a). Während ursprünglich »97,5 Prozent der Anteile der Hertie Waren- und Kaufhaus GmbH« in die Stiftung eingebracht wurden, habe sich die Stiftung 1998 »[m]it dem Verkauf ihrer Karstadt-Anteile an Quelle aus ihrer Unternehmensbindung« gelöst (ebd.).⁵² Die Stiftung war in diverse Steuer-Skandale verwickelt.⁵³ Im Vorstand und Kuratorium lassen sich viele (z.T. auch ehemalige) Repräsentant*innen aus der Wirtschaft finden.⁵⁴

50 Während es in der US-amerikanischen Fachliteratur üblich ist, von Unternehmer*innen bzw. Unternehmensfamilien gegründete Stiftungen als ›corporate foundations‹ zu bezeichnen, wird in Deutschland oft von ›privaten‹ Stiftungen gesprochen. Von einigen werden sie dennoch als ›unternehmensnah‹ geführt: vgl. Junck 2014, S. 12-14; Brömmling 2011, S. 11; Striebing 2017b, S. 84.

51 Es gibt weiterhin Stiftungen, die von Arbeitgeber-, Arbeitnehmer- und Unternehmensverbänden gegründet wurden; diese konnten hier nicht berücksichtigt werden.

52 In der Fachliteratur wird die Gemeinnützige Hertie Stiftung z.T. noch als unternehmensnahe Stiftung geführt (vgl. Hardtke/Kleinfeld 2010, S. 63).

53 Robert Jacobi schreibt in einem Artikel in der Welt, dass »die Gemeinnützige Hertie-Stiftung [...] in den neunziger Jahren als finanzieller Verschiebebahnhof [diente], um die Übernahme der Kaufhauskette durch Karstadt steuersparend gestalten zu können.« (Jacobi 2009)

54 Im Vorstand sitzen u.a. Bernd Knobloch (ehemaliges Vorstandsmitglied der Commerzbank AG, ehemaliger Vorstandsvorsitzender der Eurohypo AG), Rainer Neske (Vorsitzender des Vorstands Baden-Württembergische Bank und der Landesbank Baden-Württemberg) und Gordon Riske (Vorsitzender des Vorstands der KION GROUP AG). Im Kuratorium sitzen u.a. Michael Endres (ehemaliges Vorstandsmitglied der Deutsche Bank AG), Hans-Jörg Vetter (ehemaliger Vorsitzender des Vorstands Baden-Württembergische Bank und der Landesbank Baden-Württemberg), Andreas Barner (ehemaliger Vorstandsvorsitzender Boehringer Ingelheim Pharma GmbH & Co. KG; jetzt: Mitglied des Gesellschaftsausschusses der C.H. Boehringer Sohn AG & Co. KG), Nico Hofmann (Co-CEO/Geschäftsführer UFA GmbH, Regisseur, Drehbuchautor), Frank Mattern (Senior Partner Deutschland McKinsey & Company Inc.), Nikolaus von Bomhard (ehemaliger Vorsitzender des Vorstands Münchener Rückversicherungs-Gesellschaft) (vgl. Gemeinnützige Hertie Stiftung 2017b).

- *Heinz Nixdorf Stiftung*: Sie ist »[a]us dem Nachlass des 1986 verstorbenen Unternehmers Heinz Nixdorf« gemeinsam mit der Stiftung Westfalen hervorgegangen (Heinz Nixdorf Stiftung 2017c).
- *Herbert Quandt Stiftung*: Sie wurde 1980 als Unternehmensstiftung von dem Chemiekonzern Atlana AG gegründet, »2007 erhielt die Stiftung im Zuge von strukturellen Veränderungen der ALTANA AG eine Zustiftung über 15 Mio. Euro von der Unternehmerin und Stiftungsratsvorsitzenden Susanne Klatten« (Herbert Quandt Stiftung 2017c); Klatten ist »milliardenschwere Erbin der BMW-Eigentümerfamilie Quandt« (Der Spiegel 2015). 2016 hat die Stiftung ihre operative Arbeit eingestellt (vgl. Herbert Quandt Stiftung 2017c), war aber jahrelang auf dem Feld der politischen Bildung tätig.⁵⁵
- *Joachim Herz Stiftung*: Das Vermögen der Joachim-Herz-Stiftung stammt aus dem Privatvermögen des Unternehmers Joachim Herz, der 2008 verstorben ist; die Stiftung wurde im selben Jahr von seiner Frau Petra Herz gegründet (vgl. Joachim Herz Stiftung 2017d). Das Vermögen setzt sich zu rund 75 Prozent aus »unternehmerische[n] Beteiligungen« zusammen, wobei »[d]er Schwerpunkt [...] in der Beiersdorf AG« liegt (dies. 2017c).
- *Roland Berger Stiftung*: Sie wurde 2008 von Roland Berger gegründet, der »Ehrevorsitzender des Aufsichtsrats der Münchner Strategieberatung Roland Berger GmbH« ist (Roland Berger Stiftung 2017a). Die von ihm gegründete Unternehmensberatung Roland Berger GmbH gehört zu den »weltweit führenden Strategieberatungen und berät internationale Industrie- und Dienstleistungsunternehmen sowie öffentliche Institutionen« (ebd.). Roland Berger ist Mitglied des Kuratoriums der Stiftung, das »satzungsgemäß in allen grundsätzlichen Angelegenheiten der Stiftung [entscheidet]« (dies. 2017b). Gleichzeitig ist er »als Investor tätig [...] in zahlreichen Unternehmen und Start-Ups« sowie »Mitglied verschiedener Aufsichts- und Beiräte von nationalen und internationalen Unternehmen, Stiftungen und Organisationen;

55 Beispielhaft für ihre Aktivitäten sei hier genannt, dass die Herbert-Quandt-Stiftung u.a. den Programmschwerpunkt »Trialog der Kulturen« hatte, in dessen Rahmen sie »[j]edes Schuljahr [...] Lehrer und Schüler aller Schultypen und Jahrgänge ab Stufe fünf ein[lud], eigenständige und kreative Beiträge zur Wissensvermittlung über die drei Kulturen zu entwickeln und Wege zu einer vertieften Reflexion über das Verhältnis von Religion und Staat zu finden« (Herbert Quandt Stiftung 2017a). Auch führte sie das Programm »Bürger.Innen.Land – Für eine aktive Zivilgesellschaft in Mecklenburg-Vorpommern« durch, das u.a. auf die Stärkung von »Demokratiebewusstsein« abzielte: »Angesichts vielfältiger Herausforderungen in Mecklenburg-Vorpommern entsteht bei den Menschen häufig das Gefühl, ihr Gemeinwesen könne die anstehenden Probleme nicht mehr lösen. Von diesem Frustrationspotenzial profitieren verstärkt extremistische Parteien und Gruppierungen. Bürgerschaftliches Engagement dagegen stellt den eigenen Ort positiv dar und zeigt, dass die Zivilgesellschaft funktioniert. Eine Stärkung des Bewusstseins für demokratisches Zusammenleben verbessert die Bürgergesellschaft nachhaltig.« (Herbert Quandt Stiftung 2017b)

derzeit bei der Schuler AG, Göppingen, Rocket Internet SE, Berlin, Banzai S.p.A. Mailand, Geox S.p.A., Biadene di Montebelluna und China Mensheng Investment, Shanghai« (dies. 2017a).

- *Stiftung Mercator*: Sie wurde 1996 von der »Stifterfamilie Schmidt« gegründet, die »neben Haniel und Beisheim zu den Hauptanteilseignern der Metro Group [gehört]« (Stiftung Mercator 2017).
- *ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucorius (kurz: ZEIT-Stiftung)*: Sie wurde 1971 von Gerd Bucorius, dem Gründer der Wochenzeitung DIE ZEIT, ins Leben gerufen; seine Frau Ebelin Bucorius war als Geschäftsführerin im ZEIT-Verlag tätig (vgl. ZEIT-Stiftung 2017).

Die nachfolgenden Stiftungen wurden nicht von Unternehmer*innen oder Unternehmen gegründet. Legt man Gremienbesetzung oder Mittelherkunft als Kriterien zugrunde, weisen diese Stiftungen m.E. dennoch eine gewisse Unternehmensnähe auf:

- *Deutsche Kinder- und Jugendstiftung*: Sie wurde »auf Initiative der International Youth Foundation und der damaligen Bundestagspräsidentin Rita Süsmuth« gegründet (Wikipedia 2017b).⁵⁶ Ihre Programme werden »größtenteils über Zuwendungen, Spenden oder im Rahmen von Kooperationen finanziert. Dabei stehen die öffentlichen und privaten Gelder etwa im Verhältnis 58 zu 42« (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2017c). Als GmbH verfügt die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung neben der Geschäftsführung und einem Stiftungsrat über »Gesellschafter«, die »verantwortlich [sind] für die unternehmerischen und strategischen Entscheidungen, für die finanzielle Stabilität und Effektivität« (dies. 2017a). Als Gesellschafter werden neben Einzelpersonen (wie Werner Gegenbauer, dem Aufsichtsratsvorsitzenden der Unternehmensgruppe Gegenbauer) vier unternehmensverbundene Stiftungen aufgeführt: die Freudenberg Stiftung, die Jacobs Foundation,⁵⁷ die Körber-Stiftung und die Robert Bosch Stiftung (vgl. ebd.). Darüber hinaus werden als »Programmpartner und Förderer« zahlreiche Unternehmen und unternehmensnahe Stiftungen auf der Website der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung genannt (dies. 2017b).
- *Landesstiftung Baden-Württemberg*: Sie wurde 2000 in der Rechtsform der GmbH gegründet und ihr Stiftungsvermögen von 2,2 Mrd. stammt »im Wesentlichen

56 Es wird hier Wikipedia zitiert, da sich keine sonstigen öffentlich zugänglichen Quellen zur Geschichte der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung finden lassen.

57 Die Jacobs Foundation ist eine Stiftung schweizerischen Rechts, z.T. agiert sie auch im deutschen Bildungsbereich, wie an der Funktion der Gesellschafterin der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung deutlich wird.

aus Investmentfonds, Immobilien und Unternehmensbeteiligungen« (Baden-Württemberg Stiftung 2017).

- *Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa*: Die Stiftung wurde 1971 von Pauline Schwarzkopf gegründet (vgl. Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa 2017b), der Frau des Haarkosmetik-Unternehmers Heinz Schwarzkopf. Im Stiftungsvorstand sitzen u.a. Michael Maßbaum (Deloitte), Eric Schweitzer (Präsident des Deutschen Industrie- und Handelskammertags) und Georg Fahrnschon (Präsident des Deutschen Sparkassen- und Giroverbands) (vgl. dies. 2017c).

Dass alle diese Stiftungen als ›gemeinnützig‹ anerkannt sind, sollte Wissenschaft und Öffentlichkeit nicht davon abhalten, genauer hinzuschauen: Welche politischen Positionen und welche Weltanschauungen werden in den Stiftungsprojekten vorangetrieben? Die von den Stiftungen postulierte ›Unabhängigkeit‹ und der betont ›zivilgesellschaftliche Charakter‹ von Stiftungen darf nicht dazu führen, diesen Institutionen per se eine von Wirtschaftsinteressen unabhängige Ausrichtung zu bescheinigen oder umgekehrt eine ggf. vorhandene Wirtschaftsnähe prinzipiell als eine zu interpretieren, die im Interesse aller Gesellschaftsmitglieder ist.

Bei diesen Stiftungen ist m.E. grundsätzlich danach zu fragen, inwiefern sie – z.B. aufgrund eines* einer Stifters*in mit Unternehmensvergangenheit – Eigentümer*innen-Interessen (die eben nicht automatisch mit Gemeinwohlinteressen gleichzusetzen sind) nahe stehen. Oder ob diese Stiftungen eine weltanschauliche Nähe zu unternehmerischen Prinzipien (wie Wettbewerb, Eigentumsrechten und Eigenverantwortung) haben. Unabhängig davon, ob man hier der These der ›neoliberalen Ausrichtung‹ folgen mag oder nicht, handelt es sich bei den Stiftungen um Institutionen der gesellschaftlichen Eliten, denen nicht pro forma unterstellt werden kann, Bildungsförderung im Sinne der Allgemeinheit zu betreiben. Ob eine – wie auch immer geartete – ›Unternehmensnähe‹ (z.B. durch Personalunionen) Einfluss auf die Ausrichtung der konkreten Bildungsarbeit hat, die oftmals mit Partnern aus dem öffentlichen und zivilgesellschaftlichen Bereich umgesetzt wird, kann mangels empirischer Forschung nicht beurteilt werden. Dieser Frage wird deshalb noch in einer Fallstudie nachgegangen (vgl. Kapitel 5).

Transparenz

Die Identifikation von Personalunionen in höchsten Stiftungsgremien – als erster Hinweis für eine mögliche Ausrichtung von Stiftungstätigkeiten im Unternehmensinteresse – ist mit einem unerwartet hohen Rechercheaufwand verbunden. Dies liegt u.a. daran, dass der Großteil der Stiftungen seine Satzungen nicht veröffentlicht und so die genaue Funktion der Organe, ggf. sogar die Anzahl, oftmals nicht bekannt ist. Um überhaupt eine Unternehmensnähe zu klären, müsste zudem die Vermögenszusammensetzung veröffentlicht werden, da dadurch ersicht-

lich würde, ob Unternehmensbeteiligungen, Aktien etc. zum Vermögen gehören. Dadurch würde es möglich, im zweiten Schritt zu analysieren, mit welchen Unternehmen es relevante Personalunionen geben könnte.

Kurzum: Gesetzlich verpflichtende Transparenzstandards für Stiftungen wären wichtig, jedoch gibt es diese nicht. Es existieren generell keine »(e)inheitliche[n] Veröffentlichungspflichten für gemeinnützige Organisationen [...] in Deutschland« (Transparency International Deutschland 2017c). Es gibt seit 2010 nur die bereits erwähnten freiwilligen Standards der Initiative Transparente Zivilgesellschaft (ITZ). Die Initiatoren – darunter auch der Bundesverband Deutscher Stiftungen – treten dafür ein, dass eine Einrichtung, die »für das Gemeinwohl tätig wird, [...] der Gemeinschaft [...] sagen« sollte, »welche Ziele die Organisation genau anstrebt, woher die Mittel stammen, wie sie verwendet werden und wer die Entscheidungsträger sind« (ebd.) (vgl. auch Kapitel 4.1.3).

Anfang September 2017 haben 912 Organisationen die Initiative unterschrieben (vgl. dies. 2017b), dies ist lediglich ein Bruchteil der gemeinnützigen Organisationen in Deutschland.⁵⁸ Die Beachtung der ITZ-Kriterien kann jedoch gerade bei unternehmensnahen Stiftungen für die Beurteilung ihres gemeinwohlorientierten Charakters als besonders wichtig erachtet werden, da partikulare und gemeinwohlorientierte Interessen eng beieinander liegen können, diese oftmals finanziell gut ausgestattet sind und dementsprechend auch einflussreich sein können (vgl. dazu Kapitel 4.1.1 und 4.1.2). Von den hier zehn genannten (eindeutig zu klassifizierenden) unternehmensnahen Stiftungen nimmt nur die Körber Stiftung an der ITZ teil (vgl. Tabelle 2). Tabelle 2 zeigt weiterhin, dass nur eine der zehn Stiftungen eine Satzung und nur vier von zehn Stiftungen einen regelmäßigen Jahresbericht veröffentlichen. Dabei wären Satzung und Jahresbericht sehr wichtig, um einen Einblick in Stiftungsstrukturen und -tätigkeiten zu erhalten.⁵⁹

Die Relevanz von gesetzlich verpflichtenden Transparenzstandards kann abschließend am Beispiel der DFL Stiftung (die bis 2017 unter dem Namen Bundesliga Stiftung firmierte) veranschaulicht werden, die aufgrund ihres Programms Lernort Stadion,⁶⁰ das sich an »benachteiligte Jugendliche« richtet, noch näher betrachtet wird (vgl. Kapitel 4.3.3.4). Die Stiftung betont zwar (wie so viele Stiftungen), dass »[i]hre Stiftungsarbeit [...] von [...] größtmöglicher Transparenz [...] geprägt« sei

58 Der aktuelle ZIVIZ-Survey geht von rund 633.922 gemeinnützigen Organisationen aus; der Survey ist eine »repräsentative Befragung zivilgesellschaftlicher Organisationen in Deutschland« und versteht unter »organisierte[r] Zivilgesellschaft [...] gemeinnützige Organisationen« wie »Vereine und Stiftungen, Genossenschaften und Kapitalgesellschaften [...]« (Priemer/Krimmer/Labigne 2017, S. 5).

59 Für die Jahresberichte gibt es jedoch keine gesetzlich festgelegten Standards, sodass sich diese im Umfang und Inhalt stark unterscheiden können. Zudem stellen Jahresberichte ein Instrument zur Öffentlichkeitsarbeit dar.

60 Das Programm wird von weiteren Partnern gefördert, vgl. ausführlich dazu Kapitel 4.3.3.3.

(Bundesliga Stiftung 2012, S. 9), veröffentlicht aber keine Satzung, keinen regelmäßigen Jahresbericht und ist keine Unterzeichnerin der ITZ.

Recherchen zur DFL Stiftung ergaben, dass eine CSR-Vollversammlung existiert, bei der aller zwei Jahre die Mitarbeiter*innen der DFL Stiftung sowie der CSR-Stiftungen und -Abteilungen der Fußballclubs zusammenkommen (vgl. Cologne Business School 2015).⁶¹ Bei den CSR-Vollversammlungen wird sich mit »wichtigen gesellschaftlichen Themen« befasst, wie auf der Seite von Bayer 04 Leverkusen zu lesen ist – 2015 z.B. mit dem Thema »Flucht und Integration« (Bayer 04 Leverkusen 2015). Im Wechsel mit der CSR-Vollversammlung findet alle zwei Jahre zudem ein »Methodentag der Bundesliga-Stiftung zum sozialen und gesellschaftlichen Engagement des Profifußballs« statt (DFL Stiftung 2017a). 2016 trafen sich »Verantwortliche aus dem Bereich Corporate Social Responsibility (CSR) von 30 Proficlubs« (ebd.). Zum Schwerpunkt der Tagung gehörte u.a. die »Verknüpfung von gesellschaftlichem Engagement und wirtschaftlichem Nutzen«, in deren Rahmen auch »das wirtschaftliche Potenzial des gesellschaftlichen Engagements« diskutiert wurde (ebd.). Da CSR-Stiftungen nicht dem Informationsfreiheitsgesetz unterliegen, sind Unterlagen dieser Gremien (Tagungsberichte/-protokolle, Beschlüsse etc.) nicht öffentlich einsehbar, obwohl mit dem »sozialen Engagement« ganz offensichtlich öffentliche Belange berührt sind. Ein Recht auf Einsicht in Stiftungsunterlagen wäre folglich sinnvoll – nicht nur, um Einblick in die Strategieentwicklung zu bekommen, sondern auch, um sich über die Arbeit von CSR-Gremien informieren zu können.

61 Im Februar 2015 wurde ein Gespräch mit einer Mitarbeiterin der DFL Stiftung in Frankfurt a.M. geführt, in dem diese u.a. die CSR-Versammlungen erwähnte. Da es keine öffentlich einsehbaren Dokumente gibt, wurden Informationen zu den CSR-Versammlungen im Internet recherchiert, weshalb hier u.a. die Websites der »Cologne Business School« und nachfolgend auch die von Bayer 04 Leverkusen zitiert sind.

Tabelle 2: Erfüllung von Transparenzstandards unternehmensnaher Stiftungen in der politischen Bildung (Stand: 3. August 2017), Quelle: Eigene Recherche

Stiftungstyp und -name	Teilnahme an der Initiative Transparente Zivilgesellschaft	Regelmäßiger Jahresbericht	Veröffentlichung der Satzung
Unternehmensverbundene Stiftungen			
Bertelsmann Stiftung	—	✓	—
Freudenberg Stiftung	—	—	—
Körper Stiftung	✓	—	✓
Robert Bosch Stiftung	—	✓	—
Unternehmensstiftungen			
BMW Stiftung Herbert Quandt	—	✓	—
DFL Stiftung	—	—	—
Deutsche Bahn Stiftung	—	—	—
innogy Stiftung (bis 2016: RWE Stiftung)	—	—	—
TUI Stiftung	—	—	—
Vodafone Stiftung	—	✓	—

4.2.2 Überblick über Aktivitäten

Der Überblick über unternehmensnahe Stiftungen (vgl. Kapitel 4.2.1) deutet bereits darauf hin, dass die »bildungspolitischen Aktivitäten von Stiftungen« eben nicht nur insgesamt »sichtbar zugenommen« haben (Höhne 2016, S. 35), sondern auch in der politischen Bildung. Unter Verweis auf eine feld- und machttheoretische Verortung des Engagements von Stiftungen im Bildungsbereich betont der Erziehungswissenschaftler Höhne, dass »Stiftungen sowohl Ergebnis als auch Katalysatoren einer Privatisierungspolitik sind, die gerade durch ein netzwerkförmig-korporatistisches Politikarrangement staatlicherseits vorangetrieben wird« (ebd., S. 37). Neben der stiftungsfreundlichen Gesetzgebung der letzten Jahre (vgl. Wigand et al. 2015, S. 2f.) und des damit einhergehenden Stiftungsbooms kann dabei die verstärkte Sichtbarkeit unternehmensnaher Stiftungen in der politischen Bildung auch auf die Politik der Engagementförderung der Bundesregierung zurückgeführt werden. So wurde z.B. 2007 die »Förderung bürgerschaftlichen Engagements als gemeinnützig eingestuft und damit als steuerlicher Gemeinnützigkeitszweck anerkannt« (Bundesverband Deutscher Stiftungen 2012b, S. 71). Im Jahr 2010 verabschiedete die Bundesregierung zudem die Nationale Engagementstrategie, mit welcher die Rahmenbedingungen auch für Unternehmen und unternehmensnahe Stiftungen verbessert wurden, um sich verstärkt im Bereich Bürger*innenengagement zu betätigen:

»Die Bundesregierung setzt mit der Engagementstrategie einen Rahmen, der das bürgerschaftliche Engagement der Wirtschaft, der Stiftungen und der Bürgerstiftungen nicht nur anerkennt, sondern auch systematisch unterstützen wird.« (Bundesregierung 2010, S. 4)

Die verstärkten Aktivitäten von unternehmensnahen Stiftungen in der politischen Bildung sind insgesamt vor dem Hintergrund einer zunehmenden Privatisierung öffentlicher Bereiche einzuordnen, die »sich nach der Deregulierung und Privatisierung in Arbeits- und Sozialpolitik nun auch für den Bildungsbereich ab[zeichnet] [...]« (Höhne 2016, S. 35). Im Zuge der Privatisierung von Bildung stößt man nicht nur verstärkt auf unternehmensnahe Stiftungen, sondern oftmals auch auf Unternehmen (vgl. Kapitel 5), die sich im Rahmen von Public-private-Partnerships (PPPs), also Öffentlich-privaten Partnerschaften (ÖPP), engagieren. PPPs stellen längst »eine verbreitete Organisationsform der Finanzierung und Erbringung öffentlicher Aufgaben« dar (Gericke 2013) und gelten mittlerweile auch im Bildungsbereich »als aussichtsreiches Gestaltungsmittel« (ebd.).⁶² Fraglich an PPPs allge-

62 Christina Gericke findet den Begriff der Partnerschaft dabei jedoch »irreführend«, da es nicht um eine gleichberechtigte Partnerschaft ginge, sondern PPPs »vielmehr ein wichtiges politisches Instrument zur (Teil-)Privatisierung staatlicher Aufgaben« seien (Gericke 2013).

mein und so auch an denen im Bildungsbereich ist, ob durch sie die »Qualität der ›Dienstleistungen‹ erhalten bleibt (ebd.).⁶³

Zweifel an unternehmerischen Initiativen in der Beteiligungsförderung, in dessen Kontext es auch zum politischen Lernen kommt oder kommen kann, scheinen angebracht, wenn man die Ausführungen des Journalisten Thomas Wagner zugrunde legt. In seinem Buch »Die Mitmachfalle. Bürgerbeteiligung als Herrschaftsinstrument« von 2013 macht er auf Beteiligungsprojekte aufmerksam, die von Konzernen gefördert wurden und dementsprechend auch Konzerninteressen dienen sollten (vgl. Wagner 2013).⁶⁴ Er zeigt die »politischen Aspekte einer [...] neuen Beteiligungskultur« auf, »in der wichtige Fragen des Zusammenlebens zunehmend in öffentlichen Foren debattiert werden, die von Sponsoren aus der Wirtschaft oder konzernnahen Stiftungen finanziert werden.« (Ebd., S. 14)

Diese Beteiligungskultur deutet er vor dem zeithistorischen Hintergrund: Aufgrund der Forderungen von Bürger*innen nach mehr Beteiligung und dem Verlust »an Bindekraft« von Großorganisationen wie »Parteien, Gewerkschaften und

63 Gericke führt hierzu aus: »Was an ÖPP im Bereich des Gebäudebaus und der Bewirtschaftung kritisiert wird – mangelnde Transparenz, fehlende Kontrollmöglichkeit bei zunehmender Abhängigkeit von den privaten Partnern, schließlich Qualitätsmängel – erfährt auf der Ebene von Schule und Unterricht eine brisante Zuspitzung: Öffentlich-private Partnerschaften werden derzeit weder systematisch erfasst noch inhaltlich geprüft, geschweige denn auf ihre Effekte hin analysiert.« (Gericke 2013)

64 Als Beispiel ist der »Fall der Berliner Schneemann-Demo« aus dem Jahr 2010 zu nennen (vgl. Wagner 2013, S. 8): Über soziale Netzwerke waren Menschen zum Protest gegen den Klimawandel aufgerufen. Der hessische Energiekonzern Entega hatte Kunstschnee und Deko-Material bereitgestellt. Durch die Demonstration sollten die Teilnehmenden dazu bewegt werden, »zu dem in der Eigendarstellung ökologischen Stromanbieter Entega zu wechseln. Somit handelte es sich um eine Werbeveranstaltung mit dem Ziel der Neuerschließung des Berliner (Strom-)Markts und war entsprechend auch nicht als Demonstration angemeldet worden [...]. Die im Internet angegebenen Kosten der Aktion beliefen sich auf ca. 500.000 Euro« (Hinterhuber/Möller 2013, S. 214; zit.n.: Wagner 2013, S. 8). Wagner benennt zudem das vom Autokonzern BMW finanzierte BMW Guggenheim Lab, in dessen Rahmen »in neun Metropolen über die Probleme von sogenannten Mega-Cities diskutiert werden« sollte (Wagner 2013, S. 21). Die Beschreibungen rund um das Projekt klangen »demokratisch, transparent und an drängenden Problemen der Stadtbewohner orientiert« (ebd., S. 22; die Beschreibungen gibt Wagner ausführlich wieder: vgl. ebd., S. 21f.). Tatsächlich wollte BMW (laut dem damaligen Marketingchef) aber vor allem diejenigen »ansprechen, die heute vielleicht noch keine besondere Affinität zur Marke BMW haben – möglicherweise dem Auto sogar ambivalent gegenüber stehen«; das Projekt diene der »langfristige[n], positive[n] Wahrnehmung des Unternehmens« und der »Reputation der Marke BMW – auch in der Presse« (Ellinghaus 2011; zit.n.: Wagner 2013, S. 23). Wagner führt aus, dass z.B. das »Lab-Thema Urban Design und Mobility [...] nicht ergebnisoffen« diskutiert wurde, sondern »von vorneherein auf den Profitzweck des Unternehmens zugeschnitten« gewesen sei (Wagner 2013, S. 23). Es sollten »Mobilitäts- und Informationsdienstleistungen wie das Carsharing, die Vernetzung mit öffentlichen Verkehrsmitteln sowie die Anbindung der Fahrzeuge an die Kommunikationsmöglichkeiten des Internet [sic!] verstärkt eine Rolle spielen.« (Ebd.)

Großkirchen« (ebd.) wachse »die Einsicht in Konzernen, Think Tanks, Beratungsunternehmen und Politik, dass sich manches ändern muss, damit grundsätzlich alles so bleiben kann wie bisher« (ebd., S. 14f.). So hätten schließlich auch Luc Boltanski/Chiapello (2003) in ihrer Analyse des »neuen Geistes des Kapitalismus« herausgearbeitet, dass jener neue Geist von den abhängig Beschäftigten »die Fähigkeit zur Selbstorganisation« abfordere (und auch begünstige) und die klassischen Großorganisationen »immer weniger dazu in der Lage sind, sie »sozialpartnerschaftlich« zu vereinnahmen« (Wagner 2013, S. 15). Insofern seien »innovative[...] Weisen der Befriedung bzw. der Vereinnahmung von potenziellem Widerstand« gefragt: »Hierher rührt die zunehmende Bereitschaft der Mächtigen in Wirtschaft und Politik, mit neuen Beteiligungsformen zu experimentieren.« (Ebd.)

Wagner selbst legt seiner Kritik an der Beteiligungsförderung durch Unternehmen und »konzernnahe[...] Stiftungen« (ebd., S. 14) ein Demokratieverständnis zugrunde, das Demokratie als »gesellschaftliche Organisationsform« versteht, »die ausgerichtet ist an der regulativen Idee einer Überwindung von Herrschaft« (ebd., S. 11). Er zitiert den Staatsrechtler Andreas Fisahn: »Dieses Verständnis geht hinaus über den in der Staatsrechtslehre herrschenden Begriff von Demokratie, der nur als Legitimation von – dann nicht in Frage gestellter – Herrschaft verstanden wird.« (Fisahn 2008, S. 62; zit.n.: Wagner 2013, S. 11f.) Demzufolge ginge es bei der Überwindung von Herrschaft

»nicht nur um die gleiche Teilhabe an den im engeren Sinne politischen Institutionen, sondern darüber hinaus am gesellschaftlich produzierten Reichtum, am Eigentum an den Produktionsmitteln und an den ökonomischen Entscheidungen.« (Wagner 2013, S. 12)⁶⁵

Werde auf die »Erweiterung demokratischer Kontrollmöglichkeiten auf den Bereich der Produktion, des Privateigentums und der Wirtschaftslenkung« verzichtet,

»verliert der nach wie vor beliebte Slogan von der »Demokratisierung der Demokratie« seine emanzipatorische Stoßrichtung und wird auch für jene Kräfte attraktiv, die nach neuen Wegen suchen, um die bestehende Eigentums- und Herrschaftsordnung zu erhalten und wenn möglich weiter auszubauen.« (Ebd.)

Für die Beteiligungsprojekte der unternehmensverbundenen Bertelsmann Stiftung stellt er deshalb fest, dass dies »[...] im Einzelnen durchaus seine Berechtigung haben« könnte (ebd., S. 147). Wenn aber »der gesellschaftliche Herrschaftszusammenhang dabei ausgeblendet« werde,

⁶⁵ Wagner verweist hier auf Auseinandersetzungen mit dem Begriff der Demokratie bei Salomon (2012) und Wagner (2011).

»können solche Projekte einen Beitrag zur Legitimation der bestehenden Verhältnisse leisten, ohne dass die Beteiligten das im Sinn gehabt haben müssen. Wie ökonomische Prozesse demokratisch gesteuert werden können, welche Eigentumsformen mit dem Anspruch gleicher politischer Beteiligung überhaupt vereinbar sind oder wie Betriebe demokratisch organisiert werden können: Diese entscheidenden Fragen für eine umfassende Demokratisierung der Gesellschaft werden überhaupt nicht berührt.« (Ebd., S. 147f.)

Wagner bezieht sich – vor allem am Beispiel seiner Analyse zu Mediations- und Dialogverfahren – auch auf Gramscis Überlegungen zu einer passiven Revolution (vgl. ebd., S. 138) (vgl. Kapitel 3.1.2). In Bezug auf »Konzernstiftungen« geht er davon aus, dass diese »großzügig bei der Bildung von bürgergesellschaftlichen Netzwerken helfen«, um dadurch »der Selbstorganisation der Bürger einen Rahmen und eine Richtung zu geben, die den Vorrang privater Profitinteressen vor dem Gemeinwohl nicht gefährdet.« (Ebd., S. 136) Es stellt sich die Frage, ob diese These auch auf politische Jugendbildungsprogramme übertragen werden kann bzw. inwiefern sie hier ggf. auch modifiziert werden muss.

Dass »[e]in großer Teil der deutschen Stiftungen [...] die Bedeutung des Bürgerengagements erkannt und in die Stiftungsaktivitäten aufgenommen hat« (Bundesverband Deutscher Stiftungen 2012b, S. 71), zeigt die Kurzstudie »Engagementförderung durch Stiftungen in Deutschland« – herausgegeben u.a. von der unternehmensverbundenen Körber Stiftung (vgl. BDS/Körber Stiftung 2010, S. 38). Der Bundesverband Deutscher Stiftungen hat zudem 2010 (vgl. ebd., S. 45) ein Forum Engagementförderung als »Plattform für den fachlichen Austausch zum Thema Bürgerengagement« initiiert (Bundesverband Deutscher Stiftungen 2012b, S. 71). In dem Forum wurde das Positionspapier »Mehr Bürgergesellschaft wagen! Stiftungen in der Engagementförderung« verabschiedet (vgl. Forum Engagementförderung 2012). Zu den zehn Autor*innen des Papiers gehören u.a. vier Vertreter*innen unternehmensnaher Stiftungen (Körber Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Bertelsmann Stiftung und Vodafone Stiftung) (vgl. ebd.), was wiederum die Relevanz des Themas Bürgerengagement für unternehmensnahe Stiftungen zeigt.

Im öffentlichen Diskurs ist oftmals eine geradezu enthusiastische Begeisterung zum Thema Engagementförderung zu finden. Entgegengesetzt dazu hinterfragen Sozialwissenschaftler*innen eben jene Engagementförderung in Hinblick auf eine sogenannte Aktivierungsideologie, in der Bürger*innen zunehmend dazu angehalten werden, Aufgaben der staatlichen Wohlfahrtsproduktion zu übernehmen. Diese Diskussion kann hier nicht ausführlich dargestellt werden, weshalb nur beispielhaft auf die Analysen von Alexander Wohnig verwiesen sei, der sich mit der Bedeutung von »Engagement-Lernen in Politik, Gesellschaft und politischer Bildung« auseinandergesetzt hat (vgl. Wohnig 2014, 2017). Er schlussfolgert aus seiner Analyse der Engagementpolitik der Bundesregierung:

»Die Aufgaben scheinen also klar verteilt. Der Staat, nicht mehr fähig für alle seine BürgerInnen aus dem Steueraufkommen Sorge zu tragen, soll Rahmenbedingungen für eine Selbsthilfe der BürgerInnen schaffen. Bürgerschaftliches Engagement erscheint hier als soziale Leistung, als unentgeltliche Unterstützung für den Staat.« (Ders. 2017, S. 124)

Weiterhin leitet er aus den Ausführungen des 2012 erschienenen ersten Engagementberichts der Bundesregierung (Titel: »Für eine Kultur der Mitverantwortung«, vgl. BMFSFJ 2012) ab, dass »[b]ürgerschaftliches Engagement und zivilgesellschaftliche Organisationen [...] im Rahmen des ›Dritten Sektors‹ einen Beitrag zur Wohlfahrtsproduktion leisten [sollen]« (Wohnig 2017, S. 112). Es sei »eine Denkweise zu beobachten, die ›Engagement‹ offen als dritte Säule des Sozialsystems begreift« (ders. 2014, S. 217). Basierend auf seiner Untersuchung der Engagementpolitik ordnet er die Forderungen nach verstärktem ›Engagementlernen‹ kritisch ein: »Im Kern soll Engagementlernen den ›Sozialstaat der Zukunft sichern‹ – und den klassischen Sozialstaat ›entlasten‹.« (Ebd., S. 219)

Insofern hinterfragt Wohnig auch Programme zum sogenannten Service Learning (in welchem Schüler*innen zu sozialem Engagement motiviert werden sollen) oder die Förderung von Engagementlernen im Rahmen von politischer Bildung (vgl. ebd., S. 220ff.) – beides Ansätze, die auch von unternehmensverbundenen Stiftungen vorangetrieben werden. So fördert die Freudenberg Stiftung seit vielen Jahren Forschung und Programme zum Service Learning (vgl. Ausführungen weiter unten). Die Bertelsmann Stiftung fördert ›Engagementlernen‹ in der politischen Bildung, z.B. über Unterrichtsmaterialien wie den »Mitmachheften«, die bei Schüler*innen aller Altersgruppen (Grundschule, Sekundarstufe 1 und 2) die »Bereitschaft zu zivilgesellschaftlichem Engagement [...] wecken« sollen (Lange 2011a, b, c). Wohnig deutet sie im Kontext des Versuchs,

»SchülerInnen in Engagementverhältnisse zu bringen, auch damit sie als Erwachsene später soziales Engagement zeigen, sich also im Sinne des staatlichen Wunsches nach mehr Engagement verhalten.« (Wohnig 2014, S. 224)⁶⁶

Vor dem hier skizzierten Hintergrund deuten sich bereits viele (weiterführende) Fragen zur Beteiligungs- und politischen Bildungsförderung durch unterneh-

66 Wohnig bezieht sich hier auf den »Bericht zur Lage und den Perspektiven bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland« (vgl. Alscher et al. 2009), an dem er zuvor den ›staatlichen Wunsch nach mehr Engagement‹ herausgearbeitet hat. Basierend auf der politikdidaktischen Lernprozessanalyse, die Wohnig am Beispiel des Modellprojekts »Soziale Praxis und Politische Bildung – Compassion & Service Learning politisch denken« vorgenommen hat, plädiert er dafür, Engagementförderung als hegemoniales Muster im Kontext von Engagementförderungsprogrammen nicht einfach zu reproduzieren, sondern gemeinsam mit Schüler*innen zu reflektieren (vgl. Wohnig 2017).

mensnahe Stiftungen an: Werden hierbei gesellschaftliche Themen in einer bestimmten Weise ›kanalisiert‹ und bearbeitet, die im Interesse von Unternehmen und deren Eigentümer*innen ist? Mit welchen Intentionen wird Bürger*innen-engagement gefördert? Diese Fragen werden in der Fallstudie (vgl. Kapitel 5.2) wieder aufgegriffen. Zunächst soll ein Überblick über die Vielfalt an Aktivitäten unternehmensnaher Stiftungen sowie Stiftungen, deren Unternehmensnähe als ungeklärt gelten darf (vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 4.2.1), gegeben werden.

Hinsichtlich der thematischen Ausrichtung der Aktivitäten der in dieser Untersuchung identifizierten Stiftungen werden unterschiedliche Stoßrichtungen politischer Bildung erkennbar, unter anderem in Anknüpfung an:

- ökonomische Bildung: z.B. in Programmen der Joachim Herz Stiftung (»Youtube-Stars erklären Wirtschaft« oder das Forschungsprojekt »Schüler urteilen als Wirtschaftsbürger«, in dessen Rahmen auch Unterrichtsmaterialien entwickelt werden);⁶⁷
- berufliche Bildung: z.B. bei der Robert Bosch Stiftung (Studie »Politische Bildung in der Berufsschule«) oder der Freudenberg Stiftung (z.B. »Business & Bildung e.V.«). Die TUI Stiftung beschreibt ihren Leitgedanken wie folgt:

»Wir glauben, der Schlüssel zu einer tragfähigen Zukunft ist mehr denn je der Zugang zu Bildung und gesellschaftlicher Weiterentwicklung. Um die Chancengleichheit von jungen Menschen in allen Ländern der Europäischen Union zu verbessern, fördern wir Projekte rund um das Thema »Junges Europa« mit den Schwerpunkten Bildung, Ausbildung sowie individuelle und berufliche Entwicklung. [...]« (TUI Stiftung 2017)

Die Heinz Nixdorf Stiftung fördert (gemeinsam mit der Stiftung der Deutschen Wirtschaft) die Initiative »Herausforderung Unternehmertum«,⁶⁸ mit der ein »Beitrag zur Stärkung des unternehmerischen Denkens und Handelns in Deutschland« geleistet werden soll (Heinz Nixdorf Stiftung 2017d). Stipendiat*innen »erhalten« hierbei

»die Chance, unternehmerische Qualifikationen zu erwerben und ihre Projekt- und Gründungsideen in die Tat umzusetzen. [...] Das Spektrum reicht von ge-

67 Alle nachfolgend genannten Programme finden sich mit Quellennachweis und Kurzbeschreibung im Anhang. Für bessere Lesbarkeit wurde deshalb nachfolgend darauf verzichtet, zu jedem Programmname die Quelle im Fließtext zu nennen.

68 Die Heinz Nixdorf Stiftung führt diese Initiative auf ihrer Website unter dem Stichwort »Förderprojekte demokratisches Staatswesen« (Heinz Nixdorf Stiftung 2017d).

winnorientierten Unternehmensgründungen über Vorhaben im Sinne eines ›Social Entrepreneurship‹ bis zu gemeinnützigen Projekten« (ebd.);

- historische Bildung: z.B. bei der Körber Stiftung (z.B. »History Campus«, »history@debate«, »Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten«);
- soziale Bildung: z.B. bei der Freudenberg Stiftung (Service-Learning-Programm »Lernen durch Engagement«).

Interessant ist, dass das letztgenannte Programm nun auch verstärkt im Kontext beruflicher Bildung verortet wird. So fördert die Freudenberg Stiftung gemeinsam mit der Deutschen Bahn Stiftung »Berufene Helden – Lernen durch Engagement für Chancen im Beruf« (Deutsche Bahn Stiftung 2017). Dabei wird »Lernen durch Engagement« (Abk. LdE, engl. Service-Learning) als »eine Lehr- und Lernform« verstanden,

»die gesellschaftliches Engagement von SchülerInnen mit fachlichem Lernen verbindet. Das Engagement der SchülerInnen wird dabei im Unterricht geplant, reflektiert und mit dem Erwerb spezifischer Kompetenzen und Fähigkeiten um Ausbildungsreife zu erlangen verknüpft.« (Ebd.)

Die Verbindung von ökonomischer und politischer Bildung wird aktuell kontrovers diskutiert.⁶⁹ Gerade private Akteure (wie Unternehmen und unternehmensnahe Stiftungen) sehen sich hier dem Vorwurf ausgesetzt, einseitige, ›arbeitgebernahe‹ Bildung zu vermitteln (vgl. Möller/Hedtke 2011; Engartner 2015). Ob ökonomische Bildungsangebote von unternehmensnahen Stiftungen prinzipiell einseitig sind, ist bisher nicht untersucht. In Programmbeschreibungen unternehmensnaher Stiftungen lässt sich häufig das Ziel finden, dass Jugendliche etwas über ›Unternehmensgründung und -führung‹ lernen sollen, womit eher die Arbeitgeber-, als die Arbeitnehmerperspektive angesprochen scheint. Beispielhaft sei hier eine Projektbeschreibung der Joachim Herz Stiftung genannt:

»Die Teilnahme an dem computergestützten Unternehmensplanspiel EcoStartup hilft den Schülern, die von angehenden Unternehmern benötigten Kompetenzen zu erwerben. Durch den Einsatz von EcoStartup werden den Schülern grundlegende betriebswirtschaftliche Kenntnisse vermittelt. In Teams gründen sie ihre eigenen Unternehmen, entwickeln auf Basis der Geschäftsidee den konkreten Businessplan und setzen ihn in den ersten Geschäftsjahren um. Dabei stehen sie im Wettbewerb mit weiteren Jungunternehmern und lehren etablierte Betriebe [sic!] das Fürchten. Durch EcoStartup werden die betrieblichen Abläufe

69 Einen Überblick über die aktuelle Debatte geben Engartner/Krisanthan (2017) in ihrem Band »Wieviel ökonomische Bildung braucht politische Bildung?«.

und Zusammenhänge der Unternehmensgründung und -führung sowie deren Einbettung in ein individuelles Unternehmensumfeld deutlich gemacht. Neben dem betriebswirtschaftlichen und gründungsspezifischen Fachwissen werden auch Sozialkompetenz und Konfliktfähigkeit gefördert.« (Joachim Herz Stiftung 2017a)

Das Zitat macht deutlich, wie Jugendliche sich in Wettbewerbsverhalten einüben und unternehmerische Leitbilder verinnerlichen sollen. Es stellt sich die Frage, ob ökonomische Bildung auf diese Einübung zielen oder nicht vielmehr diese gesellschaftlichen Anforderungen auch kritisch hinterfragen sollte. Die Joachim Herz Stiftung hat weiterhin »[i]n Zusammenarbeit mit bekannten YouTubern [...] insgesamt 40 Videos zum Thema Wirtschaft« produziert – genau genommen zur Frage »Was ich noch nie über Wirtschaft wissen wollte« (dies. 2017b). Dabei würden »grundlegende ökonomische Zusammenhänge mit direktem Aha-Effekt« erklärt – zu Fragen wie:

»Welche Produkte will ich kaufen? Welcher Beruf passt zu mir? Will ich für mein Alter privat vorsorgen? Die Jugendlichen erkennen, dass sie in der Rolle des Konsumenten, des Erwerbstätigen oder als Wirtschaftsbürger wirtschaftlich agieren und so die Wirtschaft mitgestalten.« (Ebd.)

Damit findet sich in dem Programm recht offensichtlich auch das vorherrschende Bild des eigenverantwortlichen Konsumenten wieder, das in der politischen Bildung z.T. kritisch betrachtet wird (vgl. Eis/Moulin-Doos 2015, S. 16, 20).

Lobbyismus an Schulen wird mittlerweile gesellschaftlich breiter diskutiert und auch kritisiert.⁷⁰ Inwiefern auch *außerschulische* Jugendbildung als Anknüpfungspunkt für Lobbyismus genutzt wird, steht dagegen bisher kaum zur Debatte. Dafür, dass es auch hier Anknüpfungspunkte für Imageförderungsmaßnahmen von Unternehmen gibt, lassen sich auch mit wenig Rechercheaufwand Hinweise finden. So wurde z.B. in Kooperation von der Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa, dem Europäischen Jugendparlament und der innogy Stiftung (des Energiekonzerns innogy, einer Tochterfirma von RWE) das Projekt »Young Energy for Europe« 2013/2014 organisiert:

»Im Rahmen eines pan-europäischen Plenums zum Thema Energie lernten sie [junge Menschen; Anmerk. v. A.H.], sich aktiv mit gesellschaftlichen Fragen auseinander zu setzen und Visionen zur Gestaltung Europas zu entwickeln.« (RWE Stiftung 2017a)

70 So gab es z.B. eine kontroverse Debatte zu einem Gesetzentwurf des Landes Hessen, Werbung an Schulen zu verbieten (vgl. RT 2017).

Inwieweit in solchen Programmen auch Lobbyismus betrieben wird, also z.B. bestimmte Positionen zur Energiewende gezielt vermittelt werden, müsste näher untersucht werden. Bei der Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa sind weitere Beispiele für die Kooperation mit Unternehmen zu finden.⁷¹

Zahlreiche Stiftungsprogramme in der politischen Bildung zielen auf Kompetenzförderung, die auf den Stiftungs-Websites nicht selten in Verbindung mit dem Erwerb von beruflichen Qualifikationen betrachtet werden. Beispielfhaft seien genannt:

- »Jugend debattiert« (gefördert durch die Stiftung Mercator, Gemeinnützige Hertie Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung)⁷² »stärkt« bei Schüler*innen ab der 5. Klasse »kommunikative Fähigkeiten, verbessert die politische Urteilsbildung, gibt mehr Sicherheit im Auftreten bei Prüfung und Bewerbung, vernetzt, bundesweit und vielfältig« (Jugend debattiert 2017b).⁷³
- Beim »European Youth Parliament« (gefördert durch die Stiftung Mercator und die Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa)⁷⁴ sollen die Teilnehmenden auch »Schlüsselqualifikationen für die berufliche Zukunft, wie etwa internationale Teamarbeit, Sprachen und soziale Kompetenz«, erwerben (Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa 2017a).
- Die Körber Stiftung

»[engagiert sich] [m]it dem Fokusthema Digitale Mündigkeit [...] für mündiges Handeln und eine starke Zivilgesellschaft im digitalen Zeitalter. Sie setzt sich für die Vermittlung umfassender digitaler Kompetenzen ebenso ein wie für eine gesamtgesellschaftliche Debatte über die Gestaltung des digitalen Wandels.« (Körber Stiftung 2017a)

Weiterhin sind zahlreiche Stiftungsprogramme zur europapolitischen Bildung und zur Extremismusprävention zu finden. So hat beispielsweise die Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa den Schwerpunkt auf diese Themen:

71 Der aktuelle Jahresbericht verweist unter dem Stichwort »Partner und Sponsoren« u.a. auf die Berliner Sparkasse, Deloitte, Stroer, Ernest & Young, Deutsche Telekom (vgl. Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa 2016).

72 Zu den Partnern gehören außerdem: die Kultusministerkonferenz, die Kultusministerien und Parlamente der 16 deutschen Länder, Schirmherr ist der Bundespräsident (vgl. Jugend Debattiert 2017a).

73 Vgl. hierzu kritisch: Wolf 2011.

74 Zu den Partnern gehören außerdem: die Unternehmen Deutsche Telekom AG und ECO Schulte GmbH & Co. KG, das Auswärtige Amt, die Vertretung der Europäischen Kommission in Deutschland und das EU-Programm Erasmus+ (vgl. Europäisches Jugendparlament 2017).

»Stiftungszweck ist die Förderung der Entwicklung junger Menschen zu politisch bewussten und verantwortungsbereiten Persönlichkeiten mit dem Ziel der Stärkung des europäischen Gedankens, der gesamteuropäischen Völkerverständigung und der Bekämpfung von Rechtsextremismus, Antisemitismus und Rassismus.« (Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa 2017b)

Weitere Formate zur Europabildung sind zu finden bei der

- BMW Stiftung Herbert Quandt (Dialogreihe »Europa in Vielfalt vereint«, Diskussionsreihe »Inseldialoge – Europa in der Welt«),
- Gemeinnützigen Hertie-Stiftung (Projekt »Nächste Generation: Europäer?!«),
- Robert Bosch Stiftung (»Schulbrücke Europa«),
- Stiftung Mercator (Förderung der Plattform »Europa verstehen«).

Extremismuspräventions-Programme finden sich z.B. bei der

- Freudenberg Stiftung (z.B. Unterstützung des Online-Portals »Netz gegen Nazis«)
- oder bei der Robert Bosch Stiftung (Programm »Starke Lehrer – Starke Schüler«, »Jugend gegen Extremismus« oder »Rückgrat – Gegen Rechtsextremismus«).

Es lassen sich bestimmte Schwerpunktsetzungen der Stiftungen ausmachen, wie eben das Thema Europa bei der Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa, das Thema Wirtschaftsbildung (in starker Verbindung mit gesellschaftspolitischen Themen) bei der Joachim Herz Stiftung oder der Fokus auf »politikferne« Jugendliche bei der Robert Bosch Stiftung (vgl. Kapitel 4.3). Einige der genannten Stiftungen zeichnen sich durch ein breites Zielgruppen- und damit einhergehend auch breites Formatspektrum aus. Beispielhaft sei die RBS genannt, die Schüler*innen (»Dialog macht Schule«), Jugendliche außerhalb der Schule (»Lernort Stadion«), Kindererzieher*innen (»Partizipation in der Kita«), Lehrkräfte (»Starke Lehrer – starke Schüler«), Journalist*innen (»Journalistenprogramme«) oder die weitere Bevölkerung (»Actors of Urban Change«, »Neulandgewinner. Zukunft erfinden vor Ort«) anspricht.

Auch sei auf die vielfältigen Politikberatungsaktivitäten unternehmensnaher Stiftungen hingewiesen, die sich z.T. an der Schnittstelle zur politischen Bildung befinden. Es kommt gewissermaßen auf den Standpunkt der Betrachtung an: Denn wenn z.B. im Rahmen von Diskussionsreihen Politiker*innen eingeladen sind und gleichzeitig ein öffentliches Publikum angesprochen wird, kann eine solche Diskussionsreihe unterschiedliche Funktionen erfüllen – eben Politikberatung oder/und politische Bildung.

Der »Monitor politische Bildung« ordnet auch solche Veranstaltungen der politischen Bildung zu, die sich ausschließlich an »Entscheidungsträger*innen« richten, also auch als Politikberatungsaktivitäten gelten können: So werden z.B. die Formate der Körber Stiftung »Bergedorfer Gesprächskreis« oder das »Körper-Netzwerk Außenpolitik« genannt (Lange 2010, S. 129). Bei Ersterem »diskutieren hochrangige internationale Politiker und Experten in kleiner und vertraulicher Runde Grundfragen deutscher und europäischer Außen- und Sicherheitspolitik« (Körper Stiftung 2017b), das Zweite »bringt regelmäßig einen festen Kreis jüngerer Außenpolitiker ins Gespräch mit internationalen Entscheidungsträgern« (dies. 2017c). Die Einordnung solcher Formate als politische Bildung sollte nicht dazu verleiten, Funktionen der Politikberatung und Elitennetzwerkbildung zu übersehen. Gerade aus politikwissenschaftlicher Perspektive gilt es, hier genauer hinzuschauen.

Politikberatungsformate lassen sich auch bei der BMW Stiftung Herbert Quandt finden.⁷⁵ Ihre Veranstaltungen sind nicht für alle zugänglich, sondern »[t]eils öffentlich, teils auf Einladung« (BMW Stiftung Herbert Quandt 2016). Die Stiftung benennt sogar »internationale Führungspersönlichkeiten«⁷⁶ als die Hauptzielgruppe ihrer gemeinnützigen Stiftungstätigkeiten und ist damit dezidiert elitär ausgerichtet. Begründet wird dies darüber, dass Führungspersönlichkeiten

»[a]ls Multiplikatoren, mit ihrem Einfluss und Erfahrungsschatz [...] einen wichtigen Beitrag zu einer solidarischen Gesellschaft leisten [können]. Zum einen, indem sie im Beruf immer auch die gesellschaftlichen Rückkoppelungen ihres Handelns berücksichtigen. Zum anderen können sie dem Auseinanderdriften moderner Gesellschaften entgegenwirken, wenn sie ihren gewohnten Handlungsraum verlassen und Gemeinsinn zeigen.« (BMW Stiftung Herbert Quandt 2017a)

Auch die Nixdorf Stiftung führt z.B. das Programm »Young Leaders for Europe« unter dem Stichwort »Förderprojekte demokratisches Staatswesen« (vgl. Nixdorf Stiftung 2017a).

Schließlich sei noch erwähnt, dass unternehmensnahe und private Stiftungen andere Einrichtungen, wie Governance Schools oder weitere Stiftungen, fördern und auch auf diese Weise Einfluss auf dem Feld der politischen Bildung geltend machen: So fördert z.B.

75 Als Beispiel kann der BMW Foundation European Table genannt werden (vgl. BMW Stiftung Herbert Quandt 2017b).

76 Auf der Website steht zu lesen: »Mit unserer Arbeit wenden wir uns besonders an eine Zielgruppe: internationale Führungspersönlichkeiten.« (BMW Stiftung Herbert Quandt 2017a)

- die *Stiftung Mercator* die NRW School of Governance,
- die *Nixdorf Stiftung* die Ludwig-Ehrhart-Stiftung⁷⁷ und die Stiftung politische und christliche Jugendbildung,⁷⁸
- die *Freudenberg Stiftung* die Amadeu Antonio Stiftung.⁷⁹

Zu den Kooperationspartnern der Stiftungen konnte im Rahmen dieser Studie nicht recherchiert werden, jedoch verweisen die Programmbeschreibungen auf Kooperationen (in der politischen Bildung) u. a. mit der bpb, den Landeszentralen für politische Bildung, den parteinahen Stiftungen, Schulen und Ministerien, mit EU-Institutionen, anderen Stiftungen und Unternehmen.⁸⁰

Die Bertelsmann Stiftung, RBS und Stiftung Mercator sind zudem im Beirat der Transferstelle politische Bildung vertreten (vgl. Transferstelle politische Bildung 2017b). Diese wird von der bpb finanziert, stellt Informationen zu Forschungsarbeiten der politischen Bildung bereit und dient »der Vernetzung und dem Austausch von Praxis, Wissenschaft und Politik« (dies. 2017a). Der Beirat »soll sicherstellen, dass die Arbeit der Transferstelle am tatsächlichen Bedarf der Praxis politischer Bildung ausgerichtet ist« (dies. 2017c). Unternehmensnahe Stiftungen spielen in der politischen Bildung zudem eine Rolle als Auftraggeber von Forschung.⁸¹

77 Die Ludwig-Erhard-Stiftung wurde von Altbundeskanzler Ludwig Erhard 1967 gegründet; er »gab ihr die Aufgabe, für freiheitliche Grundsätze in Wirtschaft und Politik einzutreten und die Soziale Marktwirtschaft wachzuhalten und zu stärken« (Ludwig Erhard Stiftung 2017).

78 Die Stiftung hat keine Website, laut Angabe auf der Website der Nixdorf Stiftung ist sie »ein überparteiliches und überkonfessionelles Bildungswerk. Ihr Ziel ist, jungen Menschen die ideellen Voraussetzungen der freiheitlichen Gesellschafts- und sozialen Marktwirtschaftsordnung zu vermitteln. Dabei stützt sie sich auf die christliche Sozialethik und Soziallehre und wendet sich gegen Rechtsextreme, Linksextreme und islamistisch-fundamentalistische Ideologien. Zu den Lernzielen gehört die Vermittlung von Toleranz. [...]« (Nixdorf Stiftung 2017b)

79 Die Amadeu Antonio Stiftung wurde 1998 gegründet. Ihr »Ziel« sei es, »eine demokratische Zivilgesellschaft zu stärken, die sich konsequent gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus wendet« (Amadeu Antonio Stiftung 2017).

80 Exemplarisch und in Ergänzung der bisherigen Ausführungen, in denen schon einige Kooperationspartner genannt wurden, sei hingewiesen auf die folgenden Partner: Die bpb ist Kooperationspartner der Robert Bosch Stiftung (z. B. im Programm »Dialog macht Schule«). Die parteinahe Heinrich-Böll-Stiftung kooperierte 2014 u. a. mit der Bertelsmann Stiftung bei der internationalen Konferenz »Cities of Migration. Eine Agenda des Wohlstands für alle« (vgl. Heinrich Böll Stiftung 2017). Die Landeszentrale für politische Bildung Hamburg kooperierte mit der Körber Stiftung (und weiteren Partnern) für die »Tage des Exils« (vgl. Körber Stiftung 2017d). Die Freudenberg Stiftung kooperiert mit dem Bildungsministerium Thüringen bei der Umsetzung des Programms »Service-Learning – Lernen durch Engagement« (vgl. Freudenberg Stiftung 2017c).

81 So weist Becker in ihrer Bestandsaufnahme empirischer politischer Bildungsforschung darauf hin, dass »35 bis 32 % der Studien [...] im direkten Auftrag von Ministerien oder Stiftungen erstellt [wurden]« (Becker 2011a, S. 15). Unter den Drittmittelgebern finden sich neben den par-

Die Angaben zu Stiftungsbudgets wurden im Rahmen dieser Untersuchung nicht erhoben, da i.d.R. nur das Jahresgesamtbudget und nicht das Budget für politische Bildungsaktivitäten angegeben wird.⁸² Nimmt man den bpb-Haushalt (2015: rund 42 Millionen) als Vergleichshaushalt (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2016), so ist das Stiftungsbudget einiger Stiftungen dennoch beeindruckend: die Stiftung Mercator hat rund 114 Millionen, die Bertelsmann Stiftung rund 156 Millionen und die Bosch Stiftung rund 106 Millionen zur Verfügung.⁸³ Wieviel genau davon in politische Bildungsaktivitäten fließt, müsste eigens erhoben werden.

Bezüglich der Einschätzung des Einflusses auf den (politischen wie auch allgemeinen) Bildungsbereich ist schließlich noch wichtig, den Arbeitsmodus der Stiftungen (operativ/fördernd) zu beachten. So sind einige nur operativ tätig, d.h., sie kooperieren zwar ggf. in Programmen, aber fördern keine anderen Initiativen, sondern führen nur selbst konzipierte Projekte durch und nehmen somit eine starke Steuerung vor.⁸⁴ Eine reine operative Tätigkeit wird in der Fachöffentlichkeit z.T. kritisch beurteilt. Die Politikwissenschaftlerin Gesine Schwan hat sich so z.B. für eine Begrenzung operativer Stiftungen ausgesprochen: Sie sollten »allenfalls 10 oder 20 Prozent für operative Zwecke« verwenden und den »Rest, um wirklich Vielfalt und Zivilgesellschaft zu fördern« (Kocka et al. 2011, S. 187). Ausschließlich operativ tätig sind z.B. die Bertelsmann Stiftung, die Körber Stiftung, die Joachim Herz Stiftung und die BMW Stiftung Herbert Quandt.

Dass Stiftungsprogramme – wenig überraschend – auch elitär ausgerichtet sein können, zeigen einige der bisherigen Ausführungen: So kann z.B. das Europäische Jugendparlament mit der Zielgruppe Studierende, die auf Englisch kommunizieren können, als eher elitär gelten. »Benachteiligte Jugendliche« werden im Rahmen von Engagement-Programmen und politischen Bildungsprogrammen jedoch auch angesprochen – nicht nur von der RBS (vgl. Kapitel 4.3) und der hier im Rahmen einer anonymisierten Fallstudie betrachteten Unternehmensstiftung (vgl. Kapitel 5), sondern auch von anderen Stiftungen.

teinahen Stiftungen auch unternehmensnahe Stiftungen – wie z.B. die Bertelsmann Stiftung (vgl. ebd., S. 16). Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung hat z.B. einen eigenen Arbeitsbereich »Entwicklung und Evaluation« (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2017d). Vgl. weiterhin dazu die Ausführungen zu den von der RBS beauftragten Evaluationen in Kapitel 4.3.3.

82 Die Erhebung der Höhe dieses Anteils bedürfte umfangreicher Rechercharbeiten, die für diese Arbeit nicht geleistet werden konnten. Problem ist zudem, dass die Stiftungen selbst oft nur grobe Angaben machen – z.B. Ausgaben im Bereich Wissenschaft, Bildung etc. Nur wenige Stiftungen geben die Ausgaben pro Programm/Projekt an (so z.B. die Stiftung Mercator).

83 Hinzu kommt bei diesen Stiftungen, dass sie noch weitere Einrichtungen (z.B. Forschungsinstitute) gegründet haben, deren Budgets hier nicht eingerechnet sind.

84 Natürlich haben auch fördernde Stiftungsaktivitäten einen operativen Charakter, wie Adloff hervorhebt, da auch eine Entscheidung über die Förderung getroffen wird (vgl. Adloff 2010, S. 390).

Dabei scheinen die Themen soziale Ungleichheit und Politikverdrossenheit generell stärker ins Bewusstsein der Stiftungswelt gerückt zu sein: Der Bundesverband Deutscher Stiftungen hat in einem Stiftungsreport zum Thema »Wie Stiftungen den sozialen Zusammenhalt stärken« (Bundesverband Deutscher Stiftungen 2012b) als zwei von drei Problemfeldern »Soziale Ungerechtigkeiten« und »Politikverdrossenheit« definiert (ebd., S. 10). Zum Erstgenannten führt er u.a. aus, dass »[...] [d]ie ungleiche Verteilung von Teilhabechancen [...] die Akzeptanz des Systems [schwächt].« (Ebd.) Stiftungsengagement könne hierbei »zu mehr Chancengerechtigkeit« führen, wobei »vor allem ein Aspekt bedeutsam [ist]: Bildung« (ebd., S. 11). Dabei müsse man auch den Ansprüchen der Wissensgesellschaft gerecht werden:

»Im digitalen Zeitalter hat sich auch der Bildungsanspruch verändert. Die reine Vermittlung von Faktenwissen rückt in den Hintergrund. In der Wissensgesellschaft, die durch hohe Spezialisierung und ständige Abrufbarkeit von Wissen gekennzeichnet ist, sind vor allem methodische Fähigkeiten gefragt. Schüler müssen heute in erster Linie wissen, wo sie die Informationen, die sie brauchen, finden. Sie sollen Wissen transferieren und vernetzen können. Von großer Bedeutung ist der Erwerb sogenannter Soft Skills wie Kommunikationsfähigkeit. Ferner erzeugt ein moderner Bildungsansatz ein naturwissenschaftlich-technisches Verständnis und fördert ein kulturelles Bewusstsein. All das jeweils entlang der ganzen Bildungskette – von pädagogischer Frühförderung bis ins Studium. Dazu ist ein Mentalitätswandel der im Bildungssektor Tätigen notwendig. [...] In Anbetracht der Schwerfälligkeit des föderalen Bildungssystems und einer konservativen Grundhaltung vieler Bildungseinrichtungen, gehen diese neuen Impulse häufig von Stiftungen aus.« (Ebd., S. 47)

Als ein »Mittel gegen Politikverdrossenheit« wird wiederum »Bürgerbeteiligung« (ebd., S. 62) gesehen, wobei Stiftungen »auch diejenigen erreichen [wollen], die nicht in der Mitte der Gesellschaft stehen« (ebd., S. 63).⁸⁵ Auch bei den hier im Fokus stehenden unternehmensnahen Stiftungen sind solche Projekte zu finden. So gehören beispielsweise »Jugendliche mit Migrationshintergrund, die keinen Ausbildungsplatz finden, Kinder aus Zuwandererfamilien, die ohne ausreichende Deutschkenntnisse in der Schule nicht zurechtkommen [...]«, zu den zwei (von vier) Hauptzielgruppen der Freudenberg Stiftung (Freudenberg Stiftung 2017a). Die Stiftung »erprobt [...] Handlungsansätze im Feld der Migration/Integration,

85 Der Zusammenhang von sozialer Ungleichheit und politischer Partizipation wird dabei in dem BDS-Report differenziert besprochen und z.B. festgestellt, dass das »Prekariat« heute kaum noch politisch repräsentiert ist. »Bei ökonomischer Benachteiligung« (die schon vorher als problematisch für die Systemakzeptanz dargestellt wurde) wird unter Bezug auf Nancy Fraser festgestellt, dass hier »Umverteilung die angemessene Antwort« sei (Bundesverband Deutscher Stiftungen 2012b, S. 72f.).

Jugend zwischen Schule und Beruf sowie der Demokratischen Kultur [...]« und ihre »Vorhaben zielen generell auf [...] soziale Inklusion oder Integration« (ebd.).⁸⁶ Die Freudenberg Stiftung war Mitinitiatorin des Programms »Ein Quadratkilometer Bildung«, dessen

»Programmziel seit dem Start 2007 ist, innerhalb von zehn Jahren zu erproben und modellhaft zu zeigen, wie Bildungsförderung von Kindern und Jugendlichen im Einzugsbereich ausgewählter Brennpunktgrundschulen gelingen kann.« (Bundesverband Deutscher Stiftung 2012a, S. 40)

Das Programm »wird durch einen Stiftungsverbund fachlich begleitet«, zu dem auch die BMW Stiftung Herbert Quandt gehört (ebd.). »Demokratie leben« bildet dabei einen Schwerpunkt, der

»für das Programm Ein Quadratkilometer Bildung [heißt], dass Kinder und Jugendliche sich als selbstwirksam erfahren, demokratisch sprechen und handeln können und dass sie Kitas, Kinder- und Jugendeinrichtungen, Schulen und den Stadtteil als Orte der Demokratie erleben. Grundlegend für diesen Schwerpunkt ist der unmissverständliche Bezug auf die Kinderrechte.« (Ein Quadratkilometer Bildung 2017)

Auch die Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa förderte z.B. politische Bildungsseminare für Teilnehmer*innen des Schüler*innenstipendiums der Roland-Berger-Stiftung. Im Jahresbericht von 2013 heißt es dazu:

»Das Schülerstipendium der Roland-Berger-Stiftung fördert begabte Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien. Schon seit 2009 arbeitet die Schwarzkopf-Stiftung eng mit der Roland-Berger-Stiftung zusammen und gestaltet politische Bildungsseminare für die Schülerstipendiaten. Junge Seminartrainer der Schwarzkopf-Stiftung erarbeiteten im vergangenen Jahr mit über 100 Stipendiaten in beinahe allen Bundesländern Inhalte zu Themen wie Demokratie, Migration und Integration sowie Grundlagen zur Europäischen Union. [...]« (Schwarzkopf-Stiftung 2013, S. 19)

Die Vodafone Stiftung ist nur mit einzelnen Programmen im Bereich politischer Bildung aktiv, darunter keine Programme für »benachteiligte Jugendliche«. Jedoch ist ihr Stiftungsprofil insgesamt stark gesellschaftspolitisch ausgerichtet⁸⁷ und die

86 Für einen ausführlicheren Einblick in die Arbeit der Freudenberg Stiftung: vgl. Gerber 2006.

87 Die Stiftung »initiiert [...] Programme mit dem Ziel, Impulse für den gesellschaftlichen Fortschritt zu geben, die Entwicklung einer aktiven Bürgergesellschaft anzustoßen und gesellschaftspolitische Verantwortung zu übernehmen. Das Förderprofil steht unter dem Leitmotiv »Menschen fördern. Ideen fördern« und konzentriert sich auf die Bereiche Bildung, sozialer Aufstieg und gesellschaftlicher Zusammenhalt« (Vodafone Stiftung 2017a).

Förderung ›benachteiligter Jugendlicher‹ wird über diverse Bildungs- und Sozialprogramme vorgenommen.⁸⁸

Auch die im Feld der politischen Bildung sehr umtriebige Bertelsmann Stiftung hat im Rahmen ihres Jugendbeteiligungsprogramms »jungbewegt« ab 2012 für eineinhalb Jahre ein Teilprojekt für ›benachteiligte Jugendliche‹ realisiert: »GEBE – Gesellschaftliches Engagement Benachteiligter in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit fördern« (vgl. Sturzenhecker 2016a, b).⁸⁹ Es wurde »mit sieben Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit« kooperiert, als Zielgruppe sollte das Programm

»eben jene Jugendlichen erreichen, die im Alltag des Jugendhauses, aber auch allgemein, nur selten die Chance bekommen, etwas mitzubestimmen und mitzugestalten. Solche benachteiligten Kinder und Jugendlichen haben nur sehr begrenzt die Möglichkeit, sich überhaupt mit ihren Meinungen und Anliegen öffentlich zu zeigen. Wenn sie sich zeigen und ihre Stimme erheben, wird das von Gesellschaftsmitgliedern oft als deviant, also abweichend, wahrgenommen.« (Schwerthelm/Sturzenhecker 2016, S. 11)

In dem Programm wollte man »neue Arbeitsweisen und Methoden zur Förderung gesellschaftlichen Engagements entwickeln und erproben« (ebd.). Dazu sollten die

»beteiligten Einrichtungen [...] den benachteiligten Kids (wieder) näherkommen und sie dabei unterstützen, neue Handlungsweisen zu entdecken, um in der Gesellschaft mitbestimmen und mitgestalten zu können.« (Ebd.)

Es wird betont, dass man damit »genau dem Auftrag der Kinder- und Jugendarbeit nach § 11 SGB VIII« folge, der darauf abzielt, »dass sich die Kinder und Jugendlichen in der Jugendarbeit Selbstbestimmung, gesellschaftliche Mitverantwortung und soziales Engagement aneignen« (ebd.). Tatsächlich steht in dem Gesetz nichts von »Machtkritik«, wie sie z.B. aktuell wieder verstärkt von der politischen Jugendbildung eingefordert wird (vgl. u.a. Frankfurter Erklärung 2015). Im Projekt GEBE sollten »die Themen der Jugendlichen [...] zum Ausgangspunkt für Ansätze gesellschaftlichen Engagements« genommen werden, die Angebote »im Dialog gemeinsam mit den Jugendlichen entwickelt und durchgeführt« werden (Schwerthelm/Sturzenhecker 2016, S. 12). Auch wenn auf das Programm GEBE im Rahmen

88 Zum Beispiel im »buddyY-Programm«: »In Projekten, die individuell auf die Schulen zugeschnitten sind, übernehmen Schüler etwa Patenschaften für jüngere Mitschüler, helfen anderen beim Lernen, setzen sich als Streitschlichter ein oder engagieren sich in sozialen Einrichtungen.« (Vodafone Stiftung 2017b)

89 Aus dem Projekt sind zwei Publikationen hervorgegangen (vgl. Sturzenhecker 2016a, b). Diese wurden im Bertelsmann Verlag publiziert und sind käuflich zu erwerben; eine kostenfreie oder reduzierte Version ist nicht verfügbar.

dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden kann, so verweisen die wenigen Auszüge aus der Programmbeschreibung eindrücklich darauf, dass die nachfolgenden, vertiefter analysierten Fälle in ihrer Ausrichtung an Themeninteressen ›benachteiligter Jugendlicher‹ keine Einzelfälle sind.

Ein Beitrag des Deutschlandfunks weist 2015 darauf hin, dass sich unternehmensnahe Stiftungen zwar einerseits immer wieder dem Vorwurf ausgesetzt sehen, eine neoliberale Bildungspolitik zu betreiben (vgl. Laak/Schulz 2015). Andererseits wird festgestellt, dass sich die Vodafone Stiftung wie »auch Bertelsmann, Bosch und Telekom für traditionell linke Themen ein[setzen], wie die Förderung der frühkindlichen Bildung, bessere Integration von Migrant*innen, [sic!] und Inklusion« (ebd.). So würden »sich die jüngeren Veröffentlichungen« der Vodafone Stiftung »gar nicht neoliberal [lesen]« (ebd.). Der Geschäftsführer Mark Speich erklärt in einem Interview:

»Wenn es neoliberal ist, dass man sich dafür einsetzt, dass Kinder aus sozial schwachen Familien gelingenden Bildungsaufstieg erleben können, dann würde ich mich zu dem Begriff auch ganz offensiv bekennen, also insofern ist dieser schillernde Begriff etwas schwierig.« (Ebd.)

In der philanthropie-kritischen (politikwissenschaftlichen) Fachliteratur lässt sich das Engagement unternehmensnaher Stiftungen als Teil einer Strategie verorten, mit der die sozial rauen Seiten kapitalistischer Systeme entschärft, jedoch nicht substantiell abgebaut werden sollen. So befinden Robert F. Arnove/Pinede für die US-amerikanischen »›Big Three‹ Foundations« (›Carnegie, Rockefeller, and Ford Foundations«):

»These foundations claim to attack the roots causes of the ills of humanity; however they essentially engage in ameliorative practices to maintain social and economic systems that generate the very inequality and injustices they wish to correct.« (Arnove/Pinede 2007, S. 289)

Linsey McGoey befindet zudem in ihrer Analyse großer US-amerikanischer Stiftungen (mit Schwerpunkt auf der Gates Foundation) und ihren Aktivitäten im Bildungsbereich, dass es für den Philanthropiesektor besser ist, über Bildung und z.B. die Rolle von Lehrenden zu sprechen, als über Armut, denn:

»[...] if the wealthy financiers were to admit that a substantial part of the problem was poverty and not bad teachers, the question would be why people like them are allowed to make so much when others have so little.« (McGoey 2016, S. 129)⁹⁰

90 Das Zitat im Kontext lautet wie folgt: »Strangely, the greater the debilitating toll poverty takes on the lives of America's schoolchildren, the more taboo discussion of poverty have become. Pointing out the link between poverty and education is deemed an ›excuse‹ seized on by tea-

Damit drängt sich im Hinblick auf die hier im Mittelpunkt stehende außerschulische politische Jugendbildung in Deutschland verstärkt die Frage auf, wie das Aufgreifen progressiver Forderungen durch unternehmensnahe Stiftungen aus einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildungsperspektive zu bewerten ist: Inwiefern überschneiden sich die Ansätze mit den Anforderungen an eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung, an welchen Stellen weichen sie davon ab? Dafür müsste eine genauere Analyse von Programmen vorliegen; dieser wird sich nachfolgend gewidmet.

4.3 Das Beispiel Robert Bosch Stiftung und ihr Schwerpunkt politische Bildung für ›wenig interessierte Jugendliche‹

4.3.1 Über die Stiftung

Die Ausführungen in diesem Eingangskapitel dienen dazu, die Komplexität von Stiftungsstrukturen und die ›Verwobenheit‹ von Stiftungen und Unternehmen an dem Beispiel Robert Bosch Stiftung zu veranschaulichen. Die RBS bietet sich in dieser Studie dafür an, da sie drei Modellprojekte zur politischen Bildung mit ›benachteiligten Jugendlichen‹ unterstützt hat bzw. z.T. aktuell noch fördert (vgl. Kapitel 4.3.3).⁹¹ Eine eingehendere Befassung mit Stiftungsstrukturen ist notwendig, wenn Stiftungsarbeit unter der Prämisse der ›Universalisierung von Partikularinteressen‹ (vgl. Kapitel 3.1) betrachtet werden soll, da zunächst geklärt werden muss, welche Verbindungslinien zwischen Stiftungen und Unternehmen gezogen werden können.

Robert Bosch gründete 1886 die »Werkstätte für Feinmechanik und Elektrotechnik« (Robert Bosch Stiftung 2017a), aus der sich ein international tätiges Unternehmen, die heutige Robert Bosch GmbH, entwickelte. Die nach ihm benannte Stiftung wurde von Robert Bosch gestiftet, die Gründung erfolgte durch seine Testamentsvollstrecker im Jahr 1964. Sie »formten« Boschs »Willen für die Zukunft in der sogenannten ›Verfassung des Hauses Bosch‹« (dies. 2017b). Damit ist eine

chers to exonerate their poor performance. [...] The topic of poverty is quietly ignored, just as politics or religion are ignored in polite company. Why is this? One answer is simple, if cynical. As a recent article in the New York Times suggests, if the wealthy financiers were to admit that a ›substantial part of the problem was poverty and not bad teachers, the question would be why people like them are allowed to make so much when others have so little.« (McGoey 2016, S. 129) McGoey zitiert hier den Artikel »Teachers Get Little Say in a Book About Them« von Michael Winerup (2011).

⁹¹ Die Umschreibung ›wenig interessierte Jugendliche‹ findet sich auf der Website der RBS bei der Vorstellung ihres Schwerpunkts »Jugend und Demokratie« (vgl. Robert Bosch Stiftung 2017u). Zu den einzelnen Zielgruppenbeschreibungen in den Modellprojekten: vgl. Kapitel 4.3.3.

Struktur gemeint, die aus vier Bausteinen besteht: dem Unternehmen, der Industrietreuhand KG, der Familie Bosch und der Vermögensverwaltung Bosch GmbH – die letztgenannte wurde 1969 in die Robert Bosch Stiftung GmbH umbenannt (vgl. ebd.).⁹² Die Stiftung hat bis heute ihren Sitz in Stuttgart, zudem – wie auch andere unternehmensnahe Stiftungen⁹³ – eine »Repräsentanz« in Berlin-Mitte (dies. 2017c). In der Stiftung arbeiten aktuell rund 180 Mitarbeiter*innen (vgl. ebd.).

Die RBS genießt in der Öffentlichkeit eine hohe Reputation.⁹⁴ Anders als bei der Bertelsmann Stiftung stellen ihre Verflechtungen mit dem Unternehmen oder ihre Politikberatungsaktivitäten selten Gegenstand fachlicher oder öffentlicher Diskussion dar,⁹⁵ ihre Intransparenz – zum Beispiel die fehlende Veröffentlichung der Satzung – wird nicht problematisiert.⁹⁶ Die hohe Reputation schlägt sich auch in dem gesellschaftlich breiten Spektrum an Partnern nieder, die sie für Kooperationen zu gewinnen vermag. Dieses Spektrum reicht z. B. im Bildungsbereich von wirtschafts- oder gewerkschaftsnahen Akteuren über NGOs bis hin zu staatlichen und supranationalen Institutionen.

Die Bosch Stiftung ist eine unternehmensverbundene Stiftung,⁹⁷ da sie bis heute rund 92 Prozent Kapitalanteile am »Stammkapital der Robert Bosch GmbH« hält, das 1,2 Milliarden Euro beträgt (vgl. ebd.); sie ist somit Mehrheitseignerin der Robert Bosch GmbH. Zudem ist die RBS in der Form des Modells der »Doppelstiftung« organisiert, das wiederum das vorherrschende Modell bei den unternehmensnahen Stiftungen in Deutschland ist.⁹⁸ Es lohnt sich daher, dieses Stiftungsmodell ein wenig ausführlicher zu betrachten.

Eine Doppelstiftung besteht aus einer gemein- und einer privatnützigen Stiftung (vgl. Bundesverband Deutscher Stiftungen 2013b, S. 36). Die RBS ist in diesem Modell die gemeinnützige Stiftung. Die gemeinnützige Stiftung im Modell

92 Zur Robert Bosch Stiftung gehören zudem »das Robert-Bosch-Krankenhaus, das Dr. Margarete-Fischer-Bosch Institut für Klinische Pharmakologie und das Institut für Geschichte der Medizin der Robert Bosch Stiftung sowie die unselbständigen Stiftungen Hans-Walz-Stiftung, Otto und Edith Mühlshlegel Stiftung, DVA-Stiftung sowie Rochus und Beatrice Mummert-Stiftung« (Robert Bosch 2017c).

93 Z. B. die Bertelsmann Stiftung oder die BMW Stiftung Herbert Quandt.

94 Vgl. dazu u. a. die Reden von Angela Merkel (deutsche Bundeskanzlerin) oder Frank Walter Steinmeier (damaliger deutscher Bundesaußenminister) zum 50. Jubiläum (vgl. Robert Bosch Stiftung 2017d).

95 Holland-Letz diskutiert die Partikularinteressen der RBS (vgl. Holland-Letz 2015, S. 131ff.). Jüngst problematisierte die Zeitung taz, dass die Robert-Bosch-Stiftung Politiker*innen Reisen finanziert (vgl. Hinck 2017).

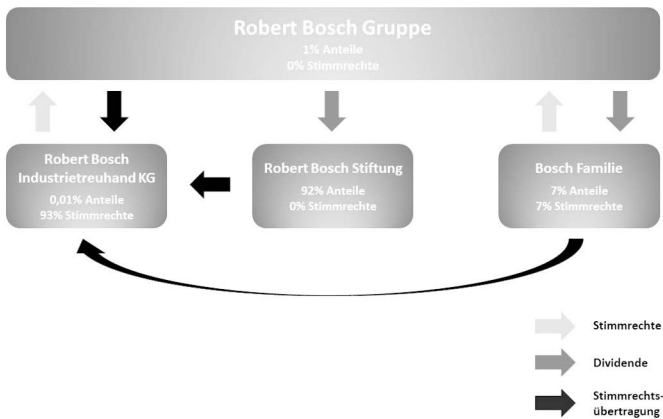
96 Jedoch veröffentlicht die RBS einen Jahresbericht, der auch die Ausgaben in einzelnen Bereichen und für Programmschwerpunkte nennt (vgl. Robert Bosch Stiftung 2017e).

97 Konkreter kann sie auch als »Unternehmensträgerstiftung im weiten Sinn« oder auch als »Unternehmensbeteiligungsstiftung« gefasst werden (vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 4.1.1).

98 Schuler betont: »Nahezu sämtliche unternehmensnahe Stiftungen funktionieren nach diesem Prinzip.« (Schuler 2010, S. 294)

der Doppelstiftung hält »die Mehrheit des Kapitals« am Unternehmen (Kögel/Berg 2011, S. 13), in diesem Falle also an der Bosch GmbH. Die privatnützige Stiftung wiederum hält die Mehrheit der Stimmrechte am Unternehmen (vgl. ebd.).⁹⁹ Im Falle Bosch erfüllt diese Funktion jedoch keine privatnützige Stiftung, sondern – das ist nämlich auch möglich – eine »andere Gesellschaftsform[...] des Privatrechts« (als die der privatnützigen Stiftung) (ebd., S. 14): die sogenannte Industrietreuhand KG (vgl. Abb. 2). Sie übt die »Unternehmerische Gesellschafterfunktion aus« und verfügt über 93 Prozent der Stimmanteile in der Hauptversammlung des Unternehmens (vgl. Eulerich 2016, S. 323). Die restlichen Stimmanteile liegen bei der Bosch-Familie (vgl. ebd.). Bei der Industrietreuhand KG (und der Bosch-Familie) liegt somit die »unternehmerische Führung der Bosch Gruppe« (Kögel/Berg 2011, S. 15f.) und die Industrietreuhand KG fungiert als das höchste Kontrollorgan der Bosch GmbH.¹⁰⁰ Sie kann somit als das »Zentrum der Macht« des Unternehmens betrachtet werden (Klesse 2012).

Abbildung 2: Die Robert Bosch Stiftung als Teil der Struktur der Robert Bosch Gruppe



Quelle: Eulerich 2016, S. 323 (Nachbildung)

Die hier angedeutete Vielfalt für mögliche Institutionen, die die Stimmrechte am Unternehmen halten, kommt in der Realität auch zum Einsatz: Auch bei

⁹⁹ Kögel/Berg schreiben, dass »die Mehrheit der Stimmrechte des Familienunternehmens [...] bei einer Familienstiftung« liegen (Kögel/Berg 2011, S. 13).

¹⁰⁰ Eulerich/Welge befinden, dass die Industrietreuhand KG »als eine Art Aufsichtsrat [fungiert]« und bezeichnen sie weiterhin »als Kommanditgesellschaft firmierende[s] Kontrollgremium« (Eulerich/Welge 2011, S. 87f.).

der Bertelsmann Stiftung ist das Gremium, das die Stimmrechte am Unternehmen hält, keine privatnützige Stiftung, aber auch keine Kommanditgesellschaft (wie beim Konstrukt Bosch), sondern die sogenannte »Bertelsmann Verwaltungsgesellschaft mbH« (Bertelsmann 2017c). Obwohl also die Bosch Stiftung und die Bertelsmann Stiftung Teil einer Doppelstiftung sind, unterscheiden sich die konkreten Stiftungskonstruktionen. Darin kann m.E. ein Grund gesehen werden, weshalb öffentlich bisher auch kaum diskutiert wird, dass die RBS – und viele andere gemeinnützige Stiftungen, die im Bildungsbereich aktiv sind – ganz ähnlich wie das umstrittene »Modell Bertelsmann Stiftung« organisiert ist.¹⁰¹

Das Modell der Doppelstiftung ist so beliebt, weil es die Vorteile privat- und gemeinnütziger Stiftungsformen vereint: die Vorteile der »Stiftung bürgerlichen Rechts, etwa in Gestalt der Familienstiftung« und der steuerbegünstigten Stiftung (vgl. Kögel/Berg 2011, S. 16). So lägen die Vorteile der Familienstiftung beispielsweise in der »deutlich eingeschränkte[n] Fachaufsicht und (teilweise) Rechtsaufsicht durch die Stiftungsbehörden [...]«, in der »größtmögliche[n] Flexibilität in der Versorgung von Angehörigen« und in der Möglichkeit, »Betriebsvermögen schenkungs- und erbschaftssteuerfrei auf eine Familienstiftung« zu übertragen (ebd.). Der Vorteil der gemeinnützigen und deshalb steuerbegünstigten Stiftung liegt wiederum »insbesondere in ihrer steuerlichen Privilegierung« (ebd.). So können hier nicht nur Schenkungs- und Erbschaftsteuern bei der »Übertragung von Betriebs- und Privatvermögen auf die Stiftung« gespart werden, sondern auch die Stiftung selbst ist »vollständig von Ertragssteuern befreit« und »nicht verpflichtet, Körperschaft- oder Gewerbesteuer zu entrichten [...]« (ebd.).¹⁰² Obendrein ist schließlich »die Versorgung von Angehörigen [...] mit einem Drittel der Erträge der Stiftung steuerlich unschädlich möglich« (ebd.). Zur aktuellen »Verfassung des Hauses Bosch« (vgl. Abb. 2) gehören zwei Personengesellschaften, die die Familie Bosch besitzen und über die sie

»mittelbar an der Robert Bosch GmbH beteiligt [ist]. Über diese beiden Personengesellschaften steht der Familie Bosch ein Kapitalanteil von 7,36 % und ein Stimmrecht von 6,83 % zu. Die Satzung der Robert Bosch GmbH sieht zugunsten der Familie eine Vorzugsdividende vor, die laufende Auszahlungen an die Stifterfamilie sicherstellen soll.« (Kögel/Berg 2011, S. 16)¹⁰³

101 Vgl. dazu u.a. Schuler 2011, S. 224ff.; Holland-Letz 2015, S. 131ff.

102 Kögel/Berg führen aus: »Die Stiftung ist nicht verpflichtet, Körperschaft- oder Gewerbesteuer zu entrichten, es sei denn, diese unterhält einen steuerpflichtigen wirtschaftlichen Geschäftsbetrieb (z.B. Beteiligung an einem Gewerbebetrieb in der Rechtsform einer KG) [...]« (Kögel/Berg 2011, S. 16).

103 Eulerich/Welge verweisen 2011 darauf, dass »[d]ie Familiengeschafter [...] rd. 5 Mio. Euro Dividende [erhalten]« (Eulerich/Welge 2011, S. 89).

Die Versorgung der Nachkommen von Robert Bosch ist somit bis heute gesichert. Angesichts der umfänglichen Steuerersparungen und der z.T. eigennützigen Motive (wie die Versorgung von Familienmitgliedern) ist es einerseits wenig verwunderlich, dass die »Unternehmensverfassung« der RBS zum »Vorbild für viele unternehmensverbundene Stiftungen in den letzten 50 Jahren« wurde (ebd., S. 13). Andererseits überrascht es aber auch nicht, dass das Modell der Doppelstiftung in Fachkreisen umstritten ist: Zum Teil wird in ihm sogar ein »Gestaltungsmisbrauch« gesehen (ebd., S. 17). Wenig überraschend ist weiterhin, dass Rainer Kögel und Dieter Berg in ihrem Fachartikel zur »Unternehmensverfassung des Hauses Bosch als Grundmodell der Doppelstiftung« befinden, dass die Kritik am Modell der Doppelstiftung »nicht zu überzeugen [vermag]« (ebd.). Denn Berg war, als er den Text mitverfasste, Geschäftsführer der RBS. Berg und Kögel argumentieren, dass durch die »Modernisierung des Stiftungsrechts aus dem Jahre 2002« der »Gesetzgeber klargelegt« habe, »dass unternehmensverbundene Stiftungen grundsätzlich zulässig sind und keinen Missbrauch der Rechtsform Stiftung darstellen.« (Ebd.)¹⁰⁴ Das stimmt, ändert jedoch nichts daran, dass das Stiftungsmodell als politisch umstritten gelten muss und z.B. in den USA Stiftungen nicht mehr als 20 Prozent Anteile an Unternehmen halten dürfen (vgl. Kapitel 4.1.1).

Die Robert Bosch Stiftung ist somit Teil einer Unternehmensverfassung, in der Steuervermeidung und Versorgung der Nachkommen eine wichtige Rolle spielen. Dies sagt noch nichts über den Charakter der konkreten Stiftungsarbeit aus, lässt aber die eigennützigen Motive, die über das Stiftungsmodell realisiert werden können, erkennen und sollte m.E. somit zu einer grundsätzlich differenzierteren Beurteilung der Gemeinwohlorientierung von Stiftungen wie der RBS und ihrer wohl-tätigen Arbeit führen.

Vonseiten der Robert Bosch Stiftung wird gern die strukturelle Trennung vom Unternehmen hervorgehoben. So antwortet die ehemalige RBS-Geschäftsführerin Ingrid Hamm auf die Interviewfrage einer Wirtschaftszeitung, wie stark die RBS »mit dem Unternehmen vernetzt« sei, dass »ökonomische und philanthropische Ziele [...] getrennt und eigenständig verfolgt [werden]« (Hamm 2009). Die Ziele »Fortbestand und Weiterentwicklung des Unternehmens« einerseits und »Förderung gemeinnütziger Ziele« andererseits würden

»in unabhängigen Organisationen verwirklicht. Das macht nicht nur rechtlich und ethisch, sondern auch praktisch Sinn. Das Unternehmen sollte von Persönlichkeiten geführt werden, die etwas davon verstehen. Dasselbe gilt umgekehrt für die Stiftung.« (Ebd.)

¹⁰⁴ Es findet sich auch der Verweis, dass erbschaftssteuerliche Nachteile bei unternehmensverbundenen Stiftungen durch das seit 2009 gültige Erbschaftssteuerrecht deutlich gemindert seien (vgl. Kögel/Berg 2011, S. 17).

Anhand dieses Statements von Hamm könnte man davon ausgehen, dass sich in den Leitungsgremien von Unternehmen und Stiftung unterschiedliche Personen befinden – schließlich handelt es sich nach der Aussage von Hamm um »unabhängige Organisationen«. Doch es besteht eine

»sehr enge personelle Verflechtung zwischen der Stiftung und den Lenkungsorganen des Unternehmens. Viele Leute aus dem Stiftungsvorstand oder dem Beirat haben auch Lenkungs- und Überwachungsaufgaben im Unternehmen.« (Eulerich; zit.n.: Bundesverband Deutscher Stiftungen 2013b, S. 40)¹⁰⁵

Eine wirkliche Trennung der Strukturen gibt es also nicht – genau genommen wirkt es nur so. Denn die personellen Verflechtungen verbinden die formal getrennten Strukturen von Unternehmen und Stiftung. Aktuell sind drei Mitglieder aus der Gesellschafterversammlung (das zugleich als Kuratorium fungiert) der RBS auch in der Industrietreuhand KG (Christof Bosch und Siegfried Dais) bzw. im Aufsichtsrat der Bosch GmbH (Christof Bosch, Matthias Madelung) vertreten (vgl. Robert Bosch Stiftung 2017g; Bosch 2017b). Christof Bosch, der neben seinem Sitz in der Industrietreuhand KG und im Aufsichtsrat der Bosch GmbH auch die Funktion des Sprechers der Familie Bosch hat, führt seit März 2017 den Vorsitz des RBS-Kuratoriums (vgl. Robert Bosch Stiftung 2017f).¹⁰⁶

Für Außenstehende sind diese Personalunionen nicht leicht ersichtlich, sie müssen recherchiert werden, denn die Funktionen der Mitglieder der Gesellschafterversammlung (respektive Kuratorium) werden auf der RBS-Website nicht genannt. Wer sich nicht näher mit der Verfassung der RBS (Stichwort »Doppelstiftung«, die unterschiedlich konstruiert sein kann) oder des Unternehmens Bosch befasst hat, würde zudem vielleicht eher nach Personalunionen im Unternehmensvorstand suchen – und nicht in der Industrietreuhand KG, dem eigentlichen Machtzentrum der Bosch-Gruppe. Dies kann z.B. auch an der unternehmensverbundenen Freudenberg Stiftung¹⁰⁷ verdeutlicht werden: Die Mitglieder der Gesellschafterversammlung der Stiftung werden ebenfalls nicht mit Funktion auf der Stiftungs-Website genannt. Damit bleibt zunächst verborgen, dass ein Gesellschafter der Stiftung, Mohsen Sohi, zugleich Sprecher des Vorstands der Freudenberg SE ist (vgl. Freudenberg SE 2017).

Diese personellen Verflechtungen sind m.E. umso relevanter, als dass die RBS über kein Kontrollgremium verfügt (vgl. zu Stiftungsstrukturen Kapitel 4.1.2). Sie gibt zwar insgesamt drei Stiftungsorgane an: die Gesellschafterversammlung, das

105 Eulerich trifft diese Aussage für die Unternehmen Bosch und Thyssen Krupp in einem Interview mit dem BDS (vgl. Eulerich; zit.n.: Bundesverband Deutscher Stiftungen 2013b, S. 40).

106 Diese Personalunion wird auch von Eulerich/Welge festgestellt (vgl. Eulerich/Welge 2011, S. 89), aber nicht dahingehend problematisiert, dass sie nicht zum Postulat der getrennten Strukturen passt.

107 Zur Arbeit der Freudenberg Stiftung auf dem Feld der politischen Bildung: vgl. Kapitel 4.2.2.

Kuratorium und die Geschäftsführung (vgl. Robert Bosch Stiftung 2017c), jedoch sind die ersten beiden Organe mit den gleichen Personen besetzt und letzteres stellt kein Kontrollorgan dar. Das Kuratorium (in dem zwei Personen aus der Industrietreuhand KG vertreten sind) hat wesentlichen Einfluss auf die Stiftungsarbeit, denn es »[entscheidet] [ü]ber die gemeinnützigen Aktivitäten und die Mittelverwendung der Stiftung« (ebd.); »nach dem Willen von Robert Bosch« ist es mit »Mitglieder[n] der Familie, Unternehmer[n] und Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens« (ebd.) besetzt.

Das Unternehmen Bosch GmbH kommuniziert die gemeinnützigen Tätigkeiten der RBS im Rahmen seiner CSR-Tätigkeiten (unter dem Label »Nachhaltigkeit«) (vgl. Bosch 2017a). Dies mag in Zeiten der steigenden Bedeutung von CSR aus Unternehmenssicht sinnvoll erscheinen, widerspricht gleichzeitig aber der viel beschworenen ›Trennung von unternehmerischen und philanthropischen Zielen‹.¹⁰⁸ Inwieweit die RBS inhaltliche Überschneidungen mit den Geschäftsfeldern der Bosch GmbH aufweist (wie z.B. die Bertelsmann Stiftung mit dem Bertelsmann-Konzern),¹⁰⁹ ist bislang nicht systematisch untersucht. Mittelbare Bezüge der Stiftungsaktivitäten zu Geschäftsinteressen sind jedoch erkennbar. So befindet Jennifer Andres in ihrer Betrachtung der RBS:

»Auffällig ist, dass die Stiftung mitunter von marktwirtschaftlichen Interessen geleitete Projekte initiiert. Die Einrichtung eines deutsch-chinesischen, deutsch-japanischen und deutsch-indischen Schwerpunktes auf dem Gebiet der Völkerverständigung im Jahr 2006 mit der Förderung von Projekten wie zum Beispiel der ›Wissenschaftsbrücke China‹ ist unter dem Blickwinkel des starken wirtschaftlichen Aufschwungs in China und den dadurch hervorgerufenen ansteigenden Investitionen von Unternehmen in Richtung Asien sicherlich kein Zufall.« (Andres 2008, S. 17)

Diese Ausrichtung der RBS erklärt sich Andres damit, »dass die Stiftung in den letzten Jahren insgesamt sehr viel näher an das Unternehmen Bosch herangerückt ist« (Andres 2008, S. 17). Andres stellt einen Zusammenhang zwischen den Personalunionen (in Stiftung und Unternehmen) und der Stiftungsarbeit her:

»Angesichts dieser Verflechtungen und der Tatsache, dass das Kuratorium der Stiftung über Förderungspolitik, Entwicklung von Programmen sowie die Genehmigung von Projekten oder Zuwendungen entscheidet, stellt sich die Frage, inwieweit die Trennung von ökonomischen und philanthropischen Gesichts-

108 Auch Anheier et al. stellen für Unternehmensträgerstiftungen, die »Allein- oder Mit-Trägerin eines Unternehmens« sind, fest, dass die Stiftungen »weit in die Governance des Unternehmens hineinwirken können – und umgekehrt«, mithin also auch ein Einfluss des Unternehmens auf die Stiftungsgovernance gegeben ist (Anheier et al. 2017a, S. 15).

109 Vgl. dazu u.a. Füller 2015.

punkten tatsächlich aufrechterhalten werden kann. Diese Frage dürfte durch den, auf die Entwicklung des Unternehmens Bosch wirkenden Globalisierungsdruck, noch größere Bedeutung erlangen, da das Unternehmen geneigt sein könnte, für seine weltweiten Aktivitäten von der Stiftung noch weitreichendere Unterstützung zu erwarten.« (Ebd., S. 18)

Eulerich/Welge stellen zudem mit Blick auf das unternehmerische und stifterische Engagement fest, dass es einen »Zielkonflikt im Erreichen beider Ziele« gibt (Eulerich/Welge 2011, S. 89). Sie führen aus, dass das Erzielen einer hohen Rendite an erster Stelle steht:

»Trotz des Umstands, dass der Bosch-Konzern über eine Eigenkapitalquote von 46 % verfügt und dass die Familie den größten Teil des Gewinns vor Steuern von 3,2 Mrd. Euro im Vorjahr im Konzern belässt, achten Familie und Stiftung dennoch auf die Erzielung einer maximalen Rendite. Verluste hingegen finden selbst mit dem Hinweis auf die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung und Rücksichtnahme keinen positiven Zuspruch und sind nicht akzeptiert.« (Ebd., S. 88)

Darin zeigt sich, dass die »Maxime«, die schon bei der Gründung im Jahr 1964 galt, immer noch aktuell ist: »Erst das Unternehmen, dann die Stiftung« (ebd., S. 89).¹¹⁰ Das Unternehmen lässt der Stiftung eine Dividende zugehen – umso mehr sie der Stiftung gibt, umso weniger bleibt für das Unternehmen. Eulerich/Welge geben 2011 an, dass das Unternehmen »jährlich rd. 2,5 % des Nettogewinns an die Stiftung aus[schüttet]« (ebd.); die Dividende betrug für das Jahr 2016 rund 126,8 Millionen Euro (vgl. Robert Bosch Stiftung 2017e, S. 57).¹¹¹

Stiftungen ermöglichen ihren Gründer*innen, ein gutes Image über sich selbst als Unternehmer*innen zu verbreiten. Die Robert Bosch Stiftung hebt z.B. hervor, dass Robert Bosch »als Erster in Deutschland den 8-Stunden-Tag für seine Mitarbeiter« eingeführt habe und »Bildungsmöglichkeiten für die Bürger, von der Volkshochschule bis zur Begabtenförderung [förderte]« (dies. 2017n). Die »Aus- und Weiterbildung seiner Mitarbeiter« sei ihm »ein besonderes Anliegen« gewesen

110 Das Stiftungsmodell habe »eine kontinuierliche Expansion der Bosch Gruppe ermöglicht« (Kögel/Berg 2011, S. 13).

111 Darüber hinaus gibt es »[w]eitere Zuflüsse aus Spenden, unselbstständigen Stiftungen und Zinsen«, wobei diese »nachrangig« seien; auch gehe man oft »für ein bestimmtes Projekt eine Partnerschaft ein [...]« (Hamm 2009). Holland-Letz befindet auf Basis der Ausschüttung von 176 Millionen, also 7 Prozent des Nettogewinns der Bosch GmbH 2014 (der bei 2,6 Mrd. lag), dass die RBS damit im Vergleich zur Bertelsmann Stiftung oder zur Possehl-Stiftung wenig ausschütete (vgl. Holland-Letz 2015, S. 131f.). M.E. sind Einschätzungen solcher Art mit Vorsicht zu genießen, da jede Stiftung unterschiedliche Berechnungsgrundlagen zugrunde legt. Holland-Letz gibt hiermit dennoch einen weiteren wichtigen Hinweis für den Bedarf an systematisch-vergleichenden Untersuchungen.

(ebd.). Während die RBS den Unternehmer Bosch für seine »vorbildliche[n] soziale[n] Leistungen« (ebd.) lobt, stellen Johannes Bähr und Paul Erker in ihrer historischen Untersuchung zum Unternehmen Bosch heraus, dass es Robert Bosch »bei der Einführung des Achtstundentags keineswegs nur um eine soziale Pioniertat [...]« ging, sondern die »kürzere Arbeitszeit zu Produktivitätssteigerungen führen« sollte (Bähr/Erker 2013, S. 65).

Die Widersprüchlichkeit, die sich im sozialen Engagement von Unternehmer*innen finden lässt, kann auch anhand eines Statements der ehemaligen RBS-Geschäftsführerin Hamm diskutiert werden. Auf die Frage, wie Bosch mit der Krise in den Nullerjahren umgegangen wäre, antwortet sie: »Es wäre ihm sehr wichtig gewesen, die Arbeitnehmer zu halten, denn er wusste, dass seine Mitarbeiter sein Kapital sind.« (Hamm 2009) Einerseits können gut ausgebildete Arbeitnehmer*innen den Profit eines Unternehmens steigern, andererseits ist die Rücksichtnahme auf die Interessen von Arbeitnehmer*innen offensichtlich besser als Rücksichtslosigkeit. Robert Bosch schien sich immerhin nicht im extremen Widerspruch zu seinem philanthropischen Handeln zu befinden, wie z.B. der US-Unternehmer Andrew Carnegie. Dieser gründete nicht nur zahlreiche große (und bis heute einflussreiche) Stiftungen, sondern muss auch mit einer der blutigsten Arbeiteraufstände der US-Geschichte in Zusammenhang gebracht werden (vgl. McGoey 2016, S. 10).¹¹² Zu dieser Ambivalenz philanthropischen Handelns gibt es in Deutschland bisher kaum Untersuchungen.¹¹³ Dies führt dazu, dass das soziale Image von Unternehmer*innen über ihre Stiftungen ohne kritische Prüfung öffentlich gepflegt werden kann.

4.3.2 Strategie im Schwerpunkt »Jugend und Demokratie«

Aktuell ist die RBS in fünf Fördergebieten aktiv: Gesundheit, Wissenschaft, Gesellschaft, Bildung und Völkerverständigung (vgl. Robert Bosch Stiftung 2017h). In den drei letztgenannten Themenbereichen finden sich auch Programme der politischen Bildung wieder. Bereits 1998 »wurde beschlossen, dass die Förderung von Ehrenamt und bürgerschaftlichen Engagements, ein profilgebendes Element sowie Querschnittsaufgabe in der zukünftigen Arbeit der Stiftung sein soll« (Andres 2008, S. 12).¹¹⁴

112 Vgl. ausführlich zu den Geschehnissen: McGoey 2016, S. 10f.

113 Auf die Geschichte der Robert Bosch Stiftung kann an dieser Stelle nicht vertieft eingegangen werden. Der Rückgriff auf eine unabhängige, wissenschaftliche Aufarbeitung ihrer historischen Ursprünge, Entwicklung und aktuellen Ausrichtung wäre hilfreich, jedoch gibt es diese nicht. Es existiert nur eine von der RBS herausgegebene Chronik (vgl. Robert Bosch Stiftung 2000).

114 Andres bezieht sich hier auf die Chronik der Robert Bosch Stiftung (vgl. Robert Bosch Stiftung 2000, S. 112).

Wie schon erwähnt, lassen sich politische Bildungsprogramme für Jugendliche und junge Erwachsene aus unterschiedlichen Bildungskontexten finden (für Haupt-/Realschüler*innen, Azubis/Berufsschüler*innen, Gymnasiast*innen oder Studierende) sowie zahlreiche Programme, die sich an Multiplikator*innen (wie Journalist*innen, Lehrer*innen oder Politiker*innen) richten (vgl. Kapitel 4.2.2). Wie nachfolgend ausgeführt wird, legt die RBS einen ihrer Schwerpunkte in der politischen Bildung auf sogenannte ›politikferne Zielgruppen‹ (vgl. Schuster 2012a).

Nicht nur in der politischen Bildung setzt sich die RBS mit ›bildungsbenachteiligten Jugendlichen‹ auseinander, sie engagiert sich auch im Bereich Bildungspolitik oftmals in Bezug auf diese: Sie vergibt den Deutschen Schulpreis, für dessen Vergabe der »Umgang mit Vielfalt« ein Kriterium ist (Robert Bosch Stiftung 2017k). Außerdem fördert die RBS das Programm »School Turnaround« zur Unterstützung von »Schulen in kritischer Lage« (dies. 2017i; Holland-Letz 2015, S. 82ff.). Investitionen in Bildung verortet Hamm, die bis 2015 als RBS-Geschäftsführerin eingesetzt war, allgemein im Kontext wirtschaftlicher Erfordernisse:

»Wir halten es für einen Fehler, dass in Deutschland Bildungsausgaben so wenig als Zukunftsinvestitionen gesehen werden. Wir sind unter OECD-Durchschnitt, und dafür gibt es in einem Land, das nur über Humankapital verfügt, keine Rechtfertigung.« (Hamm 2009)

In dem Interview aus dem Jahr 2009 führt sie weiter aus, dass Bildung nicht nur für die »Exportweltmacht« Deutschland wichtig ist, sondern verallgemeinert dieses wirtschaftliche Interesse als eines, das für jede/n Einzelne/n als ›Versicherung gegen Arbeitslosigkeit‹ wichtig sei:

»[...] wir haben uns viele Gedanken gemacht, welche Konsequenzen die Krise für die Gesellschaft hat. Wir sind zum Schluss gekommen, dass sowohl für das Individuum als auch für unsere Gesellschaft der Weg aus der Krise nur über Bildung führt. Bildung ist die einzige Versicherung, die man persönlich wie auch als Innovationsstandort und Exportweltmacht hat. Wir müssen unsere Innovationskraft und Bildungsqualität in der Welt bewahren, wenn wir nach der Krise wirtschaftlich gestärkt sein sollen. Für den Einzelnen heißt das, Arbeitslosigkeit kann jeden treffen, aber langfristig bleibt derjenige am längsten arbeitslos, der am wenigsten gebildet ist.« (Ebd.)

Wie nachfolgend gezeigt wird, schlägt sich dieser Fokus auf die Stärkung des Individuums auch in den politischen Jugendbildungsprogrammen mit ›benachteiligten Jugendlichen‹ nieder (vgl. Kapitel 4.3.3.4). Die Robert Bosch Stiftung stößt in diesem Bereich in die (im Kapitel 2.2.2) beschriebene »Lücke« (Kohl/Seibring 2012b, S. 8) an innovativer Formatentwicklung in der politischen Jugendbildung und hat in den letzten Jahren drei Modellprojekte gemeinsam mit unterschiedli-

chen Partnern gefördert (vgl. Schuster 2012, S. 117-129). Zu dieser Schwerpunktsetzung, die die RBS in der politischen Bildung verfolgt, scheint die Einschätzung von Adloff/Strachwitz zu passen, die in der RBS »ein Beispiel für staatsunabhängiges Handeln« sehen, »das sich am Gemeinwohl und explizit am Ziel orientiert, Alternativen zum Mainstream über Innovation bereitzustellen« (Adloff/Strachwitz 2004, S. 115; zit.n.: Andres 2008, S. 13). Die Gemeinwohlorientierung von Stiftungen, dies wurde bereits ausführlich dargelegt, ist dabei stets als »private Vision der Gemeinwohlorientierung« (Adloff 2010, S. 415) zu verstehen. Wie nun diese »private Vision von Gemeinwohlorientierung« der RBS aussieht, wird in ihrer internen Strategie zum Programmschwerpunkt »Jugend und Demokratie« deutlich (vgl. Robert Bosch Stiftung 2014).¹¹⁵

In der Strategie begründet die RBS ihr Engagement in der politischen Bildung zunächst mit Bezug auf Robert Bosch: Er habe schon zu Lebzeiten die 1919 gegründete Deutsche Hochschule für Politik in Berlin gefördert;¹¹⁶ außerdem sei es ihm »bei Bildungsprozessen gerade nicht darum« gegangen,

»die Menschen vollzutrichtern mit allen möglichen Dingen, die mechanisch gelernt werden, um ein Examen bestehen zu können«, sondern darum, »einen eigenen Standpunkt, eine gefestigte Anschauung über Ereignisse aller Art [zu] bekommen.« (Ebd.)¹¹⁷

Weiterhin wird in der Strategie ein Bezug zu den Satzungszielen der RBS hergestellt:

»Entsprechend ihren Satzungszielen fördert die Robert Bosch Stiftung die gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben unter Respektierung von Vielfalt, eine demokratische, tolerante Bürgergesellschaft sowie gleiche Bildungschancen für alle Bürger. Wir wollen im Besonderen junge Menschen ermutigen, Verantwortung in der Gesellschaft zu übernehmen und sich für ihre Interessen einzusetzen.« (Ebd.)

Die »aktuellen Diskussionen über eine verstärkt in unserem Land zu beobachtende Politikverdrossenheit« waren für die RBS 2009 der Grund, einen Schwerpunkt »Politische Bildung« (bzw. »Jugend und Demokratie«) einzurichten (ebd.). Dabei geht sie davon aus, dass politische Bildung das demokratische Bewusstsein schärfe und qualifiziere, da sie Einblick in komplexe Zusammenhänge in Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Medien gäbe, »zur Übernahme von Verantwortung/Partizipation« ermutige, die Diskussionskultur stärke und »Kompetenzen für eine Kultur

115 Die RBS hat die (nicht veröffentlichte) Strategie freundlicherweise zur Verfügung gestellt.

116 Aus der Deutschen Hochschule für Politik ging das heute an der Freien Universität Berlin angesiedelte Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft hervor (vgl. Freie Universität Berlin 2017).

117 In dem Ausschnitt wird aus der Bosch-Biographie von Heuss zitiert (vgl. Heuss 2008, S. 553).

der fairen Auseinandersetzung« vermittele (ebd.). Dies sind Aussagen, die sicher viele Akteure der politischen Bildung unterstützen würden. Aus der Perspektive kritisch-emanzipatorischer politischer Bildung fällt auf, dass in der Strategie die Auseinandersetzung mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen nicht eingefordert wird. Politische und gesellschaftliche Beschränkungen, die verhindern, dass sich jemand Gehör verschaffen kann, werden z.B. nicht genannt.

In der Strategie wird weiter ausgeführt, dass »geringe Wahlbeteiligung« und das schlechte Image von Politiker*innen auf das geringe Interesse von Jugendlichen »für (Partei-)Politik« verwiesen:

»Es scheint für sie eine Distanz zwischen der eigenen Lebenswelt und dem politischen System zu klaffen. Viele Jugendliche haben das Gefühl, auf dieses System keinen Einfluss zu haben, und verweigern ihre Beteiligung.« (Ebd.)

Direkt im Anschluss an diese Feststellung wird darauf hingewiesen, dass »[d]ie Notwendigkeit für neue Angebote der politischen Bildung für sogenannte politikferne Zielgruppen [...] außer Frage [steht]«, da

»[z]ahlreiche Studien belegen, dass bildungsferne Jugendliche sich seltener engagieren, seltener partizipieren und ein deutlich geringeres Interesse an Politik aufweisen als jugendliche Bildungsgewinner. Dies gilt z.B. auch für eine große Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gleichzeitig werden diese Jugendlichen kaum zielgruppengerecht von Angeboten politischer Bildung erreicht.« (Ebd.)

In der Strategie wird auch die bildungspolitische Lage der politischen Bildung benannt und darauf hingewiesen, dass »die Bundes- und die Landeszentralen für politische Bildung in den letzten Jahren massive Kürzungen erfahren« haben – und das,

»[o]bwohl das System der staatlichen politischen Bildung in Deutschland international als Vorzeigemodell gilt und die Wichtigkeit politischer Bildung v.a. im Nachgang von politisch motivierten Straftaten immer wieder besonders betont wird [...]« (Ebd.)

Die RBS möchte deshalb mit ihrem »Schwerpunkt Jugend und Demokratie [...] den Stellenwert nachhaltiger politischer Bildung stärken und zugleich Mut für unkonventionelle Zugänge machen« (ebd.). Man wolle hier jedoch keine »Lückenfinanzierung« übernehmen, sondern »komplementär [wirken]«; »[a]ls private Stiftung« sei man »in der privilegierten Lage, neue Wege in der politischen Bildung zu gehen und schnell auf wissenschaftliche Befunde zu reagieren« (ebd.). Die Projekte im Schwerpunkt »Jugend und Demokratie« würden »über Alleinstellungsmerkmale« verfügen, »die sie auch für die Fachdisziplin der politischen Bildung zu einem in-

teressanten Referenzpunkt machen« (ebd.). Denn wie die RBS – übereinstimmend mit empirischen Befunden¹¹⁸ – feststellt, lassen sich kaum Akteure finden, die

»neue Ansätze praktisch erproben und dabei einen langen Atem beweisen. Hier können wir durch innovative Modellvorhaben, durch Studien und Evaluationen eine sinnvolle Unterstützung für die Praxis und den Fachdiskurs innerhalb der politischen Bildung leisten und wichtige Impulse setzen.« (Ebd.)

Letzteres wird z.B. dadurch realisiert, dass Erkenntnisse aus Modellprojekten und Begleitevaluationen in einschlägigen Fachjournalen und Sammelbänden (vgl. Schuster 2012a, b) und auf Fachtagungen vorgestellt werden.¹¹⁹ Damit finden die Zielstellungen der RBS in der politischen Bildung weite Verbreitung in der politischen Bildungsszene. Als Ziele der »Projekte[...] im Schwerpunkt ›Jugend und Demokratie« werden genannt:

- »politikferne Jugendliche als Zielgruppe politischer Bildung stärker in den Fokus der Fachöffentlichkeit und der Politik rücken;
- Jugendliche unterstützen, urteilend und handelnd Einfluss auf ihre Angelegenheiten in der Gesellschaft zu nehmen;
- die Entwicklung einer demokratischen Identität fördern und demokratische Handlungsfähigkeit und -kompetenz vermitteln;
- das Verständnis für die Grundlagen und Zusammenhänge unseres Gemeinwesens stärken und eine Haltung des aktiven und mündigen Einstehens und Handelns für demokratische Werte fördern;
- das Interesse an Politik und die politische Partizipation von Jugendlichen stärken« (Robert Bosch Stiftung 2014).

Ein wichtiger Punkt sei – genau wie im vorherrschenden Diskurs in der politischen Bildung (vgl. Kapitel 2.2.2) – wie man Jugendliche (in dem Schwerpunkt ›Jugend und Demokratie«) »zielgruppenspezifisch« erreicht: Die RBS konzentrierte sich auf

»politikferne Zielgruppen, die zu erreichen und zu motivieren eine besondere Herausforderung darstellt. Es geht uns dabei weniger um die Vermittlung von Fachwissen und klassischer Institutionenkunde, sondern um die Veränderung von Haltungen und die Stärkung von Kompetenzen für demokratisches Han-

118 Vgl. dazu die (zweite) Empfehlung von Becker für die politische Bildungsforschung: Becker 2011a, S. 162.

119 So stellte z.B. Anja Besand die Ergebnisse aus der Evaluation von »DU HAST DIE MACHT« auf der Tagung »Praxis und Wissenschaft im Dialog. Ansprache – Methoden – Konzepte in der politischen Bildung mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen« 2012 in Göttingen vor (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2017d).

deln und um die Beschäftigung mit grundlegenden Fragen und Problemen des gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens.« (Robert Bosch Stiftung 2014)

Um die Jugendlichen »in ihren Lebenswirklichkeiten« zu erreichen, gehe man in die Schule, ins Fußballstadion oder in die neuen Medien: »In unterschiedlichen Projekten versuchen wir adäquate Zugänge zu jungen Menschen zu schaffen und sie für Politik und politische Beteiligung zu sensibilisieren.« (Ebd.)

Wie noch ausführlicher gezeigt wird, beschreitet die RBS hier mutig neue Wege und fördert experimentelle neue Ansätze, die sich so bisher noch nicht im politischen Bildungsbereich finden lassen. Im Vergleich zu anderen Stiftungen, die z.T. ausschließlich Elitenförderung betreiben (vgl. Kapitel 4.2.2), hebt sie sich damit positiv ab. Legt man das eingangs begründete Verständnis zugrunde, dass die liberale Demokratie als eine eingeschränkte betrachtet werden kann (vgl. Kapitel 2.2.1), deutet sich jedoch in den Ausführungen in der Strategie auch schon an, dass die Thematisierung und Analyse sozialer und politischer Ausschlüsse nicht zu den (prioritären) Zielen gehören. Eine »kritische[...] Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen«, wie sie Scherr für die Jugendbildung einfordert (Scherr 2011, S. 52; vgl. auch Kapitel 2.2.3), wird hier nicht als Gegenstand für die politische Bildung genannt. Wie auch schon in der Analyse des Forschungsstands zur politischen Bildung mit »benachteiligten Jugendlichen« deutlich wurde, wird dies auch im breiteren politischen Bildungsdiskurs kaum thematisiert. Dieser Eindruck lässt sich bei der näheren Betrachtung der RBS-Modellprojekte und den dazu vorliegenden Evaluationen erhärten.

4.3.3 Innovative Modellprojekte

Nachfolgend werden die Modellprojekte der RBS näher betrachtet. In diesen operiert die RBS mit unterschiedlichen Partnern und entwickelt neue Formate, in deren Rahmen neue Multiplikator*innen für die politische Bildung ausgebildet, neue Lernorte und -medien erschlossen und starke Anerkennungspraxen sichtbar werden, z.B. dadurch, dass man nach Themeninteressen von Jugendlichen fragt. Auch wird ersichtlich, dass die Programme breite öffentliche Anerkennung erfahren, legt man dafür Schirmherrschaften und Auszeichnungen als Kriterien zugrunde.

Alle drei Modellprojekte der RBS wurden zudem im Rahmen formativer Evaluationen begleitend untersucht und Zwischenergebnisse in die Praxis zurückgespielt. Dies ist mit hohen Kosten verbunden und offensichtlich nur für ressourcenstarke Akteure machbar (wie es schließlich auch die bpb als ein Kooperationspartner der RBS ist). Obwohl es genau einer solchen Forschung zur Weiterentwicklung außer-

schulischer politischer Bildung bedarf, hat eben jene großen Seltenheitswert.¹²⁰ Denn die »Evaluationspraxis« in der politischen Bildungsforschung

»dient [...] meist der nachträglichen Absicherung von Förderentscheidungen, anstatt dass sie ›auf Qualitätskontrolle, Beratung und Weiterbildung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen setzt, und [...] Projekte als Fundus neuer Erfahrungen, als Feldarbeit mit einem sehr veränderlichen Objekt nutzt.« (Becker 2011a, S. 20)¹²¹

Besonders in den Evaluationen zu den Programmen »DU HAST DIE MACHT« (DH-DM) und »Dialog macht Schule«, die unter der Federführung der Fachdidaktikerin Anja Besand durchgeführt wurden, wird m.E. jedoch eine prozessbegleitende Forschung sichtbar, an der es in der »desolat[en]« empirischen außerschulischen politischen Bildungsforschung bislang oftmals fehlt (Becker 2011a, S. 161).

Anhand einer Inhaltsanalyse soll nachfolgend in einem ersten Schritt (Kapitel 4.3.3.1 bis 4.3.3.3) aufgezeigt werden, welche innovativen Wege beschritten werden, um Jugendliche zu erreichen, aber auch um die Programme zu evaluieren. Zudem soll anhand der Evaluationsergebnisse dargestellt werden, aus welchen Gründen die Formate bei den Jugendlichen gut ankommen. In einem zweiten Schritt (Kapitel 4.3.3.4) werden die in Programmbeschreibungen und Evaluationen formulierten Bildungsziele herausgearbeitet und auch der Frage nachgegangen, ob und inwiefern in diesen Programmen Unternehmensinteressen zur Geltung kommen. Als Quellen dienen die Websites der RBS und ihrer jeweiligen Programmpartner, Programmbroschüren und Programmevaluationen sowie ein Gedächtnisprotokoll, das nach der Teilnahme an einem Workshop des Programms »Lernort Stadion« angefertigt wurde.¹²²

120 Becker konstatiert: »Forschung, die sich direkt und zusammen mit betroffenen Trägern der Praxis politischer Bildung widmet, ist selten.« (Becker 2011a, S. 19) Möller führt dazu aus, dass »[a]ufgrund mangelnder Kontakte zwischen Forschung und Praxis und insbesondere fehlender Kontinuität von Austausch und Kooperation [...] die Praxis allenfalls punktuell neuere Erkenntnisse wahrnehmen [kann]. [...] Umgekehrt fallen Beiträge aus der Sphäre der Wissenschaften aus der Sicht von Praktiker/innen (zu) selten anwendungsorientiert aus, kümmern sich Hochschulen und Forschungsinstitute zu wenig um relevante Praxisfragestellungen und entsteht so im Gegenzug zur wahrgenommenen Praxisferne eine gewisse Theorie- und Datenmüdigkeit, so dass die Gefahr von gegenseitiger Abschottung und wechselseitigem Verdruss heraufbeschworen wird.« (Möller 2003, S. 44; zit.n.: Becker 2011a, S. 19).

121 Becker zitiert hier Roth/Lynen von Berg/Benack (2003, S. 19).

122 Die Programme wurden im Rahmen dieser Studie somit (größtenteils) nicht mit eigenen erhobenen Daten untersucht. Dies hat unterschiedliche Gründe: Es lagen zu allen Programmen z.T. sehr umfangreiche Evaluationen vor und die absolute Anonymisierung der Programme wäre bei einer eigenen empirischen Untersuchung aufgrund ihres Modellcharakters schwerlich möglich gewesen; das Programm »DU HAST DIE MACHT« befand sich zudem zum Untersuchungsbeginn 2014 bereits in der Abwicklungsphase. Teilnehmende Beobachtungen waren

4.3.3.1 DU HAST DIE MACHT

In dem Programm »DU HAST DIE MACHT«, das die RBS von 2010 bis 2015 förderte, verfolgte sie das Anliegen, »[s]oziale Medien konsequent für die politische Bildung zu nutzen«, womit sie gemeinsam mit ihren Partnern »im Jahr 2010 Neuland« betrat (Robert Bosch Stiftung 2017p). Mit DHDM sollen »junge Menschen über innovative Online-Aktionen und Bewegtbildproduktionen für das Thema Politik begeistert« (ebd.) werden. Für das Programm beauftragte die RBS die UFA Film und TV Produktion GmbH, die im Programm auch pädagogische Aufgaben übernahm.¹²³ Als Zielgruppe wurden »junge Menschen zwischen 14 und 23 Jahren« ins Auge gefasst (dies.o.J.). Vor allem zu Beginn war es das Ziel, »politikferne Gruppen« (Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 10) zu erreichen; mit der Zeit wurde jedoch eine Zielgruppenerweiterung vorgenommen (vgl. ebd., S. 154).

Mit dem Fokus auf Bewegtbild- und Online-Formaten wurden bei DHDM zahlreiche neue, mediale politische Bildungsformate erprobt. Dazu gehörten u.a. Video-Formate wie »Was sagt die Straße?«, bei dem zu verschiedenen aktuellen Themen Straßenumfragen durchgeführt wurden.¹²⁴ Bei dem Wettbewerbsformat »RAPutation« konnten »Jugendliche in Rap-Form politisch Stellung beziehen« (Robert Bosch Stiftung 2017q). Des Weiteren bot DHDM auch eine »interaktive Video-Plattform für den Unterricht« an: »Teach and Show«, »die informative Videos von YouTube und anderen Videoportalen kategorisiert und kostenfrei für den (Schul-)Unterricht zur Verfügung stellt« (dies. 2017r). Gemeinsam mit der bpb wurden im Rahmen von DHDM »TenseInforms« und »BrainFed« als »Newsmagazine für jugendrelevante Nachrichten und Dauerbrennerthemen« mit den You-Tube-Stars Tense und DarkViktory entwickelt (vgl. dies. 2017s). »BrainFed« erhielt den Publikumspreis des Grimme Online Award 2016 (vgl. Grimme Online Award 2016). Auch wurde ein Jugendbeirat eingerichtet, der ein Jahr lang (2012 bis 2013) regelmäßig tagte und die Formatentwicklung beeinflusste; später wurde dieser durch den »YouTuber-Beirat ergänzt oder ersetzt« (Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 160). Großer Wert wird im Programm auf die »Überparteilichkeit« gelegt:

(auf Anfrage) im Programm »Dialog macht Schule« nicht möglich – selbst die Evaluator*innen mussten auf diese weitestgehend verzichten: u.a. aus dem Grund, dass die Dialogmoderator*innen zurückgemeldet hätten, dass Hospitationen bei der ersten Evaluation (die durch ein anderes Forschungsteam durchgeführt wurde) als ablenkend und irritierend bei den Gruppen und Moderator*innen empfunden worden waren (vgl. Besand/Fuhrmann o.J., S. 45).

¹²³ Diese Information ist einem Gespräch mit der damaligen Projektleiterin von DHDM bei UFA LAB, Anna Mauersberger, am 30. Juli 2014 in Berlin entnommen. Besand/Birkenhauer/Lange analysieren auch, »welche Herausforderungen sich im Kontext zentraler Ziel- und Aufgabenstellungen ergeben, wenn Angebote zur politischen Bildung von journalistisch qualifizierten Redaktionen entwickelt werden sollen.« (Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 170)

¹²⁴ Themen waren z.B. »Was ist typisch deutsch?«, »Homophobie«, »Ramadan: Der Fastenmonat der Muslime«, »Europa, Einwanderer und Sozialhilfe«, »Cannabis«, »Klimawandel«; die Clips finden sich auf YouTube: vgl. YouTube 2017.

Zu Podien oder Programmveranstaltungen werden Vertreter*innen aller Parteien eingeladen.¹²⁵

In der Evaluationsstudie zum Programm wird dieses insbesondere aus zwei Gründen als innovativ eingeordnet, nämlich aufgrund seiner Zielgruppenorientierung und der Formatwahl. So gäbe es immer noch kaum Angebote für »sowohl Jugendliche mit Migrationshintergrund [...] als auch Jugendliche mit Bildungsnachteilen« (Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 41).¹²⁶ Hinsichtlich der »Wahl der Vermittlungsform« stellen Besand/Birkenhauer/Lange den folgenden Bedarf fest:

»Obwohl die Nutzung von netzbasierten Medien zur niedrigschwelligen Vermittlung politischer Bildung an politik- bzw. bildungsferne Jugendliche eigentlich naheliegt, finden sich bislang kaum Beispiele für politische Onlineplattformen mit dieser Ausrichtung. Die meisten existierenden Web2.0-Angebote zur politischen Bildung richten sich derzeit noch immer an Multiplikatoren und Multiplikatorinnen [...]« (Ebd., S. 41f.)

Insgesamt werden starke Anerkennungspraxen bei DHDM deutlich: Unter Einbindung von YouTube und Facebook werden sprachlich und ästhetisch ansprechende Formate produziert (vgl. ebd., S. 84.); auch beliebte Musikstile wie Rap und jugendliche Vorbilder (Stars) werden einbezogen, indem sie die Schirmherrschaft für das Programm übernehmen.¹²⁷ Oder es wird der Versuch unternommen, Jugendliche in die Formatentwicklung einzubinden (wie sich an dem Jugendbeirat zeigt).

Mittlerweile hat sich »[a]us DU HAST DIE MACHT [...] MESH COLLECTIVE entwickelt«, das ein »Projekt der UFA GmbH« ist (Meshcollective 2017a) und »Bewegbildformate auf YouTube mit Bildungsanspruch [produziert] [...]« (Robert Bosch Stiftung 2017p). Zu den »Partner[n]« gehören, neben der RBS und der bpb u. a. auch die Bertelsmann Stiftung,¹²⁸ die Stiftung Mercator,¹²⁹ die Joachim Herz

125 So waren z. B. zum Finale der zweiten RAPutation-Staffel im Jahr 2014 Politiker*innen der verschiedenen Bundestagsparteien eingeladen: »Katja Kipping (Die Linke) nimmt an der Garderobe die Jacken entgegen, Özcan Mutlu (Die Grünen) arbeitet am Merchandising-Stand und Gregor Gysi (Die Linke), Cansel Kiziltepe (SPD) und Jens Spahn (CDU) stehen hinter der Bar.« (Robert Bosch Stiftung 2017t)

126 Besand/Birkenhauer/Lange befinden: »Gemessen an der Zahl der Jugendlichen, die dieser durchaus heterogenen Zielgruppe zugerechnet werden müssen, sind die Angebote aber noch immer überschaubar.« (Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 41)

127 Im Programmflyer werden als »Celebrity Friends« ein Rapper, eine Moderatorin, eine Sängerin, eine Soap-Darstellerin und ein Blogger genannt (vgl. Robert Bosch Stiftung o.J.).

128 Die Bertelsmann Stiftung hat z. B. ein Video zum Thema »Mitentscheiden und mithandeln in der Kita« im Rahmen des Programms »jung bewegt« beauftragt (vgl. Facebook 2017).

129 Mesh Collective hat für die Stiftung Mercator Videos für die Online-Kampagne »#CheckDich-Aus« produziert, die wiederum »Teil des Programms Mercator Exchange« ist, »das die internationalen Austausch- und Begegnungsprogramme der Stiftung Mercator für Schüler, Jugendliche und Multiplikatoren bündelt« (Meshcollective 2017c).

Stiftung oder die Adenauer Stiftung (vgl. Meshcollective 2017b). Damit ist auch ein Hinweis gegeben, wer sich die kostenintensiven innovativen Bildungsformate im Web 2.0 leistet bzw. auch leisten kann oder möchte.

Das Programm DHDM wurde in seiner Entstehungsphase zwei Jahre begleitend evaluiert. Die Evaluation wurde mit einer formativen Beratung des Projektteams verbunden, das heißt, dass Ergebnisse aus dem laufenden Forschungsprozess in die Projektarbeit gegeben wurden.¹³⁰ Dadurch konnten Fehler frühzeitig erkannt und »Bedürfnisse der Zielgruppe« berücksichtigt werden (Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 32).¹³¹ Die daraus entstandene Fallstudie möchte auf die »Chancen und Herausforderungen« politischer Bildung im Netz verweisen und aufzeigen, wie sich »politische Bildungsprozesse im Web 2.0 grundsätzlich besser auf Zielgruppen abstimmen lassen« (Besand 2013).¹³²

Eine der »wichtigste[n]« Forschungsfragen der Evaluation ist die, »inwiefern es dem Projekt DU HAST DIE MACHT gelingt, die anvisierte Zielgruppe auch tatsächlich zu erreichen« (Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 32). Damit seien des Weiteren die Fragen verbunden, ob die

»Angebote der Internetplattform DU HAST DIE MACHT tatsächlich geeignet [sind], »politikferne« Jugendliche auf politische Fragen aufmerksam zu machen, mit ihnen authentisch und auf Augenhöhe über politische Fragen zu diskutieren, sowie sie langfristig an politische Partizipation heranzuführen?« (Besand 2013)

Um diese Fragen (z.B. nach der Zielgruppenerreichung) zu beantworten, wurde eine qualitative Untersuchung durchgeführt und »Jugendliche aus unterschiedlichen sozialen Gruppen im Hinblick auf ihre Wahrnehmung und Einschätzung des Projektangebots befragt« (ebd.).

In der Evaluation werden »drei relevante Perspektiven« eingenommen: die erste hinsichtlich des Angebots, die zweite hinsichtlich seiner Rezeption und die dritte hinsichtlich der Produktion (ebd.). Die erste Perspektive umfasst die Beurteilung aus fachdidaktischer Sicht und ist für die vorliegende Untersuchung besonders wichtig. Denn wie auch in der Evaluation festgestellt wird, ist »Innovation [...] als Gütekriterium von eher ambivalenter Bedeutung. Auch die Nähe zur Zielgruppe

130 Die Forschergruppe hat sich »regelmäßig (ca. alle 8 Wochen) mit der Redaktionsgruppe im UFA Lab zu sogenannten Resonanzgesprächen« getroffen (Besand 2013).

131 Das Forschungsteam hebt die Vorteile einer begleitenden Evaluation mit formativer Beratung (auf der Website des Lehrstuhls hervor: »[...] wir [sind] der Überzeugung, dass sich eine Verbesserung der Instrumente politischer Bildung und damit nachhaltiger Innovation in diesem Feld nur entwickeln kann, wenn Ergebnisse möglichst frühzeitig in den Produktionsprozess zurückgespiegelt werden.« (Besand 2013)

132 Diese Ergebnisse können hier nicht ausführlich dargestellt werden, vgl. dazu: Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 78ff.

und die Offenheit für Anregungen von außen machen an sich noch kein gelungenes Projekt aus.« (Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 44)

Als »drei Klassen von Güteinstrumenten in der politischen Bildung« werden der »Beutelsbacher Konsens«,¹³³ »Didaktische Prinzipien«¹³⁴ und »Bildungsstandards«¹³⁵ herangezogen. Prinzipien kritisch-emanzipatorischer politischer Bildung und Didaktik werden von Besand/Birkenhauer/Lange somit nicht als Bewertungsmaßstäbe oder -grundlage herangezogen, was insofern nicht überrascht, als dass sie in der fachdidaktischen Forschung eine eher randständige Rolle spielen.

Die Bewertung aus fachdidaktischer Sicht kann hier nur in gebotener Kürze wiedergegeben werden: Analog zu den Beurteilungskriterien schneidet DHDM z.B. bei »Adressatenorientierung/Schülerorientierung« sehr gut ab (vgl. ausführlich: Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 47). So würden nicht nur aktuelle Themen jugendgerecht besprochen, sondern es fänden sich auch viele »jugendkulturelle Aspekte« (mit Stars, Bands, TV-Serien etc.) und unterhaltungsorientierte Beiträge. Hinsichtlich des Kriteriums der Einhaltung des Kontroversitätsgebots werde sich zwar bei der Informationsvermittlung um eben jene Kontroversität erfolgreich bemüht, z.B. über Pro- und Contra-Debatten, jedoch würden sich »Schwierigkeiten« beim »erste[n] und vornehmste[n] Ziel des Projekts« ergeben: »Jugendliche zur politischen Partizipation anzuregen, d.h. sie zu aktivieren« (ebd., S. 50).

Wie Besand/Birkenhauer/Lange hervorheben, ist dies keineswegs eine triviale, sondern eine höchstrelevante Frage, da »[a]ktivierend [...] (insbesondere in der Umgebung des Web 2.0) eher pointierte Stellungnahmen als vorsichtig formulierte, um Ausgewogenheit ringende Hintergrundbeiträge [wirken].« (Ebd.) Bei »Themenstruktur und Ausrichtung der weniger auf Information als auf Beteiligung und Aktivierung ausgerichteten Angebote« von DHDM ergäbe sich »ein eher kritisches Bild, was Kontroversität und Überwältigung« betrifft (ebd.). So könne bei bestimmten Themen

»eine klare, auch weltanschauliche Positionierung des Projekts festgestellt werden – nämlich für Umweltschutz und nachhaltiges Verhalten, gegen Kernenergie, für Integration und Vielfalt in der Gesellschaft sowie für eine Steigerung der Aufgaben im Bildungsbereich.« (Ebd.)

133 Zum Beutelsbacher Konsens (BK) und der aktuellen Debatte über diesen: vgl. Kapitel 2.1.2.

134 Als didaktische Prinzipien werden Adressatenorientierung, Problemorientierung, Exemplarisches Lernen, Handlungsorientierung, Kontroversität, Wissenschaftsorientierung genannt (vgl. Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 45).

135 Mit Bildungsstandards wird sich auf die 2004 von der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) veröffentlichten Standards für die politische Bildung in der Schule bezogen: politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten (vgl. Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 45).

Um die Rezeption bei Jugendlichen zu erheben (Perspektive 2) wurden »Jugendliche mit unterschiedlichen Bildungsbiographien aus unterschiedlichen sozialen Kontexten« befragt (ebd., S. 59).¹³⁶ Insgesamt kann hinsichtlich der Ergebnisse zur Rezeption hervorgehoben werden, dass »[n]ahezu alle« der befragten Jugendlichen »[...] es toll finden, dass es ›so etwas wie DU HAST DIE MACHT überhaupt gibt‹« (ebd., S. 61). Die Jugendlichen – egal aus welcher Gruppe – würden

»den Ansatz [honorieren], etwas speziell für Jugendliche zu machen und sie (also die Jugendlichen) selbst dabei immer wieder zu Wort kommen zu lassen. In vielen Interviews kam zum Ausdruck, dass vor allem die Bereitschaft auf junge Leute zuzugehen und ihnen zuzuhören eine der Grundstärken des Projekts [...] ist.« (Ebd.)¹³⁷

Besonders gut kam an, dass DHDM mit Bewegtbild arbeitet:

»[...] dieses Medium [wurde] von allen Jugendlichen stets als überaus positiv hervorgehoben. Videos finden alle Jugendlichen völlig unabhängig von sozialem Hintergrund oder Bildungshintergrund wunderbar. Sie schauen sie konzentriert an und finden über sie Zugänge zu Themen, die sie sich über Texte niemals angeeignet hätten. Insbesondere Jugendliche der Gruppe 3 sind [...] fast ausschließlich über diesen Kanal erreichbar.« (Ebd., S. 74; Herv. i. O.)¹³⁸

In der dritten Perspektive wurden die »Produktionsperspektiven und -bedingungen« von DHDM näher betrachtet. Auch dies passiert in der politischen Bildung eher selten und ist für die Weiterentwicklung eben jener hochinteressant, insbesondere da die Frage danach gestellt wurde, wie die Zielgruppe selbst am Produktionsprozess beteiligt werden kann (vgl. ebd., S. 145). Um zielgruppenadäquate Formate zu entwickeln, wurden im Programm verschiedenen »Strategien zur Überwindung der Distanz zur Zielgruppe« nachgegangen (ebd., S. 159-163). Eine davon ist der »[i]nstitutionalisierte Kontakt mit der Zielgruppe«, z.B. durch den Jugendbeirat

136 Dafür haben sie einen »zweidimensionalen Merkmalsraum« benutzt, der »Bildungshintergrund« und »Nähe oder Ferne zur Politik« abbildet; der Bildungshintergrund wird dabei vorrangig an der Schulform festgemacht (vgl. Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 59f.). Besand/Birkenhauer/Lange beschreiben, dass die Klassifizierung als »politikferne*r Jugendliche*r« schwierig war, da es z.B. »benachteiligte Jugendliche« gibt, die offensichtlich großes Interesse an politischen Themen haben – als Beispiel nennen sie u.a. ein Mädchen, das aus prekären Lebensverhältnissen stammt und »Kontakt zur rechten Szene pflegt«, sich für »Geschichte, den zweiten Weltkrieg [...], für Migration und das NPD-Verbot« interessiert (ebd., S. 59).

137 Es gab auch Kritik vonseiten der Jugendlichen am Programm DHDM, z.B. hinsichtlich der »Fülle der Informationen« und der »Übersichtlichkeit des Angebots« (Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 61). Die Evaluator*innen haben auch den Eindruck, dass Jugendliche aus allen Gruppen sich eher oberflächlich mit der Seite beschäftigt haben (vgl. ebd., S. 63).

138 Zu Gruppe 3 gehören Jugendliche, die die Hauptschule besuchen oder/und zu »Risikogruppen« gehören (vgl. Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 60).

bzw. YouTuber-Beirat (ebd., S. 160). Die Mitglieder der Beiräte sind jedoch »eher als engagierte und bildungserfolgreiche Jugendliche zu beschreiben«, weshalb die Evaluator*innen hervorheben, dass »Sorge dafür getragen werden« müsse, »dass die Beiräte sich nicht zu sehr von der Zielgruppe unterscheiden« – auch wenn durch sie immerhin »eine Brücke in die entsprechenden Altersgruppen« geschlagen werden könne (ebd.).

4.3.3.2 Dialog macht Schule

Im Jahr 2009 initiierten die RBS und die bpb das Modellprojekt »Jugend, Religion, Demokratie: Politische Bildung mit Jugendlichen in der Einwanderungsgesellschaft«,¹³⁹ das heute unter dem Namen »Dialog macht Schule« (DmS) firmiert. Das Programm richtet sich an die »neue Generation von Kindern aus Einwandererfamilien«, von denen »[v]iele [...] in sogenannten sozial benachteiligten, oft auch bildungsfernen Familien auf[wachsen]« (Robert Bosch Stiftung 20170). Da die »klassischen Methoden politischer Bildung [...] an diesen Kindern und Jugendlichen häufig vorbei[gehen]«, soll »Dialog macht Schule« diese »direkt und auf neue Weise« ansprechen:

»Im Mittelpunkt stehen die Dialoggruppen, die aus 10 bis maximal 15 Schülern ab Klasse sieben bestehen, vornehmlich aus Einwandererfamilien. Die Gruppen treffen sich wöchentlich über einen Zeitraum von zwei Jahren, entweder im Rahmen freiwilliger AGs oder als Teil des Politik- oder Ethikunterrichts. Geleitet werden sie von sogenannten Dialogmoderatoren, jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund, die für ihre Aufgabe in Seminaren und Workshops ausgebildet und vernetzt werden.« (Ebd.)

Momentan besteht DmS an fünf Standorten (Berlin, Hamburg, Hannover, Stuttgart, Wuppertal) und erreicht rund 750 Schüler*innen (Stand: März 2015) (vgl. Dialog macht Schule 2017a), bisher wurden 90 Dialogmoderator*innen ausgebildet (vgl. Robert Bosch Stiftung 20170). Zum Teil findet DmS im Rahmen des Regelunterrichts statt (vgl. Besand/Fuhrmann o.J., S. 123) und ist mit der Vergabe von Noten durch die Dialogmoderator*innen verbunden (vgl. ebd., S. 58, 66).

2013 gründeten zwei ehemalige Dialogmoderatoren aus dem Modellprojekt heraus die »Dialog macht Schule gGmbH« (Robert Bosch Stiftung 20170). Der »Verbreitungsansatz« von DmS basiert nun auf einem »Social Franchise System« (Dialog macht Schule 2017a) und folgt der »Vision, bis 2020 jährlich 1.000 Dialogmoderatoren auszubilden, um so bis zu 25.000 bildungsbenachteiligte Schüler zu erreichen und deren Startchancen zu verbessern« (Teucher 2014). Das Programm

¹³⁹ Das Modellprojekt startete in Schulen in Berlin-Neukölln und Stuttgart und wurde entsprechend in Kooperation mit der Stadt Stuttgart und dem Bezirksamt Berlin-Neukölln durchgeführt (vgl. Robert Bosch Stiftung 20170).

wird durch unterschiedliche Partner gefördert.¹⁴⁰ Die Bundeschirmherrschaft hat Aydan Özoguz, die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, übernommen (vgl. Dialog macht Schule 2017b).

Laut Evaluationsbericht sei ein Alleinstellungsmerkmal von DmS, dass es ein Mentoringprogramm ist – solche gäbe es zwar zahlreich im Bildungsbereich, aber bisher keines »mit klarer Ausrichtung und Schwerpunkt auf politische Bildung« (Besand/Fuhrmann o.J., S. 20). Zu den Voraussetzungen dafür, dass man Dialogmoderator*in werden kann, gehört, dass man Student*in ist und eine »Einwanderungsbiographie und/oder interkulturelle Erfahrungen« hat (Dialog macht Schule 2017a). Man geht davon aus, dass »Menschen mit Migrationshintergrund [...] leichter Zugang zu anderen Menschen mit Migrationshintergrund [schaffen]« (Besand/Fuhrmann o.J., S. 16).

DmS betrachtet sich als innovativ, da es mit einem »dialogisch-partizipativen Ansatz an der Schnittstelle von schulischer und außerschulischer politischer Bildung« arbeitet (Dialog macht Schule 2017a).¹⁴¹ Dieser Ansatz beruht vor allem darauf, dass Jugendliche eigene Themen einbringen können. Man lege einen »weiten Politikbegriff zu Grunde« (ebd.), die »Themen und Interessen der Jugendlichen« sollen »im Vordergrund stehen« (dies. 2017c) und man will »den Fokus gezielt auf einen lebensweltlichen Zugang« legen (dies. 2017d). Auf der Website heißt es dazu:

»Dialogmoderator*innen leisten wahre Detektivarbeit, wenn es um das Aufspüren der versteckten politischen Interessen ihrer Schüler*innen geht. So wird zum Beispiel aus dem Engagement im Sportverein eine Diskussion über gesellschaftliche Teilhabe und aus dem Streit mit der älteren Schwester ein Austausch über die Unumgänglichkeit von Konflikten, die Notwendigkeit von Kompromissen und dem Verständnis für andere Perspektiven in einer Demokratie. Themen wie Identität, Heimat, kulturelle Vielfalt, Stereotype, Geschlechterrollen und viele mehr, bieten (nicht nur für unsere Schüler*innen.) [sic!] Raum, die eigenen Perspektiven zu erweitern, Rollenzuschreibungen zu überwinden und ein erweitertes Reflexionsvermögen zu entwickeln.« (Ebd.)

In der Evaluation wird betont: »Solche aufsuchenden dialogisch orientierten Formate sind im Bereich der politischen Bildung bislang noch eher Mangelware [...]« (Besand/Fuhrmann o.J., S. 6). So müsse allein der Fakt, dass man bei DmS ohne

140 Auch das Software-Unternehmen SAP förderte »[...] mit 15 000 Euro [...] die Erweiterung des Berliner Schulnetzes von ›Dialog macht Schule‹« (Oeing 2014). Dass SAP ein Programm fördert, das sich für Demokratie einsetzt, ist insofern bemerkenswert, als dass SAP im eigenen Konzern lange Zeit versucht hat, demokratische Mitbestimmung, z.B. durch einen Betriebsrat, zu verhindern (vgl. FAZ 2006).

141 Auch die Evaluation bestätigt nach 12-monatiger wissenschaftlicher Begleitung, dass das Modellprojekt ein »innovatives und überaus gelungenes Format« sei (Besand/Fuhrmann o.J., S. 4).

Agenda und mit freiem Dialog arbeiten will, im Kontext Schule »(leider) noch immer als innovativer Ansatz bewertet werden« (ebd., S. 16f.). Dass die Schüler*innen den Eindruck haben, dass mit DmS herausgefunden werden soll, »was Jugendliche denken«, sei damit »für ein dialogisch orientiertes Projekt kein schlechter Befund«, so die Autorinnen der Evaluationsstudie (ebd., S. 55).¹⁴² Als Alleinstellungsmerkmal von DmS wird somit auch der freie Dialog in Kombination mit politischen Inhalten gewertet (vgl. ebd., S. 116).

Besand/Fuhrmann resümieren in der Evaluation zum Programm,¹⁴³ dass es zu den Stärken des Programms gehöre, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund erreicht werden (vgl. ebd., S. 112). Auch in dieser Evaluation wird zudem deutlich, dass die jugendlichen Teilnehmer*innen das Projekt »nicht selten geradezu enthusiastisch [beurteilen]«, obwohl sie zu Projektbeginn skeptisch waren (ebd., 59). Dabei

»scheint es [...] von zentraler Bedeutung zu sein, dass in den Dialoggruppen offen auf Fragen und Probleme der Jugendlichen reagiert wird und damit eine selbstbestimmte Themensetzung möglich ist. Dieser Aspekt wird von den Jugendlichen als zentraler Pluspunkt des Projekts bewertet.« (Ebd.)

Wichtig ist insbesondere auch die umgekehrte Erkenntnis, dass »[i]n Gruppen, in denen dies nicht oder für ihre Begriffe zu selten praktiziert wird, [...] sich die Schülerinnen und Schüler entsprechend auch deutlich kritischer [verhalten]« (ebd.). Die »Themenoffenheit« bei DmS ist somit als ein besonders innovatives Element in Hinblick auf die Frage, wie Jugendliche erreicht werden können, zu bewerten. Deshalb sollen hier auch einige Ergebnisse der Evaluation zur Themenfindung innerhalb der Dialoggruppen wiedergegeben werden.

Besand/Fuhrmann weisen (unter Bezug auf Becker 2000) darauf hin, dass in der außerschulischen politischen Bildung oft »[u]npräzise Zieldefinitionen

142 Besand/Fuhrmann analysieren auch, wie die Schüler*innen »die Zielgruppe des Projekts [sehen]« (Besand/Fuhrmann o.J., S. 81). Ein*e interviewte*r Schüler*in antwortet in diesem Kontext auch: »Also ich glaube, die wollten uns halt/die wollten halt wissen, wie die Jugend heutzutage ist. Wie die meinen, wie sie denken/« (ebd.).

143 Die Evaluation fokussiert die Alleinstellungsmerkmale und Gelingensbedingungen des Programms sowie die Weiterbildung der Dialogmoderator*innen (vgl. Besand/Fuhrmann o.J., S. 37). Die Ergebnisse können hier nicht ausführlich dargestellt werden und sind z.T. in die Darstellung des Formats eingeflossen. Methodisch wird ein qualitativer Ansatz in der Evaluation verfolgt: einmal eine fachdidaktische Analyse, um die Qualität des Projekts zu beurteilen, und zum zweiten eine empirische Analyse, bei der es um die Wahrnehmung des Programms durch die Zielgruppe und um die beteiligten Projektakteure geht (vgl. ebd., S. 43; zum Einsatz der methodischen Verfahren: vgl. ebd., S. 43ff.). Der (unveröffentlichten) Evaluation von Besand/Fuhrmann ist eine andere Evaluation vorausgegangen, deren Ergebnisse in einer Publikation veröffentlicht wurden (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung/Robert Bosch Stiftung 2011).

oder unkonkrete Leitbilder« zu finden seien (Besand/Fuhrmann o.J., S. 63). Auch DmS habe eine solche »unscharfe Zielbeschreibung« und so sei den Dialogmoderator*innen z.T. unklar, »welchen Auftrag sie nun eigentlich haben und welche Feinziele sich hinter großen Begriffen wie bspw. ›Bewusstsein für Demokratie und politische Partizipation entwickeln« [...] verbergen« (ebd.). Das habe auch gute Effekte, da sich die Dialogmoderator*innen dadurch »sehr stark auf die [...] Jugendlichen einlassen« (ebd., S. 63f.).

In der Evaluation wird u.a. die Frage beleuchtet, wie ein Sachverhalt zum Thema in einer Dialoggruppe wird. Hierbei kristallisierten sich verschiedene Strategien heraus: Das »[A]blauschen« von Themen, z.B. durch eine ›Wie-geht's-mir-Runde«, das direkte Erfragen von Themen, das Einbringen von Themen durch Dialogmoderator*innen, wenn sie davon ausgehen, dass diese vermeintlich interessant seien oder auch das Aufgreifen von Themen, die schon im Unterricht behandelt wurden (vgl. ebd., S. 94-97). Bei der Frage, wie man nun zur politischen Dimension kommt, würden die Dialogmoderator*innen »[...] zwischen den Zielpolen [jonglieren], einen freien Dialog mit Jugendlichen einzugehen und ihnen neue Einsichten in politisch-gesellschaftliche Zusammenhänge zu eröffnen« (ebd., S. 98). Man benutze einen weiten Politikbegriff und nehme Bezug zu »grundlegenden politischen Kernfragestellungen oder Kernkonzepten« (ebd.).¹⁴⁴

Insgesamt stellen Besand/Fuhrmann deutliche Weiterbildungsbedarfe fest, wie man zur politischen Dimension kommt (vgl. ebd., S. 100). Dass politische Bildungsforschung nur selten der Formulierung konkreter Weiterbildungsbedarfe dient, wurde eingangs in diesem Kapitel erwähnt. Die Evaluation zu DmS formuliert einen solchen Weiterbildungsbedarf für die Dialogmoderator*innen zur »Reflexion über politische Bildung« (ebd., S. 148).¹⁴⁵ Ein Entwurf für ein Weiterbildungsseminar beinhaltet deshalb auch eine Einheit, in der »[e]in klarer Bezug zur politischen Bildung [...] hergestellt werden [soll]« (ebd., S. 152).¹⁴⁶

144 Als Bezug geben Besand/Fuhrmann die »Autorengruppe Fachdidaktik« an (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2011). Einige Dialogmoderator*innen würden an Basiskonzepte der politischen Bildung anschließen (vgl. Besand/Fuhrmann o.J., S. 99).

145 Dabei würden jedoch die Fortbildungen zur politischen Bildung von den Dialogmoderator*innen »scheinbar als zu abstrakt und fern von der Arbeitsrealität der Dialoggruppen empfunden« (Besand/Fuhrmann o.J., S. 148). Die Fachdidaktikerinnen befinden jedoch, dass man es »genauer betrachtet [...] hier allerdings lediglich mit einem Imageproblem der politischen Bildung zu tun [...]« habe (ebd.).

146 In bestehenden Konzepten für die Weiterbildung der Dialogmoderator*innen ließen sich bereits »didaktische Prinzipien und Basiskonzepte« finden (Besand/Fuhrmann o.J., S. 169).

4.3.3.3 Lernort Stadion

Seit 2010 fördert die Robert Bosch Stiftung zusammen mit der DFL Stiftung (ehemals Bundesliga Stiftung)¹⁴⁷ das Programm »Lernort Stadion«, bei dem aktuell 12 Lernzentren in ganz Deutschland gefördert werden.¹⁴⁸ Diese bieten mehrtägige Workshops, Projektstage oder längerfristige Seminare für Jugendliche an (vgl. Robert Bosch Stiftung 2013a, S. 2). Themen sind hierbei u.a. »Migration, Rassismus und (Rechts-)Extremismus, Zivilcourage, Umweltschutz, Mobbing, Homophobie, Umgang mit (sozialen) Medien, Gewaltprävention [...]« (ebd.). »Lernort Stadion« ist nach dem »Vorbild« der aus England stammenden »Study Support Centres« gestaltet, bei denen Bildungseinrichtungen und Fußballclubs zusammenarbeiten (ebd., S. 4). Aus dem Programm heraus hat sich im Oktober 2014 der »Lernort Stadion e.V.« gegründet (vgl. dies. 2017m), der als »Verbund der Lernzentren« fungiert (Lernort Stadion 2017a).

Die Lernzentren sind bei den Fanprojekten angesiedelt, die dafür als »Schnittstelle zwischen Fußball und politischer Jugendarbeit [...] in der idealen Rolle« seien (Robert Bosch Stiftung 2013a, S. 4). Jedes Lernzentrum hat ein »eigenes Profil«, das an den jeweiligen Standort angepasst ist (dies. 2017m). Oftmals wird mit den Fußball-Clubs, den CSR-Stiftungen der Clubs (z.B. BVB-Stiftung im BVB-Lernzentrum in Dortmund) und mit weiteren Partnern (z.B. Arbeit und Leben, AWO) kooperiert. Im Jahr 2012 wurde das Modellprojekt im bundesweiten Wettbewerb »365 Orte im Land der Ideen«¹⁴⁹ u.a. für seinen »konzeptionelle[n] Projektansatz« ausgezeichnet (dies. 2013a, S. 4).

Das Programm zeichne sich durch eine »niedrigschwellige Herangehensweise, die lebensweltbezogene Themenauswahl und [...] wertschätzende[n] Umgang mit den Jugendlichen« aus (Bundesliga Stiftung 2016c). Das Stadion, Fußball als Sport bzw. auch ein bestimmtes Umfeld sollen motivieren, ein »Erlebnis« darstellen und eine »positive Haltung« im Bildungssetting hervorrufen (Robert Bosch Stiftung 2017m). Die Angebote würden sich »deutlich vom oft als frustrierend empfundenen Schulalltag [unterscheiden]« (dies. 2013a, S. 4). Im Stadion will man

»exemplarisch veranschaulichen [...], wie Politik in viele unterschiedliche Bereiche des alltäglichen Lebens hineinwirkt. Ansatz des Projekts ist es, diese Zusammenhänge vor Ort ganz praktisch aufzuspüren und sie für Jugendliche nachvollziehbar zu machen.« (Ebd.)

147 Die DFL Stiftung wird im Kapitel 4.3.3.4 ausführlicher betrachtet.

148 Die Standorte sind in: Dortmund, Bochum, Bremen, Berlin, Bielefeld, Gelsenkirchen, Frankfurt, Dresden, Rostock, Braunschweig, Nürnberg, Stuttgart, Wolfsburg (vgl. Robert Bosch Stiftung 2017m).

149 »Die Initiative ›Deutschland – Land der Ideen‹ ist die gemeinsame Standortinitiative der Bundesregierung und der deutschen Wirtschaft, vertreten durch den Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI).« (Land der Ideen 2017)

Als Schlüsselfaktor wird dabei der »privilegierte Zugang zum Stadion mit der Nähe zum jeweiligen Club, zur faszinierenden Fußballwelt und zum ›heiligen Rasen‹ gesehen (ebd.). Dies bedeute zudem »eine enorme materialisierte Wertschätzung« (ebd., S. 4f.). In den Workshops kämen nicht nur »unterschiedliche Methoden, Übungen und Spiele zum Einsatz«, sondern auch »sportpädagogische Angebote, künstlerische Ansätze mit Musik, Graffiti und Theater« (ebd., S. 5).

Das Programm erreicht jedes Jahr rund 6000 Jugendliche (Bundesliga Stiftung 2016c). Obwohl es »am Grundprinzip der Freiwilligkeit und den Grundpfeilern der informellen Bildung« ausgerichtet ist (Robert Bosch Stiftung 2013a, S. 5), kommen die Jugendlichen jedoch oftmals im Rahmen des Schulunterrichts. Die »Gruppe im Schulverband« hat »Anwesenheitspflicht«, aber entscheide selbst über »aktive Beteiligung am Programm« (ebd., S. 6).

Als Zielgruppe sollen »Schülerinnen und Schüler, v.a. von Hauptschulen der Jahrgangsstufen sieben bis zehn, sowie fußballbegeisterte Jugendliche und junge Erwachsene aus der Fanszene« erreicht werden (Robert Bosch Stiftung 2017m). In weiteren Programmbeschreibungen werden diese auch als »Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund« (Lernort Stadion 2017b) und als »sozial benachteiligte und bildungsferne Jugendliche« (Robert Bosch Stiftung 2013a, S. 4) beschrieben. Wie auch die beiden anderen Modellprojekte will »Lernort Stadion« somit »die Jugendlichen ansprechen, die von traditionellen Bildungsangeboten nur selten erreicht werden« (Bundesliga Stiftung 2012, S. 19).¹⁵⁰ Dabei soll »die Nähe zu den Clubs« helfen: »Wir wissen doch, dass die Schüler nicht zum Fanprojekt wollen, sondern zu Werder!«, betont ein Pädagoge vom »Lernort Stadion« (ebd.).

Die RBS hat (in Kooperation mit der DFL Stiftung) eine Methodensammlung mit einem Begleitheft für die Pädagog*innen an den Lernzentren herausgegeben (vgl. Robert Bosch Stiftung 2013a, b). Die Methodensammlung mit hochwertigem Erscheinungsbild hält zahlreiche Übungsanleitungen für mögliche Workshops bereit; einige Methoden wurden auch von anderen Bildungsträgern übernommen, darunter gewerkschaftsnahe wie das DGB-Bildungswerk Thüringen (vgl. dies. 2013b, S. 70) oder Arbeit und Leben Bielefeld (vgl. ebd., S. 152). Im Begleitheft finden sich nicht nur Hintergrundinformationen zum Projekt und zum politischen Bildungsverständnis, sondern auch Vorlagen für die Arbeit (wie z.B. Teilnehmendenbescheinigungen), Workshop-Beispiele und Informationen über jedes Lernzentrum.¹⁵¹

150 Oder wie es ein Pädagoge vom Bremer Fanprojekt »schmunzel[nd]« ausdrückt: Die Jugendlichen, »die sich nie in der Volkshochschule oder bei der Landeszentrale für politische Bildung in einen Kurs einschreiben würden« (Bundesliga Stiftung 2012, S. 19).

151 In dem Begleitheft wird auch der hohe Stellenwert der Öffentlichkeitsarbeit im Programm »Lernort Stadion« deutlich: So ist z.B. eine Einverständniserklärung für die Eltern zu finden, die darüber informiert, dass während der Teilnahme »zu Dokumentationszwecken, Außendarstellung des Angebots und Veröffentlichung ggf. Foto-, Film- und Tonaufnahmen [...]« angefer-

Als Schirmherr für das Programm »Lernort Stadion« konnte Oliver Welke gewonnen werden, der nicht nur als Sportmoderator bekannt ist, sondern auch das ZDF-Satire-Magazin »heute-show« moderiert, das als gesellschaftskritisch gilt, da z.B. Lobbyismus oder Ungleichverteilung von Reichtum angeprangert werden.¹⁵² Mit ihm als Schirmherrn können die beiden unternehmensnahen Stiftungen, RBS und DFL Stiftung, hohe Glaubwürdigkeit für ihr Engagement in der politischen Bildung mit »benachteiligten Jugendlichen« gewinnen.

Das Programm wurde wissenschaftlich begleitet und evaluiert vom Centrum für angewandte Politikforschung (CAP). Ein Zwischenbericht von 2013, in den Einsicht genommen werden konnte, fasst erste Untersuchungsergebnisse zusammen: Es werden

»die Ergebnisse der positiven Zustimmungsdaten der beteiligten Jugendlichen anhand der ermittelten Wirkungsfaktoren jeweils Parameter spezifisch (gemäß Alter, Geschlecht, Bildungs- und Migrationshintergrund sowie mit Blick auf die Fußballaffinität der Jugendlichen) dargestellt.« (Feldmann-Wojtachnia 2013, S. 10)

Damit sollen u.a. für »die Weiterentwicklung des Projekts interessante Hinweise« geliefert werden (ebd.). In einer zweiten Evaluationsphase sollten dann »qualitative Interviews mit allen Projektbeteiligten« geführt werden (ebd.).

Die Evaluation hält fest, dass sich »[a]lle Programme [...] an bildungsferne und sozialschwache Jugendliche, größtenteils aus dem Haupt-, Förder- und Berufsschulbereich [richten], die als Schulklassen an den Programmen teilnehmen« (ebd., S. 3). Auf der Basis von 1.500 Befragungsteilnehmenden zeigt die Evaluation (vgl. ebd., S. 6), dass rund 30 Prozent der Jugendlichen »einen – zumeist türkischen – Migrationshintergrund an[geben], der tatsächliche Anteil liegt jedoch schätzungsweise bei 60 %, bei einigen Schulklassen sogar bei 80 % bis 100 %« (ebd., S. 3). Weiterhin würden

»60 % der Jugendlichen [...] aus der Haupt- bzw. Mittelschule, 10 % aus der Förderschule, 20 % aus der Berufsschule und derzeit ca. 10 % aus anderen Bereichen mit teilweise anderen Bildungshintergründen (freie Gruppen, teilweise aus dem Sport) [kommen].« (Ebd.)

Die Rezeption des Programms bei den Jugendlichen wird anhand verschiedener Kategorien gemessen (vgl. Abb. 3). Nur eine von elf genannten im Bericht betrifft

tigt werden (Robert Bosch Stiftung 2013a, 22). Die Eltern sollen sich u.a. damit einverstanden erklären, dass Aufnahmen von ihrem Kind gemacht sowie bearbeitet, zeitlich unbegrenzt gespeichert und veröffentlicht werden können (vgl. ebd.).

152 Die »heute-show« gilt als Sendung, die »der Kritik an Politik und Gesellschaft im Medium Fernsehen einen eigenen Platz« verschafft (Digitalfernsehen 2012).

die politische Bildung und überprüft, ob die Jugendlichen »durch den [sic!] Programm gelernt [haben], Bürgersinn zu entwickeln« (Feldmann-Wojtachnia 2013, S. 9). Was genau damit gemeint ist, wird in dem Zwischenbericht nicht näher erläutert. Analog zu der Erhebung hat die Programmteilnahme aber 85 Prozent »Spaß gemacht« und 69 Prozent »fanden die Inhalte interessant« (ebd.). Die RBS resümiert unter Bezug auf die Evaluation:

»Die große Nachfrage nach den Angeboten von Lernort Stadion und die guten Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung legen nahe, dass dieses Projekt eine Leerstelle innerhalb der politischen Bildung füllt.« (Robert Bosch Stiftung 2013a, S. 7)

Abbildung 3: Evaluationsergebnisse Lernort Stadion: Generelle Bewertung und Wirkung des Programms Lernort Stadion auf die Jugendlichen

- 85% der Teilnehmenden hat das Programm im Ganzen **Spaß** gemacht,
- 82% würden das Angebot anderen Jugendlichen **weiterempfehlen**,
- 79% der Jugendlichen haben das **Stadion** von einer neuen Seite kennengelernt,
- 75% haben durch den [sic] Programm gelernt, **Bürgersinn** zu entwickeln,
- 69% der Jugendlichen fanden die angebotenen **Inhalte interessant**,
- 69% glauben, das Gelernte **in den Alltag transferieren** zu können,
- 65% schätzen es, bei den Angeboten **selbst aktiv** geworden zu sein,
- 64% wurden im Lernzentrum zum Nachdenken und zur Diskussion **motiviert**,
- 64% haben die Angebote zu **Sport und Bewegung** gefallen,
- 56% der Jugendlichen wünschen sich, im **Kontakt** mit dem Angebot zu bleiben,
- 55% der Teilnehmenden hätten sich eine **längere Dauer** gewünscht.

Quelle: Feldmann-Wojtachnia 2013, S. 9 (Herv. i. O.)

4.3.3.4 Bildungsziele

Aus den bisherigen Ausführungen ist deutlich geworden, dass die RBS (z.T. gemeinsam mit der bpb) tatsächlich viele Innovationsbedarfe aufgreift: hinsichtlich der Frage, *wie* »benachteiligte Jugendliche« durch politische Bildungsangebote erreicht werden können.¹⁵³ Auf was zielen jedoch die Programme? Setzen sie sich mit

¹⁵³ Auch wenn z.T. eine Zielgruppen-Entgrenzung vorgenommen wurde: So sei seit Anfang 2013 das Programm DmS an allen Schulen der Sekundarstufe möglich (vgl. Besand/Fuhrmann o.J., S. 82). In Berlin liegt zwar das »Hauptaugenmerk auf »sozialräumlich klar benachteiligte Stadtteile«, damit gibt es einen »Vorbehalt der sozialen Lage«, aber »»Bildungsferne« ist kein »Alleinstellungsmerkmal« (ebd.; Besand/Fuhrmann zitieren hier aus einem internen Projektdo-

sozialen Ungleichheitsverhältnissen auseinander? Diese Fragen soll nachfolgend explorativ vor allem an den Konzeptionen der Programme »Dialog macht Schule« und »Lernort Stadion« nachgegangen werden, da das Programm DHDM bereits abgeschlossen ist.

Soziale Ungleichheit wird als gesellschaftliches Problem in den Programmbeschreibungen oder Evaluationen zunächst einmal angesprochen. Z.B. wird in einer Publikation über »Dialog macht Schule« aus dem Jahr 2011 der »Zusammenhang zwischen Bildungsarmut, sozialer Herkunft und einer Einwanderungsbiographie« (Bundeszentrale für politische Bildung/Robert Bosch Stiftung 2011, S. 7) benannt und festgehalten, dass »die (politische) Bildungsbeteiligung« von Kindern und Jugendlichen aus Einwandererfamilien »zu einer dringlichen Zukunftsaufgabe« werde (ebd.). In der Zielgruppenbeschreibung wird die soziale Lage benannt und betont, dass »sozial benachteiligte Schüler*innen aus meist Einwandererfamilien direkt in Schulen im sozialen Brennpunkt«¹⁵⁴ angesprochen werden sollen (Dialog macht Schule 2017d). Operationalisiert wird die Zielgruppenansprache dadurch, dass man

»in der Praxis von der Annahme aus[geht], dass die für das Projekt relevanten Jugendlichen in Stadtteilen mit hoher Arbeitslosigkeit und/oder hohem Anteil an Bevölkerung mit Migrationshintergrund zu finden sind.« (Besand/Fuhrmann o.J., S. 82)

Die soziale Lage und die oft auch materiell schwierige Situation der Jugendlichen werden in der Publikation von 2011 dagegen nicht vertieft analysiert oder problematisiert, auch wenn sie z.B. in den Berichten aus der Praxis immer mal durchschimmern.¹⁵⁵ Auch in den Programmbeschreibungen zu »Lernort Stadion« findet sich keine nähere Betrachtung der Lebenssituationen der Jugendlichen, obwohl auch hier die sozial prekäre Lage zumindest benannt wird. So heißt es im Begleitheft der Methodensammlung des Programms:

»Das Konzept ist auf Jugendliche ausgerichtet, die häufig in finanziell sowie sozial prekären Verhältnissen leben und dadurch gesellschaftlich benachteiligt oder bereits von vielen Entwicklungschancen ausgeschlossen sind. Teilhabe ist für sie nicht nur wegen eines einzelnen Hindernismerkmals, sondern aufgrund

kument). Die »Zielgruppe wird damit weiter interpretiert als ursprünglich vorgesehen [...]« (ebd.).

154 In der Evaluation ist auch die Rede von »sozio-ökonomisch benachteiligten Jugendlichen« (Besand/Fuhrmann o.J., S. 6).

155 Zum Beispiel, wenn in einem Interview ein Lehrer darauf hinweist, dass einige Schüler*innen »jobben [müssen], das heißt, ein Teil ihrer Kraft ist dadurch gebunden, dass sie für ihren eigenen Bedarf oder auch für den ihrer Familie zuarbeiten müssen, zuhause Hilfestellungen geben sollen oder auch Geschwister versorgen [...]« (Bundeszentrale für politische Bildung/Robert Bosch Stiftung 2011, S. 29).

eines ganzen Bündels von Faktoren erschwert. Die Jugendlichen fühlen sich oft selbst in vielerlei Hinsicht ausgegrenzt, verkennen ihre eigenen Potenziale und können sich selten in vollem Umfang persönlich entfalten.« (Robert Bosch Stiftung 2013a, S. 5)

Auch in den Evaluationen zu DHDM und DmS wird das Thema soziale Ungleichheit aufgegriffen.¹⁵⁶ So stellen Besand et al. Erklärungsmodelle aus der Forschungsliteratur zum ›Phänomen Politikferne‹ zusammen (vgl. Besand/Fuhrmann o.J., S. 31-36; Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 15-19). In prägnantester Kürze zusammengefasst lauten diese:¹⁵⁷

- a) es fehlt an Wissen bei den Jugendlichen,
- b) Desinteresse der Jugendlichen,
- c) es gibt bestimmte Schichten, die ›politikfern‹ seien,
- d) zunehmende Komplexität der Politik,
- e) es besteht ein unsichtbares Politik-Interesse,
- f) Politikferne als Kommunikationsproblem,
- g) Politikferne als gesellschaftliche Exklusionsmechanismen.

Soziale Ungleichheit spielt in den Erklärungsmodellen z.B. in c) und g) eine Rolle (vgl. Besand/Fuhrmann o.J., S. 33-35). Aus diesen Konzepten und Erklärungen formen Besand/Fuhrmann eine Matrix mit pädagogischen und didaktischen Aufgaben, die als erste Bewertungsgrundlage für »Dialog macht Schule« (und später auch Besand/Birkenhauer/Lange für DHDM, vgl. dies. 2013, S. 15-19) gelten soll. In der Matrix kommt die (inhaltliche) Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit jedoch kaum mehr vor,¹⁵⁸ auch nicht bei DHDM (vgl. Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 20f.). Bestenfalls noch unter dem Stichwort »genderbewusste Angebote« (Besand/Fuhrmann o.J., S. 36), was jedoch in den weiteren Ausführungen in der Evaluation keine Berücksichtigung mehr findet.

156 Vgl. auch Kapitel 2.2.1, in dem der von Besand et al. zusammengefasste Forschungsstand zur politischen Bildung mit ›politikfernen Jugendlichen‹ dargestellt wurde.

157 Ausführlich können diese in der veröffentlichten Evaluation zu »DU HAST DIE MACHT« nachgelesen werden – hier werden auch die Studien genannt, auf die sich Besand/Birkenhauer/Lange beziehen (vgl. dies. 2013, S. 15-19).

158 In einer Grafik zu dieser Matrix werden die folgenden Kriterien genannt: »sich auf die Kommunikation einlassen«, »Konflikte aushalten«, »genderbewusste Angebote«, »Komplexität verringern«, »zwangslose Angebote«, »unkonventionelle Angebote«, »Artikulationsformen ernst nehmen«, »Wissen vermitteln«, »nicht nach Politik fragen«, »Politikersprech« entschlüsseln«, »hinter Desinteresse kein Unvermögen vermuten«, »Herausfordernde Zielgruppe annehmen«, »spannende und unterhaltsame Angebote schaffen«, »weites Politikverständnis anbieten« (Besand/Fuhrmann o.J., S. 36).

Die Tatsache, dass soziale Ungleichheit zwar im Forschungsstand als Erklärung für die sogenannte ›Politikferne‹ noch eine Rolle spielt, in der Matrix für die Konzeption der Bildungsangebote jedoch (als inhaltliches Thema) nicht mehr berücksichtigt wird, ist sicher nicht auf einen intentionalen Ausschluss zurückzuführen – wurde doch in dieser Untersuchung (vgl. Kapitel 2.2.3) gezeigt, dass im breiteren Fachdiskurs die Auseinandersetzung mit Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnissen sowieso eine randständige Rolle spielt. Gleichzeitig ist damit auch ein Hinweis gegeben, wo die Innovationsfähigkeit und die Gemeinwohlorientierung der Programme ausbaufähig wären: In der Reflexion der Einbettung politischer Bildung in die Reproduktion von Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnissen und in der Thematisierung von sozialen Ungleichheitsverhältnissen innerhalb der Programme. Dies dürfte in den nachfolgenden Ausführungen noch deutlicher werden.

Wie die Beschreibung der Formate (vgl. Kapitel 4.3.3.1 bis 4.3.3.3) zeigte, sollen ›benachteiligte Jugendlichen‹ mithilfe starker Anerkennungspraxen erreicht werden. Damit ist z.B. gemeint, dass jugendkulturelle Aspekte und Themen der Jugendlichen berücksichtigt werden. Bildungsangebote werden ansprechend gestaltet und sollen Spaß machen. Betrachtet man die formulierten Bildungsziele der Modellprojekte, so fällt auf, dass alle Programme die Jugendlichen stärken wollen – wie schon an der Strategie der RBS gezeigt wurde, also ein starker Fokus auf das Individuum gelegt wird. Bei DmS scheinen auch die schulischen Strukturen zumindest teilweise mit ins Blickfeld zu geraten:

»Dialog macht Schule will Demokratie in einer immer vielfältiger werdenden Gesellschaft stärken. Dem Selbstverständnis folgend, dass eine Demokratie von der Beteiligung aller gesellschaftlichen Gruppen lebt, wollen wir jungen Menschen aus sozial benachteiligten Verhältnissen das Gefühl vermitteln, dazuzugehören, gebraucht zu werden und ihnen das Rüstzeug an die Hand geben, die Gesellschaft von morgen mitzugestalten. Gleichzeitig wollen wir Schulen in sozialen Brennpunkten dabei unterstützen, sich auf eine immer multikultureller werdende Schülerschaft einzustellen, indem wir als fester Bestandteil des Schulalltags interkulturelle Brücken zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen bauen.« (Dialog macht Schule 2017a)

DmS will die Jugendlichen erreichen, in dem es »ressourcen- und kompetenzorientiert« arbeite und

»[...] sowohl die psychosoziale Ebene der Jugendlichen berücksichtigt (Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit entwickeln) als auch Basiskompetenzen politischer Bildung (Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie methodische Fähigkeiten) über einen längeren Zeitraum einübt und erprobt.« (Ebd.)¹⁵⁹

159 Diese Aspekte spielten von Anfang an im Programm eine Rolle. So werden als drei von sechs Kernaspekten auch schon 2011 »Ressourcen- und Kompetenzorientierung«, »psychosoziale

Für das Ziel einer Demokratie, »in der alle gesellschaftlichen Gruppen unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, die Gesellschaft und Politik mitgestalten können« (dies. 2017c), sollen

»Schüler*innen [...] in ihrer demokratischen Bewusstseinsbildung gefördert werden und sich zu selbstbestimmen Persönlichkeiten entwickeln, die geleitet von ihren Stärken für sich und andere Verantwortung übernehmen.« (Ebd.)¹⁶⁰

Der Fokus auf das Individuum wird auch im Programm »Lernort Stadion« deutlich. Als übergeordnetes Ziel wird in der Programmbeschreibung zunächst genannt, dass »Jugendliche [...] in ihrer Urteilsfähigkeit und ihrer Selbstverantwortung gestärkt [werden], um ihre Welt selbstbestimmter verändern zu können« (Robert Bosch Stiftung 2017m). In einer Auffächerung der Ziele wird zunächst sehr allgemein genannt, dass man die Jugendlichen »für politische Bildungsthemen und gesellschaftspolitische Fragestellungen interessieren« und »ihre sozialen Kompetenzen stärken« möchte (ebd.).¹⁶¹ Die Teilnehmenden sollen »motiviert werden« sich mit bestimmten Themen (»wie Gewalt, Rassismus, Homophobie, Diskriminierung und Vorurteilshandeln«) und »ihren persönlichen Rechten, Integrations- und Partizipationsmöglichkeiten auseinandersetzen« (ebd.). Der Kooperationspartner, die DFL Stiftung, schreibt auf seiner Website: »Wir möchten diese Jugendlichen ›fit for life‹ machen und sind überzeugt, dass sie trotzdem nicht unpolitisch sind – es bedarf nur neuer Wege der politischen Bildung.« (Bundesliga Stiftung 2016c)¹⁶² Ziel sei es,

Ebene« und »Kompetenzentwicklung« genannt (Bundeszentrale für politische Bildung/Robert Bosch Stiftung 2011, S. 8). Die Evaluation des Programms zeigt auf, dass die Dialogmoderator*innen als Ziele ihrer Arbeit »Wissenssteigerung«, »Irritationen und produktive Brüche«, »Empathie, Perspektivenwechsel und Ambiguitätstoleranz« und »[a]rtikulationsfähig werden« benennen (Besand/Fuhrmann o.), S. 104-106).

160 Zu diesen Bildungszielen, die darauf zielen, das Individuum zu stärken, passt, dass in dem jährlichen Weiterbildungsangebot für Dialogmoderator*innen (der »Vertiefungsakademie«) im Jahr 2016 u.a. ein Vortrag zur »positive[n] Psychologie« gehalten wurde, deren zentrale Fragen sei, »was Menschen stark macht und wie sie ihre Stärken entwickeln können« (Dialog macht Schule 2017e). Der Vortrag wurde von Viktoria Franz von der Universität Trier gehalten (vgl. ebd.).

161 Auch im Begleitheft (zur Methodensammlung) wird im direkten Anschluss an die Beschreibung der sozial prekären Lage der Jugendlichen betont, dass man deshalb die »sozialen Kernkompetenzen« stärken möchte (Robert Bosch Stiftung 2013a, S. 5).

162 Im sogenannten »Mission Statement« von »Lernort Stadion« wird ebenfalls das Ziel genannt, »[...] über den Fußball [...] Jugendliche ›fit zu machen«, an der Gesellschaft aktiv und reflektiert teilzuhaben« (Robert Bosch Stiftung 2013a, S. 28). Man will sie »in ihrer Urteilsfähigkeit und Selbstverantwortung [...] stärken, damit sie ihre Welt selbstbestimmt gestalten können« (ebd.).

»[...] Lern- und Denkanstöße zu geben, die bei den Jugendlichen Bildungsprozesse anregen und zu einer positiven, selbstverantwortlichen Entwicklung ihres persönlichen und beruflichen Lebensweges beitragen.« (Robert Bosch Stiftung 2013a, S. 5)

Hinsichtlich der »multiplen Problemlagen der Jugendlichen« wird betont, dass das Programm diese »nicht [...] lösen« könne, man jedoch das Empowerment der Jugendlichen fördern wolle: Das Programm

»kann im Sinne von sozialer Inklusion aktiv auf die Jugendlichen zugehen und ihnen eine positive, wertschätzende Lernerfahrung anbieten, die die Jugendlichen stärkt. Eine solche Lernerfahrung meint Empowerment. Sie zielt auf die Selbstbefähigung der Jugendlichen zur Persönlichkeitsentfaltung, zur besseren gesellschaftlichen Integration und zu gesellschaftlicher Partizipation. Lernort Stadion ermutigt die Jugendlichen dazu, ein demokratisches Miteinander im Projekt auszuprobieren, die eigene Rolle in der Gesellschaft zu reflektieren und Themen, die das Stadion bietet, kritisch zu betrachten, um hieraus Rückschlüsse für das eigene Tun zu ziehen.« (Ebd., S. 6)

Man will zu »solidarischem und emanzipiertem Denken und Handeln« ermutigen (ebd., S. 20). Das zugrunde gelegte politische Bildungsverständnis verweist darauf, dass davon ausgegangen wird, dass politische Beteiligung voraussetzungsreich ist und spezifischer Kompetenzen bedarf:

»Es geht um die Aktivierung der Jugendlichen zur Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Lebensumfeld und zur selbstverantwortlichen Gestaltung des eigenen Lebens. Für die Bereitschaft, sich aktiv zu beteiligen, brauchen Jugendliche soziale, kommunikative, mediale und spezifische demokratische Kompetenzen.« (Ebd., S. 6)¹⁶³

Die materiellen Voraussetzungen für demokratische Beteiligung – obwohl ihr Fehlen z.B. bei der Zielgruppenbeschreibung klar benannt wird – werden hier nicht mehr aufgeführt.

163 Dazu werden im Begleitheft »demokratische Basiskompetenzen« aufgezählt; im Vordergrund stünde die »Vermittlung von Toleranz und die Anerkennung der Menschenrechte« (Robert Bosch Stiftung 2013a, S. 7). Dass davon ausgegangen wird, dass die Teilnahme am politischen Leben voraussetzungsvoll ist, wird auch im zugrunde gelegten politischen Bildungsverständnis deutlich: »Unter politischer Bildung verstehen wir landläufig alle organisierten, kontinuierlichen und zielgerichteten pädagogischen Maßnahmen, um – in unserem Fall – Jugendliche mit den zur Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben notwendigen Voraussetzungen auszustatten. Geleitet vom Gedanken der Demokratie ist es dabei Ziel der politischen Bildung, demokratische Spielregeln zu verankern und damit zur Herausbildung und Weiterentwicklung eines aktiven Gemeinwesens, gesellschaftlicher Partizipation und politischer Beteiligung möglichst aller Menschen beizutragen.« (ebd., S. 10)

Auch im »Lernort Stadion« wird ein »weiter Politikbegriff« zugrunde gelegt – dieser soll »[...] über Themen der eigenen Lebenswelt zu Inhalten und Strukturen des politischen Systems« führen (ebd.). Weiterhin heißt es: »Auf diese Weise können sich die Jugendlichen einbezogen fühlen und lernen, dass Politik mehr bedeutet als ein diffuses Gefühl der Ohnmacht, der Desorientierung, Überforderung und Intransparenz.« (Ebd.) Hierin deutet sich an, dass die Ursache für Ohnmachtserfahrungen und das Aufarbeiten dieser weniger im Mittelpunkt steht: Sondern es soll auf die bestehenden (eigenen) Machtressourcen aufmerksam gemacht werden – ganz ähnlich wie es Bröckling für die Machttheorie des Empowerments dargelegt hat (vgl. Kapitel 3.2.1). In diesem Sinne kann im Übrigen auch der Name des Programms »DU HAST DIE MACHT« gedeutet werden: Der Fokus liegt auf dem Entdecken der Machtquellen bei sich selbst – nicht bei der Analyse von gesellschaftlichen Bedingtheiten und Barrieren.

Die Angebote der einzelnen Lernzentren bei »Lernort Stadion« unterscheiden sich zwar, jedoch hat man übergreifende »Qualitätsmerkmale« entwickelt (vgl. Tabelle 3). Diese wurden im Rahmen von »Netzwerktreffen und Methodenwerkstätten« als »Standards für die politische Bildungsarbeit am Lernort Stadion« erarbeitet (Robert Bosch Stiftung 2017m).

Tabelle 3: Qualitätsmerkmale Lernort Stadion

Qualitätsstandards des Modellprojekts Lernort Stadion	
1.	Der politischen Bildung im Stadion liegt ein weit gefasster Politikbegriff zugrunde. Er meint nicht nur die Auseinandersetzung mit Systemen, Akteuren und Entscheidungsprozessen, sondern nimmt die Beteiligungsmöglichkeiten jedes Einzelnen in seinem Umfeld, zum Beispiel in Schule, Familie oder Freizeit, in den Blick. Dadurch lernen Jugendliche, dass auch in ihrem Alltag eine politische Dimension steckt.
2.	Gezielte und aufeinander abgestimmte Lernmodule stärken die individuellen und gruppenbezogenen Kommunikations- und Handlungsfähigkeiten als demokratische Basis-kompetenzen. Im Mittelpunkt stehen kritisches Denken, eigenverantwortliches Handeln, Solidarität, Toleranzfähigkeit, Respekt, Empathie, das Aushalten von Widersprüchen und das gewaltfreie Lösen von Konflikten. Hierzu ist ein ganzheitlicher Lernansatz notwendig.
3.	Der politische Bildungsansatz im Lernort Stadion konzentriert sich auf den Kernbereich »Demokratie Lernen«. Die Teilnehmer beschäftigen sich mit den Werten und Ambivalenzen im Fußball und entwickeln darüber ein demokratisches Bewusstsein. Ziel ist die Erkenntnis, dass Demokratie Lernen der Persönlichkeitsentwicklung dient und die eigene Rolle in der Gesellschaft stärkt.

4.	Das Stadion dient als Anschauungsort für die gesellschaftspolitische Dimension der bearbeiteten Themen. So erkennen die Jugendlichen, dass sie sich mit ihrem Umfeld aus unterschiedlichen Perspektiven auseinandersetzen können.
5.	Das Konzept der politischen Bildung im Lernort Stadion schließt den Anspruch auf gesellschaftliche Teilhabe ein. Es ist darauf ausgerichtet, Jugendliche zur Partizipation – zum aktiven Mitgestalten des eigenen Umfelds – aufzufordern und zu befähigen.
6.	Die aktive Teilnahme an den Lernangeboten im Stadion ist für die Jugendlichen grundsätzlich an Freiwilligkeit gebunden. Die Angebote zielen auf eine lebendige Diskussion, die zu reflektiertem Nachdenken ermutigt und Meinungsvielfalt fördert. Eine Schlüsselrolle spielen die Authentizität und Qualifikation der Referenten in den Lernzentren.
7.	Die Faszination der Jugendlichen für Stadion und Fußballumfeld trifft auf einen pädagogisch vorstrukturierten Lernort und projektorientierte Angebote, die forschendes und selbstgesteuertes Lernen ermöglichen. Methoden des nicht formalen Lernens bestärken die Jugendlichen darin, eine eigene Haltung zu entwickeln und sich für eigene Ideen einzusetzen.
8.	Lernprozess und Lernangebote sind an den wertschätzenden Grundprinzipien der Anschauungs- und Erlebnispädagogik ausgerichtet. Der Lernansatz im Lernort Stadion ist ressourcen- und subjektorientiert, um die sozialen Kompetenzen der Jugendlichen zu stärken.
9.	Komplexe gesellschaftspolitische Zusammenhänge werden nicht ausgeblendet, sondern durch niederschwellige, zunächst elementarisierte Zugänge über Fußball und Sport begreifbar gemacht. Praktische, bewegungsreiche und interaktive Module werden als »Türöffner« den inhaltlichen Diskussions- und Reflexionsphasen vorangestellt. Sie ermöglichen neue Erfahrungen und schaffen die nötige Offenheit und Motivation für das Demokratie Lernen.
10.	Lernort Stadion schließt als einladender Lernort mit einer positiven und wertschätzenden Pädagogik an den Inklusionsgedanken an und kann gerade auch benachteiligte Jugendliche motivieren und stärken. Damit wirkt der Ansatz Ausgrenzungserfahrungen der Jugendlichen entgegen und baut Barrieren zur gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft ab.

Quelle: Robert Bosch Stiftung 2017m, S. 26f.

Die ›Qualitätsmerkmale‹ zeigen, dass alle Schlagworte und Konzepte aufgegriffen werden, die sich im Bildungsbereich aktuell großer Beliebtheit erfreuen: Partizipation, Inklusion, selbstgesteuertes Lernen, Erlebnispädagogik, Ressourcenorientierung usw. Die Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheits-, gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen ist jedoch kein Kriterium – sie mag in den Angeboten einzelner Lernzentren eine Rolle spielen, als Qualitätsmerkmal wurde sie nicht aufgenommen.

Eine Reflexion, wie zielgruppenadäquate Formate Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnisse reproduzieren, soll an dieser Stelle nicht ausführlich erfolgen, sondern erst in Kapitel 5 auf Basis einer empirisch fundierten Fallstudie für das Programm »Micro Projects« vorgenommen werden (vgl. Kapitel 5.3). Dennoch sei an dieser Stelle ein Hinweis für weitere Analysen gegeben und ein kurze theoretische Überlegung erwähnt: Aus einer subjektkritischen Perspektive (die in Kapitel 3.2.1 dargelegt wurde) fällt auf, dass die Bedingtheit der Jugendlichen bzw. der Subjekte wenig thematisiert wird: Die Subjekte sollen demokratisches Bewusstsein ausbilden, eine eigene Haltung entwickeln, sich für ihre Ideen einsetzen, soziale Kompetenzen (weiter) ausbilden, es soll ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihre Rolle in der Gesellschaft gestärkt werden (vgl. die Merkmale 3, 7, 8 in Tabelle 3). Der weite Politikbegriff wird hier so interpretiert, dass Beteiligungsmöglichkeiten im sozialen Umfeld identifiziert werden sollen (vgl. Merkmal 1 in Tabelle 3) – wie Beteiligungsmöglichkeiten gesellschaftlich eingeschränkt und bedingt sind, darauf liegt nicht der Fokus. Die Thematisierung von Ohnmacht, gesellschaftlichen Erwartungen und Zwängen, beschränkten oder ungleichen Beteiligungsmöglichkeiten – als »anti-heroisches Korrektiv«, wie es Bünger nennt (Bünger 2011, S. 323; vgl. Kapitel 3.2.1) – spielen somit keine Rolle. Somit kann argumentiert werden, dass auf diese Weise Ungleichheits- und Herrschaftsstrukturen reproduziert werden.

Dass soziale Ungleichheitsdimensionen wenig mitgedacht werden, zeigt ein weiterer Auszug aus dem Begleitheft zur Methodensammlung des Programms »Lernort Stadion«. Dort ist das Grundgesetz (GG) als wichtiger Bezugspunkt angeführt: Voraussetzung für Demokratie sei

»eine in der Verfassung garantierte rechtliche und politische Grundordnung, die allen Staatsbürgern bestimmte Grundrechte zusichert. Im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG), das eine auf die Menschenwürde gegründete demokratische Ordnung schaffen und die Wiederkehr eines totalitären Systems verhindern will, stehen die wichtigsten Grundrechte bewusst ganz am Anfang des Verfassungstextes.« (Robert Bosch Stiftung 2013a, S. 10)

Neben der Unantastbarkeit der Menschenwürde wird als ein weiteres Recht u.a. »allgemeine Handlungsfreiheit; Freiheit der Person; Recht auf Leben« genannt (ebd., S. 12). Es sei

»die persönliche Entscheidung eines jeden Einzelnen, ob er in seiner Freizeit Sport treiben oder faul vor dem Fernsehapparat sitzen will, ob er Bayern München oder Holstein Kiel anfeuert, Tribünenkarten kauft oder lieber in der Fankurve steht – oder sich überhaupt nicht für Fußball interessiert. Beschränkt werden die Freiheitsrechte eines Menschen nur durch die Rechte anderer, das Sittengesetz und die verfassungsmäßige Ordnung, d.h. ein Fußballfan darf z.B. während einer Weltmeisterschaft sehr wohl seine Freunde zu einer Gartenparty mit Spielübertragung einladen, diese müssen aber Rücksicht auf die Nachbarn nehmen, falls jene sich vom Torjubel in ihrer Ruhe gestört fühlen.« (Ebd.)

Soziale Voraussetzung für demokratische Teilhabe werden hier nicht mitgedacht – denn nicht jede*r hat in der Gesellschaft die freie Entscheidung, woran er*sie teilnehmen kann. Mit der Rücksicht auf die Bedürfnisse von Anderen (Nachbar*innen-Beispiel) wird eher eine sozialmoralische Erziehung angestrebt als politische Bildung.¹⁶⁴

Dass soziale Ungleichheit nicht thematisiert wird, ist m.E. besonders bemerkenswert vor dem Hintergrund, dass man in einem politischen Bildungsprogramm, das sich an »benachteiligte Jugendliche« richtet, (wohl leider) vielfältige Einschränkungen diskutieren könnte, die z.B. auf einen Mangel an ökonomischem Kapital sowie der Wirksamkeit symbolischer Herrschaftsmechanismen (analog zu den Begriffen von Bourdieu, vgl. Kapitel 3.2.3) zurückzuführen sind.

Im Programm-Begleitheft für die Lernzentren wird als Bildungsziel auch mehrfach eine kritische Auseinandersetzung erwähnt: Man wolle »besonders sozial benachteiligte und bildungsferne Jugendliche [...] motivieren, sich am Beispiel Fußball kritisch mit ihrem Umfeld auseinanderzusetzen« (Robert Bosch Stiftung 2013a, S. 4),¹⁶⁵ sie sollen »lernen, genau hinzusehen und Gegebenes kritisch zu hinterfragen« (ebd., S. 5). Auch wird z.B. im Kontext des GG-Bezugs betont, dass sich Fußball als Interpretationsfolie u.a. für die »Verletzbarkeit von Grundrechten« eigne (ebd., S. 11). Als Beispiel wird genannt, dass die Unantastbarkeit der Menschenwürde am Beispiel von »Beschimpfungen von Spielern und Schiedsrichtern im Stadion« diskutiert werden kann – »zumal, wenn beispielsweise rassistisch oder homophob motiviert« (ebd.).

164 Dies zeigt sich auch darin, wie die persönliche Entscheidungsfreiheit erläutert wird: »Gerade bei Jugendlichen erscheint es außerdem wichtig, auch die Tragweite der persönlichen Entscheidungsfreiheit und des persönlichen Handelns für das eigene Leben zu thematisieren, indem man etwa Jugendliche, die den Sport zum zentralen Freizeit- und Lebensinhalt erkoren haben, z.B. auf die Vernachlässigung von Freunden und Schule als mögliche negative Konsequenzen hinweist.« (Robert Bosch Stiftung 2013a, S. 12)

165 Das Zitat im Kontext lautet: »Ziel ist dabei, besonders sozial benachteiligte und bildungsferne Jugendliche darin zu bestärken, aktiv an der Gesellschaft teilzuhaben, demokratische Werthaltungen zu reflektieren, und sie zu motivieren, sich am Beispiel Fußball kritisch mit ihrem Umfeld auseinanderzusetzen.« (Robert Bosch Stiftung 2013a, S. 4)

Um sich einen Eindruck von der Umsetzung des Programms zu verschaffen, wurde deshalb an einem mehrtägigen Workshop in einem Lernzentrum teilgenommen und im Nachgang ein Protokoll angefertigt (vgl. Gedächtnisprotokoll 2015). Hier ist zunächst positiv hervorzuheben, dass der Feldzugang problemlos möglich und das besuchte Lernzentrum sehr offen und unterstützend war. Auch für Kritik und Weiterentwicklung aus den Beobachtungen zeigte sich das pädagogische Personal sehr offen. Eine umfassende empirische Erhebung wurde ausgeschlossen, da das Programm aufgrund seines Alleinstellungsmerkmals ›politische Bildung im Stadion‹ nicht anonymisiert werden konnte. Nachfolgend werden mithilfe des Gedächtnisprotokolls (vgl. ebd.) dennoch drei Programmeinheiten kurz betrachtet, um damit zumindest verdeutlichen zu können, welches Potenzial die Untersuchung solcher Projekte mithilfe ethnografischer Ansätze hätte und dass solche Untersuchungen geeignet wären, um die Einbettung politischer Bildungsprogramme in Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse zu reflektieren.

Ein Punkt, der nach der Analyse der Programmpublikationen offen blieb, war, ob und inwiefern die Grundrechte des GG in ihrem Spannungsverhältnis zur Realität behandelt werden? Dies geht aus den Programmbeschreibungen nicht klar hervor. In dem besuchten Workshop zum GG teilte das pädagogische Personal zunächst einen Lückentext zum GG aus. Der Text beinhaltete einzelne Sätze aus dem Verfassungstext, in denen einzelne Wörter fehlten. Die Jugendlichen mussten den Text in Gruppenarbeit ausfüllen, daraufhin im Plenum vergleichen. Eine kritische Einordnung des GG, z.B. in Hinblick auf die auch im Begleitheft von »Lernort Stadion« genannte ›Verletzbarkeit von Grundrechten‹, erfolgte nicht durch das pädagogische Personal. Im Gegenteil: Die Jugendlichen wurden gefragt, ob und wo sie schon einmal im Ausland im Urlaub gewesen seien. Als einige dann Russland oder Ägypten nannten, wurden sie gefragt, ob diese Länder auch ein GG haben. Die Jugendlichen verneinten, woraufhin das pädagogische Personal meinte, sie sollten doch froh sein, dass sie in einem freiheitlichen Land wie Deutschland leben.

In einer weiteren Workshop-Einheit, einem Besuch in einem Nachwuchsleistungszentrum, in dem Jugendliche zu professionellen Fußballspielern ausgebildet werden, war u.a. eine Gesprächsrunde der Teilnehmenden mit einem Jugendtrainer vorgesehen. Dieser stellte das Nachwuchsleistungszentrum vor und erwähnte in diesem Zuge auch die sozusagen freizeitlose Jugend von jungen Nachwuchssportler*innen, die de facto keine Zeit für Familie, Freund*innen oder eine*n feste*n Freund*in hätten. Es wurde erläutert, dass 2 von 100 Jugendlichen nach mehrjähriger Ausbildung vom Verein als Berufsfußballspieler*innen übernommen werden. Es findet also eine sehr starke Auslese statt, die Jugendlichen stehen in einem enormen Wettbewerb zueinander und werden angehalten, Höchstleistungen zu erbringen. Der Trainer erwähnte neben der Fußballbegeisterung der Jugendlichen

auch, dass die psycho-soziale Beratungsstelle des Nachwuchsleistungszentrums ausgelastet sei.

Der Trainer problematisierte den Leistungsdruck nicht, was wenig überraschend ist, jedoch kamen auch vom pädagogischen Personal des Fanprojekts (das »Lernort Stadion« repräsentiert) keine kritischen Nachfragen. Die Darstellungen des Trainers, bzw. die darin deutlich werdende vorherrschende Leistungsideologie, blieben unhinterfragt. Stattdessen betonte die pädagogische Fachkraft in Hintergrundgesprächen mit mir immer wieder, dass sich die Jugendlichen (die gerade ihren Hauptschulabschluss nachholen und aus prekären Verhältnissen stammen) von den Jugendlichen aus dem Nachwuchsleistungszentrum »mal eine Scheibe abschneiden könnten«.

Die Auseinandersetzung mit der vorherrschenden Leistungsideologie anhand eines Leistungszentrums wäre als Lernanlass für politische Bildung geradezu ideal. Doch das pädagogische Personal scheint hierfür nicht sensibilisiert und betrachtet den disziplinierten bzw. auch disziplinierenden Alltag von Jugendlichen im Nachwuchsleistungszentrum eher im Rahmen einer Vorbildfunktion für andere Jugendliche, die zudem als weniger diszipliniert und leistungsstark betrachtet werden.

Bei der Konzeption der Stadionrundführungen wurde im Begleitheft zum Programm »Lernort Stadion« nicht ersichtlich, ob der Rundgang auch für die Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit genutzt wird. Diese könnte im Stadion z.B. anhand unterschiedlicher Plätze für unterschiedliche soziale Gruppen (z.B. V.I.P.-Bereich, Fankurve etc.) diskutiert werden. In dem besuchten Workshop war dies nicht der Fall. Hier stellt sich auch die Frage, ob so eine Thematisierung und damit die Orientierung an einem weiten Politikbegriff, der auch Herrschafts-, Macht- und Ungleichheitsverhältnisse thematisiert, nicht auch den Interessen der DFL Stiftung entgegen liefe? Die DFL vermarktet schließlich Fußball (vgl. auch Ausführungen weiter unten) und profitiert somit von bestimmten Grenzziehungen im Stadion (z.B. V.I.P.-Bereich). Eine solche Thematisierung würde in gewisser Weise die eigene Geschäftsgrundlage infrage stellen.

Die Beobachtungen zeigen, dass ein weiter Politikbegriff¹⁶⁶ und eine alltagsweltliche Orientierung – wie im Programm »Lernort Stadion« – nicht automatisch auch mit einer kritischen Demokratiebildung verbunden sein müssen, nämlich einer, die die sozialen Voraussetzungen von Demokratie und politischer Beteiligung in den Blick nimmt und für diese sensibilisiert ist.

Die drei Modellprojekte der RBS, die in Kooperation mit anderen Partnern wie der bpb oder den Fanprojekten durchgeführt werden, weisen mit den skizzierten Bildungszielen keinen unmittelbar ersichtlichen Bezug zu den Geschäftsfeldern

166 Der auch als »entgrenzter Politikbegriff« bezeichnet wird, vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 2.2.1.

der Bosch GmbH auf. Wenn auch gleichzeitig die Vermittlung einer Weltanschauung deutlich wird, die bestimmte hegemoniale Muster reproduziert und auch im Kontext von Eigentümer*innen-Interessen interpretiert werden kann (zumindest in dem Sinne, dass sie diesen nicht entgegen läuft): z.B., wenn auf Aktivierung und Eigenverantwortung gesetzt wird, wenn der Fokus auf den ›benachteiligten Jugendlichen‹ und nicht den benachteiligenden Strukturen liegt.

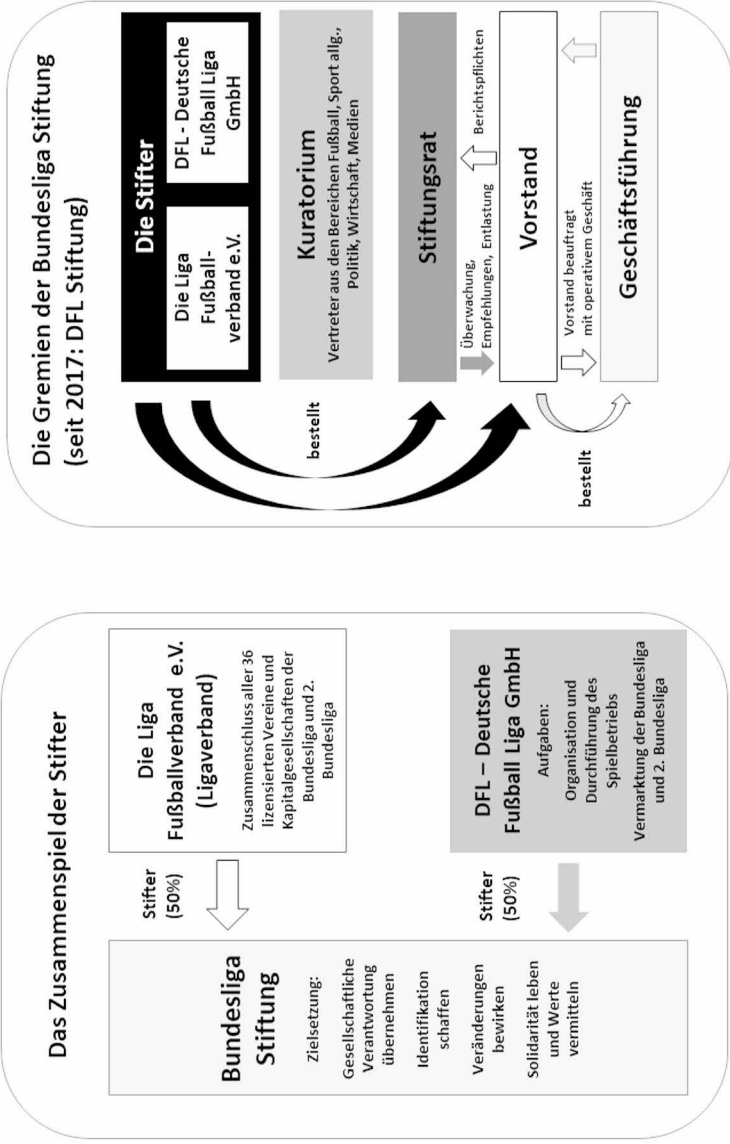
Jedoch, darauf sei hier abschließend verwiesen, sind im Programm »Lernort Stadion« durchaus auch Verbindungen zu Geschäftsinteressen erkenntlich; allerdings nicht zur Bosch GmbH, sondern zur DFL GmbH. Zur Erläuterung muss hier zunächst ein Blick auf die Stiftungsstrukturen der DFL Stiftung geworfen werden (vgl. Abb. 4). Die Stiftung wurde 2009 als Stiftung bürgerlichen Rechts vom Ligaverband e.V. und der DFL Deutsche Fußball Liga GmbH gegründet (vgl. Bundesliga Stiftung 2012, S. 6).¹⁶⁷ Der Ligaverband (vgl. linke Grafik in Abb. 4: hier als »Die Liga Fußballverband e.V.« bezeichnet) ist ein »Zusammenschluss aller 36 lizenzierten Vereine und Kapitalgesellschaften der Bundesliga und 2. Bundesliga« (Bundesliga Stiftung 2012, S. 12). Sie »beauftragt mit operativem Geschäft« wiederum die DFL als eine GmbH (ebd.). Zu den »Kernaufgaben« der DFL gehören die »Organisation und die Vermarktung des Profifußballs in Deutschland« (Bundesliga 2017).¹⁶⁸

Damit ist die von vielen wahrscheinlich nur als Fußball- oder Sportstiftung wahrgenommene DFL Stiftung zwar keine klassische Unternehmensstiftung, da ihr Stifter nicht nur ein Unternehmen, sondern ein Unternehmen und ein Verein sind (vgl. linke Grafik bei Abb. 4). Da in dem Verein jedoch Kapitalgesellschaften organisiert sind und sich die DFL Stiftung zudem auch als CSR-Stiftung der DFL versteht, kann sie m.E. recht eindeutig als Unternehmensstiftung eingeordnet werden. Der Konstruktion als CSR-Stiftung entsprechend nimmt das Unternehmen DFL wesentlichen Einfluss auf die Stiftungsgremien: Die rechte Grafik in Abb. 4 zeigt, dass die beiden Stifter den Vorstand und Stiftungsrat bestellen.

167 Der Stiftungsstock wurde bei der Gründung bei einer Million festgesetzt (vgl. Bundesliga Stiftung 2012, S. 9f.). Die Mittelverwendung »speist sich« aus mehreren Quellen: Die Stiftung erhält die »Dividenden aus den Vermögensanlagen« und »Einzelspenden«, einen »Teil der im Rahmen der Sportgerichtsbarkeit ausgesprochenen Geldstrafen«, die »Vertragsstrafen, die im Rahmen der Lizenzierung anfallen« und die Erlöse aus den aller zwei Jahre stattfindendem »Benefiz-Länderspiel« (ebd., S. 10).

168 Außerdem ist sie »für die Ansetzung aller 612 Saisonspiele in der Bundesliga und 2. Bundesliga sowie die Ausrichtung der Relegationsspiele zuständig und gewährleistet durch ihre Arbeit einen reibungslosen, ausgewogenen und vor allem spannenden Wettbewerb im deutschen Profifußball« (Bundesliga 2017). Weiterhin gehört zum »Kerngeschäft der DFL [...] die Lizenzierung der 36 Proficlubs der Bundesliga und der 2. Bundesliga« (ebd.).

Abb. 4: Strukturen der DFL-Stiftung (ehemals Bundesliga Stiftung)



Quelle: Bundesliga Stiftung 2012, S. 12 (Nachbildung)

Bei der DFL Stiftung finden sich reichlich personelle Verflechtungen mit der DFL GmbH. So ist die DFL im höchsten Stiftungsgremium, dem zweiköpfigen Vorstand,¹⁶⁹ vertreten: mit Jörg Degenhart, der zugleich »Direktor Finanzen, IT & Organisation der DFL Deutsche Fußball Liga GmbH« ist (Bundesliga Stiftung 2017b).¹⁷⁰ Der fünfköpfige Stiftungsrat besteht ausschließlich (!) aus Personen aus der DFL (aus ihrem Präsidium, ihrem Aufsichtsrat und ihrer Geschäftsführung).¹⁷¹ Er stellt neben dem Vorstand ein weiteres zentrales Gremium dar, denn er überwacht, berät und unterstützt den Stiftungsvorstand (vgl. dies. 2017a).¹⁷²

Mit der Gründung der DFL Stiftung wurde das Ziel verbunden, »die gesellschaftliche Verantwortung des Profifußballs noch intensiver wahrzunehmen« (dies. 2017c). »Als eine führende Stiftung aus dem Sport für die Gesellschaft« hat die DFL Stiftung einen Schwerpunkt auf die Unterstützung von »Kinder[n], Menschen mit Behinderung und Sportler[n] anderer Sportarten« und das Thema Integration (dies. 2016a),¹⁷³ in dessen Rahmen auch das Programm »Lernort Stadion« als eines der »Leuchtturmprojekte«¹⁷⁴ der Stiftung angesiedelt ist. Die Zusammenarbeit mit der DFL und den Clubs der Bundesliga und zweiten Bundesliga ist für die DFL Stiftung »von großer Bedeutung« (dies. 2012, S. 10).¹⁷⁵ Um »das enge Miteinander« mit den »Stiftern [...]« zu unterstreichen (DFL Stiftung 2017b), wurde die »Bundesliga Stiftung« 2017 sogar in »DFL Stiftung« umbenannt.

169 Der Vorstand sei »erstes Entscheidungsgremien« (Bundesliga Stiftung 2017a). Er »verwaltet die Stiftung. Er entwickelt ihre strategische Ausrichtung, stimmt sie mit dem Stiftungsrat ab und sorgt für ihre Umsetzung.« (Ebd.)

170 Der Vorstand besteht aus dem hauptamtlichen Vorstandsvorsitzenden Stefan Kiefer sowie Jörg Degenhart als stellvertretenden Vorstandsvorsitzenden (vgl. Bundesliga Stiftung 2017a).

171 Die Personalunionen scheinen in der Satzung festgelegt. Da die Satzung nicht veröffentlicht ist, kann dies jedoch nicht überprüft werden. Auf der Website findet sich folgender Verweis: »Den Stiftungsrat bilden DFL-Präsident Dr. Reinhard Rauball als Vorsitzender, dessen Stellvertreter Peter Peters (FC Schalke 04), und Fritz Keller (SC Freiburg) sowie der Vorsitzende der DFL-Geschäftsführung, Christian Seifert (stellvertretender Vorsitzender), und der Direktor Unternehmens- und Markenkommunikation der DFL, Christian Pfennig.« (Bundesliga Stiftung 2017a) Fritz Keller ist Aufsichtsratsmitglied der DFL (vgl. Bundesliga 2017).

172 Zudem fördern seine Mitglieder die Stiftungstätigkeit »ideell und leisten einen Beitrag für ein positives Erscheinungsbild der Stiftung« (Bundesliga Stiftung 2017a). Die Männer-Dominanz in Stiftungsgremien sticht generell ins Auge; bei der DFL Stiftung sind Stiftungsvorstand und -rat sogar ausschließlich mit Männern besetzt, im 18-köpfigen Kuratorium sind zwei Frauen vertreten (vgl. ebd.).

173 »Laut Satzung liegt der Stiftungszweck in der Förderung des Sports, der Bildung und Erziehung und der Völkerverständigung.« (Bundesliga Stiftung 2017c)

174 So die Aussage von Stefan Kiefer, dem Vorstandsvorsitzenden der Bundesliga-Stiftung (vgl. Robert Bosch Stiftung 2017m).

175 Die DFL Stiftung führt dazu aus: »Denn nur im engen Miteinander besitzen wir die Kraft, um unser gemeinsames Ziel zu erreichen: Chancen zu schaffen.« (Bundesliga Stiftung 2012, S. 10)

Die Stiftung betont ausdrücklich, dass es Teil ihres Ansatzes sei, »neben der finanziellen Förderung die mediale und öffentliche Aufmerksamkeit, die der Fußball und seine Vorbilder zu bieten haben, für die geförderten Partner und Projekte zu nutzen« (Bundesliga Stiftung 2016a) und sich damit »für gemeinnützige Zwecke« (dies. 2016b) einzusetzen. Umgekehrt haben die Stifter – und damit auch die 36 Vereine und Kapitalgesellschaften der Bundesliga und 2. Bundesliga – natürlich auch etwas von der Stiftungsarbeit: »Das Ansehen der Bundesliga wächst schon seit Jahren in allen Gesellschaftsschichten. Daran trägt auch die Bundesliga Stiftung einen großen Anteil.« (dies. 2012, S. 36)¹⁷⁶

Wenn die DFL Stiftung »Politische Bildung mit Fußballbezug«¹⁷⁷ anbietet, ist das eben nicht nur einfach ein Bezug zu einer (Volks-)Sportart, sondern auch zum Produkt Fußball, das die DFL vermarktet. So führt das Programm »Lernort Stadion« nicht nur potenzielle (und potenziell neue) Zuschauer*innen ins Stadion, sondern kann z.B. auch für die Imageaufbesserung von Stadien sorgen, von denen mittlerweile Besucher*innen (insbesondere Familien) aufgrund von gewalttätigen Ausschreitungen wegbleiben. Auch wird schließlich immer wieder diskutiert, ob die DFL für die teuren Polizeieinsätze bei Fußballspielen aufkommen soll.¹⁷⁸ Die DFL will dies nicht, kann dafür aber mit Programmen wie »Lernort Stadion« öffentlich ihren Einsatz für Gewaltprävention demonstrieren. Das ist nicht per se verwerflich, verweist jedoch auf die Eigeninteressen der DFL, die sie über die Arbeit der DFL Stiftung realisieren kann.

4.4 Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurden zunächst »unternehmensnahe Stiftungen« als Bildungsakteure näher betrachtet: Hierbei ist zwischen Unternehmensstiftungen (auch: CSR-Stiftungen), die von Unternehmen gegründet und finanziell ausgestattet werden, und unternehmensverbundenen Stiftungen, die Anteile an Unternehmen halten, zu unterscheiden. Beide Formen der unternehmensnahen Stiftung erfüllen ökonomische und politische Funktionen und eröffnen z.B. über Personalunionen die Möglichkeit, Partikularinteressen umzusetzen (vgl. Kapitel 4.2.1). Der Typ der Unternehmensstiftung ist i.d.R. Teil der CSR-Strategien von Unternehmen

176 Diese Aussage trifft Christian Seifert in einem Interview im Tätigkeitsbericht der Stiftung aus dem Jahr 2012 – weshalb er von »Bundesliga Stiftung« und nicht »DFL Stiftung« spricht; er war der damalige stellvertretende Vorsitzende des Stiftungsrats (und gleichzeitige Vorsitzende der DFL-Geschäftsführung) (vgl. Bundesliga Stiftung 2012, S. 36).

177 So umschreibt die RBS das Programm (vgl. Robert Bosch Stiftung 2017m).

178 Vgl. dazu u.a. den Beitrag im hr-INFO: »Wer zahlt? Streit um Polizeieinsätze beim Fußball« (hr-INFO 2017).

und insofern haben die Aktivitäten gerade dieser Stiftungen oftmals auch einen Bezug zum Kerngeschäft des Unternehmens (denn dies ist ein Merkmal von CSR). Insbesondere problematisch erscheinen die Partikularinteressen der unternehmensnahen, gemeinnützig anerkannten Stiftungen insofern, als dass sie ›in Kombination‹ mit undemokratischen Stiftungsstrukturen und fehlenden gesetzlichen Transparenzstandards einhergehen.

Die darauffolgende explorative Analyse von unternehmensnahen Stiftungen in der politischen Bildung ergab, dass sich nicht nur eindeutig als unternehmensnah zu klassifizierende Stiftungen identifizieren lassen, sondern zahlreiche weitere Stiftungen, die nicht zu den klassischen unternehmensnahen Stiftungen gehören, jedoch vielfältige Verbindungen zu Unternehmen aufweisen – z.B. personeller und finanzieller Art, wenn in ihren Gremien zahlreiche Wirtschaftsvertreter*innen sitzen oder die Stiftungsmittel zu großen Teilen von Unternehmen stammen. Auch wurde deutlich, dass gerade bei diesen nicht eindeutig als unternehmensnah zu bestimmenden Stiftungen aufgrund der fehlenden Transparenz die genauen Verbindungen zu Unternehmen ohne größeren Rechercheaufwand (der hier nicht betrieben werden konnte) nicht zu identifizieren sind. So bleiben etwa Unternehmensverbundenheiten im Dunkeln, wenn sich Stiftungen weigern, die Zusammensetzung ihres Vermögens zu veröffentlichen. Die explorative Analyse der Aktivitäten der unternehmensnahen und der weiteren identifizierten Stiftungen, deren Unternehmensnähe als ungeklärt gelten muss, verweist auf ein vielfältiges Spektrum in der politischen Bildung hinsichtlich der umgesetzten Formate, Zielgruppen und Kooperationspartner.

Die nähere Betrachtung der RBS (in Kapitel 4.3) zeigte schließlich beispielhaft, wie komplex die Analyse der engen strukturellen und personellen Verflochtenheit der Stiftung mit dem Unternehmen ist und dass sich über die RBS als Teil eines sogenannten Doppelstiftungsmodells auch vielfältige Partikularinteressen verfolgen lassen: z.B. Steuerumgehung und die finanzielle Versorgung der Bosch-Familie.

Anhand eines Auszugs aus der nicht-veröffentlichten Strategie der RBS in ihrem Programmschwerpunkt »Jugend und Demokratie« konnte der Fokus auf sogenannte ›politikferne Zielgruppen‹ der Stiftung in der politischen Bildung erläutert werden. Die drei Modellprojekte der Stiftung zeigen, dass neue Formate experimentell erprobt und begleitend evaluiert werden, um ›benachteiligte Jugendliche‹ mit politischen Bildungsangeboten zu erreichen – damit werden wichtige Innovationsbedarfe hinsichtlich der Formatgestaltung aufgegriffen. Hinsichtlich der Bildungsziele ist aus der in dieser Arbeit eingenommenen Theorieperspektive und auf Basis der Inhaltsanalyse von Programmbeschreibungen und Evaluationen jedoch festzuhalten, dass die soziale Benachteiligung der Jugendlichen in Programmbeschreibungen zwar benannt wird, jedoch innerhalb der Programme keine Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheitsverhältnissen und den sozialen Vorausset-

zungen fokussiert wird. Jugendliche sollen vor allem als Individuen gestärkt werden, da ein wichtiges Ziel ist, dass sie ›Eigenverantwortung‹ übernehmen.

Schließlich wurde auch deutlich, dass in den Modellprojekten der RBS keine unmittelbaren Bezüge zu den Geschäftsfeldern der Bosch GmbH bestehen – wenn auch die Programme im Interesse mittelbarer Eigentümer*innen-Interessen gedeutet werden können, wie die Förderung von ›Eigenverantwortung‹ zeigt. Das Programm »Lernort Stadion«, das ›politische Bildung mit Fußballbezug‹ anbietet und bei dem die RBS mit der DFL Stiftung kooperiert, weist dagegen einen Bezug zu den Geschäftsinteressen der DFL auf. Bei dem Programm »Lernort Stadion« wirken jedoch noch weitere Partner mit, wie die Fanprojekte. Der Umstand, dass CSR allgemein und so auch CSR-Stiftungen einen Bezug zum Kerngeschäft von Unternehmen haben (vgl. Kapitel 4.1.1, 4.2.1), gleichzeitig jedoch CSR-Programme mit unterschiedlichen zivilgesellschaftlichen Kooperationspartnern durchgeführt werden (wie z.B. den ›Fanprojekten‹ im »Lernort Stadion«), wirft viele Fragen für die politische Bildung auf: Beispielsweise, welche Prioritäten bestimmter Partner wie durchgesetzt werden. Nachfolgend wird deshalb ein Engagementprogramm einer CSR-Stiftung, das sich an ›benachteiligte Jugendliche‹ richtet und mit Partnern aus der Jugendarbeit umgesetzt wird, im Rahmen einer Fallstudie untersucht.

5 Fallstudie

»Und das Geld [...] von Technology Company oder der Technology Company Foundation... fließt in diese Projekte, unabhängig von der Themensetzung. Und wenn die sich mit kapitalismuskritischen Themen beschäftigen wollen, [...] dann sehr gerne.«

(BS_JB_94, Z. 986-988)¹

5.1 Methodik

5.1.1 Forschungsdesign: Anonymisierte Einzelfallstudie

In der vorliegenden Einzelfallstudie wird die Programmausrichtung und -umsetzung des Engagement-Programms »Micro Projects« (Programmname pseudonymisiert) untersucht, das durch eine Unternehmensstiftung finanziert wird. Das Fallstudien-Design wurde gewählt, da es sich zur Exploration neuer Untersuchungsbereiche eignet: Mit diesem Ansatz muss gerade nicht auf bisherige Fachliteratur oder empirische Daten zurückgegriffen werden (vgl. Eisenhardt 1989, S. 548f.). Mithilfe einer Fallstudie ist es möglich, einen »[...] genaueren Einblick in das Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren [...] zu erhalten, wobei sie meist auf das Auffinden und Herausarbeiten typischer Vorgänge gerichtet ist« (Fuchs-Heinritz et al. 1978, S. 181).²

Bezüglich der Fallauswahl wird dem »Auswahlverfahren« in der qualitativen Sozialforschung oftmals »keine besondere Aufmerksamkeit geschenkt [...], weil das

1 Das Zitat stammt von einer Person aus dem Projektmanagement der Bildungsstiftung, die mit T.C. und T.C. Foundation im Programm »Micro Projects« kooperiert; die Aussage wurde im Rahmen der für diese Studie durchgeführten Expert*innen-Interviews erhoben.

2 Die Programm-Teilnehmenden wurden nicht befragt, da das Erkenntnisinteresse auf die Akteursebene ausgerichtet war.

Besondere des Falls bereits über die Wahl des Gegenstands gegeben war« (Merkens 2012, S. 287).³ Zudem ist der Zugang zum Feld zentral, wobei »gatekeepers (Schlüsselpersonen) eine zentrale Rolle« spielen (ebd., S. 288).⁴ Dies trifft auch auf den vorliegenden Fall zu: Durch meine vorherige berufliche Tätigkeit war ein erster Feldzugang geebnet.⁵

Für Einzelfallstudien werden Fälle ausgewählt, die als »typische Fälle oder besonders prägnante oder aussagefähige Beispiele gelten« (Hartfiel 1982, S. 160). Die Fallauswahl folgt dem »Theoretical Sampling« (Lamnek 2016, S. 299), dem »die Überlegung zugrunde[liegt], daß es zur Entwicklung einer Theorie ausreicht, wenn jeweils ein Fall bekannt wird, der von der bisherigen vorläufigen Theorie abweicht« (Hermanns/Tkocz/Winkler 1984, S. 150; zit.n.: Lamnek 2016, S. 299). Die Auswahl eines bestimmten Falles soll ermöglichen, »die theoretischen Konzepte des Forschers komplexer, differenzierter und profunder« zu gestalten (Lamnek 2016, S. 299).

Das Programm »Micro Projects« ist auf den ersten Blick aus der Perspektive politischer Bildung mit demokratischem Anspruch als ein paradoxer Fall zu bezeichnen: Einerseits soll dezidiert das Engagement ›benachteiligter Jugendlicher‹ mit einem niedrigschwelligen und themenoffenen Ansatz gefördert werden (vgl. Kapitel 5.2.1), womit wichtige Innovationsbedarfe der politischen Jugendbildung aufgegriffen werden.⁶ Andererseits wird das Programm von einer CSR-Stiftung finanziert, die oftmals nah am Kerngeschäft des Unternehmens agiert (vgl. Kapitel 4.1.1, 4.2.1). Gegenüber Großkonzernen und Unternehmensstiftungen, die sich als

3 Wie Hans Merkens hinweist, »[lässt sich] [b]ei qualitativen Methoden [...] häufig die Grundgesamtheit, für die der untersuchte Fall bzw. die untersuchte Fallgruppe steht, erst im Anschluss an die Untersuchung beschreiben« (Merkens 2012, S. 291). Es wurde dementsprechend nicht systematisch geprüft, welche unternehmensnahe Stiftungen politische Bildungsprogramme für ›benachteiligte Jugendliche‹ entwickeln. Es waren bereits Programme bekannt, die wichtige Innovationsbedarfe (wie Themenoffenheit) aufgriffen, aus verschiedenen Gründen jedoch nicht für eine Fallstudie infrage kamen (vgl. dazu Kapitel 4.3.3).

4 So stellt Merkens zur Frage der Fallauswahl fest, dass »[b]ei qualitativen Studien [...] der Anreiz für empirische Erhebungen oft darin [besteht], dass die Zugänglichkeit zu einem bestimmten Fall oder einer bestimmten Gruppe, Institution gesichert ist« (Merkens 2012, S. 288). Dementsprechend »stehen nicht bestimmte Auswahlprozeduren im Vordergrund, sondern die Auswahl wird über die Zugänglichkeit konstituiert«, welche sich auf die »Zugänglichkeit der Ereignisse, Aktivitäten oder Personen, die den Gegenstand der Untersuchung bilden sollen [...]« bezieht (ebd.).

5 Aufgrund der absoluten Anonymisierung des Falls wird der Feldzugang nicht detailliert beschrieben.

6 Auch wenn das Engagement-Programm kein genuin politisches Bildungsprogramm ist, verspricht die Analyse des Programms einen besonderen Erkenntnisgewinn für die außerschulische politische Bildungspraxis. Denn es war schon im Vorfeld der Untersuchung bekannt, dass das Programm von einigen Programmakteuren als politische Bildung eingeordnet wird (vgl. Kapitel 5.2.4.3), womit auch die Frage bezüglich des Selbstverständnisses politischer Bildung berührt ist.

Bildungsakteure und Beteiligungsförderer gerieren, gibt es aufgrund ihrer Wirtschaftsnähe Skepsis (vgl. u. a. Wagner 2013; Engartner 2015; Kapitel 4.2.2). Insofern ergibt sich ein widersprüchliches und damit – aus der bereits skizzierten hegemonietheoretischen Perspektive (vgl. Kapitel 3.1) – ein besonders interessantes Bild des Programms »Micro Projects«: Wie kann ein themenoffenes, ressourcenorientiertes Programm mit den Interessen eines Unternehmens verbunden werden?

Zur Beantwortung dieser Frage muss zunächst mehr Wissen über das Programm in Erfahrung gebracht werden. Der hier verwandte »Forschungsansatz« (Lamnek 2016, S. 285) der Fallstudie zielt dabei auf »eine wissenschaftliche Rekonstruktion von Handlungsmustern auf der Grundlage von alltagsweltlichen, realen Handlungsfiguren« (ders. 2005, S. 328). Es soll möglichst »ein ganzheitliches und damit realistisches Bild der sozialen Welt« gezeichnet werden und zwar dadurch, dass das Untersuchungsobjekt »nicht auf einige, wenige Variablen reduziert« wird (ders. 2016, S. 286). In der vorliegenden Studie wird dies vor allem dadurch angestrebt, dass nicht nur die Rolle der Unternehmensstiftung oder des Unternehmens bei der Programmumsetzung betrachtet werden, sondern auch die Rolle und Funktion der Kooperationspartner.

In der Regel kommen Fallstudien im Bereich der qualitativen Sozialforschung zur Anwendung, weshalb im Vorfeld keine Hypothesenbildung vorgenommen wird (Prinzip der Offenheit), sondern diese das Ziel darstellt.⁷ Im Ergebnis soll die Fallstudie »Anknüpfungspunkte für folgende Studien« liefern (Schmidt 2006, S. 101). Dafür werden hier die folgenden Untersuchungsfragen zugrunde gelegt:⁸

- Welche Aufgaben und Rollen übernehmen die Unternehmensstiftung, das Unternehmen und die Kooperationspartner im Programm?
- Wie wird versucht, die Zielgruppe »benachteiligte Jugendliche« in dem Programm zu erreichen und wie wird der Fokus auf diese begründet?
- Was waren die Beweggründe für die digitale Neuausrichtung des Programms und wie wird diese umgesetzt?⁹
- Welche Bildungsziele werden aus welchen Gründen verfolgt?
- Wie werden die Teilnehmenden in dem Teamer*innen-Netzwerk an der Programmentwicklung beteiligt?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden Expert*innen-Interviews mit Personen geführt, die an der Programmumsetzung beteiligt sind (vgl. ausführlich Kapitel

7 Qualitative Sozialforschung wird »als Hypothesen generierendes Verfahren« (Lamnek 2016, S. 34) verstanden.

8 Eine Fallstudie als ein eigener »Forschungsansatz« (Lamnek 2016, S. 285) bietet sich insbesondere bei Fragen nach dem »warum« und »wie« an (vgl. Yin 2014, S. 10).

9 Diese Neuausrichtung des Programms wurde beim ersten Feldzugang im Vorfeld der Erhebung festgestellt.

5.1.2). Analog zu der »Typologie von Einzelfallstudien« nach Siegfried Lamnek (2016, S. 305ff.) handelt es sich vorliegend um »Typ 3«, bei dem »der Fall ein soziales Aggregat von Personen« ist (ebd., S. 309):

»[...] die Struktur der Interaktion zwischen den Mitgliedern oder den Mitgliedsgruppen der sozialen Einheit [steht] im Zentrum der Forschungsfragen. Ziel solcher Untersuchungen ist die Auffindung von Interaktionsmustern der Komponenten eines sozialen Aggregats bzw. von Organisations- und Herrschaftsmustern. Einzelfallstudien dieses Typs bestehen aus der intensiven, detaillierten Untersuchung der einzelnen Komponenten und ihrer Interaktionen, die das analytisch als geschlossen betrachtete Aggregat konstituieren.« (Ebd., S. 309f.)

Während Lamnek als Beispiele für soziale Aggregate »eine Gruppe, eine Familie oder ein Betrieb« nennt, besteht das »soziale Aggregat« in dieser Fallstudie aus ausgewählten Vertreter*innen der kollektiven Akteure,¹⁰ die an der Umsetzung des Programms »Micro Projects« beteiligt sind. Dabei konnten jedoch keineswegs alle Vertreter*innen der jeweiligen Akteure in die Untersuchung einbezogen werden, also z.B. konnten nicht alle CSR-Mitarbeiter*innen des Unternehmens, nicht alle Einrichtungen aus der Jugendarbeit oder alle Teamer*innen befragt werden, sondern nur einzelne Vertreter*innen (vgl. Kapitel 5.1.2).

Fallstudien bedürfen stets eines »maßgeschneiderte[n] Design[s]«, weshalb es auch »keinen ›one best way‹« gibt (Schmidt 2006, S. 102). Dementsprechend weist auch diese Fallstudie eine methodische Besonderheit auf: Sie geht nicht mit Methodentriangulation einher, die für Fallstudien eigentlich üblich ist (vgl. Lamnek 2016, S. 286). Es wurde (bis auf wenige Ausnahmen) ausschließlich mit den Aussagen aus den explorativen, leitfadengestützten Expert*innen-Interviews gearbeitet. Eine teilnehmende Beobachtung einer Programmveranstaltung wurde protokolliert (vgl. Gedächtnisprotokoll 2014), jedoch vor allem für den Feldzugang und die Interviewvorbereitung genutzt, und nur wenige Hinweise daraus wurden für die Fallanalyse herangezogen.

Diese eigentlich für Fallstudien untypische »mono-methodische« Herangehensweise war aufgrund der absoluten Anonymisierung der Fallstudie notwendig, die wiederum auf die politische Sensibilität des Themas zurückgeht.¹¹ So wäre die Analyse von öffentlichen und internen Materialien (wie Programm-Website, Evaluationen oder Handlungsanleitungen) der Anonymisierung entgegengelaufen.

Somit konnten Methodenfehler in der Fallstudie *nicht* über Methodentriangulation reduziert oder auch bestimmte Facetten des Falls *nicht* beleuchtet werden. Oftmals ist ein Sachverhalt aus der Perspektive von nur einer Person beleuchtet. Die Interviews beinhalten somit Informationen, die nicht durch weitere Quellen

¹⁰ Zum Begriff »kollektiver Akteur«: vgl. die Ausführungen in Kapitel 5.1.2.

¹¹ Zur Einordnung des Themas als »politisch sensibel«: vgl. die Ausführungen weiter unten im Text.

überprüft werden konnten. Auch konnte Programmentwicklungen, die nach der Erhebung stattfanden, nicht mehr berücksichtigt werden, da aus Vorsicht heraus nach den Interviews keine Anfragen mehr an die Interviewpartner*innen gerichtet wurden. Der Erhebungszeitraum, der im November 2013 mit ersten Vorgesprächen begann, endet im Juni 2015. Trotz dieser Einschränkungen hinsichtlich der methodischen Qualität und des Umfangs des Datenmaterials wurde die Fallstudie durchgeführt: Denn das bereits gewonnene Datenmaterial wurde als relevant genug eingeschätzt, um einen ersten Einblick in die Umsetzung eines Engagement-Programms einer Unternehmensstiftung zu gewährleisten und wichtige Hinweise für weitere Untersuchungen zu liefern.

Die monomethodische Ausrichtung der Fallstudie hängt auch mit dem im Laufe des Untersuchungszeitraums gewandelten Erkenntnisinteresse zusammen. So war das Erkenntnisinteresse anfangs (2012/13) vor allem darauf gerichtet, die Umsetzung eines innovativen, zielgruppenadäquaten Engagement-Programms, das sich an ›benachteiligte Jugendliche‹ richtet, zu untersuchen. Dieses Erkenntnisinteresse basierte auf einer vorherigen Forschungsarbeit, die zeigte, dass Themeninteressen von Jugendlichen in der politischen Bildung stärker als bisher Berücksichtigung finden müssen (vgl. Hirsch 2010). Das Programm »Micro Projects« schien geeignet, um diesem Erkenntnisinteresse nachzugehen, da es einen sehr niedrigschwelligen Ansatz verfolgt und Jugendliche und junge Erwachsene über ein Teamer*innen-Netzwerk in die Programmgestaltung einbezieht. Mit dem Ansatz, dass Jugendliche eine eigene Projektidee umsetzen können und dafür ein eigenes Budget erhalten, schien es zudem komplett themenoffen zu arbeiten und mit einem ressourcenorientierten Ansatz anzustreben, Defizitperspektiven auf Jugendliche zu vermeiden.

Dieses eher ›wohlwollende‹ Erkenntnisinteresse wandelte sich in ein eher kritisches Erkenntnisinteresse. Grund dafür war zunächst der in Teilen sehr kritische Forschungsstand zur ›Unabhängigkeit‹ unternehmensnaher Stiftungen (vgl. Kapitel 4.1) und auch die während des Feldzugangs recht schnell gewonnene Erkenntnis, dass das Programm neu und analog zu Unternehmensinteressen ausgerichtet wird. Hinzu kam, dass ab 2011 eine Reihe von Sammelbänden erschien (vgl. Lösch/Thimmel 2011a; Bremer et al. 2013; Widmaier/Overwien 2013; Eis/Salomon 2014), die sich mit Möglichkeiten einer ›kritischen politischen Bildung‹ auseinandersetzen und dezidiert nach der Verstrickung politischer Bildung in die Reproduktion von Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnissen fragen – einem Thema, das im Diskurs um politische Bildung mit ›benachteiligten Jugendlichen‹ 2012/13 (und bis heute) wenig Beachtung geschenkt wurde bzw. wird.

Ich thematisiere diesen Wandel im Erkenntnisinteresse, da er mich während des Forschungsprozesses in einen Gewissenskonflikt brachte: Meinen Gatekeeper*innen und Interviewpartner*innen war ich ursprünglich vor allem mit dem Interesse an dem innovativen Ansatz von »Micro Projects« begegnet – sie gewähr-

ten mir Zutritt durch die Teilnahme an Programmveranstaltungen, vermittelten mir Kontakte und interne Materialien, nahmen sich Zeit für Interviews und waren bereit, sich in diesen Interviews mit kritischen Fragen zur Programmausrichtung auseinanderzusetzen. Sie gewährten Einblick in das Programm und in ihre Arbeitsweise und ermöglichten dadurch eine kritische Auseinandersetzung nicht nur mit der Arbeit unternehmensnaher Stiftungen im Bildungsbereich, sondern mit außerschulischer Jugendbildungsarbeit allgemein. Davon ausgehend, dass Gatekeeper*innen stets ein »Eigeninteresse« (Merkens 2012, S. 288) haben, nehme ich an, dass dies im vorliegenden Fall die positive (Außen-)Darstellung des Programms war, von dessen hoher Qualität sich die Programmacher*innen mir gegenüber überzeugt zeigten.

Da sich eine zunehmend kritische Forschungsperspektive auf das Thema entwickelte, entschloss ich mich, eine absolute Anonymisierung des Falls vorzunehmen, mithin die stärkste Form der Anonymisierung. Die Entscheidung dazu wurde auch dadurch befördert, dass bei den Vorrecherchen deutlich wurde, dass mit der Anonymisierung eine Freigabe der Interviews durch die Presseabteilung des Unternehmens (und damit ein ggf. langwieriger Freigabe-Prozess mit offenem Ausgang) vermieden werden konnte. Absolute Anonymisierung bedeutet, dass nicht nur personenbezogene Daten einer Pseudonymisierung unterzogen wurden (wie bei der faktischen Anonymisierung, vgl. Kretzer 2013, S. 5), die eine »Reidentifizierung einer interviewten Person« erschweren bzw. verunmöglichen soll (ebd.), sondern es wurden auch Daten maskiert, paraphrasiert oder gelöscht, um die Befragten zu schützen.¹² Somit muss bei der absoluten Anonymisierung »eine Minderung des wissenschaftlichen Analysepotenzials« hingenommen werden (ebd., S. 6).

In der Fallstudie zu »Micro Projects« wurden folglich nicht nur Namen und soziodemografische Daten der Interviewten anonymisiert, sondern auch Namen der beteiligten Institutionen, des Programms, Programmformate usw. pseudonymisiert sowie Informationen z.T. verfremdet. In der Forschungsliteratur finden sich kaum Hinweise zur absoluten Anonymisierung einer Fallstudie – dies mag daran liegen, dass diese selten zur Anwendung kommt,¹³ da das Verfremdungsverfahren sehr aufwändig ist und wichtige Hintergrundinformationen weggelassen werden müssen (vgl. Yin 2014, S. 197f.).¹⁴ Gerade letzteres widerspricht eigentlich dem wissenschaftlichen Ideal einer systematischen und intersubjektiv nachvollziehbaren Analyse.

12 In Orientierung am Quali-Service werden in dieser Studie »[z]u den sensiblen und damit schützenswerten Daten« gezählt: Personen-, Orts-, Straßenamen, Bundesländer, Institutionen, Berufsangaben, Bildungsabschlüsse, Zeitangaben sowie »[i]ndirekte, aber spezifische Kontextinformationen« (Kretzer 2013, S. 5).

13 So betont z.B. Yin: »anonymity is not to be considered a desirable choice« (Yin 2014, S. 197).

14 Auch geht ein Verlust an Anschaulichkeit mit der Anonymisierung einher, die in einer Fallstudie üblicherweise gerade angestrebt wird.

Wenn auch selten angewandt und mit den genannten Nachteilen einhergehend, sind weitgehende Anonymisierungsmaßnahmen als notwendig zu betrachten, wenn es sich um ein kontroverses Thema handelt (vgl. ebd., S. 197): »Anonymity then serves to protect the real case and its real participants.« (Ebd.) Der hier eingeschlagene Weg der absoluten Anonymisierung erlaubt es schließlich, die Interviewdaten frei zu benutzen und zu interpretieren: Es »erübrigen sich alle rechtlich-ethischen Bedenken«, da »jeglicher Personenbezug und somit jede Möglichkeit der Re-Identifizierung ausgeschlossen werden kann« (Bogner/Littig/Menz 2014, S. 90).

Das Thema der Fallstudie ist dabei als kontrovers und politisch sensibel einzuordnen, da eine Ausrichtung der gemeinnützigen Stiftungstätigkeiten, z.B. an Unternehmens- und Eigentümer*innen-Interessen, politisch umstritten ist und den steuerrechtlichen Status der Gemeinnützigkeit (zunächst in der öffentlichen Debatte) infrage stellen kann. Das Programm »Micro Projects« ist Teil einer CSR-Strategie, die zwar offiziell der Imageaufbesserung der jeweiligen Unternehmen dient, mit denen die Stiftungen verbunden sind, die aber gleichzeitig stets als Win-win-Situationen kommuniziert wird: Das Unternehmen pflegt z.B. sein Image, die Gesellschaft erhält dafür aber z.B. zusätzliche finanzielle Mittel, kulturelle Güter etc., die sonst nicht für sie bereitstünden. Eine wie auch immer geartete kritische Forschung – wie die vorliegende, die die These des Win-win aus einer herrschaftskritischen Perspektive hinterfragt – ist somit erschwert.

Obwohl die Anonymisierung also mit einem Datenverlust einhergehend, ermöglichte sie die Interviews, die aufgezeichnet und transkribiert werden konnten, und damit eine gute Datenbasis liefern. Weiterhin ermöglichte sie eine kritische Analyse, ohne sich auf ein langwieriges Freigabeverfahren einlassen zu müssen. Auf die Interviews als Datenbasis ist man in der Forschung zu privaten Bildungsakteuren (wie zu Stiftungen und Unternehmen) besonders angewiesen, da diese in ihre internen Protokolle, Konzeptpapiere etc. keinen Einblick gewähren müssen (vgl. auch Kapitel 5.1.2).

Alternative methodische Herangehensweisen wurden aus verschiedenen Gründen ausgeschlossen. So schlägt Robert K. Yin z.B. die bloße Anonymisierung der Namen als möglichen Kompromiss vor (vgl. Yin 2014, S. 197). Dies reichte in der vorliegenden Studie nicht aus, um die Interviewten ausreichend zu verfremden und damit zu schützen. Auch gibt es Studien, die die Namen von Bildungsprogrammen oder unternehmensnahen Stiftungen nicht verfremden. Diese zeichnen sich jedoch entweder durch eine eher wohlwollende Herangehensweise aus¹⁵

15 Gerber, heute Geschäftsführerin der Freudenberg Stiftung, schrieb z.B. über »[...] unternehmensnahe Stiftungen in der Bundesrepublik als Innovationsagenturen im Feld der Bildungs- und Sozialpolitik am Beispiel der Freudenberg Stiftung« (Gerber 2006). Auch haben Besand et al. in ihren Evaluationen für die Robert Bosch Stiftung, die jeweils im Design der Einzelfallstudie verfasst waren, gelungen mit der faktischen Anonymisierung gearbeitet, in der nur persönliche Angaben, jedoch nicht Programm- und Organisationsnamen verfremdet werden (vgl.

oder das kritische Erkenntnisinteresse richtet sich eher auf die Programme, nicht auf die Akteure (vgl. Wolf 2010).¹⁶ Ein weitere alternative Herangehensweise, eine Mehrfall-Studie mit »cross-case analysis« (Yin 2014, S. 197), war einerseits aus Kapazitätsgründen nicht möglich, andererseits aber aufgrund des explorativen Interesses dieser Studie ohnehin nicht erstrebenswert, da dieses darauf abzielt, *einen* Fall zu durchdringen und erste Hypothesen zu einem Thema zu entwickeln.¹⁷

Die erst kürzlich veröffentlichte Studie zu stiftungsverbundenen Unternehmen von Eulerich verweist zudem auf eine weitere methodische Herangehensweise: Hier wurden Interviews als Mitschriften protokolliert und »auf die Zuhilfenahme von digitalen Aufnahmetechniken verzichtet, wodurch [...] das Vertrauen in das Projekt und die Durchführung geschaffen werden sollte« (Eulerich 2016, S. 321). Den Interviewpartner*innen wurde zudem die Möglichkeit gegeben, sowohl die Mitschriften als auch die fertigen Fallstudien einzusehen und es wird auf einen Abstimmungsprozess hingewiesen (vgl. ebd., S. 321f.). Entsprechend mussten auch die Stiftungsnamen in der qualitativen Fallstudie, in der u.a. Stiftungsstrukturen analysiert wurden, nicht verfremdet werden (vgl. Eulerich 2016). Dieser Ansatz hat zweifelsohne höchstrelevante Informationen zutage gefördert, geht jedoch mit dem Nachteil der Autorisierung und damit ggf. auch einer wohlwollenden Auswertung einher.

5.1.2 Expert*innen-Interview zur Datenerhebung

In dieser Studie wurde sich für Expert*innen-Interviews als Erhebungsinstrument entschieden, da sich diese »[f]ür alle Fragestellungen« anbieten, »für die nur be-

Besand/Fuhrmann o.J.; Besand/Birkenhauer/Lange 2013). Die Evaluationen waren Auftragsstudien und dienen als solche auch der Legitimierung der Arbeit der RBS. Die Studien kommen z.T. auch zu kritischen Einschätzungen, z.B. in Hinblick auf die Programmumsetzung und zeigten hier Verbesserungsmöglichkeiten auf. Die Beschreibung der RBS als »weltanschaulich neutrale Stiftung« wurde jedoch in den Evaluationen unhinterfragt übernommen (Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 175) bzw. die Ausrichtung der RBS als Bildungsakteur stand von vornherein nicht im Erkenntnisinteresse der Evaluationen.

16 Obwohl dies z.B. bei Wolfs Untersuchung (des stiftungsfinanzierten Programms »Jugend debattiert«) der Fall war, weist Wolf eingangs darauf hin, dass »aufgrund von Restriktionen der Jugend debattiert-Projektleitung darauf verzichtet werden [musste], den der Examensarbeit beigelegten Anhang« in der Veröffentlichung beizufügen (Wolf 2011, S. VII). Darunter befinden sich u.a. sogar »Materialien für den Unterricht« (ebd.), bei denen man m.E. davon ausgehen könnte, dass diese problemlos öffentlich einsehbar sein sollten.

17 Auch ist es für das Ziel der Anonymisierung hilfreich, wenn es die Ressourcen in einem Forschungsprojekt erlauben, z.B. mehrere Repräsentant*innen einer Organisation zu befragen. So konnten in den Evaluationen von Besand et al. (die von mehrköpfigen Forschungsteams realisiert worden) mehrere Personen aus den Programm-Teams befragt werden (vgl. Besand/Birkenhauer/Lange 2013; Besand/Fuhrmann o.J.).

grenzt öffentliche Informationen vorliegen« (Hildebrandt 2015, S. 242). Dies trifft für das vorliegende Thema zu, da private Akteure auf dem Feld der politischen Bildung Teil von Governance-Strukturen sind. Mit dem Begriff »Governance« werden »neue Formen gesellschaftlicher, ökonomischer und politischer Regulierung, Koordinierung und Steuerung in komplexen institutionellen Strukturen« beschrieben,

»in denen meistens staatliche und private Akteure zusammenwirken. Mit ihm werden Veränderungen in der Herrschaftspraxis des modernen Staates, neue Formen der internationalen Politik sowie der Wandel von Organisationsformen und Interorganisationsbeziehungen in der öffentlichen Verwaltung, in Verbänden, in Unternehmen, in Märkten und Regionen bezeichnet.« (Benz/Dose 2010)¹⁸

Für die Erforschung von Governance-Strukturen ergeben sich bestimmte methodologische Herausforderungen für die Politikwissenschaft, da oftmals eben private Akteure beteiligt sind und sich somit

»[...] die Bedingungen für transparentes Regieren [...] verändern. Dies gilt schon deshalb, weil gegenüber privaten Akteuren nicht dieselben demokratischen Kontrollmöglichkeiten bestehen und diese auch nicht vergleichbaren Informationspflichten unterliegen wie dies für öffentliche Akteure gilt. Unter dieser Bedingung ist der Analyse von Politik etwa bei der Frage, welchen Einfluss unternehmensnahe Lobbygruppen auf Produktregulierungen besitzen, Grenzen gesetzt, wenn sie allein auf öffentlich zugängliche Quellen vertrauen muss.« (Kaiser 2014, S. 25f.)

Die generell wachsende Bedeutung von Expert*innen-Interviews kann somit in der Politikwissenschaft vor dem Hintergrund der zunehmenden Komplexität durch Governance-Strukturen oder auch der Informalisierung von Politik betrachtet werden (vgl. ebd., S. 23-28): »Experteninterviews können hier im Einzelfall wichtige Ergebnisse liefern und [...] womöglich sogar die Identifikation fallübergreifender Muster der Informalität [erlauben]« (ebd., S. 27).

In der Politikwissenschaft wird das Expert*innen-Interview oftmals zur »Rekonstruktion von Politikprozessen« eingesetzt, wobei der »Gesprächspartner als ›Lieferant von Informationen‹ befragt« wird (ebd., S. 1). Auch wenn es nachfolgend nicht um die Analyse eines Politikprozesses geht, sondern um die Analyse der Ausrichtung und Umsetzung eines Bildungsprogramms, wird das Expert*innen-Interview dazu eingesetzt, »exklusives Wissen« zu erheben, »über das nur der Experte verfügt« (ebd., S. 5). Dieses Wissen kann wie folgt differenziert werden:

- Betriebswissen: »Kenntnisse über die organisatorischen Prozesse [...]«,

¹⁸ Dieses Zitat wurde dem Bucheinband entnommen.

- Kontextwissen: »Kenntnisse über institutionelle oder sozio-ökonomische Rahmenbedingungen [...]«,
- Deutungswissen: gibt »Auskunft [...] über subjektive Wahrnehmungen und Einstellungen des Experten zu dem untersuchten Phänomen« (ebd.).¹⁹

Um welche Wissensart es sich jeweils handelt, wird durch die Zuschreibung des*der Forschers*in festgelegt (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014, S. 21). Eine Reflexion über die Wissensformen ist besonders bei der Auswertung der Interviews zu beachten: In der Analyse sollten »Bestände von Deutungswissen in den Stellungnahmen des Experten« identifiziert werden (Kaiser 2014, S. 129).

Betriebswissen ist dabei die Wissensform, die für Außenstehende schwer zugänglich ist und in Bezug auf die vorliegende Studie eine besonders zentrale Rolle spielt, da es keine Möglichkeit gibt, interne Stiftungs- und Unternehmensunterlagen einzusehen. Beim Betriebswissen, das auch als technisches Wissen und Prozesswissen verstanden werden kann, ist somit »der Grad der Exklusivität des Expertenwissens [...] am höchsten« (ebd., S. 42). Das Kontextwissen, verstanden als Kenntnisse über Rahmenbedingungen, ist ebenfalls (wie das Betriebswissen) als exklusives Wissen in der vorliegenden anonymisierten Studie zu betrachten, da es meist nicht aus anderen Quellen, wie Dokumenten, gewonnen werden kann. Beide Wissensformen weisen Überschneidungen zum Deutungswissen auf, da z.B. Hinweise der Interviewten auf wissenschaftliche Studien (wie PISA- oder Shell-Studie) oder auf gesellschaftliche Ereignisse (wie die europäische Wirtschaftskrise) als Handlungsmaximen für die Programmentwicklung und -umsetzung eine Rolle spielen. Dem explorativen Charakter der Studie und der Interviews entsprechend sollen auch Deutungen der Expert*innen eruiert werden, mithin »welche unterschiedlichen Interpretationen, Handlungsmaximen, Vorstellungen usw. im Feld bestehen« (Bogner/Littig/Menz 2014, S. 24). Deutungswissen fließt dabei auch in das Betriebswissen der Interviewten ein, wenn diese z.B. »[...] prozessuale oder institutionelle Faktoren« erläutern (Kaiser 2014, S. 45).

In politikwissenschaftlichen Untersuchungen leitet »sich die Auswahl der Gesprächspartner vergleichsweise unkompliziert aus der Fragestellung« ab (Hildebrandt 2015, S. 243). Damit unterscheiden sich diese von »der wissenssoziologischen Tradition«, in der »die Frage nach unterschiedlichen Formen der Expertise und dem Expertenstatus detailliert diskutiert [wird] [...]« (ebd., S. 242). Da die Interviews vor allem auf die Erhebung von Informationen zielen, wird zunächst ge-

19 Kaiser bezieht sich auf Meuser/Nagel 2009b. Da er als Politikwissenschaftler die Analyse von Politikprozessen vor Augen hat, definiert er Betriebswissen als »Kenntnisse über die organisatorischen Prozesse politischer Probleme« und Kontextwissen als »Kenntnisse über institutionelle oder sozio-ökonomische Rahmenbedingungen, unter denen solche politische Problemlösungsstrategien entwickelt und implementiert werden« (Kaiser 2014, S. 5).

klärt, »welche kollektiven Akteure [...] vermutlich relevante Informationen über den Forschungsgegenstand besitzen« (ebd., S. 243). Im zweiten Schritt stellt sich dann »die Frage, welche Konflikte und unterschiedlichen Sichtweisen zwischen diesen Akteuren bestehen« und falls Konflikte bestehen, »ist es unerlässlich, jede Seite eines Konflikts zu befragen«, wobei dieser Forderung nur abhängig von »Ressourcen an Zeit und Geld« nachgekommen werden kann (ebd.). In der vorliegenden Explorationsstudie wurden deshalb Mitarbeiter*innen der Unternehmensstiftung sowie der weiteren Akteure, die maßgeblich an der Programmumsetzung mitwirken, befragt (vgl. Auswahl der Expert*innen weiter unten).

Ausgehend von der Identifikation der relevanten kollektiven Akteure wurden die einzelnen Expert*innen »über Position und Status sowie über das ihnen zugeschriebene Wissen« ausgewählt, wobei dies nicht »zwingend die höchste Hierarchieebene« (Kaiser 2014, S. 38) sein musste. Expert*innen werden als »Träger des für die wissenschaftliche Analyse relevanten Funktionswissens« verstanden (ebd.): Ihnen können »Beurteilungen von Situationen, Positionen und Geschehnissen« entnommen werden und bei ihren Auskünften von einer »gewisse[n] Intersubjektivität« ausgegangen werden« (Lauth/Pickel/Pickel 2009, S. 168; zit.n.: Kaiser 2014, S. 38). Insofern wird »auf den Wissensvorsprung« gezielt, »der aus der privilegierten Position des Experten in einem Funktionskontext resultiert« (Meuser/Nagel 2011, S. 57).²⁰ Auch wurde bei den hier ausgewählten Expert*innen beachtet, dass diese nicht nur »über ein bestimmtes Wissen verfügen«, sondern ihr Wissen auch »in besonderem Ausmaß praxiswirksam« ist:

»ihre Handlungsorientierungen, ihr Wissen und ihre Einschätzungen [strukturieren] die Handlungsbedingungen anderer Akteure in entscheidender Weise [...]. Das Expertenwissen [...] erhält seine Bedeutung über seine soziale Wirkmächtigkeit.« (Bogner/Littig/Menz 2014, S. 13)

In den bisherigen Ausführungen wird schließlich deutlich, dass die »Zuschreibung der Expertenrolle immer durch den Forscher selbst [...] erfolgt« (Kaiser 2014, S. 39).

Einige Monate vor der Durchführung der Interviews wurde an einer mehrtägigen Veranstaltung mit Teilnehmenden des Programms »Micro Projects« teilgenommen, um sich einen Eindruck vom Programm zu verschaffen und einige Kooperationspartner kennenzulernen. Die teilnehmende Beobachtung diente vor allem dem Zweck des Feldzugangs und der Recherche für die Interviews. Es wurde hinterher ein Gedächtnisprotokoll angefertigt. Über meinen Kontakt ins Feld und die Projektveranstaltung fand ich meine Interviewpartner*innen für insgesamt sieben Interviews. Kriterium für die Auswahl war, dass sie den identifizierten

20 Folglich tritt »[i]m Experteninterview [...] die Person des Experten in ihrer biografischen Motiviertheit in den Hintergrund, stattdessen interessiert der in einen Funktionskontext eingebundene Akteur.« (Meuser/Nagel 2011, S. 57)

kollektiven Akteuren angehören und über die Umsetzung des Programms etwas aussagen konnten. Als kollektive Akteure, die für die Programmumsetzung relevant sind, wurden identifiziert: das Unternehmen Technology Company und die dazugehörige Unternehmensstiftung (T.C. Foundation), die Kooperationspartner aus der Jugendarbeit (die Bildungsstiftung und Einrichtungen aus dem Bereich der Jugendarbeit) und das Teamer*innen-Netzwerk (Teamer*innen sind junge Erwachsene und Jugendliche, die u.a. Workshops für Teilnehmende im Programm organisieren).

Aufgrund der Anonymisierung können die exakte Position und die Auswahl der Expert*innen an dieser Stelle nur sehr eingeschränkt transparent gemacht werden, da die Personen über die Angabe von Funktionen identifizierbar wären. Die Wahl der befragten Mitarbeiter*innen aus der Unternehmensstiftung, dem Unternehmen und der Bildungsstiftung ergab sich aus ihrem jeweiligen Funktionsbereich (analog zum oben beschriebenen »Expert*innen-Begriff«). Aufgrund des explorativen Charakters der Studie und begrenzter Ressourcen konnten Vertreter*innen von nur zwei Einrichtungen aus der Jugendarbeit befragt werden. Diese wurden nach dem Zufallsprinzip ausgewählt, wobei darauf geachtet wurde, dass diese aus unterschiedlichen Bundesländern stammen. Das Interview im Teamer*innen-Netzwerk wurde auf der Einschätzung geführt, dass die befragten Personen sehr aktiv sind und in viele Prozesse der Programmgestaltung Einblick haben. Diese Einschätzung beruhte auf meinem persönlich gewonnenen Eindruck nach einem Gespräch am Rande einer Veranstaltung und der Empfehlung von Personen aus dem Feld.

Über einen Zeitraum von 10 Monaten wurden im Jahr 2014 und 2015 sieben leitfadengestützte Expert*innen-Interviews durchgeführt, die rund 9 Stunden Interviewmaterial und rund 420 Seiten Transkription als Auswertungsbasis ergaben. An den Interviews nahmen (neben der Interviewerin) ein bis zwei Personen teil.²¹

Es gibt verschiedene Formen von Expert*innen-Interviews; die hier geführten wurden als »explorative Forschungsinterview[s]« geführt, die »der Informationsgewinnung über aktuelle und wenig erforschte Fragestellungen« dienen, zu denen »bisher keine gesicherten theoretischen Annahmen oder belastbare empirische Daten vorliegen« (Kaiser 2014, S. 29). Dementsprechend zielen sie darauf, »Sachverhalte zu erkunden, zu erforschen oder ausfindig zu machen« (Bortz/Döring 2002, S. 360; zit.n.: Kaiser 2014, S. 29) und damit eine »erste[...] Orientierung im Feld, [...] Schärfung des wissenschaftlichen Problembewusstseins und [...] Hypothesengenerierung« zu leisten (Bogner/Littig/Menz 2014, S. 23). Die im Leitfaden des explorativen Interviews enthaltenen Untersuchungsdimensionen ergeben sich »weniger aus konzeptionellen Vorüberlegungen, sondern aus der unmittelbaren Beobachtung der Umwelt« (Kaiser 2014, S. 29).

21 Die genaue Anzahl pro Interview kann aus Gründen der Anonymisierung nicht genannt werden.

Das Experten/innen-Interview wird zwar »[o]ft [...] im Rahmen eines Methodemix [sic!] eingesetzt, z. B. in Kombination mit einer Dokumentenanalyse [...]«, jedoch kann es »auch als eigenständiges Verfahren« fungieren (Meuser/Nagel 2011, S. 57) – wie schon betont (vgl. Kapitel 5.1.1), ist das Letztgenannte in der vorliegenden Studie der Fall. Robert Kaiser warnt, dass »Untersuchungen, die sich ausschließlich auf eine Expertenbefragung stützen, durchaus kritisch zu sehen« seien (Kaiser 2014, S. 31).²² Denn wie jeder methodische Zugang weist das Expert*innen-Interview spezielle Fehlerquellen auf, wovon die meisten mit »dem Experten selbst verbunden« sind (ebd., S. 33). Dieser kann z. B. irreführende Informationen angeben oder sich sozial erwünscht äußern (vgl. ebd.). Somit ist auch das hier erhobene Betriebs- und Kontextwissen nicht als eindeutig sicher einzuordnen. Wie schon für das Forschungsdesign der Einzelfallstudie ausgeführt (vgl. Kapitel 5.1.1), wurde diese methodische Einschränkung, auf die hiermit explizit hingewiesen sei, in Kauf genommen, um überhaupt erste Informationen über den Gegenstandsbereich zu sammeln und das Ausloten relevanter Untersuchungsgegenstände zu ermöglichen.

5.1.3 Leitfaden und Interviewführung

In der Studie kam das leitfadengestützte, offene Interview zur Anwendung, das sich als geeignetes Instrument zur Erhebung von Expert*innen-Wissen etabliert hat (vgl. Meuser/Nagel 2011, S. 58). Demnach wird der Leitfaden »flexibel und nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas gehandhabt, um unerwartete Themendimensionen durch den Experten nicht zu unterbinden« (ebd.). Der Leitfaden soll also einerseits sicherstellen, »dass bestimmte Themenbereiche angesprochen werden, die andererseits so offen formuliert sind, dass narrative Potenziale des Informanten dadurch genutzt werden können« (Marotzki 2011, S. 114).

Da die Interviewten aufgrund ihrer unterschiedlichen Funktionsbereiche über jeweils unterschiedliches »Betriebswissen« verfügen, wurde der Leitfaden an den*die jeweilig*en Gesprächspartner*in angepasst. Für die Erstellung der Interviewleitfäden und in Vorbereitung auf die Interviews wurden öffentlich zugänglicher Materialien (Websites, Jahresberichte, Publikationen, pädagogische Anleitungen) der Programmpartner, Fachliteratur und ein Gedächtnisprotokoll (das im Anschluss an die Teilnahme an einer Projektveranstaltung erstellt wurde) ausgewertet. Das explorative Expert*innen-Interview wird »möglichst offen geführt«, da man eine »breite Palette von Informationen und Wissen erhalten« möchte (Bogner/Littig/Menz 2014, S. 24). Somit wird bei explorativen Interviews

22 Kaiser bezieht sich hierbei zwar auf das leitfadengestützte Expert*innen-Interview, das er dem explorativen Expert*innen-Interview gegenüberstellt, jedoch ist dieser Einwand auch beim explorativen Expert*innen-Interview zu beachten.

auf »Vergleichbarkeit, Vollständigkeit und Standardisierbarkeit der Daten [...] wenig Wert gelegt. Ziel ist eine allgemeine Sondierung im empirischen Feld.« (Ebd.)

Kaiser schlägt für die »Operationalisierung von Forschungsfragen zu Interviewfragen zwei Zwischenschritte« vor: die Festlegung von »Analysedimensionen« und daraus abgeleitete »Fragenkomplexe« (Kaiser 2014, S. 102). Als Analysedimension wurden festgelegt: Rollen der Kooperationspartner, Zielgruppen-Fokus, digitale Neuausrichtung, Bildungsziele, Teamer/innen-Netzwerk. Die Fragen waren den übergreifenden Analysedimensionen zugeordnet; nachfolgend sind einige Fragen (aus den als explorativen Forschungsinterviews geführten Interviews) als Beispiele genannt – je nach Interviewpartner*in und ihrer*seiner Zuständigkeit variierten die Fragen:

- *Werdegang (Einstiegsfrage)*
- *Aufgaben der*des jeweilig*en Experten*in und ihrer*seiner Institution im Programm:*
 - > Welche Aufgabe hat XY im Programm »Micro Projects«?
 - > Welche Denkanstöße nimmt XY aus der Kooperation mit?
- *Zielgruppenorientierung des Programms:*
 - > Warum richtet man sich an ›benachteiligte Jugendliche‹?
 - > Wie wird ›benachteiligt‹ definiert/operationalisiert?
 - > Wie gelingt es, die Jugendlichen zu erreichen?
- *Entwicklung und digitale Neuausrichtung des Programms:*
 - > Was waren die Beweggründe für die Neuausrichtung?
 - > Wie wird die digitale Neuausrichtung beurteilt?
- *Bildungsziele des Programms:*
 - > Was wird unter Engagement verstanden und aus welchen Gründen wird das gefördert?
 - > Inwieweit wird »Micro Projects« als politisches Bildungsprogramm verstanden?
 - > Ist die Benachteiligung der Jugendlichen ein Thema in den Projekten?
 - > Findet eine Reflexion über die Projektthemen statt?
- *Beteiligung der Jugendlichen an der Programmentwicklung:*
 - > Wie setzt sich das Teamer*innen-Netzwerk zusammen?
 - > Welche Aufgaben und Entscheidungskompetenzen haben die Teamer*innen?

Aufgrund der Verfremdung der Fallstudie können die Interviewsituationen an dieser Stelle nicht ausführlich beschrieben werden. In der Regel haben die Interviews vor Ort in den Institutionen oder in Cafés in der Nähe von Terminen der befragten Personen stattgefunden. Alle Interviews wurden persönlich durchgeführt, da es bei telefonischen Interviews »nur sehr begrenzt« möglich ist, »eine Vertrauensbasis«

herzustellen, »die nötig ist, um politisch sensible Informationen zu erhalten« (Hildebrandt 2015, S. 246). Ungefähr die Hälfte der befragten Personen hatte ich zuvor schon einmal persönlich gesprochen. Die Befragten haben vor den Interviews Informationen zum Forschungsprojekt und eine Interviewvereinbarung erhalten, in der die Anonymisierung und Verfremdung der Daten zugesichert wurde. Meinem Eindruck nach brachte die Anonymisierung für die Interviewsituation den Vorteil mit sich, dass die Interviewten freier reden konnten. So haben sich einige Befragte während der Interviews rückversichert, ob wirklich anonymisiert wird.

Im Interview wurde z.T. auch mit konfrontativen Fragen gearbeitet, da insbesondere auch Deutungswissen der Experten/innen zu einigen kritischen Aspekten erhoben werden sollte – wie z.B. dem Fokus auf eine einseitige Kompetenz- und Selbstwirksamkeitsförderung. Dabei war das Argument von Robin Celikates leitend, dass für die Weiterentwicklung kritischer Gesellschaftstheorie das Anknüpfen an Rechtfertigungspraktiken zentral ist.²³ Der Wert von konfrontativen Fragen ist umstritten, da unklar sei, »welche Qualität die auf diese Art produzierten Daten besitzen« (Bogner/Littig/Menz 2014, S. 91). Die Befragten sollen sich in einem Interview nicht unwohl fühlen (vgl. ebd.). Sie können Misstrauen bei der*dem Interviewt*en schüren und bewirken, dass die Person eher verschlossen reagiert. Auch ist zu beachten, dass der*die Forscher*in bestenfalls den Feldzugang nicht verliert und insofern das Wohlwollen der Interviewten nicht aufs Spiel setzt.

Die Erfahrung mit solchen Fragen in den für diese Untersuchung geführten Interviews ist ambivalent: Eine interviewte Person, die mit einem kritischen Statement aus der Fachliteratur konfrontiert wurde, ist in eine Verteidigungshaltung gegangen und fragte nach dem Interview, ob denn die gesamte Dissertation vor Veröffentlichung gelesen und freigegeben werden dürfe. Die Antwort der Person auf die konfrontative Frage im Interview war jedoch ausgesprochen ergiebig. Aus den Erfahrungen zu den durchgeführten Interviews ist festzuhalten, dass konfrontative Fragen besser funktionierten bei Personen, mit denen bereits vor dem Interview schon einmal persönlich gesprochen werden konnte (z.B. im Kontext einer Veranstaltung oder in einem Vorgespräch); dies war bei der besagten Person nicht der Fall. Zudem sollte diese Form der Fragen eher am Ende des Gesprächs gestellt werden (dies wurde analog zu den Empfehlungen bestehender Fachliteratur beachtet).

23 In seinem Buch »Kritik als soziale Praxis« umreißt der Soziologe Celikates »die Konzeption einer kritischen Theorie nach der pragmatischen Wende [...], die sich selbst als eine bestimmte Form der sozialen Praxis der Kritik versteht, keine epistemisch privilegierte Position für sich in Anspruch nimmt und deshalb nicht im Bruch mit den, sondern im Anschluss an die alltäglichen Praktiken der Rechtfertigung und der Kritik verfährt.« (Celikates 2012, S. 249)

5.1.4 Transkription und themenanalytische Inhaltsanalyse

Die Interviews wurden komplett transkribiert, wobei alle Wörter notiert, Namen anonymisiert und einige Angaben verfremdet wurden. Die in der Fallstudie zitierten Interviewpassagen wurden für eine bessere Leserlichkeit geglättet,²⁴ sowie einige Informationen pseudonymisiert und aufgrund der absoluten Anonymisierung in einigen Fällen maskiert, gelöscht oder paraphrasiert (vgl. auch Ausführungen in Kapitel 5.1.1). Für die Auswertung wurden Personen, Institutionen, Funktionen, Orte, Datumsangaben, bestimmte Programmmerkmale etc. anonymisiert.

Die Auswertung von Expert*innen-Interviews zielt »darauf, im Vergleich der Interviews überindividuell-gemeinsame Wissensbestände herauszuarbeiten« (Meuser/Nagel 2011, S. 58). Die Interpretation orientiere sich

»an thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreuten Passagen – nicht an der Sequenzialität von Äußerungen, je Interview. Demgegenüber gewinnt der Funktionskontext der Experten an Gewicht. Ihre Äußerungen werden von Anfang an im Rahmen der institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen verortet, sie erhalten von hierher ihre Bedeutung und nicht von daher, an welcher Stelle des Interviews sie fallen.« (Ebd.)

In der politikwissenschaftlichen Methodenliteratur wird die Auswertung von Expert*innen-Interviews insgesamt etwas stiefmütterlich behandelt – so heißt es bei Hildebrandt schlicht, dass die Interviews in Hinblick auf »sachdienliche Informationen« ausgewertet und dann »an den entsprechenden Stellen« in der Arbeit aufgenommen werden (Hildebrandt 2015, S. 253). In dieser Arbeit wurde sich an dem von Kaiser vorgeschlagenem Auswertungsverfahren der themenanalytischen Inhaltsanalyse orientiert, mit dem die einzelnen Auswertungsschritte reflektiert und transparent gemacht werden können.²⁵ Kaiser hält das Verfahren für das »Kernziel der Identifikation und Weiterverarbeitung der in den Interviews generierten Informationen am besten geeignet [...]«, es komme »mit einem geringeren Maß an Komplexität aus[...] als alternative inhaltsanalytische Verfahren« (Kaiser 2014, S. 90).

Qualitative Inhaltsanalyseverfahren zielen im Allgemeinen darauf ab, »soziale Sachverhalte« zu rekonstruieren« (Bogner/Littig/Menz 2014, S. 73)²⁶ – Rekonstruktion meint hier, »die Wahrheit über bestimmte Zustände bzw. Prozesse herauszufinden« (ebd.). In der qualitativen Inhaltsanalyse geht man davon aus, dass »Ex-

24 Dies betrifft z.B. Doppelungen, Bestätigungen wie »ne« oder »ja?« am Satzende, Abkürzungen wie »ne« statt »eine«; auch wurden Füllwörter wie z.B. »halt« oder »so« gestrichen.

25 Kaiser nutzt die themenanalytische Inhaltsanalyse für qualitative Politikanalysen (vgl. Kaiser 2014).

26 Die Autoren/innen beziehen sich hier auf Gläser/Laudel 2004.

pertenwissen in der Lage ist, die Welt richtig abzubilden«; dies liegt offensichtlich quer zum interpretativ-konstruktivistischen Standpunkt, von dem aus diese Sicht »naiv erscheinen« mag (ebd., S. 72). Jedoch ist diese Annahme »funktional«, wenn man an der Gewinnung von Informationen interessiert ist (ebd.). An diesem Punkt weist die qualitative Inhaltsanalyse offensichtlich Ähnlichkeit zu quantitativen Verfahren auf, nicht umsonst werden einige Formen der Inhaltsanalyse auch im Rahmen quantitativer Verfahren eingesetzt.

Gleichzeitig ist zu beachten, dass auch wenn soziale Sachverhalte rekonstruiert und damit die ›Wahrheit‹ über bestimmte Prozesse herausgefunden werden sollen, Erkenntnis auch dabei nicht als »Abbildung der Wirklichkeit« verstanden werden sollte, die »durch das Wesen der Objekte selbst bestimmt [ist] – und nicht durch den Forscher« und es die Möglichkeit gäbe, »Wirklichkeit verzerrungsfrei« abzubilden (ebd., S. 92). Die qualitative Sozialforschung, in der die vorliegende Fallstudie verortet ist, orientiert sich an einem anderen »Erkenntnismodell« (ebd.): Es wird davon ausgegangen, dass »[d]ie soziale Welt [...] auf dem sozialen Handeln der Menschen [basiert] [...]« und es gilt, dieses Handeln als »Interpretationsleistung und die soziale Welt als Resultat eines interpretationsgeleiteten Interaktionsprozesses zwischen Gesellschaftsmitgliedern« zu verstehen (ebd.). Dementsprechend

»[liegt] [d]er Untersuchungsgegenstand nie einfach ›vor‹ und muss nur noch angemessen repräsentiert werden; er muss vielmehr in seiner Bedeutung durch Interpretation erschlossen werden. [...] Weil die soziale Welt sich aus Interpretationen ›zusammensetzt‹, weil die Wirklichkeit immer schon das Resultat von Interpretation ist, muss Wissenschaft rekonstruktiv verfahren.« (Ebd., S. 92f.)

Insofern ist ›Objektivität‹ auch kein Gütekriterium für qualitative Sozialforschung, Gütekriterien variieren hier vielmehr in Abhängigkeit vom jeweils angewandten Verfahren (vgl. ebd., S. 93; Lüders 2003). Ein wichtiges Gütekriterium ist dabei jedoch stets, dass die Datenerhebung und -auswertung sowie der »Verlauf des Forschungsprozesses und die Entscheidungen, die unterwegs getroffen wurden [...]«, transparent gemacht werden (Bogner/Littig/Menz 2014, S. 93).

Bei der Auswertung von Expert*innen-Interviews sollte sich analog zu Kaiser an vier Hauptschritten orientiert werden:

1. »Kodierung des Textmaterials«,
2. »Zusammenführung von Interviews und die Identifikation der Kernaussagen«,
3. »Erweiterung der Datenbasis«,
4. »Theoriegeleitete Analyse und Interpretation« (Kaiser 2014, S. 99-123).

Im Rahmen der hier vorgenommenen Anonymisierung wird es nicht möglich sein, Schritt c) »Erweiterung der Datenbasis« vorzunehmen. Denn diese Erweiterung würde z.B. aus Projektevaluationen, Publikationen oder Fachaufsätzen zum Programm

bestehen und die absolute Anonymisierung verunmöglichen. Tabelle 4 gibt einen Überblick über die Auswertungsschritte, die nachfolgend ausführlich beschrieben werden.

Tabelle 4: Auswertungsschritte

AUSWERTUNGSSCHRITTE	ERLÄUTERUNG
a) Kodierung der transkribierten Interviews	Kategorien: - Fragekomplexe aus dem Leitfaden - theoriegeleitete und textnahe Kategorien
b) Zusammenführung von Interviews und Identifikation der Kernaussagen	- Systematisierung der einzelnen Interviews nach Kategorien - Zusammenführung aller (kategorisierten) Interviews nach Kategorien
c) Theoriegeleitete Analyse und Interpretation	- Bezug zu Überlegungen aus kritisch-emanzipatorischen Gesellschafts- und Bildungstheorien (aus Kapitel 3)

Quelle: eigene Darstellung, adaptiert nach den Auswertungsschritten von Kaiser (2014, S. 99ff.)

a) Kodierung des Textmaterials

Mit der Kodierung des Textmaterials ist bei Kaiser im Wesentlichen die systematische Analyse der Interviews anhand der »Analysedimensionen«²⁷ und – da diese meist für eine Kodierung »noch zu abstrakt formuliert sind« – Fragekomplexe gemeint (Kaiser 2014, S. 99).²⁸ Da diese als Kategorien für die Analyse nicht ausreichen, werden analog zum »Prinzip der Offenheit der qualitativen Inhaltsanalyse [...] neue Kategorien unmittelbar aus dem vorgefundenen Material entwickel[t]« (ebd., S. 99f.). Ziel der Kodierung ist es, »alle als relevant eingestuften Passagen eines Interviews mit Hinweisen zu versehen, die bereits eine theoretische Qualität besitzen.« (Ebd., S. 100)

Die Untersuchungskategorien werden also um textnahe Kategorien erweitert und anhand dieser beiden Kategorienformen der Text systematisiert. Kaiser betrachtet das als einen »akzeptable[n] Kompromiss zwischen Offenheit und theoriegeleiteter Analyse« (ebd., S. 101). Analyseeinheiten können »einzelne Sätze, Absätze

27 Die Analysedimensionen umfassen: Rollen der Kooperationspartner, Zielgruppen-Fokus, digitale Neuausrichtung, Bildungsziele, Teamer*innen-Netzwerk (vgl. Kapitel 5.1.3).

28 Die Fragenkomplexe sind, wie Kaiser betont, bereits »aus der Rezeption der relevanten Forschungsliteratur oder doch zumindest durch konzeptionelle Überlegungen entstanden und erfüllen damit die Anforderung an eine theoriegeleitete Vorgehensweise« (Kaiser 2014, S. 103). Von daher seien sie – anders als die Analysedimensionen – »ausreichend spezifiziert, sodass sie eine sinnvolle Kodierung erlauben« (ebd.).

oder Abschnitte« des Interviews sein (ebd., S. 102). In der Regel werden Absätze kodiert, wobei »eine Absatztrennung immer dann vorgenommen wird, wenn der Experte erkennbar einen neuen Gedanken einführt« (ebd.).

b) Zusammenführung von Interviews und Identifikation der Kernaussagen

Durch die vorgenommene »kategoriale Kodierung« können Aussagen einer*s Interviewt*en, die thematisch zusammengehören, erkannt und zusammengefasst werden (ebd., S. 105-106), wobei »redundante Stellungnahmen sowie [...] Aussagen ohne erkennbaren relevanten Informationsgehalt gekürzt« werden (ebd., S. 107). Damit wird die »Chronologie des ursprünglichen Interviews aufgegeben« (ebd., S. 106). Danach sind »die Informationen aus allen Interviews, Kategorie für Kategorie« zusammenzuführen (ebd., S. 108). Mit diesem Schritt werde ersichtlich, »[...] mit welcher Wahrnehmungsperspektive einzelne Themen von mehreren Experten angesprochen wurden«, aber auch, »ob und inwieweit sich die Informationen und Einschätzungen der Experten decken oder widersprechen« (ebd.). Diese »kategoriale[...] Zusammenfassung aller Experteninterviews« ermöglicht es, Kernaussagen zu extrahieren und schafft damit die Basis für die sich anschließende theoriegeleitete Analyse (ebd.).

c) Theoriegeleitete Analyse und Interpretation

Dies meint vor allem die Analyse der Kernaussagen der Experten/innen »im Lichte der theoretischen Bezüge des Forschungsvorhabens« (ebd., S. 114). Kaiser unterscheidet die Schritte »theoriegeleitete[...] Analyse und Interpretation«, allerdings würden beide Schritte »in der Forschungspraxis ineinander übergehen« (ebd., S. 123). Bei der Ersten würde es im Wesentlichen darum gehen, »das [sic!] was wir beobachtet haben, in disziplinäre Begriffe und Konzepte zu übersetzen« (ebd., S. 115). »[Z]ur Interpretation von Experteninterviews« könne man dagegen »[g]rundsätzlich [...] keine allgemein gültigen Hinweise geben«, da die hierbei entwickelte Perspektive »naturgemäß primär von der Fragestellung des Forschungsvorhabens« abhinge (ebd., S. 123). In der theoriegeleiteten Analyse wird sich in dieser Studie auf die Begriffe und Konzepte kritisch-emanzipatorischer Gesellschafts- und Bildungstheorien bezogen, in die in Kapitel 3 eingeführt wurde. Die Ergebnisse über die Programmausrichtung und -umsetzung gilt es dann aus dieser theoretischen Perspektive abschließend einzuordnen (vgl. Kapitel 5.3).

5.2 Micro Projects

5.2.1 Rollen und Aufgaben der Hauptkooperationspartner

5.2.1.1 Über das Programm

Das Engagementprogramm »Micro Projects« wird von der Unternehmensstiftung Technology Company Foundation (T.C. Foundation) finanziert und in Kooperation mit der Bildungsstiftung umgesetzt. Es existiert seit einigen Jahren und will Jugendlichen Möglichkeiten zur Umsetzung eigener, gemeinnütziger Projektideen bieten und dabei an ihren Medieninteressen, Bedürfnissen und Themen ansetzen. Jugendliche erhalten eine Geldsumme und haben einen festgelegten, mehrmonatigen Zeitraum für die Umsetzung ihrer Projektidee zur Verfügung.

Zu den Auflagen gehört, dass mit dem jeweiligen Projekt kein Geld verdient werden darf, dass es von mehreren Personen organisiert wird und es keine geschlossenen Gruppen anspricht (vgl. JA_BK_82, Z. 617-620). Der Weg zur Projektbewilligung soll für die Jugendlichen vergleichsweise niedrigschwellig gestaltet sein: Sie können über eine Website eine kurze Email schreiben und werden dann von einer Einrichtung aus der Jugendarbeit in ihrer Nähe kontaktiert. Im Rahmen des Programms gibt es zudem weitere Projektstufen, für die sich Jugendliche bewerben und eine jeweils höhere Geldsumme erhalten können.

Das Programm hat eine große Reichweite: Es wird in mehreren europäischen Ländern und bundesweit in Deutschland durchgeführt; die Kooperationszusammenhänge sehen in jedem Land anders aus.²⁹ Zeitweise wurde ein Gremium »auf internationaler Ebene« eingerichtet, das »den Austausch der verschiedenen Micro-Projects-Länder begleitet hat« und in dem »auch über strategische Themen gesprochen« wurde (BS_JB_93, Z. 541-543). In Deutschland wird das Programm mit einem jährlichen Millionenbudget (vgl. ebd., Z. 688-691)³⁰ und in Kooperation mit Einrichtungen aus der Jugendarbeit im gesamten Bundesgebiet umgesetzt. Das Programm erreicht jedes Jahr mehrere tausend Jugendliche (vgl. ebd., Z. 111-122). Ein ranghoher Politiker hat die Schirmherrschaft übernommen.

5.2.1.2 Komplexes Kooperationsnetzwerk

Offizielle Programmpartner sind die T.C. Foundation und die Bildungsstiftung, wobei die T.C. Foundation Finanzier des Programms ist. Zu Beginn wurde das Programm jedoch von dem Unternehmen Technology Company finanziert, das mittlerweile finanziell nur durch einzelne Sponsoring-Agreements unterstützt. Wäh-

29 Es besteht zudem die Überlegung, das Programm auch auf anderen Kontinenten durchzuführen (vgl. BS_TH_43, Z. 2446-2447).

30 Die genauen Budgetzahlen wurden nicht überprüft, sondern nur in den Interviews erhoben; aufgrund der Anonymisierung werden sie hier nur als grobe Angabe wiedergegeben.

rend der Projektumsetzung werden die Jugendlichen von Jugendeinrichtungen begleitet. Diese können als die Hauptkooperationspartner für die erste Förderstufe gelten, die nachfolgend vor allem interessiert, da sich diese besonders auch an »benachteiligte Jugendliche« richtet.

5.2.1.3 T.C. Foundation: Übergeordnete Strategien

Die Unternehmensstiftung T.C. Foundation ist zwar Finanzier des Programms, spielt aber bei der alltäglichen Umsetzung des Programms in Deutschland keine so große Rolle; sie wird durch die Mitarbeiter*innen des CSR-Managements der Technology Company vertreten (vgl. Ausführungen weiter unten). Über das Budget der T.C. Foundation entscheidet der Konzern, über die Verteilung auf die einzelnen Programme entscheidet die Stiftung selbst (vgl. TC_TG_64, Z. 767-769). Die T.C. Foundation ist als CSR-Stiftung Teil der CSR-Strategie der Technology Company.

Als Finanzier beeinflusst die T.C. Foundation im Programm »Micro Projects« in Deutschland vor allem die »großen Strategien«: So hat sie zum Beispiel einen Prozess zur Vereinheitlichung der unterschiedlichen Länderprogramme initiiert und eine Einigung im »großen europäischen Partnernetzwerk [...] auf [...] Kompetenzfelder« befördert (BS_TH_43, Z. 1626-1639) (ausführlich zu den Kompetenzfeldern: vgl. Kapitel 5.2.4.2). Zudem gehört zu den Aufgaben der T.C. Foundation das Reporting, also die Erhebung von Projektdaten, z.B. Projektzahlen oder Zahlen, »wie viele Jugendliche wie viele Stunden trainiert wurden« (ebd., 1627-1629). Auch ist sie »für das ganze Thema Evaluation [...] zuständig« (ebd., 1631). Zur Generierung von Daten für die Programmevaluation wurde zum Erhebungszeitpunkt gerade ein Kompetenztest für Jugendliche eingeführt, den sie zu Projektbeginn und -abschluss absolvieren sollen (vgl. ebd., Z. 1632-1634) (ausführlich dazu: vgl. Kapitel 5.2.4.2).

»Micro Projects« wurde als Programm von Technology Company gegründet und ist mittlerweile ein gemeinsames Projekt von T.C. und T.C. Foundation (vgl. TCF_CL_23, Z. 681). »Ursprünglich« war es die »Haltung« der Stiftung, dass sie unabhängig vom Unternehmen agiert:

»[...] ihre Haltung [war]: Sie ist getrennt vom Unternehmen. Also das Unternehmen macht was immer es will, gibt der Stiftung Geld, so dass diese all die guten Sachen machen kann. [...] Ich meine, ihre super-sozialen Ziele sind die oberste Priorität, man denkt nicht über eine Unternehmens-Orientierung oder in Unternehmens-Kategorien. Man kann in Sachen investieren, die wirklich nicht mit deinem Geschäft verbunden sind.« (Ebd., Z. 683-688)

Aktuell dagegen »rückt [die Stiftung] näher an das Unternehmen« (ebd. Z. 681-682):

»Aktuell [...] wird die T.C. Foundation besser darin, mit dem Unternehmen rechtzeitig zu reden und sich wirklich zu öffnen, sodass wir [aus der T.C. Foundation;

Anmerk. v. A.H.] auch etwas tun könnten, weil es für das Unternehmen Sinn macht, auch wenn das nicht der ursprüngliche Grund gewesen ist. Davor hat sie [die T.C. Foundation; Anmerk. v. A.H.] nie auf das Unternehmen geachtet.« (Ebd., Z. 692-696)

Eine engere Bindung der Stiftung an das Unternehmen kann dabei aus Stiftungssicht auch insofern als sinnvoll erachtet werden, da auf diese Weise CSR-Themen (z.B. als soziale und ethische Themen) als Querschnittsthemen für das Unternehmen stärker mitgedacht werden könnten – bei Zuliefererkette, Personalpolitik etc.:

»Ich denke, dass Nano [Nano ist ein Produkt der Technology Company; Anmerk. v. A.H.] wirklich das Meiste davon hat und wirklich das ganze Unternehmen und die ganze Maschinerie dafür gewinnt... dann wäre es besser, wenn es [CSR; Anmerk. v. A.H.] an das Unternehmen angepasst ist.

[...] in Hinblick darauf, wie die Situation der Technology Company ist... Ich denke, es ist besser, wenn [...] jede einzelne Person in der Abteilung das [CSR-Themen; Anmerk. v. A.H.] ganz oben auf ihrer Agenda hätte... und wie sie ihren Aufgaben nachkommen... also in der Lieferkette, bei Einstellungsverfahren, in der Personalabteilung, bei neuen Marketing-Kampagnen [...] ...wie würde man arbeiten: Gibst du allen gleiche Chancen? Stellst du Leute ein, die vielleicht körperlich beeinträchtigt sind? Nimmst du Materialien, die ethisch ok sind? All diese Sachen.« (Ebd., Z. 688-702)

Eine vertiefte Analyse der Stiftungsstrukturen konnte in der Untersuchung aufgrund der Anonymisierung nicht vorgenommen werden. Im Untersuchungsprozess wurde zudem deutlich, dass die T.C. Foundation bei der praktischen Umsetzung nur eine sehr nachrangige Rolle spielt, weshalb zur Rekonstruktion des Programms nachfolgend vor allem Aussagen von Mitarbeiter*innen der Technology Company, der Bildungsstiftung und den Einrichtungen aus der Jugendarbeit herangezogen werden, da diese mit der konkreten Umsetzung des Programms besser vertraut sind.

5.2.1.4 Bildungsstiftung: Pädagogische Qualität und ›Übersetzer‹

»Micro Projects« wird als CSR-Programm von Technology Company in den jeweiligen Ländern stets in Partnerschaft mit Organisationen durchgeführt, die »Experte« in dem jeweiligen Bereich sind (TCF_CL_23, Z. 75-77). Es sei generell wichtig, mit externen, unternehmensfernen Partnern zu arbeiten, die die jeweiligen Adressat*innen kennen, wie vonseiten der T.C. Foundation betont wird:

»Ich denke, es ist wirklich wichtig mit Partnern zu arbeiten, die nicht aus dem Unternehmen kommen und die Betroffenen kennen – also Jugendliche oder Obdachlose oder wer es jeweils ist... weil das Unternehmen hat auf jeden Fall nicht dieses ganze Knowhow.« (Ebd., Z. 748-751)

In Deutschland ist die Partnerorganisation der T.C. Foundation die gemeinnützige Bildungsstiftung, die sogar als offizieller Ausrichter des Programms fungiert. Die Bildungsstiftung verfügt über keine Eigenmittel, sondern finanziert ihre Programme ausschließlich über Mittel, die sie von Kooperationspartnern erhält.³¹ Demzufolge bringt sie auch in das Programm »Micro Projects« keine Eigenmittel ein. Das Budget, das sie erhält, wird jedes Jahr neu verhandelt (vgl. BS_TH_43, Z. 2443).

Dass die Wahl auf die Bildungsstiftung fiel, geht auf den ursprünglichen Hauptprogrammpartner, Technology Company, zurück: T.C. habe sich nach unterschiedlichen Partnern umgeschaut, aber »am Ende war es dann irgendwie doch nur die Bildungsstiftung, auf die sie kamen, die die nötige Reichweite, die fachliche Expertise hat, um ein großes Vorhaben umzusetzen« (BS_JB_93, Z. 100-104). Dies war wichtig für Technology Company, da es »von Anfang darum [ging], ein Programm zu machen [...] mit einem siebenstelligen Budget und mit einer hohen schnellen Reichweite« (ebd., Z. 104-106). Hohe Teilnehmendenzahlen haben im Programm »Micro Projects« somit von Anfang an eine wichtige Rolle gespielt.

Aus Unternehmenssicht hat »Micro Projects« als CSR-Programm durch die Kooperation mit der Bildungsstiftung eine hohe Qualität erhalten: T.C. habe von der Kooperation mit der Bildungsstiftung »sehr [...] profitiert« und gelernt, wie

»gläubwürdiges gutes Unternehmensengagement aussehen [muss], damit es Jugendlichen auch entsprechend nützt. [...] was uns auch zugetragen wird, hat es [das Programm; Anmerk. v. A.H.] eine sehr, sehr hohe Qualität. Das liegt nicht zuletzt auch an der Bildungsstiftung, die einfach mit ihrer Expertise da sehr dabei unterstützend helfen [...] das Programm so auszurichten, dass wir sagen können, das [...] passt für Jugendliche. Also die haben auch die Jugendlichen-Brille auf und sie können es auch besser aufhaben, weil sie einfach aus... [...] ihrer alltäglichen Erfahrung und Arbeit heraus.« (TC_TG_64, Z. 877-885)

Die Bildungsstiftung nimmt in der Kooperation eine Rolle zwischen dem Unternehmen Technology Company und den Einrichtungen aus der Jugendarbeit ein (vgl. BS_TH_44, Z. 1699):

»Also einerseits, wir sind natürlich die [...], die [...] bündeln und die koordinieren und die die Ansprechpartner sind. Und wir sind auch vor allen Dingen die, die übersetzen. Weil du natürlich... das sind komplett andere Sprachen, die da gesprochen werden.« (Ebd., Z. 1700-1706)

Die ersten Kooperationsforen mit den »Technology-Company-Leute[n]« und den Einrichtungen aus der Jugendarbeit seien schwierig gewesen:

31 Dazu gehören z.B. öffentliche Einrichtungen, Unternehmen, Stiftungen, NGOs.

»[...] am Anfang – war das echt hart. Da wurden total krasse Diskussionen geführt und die Technology-Company-Leute, die sind da teilweise echt rausgegangen so: ›Oh Gott‹, weil es da um solche Diskussionen ging wie: ›Wir haben hier ein Micro-Projects-Plakat und da sind die Nano-Symbole drauf. Das geht nicht. Ich kann nicht so was in meine Jugendeinrichtung reinhängen.‹ Und die Technology-Company-Leute haben natürlich gesagt: ›Ja, aber es ist doch auch unser Geld‹ und die Einrichtungen aus der Jugendarbeit haben gesagt: ›Ja, aber das können wir nicht dahinhängen. Was sagen denn die Eltern?‹ und so. Und da [...] sind so richtig Welten aufeinandergeprallt. Und mittlerweile sind das Diskussionen, die würden wir nicht mehr führen, weil es gar keinen Bedarf mehr gibt, weil Technology Company das nicht mehr machen würde.« (Ebd., Z. 1709-1722)

Mittlerweile sei das Logo zwar immer noch auf den Plakaten, aber nicht mehr so prominent wie am Anfang; zwischen den Einrichtungen aus der Jugendarbeit und dem Unternehmen habe eine »totale Annäherung« stattgefunden:

»es geht ja immer darum, inwiefern guckst du auf ein Plakat und hast auf den ersten Blick... siehst du, es geht hier (...) um ein Angebot für Jugendliche oder es geht um XY-Werbung. [...] Und ganz am Anfang [...] also die Plakate sahen echt anders aus und die Partner der Jugendarbeit [...] haben gesagt: ›Das sieht aus, als soll Jugendlichen hier XY verkauft werden. Das geht nicht so‹. Und das war gut. Also das heißt, wir gucken schon auch an manchen Stellen, dass wir die so direkt auch zusammenbringen, weil das echt manchmal sehr gut ist. Und mittlerweile ist es aber so, dass echt eine totale Annäherung stattgefunden hat und ein Riesenverständnis auch füreinander. Und das ist cool.« (Ebd., Z. 1737-1745)

Das Unternehmen hat in der Kooperation mit den Jugendträgern also gelernt, was ›geht‹ und was ›nicht geht‹ – plakative Werbung geht zum Beispiel nicht. Die Bildungsstiftung hat in diesem Annäherungsprozess zwischen Unternehmen und Einrichtungen aus der Jugendarbeit eine »Übersetzungsleistung« erbracht:

»Ich glaube, diese Übersetzungsleistung, das haben wir ganz viel gemacht. Und du brauchst es an bestimmten Stellen immer noch, dass wir auch so... ja, so ein paar Sachen abpuffern, die vielleicht von Technology Company kommen, die eigentlich dann irgendwie die Arbeit der Einrichtungen aus der Jugendarbeit direkt beeinträchtigen würde, wo wir dann echt auch sagen müssen: ›Ne, das geht jetzt irgendwie nicht.‹« (Ebd., Z. 1738-1743)

Dazu gehört z.B. auch die Diskussion über die Übernahme von Personalkosten der Einrichtungen aus der Jugendarbeit:

»wir müssen schon immer wieder rechtfertigen, warum wir pro Projekt eben nicht nur den Jugendlichen Geld geben, sondern auch den Partnern Geld geben

müssen, weil die natürlich Personalkosten haben, ist ja völlig klar. Und so was muss man halt natürlich argumentieren und das ist natürlich unsere Aufgabe.« (Ebd., Z. 1758-1762)

Zur Aufgabe der Bildungsstiftung in dieser Übersetzerrolle gehört umgekehrt auch, dass sie »die Unternehmensinteressen« gegenüber den Einrichtungen aus der Jugendarbeit »durchsetzen« muss (ebd., Z. 1762-1765). Ein solches Unternehmensinteresse ist »dieses ganze Reporting«, denn »[n]atürlich gucken Unternehmen auf Zahlen, vor allem auf kommunizierbare Zahlen. Und das ist was, was in der Jugendarbeit ja überhaupt nicht so ist [...]« (ebd., Z. 1771-1773). Auch die digitale Neuausrichtung des Programms wurde vorsichtig kommuniziert (vgl. Kapitel 5.2.3).³² Man habe »[...] dann sehr oft die Diskussion gesucht« (ebd., Z. 1785-1786).

5.2.1.5 Technology Company: Mehr als nur ein Sponsor

Bei der konkreten Umsetzung des Programms – beim »day-to-day-Business« (BS_TH_44, Z. 1652) – arbeitet die Bildungsstiftung als offizieller Programmausrichter vor allem mit dem Unternehmen Technology Company: »[...] im [...] Alltäglichen, im Alltagsgeschäft, sind wir in sehr engem Austausch mit Technology Company« (BS_JB_93, Z. 776-778). »[F]ormal« ist Technology Company nur »Sponsor des Programms« und im Rahmen eines Corporate Giving involviert (TC_TG_65, Z. 597).³³ Jedoch beschreibt der juristische Begriff des Sponsorings die Rolle des Unternehmens in der Kooperation nur unzureichend:

»wenn man so rein juristisch drauf schaut, [...] da könnte ich jetzt Schluss machen. Sagen, wir sind der Sponsor, Punkt. Aber das, was ich sagte, wir sind da sehr, sehr viel stärker drin, einfach auch in informeller Weise, weil wir die T.C. Foundation [...] in gewisser Hinsicht vertreten und wir haben da schon relativ starken Einfluss, auch wie das Programm gestaltet wird.« (Ebd., Z. 602-606)

Das CSR-Team von Technology Company ist

»Ansprechpartner auch für die Foundation [...], das heißt, wir haben da so eine gewisse Mittler-Moderations-Rolle, auch in Bezug jetzt zwischen den [...] Partnern.« (Ebd., Z. 53-54)

Dass T.C. »maßgeblichen Einfluss« auf die Programmgestaltung ausüben kann, liegt auch an der »ganzheitlichen Denkweise« der Stiftungs- und Unternehmenspolitik:

32 Bei der Neuausrichtung soll ein bestimmter Prozentsatz der Mikroprojekte der 1. Förderstufe einen digitalen Bezug haben.

33 »Corporate Giving« bezeichnet »die kostenlose Überlassung von Gütern und Leistungen des Unternehmens« (Mecking 2010, S. 372).

»wir machen jetzt keinen großen Unterschied zwischen Stiftung und Unternehmen, sondern wir versuchen, das ganzheitlich auch zu denken. Und sagen, ok, wie müsste das Programm jetzt aus einer Technology-Company-Perspektive hier auch aussehen? Und das diskutieren wir dann mit der Bildungsstiftung und [...] legen gemeinsam fest, wie wir das Programm dann auch entwickeln.« (Ebd., Z. 616-621)

Das Unternehmen bringt neben Sponsoringmitteln auch Knowhow, Kontakte und Kommunikationsmaßnahmen (Website, Flyer) ein³⁴ und betreut eine der höheren Förderstufen hauptverantwortlich.³⁵ Gerade die Rolle, die Technology Company in der Öffentlichkeitsarbeit übernimmt, wird dabei von der Bildungsstiftung sehr geschätzt:

»so ein Unternehmen, wie Technology Company, auch mit seinen Kooperationspartnern, die sie aus anderen Bereichen haben, [bringt] natürlich viel Erfahrung auch mit[...], wie man Öffentlichkeitsarbeit gestaltet und zuschneidet. [...] Also das ist auf jeden Fall ein Bereich, auf den so ein privater Partner auch noch mal einen anderen Blick drauf hat, [...] als ein öffentlicher Partner. So. Und da auch noch mal andere Erfahrungen einbringt. [...] Da ist es ein ganz wesentlicher Teil des Geschäfts, Öffentlichkeitsarbeit zu machen. [...] zum Beispiel die [...] Programm-Website bei Micro Projects wird ganz eng von Technology Company [...] bereitgestellt und die Agentur, die das macht, sehr eng begleitet von Technology Company. [...] Das hilft uns total [...].« (BS_JB_93, Z. 755-773)

Technology Company verbindet zudem ein CSR-Volunteerprogramm mit dem Engagementprogramm »Micro Projects«. Bei letztgenanntem können sich Angestellte des Unternehmens sozial engagieren: Dies ist so geregelt, dass Mitarbeiter*innen (zusätzlich zum Urlaubsanspruch) »Engagement-Tage« für »ihr privates [...], ehrenamtliches Engagement« erhalten, die sie auch im Rahmen von »Micro Projects« einsetzen können (TC_TG_65, Z. 802-819).

Die Volunteers, also die Mitarbeiter*innen, die sich in dem Volunteerprogramm engagieren, begleiten die Jugendlichen in einer der höheren Förderstufen des Programms und fungieren – neben der Bildungsstiftung – als »Ansprechpartner« für die Jugendlichen, geben ihnen Feedback und unterstützen sie (vgl. BS_TH_43, Z. 99-104). »[U]m so eine Begleitung [...] durchzuführen«, werden die Volunteers von der Bildungsstiftung »trainiert« (ebd., Z. 101). Volunteerprogramme werden in der Fachliteratur zum Corporate Volunteering u.a. als Maßnahme

34 Die T.C. Foundation bezahlt das Programm und die Technology Company »die Kommunikationsmaßnahmen« – im Rahmen von »Sponsoring Agreements« (TC_TC_65, Z. 642, 646).

35 Die höheren Förderstufen wurden hier nicht vertieft untersucht, da sie nicht im Schwerpunkt »sozial benachteiligte Jugendliche« adressieren. Zu der Problematik der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Förderstruktur des Programms: vgl. Kapitel 5.3.

zur Steigerung der Mitarbeiter*innen-Motivation diskutiert (vgl. Bartsch 2010, S. 397). Auch bei dem Volunteerprogramm, das an »Micro Projects« angebunden ist, kann das Unternehmen aus der »Mitarbeiterbindung« einen betrieblichen Nutzen ziehen:³⁶

»Die Mitarbeiter können sich einbringen, es erhöht die Identifikation auch mit dem Unternehmen, da hängen eine ganze Reihe eben von Punkten dran, wo man sagen kann, wenn man das entsprechend möglich macht, [...] dann hilft es indirekt dann auch dem Unternehmen, weil es motivierte Mitarbeiter hat.« (TC_TG_65, Z. 791-794)

Das Volunteerprogramm verweist damit auf neue ehrenamtlich Tätige im Bildungsbereich, die perspektivisch ggf. auch eine größere Relevanz für die politische Bildung spielen könnten. Da nachfolgend die 1. Förderstufe (die insbesondere »sozial benachteiligte Jugendliche« adressiert) im Schwerpunkt untersucht wird, wurde das Volunteer-Programm im Rahmen dieser Studie jedoch nicht näher betrachtet.

Aus Unternehmenssicht wird das ernsthafte Interesse des Unternehmens an dem Jugendprogramm daran deutlich, dass T.C. stark in die Ausgestaltung des Programms »Micro Projects« involviert ist. Das Programm diene eben nicht nur dem »Window Dressing, deswegen war uns zum Beispiel auch die Partnerschaft mit der Bildungstiftung so wichtig« (TC_TG_64, Z. 154 -155).³⁷ Man habe nicht einfach Geld gegeben und die Ausgestaltung der Förderung anderen überlassen:

»das haben wir bewusst nicht gemacht, sondern wir haben gesagt, wir wollen da auch in einer [...] leitenden Position bleiben bei dem Programm [...], weil das eben nicht etwas ist, was wir einfach irgendwo nach außen lagern wollen, damit wir darüber reden können und uns damit positionieren können, ohne dass wir uns in irgendeiner Form damit identifizieren können, sondern tatsächlich zu sagen, [...] das ist ein echtes Anliegen, das wir haben. Ähnlich wie zum Beispiel auch im Umweltbereich und so... [...] wir machen da Programme, die [...] wir glaubwürdig nach außen kommunizieren können und die eben auch geeignet sind zu zeigen, dass uns die Gesellschaft, mit der wir agieren, dass uns die nicht egal ist. Und das ist schon auch irgendwo wichtig (...) also gerade in einem umkämpften Markt. Und das ist ein... also der [...] XY-Markt ist extrem wettbewerbsintensiv, [...] gerade auch in Deutschland.« (Ebd., Z. 157-169)

36 CSR-Programme sollten möglichst einen betrieblichen Nutzen haben, vgl. Kapitel 4.1.1.

37 »Window Dressing (englisch für »Fenster dekorieren«) ist ein Anglizismus für alle Maßnahmen im Rahmen der Bilanzpolitik, die der optischen und kurzfristigen Gestaltung des Bilanzbildes vor dem Bilanzstichtag dienen und dem Bilanzleser einen möglichst günstigen Eindruck von der wirtschaftlichen Lage eines Unternehmens verschaffen sollen.« (Wikipedia 2017c)

Wie Technology Company zu seinen CSR-Strategien kommt (also z.B. zu konkreten Themen und Maßnahmen), ist dabei für die Öffentlichkeit schwer einsehbar (wie dies auch schon für die DFL Stiftung diskutiert wurde, vgl. Kapitel 4.2.1). Die Technology Company hat verschiedene CR-Gremien, auch zu einem ihrer thematischen CSR-Schwerpunkte – doch diese sind »interne Gremien«: Dementsprechend seien auch Protokolle und Präsentationen »intern« (ebd., Z. 1236, 1240-1241).

5.2.1.6 Einrichtungen aus der Jugendarbeit: Projektbegleiter

Das Programm besteht »bundesweit« aus einem »Netzwerk aus Projektpartnern«, die die »Jugendlichen, die ein Projekt umsetzen wollen, begleiten« (BS_TH_43, Z. 46-47). Darunter sind »Einrichtungen der Jugendhilfe«, »Jugendvereine« und »Verbände« sowie »Jugendmedienzentren« oder auch »einfach der klassische Jugendclub« zu finden (ebd., Z. 47-49).³⁸ Diese führen »die Erstgespräche mit den Jugendlichen«, unterstützen die Jugendlichen »im Projektmanagement« und begleiten sie »[kontinuierlich] [...] auch wirklich je nach Bedarf« (ebd., Z. 51-52).

Die Bildungsstiftung wählt die Einrichtungen nach regionaler Verteilung, Erfahrung »mit der Begleitung von Engagement-Projekten« und mit Projekt- und Medienarbeit aus (ebd., Z. 1836-1845). Eines der Kernkriterien (»Kernsachen«) bei der Auswahl ist die Zielgruppenorientierung der Einrichtungen: welche Zielgruppen sie aktuell erreichen und ob sie »Ideen« und »gute Formate« haben, um »weitere Zielgruppen« zu erreichen (ebd., Z. 1846-1849). Die Einrichtungen schließen einen Vertrag mit der Bildungsstiftung ab (vgl. JA_BK_82, Z. 1552).

Zudem werde darauf geschaut, dass die Einrichtungen unterschiedliche Kompetenzen mitbringen, sodass sie sich untereinander ergänzen und in Form eines »Peer-to-Peer-Learning« – zum Beispiel im Rahmen der mehrmals im Jahr stattfindenden Kooperationsforen – voneinander lernen können (vgl. BS_TH_43, Z. 1849-1854). Durch den Austausch und das gegenseitige Coaching entsteht auch ein Mehrwert für die Einrichtungen (vgl. ebd., Z. 1884-1886). Die Teilnahme als Einrichtung aus der Jugendarbeit bei »Micro Projects« wird jedes Jahr neu geschrieben und »immer wieder auch Einzelne dann neu dazu« genommen (ebd., Z. 1874-1878). Ein »Großteil von dem Netzwerk« besteht fort, sofern »die Arbeit da gut läuft« (ebd., Z. 1876-1877).

Die Bildungsstiftung hatte sich dafür eingesetzt, dass die Einrichtungen die Jugendlichen in der Projektumsetzung begleiten – in den anderen »Micro-Projects«-Ländern ist dies nicht der Fall, in einem Land gibt es z.B. nur einen »zentralen Partner« und die Projekte werden »quasi von einer Telefonhotline begleitet« (ebd., Z. 704-707). Dieser Ansatz kam für die Bildungsstiftung nicht infrage:

38 Diese werden unter dem Begriff »Einrichtungen aus der Jugendarbeit« subsumiert.

»Und den Ansatz, haben wir von Anfang an gesagt, den tragen wir nicht mit. Das machen wir nicht, einfach auch schon, weil Jugendarbeit in Deutschland ganz anders organisiert ist als in Land XY. Also es ist halt nicht so zentralistisch. Und weil wir von Anfang an gesagt haben, dass wir hier auf individuelle Förderung setzen wollen.« (Ebd., Z. 707-710)

Die Einrichtungen aus der Jugendarbeit erhalten in Deutschland auch einen Anteil an Personalkosten für die Begleitung der Jugendlichen.³⁹ Deutschland sei aufgrund des Kooperationsnetzwerkes mit den Einrichtungen aus der Jugendarbeit zwar »mit Abstand das teuerste Micro-Projects-Land«, jedoch habe man »richtig gute Argumente dafür, dass das so ist. Unsere Zahlen sind super.« (Ebd., Z. 1747-1749) Damit sind vor allem die abgeschlossenen Projekte der Jugendlichen gemeint:

»Also wir haben kaum Abbruchquoten. Die Projekte werden wirklich zu Ende geführt. Und ich mein, das ist natürlich eine schönere Geschichte, die du nach außen erzählen kannst, als wenn du sagst: ›Juhu, 2000 Projekte wurden angefangen und 500 wurden ab...‹. Überspitzt gesagt.« (Ebd., Z. 1754-1758)

Im Vergleich zu den anderen »Micro-Projects«-Ländern mit z.T. nur wenigen NGO-Partnern gäben »die Bildungsstiftung als wirklich großer Partner« und die Einrichtungen aus der Jugendarbeit »auf lokaler Ebene« dem Programm »einen hohen legitimatorischen Wert«, da dadurch »die Basis [...] mit drin ist« (ebd., Z. 2366-2370).

Zu den Aufgaben der Projektbegleitung gehören Treffen mit den Jugendlichen, das Verfassen von Projektberichten, Abrechnungen, Recherchen für die Jugendprojekte (vgl. JA_BK_82, Z. 413-415), Unterstützung in technischen und rechtlichen Fragen und bei auftretenden Konflikten. Auch Akquise gehört zu den Zuständigkeiten (vgl. ebd., Z. 337-338). So treten die Jugendarbeiter*innen an »Schulen«, »Presse«, »Jugendvereine« heran, um

»darüber zu berichten, was Jugendliche mit Micro Projects eben machen können. Dass sie eben XY Euro Geld bekommen als Projektmittel und auch Begleitung, also Coaching [...].« (Ebd., Z. 337-341)⁴⁰

Die Einrichtungen beantragen schon zu Anfang des Jahres das Budget für eine bestimmte Anzahl von Mikroprojekten (vgl. ebd., Z. 407), deshalb ist es für sie wichtig, dass Jugendliche dann tatsächlich auch die Projekte durchführen: »nachdem wir dann diese Werbung gemacht haben, hoffen wir, dass die Ideen entstehen [...].«

39 Für die Partner in anderen Ländern gibt es nur eine kleine Honorierung, aber keine Erstattung der Administrationskosten; sie nähmen dennoch an »Micro Projects« teil, da sie es z.B. als Vorteil sähen, überhaupt Teil des »Micro-Projects«-Netzwerkes zu sein und Geld für junge Leute zu erhalten (vgl. TCF_CL_24, Z. 266-277).

40 In diesem Zitat wie auch nachfolgend werden numerische Angaben für Geldsummen, Zeit- oder Prozentangaben mit »XY« maskiert; auch Namen wurden z.T. mit »XY« maskiert.

(ebd., Z. 360-361). Falls mehr oder weniger Projekte als beantragt zustande kommen, besteht die Möglichkeit zum Tausch unter den Einrichtungen aus der Jugendarbeit (vgl. ebd., 397-402). Da die Einrichtungen pro Projekt »einen gewissen Beitrag« erhalten, müssen sie »damit auch wirtschaften [...]« (ebd., Z. 407-408); die Finanzmittel aus »Micro Projects« stellen somit für sie eine zusätzliche Einkommensquelle dar (vgl. ebd., Z. 439).

Eine wichtige Aufgabe der Einrichtungen aus der Jugendarbeit ist es, über die Annahme oder Ablehnung der eingereichten Projekte zu entscheiden. Zu den offiziellen Kriterien gehört u.a., dass ein Projekt »gemeinnützig« und »innerhalb von X Monaten realisierbar sein« muss, zudem darf es keine »geschlossene Gruppe ansprechen, sondern es muss öffentlich sein für Jugendliche« und »es muss ein gesellschaftliches Interesse dahinter sein« (ebd., Z. 617-620). Diese Kriterien werden als großer Freiraum eingeordnet: »Die können ja alles machen, die können ihre Schultoilette oder vom [...] Sportverein renovieren bis hin zu einer Demo.« (Ebd., Z. 621-623) Bei der Annahme oder Ablehnung eines Projektes scheinen weniger die Themen entscheidend zu sein, sondern eher organisatorische Aspekte: zum Beispiel, ob die Jugendlichen einen Projektplan haben und Termine einhalten (vgl. ebd., Z. 522-536) oder ob hinter dem Projekt tatsächlich Jugendliche und nicht Erwachsene stehen (vgl. JA_TH_34, Z. 337-343; JA_KS_53, Z. 304-313). Ein Projektabbruch ist offiziell nicht vorgesehen (vgl. JA_BK_82, Z. 544-545), so wären zum Beispiel Personalkosten für ein nicht beendetes Projekt nicht eingeplant (vgl. ebd., Z. 587).

5.2.1.7 Weitere Partner

Im Laufe der Untersuchung wurde festgestellt, dass zudem noch zwei weitere Unternehmen bei Teilen der Programmorganisation/-umsetzung involviert und hierbei auch mit pädagogischen Aufgaben betraut sind.⁴¹ Dies betrifft jeweils Programmteile, in denen die Bildungsstiftung nicht so stark gestaltend tätig ist: zum einen die Workshops zur Erstansprache von Jugendlichen in Schulen, Jugendeinrichtungen und in Technology-Company-Standorten, die von den Teamer*innen durchgeführt werden (vgl. dazu auch Kapitel 5.2.5.1); zum anderen eine der höheren Förderstufen (vgl. BS_TH_43, Z. 70-72).⁴²

41 Die Rollen und Aufgaben der Unternehmen wurden aus unterschiedlichen Gründen bei der Erhebung nicht berücksichtigt: Das eine Unternehmen hat erst zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt der Untersuchung mehr Verantwortung in einem Programmteil erhalten. Das zweite Unternehmen ist in einer der höheren Förderstufen aktiv, die nicht vertieft untersucht wurde.

42 Die Bildungsstiftung achtet hierbei darauf, dass diese Förderstufe »in das Programm gut einpasst, weil wir ja Ausrichter sind. Aber das ist nicht ganz in unserem Verantwortungsbereich [...]« (BS_TH_43, Z. 73-74)

5.2.1.8 Beratungsgremium auf internationaler Ebene

Zum Austausch der Länderprogramme wurde zwischenzeitlich ein »Beratungsgremium« auf internationaler Ebene eingerichtet, in dem allgemein »aktuelle Entwicklungen« und »Anstöße« besprochen und abgestimmt wurden, das jedoch »keine Entscheidungsbefugnis im engeren Sinn« gehabt habe (TC_TG_64, Z. 1044-1051). Im Untersuchungsjahr 2015 existierte es bereits nicht mehr; es tagte mehrmals im Jahr (vgl. ebd., Z. 1011, 1055-1056). Das internationale »Micro-Projects«-Beratungsgremium war aus einem »T.C. Foundation-Vertreter«, »Technology-Company-Businessvertreter« und »NGO-Vertreter[n]« der einzelnen Länder zusammengesetzt (ebd., Z. 1013-1027).⁴³ In dem Gremium waren hochrangige Vertreter*innen versammelt. Aus Unternehmenssicht fungierte es dazu,

»[...] zum einen die Verankerung in den verschiedenen Stakeholdern auch sicherzustellen, auch die Perspektiven da hineinzunehmen aus einer sehr hohen, auch seniorigen Position heraus – also das es nicht auf einer Arbeitsebene oder Abteilungsleiterenebene bleibt [...]. [...] Also, [...] dass man auch deutlich macht, das Programm ist uns auch wichtig.« (Ebd., Z. 1033-1039)

In die Ausrichtung des CSR-Programms wurden somit hochrangige internationale Unternehmensrepräsentant*innen einbezogen, die das Programm sehr gut kennen. Durch das Gremium gab es die Möglichkeit,

»dass es von deren Seite [Kooperationspartner; Anmerk. v. A.H.] auch noch mal diese Berührungspunkte auch gibt zu dem Unternehmen und nicht, dass die das einmal ins Leben rufen am Anfang und dann sind die quasi draußen, sondern dass die auch nach wie vor in einer verantwortlichen Position mit dabei sind. Ich glaube, das macht auch schon Sinn und das war auch deren Wunsch, da dabei zu sein. Also das ist nicht etwas, [...] was eine lästige Pflicht war, sondern wo tatsächlich eben von den verschiedenen Seiten auch der Wunsch geäußert worden ist, dass man auf der Ebene auch zusammenkommt.« (Ebd., Z.1063-1070)

In der Existenz wie auch der Zusammenstellung des Gremiums werden der hohe Stellenwert des Programms für das Unternehmen sichtbar. Zudem habe die Überlegung bestanden, Jugendliche einzubeziehen, das habe sich jedoch »dann [...] als schwierig erwiesen« (ebd., Z. 1027-1030). Auch die digitale Neuausrichtung (»digitale Shift«) (vgl. Kapitel 5.4.4), die stärker »von der Arbeitsebene« initiiert wurde, kam in dem Beratungsgremium zur Diskussion: Man habe

43 In die Zusammensetzung dürfe man »gar nicht zu viel System reindenken, das war auch pragmatisch. Wir haben gesagt, wir wollen [...] eine Mischung der verschiedenen Stakeholder des Programms [...].« (TC_TG_64, Z. 1031-1033)

»das mit ihnen beleuchtet [...] und gesagt [...], passt es? Also ist das auch aus deren Perspektive etwas, [...] was relevant ist und dass die es auch noch mal [...] aus dieser high-leveligen Sicht auch noch mal diskutieren zum Beispiel.« (TC_TC_64, Z. 1045-1049)

5.2.2 Zielgruppe ›sozial benachteiligte Jugendliche‹

5.2.2.1 Fokus auf ›sozial benachteiligte Jugendliche‹

Mit dem Programm »Micro Projects« soll ein niedrigschwelliges Engagement-Angebot für sozial- und bildungsbenachteiligte Jugendliche bereitgestellt werden. Für die Bildungsstiftung gehört es dabei sowieso zu ihrem Selbstverständnis, sich auch an ›benachteiligte Jugendliche‹ zu richten:

»es ist uns als Stiftung schon ganz grundsätzlich wichtig zu sagen... wenn wir Angebote für Kinder und Jugendliche machen – ist ja auch immer die Frage, gießt man da, wo es schon nass ist oder schaut man insbesondere auf die, die einen besonderen Unterstützungsbedarf haben?« (BS_JB_93, Z. 230-233)

Es werde kontinuierlich evaluiert, »aus welcher sozialen Schicht« die »Projektleitenden, also die Jugendlichen, die wirklich die Projekthauptverantwortung tragen«, kommen (ebd., Z. 255-257). Die Erhebung der soziodemographischen Daten erfolgt darüber, dass die Jugendlichen nach Annahme im Programm einen »kurzen Evaluationsbogen« erhalten (BS_TH_43, Z. 1063). Dieser erhebt den »Bildungshintergrund, also höchster Bildungsabschluss oder [...] wo sie gerade stehen« und den »Wohnort« (ebd., Z. 1025-1027). Der Wohnort wird abgeglichen mit Informationen aus einem Bundesprogramm, in dem soziale Räume in Deutschland definiert werden, die »besondere Unterstützungsmaßnahmen vom Staat« erhalten (ebd., Z.1033-1041). Dies sei

»natürlich nicht 100 Prozent valide, aber du kannst eine Annäherung dahin bekommen: wenn jemand auf einer Hauptschule ist, wenn jemand einen Migrationshintergrund hat, was wir auch abfragen, wenn jemand aus so einer... [...] social deprived area [...], dann hast du eine ziemlich hohe Wahrscheinlichkeit, dass der eher aus einer sozial- und bildungsbenachteiligten Schicht kommt.« (Ebd., Z. 1041-1046)

Man habe hier festgestellt, dass durch besondere Bemühungen es durchaus möglich sei, »engagement-ferne Jugendliche« zu erreichen:

»Und haben da gesehen, [...] wenn das [...] alle an Verantwortung Tragenden im Programm immer wieder vor Augen haben zu sagen, wir müssen besonders die ansprechen, die nicht von alleine kommen, [...] wir dürfen nicht danach gucken, wer kann den besten Antrag schreiben, sondern wir müssen mit allen

sprechen und auch gerade denen, die [...] das zum ersten Mal machen, vielleicht auch noch mal besonders unter die Arme greifen bei der Antragsstellung. Wir haben Kommunikationswege, [...] wo wir zu den Jugendlichen hingehen und nicht darauf warten, dass sie schon so engagiert und so sind, dass sie auf uns zukommen. Wenn man all dieses macht, dass man dann es auch schafft, gerade engagement-ferne Jugendliche einzubinden, und dass es auch gelingen kann.« (BS_JB_93, Z. 258-268)

Um Jugendliche »abzuholen« gab es eine Zeitlang auch eine Band als »Botschafter« für das Programm (T_ST_12, Z. 614-615). Insgesamt wolle man »ein Programm haben, bei dem Jugendliche aller sozialen Schichten erreicht werden« (BS_JB_93, Z. 244-245). Dies sei

»im normalen Jugendengagement außerhalb von Micro Projects nicht selbstverständlich, sondern da sagt ja zum Beispiel der Freiwilligen-Survey auch wieder, dass Jugendliche unterschiedlicher Schichten sich unterschiedlich stark engagieren. Und dass die... insbesondere eben Unterschichten unterrepräsentiert sind im Engagement. Wenn wir gleichzeitig sagen, Engagement ist aber eine Art, gesellschaftliche Teilhabe zu erfahren und Möglichkeiten zu haben, Gesellschaft mitzugestalten, dann ist es natürlich total wichtig zu sagen, da wollen wir auch alle Schichten gleichmäßig vertreten haben.« (Ebd., Z. 246-253)

Man habe »Jugendliche der Unterschicht [...] noch nicht ganz in dem Maßstab erreicht, wie in der Gesellschaft, aber auf jeden Fall bei der unteren Mittelschicht« (ebd., Z. 267-268). Damit sei man »insgesamt [...] besser« bei der Erreichung »benachteiligter Jugendlicher« »als der Durchschnitt so ist« und zeige, »dass es möglich ist, alle zu erreichen« (ebd., Z. 268-269, 275). Ein Hauptziel der Bildungsstiftung ist es, passende Angebote bereitzustellen, die ein breites Jugendengagement ermöglichen:

»Und das war auch von Anfang auch unser Glaube zu sagen, Jugendliche aus allen Schichten können und wollen Gesellschaft mitgestalten. Es braucht halt die passenden Angebote. Und das versuchen wir mit Micro Projects irgendwie zur Verfügung zu stellen.« (Ebd., Z. 275-278)

Für Technology Company ergab der Fokus auf »sozial benachteiligte Jugendliche« im Programm »Micro Projects« auch im Zusammenhang mit der Finanzkrise und dem Problem der Jugendarbeitslosigkeit Sinn:⁴⁴

»Es gab dann eine Initiative, ich sag mal, [...] in der Technology-Company-Welt europaweit [...] zu sagen, wir möchten einfach im Zuge der ganzen Finanzkrise, Jugendarbeitslosigkeit, was alles so anstand, ein Programm ins Leben rufen, wo

44 Aktuell verändert sich dieser Fokus: vgl. Kapitel 5.2.3.3.

wir uns als Unternehmen auch entsprechend positionieren und sagen, wir gehen diese Jugendarbeitslosigkeit und die Probleme, die damit verbunden sind, an.« (TC_TG_65, Z. 73-76)

In den Ländern, in denen »Micro Projects« durchgeführt wird, spiele Jugendarbeitslosigkeit eine unterschiedlich starke Rolle und sei »in Deutschland Gott sei Dank nicht« so ein großes Thema (ebd., Z. 78-79). Die »Problemstellung« habe man dann »an das jeweilige Land ein Stück weit auch angepasst (...)« (ebd., Z. 87-88). Es sei jedoch wichtig, dass es »ein gemeinsames [...] europäisches Programm« ist, »wo wir dann auch insgesamt auch auftreten. Jetzt nicht nur irgendwie eine Initiative in einem Technology-Company-Land, sondern in allen europäischen Ländern.« (Ebd., Z. 82-84)

Durch »empirische Forschung« habe man gesehen, dass Jugendliche ein »schlechtes Image in der Gesellschaft« haben, »man traut ihnen nichts zu« (ebd., Z. 88-89). Mit »Micro Projects« wolle man hier »eine Plattform geben, (...) dass dieses Image geändert werden kann und dass man Jugendlichen auch die Möglichkeit gibt sich einzubringen.« (Ebd., Z. 90-91) Des Weiteren sei der Fokus auf »die sozial Benachteiligten« auch aus der »Kooperation mit der Bildungsstiftung« hervorgegangen,

»die sich ja speziell auch auf benachteiligte Jugendliche konzentrieren und wo wir gesagt haben – also wenn, dann würden wir diejenigen Jugendlichen auch fördern wollen, die es im besonderen Maße auch nötig haben oder wo wir eben glauben, dass wir ihnen durch diese Förderung auch eine gewisse Unterstützung geben können. Und deswegen [...] die Konzentration auf die sozial Benachteiligten.« (Ebd., Z. 91-98)

Zusätzlich sei die T.C. Foundation in den Kooperationsverbund »dazugekommen«, die »als Stiftung [...] auch entsprechend darauf ausgerichtet« sei, »die Schwächeren [...] zu unterstützen« (ebd., Z. 99-100).

Schließlich spielen bei dem Fokus auf Jugendliche auch Unternehmensziele eine Rolle: So habe der Konzern (bzw. spezielle Produktmarken) »eine Affinität zu Jugendlichen« und es sei wichtig, sich bei Stakeholdern gut zu präsentieren (ebd., Z. 115, 188-119). In Hinblick auf die Präsentation bei den Stakeholdern sei es für ein glaubhaftes Engagement wichtig, »gesellschaftliche Herausforderungen« aufzugreifen (ebd., Z. 115, 119-121).⁴⁵ Vor ein paar Jahren sei dies vor allem die »Finanzkrise und die Wirtschaftskrise« gewesen »sowie die ganzen Folgen, die damit

45 Mit Stakeholdern sind dabei gemeint: »Das ist natürlich auch die Politik, [...] sowohl die Länder, die [...] lokale Politik, Deutschland zum Beispiel, aber auch auf europäischer Ebene. Das sind natürlich auch Stakeholder im Bereich der Nichtregierungsorganisationen, aber das sind natürlich auch vor allem die allgemeine Gesellschaft. Unsere Kunden, natürlich auch die Wettbewerberkunden« (TC_TG_65, Z. 131-135).

verbunden waren« (ebd., Z. 121-123). Der Markt, den Technology Company bedient, sei

»vergleichsweise gleichförmig. Also das heißt, die Dienstleistung, die Technology Company erbringt oder andere XY-Unternehmen sind relativ gleich, das heißt, wie differenziert man sich? Also man sucht sich dann auch natürlich Differenzierungsfaktoren, die [...] ein Stück weit jenseits des eigentlichen Produkts liegen und da bieten sich auch CR-Aktivitäten an.« (Ebd., Z. 135-139).

Der gute Eindruck, der mit CSR-Programmen gemacht werden kann, kann folglich als »Differenzierungsfaktor« (ebd., Z. 138) und somit auch als Wettbewerbsvorteil eingeordnet werden. Eine hohe Reputation ist für das Unternehmen wichtig:

»man spricht ja von der ›licence to operate‹: Ein Unternehmen kann ja in einer Gesellschaft nur dann agieren, glaubwürdig agieren, und am Ende natürlich auch Geschäft und Gewinn machen, wenn es von der Gesellschaft allgemein akzeptiert wird. Und das setzt natürlich auch voraus, dass die Leute wahrnehmen und sehen können, dass ein Unternehmen jetzt nicht nur ein Produkt X oder eine Dienstleistung Y verkauft, sondern dass es sich auch für die Gesellschaft, in der es agiert, interessiert, dass es sich für diese Gesellschaft auch engagiert.« (Ebd., Z. 145-151)⁴⁶

Ein direkter Zusammenhang zwischen dem Programm und einem Kundenzuwachs werde so zwar nicht gesehen (vgl. ebd., Z. 182-184), aber der Wettbewerbsvorteil läge im Bereich »Imagebildung«: Mithin, »als was für ein [...] gesellschaftlicher Akteur [...] man auch wahrgenommen werden [möchte]«, es würde »ein Stück weit den Charakter des Unternehmens deutlich« machen (ebd., Z. 212) – wobei man eben einen Charakter vermitteln will, der deutlich macht, »dass uns die Gesellschaft nicht egal ist« (ebd., Z. 222).

»Micro Projects« steht als CSR-Programm auch im Wettbewerb mit anderen CSR-Programmen: »es gibt einen Wettbewerb darum, wer aus der Masse heraussticht [...]« (TCF_CL_23, Z. 777-778). Auch wenn dies insgesamt keine große Rolle spiele (vgl. TC_TG_64, Z. 1095-1097), sei man deshalb »sehr vorsichtig«, Wissen über ein erfolgreiches CSR-Programm zu teilen: »das machen wir nicht, [...] einfach aus Konkurrenzgründen« (ebd., Z. 1087-1089). So wisse man

»von der Automarke XY, die gesagt haben: ›Wir finden das ein total spannendes Programm, wie macht ihr das eigentlich?‹ Und so weiter. Da waren wir dann eher zurückhaltend, weil, das ist etwas, wo wir sagen, das ist ein erfolgreiches Programm, damit wollen wir uns eigentlich positionieren – also Technology Com-

46 Weiterhin sei es hinsichtlich »Regulierungsthemen, auch Auftragsverabegeschichten« wichtig: »da ist es einfach auch gut, sich mit bestimmten Themen auch auseinanderzusetzen [...]« (TC_TG_65, Z. 153-154).

pany. Also wir wollen wirklich sagen, das ist jetzt hier unser Programm und nicht eins, wo man sagt, wir sind einer von 27 und jeder hat dann irgendwie so ein Engagement-Programm. Wir wissen, es gibt andere wie den Konzern XY, die das auch sehr gut und erfolgreich machen, aber – ja, also da... es gibt jetzt da keinen Austausch in dem Sinne.« (Ebd., Z.1100-1107)

Dies wirft ganz grundsätzlich die Frage auf, was mit gesellschaftlich relevantem Wissen geschieht, das im Rahmen von CSR-Programmen erarbeitet wird.⁴⁷ In diesem Falle betrifft es das Wissen darüber, wie z.B. ›benachteiligte Jugendliche‹ mit Engagementprogrammen niedrighschwellig erreicht werden können.

Der Fokus auf ›benachteiligte Jugendliche‹ wurde zudem im Programm (zum Erhebungszeitpunkt) abgeschwächt: Waren diese noch bei der Entstehung des Programms, die in Zeiten der Finanzkrise liegt, als Zielgruppe besonders wichtig, besteht der Kompromiss von Technology Company mit der Bildungsstiftung mittlerweile darin, dass man jetzt »auf die ganze Bandbreite« geht,

»damit es auch gewissermaßen fair ist, [...] quasi proportional zum [...] gesellschaftlichen Anteil. Also wir wollen eben nicht die sozial Benachteiligten überproportional berücksichtigen, was vielleicht die Bildungsstiftung gerne machen würde, aber wir wollen auch nicht sagen, die lassen wir total hinten überfallen, sondern zu sagen – ich glaube, das ist ein fairer Kompromiss – [...] wir nehmen die mit, aber jetzt auch nicht mehr oder weniger als sie dem gesellschaftlichen Anteil auch entsprechen.« (Ebd., Z. 972-978)

Während vonseiten der Bildungsstiftung selbstkritisch hervorgehoben wird, dass man Jugendliche der ›Unterschicht‹ eben gerade noch nicht ganz in dem Maße erreicht habe, wie es dem gesellschaftlichen Anteil entspräche, wird dagegen von Technology-Company-Seite betont, dass man »die sozial Benachteiligten« nicht »überproportional« erreichen wolle (ebd., Z. 974). Die »Gutbetuchten« seien für die Technology Company »potenzielle Kunden oder das sind diejenigen, die vielleicht für uns interessanter wären, [...] einfach aus einer [...] Geschäftsperspektive« (ebd., Z. 914-916). Man könne

»nicht nur auf die sozial Benachteiligten, sondern wir müssen natürlich auch immer wieder schauen, wie wir das Programm hier im Haus rechtfertigen. Und das sind schon dann auch gegensätzliche Interessen.« (Ebd., Z. 917-919)

Der Kompromiss bestünde deshalb darin, dass jeder Kooperationspartner sich in dem Programm mit seinen Interessen wiederfände – mit »unterschiedlichen Betonungen«:

47 Das Konkurrenzverhalten zwischen Unternehmensstiftungen, die im Kontext von Marketingstrategien eingesetzt werden, wird auch in der Stiftungsfachliteratur erwähnt (vgl. Brömmling 2011, S. 14).

»Weil wenn wir sagen, wir können jetzt nicht nur auf sozial Benachteiligte gehen, sondern das muss eine Bandbreite sein – das sind dann immer auch ein Stück weit Kompromisse [...] ...mit unterschiedlichen Betonungen. Und dann kann die Bildungsstiftung stärker auf die sozial Benachteiligten auch abzielen, während wir dann eben stärker auf den Erwerb digitaler Kompetenzen abzielen, weil das natürlich vor dem Hintergrund, jetzt mal rein aus einer Unternehmensperspektive gedacht, natürlich die bessere Erklärung ist.« (Ebd., Z. 954-958)

Aus dem letztgenannten Zitat wird deutlich, dass die Erreichung der »sozial Benachteiligten« nicht zu der Priorität für das Unternehmen im Programm gehört.

5.2.2.2 ...aber nicht in allen Förderstufen

Wie schon herausgestellt, wird »Micro Projects« als ein eher unbürokratisches Engagementangebot betrachtet. So befindet eine Jugendarbeiterin, dass »die Erfahrung von Micro Projects [...] gezeigt [hat], dass da mit einem geringen Aufwand oder mit geringer Anfangshürde... man besser klar kommt im Projekt [...]« (JA_KS_53, Z. 970-975). Bei öffentlichen Ausschreibungen seien dagegen die »Hürden [...] riesig« (JA_TH_34, Z. 861). Bei genauerer Betrachtung sind jedoch auch in »Micro Projects« »riesige Hürden« zu finden – nämlich in den höheren Förderstufen und in Hinblick auf die Zugänglichkeit dieser Förderstufen für »benachteiligte Jugendliche«. In den höheren Förderstufen werden wesentlich weniger Projekte gefördert, die Jugendlichen erhalten eine höhere Geldsumme und nehmen an spezifischen Weiterbildungsangeboten teil. Bei manchen dieser Förderstufen habe man es zwar »noch ganz gut geschafft, eine ganz gute Quote von Sozial- und Bildungsbenechtigten reinzukriegen« (BS_TH_43, Z. 1481-1482). Jedoch werde dies

»immer schwieriger und das funktioniert nur dadurch, dass wir da echt gezielt auch auf Akquise setzen, also dass wir wirklich noch mal bei den XY-Euro-Projekten [1. Förderstufe; Anmerk. v. A.H.] anrufen und ermutigen und die Einrichtungen aus der Jugendarbeit vor allen Dingen da auch ins Boot holen und sagen: »Hey, ermutigt eure Leute« und so. Dadurch funktioniert das. Aber grundsätzlich von alleine bewerben sich da eher die, ich sag mal, High Potentials [...]. Wir hatten aber auch im [...] letzten oder vorletzten Jahr, auch sogar bei den XY-Projekten [eine der höchsten Förderstufen; Anmerk. v. A.H.], Zielgruppenprojekte dabei. Und das [...] ist dann natürlich super.« (Ebd., Z. 1482-1490)

Obwohl es »schon auch wichtig« sei, wolle man »jetzt da auch keine Jugendlichen, die sich das nicht zutrauen und da keinen Bock drauf haben [...], jetzt auch nicht reinprügeln« (ebd., Z. 1495-1497). Aber man will

»jetzt auch nicht quasi eine natürliche Grenze sofort setzen und so eine Hürde da reinbauen, dass die sofort auch sagen: »Ach nee, will ich nicht.« [...] das

Spannende ist ja, dass wir schon auch viele Bewerbungen bekommen aus der Zielgruppe. Teilweise sind die dann halt an irgendwelchen Kriterien vorbei, so dass wir sie leider gar nicht in die Vorauswahl mitnehmen können. Aber das Interesse daran ist total groß. Also wenn die einmal sich engagiert haben, dann haben die meistens total Bock, was Neues zu machen.

Es ist dann halt nur oft so... [...] der Klassiker ist immer, dass ganz viele dann kommen und sagen: »Wir wollen jetzt irgendwie ein Hip-Hop-Konzert mit Freunden machen«, wo du sagst, das ist in einer XY-Euro-Förderung [1. Förderstufe; Anmerk. v. A.H.] ...findet man da noch irgendwie Wege und sagt, ok, das ist Erst-Engagement, und dann machen die noch irgendwas drum herum und dadurch bringt man sie in Engagement. Aber für so eine XY-Euro-Förderung [eine der höheren Förderstufen; Anmerk. v. A.H.] geht das dann halt nicht so. Also da muss dann schon irgendwie... ja, eine stärkere Relevanz [...] da sein.« (Ebd., Z. 1497-1510)

Nachfolgend sollen einige Ausführungen zu dem Auswahlverfahren für eine der höheren Förderstufen wiedergeben werden, um daran ein Paradoxon zu zeigen: Einerseits wird sich besonders vonseiten der Bildungsstiftung stark bemüht, »benachteiligten Jugendlichen« Zugang zu diesen höheren Förderstufen zu verschaffen, andererseits werden überhaupt erst höhere Zugangshürden gelegt.

So bewerben sich Jugendliche bei einer der höheren Förderstufen (ähnlich wie in Förderstufe 1) z.B. mit einem »Projektbogen« und zwar »erst mal relativ low level« (ebd., Z. 114-115). Dabei habe man gemerkt, »dass es [...] für viele einfach schwierig ist, sich da schriftlich irgendwie so zu [...] äußern, dass man auch wirklich versteht: Was [...] wollt ihr da machen, und das wirklich überzeugend ist.« (Ebd., Z. 119-122)

Zum »[N]achfassen« führen die Mitarbeiter*innen der Bildungsstiftung deshalb Telefonate mit den Jugendlichen, »wo noch mal persönlich erklärt werden kann« (ebd., Z. 122-129). In den Telefonaten werde vor allem die Realisierbarkeit der Projekte geklärt bzw., wie das Projekt entsprechend angepasst werden kann:

»Also wir haben die Erfahrung gemacht... wir haben ganz viele Projekte dabei, die [...] starten mit einer Riesen-Idee, die halt ganz klar nicht realisierbar ist innerhalb von XY Monaten oder [...] mit XY Euro oder [...] auch mit dem, wo man eigentlich gestartet ist. Und das ist zum Beispiel jetzt auch immer Thema in diesen Telefonaten, wo noch mal geguckt wird: Okay, kann man mit den Jugendlichen noch mal so darüber reden und es vielleicht irgendwie anpassen, dass es förderbar ist? Teilweise ist es aber einfach, dass wir merken, da habt ihr euch zu viel vorgenommen und das funktioniert nicht.« (Ebd., Z. 155-162)

In Anschluss an das Telefonat gibt es ein Statement »von demjenigen, der das Telefonat geführt hat« (ebd., Z. 130). Die Projekte für diese höhere Förderstufe wer-

den dann durch ein »Jury-Verfahren« ausgewählt (ebd., Z. 135). In der Jury sitzen Mitarbeiter*innen aus den Projektteams der Bildungsstiftung und der Technology Company, ein*e Vertreter*in von den Einrichtungen aus der Jugendarbeit sowie ein*e Teamer*in (vgl. ebd., Z. 135-137).⁴⁸ Schaffen es die Projekte in die Auswahl für das Juryverfahren, wird anhand von mehreren Kriterien entschieden, ob das Projekt genommen wird. Dazu gehören die Nutzung digitaler Medien, die Realisierbarkeit, die Bewertung der Idee und der Gesamteindruck (vgl. ebd., Z. 153-166). Zudem gibt es das Kriterium der »Zielgruppenerreichung«, das aber nur von der Bildungsstiftung geprüft wird:

»weil wir sagen, diese Projekte der Förderstufe XY sind der Erfahrung nach Projekte, wo sich eher bereits sehr erfahrene Jugendliche drauf bewerben. Und trotzdem sagen wir, wir wollen da auch Zielgruppen-Projekte mit reinnehmen, also von sozial- und bildungsbenachteiligten Jugendlichen. [...] Das heißt, das bewerten dann noch mal die Mitarbeiter hier aus der Stiftung, die die soziodemografischen Daten da auch vorliegen haben und das geht dann auch noch mal mit ins Verfahren rein, sodass auch diese Projekte eine Chance haben, obwohl die vielleicht manchmal, was so Professionalität oder Realisierbarkeit... vielleicht eher zurückfallen würden hinter den anderen Projekten.« (Ebd., Z. 170-186)

Insbesondere in der höchsten Förderstufe, in der es am meisten Geld gibt, hätten »sozial benachteiligte Jugendliche« keine Chance. Dazu wird vonseiten der T.C., die diese Förderstufe betreut, ausgeführt: Es sei

»dann sehr schwierig [...]. Also sozial Benachteiligte in der höchsten Förderstufe – ich glaube, da fehlt es vielen Jugendlichen auch an anderen Kompetenzen, die notwendig sind, um so ein Programm erfolgreich umzusetzen. Gerade, wenn wir den Anspruch haben, Jugendliche sollen das selber machen – also man könnte die natürlich fördern, aber wir merken dann sehr schnell, dann ist es eigentlich ein Programm für Erwachsene, die Jugendliche, die diesen Bedarf haben, fördern wollen. Und das ist nicht mehr der Charakter des Programms. Also es ist einfach schwierig. Wir versuchen tatsächlich sozial Benachteiligte in allen Förderstufen auch so zu repräsentieren, aber wir merken, dass das gerade in der höchsten Förderstufe kaum mehr möglich ist. [...] Das ist dann wahrscheinlich auch so eine Grenze dann des Programms.« (TC_TG_64, Z. 992-1004)

48 Bezüglich der Einrichtungen aus der Jugendarbeit wird vonseiten der Bildungsstiftung hervor-
gehoben, dass durch diese »jemand [...] von pädagogischer Seite« in der Jury säße, »der auch
die Jugendlichen quasi vor Ort immer kennt und die Begleitung kennt« (BS_TH_43, Z. 141-143).

5.2.3 Programmneuausrichtung

5.2.3.1 Beweggründe der Mittelgeber für die Neuausrichtung

Die »Ursprungsidee« zu dem Programm »Micro Projects« stammt von Technology Company und wurde dann mit der Bildungsstiftung in einem »sehr dialogische[n] Verfahren« weiterentwickelt (BS_TH_44, Z. 650-652). Die Bildungsstiftung hat dabei viel Knowhow eingebracht – unter anderem aus vorherigen Programmen zur Mikroprojektförderung (vgl. ebd., Z. 666-667).⁴⁹ Bei der Weiterentwicklung von »Micro Projects« über die Jahre hinweg war es wichtig, zu einer »Gesamtkonzeption« zu kommen, »die irgendwie fachlich stimmig ist, aber die auch dazu passt, wie Technology Company in der europäischen Strategie sich aufstellen möchte.« (BS_JB_93, Z. 117-119)

Für Technology Company war »das Thema Medienkompetenz« schon immer wichtig und T.C. hat es »einfach aus dem [...] Tätigkeitsfeld, das das Unternehmen hat, immer auch schon recht hoch gehängt« (TC_TG_65, Z. 69-70). Bei dem CSR-Programm wurde folglich von Anfang an mitgedacht, dass das Programm auch zur Unternehmensstrategie der Technology Company passt. Das Programm hat jedoch vor ein paar Jahren noch einmal eine inhaltliche Neuausrichtung auf das Thema »digitales Engagement, digitale Bildung« (BS_TH_43, Z. 87-89) vollzogen, mit der es inhaltlich noch näher an das Unternehmen gerückt ist.

Es gab dazu einen Austausch mit allen Partnern aus allen Ländern: »von NGO-Seite, von Technology Company/Nano aus jedem Land, dem Europäischen Team, dem Stiftungsteam« (TCF_CL_24, Z. 494-496). Der Prozess habe bottom up, nicht top down stattgefunden:

»es war sehr bottom up mit ein bisschen Koordination. [...] es war wirklich ein gemeinsamer kreativer Prozess und bottom up, also nicht: jetzt sind wir so und so. Lasst uns gegenseitig zuhören und lasst uns darüber einig werden: Das ist die Richtung, in die wir gehen wollen. Und dann jedes Land anhören, wie sie es machen wollen.« (Ebd., Z. 513-518)

Mit dem ausgehandelten Ergebnis konnte man dann auch zum Unternehmen gehen und besser die Relevanz des Programms für das Unternehmen darlegen:

»es macht mehr Sinn zum Unternehmen zu gehen [...] und ihnen zu sagen: Schaut mal her, wir sind wirklich relevant für das Geschäft. Weil vorher waren wir

49 So war es lange Zeit eine besondere Herausforderung bei der Umsetzung von »Micro Projects«, dass Geld an Jugendliche ausgezahlt wird: Dies sei »sehr kompliziert in Deutschland, da Fördergelder nicht auf private Konten gezahlt werden dürfen. Da hatten wir schon ganz viel an Wissen, also haben da diese ganzen Mechaniken aufgesetzt.« (BS_TH_44, Z. 669-671) In Deutschland sei die »Kultur von Jugendinitiativen« nicht so ausgeprägt, da die Jugendarbeit »vor allem verbandlich strukturiert« ist (ebd., Z. 694-696).

eher so: Es ist ein Jugendprogramm, ganz nett, sie machen Gartenarbeit oder so was... [...] Nun schaut her, wo wir stehen, wir machen tolle Sachen für junge Leute und das verändert ihr Leben, aber es ist auch relevant für das Unternehmen, für euer Image, für das Image des Unternehmens, für die Kompetenzen der Angestellten, weil es ist so als... sie werden einbezogen. Auf diese Weise war es einfacher.« (Ebd., Z. 503-513)

Die Programmfinanzierung schien nicht direkt bedroht, aber für die perspektivische Weiterfinanzierung sei es wichtig gewesen, dem Unternehmen die Relevanz des Programms aufzuzeigen,⁵⁰ damit dieses weiterhin Budget, Volunteers, Werbemaßnahmen usw. bereitstellt (vgl. ebd., Z. 541, 546). Die Gründe für die Neuausrichtung liegen für die T.C. Foundation somit klar in dem engeren thematischen Unternehmensbezug:

»um besser zum Unternehmen zu passen [...] und um etwas zu tun, dass sich natürlicher anfühlt. [...] Also wenn wir ein Sport-Konzern wären... wir würden vielleicht sagen: ok, jetzt ist es... [...] mehr Sportprojekte.« (Ebd., Z. 419-420)

Hinsichtlich des stärkeren Unternehmensbezugs des Programms durch die Neuausrichtung wird auch vonseiten der Technology Company angeführt:

»das sollte man auch fairerweise sagen, natürlich auch, weil das noch besser zu unserem Unternehmen auch passt. Und da komme ich dann auch wieder [...] auf das Stichwort Glaubwürdigkeit zurück. Weil die Frage ist natürlich schon auch, warum macht Technology Company so ein Programm wie Micro Projects? [...] Und das ist eine Frage, die intern wie extern auch immer wieder gestellt wird und ich glaube, da haben wir gute Antworten drauf, aber man muss immer wieder auch gucken, dass man diesen Rückbezug zum [...] Tätigkeitsfeld des Unternehmens hinkriegt. [...]

Also dieses ganze Thema Digitalisierung, [...] das ist auch was [...] die ganzen Produkte und Dienstleistungen, die wir verkaufen, auch immer stärker betroffen wird. Und insofern ist es, glaube ich, sehr naheliegend, dann auch zu sagen, lass uns da diese Anpassung auch des Programms vornehmen, weil wir da [...] auch noch mal die Glaubwürdigkeit des Programms auch stärken. Weil wir dann sagen, das ist nicht etwas, was total losgelöst ist von unserem Unternehmen und dem Geschäft. Gesellschaftliches Problem hin oder her, aber warum macht Technology Company das? Sondern wo man auch vor einem [...] Unternehmenshintergrund und Unternehmensperspektive in Führungszeichen eine gute Geschichte erzählen kann.

50 Dazu wird ausgeführt: »Es ist wie eine Investition in die Zukunft und um sicherzustellen, dass das Unternehmen es als etwas Relevantes ansieht und dass es relevant ist von einem sozialen Gesichtspunkt aus« (TCF_CL_24, Z. 536-537).

Und das ist schon auch wichtig, weil, wenn du das nicht kannst, dann – wenn du Pech hast, hast du dann irgendwann ein Legitimationsproblem. Einfach auch intern. [...] Warum gibt ein Unternehmen Geld dafür aus? Und insofern ist es ganz wichtig, [...] diese Geschichte im positiven Sinn auch erzählen zu können und den Bezug zum Unternehmen und... was auch ein Grund dafür ist [...] wir haben ja auch von Anfang an versucht, Mitarbeiter stark in das Programm auch einzubinden, die [...] Projekte auch begleiten, und das geht natürlich leichter, wenn auch die Mitarbeiter sehen, dass es da diesen Bezug zum [...] Unternehmen und letztlich auch zu ihrem eigenen Tätigkeitsfeld gibt.« (TC_TG_64, Z. 276-301).

Der betriebliche Nutzen von »Micro Projects« als CSR-Programm wird für Technology Company somit in der digitalen Ausrichtung und dem Volunteerprogramm gesehen.⁵¹ In den weiteren Ausführungen wird noch deutlicher, dass T.C. die Neuausrichtung des Programms in Verbindung mit der aktuellen Unternehmensstrategie sieht: Man habe den »Anspruch« in der Branche »führend« zu werden, und »das heißt natürlich auch«, dass man da bei den CSR-Programmen

»entsprechend auch nachlegen und nachjustieren muss und gucken muss, okay, was passt denn auch zu diesem Unternehmensanspruch »XY-Marktführer werden zu wollen« [...]. Da muss man eben auch sagen, gut, also da müssen auch die Programme so abgestimmt sein, dass es da auch einen guten Bezug dazu gibt.« (Ebd., Z. 384-390)

Zu den Beweggründen von Technology Company und T.C. Foundation für die Programm-Neuausrichtung werden neben dem Unternehmensbezug auch »gesellschaftliche Herausforderungen« angeführt (ebd., Z. 254). Vonseiten der T.C. Foundation wird auf die Bedarfe aus der Arbeitswelt hingewiesen, in der es noch zu wenig digital kompetente Arbeitnehmer*innen gäbe, hier wolle man zu mehr digitaler Kompetenz beitragen:

»wir finden, dass jetzt im 21. Jahrhundert digitale Kompetenzen etwas sind, das du in jedem Job brauchst und das so verbreitet ist, dass es wichtig ist, das zu fördern. Und sie [die Jugendlichen; Anmerk. v. A.H.] müssen kein Technik-Projekt machen – auch wenn sie einen Koch-Club organisieren, möchten wir, dass sie dabei lernen, wie man Technik einsetzt, um ihr Projekt voranzubringen und es wirkungsvoller zu machen. Und wir finden, das ist nützlich und das ist die Realität der Welt, in der wir leben.

Und wir haben auch ein paar Studien durchgeführt oder ein paar Studien gelesen über den Bedarf an digitalen Fähigkeiten und über die Jobs, die künftig angeboten werden im Vergleich zu den Fähigkeiten, die die Bewerber mitbringen. Und da gibt es eine große Kluft, und es gibt ein großes Ungleichgewicht.

51 Als dritter Punkt wird »Reputation« genannt (TC_TG_64, Z. 794).

Und wenn wir so weitermachen wie bisher, dann wird es tatsächlich Tausende unbesetzter Stellen geben. Also das ist [...] auf jeden Fall etwas, bei dem wir nicht zusehen wollen [...], dass das passiert, wir wollen also dazu beitragen... also dass mehr Leute inspiriert und angezogen sind von digitalen Fähigkeiten und digitaler Bildung.« (TCF_CL_23, Z. 425-437)

Vonseiten T.C. wird darauf hingewiesen, dass »das ganze Thema Internet, digitale Medien [...] bei Kindern und Jugendlichen« mittlerweile »sehr stark verbreitet« sei, es aber das Problem eines »digital divide« gäbe, weshalb wiederum die Förderung digitaler Kompetenzen auch gesellschaftlich Sinne ergäbe:

»also [...] diese digitale Spaltung, die schon auch ein Stück weit durch unsere Gesellschaft geht. Jugendliche, die den Zugang dazu haben, die auch das Wissen dazu haben, die dadurch dann auch einen Startvorteil haben. Also man spricht ja davon, mal sehen, ob das dann tatsächlich auch so eintritt, aber man spricht ja davon, dass das eines der Kernkompetenzen sein wird, so ähnlich wie Lesen und Schreiben, dass man sich mit den digitalen Medien auch auskennen muss, wenn man beruflich auch gut Fuß fassen möchte.

Und da ist es natürlich dann auch wichtig zu sagen, okay, [...] wenn das so ist, und dann schließt sich auch der Kreis wieder zum Thema Medienkompetenz, der eben, wie immer schon, bei Technology Company als eines der [...] Schwerpunkte im Bereich CR da war, dann lasst uns dieses Thema auch noch mal aufgreifen und eben mit diesem Thema Micro Projects auch in Verbindung bringen: zu sagen, wir fördern Jugendengagement, weil es nach wie vor auch ein Thema ist, aber wir [...] betonen die [...] digitalen Kompetenzen und den Erwerb solcher Kompetenzen eben stärker in dem Programm.« (TC_TG_64, Z. 261-275)

Für die Bildungsstiftung als Kooperationspartner und offizieller Ausrichter des Programms ist die digitale Neuausrichtung unproblematisch: »[D]as Thema« habe »in der Bildungsdiskussion eine immer größere Rolle eingenommen« und von daher war man sich mit Technology Company

»ziemlich schnell einig [...] zu sagen, wir wollen die digitalen Elemente im Programm stärken. Weil es gibt eine gesellschaftliche Herausforderung. [...] Der digitale Wandel betrifft eben alle Bereiche. Und wenn wir sagen, wir wollen ein zeitgemäßes Programm für junge Menschen aller Lebenswelten sein, dann müssen wir auch gucken, wie verändert sich die Lebenswelt von Jugendlichen. Und das spielt eben eine immer wichtigere Rolle.« (BS_JB_93, Z. 474-482).

Die Anpassung an die Unternehmensstrategie ist für die Bildungsstiftung nachvollziehbar: »natürlich ist Micro Projects das große CR-Programm dieses Unternehmens, also muss es irgendwie auch zusammenpassen« (BS_TH_44, Z.

1316-1318).⁵² Der Schwerpunkt auf digitale Kompetenzen sei ohne Technology Company »[w]ahrscheinlich nicht so schnell« gekommen, aber »der wäre gekommen« (ebd., Z. 1399). Auch wenn Beziehungsarbeit nach wie vor einen hohen Stellenwert in der Jugendarbeit und im Engagement hätte, müssten sich

»alle Angebote, die heute für Jugendliche gemacht werden oder mit Jugendlichen gemacht werden, [...] die Frage stellen: Kann das eigentlich noch attraktiv sein, wenn wir nicht digitale Komponenten dabei haben? Und ich glaube, dass sie das nicht sein können.« (Ebd., Z. 1404-1407)

Insgesamt habe Technology Company die Bildungsstiftung »massiv auch [...] mit angeregt [...] und einen großen Einfluss darauf« gehabt,

»dass wir das Thema digitale Bildung so grundsätzlich und so wichtig auch bearbeiten. Die haben es auch gezielt gefördert, [...] zum Anlass XY gab es noch mal auch eine Spende über XXX.XXX Euro [an die Bildungsstiftung; Anmerk. v. A.H.] jenseits von [...] der konkreten Programmzusammenarbeit [...] mit der Aussage, wir wollen, [...] dass ihr das da reinsteckt, euch noch mal [...] im Bereich digitale Bildung gut aufzustellen. Also das ist auf jeden Fall [...] ein Impuls, der [...] sehr viel Wiederhall in der Stiftung gefunden hat, [...] sich mit dem Thema digitale Bildung auseinanderzusetzen. Das kann man auf jeden Fall sagen.« (BS_JB_93, Z. 724-733)

Das Thema digitale Bildung hat also – durch die Programmkooperation mit der Technology Company und eine zusätzliche, sechsstellige Spende (durch T.C.) – auch innerhalb der Bildungsstiftung insgesamt an Bedeutung gewonnen.

5.2.3.2 Umsetzung der Neuausrichtung: mit gesellschaftlichen Herausforderungen verbinden und über Anreize steuern

Das mögliche Spannungsverhältnis zwischen Zielen der CSR-Arbeit einerseits und der Profitorientierung des Unternehmens andererseits wird eingeräumt: »Ja, ich glaub, diese Konkurrenz gibt es. Also da gibt es auch nichts schön zu reden oder

52 Als weiterer Grund für die Neuausrichtung wird angeführt, dass »Micro Projects« zu dem Zeitpunkt keine »klare[...] Message« mehr gehabt habe, »wo man wirklich sagen kann, das ist irgendwie das Micro-Projects-Versprechen. Also wo wir sagen, Micro Projects steht für eh, eh, eh, so. Und da hat jeder auch irgendwie was anderes gesagt. Da hat Technology Company [...] was anderes gesagt als wir und die Foundation hat was anderes gesagt als die Jugendlichen [...]« (BS_TH_43, Z. 1322-1326). Für die Bildungsstiftung sei es »in erster Linie« ein »Engagement-Förderprogramm« gewesen (ebd., Z.1330-1331). Die T.C. Foundation habe »das Kompetenzthema [...] immer als allererstes genannt«, »einfach, weil die [...] Stiftung so aufgebaut ist« und die Technology Company Germany habe »das Medienthema immer stark genannt und das Thema Entrepreneurship. So, und wir haben alle diese Themen genannt, aber in unterschiedlicher Reihenfolge [...]« (ebd., Z.1331-1335).

zu leugnen.« (TC_TG_65, Z. 1137-1138) In Hinblick auf »Micro Projects« sei es für Technology Company

»[d]eswegen [...] einfach wichtig zu sagen, wir wollen jetzt nichts vorantreiben, wo wir sagen, das schmälert den Gewinn des Unternehmens. Gleichzeitig ist es natürlich auch schwer, [...] wenn es heißt, wir steigern die Reputation, das kann man jetzt nicht eins zu eins auch nachweisen. Aber im Sinne eines Win-win, wie man immer so schön sagt, versuchen wir schon die CSR-Aktivitäten auch so auszurichten, dass wir sagen, sie sind komplementär auch zu dem, was das Unternehmen im weitesten Sinn auch machen möchte.« (Ebd., Z. 1139-1145)

Als Beispiel für eine solche Komplementarität wird die digitale Neuausrichtung angeführt:

»Also Stichwort: Wir wollen eben uns digital ausrichten und dann gibt es eben jetzt ein Micro-Projects-Programm, das auch die digitale Kompetenz mitfördert, weil wir dann auch sagen können, wir verticken nicht nur Produkte und Dienstleistungen im digitalen Bereich, sondern wir fördern auch die digitalen Kompetenzen. Also es ist nicht nur etwas verkaufen, sondern wir sorgen auch dafür, dass [...] in dem Fall Jugendliche die Möglichkeit haben, digitale Kompetenzen auch zu erwerben. Das heißt, man muss dann immer auch gucken, dass das am Ende in einer gewissen Komplementarität steht. Nicht immer, aber wenn man es langfristig schaffen möchte, dann ist das schon wichtig.« (Ebd., Z. 1145-1152)

Diese Komplementarität von CSR- und Unternehmensinteressen wird demnach für die Langfristigkeit von CSR-Programmen als wichtig erachtet:

»Weil ansonsten läufst du einfach Gefahr, dass [...] das konjunkturabhängig ist, CR-Engagement. Und ich glaube, der Erfolg des CR... von Micro Projects zum Beispiel, ist auch darauf zurückzuführen, dass es eben nicht total losgelöst ist vom Unternehmen, weil, ich mein, sonst würde man irgendwann sagen, das kostet und bringt nichts, jetzt mal hart gesagt, und das muss man vermeiden.« (Ebd., Z. 1152-1156)

Die thematische Anpassung des Programms an Unternehmensstrategien wird auch von der Bildungsstiftung als gemeinnützigem Partner als Win-win-Situation gedeutet:

»solche Kooperationen [ergeben] dann Sinn [...], wenn es gelingt, Kooperationsfelder zu finden, wo es halt tatsächlich Win-win-Situationen gibt. [...] Ich glaube auch, dass das tatsächlich wichtig ist, auch Wirtschaftsunternehmen [...] bei ihrer gesellschaftlichen Verantwortung ernst zu nehmen. Und dann ist es natürlich wichtig zu schauen, an welcher Stelle treffen sich unternehmerische und gesellschaftliche Interessen, und wie kann man daraus ein Vorhaben entwickeln,

das einen gesellschaftlichen Mehrwert hat, den es ohne diese Kooperation nicht gäbe. Und der gleichzeitig auch für das Unternehmen es rechtfertigbar macht zu sagen, wir nehmen unsere gesellschaftliche Verantwortung gerade in diesem Themenfeld wahr. Und ich glaube, das ist bei Micro Projects mit dem Thema, wir [...] unterstützen hier digitale Transformationen im Bereich Jugendengagement sehr gut gelungen.« (BS_JB_93, Z. 1019-1033)

Unternehmerische Interessen erscheinen demnach für die Bildungsstiftung akzeptabel, wenn sich »unternehmerische und gesellschaftliche Interessen« treffen, sie zu einem »gesellschaftlichen Mehrwert« führen. In der Bildungsstiftung ist man sich der Bezüge zu Unternehmensinteressen bewusst:

»Das ist natürlich absolut ein Thema. Und ich finde das aber auch... also ich habe immer so ein Problem damit, [...] wenn man quasi einem Unternehmen den Vorwurf macht, ihm ginge es ja eigentlich um Unternehmensinteressen und nicht um die Jugendlichen. So, weil: Es ist ein Unternehmen und natürlich handeln die im Sinne der Unternehmensinteressen. Das ist völlig klar. [...] Aber ich finde, es widerspricht sich nicht damit, dass die trotzdem gute CR-Programme auflegen wollen. Und ob sie das aus Gutmenschentum machen und... und das ist ja tatsächlich dann auch...

Dann kommst du wieder in diese Geschichte, das eine ist das Unternehmen und das andere sind die Mitarbeiter in dem Unternehmen. Und da bin ich komplett von überzeugt, dass die Mitarbeiter, die da in der CR-Abteilung arbeiten, die arbeiten bewusst in der CR-Abteilung [...]. Vielleicht wollen die ein bisschen mehr verdienen als in einer NGO. Aber die arbeiten in so einer Abteilung, weil die richtig Bock haben – ja, entweder im Bildungsbereich oder in irgendeinem [...] gesellschaftlich relevanten Bereich was [...] zu machen. Und das muss man, glaub ich, immer differenzieren.« (BS_TH_44, Z. 2274-2288)

Es wird also die besondere Rolle des CSR-Bereichs in einem Unternehmen hervorgehoben und abgegrenzt. Jedoch würden auch die Mitarbeiter*innen einer CSR-Abteilung »andere Maßstäbe anlegen und natürlich qua ihrer Rolle erst mal die Unternehmensziele auch nach vorne haben müssen« (ebd., Z. 2289-2291). Für die Partnerschaft sei es wichtig, diese Ziele zu kennen und transparent zu machen. So gäbe es auch Unternehmen, die dies nicht tun,

»sondern die sagen auch selbst in einer Partnerschaft: »Nein, nein. Uns geht's um die lieben Kinder und Hauptsache die Kinder... Und nee, nee, Unternehmensziele sind total zurückgestellt«, was ja Quatsch ist.« (Ebd., Z. 2294-2297)

In der Kooperation mit Technology Company sei es dagegen so, dass man die gegenseitigen Zielsetzungen kenne – »wo alle Ziele [...] von beiden Seiten sehr klar auf dem Tisch liegen« – und man im Sinne eines Win-win zusammenarbeite:

»wo man zusammen versucht, nicht irgendwelche schrägen Kompromisse zu finden, sondern wie man irgendwie eine Win-win-Situation schafft, wo man tatsächlich sagt: [...] Das zahlt total auf die Unternehmensziele ein, aber das zahlt eben auch total auf die Ziele der Bildungsstiftung ein, die eben gute Bildungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen zum Ziel hat. Und [...] also ich habe da super Erfahrungen in [...] diese Richtung mit gemacht und finde das dann auch gut und... ja.« (Ebd., Z. 2297-2305)

Auch die Gefahr eines Glaubwürdigkeitsverlusts für das Programm wird erkannt, wenn es eine zu starke Ausrichtung am Unternehmen gäbe; aus diesem Grunde habe man den Wandel »behutsam« umgesetzt und sich auch die »gesellschaftlichen Herausforderungen« angeschaut:

»also was man nicht machen darf, ist zu sagen, also wir verkaufen digitale Produkte, deswegen muss das Programm digital werden. Also weil dann läufst du sehr schnell Gefahr, dass du dieses Programm, das – und das wissen wir auch, auch durch Befragungen und so weiter – eine sehr [...] hohe Glaubwürdigkeit hat. Das würdest du sofort beschädigen. Also etwas, was du über Jahre aufgebaut hast, würdest du sofort kaputt machen. Wenn ich das auf Biegen und Brechen versuche, so anzupassen.

Deswegen, wir haben das sehr behutsam auch gemacht. Das ist natürlich ein Grund, aber [...] das war auch das, was [...] von meiner Seite auch sehr stark dann vorangetrieben worden ist zu sagen, lasst uns die gesellschaftlichen Herausforderungen angucken und inwieweit wir gesellschaftliche Herausforderungen – auch Herausforderungen, denen sich unser Unternehmen gegenübersteht – [...] das einfach mal nebeneinander legen und auch mal gucken, wo wir denn wirklich gute Schnittpunkte sehen. Und ich glaube, dass [...] man das gut zusammenbringen kann. Die Foundation hat natürlich dann auch [...] einen sehr starken auch sozialen Fokus. [...] aber wenn natürlich auch Wirtschaftsunternehmen mit dabei sind, dann muss das am Ende, ich sage mal, zumindest eine Überlappung geben von den [...] Schwerpunkten. Und das Thema digitale Kompetenzen, jetzt mal ganz allgemein gesprochen, etwas ist, wo sich auch jeder wiederfinden kann. Also das sind ja nicht nur dann Technology Company Foundation und das Wirtschaftsunternehmen Technology Company, sondern auch die Bildungsstiftung.« (TC_TG_65, Z. 321-340)

Der neue Fokus auf digitale Kompetenzen trage z. B. mit »Datenschutz-Workshops« auch dazu bei, das »institutionelle Bildungsprogramm« zu »ergänzen«:

»weil auch wenn jeder Jugendliche ein Smartphone hat, heißt das noch lange nicht, dass er verantwortungsbewusst damit umgeht. Und wir haben deswegen auch so Datenschutz-Workshops hineingenommen, wo wir gesagt haben, das ist uns auch als Unternehmen wichtig. Wir wollen nicht nur die Dinge auch

verkaufen und wissen, dass auch [...] Jugendliche die erwerben, sondern wir wollen schon auch, dass sie verantwortungsbewusst damit umgehen und dass sie mal darüber nachdenken, was sie auf Facebook so alles posten. So. Und das ist etwas – diese Kompetenz wird ihnen nicht zugetragen. Auch von der Schule nicht. Also die versagt, aus meiner Sicht, in dem Bereich völlig. Und das war dann auch etwas, wo man dann bei der Bildungsstiftung, glaub ich, auch auf offene Ohren stößt, wo man dann sagen kann: Hier ergänzen wir das institutionelle Bildungsprogramm, wenn man so will, weil hier... die Schule ist noch lange nicht soweit, um auf dieses völlig neue Feld überhaupt angemessen zu reagieren.« (Ebd., Z. 934-946)

Die genannte behutsame Umsetzung der Neuausrichtung wird daran deutlich, dass nicht alle Projekte der ersten Förderstufe einen digitalen Bezug haben sollen, sondern nur ein bestimmter Prozentanteil aller geförderten Projekte (Stand 2015) (vgl. ebd., Z. 353). Dass nur ein Anteil der Projekte einen digitalen Bezug haben muss, ist dem Team der Bildungsstiftung »total wichtig« und »vor allen Dingen natürlich auch Diskussionspunkt mit Technology Company« gewesen (BS_TH_43, Z. 1455-1456):

»Und wir haben aber immer gesagt, [...] ... also selbst diese Quote der XY Prozent, das ist eine Quote, an der wir uns messen. Aber die können wir ja den Jugendlichen nicht auferlegen. Und wir haben immer gesagt [...], wir müssen über das Input steuern und das Input, also die Unterstützungsangebote, die müssen so gut sein und so Lust darauf machen, mit digitalen Medien zu arbeiten, dass wir zu dieser Quote kommen. Und wir können nicht sagen: ›So, liebe Jugendlichen, wenn ihr nicht irgendwas mit digitalen Medien macht, dann kriegt ihr keine Förderung.« Das [...] funktioniert nicht.

Das kann man auf den höheren Förderstufen. Da finde ich das total in Ordnung. Also wenn man wirklich sagt: Ok, das ist halt ein digitales Programm, find ich es auch in Ordnung, wenn jemand XY Euro [Geldsumme einer höheren Förderstufe; Anmerk. v. A.H.] von uns bekommt, dass man sagt: ›Wir fördern aber nur digitale Projekte.« Find ich total ok [...].

Aber tatsächlich zu sagen, die breite Masse [...] gerade für Engagement-Einsteiger, da kann man nicht so einen Riegel verschieben. Das wollen wir auch nicht. Also Micro Projects ist weiterhin ein Programm, das auf Vielfalt setzt, das auf Niedrigschwelligkeit setzt, so. Und da muss halt der Input gut sein.« (Ebd., Z. 1463-1474)

Der Hinweis auf die Niedrigschwelligkeit und Vielfalt verweist auch darauf, was potenziell verloren ginge, wenn man den digitalen Bezug als festes Kriterium setzen würde. Dass die Jugendlichen überhaupt darauf kommen, einen digitalen Bezug in ihren Projekten herzustellen, wird – wie die Ausführungen zeigen – über

Inputs bei der Erstansprache der Jugendlichen gesteuert, also nicht über Zwang, sondern über das Setzen von Anreizen:

»Und wir haben nicht so viel an Förderkriterien geändert, aber viel an den Unterstützungswegen und an der Art und Weise, wie wir auch ermutigen und Mut machen zu sagen, nutze doch digitale Technologien. Und Micro Projects hilft euch dabei, [...] mit diesen neuen Möglichkeiten eure Projekte wirkungsvoller zu machen [...].« (BS_JB_93, Z. 484-488)

Zur Ermutigung der Jugendlichen wurden

»verschiedene neue Unterstützungsformate etabliert. Wir haben einfach zum Beispiel in den Projektberatungsprozess noch mal so ein Reflexionsmoment installiert. Einfach noch mal zu überlegen, welche dieser Sachen... kann ich mir da auch Arbeit erleichtern, indem ich mir bestimmte Tools einfallen lasse.« (Ebd., Z. 489-493)

Zudem wurden die Einrichtungen aus der Jugendarbeit weitergebildet und z.T. neue Einrichtungen dazu geholt,⁵³ »die da schon ganz viel Expertise mitbringen, um da auch noch mal eine stärkere Verknüpfung aus dem Medienbildungsbereich und dem Engagementbereich zu haben.« (Ebd., Z. 495-497) Um den Wandel im Programm tatsächlich auch umzusetzen, war die Kooperation mit diesen neuen Einrichtungen für Technology Company sehr wichtig.⁵⁴ Sie unterstützen »eher von zentraler Ebene und eher so im digitalen Bereich« (BS_TH_43, Z. 45). Die Einrichtungen aus der Jugendarbeit können mit ihnen überlegen, wie man den Projektideen der Jugendlichen digitale Inputs geben kann. So könne man z.B. zusammen

»Projekte durchgehen und gucken, wie man nicht-digitale Projekte vielleicht mal [...] ...so einen digitalen Input geben könnte, dass die [...] mal was ausprobieren.« (JA_BK_82, Z. 1327-1330)

Während in der ersten Förderstufe aus Sicht der Bildungstiftung der Bezug zu digitalen Medien nicht zwingend ist, sind Jugendliche, die eine höhere Fördersumme erhalten wollen, dazu angehalten, in ihren Projekten einen digitalen Bezug herzustellen. So ginge es in der ersten Förderstufe

53 Man habe viele neue Einrichtungen »reingenommen, die vor allen Dingen diesen digitalen Fokus auch noch mal mit reinbringen [...]« (BS_TH_43, Z. 1882-1883).

54 So wird ausgeführt: »Und das war ja dann etwas, wo wir gesagt haben, das ist aus unserer Sicht extrem wichtig, um diesen Shift auch hinzukriegen, und deswegen haben wir das auch vorangetrieben.« (TC_TC_64, Z. 666-668) Das Unternehmen wirkte hier auch auf konzeptioneller Ebene mit, als es darum ging festzulegen, wie der digitale Umsetzungspartner »aussehen« und was für eine »Funktion« er haben soll (ebd., Z. 654-656).

»eher darum, dass wir [...] den Jugendlichen Hilfen an die Hand geben zu erkennen: Wie kann ich eigentlich digitale Medien nutzen für mein Engagement? Aber es ist da überhaupt nicht irgendwie Bedingung oder irgendwas.« (BS_TH_43, Z. 95-98)

In einer der höchsten Förderstufen sind es »im Grunde alles Projekte, die wirklich stark im digitalen Bereich auch sind, also immer in der Verbindung mit dem Sozialen« (ebd., Z. 93-94). Das Digitale als ein »Kriterium«, das »dazu gekommen« ist, »verengt sich quasi je höher es in den Förderstufen geht« (ebd., Z. 90-92).

5.2.3.3 Kritischer Blick der pädagogisch Tätigen

Die Vertreter*innen von T.C. Foundation, Technology Company und Bildungsstiftung als Programmförderer und -träger erkennen, so ist bisher deutlich geworden, viele Vorteile in der Programmneuausrichtung und stellen vielfältige Bezüge zu bildungspolitischen und gesellschaftlichen Herausforderungen her. Die befragten Vertreter*innen der Akteure, die hauptsächlich mit den Jugendlichen arbeiten und die Neuausrichtung des Programms umsetzen (müssen) (mithin die Einrichtungen aus der Jugendarbeit und Teamer*innen), sehen dagegen zum Erhebungszeitpunkt (2014/2015) auch Nachteile in dem Wandel bzw. in seiner Umsetzung – gerade in Hinblick auf eine pädagogisch gehaltvolle und inklusive Umsetzung.

Dies wird z.B. an den Schilderungen einer Person aus dem Teamer*innen-Netzwerk deutlich.⁵⁵ Die neu eingeführten Workshops zur Erstansprache (z.B. in Schulen) werden durch die Teamer*innen moderiert und laufen »standardmäßig« so ab, dass nach dem »Kennenlernen [...] gesellschaftliche Probleme« reflektiert, »Lösungen« entwickelt und diese Lösungen dann medial dargestellt werden: »als [...] Medienprodukt [...], wo wir einen kleinen Clip drehen, ein kleines Video drehen, eine Internetseite machen« (T_ST_12, Z. 413-414). Durch die digitale Neuausrichtung ginge es »jetzt auch immer um sozial-digitale Projektideen« (ebd., Z. 418-419). Eine befragte Person aus dem Teamer*innen-Netzwerk betrachtet das

»auch relativ kritisch. [...] weil der Prozess nicht mehr so frei ist. Wir konnten früher sagen, [...] es geht einfach um eure Ideen. Da ist [...] alles gewünscht, egal, was euch interessiert, es passt, irgendwie. [...] Der Fokus auf sozial-digitale Projektideen fordert dann über [...] das Konzept auch immer so ein bisschen, dass man dann digitale Projekte irgendwie vorstellt... das ist immer dieselbe Palette: Ich erstelle eine Webseite, ich mache eine Social-Media-Kampagne, es sind immer dieselben Sachen und es schließt so tolle Sachen aus, wie einfach: Ich mach einen Graffiti-Workshop oder so, oder ich mach einfach einen Tanz-Workshop oder ich mach eine Veranstaltung [...] es scheint dann so, als wär so

55 Ausführlich zum Teamer*innen-Netzwerk: vgl. Kapitel 5.2.5.

was nicht mehr gut genug und... es reproduzieren sich dann schnell [...] dieselben Ideen irgendwie [...].« (Ebd., Z. 419, 423-433)

Diese Problematik hätten die Teamer*innen in ihrem Netzwerk auch »schon öfter« diskutiert, jedoch ohne etwas bewirken zu können:

»Ich glaub, da kann man auch wenig machen, weil das auch der [...] Wunsch von Technology Company ist, es einfach digitaler zu machen, um das Programm auch stärker an sie zurückzubinden. [...] Ich glaub, sie hatten jetzt so in den ersten zwei, drei Jahren vom Programm auch öfters das Problem, dass es schwer war, den Link herzustellen zu Technology Company, weil es halt nur ein soziales Jugendprogramm ist, um das so ein bisschen näher an den [...] Kern von Technology Company zu binden, oder... vielleicht mehr das, was [...] sie wünschen würden, was ihr Kern ist...« (Ebd., Z. 438-446)

Neben der Themenfreiheit ist eine weitere Programmeigenschaft durch die digitale Neuausrichtung beeinträchtigt: der Fokus auf »benachteiligte Jugendliche«. So gehe man mittlerweile »[n]icht mehr so viel« an Haupt- und Realschulen, sondern eher an »Gesamtschulen und Gymnasien« (ebd., Z. 1217, 1233). Früher sei dies anders gewesen:

»[...] da sind wir für [...] Workshops nur an sozial- und bildungsbenachteiligte Schulen gegangen. Da haben wir quasi nur mit Hauptschülern zusammengearbeitet, mit Asylbewerbern teilweise, mit [...] lernbehinderten Jugendlichen teilweise, mit Jugendclubs in [...] Brennpunktbereichen. Genau, da lag wirklich der Fokus darauf, dass [...] die [...] Workshops quasi dazu führen, dass bildungsbenachteiligte Jugendliche ins Programm geholt werden. Aber das ist jetzt nicht mehr so.« (Ebd., Z. 1226-1232)

Zudem scheint das Teamer*innen-Netzwerk nicht mehr so durchmischt (vgl. ebd., Z. 938).⁵⁶ Das Programm sei durch die digitale Neuausrichtung anspruchsvoller geworden, zumal selbstbestimmtes Jugendengagement sowieso schon als eine »relativ herausfordernde Engagement-Möglichkeit« betrachtet wird (ebd., Z. 958):

»[...] ich hatte das Gefühl, dass es auf jeden Fall auch so zeitgleich so ein bisschen eingesetzt hat mit dem Schwerpunkt, Fokus auf die Digitalität, [...] es erfordert doch schon mehr irgendwie dann auch, Digitalität noch mal mitzudenken und nicht nur dieses abstrakte gesellschaftliche Problem und Herausforderungen zu diskutieren, sondern dann auch noch irgendwie Digitalität da mit reinzudenken, macht es irgendwie anspruchsvoll.« (Ebd., Z. 950-957)

⁵⁶ Die Person aus dem Teamer*innen-Netzwerk betont, dies sei »nur [...] so ein Eindruck« (T_ST_12, Z. 938).

Auch die Ausführungen der befragten Einrichtungen aus der Jugendarbeit verweisen auf kritische Perspektiven auf die digitale Neuausrichtung. So entwickelten die Bildungsstiftung und Technology Company das digitale Verständnis gemeinsam mit den Einrichtungen aus der Jugendarbeit (vgl. BS_TH_44, Z. 1418-1419). Der Diskussionsprozess fand im Rahmen der mehrmals im Jahr stattfindenden Kooperationsforen statt, an denen die Bildungsstiftung, Technology Company und Vertreter*innen aller Einrichtungen aus der Jugendarbeit teilnehmen. Die Einrichtungen aus der Jugendarbeit hätten Bedenken gehabt:

»[...] auf den Kooperationsforen wurde echt heiß auch diskutiert. Also das war auch tatsächlich von Anfang an ein Thema, [...] und es ist auch weiterhin Thema, wo gesagt wurde: ›Oh, aber Vorsicht, wenn wir jetzt zu digital werden, dann hat das auch exkludierenden Effekt und wie kriegen wir das hin? Und wie kriegen wir weiterhin auch die sozial benachteiligte Zielgruppe bedient?‹ Und so weiter und so fort. Also da sind super heiße Diskussionen gelaufen, die total wichtig waren und die uns auch weiterhin begleiten. Also das Thema ist auch weiterhin total präsent, weil natürlich du einen totalen sozialen Gap hast. [...] Also nicht, was die Versorgung angeht, [...] mit Internet, aber was angeht, wie Internet genutzt wird. Und da muss man total genau hingucken und gute Methoden entwickeln, wie man alle Zielgruppen bedienen kann, aber ja. Und das [...] ist super, das mit den Einrichtungen aus der Jugendarbeit zusammen zu machen, weil die einfach viel, viel näher dran sind an den Jugendlichen als wir.« (Ebd., Z. 1427-1439)

Aus Sicht einer Einrichtung aus der Jugendarbeit ist der Prozess, ein gemeinsames digitales Verständnis zu entwickeln, »so ein bisschen schief gelaufen [...]. Also da wurde nicht gehört, was wir [...] erarbeitet haben.« (JA_KS_53, Z. 1446-1447) So würde in den Projekten »manchmal einfach auch das Grundlegende« fehlen, »wie ein Internetzugang«, gerade bei »sozial benachteiligte[n] Projekte, wo halt kein Geld da ist«, so dass manche Arbeiten entsprechend auch nicht gemacht werden können (ebd., Z. 1448-1457). Von daher werde die digitale Ausrichtung als »aufgesetzt« betrachtet: »Das ist eine Vorstellung, die sie haben, und das ist aber meiner Meinung nach [...] so ein aufgesetztes Ziel, was irgendwie jemand nach außen tragen will.« (Ebd., Z. 1470-1471) Es wird auch die Hoffnung geäußert, dass sich das

»natürlich jetzt über die Jahre auch bessern [wird]. Und da ist unsere Hoffnung, ich habe das mehrmals angesprochen, das dann so ein Partner wie Technology Company eben ja auch eigentlich, theoretisch zumindest, die Produkte XY zur Verfügung stellen könnte.« (JA_TH_34, Z.1555-1558)

Man findet, dass man im Programm »den zweiten Schritt vorm ersten« mache: »Als erstes schaff ich die Grundlagen, und dann guck ich mal, wie viele Projekte dabei rauskommen.« (Ebd., Z. 1809-1812) So werde »erst eine Zielvorgabe [...] und sich dann darüber Gedanken« gemacht, »wie können wir denn jetzt überhaupt hier In-

ternet zur Verfügung stellen« (ebd., Z. 1812-1814). Wenn Imageförderung »wirklich Ziel ist, dann wird es sehr laienhaft umgesetzt, [...] weil dann würde ich tatsächlich eben mit der technischen Ausstattung das sehr stark auch verbinden« (ebd., Z. 1947-1953). Insofern sei die Imageförderung des Unternehmens »nicht wirklich aggressiv vorangetrieben« (ebd., Z. 1959). Man würde sich »fast mehr wünschen, mehr Nano wünschen, ehrlich gesagt und nicht weniger« (ebd., Z. 1964-1965): nicht in Hinblick auf »den politischen Einfluss«, sondern bezüglich der technischen Ausstattung (ebd., Z. 1965-1969).

Bedenken werden von den Einrichtungen aus der Jugendarbeit auch in Hinblick auf die Niederschwelligkeit des Programms geäußert:

»Weil wir sagen oder weil viele, die eben in dieser Sozialen Arbeit, so dieser Basisarbeit mit Jugendlichen sind, gesagt haben, wenn wir [...] diesen Jugendlichen, die eh schon Schwierigkeiten haben, so ein Projekt überhaupt umzusetzen, und wo wir Glücksgefühle haben, wenn die jetzt eine XY-Veranstaltung mit jugendlichen Flüchtlingen aus ihrem Viertel organisieren und wir dann kommen und sagen, es muss aber noch digital gemacht werden, dann springen die uns ab. [...] So dieser Aspekt, der wurde ganz, ganz stark diskutiert.« (JA_BK_82, Z. 1459-1465)⁵⁷

Dass zunächst nur ein Anteil aller Mikroprojekte der ersten Förderstufe einen digitalen Bezug haben soll, scheint jedoch als Kompromiss zu funktionieren: Das seien »ja noch nicht so viele. [...] da kann man das ja noch so hindeichseln« (ebd., Z. 1350-1351). Auch wenn es »ganz klar auch die Ansage« gab, »wir brauchen XY Prozent«, würden die eben nicht pro Jugendträger berechnet, sondern

»insgesamt auf alle Projekte [gehen], also es gab auch so durch die Blume gesprochen die Ansage: »Naja, macht euch mal keinen Kopf, das sind XY Prozent insgesamt. Wenn ihr jetzt weniger macht, dann ist vielleicht jemand anderes mit drei Projekten da oder so was.« Also da wird schon auch ein bisschen abgedefert, das ist schon klar, dass das irgendwie eine illusorische Vorgabe ist erst mal [...].« (JA_KS_53, Z. 1796-1802)⁵⁸

57 Eine andere Jugendarbeiterin führt aus, dass man »bei der Entwicklung von dem digitalen Verständnis« diskutiert habe, »[...] was ist digital? [...] ...in Arbeitsgruppen haben wir dann beim Kooperationsforum [...] auch entwickelt, dass digital ist für den einen mehr als für den anderen. Für einen Sozialbenachteiligten ist vielleicht schon das YouTube-Video... oder ein YouTube-Kanal erstellen, ist schon so eine Art schwere Aufgabe. Wohingegen der Gymnasiast seine drei Facebook-Seiten und fünf Kanäle betreut, für den ist das nichts. Und da [...] kam ganz klar von der Stiftung [...]: Nee, darum geht es nicht. Es geht darum, dass irgendwie webbasiert und irgendwie... es läuft im Enddefekt auf einen Blog raus [...] oder auf eine App oder so was, also [...] es gibt dort keine [...] Abstufungen.« (JA_KS_53, Z. 1431-1445)

58 Auch eine weitere Person aus einer Einrichtung aus der Jugendarbeit befindetet: »da sollte jeder Partner die Freiheit haben zu entscheiden... und wir haben ja die Freiheit. Also im Moment ist

5.2.4 Bildungsansatz und -ziele

5.2.4.1 Der Ansatz des selbstbestimmten Jugendengagements – ressourcenorientiert, niedrigschwellig, thematisch offen

Für die Bildungsstiftung ist »Micro-Projects« »in erster Linie« ein »Engagement-Förderprogramm« (BS_TH_43, Z. 1330-1331), mit dem man »Jugendliche in Engagement [...] bringen« (BS_JB_93, Z. 112) wolle. Wie dargestellt (vgl. Kapitel 4.2.2) kann die Förderung von Bürger*innenengagement bezüglich seiner Herrschaftsfunktion kritisch befragt werden, z.B. als Stütze der Wohlfahrtsproduktion im aktivierenden Sozialstaat. In der pädagogischen Praxis wird Engagementförderung dagegen oftmals sehr positiv bewertet. Dies wird nachfolgend deutlich an den Ausführungen befragter Bildungsreferent*innen aus der Bildungsstiftung. Die Förderung von Jugendengagement wird hier »aus verschiedensten Gründen« als wichtig betrachtet – zur Demokratieförderung, zur Bildungsförderung und zur Bekämpfung sozialer Ungleichheit:

»Also es hat natürlich einmal eine [...] gesellschaftliche und Demokratie-Relevanz. [...] Das zeigen ja auch Studien, dass gerade, wenn [...] junge Menschen sich früh schon engagiert haben, dass sie auch später eher sich noch mal engagieren werden, dass sie in der Nachbarschaft aktiv sind, dass sie zu Wahlen gehen. Also das hängt alles stark miteinander zusammen. Ich find, das ist so die eine Dimension.

Die andere Dimension, die ich total wichtig finde und auf die wir in Micro Projects eben auch ganz großen Wert legen, ist eben [...] der Bildungsfaktor bei Engagement, wo ich glaube, dass [...] gerade für junge Menschen, die vielleicht im [...] Bildungssystem, also im formalen Bildungssystem, größere Schwierigkeiten haben, hier einfach [...] ein unheimlicher Aufholfaktor irgendwie dabei sein kann, weil man – also die Erfahrung hab ich selber auch gemacht – im Engagement halt unheimlich viele Sachen, lebenspraktische Sachen, aber auch wirklich... ja, auch Dinge lernt, die man für den weiteren Bildungs- und [...] beruflichen Weg einfach brauchen kann. Und das find ich unheimlich wichtig. Und dadurch hat es dann auch, meiner Meinung nach, wieder einen integrativen Charakter und [...] dieses Lernthema finde ich an der Stelle einfach unheimlich wichtig.

Und das ist eben auch so der Ansatz in Micro Projects, da zu sagen: Wir haben einfach in Deutschland eine extreme soziale Spaltung, die sich einfach im Jugendbereich oder im Kindheitsbereich schon im Endeffekt [...] festlegt. Und

es ja noch nicht hundert... also XY Prozent. [...] Und die Bildungsstiftung ist da sehr, sehr kulant. [...] Die versuchen [...] immer auch... uns entgegen zu kommen, also ist wirklich eine tolle Zusammenarbeit mit denen. Aber was die für einen Druck wiederum haben, das weiß ich nicht [...].« (JA_BK_82, Z. 1479-1488)

ich glaube, dass der Engagement-Bereich da natürlich auch nicht alle Lücken schließen kann, aber kann auf jeden Fall einen Beitrag leisten, diese Schere so ein bisschen wieder zusammenzubringen und... ja, und das find ich unheimlich wichtig.« (BS_TH_43, Z. 335-357)

Auf die Frage, warum es für die Bildungsstiftung so wichtig sei, »Jugendliche in Engagement zu bringen«, wird darauf verwiesen, dass es da »ganz verschiedene Anknüpfungspunkte« gibt und »da [...] ja jeder so seine Sicht drauf [hat]« (BS_JB_93, Z. 135-143). »[E]in großer Punkt« sei jedoch gewesen:

»Wir glauben an junge Leute und wir haben das Gefühl, dass die Gesellschaft insgesamt nicht so viel an die Kraft und das Potenzial und die Möglichkeiten junger Leute glaubt, und dass es Leute braucht, die denen Chancen geben zu zeigen, dass sie die Gesellschaft verändern können und was Positives bewirken können.« (Ebd., Z. 144-148)

Dieses Potenzial werde gesellschaftlich zu wenig beachtet:

»wenn Jugendliche in Medien vorkommen, ist ja viel häufiger, dass über Jugendgewalt oder über die Schwierigkeiten, die Schule abzuschließen, oder viel öfter über Schwierigkeiten berichtet wird, als darüber, [...] wie viel Potenzial drin steckt. Das ist jetzt vielleicht nicht nur exklusiv auf Jugendliche bezogen, aber da ist uns das auf jeden Fall besonders aufgefallen. Und insofern war ein Ziel tatsächlich, das Bild von Jugendlichen zu verbessern und ihnen aber auch tatsächlich Möglichkeiten zu geben, konkret etwas zu verändern, auch darauf zu reagieren.« (Ebd., Z. 155-161)

In der Bildungsstiftung wird zu dem auf eine Studie verwiesen, der zufolge

»75 Prozent der Jugendlichen [...] sich gern engagieren [wollen], aber nur die Hälfte davon tut es tatsächlich – weil es gibt da viel ungenutztes Potenzial. Und das liegt wahrscheinlich auch daran, dass es nicht die passenden Angebote gibt.« (Ebd., Z. 164-167)

Genau in diese Lücke stoße »Micro Projects« und will

»dem eben ein niedrighschwelliges Angebot entgegensetzen, wo man sagen kann, [...] mit sehr wenig Aufwand kann man erst mal den ersten Kontakt herstellen. Man muss nicht Antragslyrik beherrschen, man muss nicht schon alles am Anfang drauf haben, um tatsächlich eine Chance zu haben, echtes Geld zu bekommen, mit dem man wirklich Projekte umsetzen kann.« (Ebd., Z. 167-172)

Die Bildungsstiftung habe bereits in einem anderen Programm die Erfahrung gemacht, »dass das sehr gut funktioniert, Jugendlichen Geld zu geben. Und dabei

ganz viel bewirkt werden kann.« (Ebd., Z. 172-174) Dies sei jedoch »noch keine sehr breit verbreitete Erkenntnis« gewesen, »dass es so was gab« (ebd., Z. 174-175). Selbst die Einrichtungen aus der Jugendarbeit hätten z.T. am Anfang Bedenken gehabt (vgl. ebd., Z. 175-177). Man habe

»auch da wieder gesehen, das Vertrauen in Jugendliche ist sehr unterschiedlich verbreitet und Micro Projects ist da auf jeden Fall eine Möglichkeit, dieses Vertrauen zu stärken. Das war auf jeden Fall ein großer Anknüpfungspunkt.« (Ebd., Z. 178-181)

Im Teamer*innen-Netzwerk wird davon ausgegangen, dass »Jugendliche aus prekären Verhältnissen [...] am meisten gecatcht werden können [...] mit so einem selbstbestimmten Jugendengagement-Ansatz« (T_ST_13, Z. 611-614).

Der Ansatz bei »Micro Projects« sei insgesamt ein »thematisch sehr offener« und »das finden wir auch sehr wichtig [...]. Wir glauben auch, dass das auch einer der Schlüssel dazu ist, [...] sehr unterschiedliche Jugendliche zu erreichen« (BS_JB_93, Z. 410-411, 415-416). Bei Programmveranstaltungen habe man z.B.

»eine offene Bühne, wo Jugendliche ihre Projekte und ihr Thema vorstellen, wo sie auch die Bühne dafür bekommen zu sagen: Uns ist das Thema Obdachlosigkeit wichtig oder uns ist das Thema Kinderarbeit in Südostasien wichtig oder so. Also auch für diese Themen oder das Umweltthema, das spielt natürlich eine große Rolle im Moment, das Flüchtlingsthema – auch für diese Themen dann wieder im Kreis der Jugendlichen werben zu können. Das [...] wird auch gut angenommen.« (Ebd., Z. 425-431)

Die teilnehmende Beobachtung ergab, dass auf der offenen Bühne die Jugendlichen ihre Themen zwar kurz vorstellen können, diese jedoch nicht im Hinblick auf die darin zum Ausdruck kommenden, gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse diskutiert werden. Auch werden trotz des betont themenoffenen Ansatzes auch bestimmte Themeninhalte gesetzt. So werden Workshops bei gemeinsamen Programmveranstaltungen für die Projektmacher*innen angeboten, die »sich eher an den Lernbereichen orientieren« (ebd., Z. 424-425), z.B. Projektmanagement und Kommunikation (zu den Lernbereichen: vgl. ausführlich Kapitel 5.2.4.2).

5.2.4.2 ...mit dem Ziel: Kompetenzförderung

Technology Company kommuniziert die Förderung von Jugendengagement bei »Micro Projects« auch im Kontext der Förderung von »Unternehmensgeist«. Der Bezug zwischen Engagement und Unternehmergeist wird in der ersten Förderstufe so verstanden, dass es darum gehe:

»Setz doch deine Idee um!« Also wenn du eine Idee hast, wo ich sag, »Mensch, also das würde ich gerne verändern in meinem Umfeld«, dann mach das doch

einfach. Und im Grunde... das ist natürlich ein fließender Übergang zu sagen, das [...] hat was mit Unternehmergeist auch zu tun. Also ich möchte etwas unternehmen, [...] im Sinne von: Ich möchte etwas selber auch machen. Und das war etwas, was im [...] Micro-Projects-Programm immer sehr wichtig war: Jugendliche machen [...] es von sich aus. Es gibt jetzt nicht einen Lehrer oder irgendjemand anders, natürlich kann er das vielleicht auch begleiten, aber die Hauptantriebskraft muss von den Jugendlichen selber auch kommen und das ist mit Unternehmergeist gemeint.« (TC_TG_64, Z. 420-428)

In einer der höheren Förderstufen gibt es zudem ein »zentrales Trainingsmodul«, bei dem »die Projektmacher« eingeladen werden« u.a. an Coachings »im Bereich Entrepreneurial Education« teilzunehmen, »also zu gucken: Wie gehe ich eigentlich mit so einem Entrepreneurial-Denken an ein Projekt ran?« (BS_TH_43, Z. 104-108) Eine andere höhere Förderstufe bei »Micro Projects« sollte ursprünglich als »Bindeglied« zwischen dem »Micro-Projects«-Programm und dem »Hype«-Programm, einer Start-up-Förderung von Technology Company, dienen: »Also dass man Jugendliche so hin entwickelt, dass sie zumindest die Möglichkeit haben, das Potenzial haben, sich für eine Hype-Förderung zu bewerben [...].« (TC_TG_64, Z. 450-451)

Für Technology Company sei immer die Frage wichtig gewesen, welchen Beitrag man leisten könne, Jugendlichen am »Übergang ins Berufsleben« zu helfen; man wolle

»mit dem Programm einen Beitrag [...] leisten, dass Jugendliche ihr Selbstwertgefühl verbessern, dass sie bestimmte Fähigkeiten erlernen, die vielleicht tatsächlich in der Schule nicht im Fokus stehen. Und auch mal unabhängig von ihrem schulischen oder nicht schulischen Erfolg oder Misserfolg einfach da noch mal Möglichkeiten haben, [...] sich selbst weiterzuentwickeln. Das war auf jeden Fall auch so ein [...] Ansatzpunkt von Anfang an, den wir im Laufe der Jahre auch immer noch mehr verstärkt haben und noch einen stärkeren Fokus darauf gelegt haben. Das eine ist, sich in Gesellschaft zu beteiligen und sich zu erleben, wie man sich engagieren kann, und andererseits diese Gelegenheiten auch zu nutzen, um selbst zu lernen.« (BS_JB_93, Z. 181-195)

In der Folge habe man deshalb im Programm »Lernbereiche definiert, gemeinsam mit der Technology Company Foundation, die als Partner [...] dazu kam« (ebd., Z. 195-197). So wurden dann im Zuge der Neuausrichtung des Programms übergeordnete Lernbereiche (auch als Kompetenzfelder bezeichnet) entwickelt, die für die »Micro Projects«-Programme in allen Ländern leitend sein sollen. Sie lauten u.a.: »Selbstbewusstsein«, »Projektmanagement«, »Digitale Bildung«, »Kommunikation« und »Kreativität« (BS_TH_43, Z. 1643-1645). Dies seien die »Oberpunkte und die sind dann durchdekliniert, was da so drunter fällt [...].« (ebd., Z. 1649-1650).

Die Lernbereiche stellen Felder dar, »die wir vor allen Dingen stärken wollen in diesem Programm und wo wir [...] methodisch irgendwie mit den Jugendlichen zusammenarbeiten« (ebd., Z. 2096-2100). Man habe mit den Einrichtungen aus der Jugendarbeit,

»die die Projektbegleitung machen, daran gearbeitet, wie tatsächlich dann auch eine Lernbegleitung da aussehen kann, die einerseits die Vorteile von den informellen Settings im Projekt nutzt. Und andererseits trotzdem auch noch mal schaut zu sagen, eine Lernbegleitung ist auch zielorientiert und hat bestimmte Lernbereiche im Kopf, die uns besonders wichtig sind, wo wir auch die Chancen nutzen wollen zu sagen, hier kann man ganz viel im Bereich Kommunikation... wie stelle ich mich oder meine Ideen nach außen dar; im Bereich, wie organisiere ich meine Arbeit, Selbstorganisation, Projektmanagement; im Bereich digitale Kompetenzen, die ja in immer mehr Projekten eine wesentliche Rolle spielen; im Bereich Kreativität, wie kann ich da auch gezielt [...] das Lernen von Jugendlichen unterstützen und fördern [...] anhand dieser Lernanlässe im Projekt. Und darüber natürlich dann auch ganz viel im Bereich Selbstwirksamkeitserfahrung, Selbstvertrauen, Selbsteinschätzung tun. Also das sind so die [...] Lernbereiche, die wir da besonders im Fokus haben in Micro Projects.« (BS_JB_93, Z. 197-211)

Dies zeigt zum einen, dass natürlich auch bei themenoffenen Formaten, die ja sowieso schon zeitlich, finanziell und politisch reguliert sind, eine thematische Steuerung möglich ist. Zum zweiten wird deutlich, dass auch informelle Lernarrangements dazu genutzt werden können, um bestimmte arbeitsmarktrelevante Kompetenzen zu vermitteln.

Die Förderung des persönlichen Bildungserfolgs sei dabei im Programm

»so ein bisschen [...] die hidden agenda oder für uns das Ziel auch dieses Programms. Worum es uns aber in erster Linie geht und was uns vor allen Dingen auf der Vorderbühne für die Jugendlichen total wichtig ist, ist dieses ganze Thema Selbstwirksamkeit erfahren.« (BS_TH_44, Z. 604-609)

Es wird auf »diese Resilienz-Debatte« verwiesen und ausgeführt:

»Also, und ich finde, das ist irgendwie so ein ganz, ganz wichtiger erster Schritt und ohne den ist irgendein... [...] sind, glaub ich, Bildungserfolge auch überhaupt nicht möglich, wenn du nicht selber davon überzeugt bist, dass deine eigenen Handlungen zu einer Wirksamkeit führen können, sei es in der Gesellschaft oder dafür, dass du an deiner Situation was ändern kannst.

Und so ist es zum Beispiel auch, dass wir im Programm das Feld Selbstbewusstsein als Kompetenzbereich betrachten, also wirklich sagen: Wie kann man eigentlich Jugendliche in ihren eigeninitiierten Projekten so stärken, dass sie am Ende mit einem gestärkten Selbstbewusstsein da rausgehen und dass

sie in dem Feld was dazugelernt haben? Also dass sie wirklich selbstsicherer auftreten und sich selber etwas zutrauen.« (Ebd., Z. 609-610, 618-627)

Wie Bröckling in seinen Ausführungen zu Empowerment-Ansätzen deutlich macht, neigen diese oftmals dazu, einseitig die vermeintlichen Machtressourcen der Subjekte zu thematisieren und die gesellschaftlichen Machtverhältnisse dabei gleichzeitig auszublenden (vgl. Kapitel 3.2.1). Bei »Micro Projects« zeigt sich noch einmal deutlich, dass die Förderung von Selbstwirksamkeit ›benachteiligter Jugendlicher‹ – als Bestandteil eines ›empowernden Ansatzes‹ – für das Unternehmen Technology Company problemlos möglich ist. Selbstwirksamkeit gehöre zwar zu

»so pädagogische[n] Begriffe[n], die wir jetzt sonst so nicht gebrauchen, aber die eben auch noch mal zeigen: Ok, [...] was sind denn Kriterien, die wichtig sein können, um ein erfolgreiches Jugendprogramm aufzusetzen?« (TC_TG_64, Z. 890-892)

Die Förderung von Selbstwirksamkeit sei »natürlich [...] sehr stark aus der Perspektive der Jugendlichen gedacht«, müsse deshalb mit Unternehmensperspektiven verbunden werden:

»[...] und wir versuchen dann zu sagen: Ok, wir versuchen die [...] Perspektive des Unternehmens dann auch mit hineinzubringen und das zusammenzubringen und zu sagen: Gut, wenn wir uns als digitaler Marktführer positionieren wollen insgesamt am Markt, das auch auf das Programm übertragen – wie [...] kann das jetzt gut zusammengehen? Also wie muss so was aussehen und das ist am Ende ein Annäherungsprozess.« (Ebd., Z. 894-899)

Eine befragte Person aus dem Teamer*innen-Netzwerk befindet, dass »Micro Projects« insgesamt

»praxisrelevantere Kompetenzen fördert als Schulbildung mittlerweile, weil einfach unser Schulsystem irgendwie nicht aktuell und nicht modern genug ist, im Hinblick auf die zukünftigen Herausforderungen, vor [...] denen wir so stehen. [...] [Z]um [...] Beispiel der [...] Umgang mit Digitalität, [...] der [...] Umgang mit Problembewusstsein, [...] im Team zu arbeiten, empathiefähig zu sein, nicht [...] einfach Wissen zu erwerben, was jederzeit im Internet überall gefunden werden kann, was einfach [...] nur Reproduktionen sind so von irgendwie du kriegst es in deinen Kopf rein und du schreibst das wieder nieder, sondern [...] was halt so ein bisschen auch Abstraktionsvermögen erfordert und was [...] Anwendung von [...] verschiedenen Kompetenzen auf andere Bereiche ermöglicht. Das sind alles Kompetenzen, die wesentlich besser, aus [...] meiner Sicht, über informelle Bildungsaspekte wie Micro Projects irgendwie laufen, als über formale Bildung.« (T_ST_13, Z. 718-734)

Gerade informelle Bildungskontexte würden sich demnach eignen, um ›praxisrelevante Kompetenzen‹ zu vermitteln, womit – dies zeigen die Ausführungen – auch Fähigkeiten gemeint sind, die im Rahmen von Lohnarbeit verwertet werden können. Den Grund dafür, dass »die Kompetenzen praxisnäher sind als bei formaler Bildung« vermutet die befragte Person aus dem Teamer*innen-Netzwerk darin, dass »es halt auch einfach ein Programm ist, zumindest bei ›Micro Projects‹ jetzt, von einem Arbeitgeber, von [...] einem Unternehmen halt« (ebd., Z. 768-770).

Es wurde ein Kompetenztest eingeführt (zum Zeitpunkt der Erhebung erst einmal nur testweise), mit dem überprüft werden soll, ob sich die Jugendlichen in den festgelegten Kompetenzfeldern verbessert haben (vgl. BS_TH_44, Z. 2095-2103). Den Kompetenztest hat die Technology Company Foundation in Kooperation mit der XY-Stiftung entwickelt, die auch eine CSR-Stiftung ist (vgl. BS_JB_93, Z. 820-821):

»[...] dieser Kompetenztest soll im Endeffekt erreichen, dass man einen Vergleich hat zu: Wie waren die Jugendlichen vor dem Projekt aufgestellt und wie sind sie nach dem Projekt aufgestellt und was hat sich in diesen Kompetenzfeldern bei ihnen verändert?« (BS_TH_44, Z. 2100-2103)

Der Test basiert auf einem Computerprogramm, das »ursprünglich entwickelt wurde für [...] Kompetenzfeststellung in Bewerbungsprozessen« (BS_JB_93, Z. 803-804),

»um entweder wirklich Bewerberauswahl oder um Programme für Stärkung von [...] Jobfähigkeit. Das war der ursprüngliche... wo [...] die technische Grundlage des Tests herkam. Und dann wurden aber [...] auf Grundlage der Beschreibung der Lernbereiche in Micro Projects da noch mal andere Test-Items zu entwickelt.« (Ebd., Z. 823-827)

Bei dem Test handelt es sich um »so eine Art Selbsteinschätzungs-Quiz«, dass die Jugendlichen »am Anfang und am Ende machen« (BS_TH_44, Z. 1633-1634) und in dem es Aufgaben für jedes Kompetenzfeld gibt, »[d]as merkt man aber nicht so richtig« (ebd., Z. 2114-2116). Die Jugendlichen, die eine Projektförderung erhalten, bekommen eine Email zugeschickt, gelangen darüber zu dem Test und werden »durch [...] so eine Art Quiz geschickt« (ebd., Z. 2111-2114). Am Ende erhalten die Teilnehmenden

»so eine [...] Art Auswertung, wo dir gesagt wird: ›Hey und wow, du bist super stark in dem und dem Feld. Und im Bereich Selbstbewusstsein haben wir festgestellt, du kannst dich noch mehr trauen und so und so.« (Ebd., Z. 2127-2130)

Zum Testen der digitalen Kompetenzen wird ausgeführt, dass bewusst

»Fehler eingebaut werden [...]. Zum Beispiel, dass auf einmal so ganz viele [...] Felder aufploppen und man denkt, das ist jetzt ein Fehler und es ist aber eigentlich – es gehört zum Test, weil es um Digitale Bildung geht. So nach dem Motto: Wie schnell weiß ich, wie ich diese Dinger wegstriege? [...] Und solche Sachen halt. Wie gehe ich damit um? Wie problemlösungsorientiert bin ich dann [...].« (Ebd., Z. 2135-2143)

Der Test sei weniger für das Unternehmen wichtig, sondern für die T.C. Foundation: Sie sei eine »große Bildungsstiftung« und »in deren Stiftungszielen steht halt das Thema Kompetenzförderung« (ebd., Z. 2158-2159). Der Test dient dazu einen »Wirkungsnachweis« zu erbringen (ebd., Z. 2173). Solche »Wirkungsnachweise« könne man auch über »Storytelling« erlangen oder durch »quantitativ[e]« Verfahren; im Programm »Micro Projects« sei man noch in einem Suchprozess nach einem passenden Wirkungsnachweis (ebd., Z. 2164-2179).

Der Kompetenztest wird (zum Erhebungszeitpunkt) vonseiten der Bildungsstiftung zwar als interessant betrachtet, jedoch auch als »nicht ganz unproblematisch«, da er nach bisherigem Aufbau »eher schlechte Ergebnisse« liefere, zudem sehr anspruchsvoll und zu lang sei (ebd., Z. 2094-2133). Nach einer »Pilotphase« wird er deshalb noch einmal angepasst werden (ebd., Z. 2107-2108). Dass der Test »ganz schön hochschwellig« ist (ebd., Z. 2133), kann auch durch die Einschätzung der befragten Einrichtungen aus der Jugendarbeit bestätigt werden, die eine klare Meinung zu dem Quiz haben: »das [...] ist der größte Mist, den es gibt auf der Welt!« (JA_KS_53, Z. 1632-1633). Man brauche eine dreiviertel Stunde für den Test (vgl. JA_TH_34, Z. 1648) und er wird als besonders schwierig für die Zielgruppe von »Micro Projects« eingeschätzt (vgl. JA_BK_82, S. Z. 842-844).

Im Kontext der Frage, wie man »Lernen sichtbar machen« könne, ist sich die Bildungsstiftung der Gefahr einer »Verzweckung« von Bildung bewusst (BS_JB_93, Z. 792-801):

»Der Diskurs läuft ja insgesamt schon sozusagen, »ja, wir in der Jugendhilfe [...] sind ja sehr subjektorientiert und gucken auf die einzelnen Jugendlichen und haben ja kein Curriculum und das ist auch gerade unsere Stärke und wir haben auch mal zweckfreie Räume« und so weiter, und müssen nicht irgendwelche fremdbestimmten Ziele erfüllen, die von irgendwem in irgendeinem Curriculum vorgegeben werden, wie es in der Schule vermeintlich ist. [...] Also das ist ja alles richtig.

Aber was [...] in dem Diskurs [...] manchmal fehlt, ist zu sagen, die Schule hat ihre Berechtigung und die Jugendhilfe hat ihre Berechtigung, das ist auch wichtig, dass die sehr unterschiedliche Angebote haben, und trotzdem können die auch ein bisschen was voneinander lernen. Und ich glaub, in der Schule gibt es schon auch die Suchbewegung dahin, also unter dem Stichwort individuelle Förderung, wie können wir stärker subjektbezogen agieren, und wie können wir

mehr die einzelnen Lernprozesse und die unterschiedlichen einzelnen Lernprozesse der Schüler in den Blick nehmen?

In der Jugendhilfe wird mir zu oft ausgeblendet, dass das SGB VIII [...] einerseits sogar [...] fast curriculare Themenbereiche von außerschulischer Jugendbildung nennt und andererseits auf jeden Fall ja einen Bildungsauftrag hat, und dass ja auch jeder Sozialpädagoge sagt, ›ich bin Sozialpädagoge, weil ich [...] Jugendliche in ihrer Entwicklung unterstützen möchte und [...] bei allem darauf achten, wie die einzelnen Prozesse [...] bei den Jugendlichen ablaufen... [...] hat man... funktioniert ja pädagogische Arbeit nicht, wenn man nicht implizit auf jeden Fall ein Menschenbild hat und ein Bild davon hat, [...] wohin die Entwicklung gehen soll, die man befördern will. [...] das finde ich, wird in der Diskussion immer ausgeblendet. Also implizit denke ich, ist das immer dabei: die Frage, wohin soll die Entwicklung gehen.

Und dann ist die Frage, gestaltet man Prozesse ausgehend... ne, also geht darum, einen Lehrplan abzuarbeiten, oder [...] also die Lerngelegenheiten, die sich in informellen Settings ergeben zu nutzen, um Lernen zu fördern – das würde ich als die Stärke der Jugendhilfe sehen. Aber ich glaube, das kann umso besser gelingen, umso klarer man hat, in welchen Bereichen man hier besonders in dem Setting auch [...] Lerngelegenheiten sieht.

[...] Also wir haben Lernbereiche beschrieben, [...] nicht mit dem Ziel, dass jeder Jugendliche irgendwie eine Eins in einem Test schreiben muss oder diesen Kompetenztest irgendwie die Stufe Fünf erreichen soll – überhaupt nicht. Aber einfach, um zu sagen, es gehört [...] auch zu professioneller sozialpädagogischer Arbeit, klar zu haben, was man denn eigentlich bewirken will bei den Jugendlichen, mit denen man arbeitet. Und da dann auch die Gelegenheiten zu nutzen, die in diesen Settings sich ergeben [...].

So, also es geht da nicht um Verzweckung, aber es gibt einen Bildungsauftrag für Jugendhilfe, und da hilft es, sich klarzumachen, [...] was Ziele sind. Und dann ist es natürlich so, dass individuelle Ziele... kann man explizit oder implizit natürlich wirklich nur individuell vereinbaren. Das ist ein großer Unterschied zur Schule, wo es fremdbestimmte Lernziele gibt. [...] also Verzweckung ist ja auch ein bisschen ein Kampfbegriff. [...] Es spricht für mich nichts dagegen, sich Ziele zu setzen, auch [...] in welche Richtung die Entwicklung von Jugendlichen gehen soll. Im Gegenteil. Ich find das wichtig.« (Ebd., Z. 842-886)

Informelles Lernen soll demnach genutzt werden, um Lernen in bestimmten Bereichen zu unterstützen, die Lernbereiche werden als Hilfe gesehen, sich klar zu machen, welche Lernziele unterstützt werden sollen. Die Lernbereiche umfassen keine Formen politischer Bildung, geschweige denn kritisch-emanzipatorischer politischer Bildung, und somit auch nicht die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen.

Der Politik-Fachdidaktiker Eis findet, politische Bildung müsse der Frage nachgehen, »wie Macht- und Herrschaftsansprüche in den Subjekten und in den gesellschaftlichen Verhältnissen wirksam werden« (Eis 2016b, S. 408). Damit ist die Frage verbunden, wie junge Menschen auch (oder: gerade) in Bildungskontexten gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen vermittelt bekommen und aufnehmen. In Hinblick auf einen Kompetenztest, der im Rahmen von »Micro Projects« mit Jugendlichen durchgeführt wird und der ursprünglich für Bewerber*innen trainings gedacht war, stellt sich die Frage, ob das Programm »Micro Projects« z.B. mit dem Kompetenztest (und dessen Fragekatalog) Jugendlichen nicht schon ganz klar vermittelt, welche Kompetenzen heute gewünscht sind (Kreativität, fit im Management, Selbstbewusstsein)? Ein Bildungsreferent der Bildungstiftung befindet dazu:

»Ich würde das, ehrlich gesagt, gar nicht so kritisch sehen. Also ich meine, was bringt es... Also ich meine, die Welt ist halt leider so, wie sie ist. [...] Und manchmal denk ich, es ist ja auch nun mal [...] keinem dabei geholfen irgendwie zu sagen: ›Nee, so, du [...] brauchst das alles nicht, weil du machst das einfach, wie du das alles machen willst und du wirst schon deinen Weg machen.‹ Stimmt ja einfach nicht. Also es gibt bestimmte Mechanismen, wie diese Welt funktioniert. Und man muss die nicht alle völlig in sich aufnehmen und komplett erfüllen. Aber man muss ja schon, also ich finde, man muss schon mitbekommen, wie diese Welt funktioniert und was es dafür irgendwie braucht, um darin gut klarzukommen. Und ich finde, wenn wir da den Jugendlichen was für mitgeben können, dann finde ich das total in Ordnung. So, also dann habe ich da [...] überhaupt [...] keine Schwierigkeiten mit, sondern finde das eher eine Unterstützung.« (BS_TH_43, Z. 2235-2249)

Der Erziehungswissenschaftler Büniger, der sich mit der Politizität von Bildung auseinandergesetzt hat, versteht eine politische Dimension von Bildung »als Widerspruchsverhältnis von sozialer Funktionalität und kritischer Infragestellung gesellschaftlicher Herrschaftsformen« (Büniger 2013, S. 441). Hält man sich dieses Widerspruchsverhältnis vor Augen, in dem sich jedwede Bildung stets befindet, so wäre mit Blick auf Bildungsprogramme grundsätzlich zu fragen, an welchen Stellen sie zur sozialen Funktionalität erziehen (und natürlich auch, wie schon vielfach hingewiesen, an welchen Stellen sie gesellschaftliche Herrschaftsformen infrage stellen). Die – in der obigen Aussage deutlich gewordene – Ausgestaltung von Bildung sowie die allgemein in diesem Kapitel deutlich gewordene Ausrichtung auf arbeitsmarktcompatible Kompetenzförderung zeigen, dass auch mit einem niedrigschwelligen, ressourcenorientierten und themenoffenen Bildungsansatz versucht werden kann, sozial funktionale Subjekte hervorzubringen.

5.2.4.3 »Micro Projects« als politisches Bildungsprogramm

Aufgrund der Anonymisierung und des Fokus auf die Bildungsakteure wurden in der vorliegenden Arbeit die Mikroprojekte der Jugendlichen so gut wie nicht besprochen. Die Projekte weisen ein großes Spektrum auf: Es lassen sich z.B. neben Kunstprojekten und Konzerten auch Demos, Hilfsprojekte und Podiumsdiskussionen finden. Die Bildungsstiftung versteht »Micro Projects« dabei eindeutig als ein politisches Bildungsprogramm und legt einen Politikbegriff zugrunde, der an Alltagsverhältnissen ansetzt:

»[...] verstehen wir uns als politisches Bildungsprogramm? Ich würde sagen: ja. Also deshalb die Frage, welchen Politikbegriff man hat. Aber – Gesellschaft gestalten ist [...] Politik, also ist politisch. Und ganz viel [...] von den Projekten, die Jugendliche in Micro Projects machen [...] da sind die Themen [...] allesamt in irgendeiner Form politisch. Also auch selbst, wenn es darum geht, [...] einen Hip-Hop-Battle oder ein Konzert für Nachwuchsbands zu machen, hat das auch was damit zu tun zu sagen, hier: Jugendkultur hat nicht die ausreichenden Räume bei uns und wir wollen da Räume für schaffen. Also ich würde unbedingt sagen, [...] dass es ein politisches Programm ist, und dass es da auch um politische Bildung geht in dem Sinne, dass eben Teilnahme an politischen Prozessen da [...] ...es geht bei uns nicht um Wahlen, aber in einem bestimmten Bereich gefördert und unterstützt und ermöglicht wird.« (BS_JB_94, Z. 352-364)

Politische Bildung wird hier also als eine verstanden, die die Teilnahme an politischen Prozessen fördert, unterstützt und ermöglicht. Insgesamt versteht sich »Micro Projects« als »ein überparteiliches [...] Programm« (BS_TH_43, Z. 267-268). Dabei werden auch die Mikroprojekte selbst als politisches Engagement eingeordnet. Man will Jugendlichen nahebringen, was Politik mit ihrem Alltag zu tun habe:

»wir haben in Micro Projects immer gesagt, [...] dass es darum gehen muss, dass Jugendliche verstehen, dass Politik was mit ihrem Alltag zu tun hat und dass das, was sie in ihren Projekten tun, dass das im Grunde politisches Handeln ist. Weil, politisches Handeln ist ja nicht nur, ich gehe jetzt zu einer Wahl oder ich gehe auf eine Parteiveranstaltung, sondern dass es halt tatsächlich darum geht: Wie gestalte ich hier mein Umfeld mit und wie greife ich selber Themen auf und wie bringe ich mich ein? Und das, finde ich, hat unheimlich viel mit politischer Bildung zu tun und, also, ist so die [...] Grundbasis, finde ich, erst mal zu verstehen: Ich [...] kann hier was tun und das hat was mit mir zu tun und ich gehöre irgendwie zu diesem politischen System dazu. Also ich find, das [...] sind so die absoluten Basics für politische Bildung.« (Ebd., Z. 743-753)

In der Praxis der Projektbegleitung bedeutet das überparteiliche Verständnis, dass »zum Beispiel nicht eine SPD-Wahlkampf-Veranstaltung von Jugendlichen finanziert werden [darf]. Aber zum Beispiel so eine Podiumsdiskussion, wo [...] alle Par-

teien vertreten sind [...], das ist [...] möglich« (JA_BK_82, Z. 638-641). Wobei man jedoch (bei einer der befragten Einrichtungen aus der Jugendarbeit) der Einladung der AfD nicht zustimmen würde (vgl. ebd., Z. 665-675). Andere Jugendarbeiter*innen betonen, dass man »[a]ntirassistische« und »demokratiebildende« Projekte »sehr gern« unterstütze (JA_TH_34, Z. 1119-1120). So habe man zum Beispiel in Projekten von Jugendlichen auch die Bildungsproteste von 2012 unterstützt oder das Engagement im Stadtschülerrat (vgl. JA_KS_53, Z. 1122-1123, 1132-1134).

Auf Nachfrage wird vonseiten der Einrichtungen aus der Jugendarbeit erläutert, dass man jedoch keine Einordnung der politischen Missstände, die in den Projekten der Jugendlichen aufgegriffen werden, vornähme (vgl. JA_TH_34, Z. 1157). Auch wenn dies bei einigen Einrichtungen hin und wieder vorkommen mag, ist es bei der Projektbegleitung kein fester Bestandteil, dass Projektthemen der Jugendlichen – im Sinne politischer Bildung – diskutiert, von verschiedenen Seiten beleuchtet und macht- und herrschaftskritisch analysiert würden. Auch bei den Nachbesprechungen ist eine gesellschaftspolitische Reflexion nicht vorgesehen: Man mache »jetzt keine klassische, sozusagen, Bildungsarbeit mit denen, also politische Bildung oder so was. Wir setzen uns jetzt nicht hin und diskutieren mit denen irgendwelche politischen Geschichten« (ebd., Z. 1177-1179).

Die im Rahmen von »Micro Projects« geförderten Kompetenzen und Ziele – z.B. die Förderung von Eigeninitiative und Selbstorganisation – stellen im Arbeitsleben auch Anforderungen an Arbeitnehmer*innen dar, die ausgenutzt werden können. Eine Forderung an Bildungsinstitutionen ist hier, dass sie Jugendliche auch zu einem kritischen Umgang mit arbeitsmarktpolitischen Kontexten befähigen. Eine befragte Person aus dem Teamer*innen-Netzwerk kommt aber zu dem Schluss, dass man bei »Micro Projects« »auf gar keinen Fall [...] irgendwie einen kritischen Umgang mit den ökonomischen Paradigmen [erwirbt], in denen man sich irgendwie bewegt, auf [...] gar keinen Fall« (T_ST_13, Z. 764-766). Die Kompetenzen, die gefördert werden, ordnet sie als »relativ arbeitsmarktnah« ein und fügt hinzu:

»Aber klar, das ist keine [...] politische Bildung in dem Sinne. Das ist kein kritischer Umgang mit [...] dieser ganzen Verarbeitung auf dem Arbeitsmarkt und den ganzen ökonomischen Zwängen, denen man sich irgendwie unterordnet.« (Ebd., Z. 780-785)

Für die befragte Person aus dem Teamer*innen-Netzwerk stellt »Micro Projects« also eher kein politisches Bildungsprogramm dar: Um es als solches einzuordnen, »müsste« sie »einen sehr weiten Bogen [...] schlagen für mich selbst, [...] um es irgendwie politisch zu machen [...]« (ebd., Z. 797-798). Denn zum einen »[dürften] die Projekte nicht politisch sein« und politisch Position beziehen, zum anderen sei es ein CSR-Programm und von daher »ein ökonomisches Programm« (ebd., Z. 799-810).

In der Bildungsstiftung wird die Kompetenzförderung nicht nur als Arbeitsmarktanforderung, sondern auch als Leitbild für Mündigkeit verstanden:

»wenn es um selbstbestimmtes Arbeiten oder um eigenständiges Arbeiten geht, dann sind das ja [...] die gleichen Fähigkeiten, die man braucht, um eigenständig mitzumischen in der Gesellschaft. Also ich find das schwierig, das voneinander zu trennen. Und man kann ja vom Kapitalismus halten, was man möchte, aber wenn man mündige Staatsbürger fördern möchte, dann muss man eben Eigenständigkeit fördern. Und wenn das dann Kompetenzen sind, die in der Wirtschaft zu Entwicklungen führen, die man nicht so gut findet, dann ändert das für mich nichts daran, welchen Blick man auf die Förderung von mündigen Staatsbürgern haben sollte.« (BS_JB_94, Z. 926-933)

Auch könnten die Themen »soziale Ungerechtigkeiten, Herausforderungen in der Arbeitswelt« in »Micro Projects« aufgrund des themen-offenen Ansatzes schwerlich besprochen werden:

»Also wenn Jugendliche einen Hip-Hop-Battle organisieren, [...] dann gibt es einfach keinen Anlass, mit denen über andere Themen zu sprechen. Es gibt allerdings schon viele Projekte, [...] bei denen Jugendliche einfach [...] über so Themen, wie Shared Economy oder... ich hatte erst Arbeitsbedingungen in Südostasien und so... also über solche Themen... auch kapitalismuskritische Themen kommen durchaus auch in Projekten vor. Aber es sind dann halt tatsächlich Themen oder Projekte, die von den Jugendlichen angestoßen werden, wo es bei den Jugendlichen Thema ist. Und wir haben halt nicht den Ansatz zu sagen, wir wollen jetzt hier bestimmte Themen setzen, sondern halt eher den, wir wollen die Themen der Jugendlichen aufgreifen, sie [...] unterstützen, befähigen, ermächtigen, an den Themen zu arbeiten und den Themen Platz zu geben. Das mehr, als dass wir Themen setzen.« (Ebd., Z. 967-978)

Diese Aussage stimmt, wie gezeigt, nur bedingt, da ja z.B. über Workshop-Angebote auch bei »Micro Projects« bestimmte Bildungsinhalte gezielt vermittelt werden oder über vorgesehene »Reflexionsmomente« in der Projektbegleitung z.B. der Einsatz von digitalen Technologien in den Mikroprojekten vorangetrieben wird.

Es stellt sich die Frage, ob in einem Programm von einem Arbeitgeber, wie es die Person aus dem Teamer*innen-Netzwerk ausdrückt, überhaupt Bildungsanforderungen als Arbeitsmarktanforderungen kritisch reflektiert werden können? Aus der Perspektive der Bildungsstiftung, also dem Programmpartner der T.C. Foundation, habe dies »nichts mit CSR- oder Nicht-CSR-Programm zu tun« (ebd., Z. 948). Zwar gehe es einem Unternehmen

»immer darum, auch Jugendliche [...] dabei zu unterstützen, den Anforderungen von der Jobwelt irgendwie gerecht zu werden. [...] aber da kann man jetzt eher... also da find ich, das ist bei Micro Projects nicht großes Thema einfach.« (Ebd., Z. 953-957)

So würden in »Micro Projects«, obwohl es ein CSR-Programm ist, durchaus auch kritische Themen Eingang finden:

»Dem Vorwurf, den Unternehmen immer gemacht wird, zu sagen, es geht darum, hier das eigene Geschäftsfeld immer nur fördern zu wollen mit CR-Maßnahmen, würde ich bei Micro Projects eher mal mit dem Beispiel begegnen: Wie ist das rund um das Datenschutzthema? Also, wenn wir über digitale Bildung reden, dann reden wir sehr wohl auch sehr gerne über kritische Themen. Und da ist eher die Bildungsstiftung immer jemand, die sagt, wir wollen stärkerorientiert über die Sachen reden und Technology Company ist aber durchaus auch sehr wichtig zu sagen: »Ja, wir müssen aber auch über Web-Safety und so weiter mit den Jugendlichen ins Gespräch kommen.« (Ebd., Z. 957-965)

Zudem wird der themenoffene Ansatz als »mutig« bewertet für ein CSR-Programm:

»wer [...] so ein sehr kritisches Bild hat von [...] Unternehmen, die sich in CR-Programmen engagieren, [...] der müsste dann ja anerkennen, dass das auf jeden Fall auch für ein Unternehmen mutig ist zu sagen, wir haben hier [...] Förderkriterien, die sehr offen sind, wir haben hier keine Jury von Unternehmensleuten, die fordern, wofür sich die Jugendlichen engagieren, sondern die Jugendlichen sind mit den Ideen willkommen, für die sie sich engagieren wollen. Und das Geld [...] von Technology Company oder der Technology Company Foundation... fließt in diese Projekte, unabhängig von der Themensetzung. Und wenn die sich mit kapitalismuskritischen Themen beschäftigen wollen, [...] dann sehr gerne.« (Ebd., Z. 979-988)

Auch aus Sicht von Technology Company habe man bei dem deutschen Ableger des Programms »Micro Projects« »nicht unbedingt den Fokus darauf gelegt, die Jugendlichen fit für den Arbeitsmarkt zu machen« (TC_TG_65, Z. 487-488). Durch die Selbstbewusstseinsförderung könne gerade auch kritisches Hinterfragen gefördert werden:

»wenn du wirklich dazu animierst, sich zu engagieren, sich selbst einzubringen, die eigenen Ideen zu verwirklichen, für das einzustehen, was man für wichtig hält, dass man da indirekt zumindest... ja, so eine gesunde Selbstbewusstseinsbildung auch fördert. Und das kann natürlich dann dazu führen, dass man auch kritisch hinterfragt. Und das ist ja auch gerade in diesem ganzen Social-Entrepreneurship-Bereich stark der Fall, dass man in der Tat hinterfragt: Also

wie möchte ich persönlich eigentlich leben, also das sind dann schon sehr fundamentale Fragen. Also was möchte ich in meinem Leben eigentlich auch erreichen? Ich möchte eben nicht in einem großen Konzern arbeiten, wo ich nicht selbstbestimmt arbeiten kann, sondern ich möchte selber Dinge machen und ich glaube, so was kann man so ein Stück weit hervorlocken auch durch so ein Programm, wenn man merkt, Mensch ich habe hier was auf die Beine gestellt, das hat funktioniert, das kam auch gut an. So was kann man fördern und ich glaube, indirekt dann hinterfragt man dann natürlich schon, für was willst du dich eigentlich selber mal hergeben, beruflich, in deinem Leben. [...] Und ja, ich glaube, das kann man eben schon mit solchen Programmen [...] Jugendliche animieren, dass sie [...] darüber nachdenken, [...] was sie selber eigentlich auch wollen und sie [...] ermutigen zu sagen, tu das, was du [...] möchtest.« (ebd., Z. 496-521)

Bezüglich der Frage, wie Bildungsprogramme selbst in Herrschaftsverhältnisse eingebunden sind und diese reproduzieren, fällt bei »Micro Projects« (wie auch bei den schon zuvor betrachteten Modellprojekten der RBS, vgl. Kapitel 4.3.3.4) besonders auf, dass der individuelle Bildungserfolg gefördert wird, gleichzeitig jedoch die Benachteiligung der Jugendlichen nicht besprochen wird. Ein Argument, das dem Fachdiskurs entnommen werden kann, ist, dass man ›benachteiligten Jugendlichen‹ – die ja eben bildungs-, migrations-, demokratiepolitisch usw. benachteiligt werden – mit der Förderung des individuellen Bildungserfolgs eine weitere Bürde auflaste.⁵⁹ Der strukturellen Ungleichheit scheint man sich in der Bildungsstiftung bewusst, dennoch scheint das Ansetzen beim Individuum das Naheliegendste:

»Naja, also ich bin auf jeden Fall auch ein großer Gegner davon, [...] so zu tun, als könnte man alle gesellschaftlichen Probleme damit lösen, dass einfach nur [...] alle besser ausgebildet werden [...]. Also es ist ja tatsächlich auch eine Form [...] von Verantwortung abschieben auf die Jugendlichen, wenn man sagt: [...] mach auch mal an dem Punkt mit, und dann sind all deine Probleme gelöst. Das ist ja nicht so. Es gibt ja tatsächlich viel strukturelle Benachteiligung. Das würde ich auf jeden Fall so sehen. [...]

Aber gleichzeitig ist es natürlich so, [...] wenn Jugendliche unterschiedliche Chancen haben, dass es [...] da natürlich besonders wichtig ist, den Jugendlichen, die schlechtere Chancen haben, besonders zu helfen, und eben besondere Angebote zu machen. Das wäre halt eher der Ansatz. Und nicht der Ansatz, zu sagen, damit lösen wir alle Benachteiligungsprobleme. Geben halt vielleicht

59 Diese These wurde von der Sozialwissenschaftlerin Bettina Lösch bei der Jahrestagung des bpb-finanzierten Netzwerks Verstärker im November 2014 geäußert – in Hinblick auf aktuelle politische Bildungsprogramme, die sozial marginalisierte Jugendliche adressieren.

den Jugendlichen, die mitmachen, eine bessere Chance, konkret ihr Leben in die eigene Hand zu nehmen und konkreten Erfolg zu erfahren.« (BS_JB_93, Z. 305-324)

Das Ansetzen am Individuum scheint im Sinne der Hilfestellung für die ›Jugendlichen, die schlechtere Chancen‹ haben, durchaus nachvollziehbar. Aus einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildungssicht wäre jedoch auch eine Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit im Programm »Micro Projects« notwendig. Auffallend im Programm »Micro Projects« ist dagegen, dass zwar dezidiert ›sozial benachteiligte Jugendliche‹ angesprochen werden sollen und das Programm auch als ein Beitrag zum Abbau sozialer Ungleichheit verstanden wird, jedoch gerade die Benachteiligung der Jugendlichen nicht Gegenstand inhaltlicher Auseinandersetzung ist. Dies läge daran, dass man

»[m]it dem expliziten Zum-Thema-machen von Benachteiligungen [...] tatsächlich [...] ja ganz schnell so an [...] das Thema von Stigmatisierung [kommt]. [...] Also unser Ansatz ist tatsächlich ein sozial inklusiver: immer zu sagen, wir sind ein Programm für alle Jugendliche und uns ist sehr bewusst, dass wir bestimmte Formate brauchen, um alle Jugendlichen anzusprechen oder auch unterschiedliche Formate brauchen, die dann am Ende irgendwie trotzdem [...] in ein gemeinsames Programm führen. Und dass wir aufsuchend arbeiten müssen.

Aber wir gehen nicht zu Jugendlichen und sagen: ›Wir wissen, du bist benachteiligt.‹ Und haben da eher immer so [...] die Sorge, [...] dass da Stigmatisierung, Schubladendenken eher noch gefördert werden kann.« (Ebd., Z. 364-375)

Auch in den befragten Einrichtungen aus der Jugendarbeit wird befunden: »Ökonomische Benachteiligung wird sowieso ungern angesprochen, ist ja klar. [...] Man will ja nicht gern sagen, dass man keine Kohle hat.« (JA_TH_34, Z. 1291, 1298) Ganz im Gegenteil sei es eher wichtig, die (ökonomische) Benachteiligung

»nicht wichtig zu machen. [...] Also nicht in der Gruppe darstellen, sondern einfach darüber hinwegsehen und sagen: Ich akzeptier euch so, wie ihr seid, mir ist das egal, ob ihr Geld habt, oder nicht. Als dass [...] von außen jemand kommt, der dann auch sagt: Interessiert mich nicht.« (JA_KS_53, Z.1304-1308)

Durch die Nicht-Thematisierung will man also auch eine Gleichbehandlung der Jugendlichen erreichen bzw. ihre Stigmatisierung vermeiden. Auch wird mehrfach darauf hingewiesen, dass die Benachteiligung im Auge des Betrachters läge: Es sei »[d]ie Frage [...], ob die selber das auch so als Benachteiligung sehen oder ob wir das nur sehen« (ebd., Z. 1346-1347). Oder auch: »Die sehen sich ja nicht unbedingt als benachteiligt. [...] Wir definieren das ja als benachteiligt« (JA_BK_82, Z. 1073, 1078), das sei »bei der interkulturellen Kompetenz auch so immer wieder Thema [...]: Was ist normal?« (ebd., Z. 1095-1096) Solche Einschätzungen können vielleicht

wohlmeinend gemeint sein, da man Jugendlichen Wertschätzung entgegenbringen will. Allerdings übersehen sie nicht nur die Deprivilegierung der Jugendlichen, sondern auch, dass mit einem bestimmten sozialen und kulturellen Kapital (also z.B. bestimmten gesellschaftlichen Beziehungen oder sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten) bessere Lebensperspektiven verknüpft sind.

Als ein weiteres Argument für die Nicht-Thematisierung von Benachteiligung wird angeführt, dass dies dem Selbstbewusstsein der Jugendlichen abträglich sei – auch wenn sie gleichzeitig ein ›Ungerechtigkeitsempfinden‹ haben sollen:

»Also die Jugendlichen, mit denen wir arbeiten, die empfinden sich nicht als sozial- und bildungsbenachteiligt. [...] Wir haben mal eine Veranstaltung gehabt, [...] ich glaub, da waren 80 Prozent der Jugendlichen sozial- und bildungsbenachteiligt. Wenn man mit denen gesprochen hat, dann haben die aber immer gesagt: ›Wir wollen was für Sozial- und Bildungsbenachteiligte machen.‹ [...] Die nehmen sich ja so nicht wahr. Und es ist auch gut so. [...] Zumindest... also ich glaub, es ist gut, wenn sie wahrnehmen, dass sie an bestimmten Stellen einfach benachteiligt sind und das ungerecht ist. Das ist, glaub ich, gut, so ein Ungerechtigkeitsempfinden auch zu haben. Aber es hilft ihnen ja auch nicht, wenn sie die ganze Zeit denken: Ich bin hier das Opfer und deswegen komme ich hier in eine Förderung. Das ist, glaub ich, für das Selbstbewusstsein nicht so richtig gut. Und ich glaube, deshalb muss man da so ein bisschen [...] aufpassen.

[...] Und Benachteiligung zu thematisieren, find ich auch richtig. Aber halt – es kommt immer darauf an, wie du es machst. [...] Also man muss immer es dann irgendwie schaffen, es auf eine Metaebene dann doch wieder auch so zu tragen, dass die Jugendlichen irgendwie zwar aus ihren Erfahrungen erzählen können, aber nicht das Gefühl [...] haben, es geht jetzt um sie als Benachteiligte.«
(BS_TH_43, Z. 1203-1220)

Paradoxe Weise scheint der ressourcenorientierte Ansatz, wie er im Programm »Micro Projects« verstanden wird, damit einherzugehen, dass die Benachteiligung der Jugendlichen kaum eine Rolle spielt. Denn mit diesem ressourcenorientierten Ansatz soll bei »Micro Projects« der Fokus gerade nicht auf vermeintlichen ›Schwächen‹ der Jugendlichen liegen, sondern auf ihren Stärken:

»viele dieser Jugendlichen machen ja tagtäglich diese Erfahrungen, dass sie irgendwie benachteiligt sind und dass sie auch darauf reduziert werden. Und ich glaube, was halt eine totale Chance bietet, [...] das zwar nicht zu ignorieren, dass sie in irgendeiner Form benachteiligt sind, aber sie halt nicht darauf zu reduzieren, sondern sie auch mal ein anderes Thema nach vorne kommen zu lassen.

Und [...] ich finde es echt immer wieder bemerkenswert, dass tatsächlich Jugendliche, wo man sagen würde: ›Ey, man, eigentlich müsste man euch total

krass fördern«, erst mal sagen: »Boah, die Situation von denen und denen, das finde ich ganz schlimm, da müssen wir was tun.« Und das ist ja super. [...] also, voll die schöne Erfahrung zu sehen, wenn man sie eben nicht auf ihre eigene Opferrolle irgendwie reduziert, was da irgendwie bei rumkommt. Und das finde ich echt einfach sehr... ja, also ich glaube, das ist sehr stärkend.« (Ebd., Z. 1266-1278)

Benachteiligung zu thematisieren wäre zudem auch »ein längerer Prozess« und man habe keine »konstante, kontinuierliche, alltägliche Beziehung zu den Jugendlichen« (JA_TH_34, Z. 1310, 1323-1324). Eine solche müsste sich entwickeln,

»damit man überhaupt über solche Inhalte reden könnte. [...] Also gerade bei [...] der Altersgruppe. Also es ist ja nicht selbstverständlich, dass sich hier eben, wie gesagt, ein Sechzehnjähriger hinstellt und sagt: Ich habe keine Kohle. Weil der [...] Anpassungsdruck und [...] dieser Druck [...] nicht Opfer zu sein, der ist ja massiver denn je. Also das kommt eigentlich kaum noch zur Sprache.« (Ebd., Z. 1324-1330)

5.2.5 Teamer*innen-Netzwerk

5.2.5.1 Funktion und Aufgaben

Im Programm »Micro Projects« gibt es für Jugendliche – i.d.R. nach der Umsetzung eines Projekts – die Möglichkeit, sich als Teamer*in zu engagieren. Auf diese Weise »agieren« sie »als Vorbilder [...], um auch wieder neue Jugendliche für »Micro Projects« zu gewinnen« (BS_JB_94, Z. 378-379). Es wird dadurch versucht, Jugendliche »auf einer Peer-Ebene [...] abzuholen« (T_ST_12, Z. 312-313). Denn es sei

»wesentlich leichter, Jugendliche zu begeistern für Engagement, wenn ihnen das Jugendliche sagen und wenn das nicht von [...] Erwachsenen kommuniziert wird, sondern [...] wenn Jugendliche, die bereits engagiert sind, an sie herantreten, wenn man quasi sich da auf Augenhöhe bewegt, ist es wesentlich einfacher, Jugendliche abzuholen, in das Programm einzubinden [...].« (Ebd., Z. 313-317)⁶⁰

Die Teamer*innen haben eine Vorbildfunktion, da sie selbst Projektmacher*innen sind und sich als »jugendliche Botschafter für [...] das Programm« verstehen (ebd., Z. 396). Die Leitung verschiedener Workshops⁶¹ gehört zu ihren »wohl wichtigsten Aufgaben«, z.B. auf Programmveranstaltungen oder bei der Erstansprache der Jugendlichen.⁶² Zudem vertreten die Teamer*innen »Micro Projects« »auf Kongres-

60 Die befragte Person gibt hier die Beschreibung des Teamer*innen-Netzwerks wieder, die sie von einem Bildungsreferenten aus der Bildungsstiftung gehört hatte.

61 Aufgrund der Fallanonymisierung können diese hier nicht näher ausgeführt werden.

62 Diese findet in Schulen, Shops und Jugendeinrichtungen statt (vgl. TC_TG_64, Z. 415-416).

sen und Messen«⁶³ und gestalten das Gesamtprogramm »in gewisser Form« mit (ebd., Z. 396-398). Sie wollen den Jugendlichen dabei eine bestimmte Message mit auf dem Weg geben:

»also so dieses ›Nicht abwarten, sondern loslegen‹, sich nicht beschweren, sondern etwas machen, sondern einfach ›ach, aktiv werden!‹, so dass die sich zu-
trauen so und... ich [...] finde, das ist auch ein schöner Gedanke [...].« (Ebd., Z. 1594-1596)

Die Teamer*innen bewerben das Programm und werden im Zuge der digitalen Neuausrichtung auch zu Botschafter*innen für digitale Technologien: Dadurch, dass einige der Workshops stark auf Digitalität ausgerichtet seien und »wir Teamer da so ein bisschen mit in der Verantwortung sind, sind wir auch durchaus auch digitale Botschafter« (ebd., Z. 478-482).

Für ein jährliches Veranstaltungsformat haben die Teamer*innen Formate wie »Podiumsdiskussionen« und ein World-Café mitentwickelt. Bei letzterem können die Jugendlichen Feedback und Anregungen z.B. zur »Projektförderung«, der »Micro-Projects-Veranstaltungsformate« und den »Teamer*innen« loswerden (ebd., Z. 222-223). Die Teamer*innen sammeln das Feedback, versuchen daraus Veränderungsbedarfe für das Programm zu entwickeln (vgl. ebd., Z. 224-228) und diese an die Bildungsstiftung »zurück[zu]spielen« (BS_TH_44, Z. 1960). Entsprechend dieser Aufgaben erhalten die Teamer*innen eine »Ausbildung in Moderation«, »Projektmanagement«, Workshopleitung, »Öffentlichkeitsarbeit« und anderen »Kompetenzen, um sich in dem Programm zu bewegen und um verschiedene Aufgaben wahrzunehmen« (T_ST_13, Z. 320-325). Für die Workshops erhalten sie eine Aufwandsentschädigung, dies sei insgesamt ein guter Nebenverdienst (vgl. ebd., Z. 924-925, 929). Zudem profitiere man auch in anderer Hinsicht:

»die ganzen Sachen, die [...] ich eingangs dazu gesagt habe, warum es wichtig ist, dass sich Jugendliche engagieren und so, das gilt auch alles genauso für mich: Netzwerke, Kompetenzen, ein positiveres Weltbild.« (Ebd., Z. 1741-1744)

Das Netzwerk besteht aus circa 40 bis 50 Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die ausgebildet wurden, ungefähr 20 bis 30 davon sind »wirklich aktiv«; es gibt mittlerweile mehrere Generationen von Teamer*innen (vgl. ebd., Z. 647-651). Sie werden »von der Bildungsstiftung ausgewählt« (ebd., Z. 655).⁶⁴ Früher habe diese »auch drauf geachtet [...], dass auch Jugendliche vor allem aus bildungsfernen

63 Als Beispiele werden verschiedene große Bildungs- und Jugendmessen sowie internationale Kongresse genannt (vgl. T_ST_12, Z. 335-341).

64 Die sei kein »hochselektiver Auswahlprozess«; auf einen Teamer*innen-Platz würden, »wenn es hoch kommt«, zwei Bewerbungen kommen (T_ST_12, Z. 982-984, 988).

Schichten [...] mit reingenommen werden« (ebd., Z. 656-658). So habe es »bei den Teamer*innen ganz lange sehr gut geklappt [...] auch da Jugendliche abzuholen, die [...] eben nicht aus Akademiker-Familien kommen« (ebd., Z. 638-640). Mittlerweile habe sich da aber »so ein bisschen der Fokus verändert« (ebd., Z. 658-659). Dennoch sei »die Zusammensetzung [...] sehr stark gemischt«: Studierende, Hauptschüler*innen, Azubis, Jugendliche ohne Schulabschluss (ebd., Z. 659-662). Die Zusammenarbeit im Netzwerk funktioniere gut (vgl. ebd., Z. 663).

5.2.5.2 Mitbestimmung?!

Wie sehen nun genau die Mitgestaltungsmöglichkeiten für die Teamer*innen – abgesehen von der Workshop-Leitung – aus? »[A]uf Steuerungsebene« habe es zwei »Hauptformate« gegeben: ein Workshop-Format und die Teilnahme bei den Partnertreffen. Bei dem Workshop-Format habe man mit den Teamer*innen und eingeladenen Expert*innen bestimmte Themen und Herausforderungen aus dem Projekt beraten. Zu den zwei jährlichen Partnertreffen, in deren Rahmen für die jährliche Programmausrichtung »so ein bisschen die Weichen [...] gestellt« wurden, nahmen auch Teamer*innen teil, »die auch ganz normal einfach mitgemacht haben, Feedback gegeben haben« (BS_TH_44, Z. 1937-1939). Die Teamer*innen haben zudem ein jährliches Budget,⁶⁵ mit dem sie eigene »Aktionen« umsetzen können (T_ST_12, Z. 379-380). Zudem agieren Teamer*innen als Juror*innen in der Jury für eine der höheren Förderstufen (vgl. ebd., Z. 1007).

Insbesondere dem Unternehmen sei das Thema Jugendbeteiligung »sehr wichtig« gewesen:

»Und da gab es viele Bemühungen darum, Jugendliche selber stärker auch in eine steuernde Rolle in diesem Programm zu bringen, also wirklich auf Steuerungsebene, so in eine beratende, aber auch mitgestaltende Rolle. Und da gab es eigentlich ganz gute Formate.« (BS_TH_44, Z. 1923-1928)

Dabei sei »schon immer die Frage« gewesen: »Ok, selbst, wenn Teamer*innen bei einem Partnertreffen dabei sind, [...] hier auf deutscher Ebene, wie hoch ist tatsächlich [...] die Mitgestaltungsmöglichkeit?« (Ebd., Z. 1974-1975) Jedoch sei diese »zu bestimmten Zeiten auch echt relativ hoch« gewesen: »Also da wurde wirklich auch drauf gehört, was die sagen.« (Ebd., Z. 1976-1977)⁶⁶ Es sei

65 Das Budget umfasst ein paar tausend Euro (vgl. BS_TH_44, Z. 1999).

66 Als Beispiel wird das negative Feedback der Jugendlichen zur Website angeführt, auf das dann auch reagiert wurde: »dann saßen die [Teamer*innen; Anmerk. v. A.H.] da zusammen mit dem CSR-Abteilungsleiter und er hat dann gefragt: ›Wie findet ihr das denn eigentlich?‹ und die Jugendlichen sagen: ›Also ganz ehrlich, die neue Website ist der totale Scheiß‹ oder so. [...] Also, da hört man dann auch zu und sagt: ›Uff, ja ok, vielleicht muss man da noch mal was machen.‹ Natürlich nicht eins zu eins, aber es hat schon was gebracht.« (BS_TH_44, Z. 1978-1983)

»halt die Frage, [...] wie man da Mitentscheiden irgendwie definiert [...]. [...] Also wenn [...] wir als Teamer zum Beispiel ein ganz massiv kritisches Feedback geben zu irgendeinem Aspekt, dann wird der schon berücksichtigt, [...] also dann ist es deutlich, deutlich weniger wahrscheinlich, dass sie es so machen in der Form. Aber so ist jetzt schon das Mitentscheiden definiert.« (T_ST_12, Z. 1053-1059)

Nach ihrem kritischen Feedback an »Marketingmaterialien«, die »wenig jugendlich« waren, forderten die Teamer*innen z.B. erfolgreich ein, dass Jugendliche abgebildet werden, die bei »Micro Projects« beteiligt sind (ebd., Z. 1072-1079). Auch werde jetzt nicht mehr der Unternehmensname in der Programm-Website geführt, nachdem die Teamer*innen dies »ganz massiv kritisiert« hätten (ebd., Z. 1080-1083):

»Ich [...] hab es auf jeden Fall öfters schon so empfunden, dass unser Feedback wirklich ernst genommen wird und dass sich das zu Herzen genommen wird und bei den Entscheidungen berücksichtigt wird.« (Ebd., Z. 1084-1086)

Mit solchen Änderungen helfen die Teamer*innen mit, das Programm zum einen attraktiver für Jugendliche zu machen, zum anderen plakative Werbeelemente von Technology Company einzudämmen und dadurch zur Glaubwürdigkeit des CSR-Programms beizutragen, das schließlich auch zum Ansehen der Technology Company beiträgt.

Eine von den Teamer*innen mitgegründete Initiative wollte »Partizipationsstrukturen [...] für Teamer und auch weitere Jugendliche im Programm [...] implementieren«; die Initiative bestand vor allem aus Teamer*innen (vgl. ebd., Z. 214-216). Eine befragte Person aus dem Teamer*innen-Netzwerk resümiert in Hinblick auf die Initiative und die daraus entstandenen Formate, dass es

»quasi nie hinaus[ging] über [...] das tatsächliche Feedbackgeben, was [...] auch mehr oder weniger nur Bestätigung war von [...] den Aspekten, die [...] auch schon mitbedacht wurden von [...] den Programmverantwortlichen, aber dann noch mal so ein bisschen bestätigt wurden.« (Ebd., Z. 255-260)

Der Grund dafür, dass es nie über das Feedbackgeben hinausging, wird vonseiten des Teamer*innen-Netzwerks in der Komplexität des Programms gesehen, das bereits von vielen Akteuren mitgestaltet werde.⁶⁷

67 Die Komplexität des Programms mit seinen vielen Akteuren sei »einfach zu hoch [...], als dass man wirklich Verbesserungsvorschläge bei den Jugendlichen abholen kann, in einem Programm, was [...] Minimum drei, vier, fünf Hauptakteure hat, in Verantwortung, [...] die da alle irgendwie [...] mitreinspielen und die alle irgendwie ihre Kompetenzen mit reinbringen, genau wie wir Teamer auch, die selber schon super viel reflektieren und auch erfassen. Das ist schwer, tatsächlich von Jugendlichen Verbesserungsvorschläge abzuholen, die [...] dann auch umgesetzt werden.« (T_ST_12, Z. 264-280)

Der Einflussrahmen der Teamer*innen sei insgesamt »ein bisschen zurückgegangen« (BS_TH_44, Z. 1950-1951). Mittlerweile würde sich dies vor allem auf Feedback während der Teamer*innen-Treffen beschränken: »Was ist irgendwie cool? Was ist nicht so gut zu den Formaten, in denen sie mitgestalten?« (Ebd., Z. 1951-1954)⁶⁸ Dass die Einflussnahme zurückgeht, stünde im Zusammenhang mit der »Europäisierung« des Programms (ebd., Z. 1961-1962), da »die Richtungsentscheidungen einfach noch mal auf einer viel höheren Ebene getroffen werden.« (Ebd., Z. 1983-1985) Dies wird auf Seiten der Bildungsstiftung bedauert (vgl. ebd., Z. 1962-1963). Es habe ein Konzept für die europäische Ebene gegeben, bei dem vorgesehen war, dass die Jugendlichen aus den unterschiedlichen Ländern

»als Feedbackgeber dienen [...] und dass [...] dieser Jugendbeirat möglichst ganz oben angesiedelt werden [...] soll, also [...] selbst initiativ einbringen kann, selbst mitentscheiden kann. Genau, der ist aber nie gekommen, tatsächlich.« (T_ST_12, Z. 1035-1039)

Dass daraus nichts geworden ist, sei für die befragte Person aus dem Teamer*innen-Netzwerk nachvollziehbar, da das Unternehmen dann nicht mehr so flexibel entscheiden könne:

»weil es ja auch immer noch ein Programm von einem Unternehmen ist, und dann auch teilweise einfach auch wirtschaftliche Interessen... dann da, glaub ich, auch schnell umgesetzt werden müssen, auch manchmal, wovor ich auch Respekt habe, weil [...] ja auch [...] wohl super, super viel Geld [...] investiert wird. Da kann man das vielleicht auch dem Unternehmen zugestehen, dass es da irgendwie auch eine Entscheidung schnell ändern kann. Es würde halt schwerer werden, wenn die Jugendlichen [...] da mit drin sind.« (Ebd., Z. 1040-1047).

Jedoch wird auch auf die verspielte Chance auf eine höhere Legitimität des Programms hingewiesen: »Gleichwohl würde es dem Ganzen halt eine größere Legitimation geben, weil Jugendliche auch da oben an der Spitze [...] mit beteiligt sind.« (Ebd., Z. 1047-1049)⁶⁹

68 Auch gäbe es »anlassbezogen« Feedback der Teamer*innen, sowie »im Konzeptprozess« (BS_TH_44, Z. 1995-1997).

69 Zum Erhebungszeitpunkt gab es erneut Bemühungen, über eine europäische Plattform einen Austauschort für Jugendliche aus den verschiedenen Länderprogrammen zu schaffen (vgl. BS_TH_44, Z. 1944-1947). Allerdings wird hier eher angezweifelt, ob Jugendliche wirklich Einfluss nehmen können: »Und gleichzeitig muss man da, find ich, immer sehr realistisch dann auch sein: Wie groß ist dann der Einflussrahmen von Jugendlichen da tatsächlich? Und macht das Sinn oder führt das nicht eigentlich zu Frustration?« (BS_TH_43, Z. 1947-1950)

5.3 Win-win-Situation? Zusammenfassung der Ergebnisse und theoretische Einordnung

5.3.1 Rekonstruktion der Programmausrichtung und -umsetzung

Zum Programm und Kooperationsnetzwerk: Maßgeblicher Einfluss des Unternehmens
Zunächst beeindruckt die Reichweite des Programms: Es findet in mehreren Ländern statt und es gab zeitweise auch ein Gremium und Formate auf internationaler Ebene, in denen die (Neu-)Ausrichtung des Programms diskutiert wurde. Allein in Deutschland hat das Programm ein Budget im siebenstelligen Bereich, bezieht bundesweit Einrichtungen aus der Jugendarbeit ein und erreicht mehrere tausend Jugendliche im Jahr.

Die nähere Betrachtung des Kooperationsnetzwerkes ergibt, dass sich hinter der Kooperation von T.C. Foundation und Bildungsstiftung eine etwas komplexere Aufgabenverteilung verbirgt. Der offizielle Programmpartner T.C. Foundation spielt bei der praktischen Umsetzung des Programms in Deutschland nur eine nachrangige Rolle. Nicht nur als Finanzier ist die Stiftung aber dennoch wichtig: Sie prägt auch die länderübergreifende strategische Ausrichtung des Programms. Dabei ist die Stiftung die letzten Jahre näher an das Unternehmen T.C. gerückt – eine Entwicklung, die aus Perspektive der T.C. Foundation u.a. dahingehend als sinnvoll erachtet wird, als dass CSR-Themen besseren Eingang in die Unternehmenspolitik finden.

Das Unternehmen Technology Company übt – obwohl es formal nur Sponsor ist – informell maßgeblichen Einfluss auf die Programmgestaltung aus. Man würde dabei die Perspektive der gemeinnützigen T.C. Foundation und des Unternehmens Technology Company ›ganzheitlich denken‹. Der große Einfluss der Technology Company auf die Gestaltung des gemeinnützigen Engagementprogramms wird dabei aus Unternehmensperspektive als ein Qualitätsmerkmal eingeordnet: Es zeige das ernsthafte Interesse des Unternehmens an Thema und Programm, das nicht einfach nur als ein ›Window Dressing‹ genutzt werden soll.

Technology Company verknüpft zudem ein Volunteerprogramm mit dem Engagementprogramm »Micro Projects«, bei dem T.C.-Mitarbeiter*innen Jugendliche der höheren Förderstufen im Programm »Micro Projects« unterstützen. In diesem Volunteerprogramm kann für das Unternehmen – durch die Mitarbeiter*inneneinbindung und daraus entstehende Motivationseffekte – auch ein betrieblicher Nutzen von »Micro Projects« entstehen bzw. gesehen werden. Einsicht in die Entwicklung der CSR-Strategien von Technology Company zu erhalten, gestaltet sich dabei jedoch schwierig: Die Strategien werden in unternehmensinternen CR-Gremien entwickelt, deren Protokolle nicht öffentlich einsehbar sind.

Die gemeinnützige Bildungsstiftung ist offizieller Ausrichter des Programms, agiert aber ohne eigenes Budget. Dieses erhält sie von der T.C. Foundation. Sie bringt vor allem fachliche Expertise ein und wurde auch als Partner ausgewählt, weil sie bundesweit vernetzt ist und für pädagogische Qualität steht. Umgekehrt wird von der Bildungsstiftung das Knowhow geschätzt, das T.C. in puncto Öffentlichkeitsarbeit einbringt. In dem Kooperationsnetzwerk übernimmt die Bildungsstiftung u.a. die Rolle einer ›Übersetzerin‹ der unterschiedlichen Interessen zwischen dem Technologieunternehmen T.C. und den Einrichtungen aus der Jugendarbeit. Dabei muss sie die jeweiligen Interessen auch durchsetzen: z.B. gegenüber dem Unternehmen das Interesse der Einrichtungen aus der Jugendarbeit an der Deckung anfallender Personalkosten; oder umgekehrt gegenüber den Einrichtungen aus der Jugendarbeit das Interesse der Technology Company und der T.C. Foundation an einem Reporting. Mithilfe der Übersetzungsleistungen der Bildungsstiftung habe mittlerweile eine ›totale Annäherung‹ zwischen T.C. und den Einrichtungen aus der Jugendarbeit stattgefunden, sodass z.B. auch den Unternehmensvertreter*innen bewusst ist, dass es das Programm nicht für plakative Werbung nutzen kann.

Die Einrichtungen aus der Jugendarbeit werden durch die Bildungsstiftung ausgewählt. Die Bildungsstiftung achtet dabei besonders auf die Zielgruppenorientierung der Einrichtungen, die damit eine Schlüsselrolle in dem Kooperationsnetzwerk bei der Erreichung ›benachteiligter Jugendlicher‹ einnehmen. Die Einrichtungen kommen mehrmals im Jahr in Kooperationsforen zusammen, bei dem sie sich auch im Rahmen eines Peer-Learnings austauschen können, welches als Mehrwert für die Einrichtungen betrachtet wird.

Die Einrichtungen schließen einen Vertrag mit der Bildungsstiftung, beantragen eine bestimmte Anzahl an Mikroprojekten pro Jahr und erhalten dafür ein Budget inkl. Personalkosten. Während es nach außen hin so wirkt, als würden sich Jugendliche einfach so bewerben, weil sie von »Micro Projects« erfahren, ergibt die Untersuchung, dass die Einrichtungen auch gezielt Akquise betreiben. Denn da die Einrichtungen selbst schon eine gewisse Anzahl an Projekten beantragt haben, haben sie auch ein Eigeninteresse, dass eine bestimmte Anzahl an Projekten durchgeführt wird. Bei der Entscheidung darüber, welche Projekte die Einrichtungen aus der Jugendarbeit annehmen und begleiten, spielen vor allem organisatorische Aspekte eine Rolle, weniger thematische. Besonders wichtig ist für die befragten Einrichtungen, dass die Projekte von den Jugendlichen selbst initiiert sind und keine Erwachsenen dahinter stehen. Ein Projektabbruch ist nicht vorgesehen, was z.T. kritisch von den Einrichtungen gesehen wird.

Die Höhe der Personalkosten scheint immer wieder Diskussionspunkt zu sein. In anderen Ländern, in denen es »Micro Projects« gibt, werden die Jugendlichen nicht durch Einrichtungen begleitet, von daher fallen auch keine Personalkosten an. Jedoch scheint sich der finanzielle Aufwand zu lohnen: Das Programm erhalte

durch die Einrichtungen aus der Jugendarbeit einen hohen legitimatorischen Wert, außerdem könne das Programm im Ländervergleich ›gute Zahlen‹ und nur wenige Projektabbrüche verzeichnen.

Die Untersuchung ergab auch, dass noch zwei weitere Unternehmen als Partner im Programm fungieren. Zum internationalen Austausch zwischen den Länderprogrammen gab es zeitweise ein Beratungsgremium, in dem neben hochrangigen NGO- und Stiftungsvertreter*innen auch höchste internationale Unternehmensrepräsentant*innen einbezogen waren und wichtige strategische Entscheidungen, wie die digitale Neuausrichtung, besprochen wurden. Das Beratungsgremium verweist auf die informellen Formen der Gestaltung des CSR-Programms.

Zielgruppe ›sozial benachteiligte Jugendliche‹: Inklusion angestrebt, aber dennoch Programmstruktur mit Exklusionsmechanismen

Mit »Micro Projects« soll ein Engagement-Angebot insbesondere für ›sozial und bildungsbenachteiligte Jugendliche‹ bereitgestellt werden. Dies wird vor allem über niedrigschwellige Wege bei der Antragsstellung und bei der Kommunikation mit Jugendlichen sichergestellt. Zu einer besonderen Kommunikationsmaßnahme kann dabei auch der Einbezug einer Band bei Programmstart vor einigen Jahren gelten. Die Bildungsstiftung evaluiert anhand der Indikatoren Bildungshintergrund und Wohnort aus welcher sozialen Schicht die Jugendlichen kommen – mithilfe eines Bundesprogramms wird geprüft, ob der Wohnort zu benachteiligten Stadtvierteln gehört. Demnach werden auch Jugendliche der unteren Mittelschicht erreicht.

Dass »Micro Projects« bisher erfolgreich versucht hat, ›benachteiligte Jugendliche‹ mit einem niedrigschwelligen Angebot zu erreichen, trug wesentlich zur hohen Reputation des Programms bei. Das Erreichen ›sozial und bildungsbenachteiligter Jugendlicher‹ wird von der Bildungsstiftung als grundsätzlich wichtig in all ihren Programmen erachtet. Auch die T.C. Foundation habe als Stiftung eher ›die Schwächeren‹ im Blick. Vonseiten der Technology Company wird darauf verwiesen, dass es für ein glaubhaftes CR-Engagement und die Präsentation bei den Stakeholdern wichtig sei, ›gesellschaftliche Herausforderungen‹ aufzugreifen. Vor dem Hintergrund der Wirtschafts- und Finanzkrise hat sich Technology Company deshalb vor ein paar Jahren dem Thema Jugendarbeitslosigkeit zugewandt und verortet den Fokus von »Micro Projects« auf ›benachteiligte Jugendliche‹ vor diesem Hintergrund. Auch habe der Konzern von seinen Produkten her eine ›Affinität zu Jugendlichen‹.

Zum Erhebungszeitpunkt wurde der Fokus auf ›benachteiligte Jugendliche‹ im Programm abgeschwächt und Technology Company will als Unternehmen auch die ›Gutbetuchten‹ in seinem Programm ansprechen. Der Kompromiss zwischen T.C. und der Bildungsstiftung bestünde mittlerweile darin, dass man

auch ›benachteiligte Jugendliche‹ erreicht, da dies insbesondere für die Bildungsstiftung wichtig ist, gleichzeitig das Unternehmen aber digitale Kompetenzen im Programm als Schwerpunkt setzen kann. Anders als für die Bildungsstiftung gehört für das Unternehmen T.C. die Erreichung benachteiligter Zielgruppen damit nicht zur Priorität des Programms.

Der gute Eindruck, der mit CSR-Programmen gemacht werden kann, wird von T.C. als ›Differenzierungsfaktor‹ und Wettbewerbsvorteil eingeordnet (dies entspricht auch der gängigen Sichtweise auf CSR-Programme in der Fachliteratur). Zudem wird betont, dass ein Unternehmen nur profitabel arbeiten könne, wenn es von der Gesellschaft allgemein akzeptiert werde. Als CSR-Programm steht »Micro Projects« auch in Konkurrenz zu anderen CSR-Programmen, weshalb man vorsichtig sei, bestimmte Programminformationen weiterzugeben.

»Micro Projects« mag für ›benachteiligte Jugendliche‹ ein niedrigschwelliges Engagement-Angebot sein – allerdings nur in der 1. Förderstufe: In den höheren Förderstufen werden diese kaum bis gar nicht erreicht. Eine Hürde seien dabei z.B. fehlende schriftliche Ausdrucksmöglichkeiten bei der Antragstellung oder fehlende gesellschaftspolitische Relevanz der Projekte. Deshalb ›fasse‹ die Bildungsstiftung z.B. auch telefonisch ›nach‹ und formuliert auf Basis dieser Gespräche ein Statement, dass in die Bewertung der Projekte eingeht. Die Zielgruppenerreichung sei so auch ein eigenes Kriterium bei der Entscheidung über die Projekte in einer der höheren Förderstufen.

Insbesondere in der höchsten Förderstufe, in der es am meisten Geld gibt und die im Verantwortungsbereich der Technology Company liegt, hätten ›sozial benachteiligte Jugendliche‹ jedoch keine Chance. Ihnen würde hierzu die Kompetenzen fehlen, es bräuchte dann mehr Unterstützung von Erwachsenen, was man im Programm nicht fördern möchte, da es sich um ›selbstbestimmtes‹ Engagement handeln soll; dies wird auch als Grenze des Programms verstanden. Dass in den höheren Förderstufen ›sozial benachteiligte Jugendliche‹ schlechter erreicht werden, verweist auf die Exklusivität des Programms – sozusagen wider aller Inklusionsbemühungen. Das Bildungsprogramm reproduziert hier soziale Ungleichheit, obwohl es zu dessen Abbau beitragen will.

Programmneuausrichtung: Anpassung an Unternehmensstrategie

Im Programm »Micro Projects« wurde von Anfang mitgedacht, dass es als CSR-Programm auch zur Unternehmensstrategie der Technology Company passt. So wurde z.B. schon immer auch das Thema ›Medienkompetenz‹ gefördert. In den letzten Jahren fand zudem eine inhaltliche Neuausrichtung des Programms auf das Thema digitale Kompetenzen statt: Ein bestimmter Anteil der Projekte der Jugendlichen soll nun auch einen digitalen Bezug haben. »Micro Projects« soll auf diese Weise einen engeren thematischen Bezug zu den Geschäftsfeldern und Produkten

des Unternehmens aufweisen: T.C. möchte in einem bestimmten (digitalen) Marktsegment führend werden und als CSR-Programm soll »Micro Projects« an dieses Ziel angepasst werden. Diese stärkere Anpassung an das Geschäftsfeld von T.C. war aus Sicht der T.C. Foundation (und auch aus Sicht der CSR-Abteilung des Unternehmens) wichtig, um die langfristige Finanzierung des Programms intern im Unternehmen zu legitimieren. Durch die Neuausrichtung habe »Micro Projects« als CSR-Programm eine größere Relevanz für das Unternehmen, was wichtig sei, da Technology Company das Budget, aber auch Mitarbeiter*innen (im Rahmen des Volunteer-Programms) oder auch Marketingmaßnahmen bereitstellt. Aus Unternehmenssicht erhöhe ein klarer thematischer Unternehmensbezug auch die externe Glaubwürdigkeit des Programms, da man »eine gute Geschichte erzählen« könne.

Da T.C. insgesamt in der CSR-Arbeit nichts vorantreiben könne, was den Gewinn schmälere, müssten stets »Win-win-Situationen« geschaffen werden, in denen die CSR-Aktivitäten »komplementär« zu dem stünden, was auch das Unternehmen möchte – insbesondere, wenn man bestimmte CSR-Programme langfristig betreiben will. Die digitale Neuausrichtung stünde für eine solche Komplementarität. Vonseiten der T.C. Foundation und T.C. wird zudem auf gesellschaftliche Herausforderungen verwiesen: So würden mehr »digital kompetente« Arbeitnehmer*innen gebraucht und es bedürfe angesichts eines »digital divide« der Förderung digitaler Kompetenzen in allen sozialen Schichten.

Auch der gemeinnützige Partner, die Bildungsstiftung, teilt diese Sichtweise: Die Förderung digitaler Kompetenzen passt zu den Zielen der Bildungsstiftung, die sich für gute Bildungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen einsetzen möchte. Digitale Bildung sei sowieso ein wichtiges Thema, zumal digitale Medien in der Lebenswelt von Jugendlichen eine zunehmend wichtige Rolle spielen und insofern ihr Einbezug auch Engagementangebote attraktiver mache. T.C. würde zudem kein Geheimnis aus den Unternehmensinteressen, sondern diese im Gegenteil gegenüber der Bildungsstiftung transparent machen. Technology Company habe großen Einfluss darauf gehabt, dass die Bildungsstiftung mittlerweile in ihrer gesamten Arbeit (also auch in anderen Programmen) den Fokus stärker auf digitale Bildung richtet: Dieser neue Fokus erfolgte nicht nur aus der Kooperationserfahrung mit T.C., sondern wurde auch durch eine größere Geldspende von T.C. an die Bildungsstiftung befördert (wobei diese Spende explizit nicht Teil der Programmförderung von »Micro Projects« war).

Darüber, dass die Neuausrichtung (analog zur Unternehmensstrategie von T.C.) die Glaubwürdigkeit des Programms extern nicht nur erhöhen, sondern auch gefährden kann, ist man sich auf Unternehmensseite bewusst. Aus diesem Grunde habe man den Wandel »behutsam« umgesetzt und sich »ganz bewusst« auch die »gesellschaftlichen Herausforderungen« angeschaut. Bezüglich der Letztgenannten wird hervorgehoben, dass man z.B. mit Datenschutz-Workshops auch

das institutionelle Bildungsprogramm ergänzen möchte, was auch im Sinne der Bildungsstiftung sei. Es sei in diesem Kontext wichtig, eine sogenannte ›Win-win-Situation‹ zu schaffen. Es wird somit m.E. sehr deutlich, dass ein CSR-Bildungsprogramm, das thematisch nah am Geschäftsfeld eines Unternehmens agiert, auf die glaubwürdige Kommunikation solcher Win-win-Situation angewiesen ist.

Die behutsame Umsetzung der Neuausrichtung wird wiederum daran deutlich, dass nicht alle Mikroprojekte (der ersten Förderstufe) einen digitalen Bezug haben sollen, sondern nur ein Anteil (Stand 2015); dies wird von den Einrichtungen aus der Jugendarbeit als Kompromiss gut angenommen. In den höheren Förderstufen ist der digitale Bezug dagegen in allen Projekten erwünscht, z.T. sogar Voraussetzung. In der ersten Förderstufe werden die Jugendlichen durch bestimmte Inputs bei der Erstsprache und durch neue ›Reflexionsmomente‹ im Projektbegleitungsprozess dazu ›angeregt‹, digitale Technologien zu nutzen. Zudem wird verstärkt mit Einrichtungen aus dem Medienpädagogikbereich zusammengearbeitet, die die Einrichtungen aus der Jugendarbeit beraten und z.T. selbst Projektbegleitungen durchführen.

Die befragten Personen aus den Einrichtungen aus der Jugendarbeit und dem Teamer*innen-Netzwerk – mithin also Vertreter*innen jener Akteure, die hauptsächlich mit den Jugendlichen arbeiten und die Neuausrichtung des Programms umsetzen – heben (zum Zeitpunkt der Erhebung) die Nachteile bei der Umsetzung der digitalen Neuausrichtung hervor. So werde in den Workshops zur Erstsprache durch den Bezug zu digitalen Medien die Themenfreiheit eingeschränkt. Dies wurde zwar auch von den Teamer*innen kritisiert, jedoch nicht von Technology Company oder der Bildungsstiftung berücksichtigt. Zudem sei »Micro Projects« durch den digitalen Bezug insgesamt nicht mehr so niedrigschwellig und es wird weniger an Haupt- und Realschulen (und mehr an Gesamtschulen und Gymnasien) für das Programm geworben. Auch die Einrichtungen aus der Jugendarbeit äußern Bedenken in Hinblick auf die Niedrigschwelligkeit des Programms und kritisieren die fehlende technische Ausstattung – hier würde man sich sogar eine stärkere Einbindung des Unternehmens und seiner Produkte wünschen. Dass zunächst nur ein Anteil aller Mikroprojekte der ersten Förderstufe einen digitalen Bezug haben soll, scheint jedoch als Kompromiss zu funktionieren.

Bildungsansatz und -ziele: ressourcenorientiert, themenoffen - und arbeitsmarktkonform
Das Ziel der Bildungsstiftung, Jugendengagement zu fördern, wird u.a. im Kontext des Abbaus sozialer Ungleichheit und als Beitrag zu Demokratieförderung gesehen. Der niedrigschwellige Ansatz von »Micro Projects«, bei dem Jugendliche einfach eine kurze Mail für eine Projektbeantragung schreiben müssen, ist zudem verbunden mit der direkten Vergabe von Projektgeldern an Jugendliche für selbst-

bestimmtes Engagement – ein Ansatz, der von der Bildungsstiftung als vergleichsweise progressiv eingeordnet wird. Der ressourcenorientierte Ansatz, der besonders von der Bildungsstiftung vertreten wird, will an Potenzialen von Jugendlichen anknüpfen und diese sichtbar machen. In der Themenoffenheit (die wie beschrieben mittlerweile etwas eingeschränkt ist) wird der Schlüssel gesehen, Jugendliche aus unterschiedlichen sozialen Schichten und insbesondere auch aus den privilegierten Schichten zu erreichen.

Im Zuge der Neuausrichtung wurden die unterschiedlichen Länderprogramme von »Micro Projects« vereinheitlicht und übergeordnete Kompetenzfelder entwickelt: Dazu gehören u.a. Selbstbewusstsein, Projektmanagement, Digitale Bildung, Kommunikation und Kreativität. Um für die Programmevaluation, auf die die T.C. Foundation großen Wert legt, Zahlen zu liefern, wurde zudem ein Kompetenztest eingeführt, der ursprünglich aus einem Unternehmenskontext stammt und für Bewerber*innen-Trainings in Unternehmen genutzt wurde, aber für das Programm »Micro Projects« adaptiert wurde. Mit dem Test zu Beginn und zum Schluss einer Projektförderung soll der Kompetenzerwerb der Jugendlichen (in den definierten Kompetenzfeldern) »gemessen« werden. Solche Kompetenztests sind bisher für informelle Lernprozesse, die allgemein in der Jugendarbeit und -bildung, z.B. durch Projektarbeit gefördert werden, unüblich. Die Etablierung von Kompetenzbereichen und ihre Überprüfung zeigen die Steuerungs- und Einflussmöglichkeiten auf informelle Bildungsprozesse auf, die im Rahmen von Projektarbeit in einem außerschulischen Bildungsprogramm gefördert werden.

»Micro Projects« wird von dem offiziellen Programmausrichter, der Bildungsstiftung, als politisches Bildungsprogramm verstanden, da es die Teilnahme an politischen Prozessen fördere und ermögliche. Die befragten Personen aus den Einrichtungen aus der Jugendarbeit und dem Teamer*innen-Netzwerk teilen dieses Verständnis dagegen nicht. Festzuhalten bleibt, dass auch hier von der Bildungsstiftung ein Politikbegriff zugrunde gelegt wird, der nicht auf Institutionen verengt ist, sondern an Alltagsverhältnisse ansetzt – jedoch dabei nicht die Auseinandersetzung mit Macht-, Herrschafts- und sozialen Ungleichheitsverhältnissen fokussiert, die sich sowohl strukturell, als auch auf der Subjektebene manifestieren.

In Hinblick auf das Verständnis, ein politisches Bildungsprogramm zu sein und als Engagementprogramm zum Abbau sozialer Ungleichheit beitragen zu wollen, sticht schließlich ins Auge, dass auch bei »Micro Projects« (wie in den zuvor betrachteten Programmen, vgl. Kapitel 4.3.3.4) soziale Ungleichheit de facto kein inhaltliches Thema ist. Dies läge aus Sicht der Mitarbeiter*innen der Bildungsstiftung und der Einrichtungen aus der Jugendarbeit daran, dass man ressourcenorientiert arbeiten und Jugendliche nicht stigmatisieren wolle, auch sei dafür längere Beziehungsarbeit notwendig. Ein so verstandener ressourcenorientierter Ansatz führt dann gerade dazu, nicht über soziale Ungleichheit zu sprechen. Für das Ziel

sozialen Lernens mag diese Herangehensweise erträglich sein, für politische Bildung ist die Auseinandersetzung mit strukturellen Fragen aber unerlässlich.

Teamer*innen-Netzwerk: Feedback-Geber*innen

Die Teamer*innen sind i.d.R. »Micro-Projects«-Teilnehmer*innen, die nach Abschluss eines Projekts im Programm verbleiben und eine Art Botschafter*innen-Funktion für das Programm übernehmen, in deren Rahmen sie auch für eine Programmteilnahme werben. Sie haben ein eigenes jährliches Budget für Aktionen, auch sind sie in einer Jury für eine der höheren Förderstufen vertreten. Das Netzwerk ist dabei ziemlich durchmischt und besteht aus Schüler*innen unterschiedlicher Schularten, Azubis, Studierenden. Sie führen vor allem Workshops durch, um neue Jugendliche für das Programm zu gewinnen oder auch für die Weiterbildung aktueller Teilnehmer*innen. Des Weiteren geben sie gegenüber der Bildungsstiftung und T.C. Feedback zum Programm und haben auch bestimmte Programmformate mitentwickelt. Fest verbuchte Mitbestimmungsstrukturen gibt es jedoch nicht. Durch das Feedback zu Marketingmaterialien wurden diese z.B. jugendlicher und authentischer gestaltet, auch der Unternehmensname wurde nicht mehr so stark kommuniziert. Zeitweise gab es eine Initiative von Teamer*innen, die zum Ziel hatte, die Beteiligung von Jugendlichen stärker und langfristiger im Programm zu verankern, jedoch ging auch diese Initiative nie über das Feedbackgeben hinaus. Mittlerweile ist der Einfluss der Teamer*innen insgesamt zurückgegangen, was u.a. auf die länderübergreifende Anpassung des Programms zurückgeführt wird.

5.3.2 Theoretische Reflexion zur Reproduktion von Herrschafts- und Ungleichheitsstrukturen

Um zu analysieren, wie zielgruppenadäquate Formate Herrschafts- und Ungleichheitsstrukturen reproduzieren, können (wie in Kapitel 3 dargelegt) gesellschafts- und bildungstheoretische Überlegungen zugrunde gelegt werden. Mit dem Ansatz der Kulturellen-Hegemonie-Theorie ist dabei zunächst davon auszugehen, dass politische Macht

»auf der stetig produzierten und reproduzierten Zustimmung der Beherrschten – in Gramscis Worten: der Subalternen – zu einem System von Werten, Zeichen, Institutionen, Theorien und Alltagspraxen [beruht], die den Interessen der herrschenden Klasse(n) entsprechen bzw. diese stützen.« (Opratto 2014, S. 13)

Hegemonietheoretisch ist zu analysieren, wie aus den partikularen Interessen der »herrschenden Klassen« verallgemeinerte Bezugspunkte werden: wie ihre Interessen zu den Interessen subalternen Gruppen werden. Dieser Prozess wird als Universalisierung (auch: Verallgemeinerung) von Partikularinteressen bezeichnet und

im Rahmen dieses Prozesses werden Interessen und Bedürfnisse der Subalternen berücksichtigt, sowie ihre ›organischen Intellektuellen‹ absorbiert (diese sind i.d.R. vom Produktionsprozess freigestellt, beeinflussen und vermitteln gesellschaftliche Diskurse). Sobald dabei die Interessen der herrschenden Gruppen zu den Interessen subalternen gesellschaftlicher Gruppen werden, kann von einer hegemonialen Strategie gesprochen werden.

Unternehmensnahe Stiftungen können dabei zunächst insofern als Teil der ›herrschenden Klasse‹ verstanden werden, als dass sie entweder selbst als Eigentümer von Produktionsmitteln auftreten oder – wie im Fall der T.C. Foundation – von Unternehmen (als den Eigentümern von Produktionsmitteln) ihre Finanzierung erhalten. Als ›sozial benachteiligte Jugendliche‹ werden Jugendliche aus deprivilegierten Milieus verstanden, weshalb diese auch mit der hegemonietheoretischen Kategorie der ›Subalternen‹, also den nicht-herrschenden Gruppen, rückgebunden werden können.

Mit Blick auf die Ergebnisse der Fallstudie kann das Wirken der T.C. Foundation im Bildungsbereich im Kontext der Verallgemeinerung von Partikularinteressen schlüssig interpretiert werden. Was nach außen nicht so leicht ersichtlich ist, kann durch die empirische Untersuchung gezeigt werden: Der Anstoß für die digitale Programmneuausrichtung kam von Unternehmen und Unternehmensstiftung, die auch den Zweck des Programms innerhalb des Unternehmens legitimieren müssen – der Anstoß kam nicht von der Bildungsstiftung, die als offizieller Ausrichter des Programms fungiert, oder von den Einrichtungen aus der Jugendarbeit, die die Jugendlichen bei der Programmumsetzung begleiten. Um die Bildungsstiftung von der Notwendigkeit einer (gelungenen) digitalen Neuausrichtung zu überzeugen, wurden vonseiten der T.C. und T.C. Foundation bewusst ›gesellschaftliche Herausforderungen‹ identifiziert, um die Programmneuausrichtung mit diesen zu verknüpfen. Als eine solche Herausforderung wurde z.B. der Qualifikationsbedarf an ›digitalen Kompetenzen‹ bei Jugendlichen betrachtet. Durch diese Verknüpfung mit ›gesellschaftlichen Herausforderungen‹ konnte man den Partner Bildungsstiftung für die Neuausrichtung gewinnen und auch in deren Wahrnehmung eine ›Win-win-Situation‹ herstellen.

Das Bildungsprogramm ermöglicht es dem Unternehmen Technology Company, unmittelbare und mittelbare Unternehmensinteressen zu verallgemeinern: Unmittelbares Interesse ist, dass die Nachfrage nach digitaler Technik gesamtgesellschaftlich steigt und weiterhin als wichtig erachtet wird; mittelbares Interesse ist, dass auch die Ausbildung ›digital kompetenter‹ Arbeitnehmer*innen als gesellschaftliches Thema befördert wird. Bei dieser Verallgemeinerung von Unternehmensinteressen fungieren die Pädagog*innen aus den Jugendeinrichtungen oder die Teamer*innen (die z.T. aus deprivilegierten Milieus kommen) insofern als ›organische Intellektuelle‹, als dass sie dafür gewonnen werden, Jugendliche vom Nutzen digitaler Technik zu überzeugen. Auch werden bei die-

ser Universalisierung die Themeninteressen und ›Alltagspraxen‹ (also praktische Handlungen, Alltagsroutinen) der Jugendlichen berücksichtigt: Sie erhalten Geld für die Umsetzung eigener Projektideen, den Umgang mit digitaler Technik sind sie bereits durch eigene Smartphones oder Handys gewohnt. Die Ausbildung digitaler Kompetenzen liegt auch in ihrem Interesse, da sie diese zur Veräußerung ihrer Arbeitskraft perspektivisch benötigen können. So können Jugendliche im CSR-Programm »Micro Projects« u.a. auch ›kapitalismuskritische Themen‹ bearbeiten – aber wenn möglich, sollten sie dazu digitale Technologien nutzen und sich Projektmanagement-Kompetenzen aneignen. Paradoxerweise erfüllt »Micro Projects« als Programm einer CSR-Stiftung damit immer noch den gewünschten Mehrwert von CSR-Aktivitäten für das Unternehmen T.C., nämlich eine »Investition« in das »gesellschaftliche[...] Umfeld« zu sein, »das dadurch problemfreier wird und sich weiterentwickelt« (Mecking 2010, S. 384).⁷⁰

Wenn eingangs festgestellt wurde, dass die organischen Intellektuellen⁷¹ eine wichtige Rolle beim Ringen um Hegemonie auf dem Feld der Zivilgesellschaft spielen, so kann in Hinblick auf das hier untersuchte Bildungsprogramm festgestellt werden, dass Unternehmen in CSR-Abteilungen und über CSR-Stiftungen eigene ›organische Intellektuelle‹ ausbilden, die Unternehmensinteressen bei der Bearbeitung gesellschaftlicher Themen mitdenken.

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass »Micro Projects« jedoch auch als ein Programm betrachtet wird, mit dem die Mündigkeit der Jugendlichen gefördert werden soll, ist die Frage aufgeworfen, inwiefern trotz dieses Ziels Herrschafts- und Ungleichheitsstrukturen reproduziert werden. Für die Beantwortung dieser Frage konnten drei Analyse Kriterien aus bildungstheoretischen Ansätzen der aktuellen kritischen politischen Bildungsforschung abgeleitet werden. Diese Ansätze setzen sich mit der grundsätzlichen Eingebundenheit der Subjekte in die Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen auseinander und analysieren, wie die Subjekte selbst an der Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit mitwirken (vgl. Kapitel 3.2). Analog zu diesen Ansätzen gilt es zu analysieren,

- a. inwiefern gesellschaftliche Strukturen, die die Subjekte bedingen, in den Bildungsprogrammen thematisiert werden,
- b. inwiefern die Bildung der Subjekte in Anpassung zu den jeweiligen Produktionsverhältnissen organisiert wird,
- c. wie und wo symbolische Herrschaftsmechanismen in Bildungsprogrammen wirksam werden.

70 Christoph Mecking betont im Anschluss an diese Aussage, dass Unternehmen damit »[s]chließlich [...] auch diesbezüglichen Erwartungshaltungen der Kunden [entsprechen], denn als ›kalter Kapitalist‹ will niemand mehr dastehen« (Mecking 2010, S. 384).

71 Vgl. zum Begriff: Kapitel 3.1.1.

Demnach kann festgehalten werden, dass aus einer subjektkritischen Perspektive die Subjekte zwar empowert und ihre Resilienz, z.B. durch Ausbildung bestimmter Kompetenzen, gestärkt werden sollen, gleichzeitig aber die Strukturen, die die Subjekte an ihrer Entfaltung hindern, sowie Ursachen für Ohnmachtsgefühle oder Machtungleichheiten nicht zur Sprache kommen – zumindest, wenn man von der Programmkonzeption ausgeht, die eine solche Reflexion nicht vorsieht (dafür aber Reflexionsmomente im Projektbegleitungsprozess für den Einsatz digitaler Technik beinhaltet). Auch die Teamer*innen, die hegemonietheoretisch als ›organische Intellektuelle‹ betrachtet und auf ihre Rolle bei der Durchsetzung bestimmter Denkweisen analysiert werden können,⁷² wollen die Message verbreiten, dass sich die Jugendlichen etwas zutrauen und dass sie etwas verändern können – nicht aber auf deren fehlende Machtressourcen hinweisen.

Der Alltagsverstand (als die Selbst- und Weltauffassung der Subjekte) wird also nicht in dem Sinne ›kritisch gemacht‹, dass Ausbeutungs- und Unterdrückungsverhältnisse thematisiert werden. Vor diesem Hintergrund kann m.E. argumentiert werden, dass bei »Micro Projects«

»oppositionellen Kräften [...] die antagonistische oder revolutionäre Spitze genommen wird und ihre Energien in eine Modernisierung der gesellschaftlichen Strukturen umgelenkt werden können, ohne dass die soziale Basis der Klassenherrschaft angegriffen wird.« (Opratko 2014, S. 44)

Oder anders – und ohne Klassenkampf-Vokabular – formuliert: Wenn Jugendliche zielgruppenadäquat angesprochen, ihre Themen und ihre Bildung vorangebracht werden sollen, gleichzeitig aber nicht über die Ursachen und Auswirkungen von sozio-ökonomischer Ungleichheit und die Eingebundenheit der Subjekte in soziale Ungleichheitsverhältnisse gesprochen wird, dann ist das m.E. eine Modernisierung im Bereich der politischen Jugendbildung, die die ›antagonistische Spitze‹ nimmt. Insofern kann m.E. auch nicht von einer ›Win-win-Situation‹ gesprochen werden, die mit dem Programm »Micro Projects« geschaffen wird.

Wie in der Fallstudie aufgezeigt, sollen die Jugendlichen über Inputs ›angeregt‹ werden, gemeinnützige Projekte mit digitalem Bezug umzusetzen. Hier zeigt sich, wie in Bildungskontexten die Subjekte einerseits so geführt werden, dass sie sich im Sinne aktueller Arbeitsmarkterfordernisse verhalten (also Benutzen digitaler Medien, Ausbildung digitaler Kompetenzen), andererseits sich selbst einfügen, eigene Ideen einbringen, mitgestalten. Dass die Subjekte in einem Engagement-Programm, in dem vor allem informelle Lernprozesse stattfinden, auch ›geführt werden‹, zeigt sich darin, dass übergreifende Kompetenzfelder entwickelt wurden, an denen sich die Projektbegleitung und auch die Workshops im Programm

72 Analog zu Demirovićs Unterscheidung im Anschluss an Gramsci können diese als ›kleine organische Intellektuelle‹ gelten (vgl. Demirović 2007, S. 35 sowie Kapitel 3.1.1 in dieser Arbeit).

orientieren sollen. Der eingeführte Test zur Überprüfung der Fortschritte der Jugendlichen in ihrer Kompetenzentwicklung wurde besonders auf Bestreben der Unternehmensstiftung eingeführt, die darüber ›kommunizierbare Daten‹ erhält. Der Test schafft einen Kontaktpunkt zwischen Fremd- und Selbstführung: Den Jugendlichen wird über die Tests vermittelt, was gesellschaftlich von ihnen erwartet wird.

Die Kompetenzfelder (u.a. Förderung von Selbstbewusstsein, Projektmanagement, Digitale Bildung, Kommunikation und Kreativität) lesen sich wie das kleine Einmaleins des ›neuen Geistes des Kapitalismus‹ (vgl. dazu auch Kapitel 4.2.2). Besonders die Förderung ›digitaler Bildung‹ passt zu den neuen Erfordernissen aktueller Produktionsverhältnisse (Stichwort Industrialisierung 4.0), in welchen sich der ›postfordistische Menschentypus‹ (vgl. Kapitel 3.2.2) entsprechend weiterentwickeln muss. »Micro Projects« zeigt: Im Rahmen von Projektarbeit und informellen Bildungsprozessen kann dieser Menschentypus gut ›geformt‹ werden. Auf diese Weise wird im Engagementprogramm »Micro Projects«, das von der Bildungsstiftung als offiziellem Programmausrichter als politische Bildung eingeordnet wird, die Anpassung der Subjekte an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes eben gerade nicht thematisiert und hinterfragt, sondern: organisiert.

Symbolische Herrschaft beruht auf gesellschaftlichen Teilungen (wie z.B. Mann oder Frau, alt oder jung, Gebildete oder Ungebildete), mit denen bestimmte Ein- und Ausschlüsse und Privilegierungen/Nicht-Privilegierungen verbunden sind (vgl. Bremer 2011, S. 182; Kapitel 3.2.3).⁷³ Die Wirkungsweise symbolischer Herrschaftsmechanismen wird bei »Micro Projects« an seiner Förderstruktur deutlich: Nur in der ersten Förderstufe des Programms haben ›benachteiligte Jugendliche‹ eine Chance – in den höheren Stufen, in denen es mehr Geld gibt (jedoch auch weniger Projekte gefördert werden), haben sie keine Chance, da ihre Projektideen hierfür als nicht ausreichend bewertet werden.

Die Förderstufen können als Einübung in ein bestimmtes Leistungsdenken interpretiert werden: Für mehr Geld, bedarf es mehr Leistung – die, wie ganz selbstverständlich (wie in der Schule), milieuhängig ist. Denken wir weiterhin an die Anknüpfungspunkte der Habitus- und Feldtheorie von Bourdieu für die politische Bildung (vgl. Kapitel 3.2.3), wird im Programm »Micro Projects« zu spezifischen Kompetenzen ›hin erzogen‹. Die Leistungsgesellschaft mit ihren Ausschlüssen wird hier nicht hinterfragt, sondern die Jugendlichen in diese hineinsozialisiert. Die Bildungsstiftung bemüht sich dabei zwar, auch ›benachteiligte Jugendliche‹ über besondere Bewerbungsverfahren zumindest in kleiner Anzahl in eine der höheren Förderstufe zu bringen, die nicht von ihr, sondern von der Technology Company betreut wird. Doch die Kriterien sind genau so ausgerichtet, dass

73 Ausführliche Erläuterung: vgl. Kapitel 3.2.3.

die Jugendlichen es nicht schaffen können – zumindest nicht, ohne weitere Unterstützung zu erhalten, was wiederum im Programm nicht gefördert wird. Die beeindruckende Arbeit, die besonders vonseiten der Bildungsstiftung geleistet wird, um ›benachteiligte Jugendliche‹ zu erreichen, wird stark konterkariert durch die Existenz dieser unterschiedlichen Förderstufen: Durch die Förderstruktur reproduziert das Programm soziale Ungleichheit, wo es doch eigentlich gerade dieser entgegenwirken will.

Diese herrschaftskritische Reflexion der Umsetzung und Ausrichtung des Programms »Micro Projects« führt vor Augen, dass sich auch die außerschulische politische Bildung einer Diskussion um die ›Sinnentleerung‹ ihres Mündigkeitsanspruchs stellen muss – so wie dies bereits für die schulische (politische) Bildung getan wird, wenn z.B. der Fachdidaktiker Eis für jene konstatiert:

»Der Anspruch politischer Mündigkeit wird sinnentleert, wenn die gesellschaftlichen Machtbeziehungen und strukturellen Vorbedingungen von Partizipation – Phänomene sozialer Ungleichheit, Prozesse der Selbst- und Fremdausschließung, Technologien der Selbstregulierung [...] – nicht mehr selbst Gegenstand politischen Lernens und politischer Bildungsforschung sind. Stattdessen scheint sich das betriebswirtschaftlich kompetente ›unternehmerische Selbst‹ [...] tatsächlich immer mehr als unhinterfragbares Leitbild [...] durchzusetzen.« (Eis 2013, S. 72)

Politische Bildungsprogramme, die im 21. Jahrhundert gemeinwohlorientiert und innovativ wirken wollen, die nicht nur »High Performer«, sondern »kritische Menschen« (ders. 2016, S. 410) ausbilden wollen, sind m.E. angehalten, sich mit ihrer Verstrickung in Herrschaftsverhältnisse auseinanderzusetzen, wollen sie diese nicht (nur) reproduzieren, sondern auch ein Stück weit aufbrechen.

6 Fazit

»[...] wir wollen jetzt nichts vorantreiben, wo wir sagen, das schmälert den Gewinn des Unternehmens.«

(TC_TG_65, Z. 1139-1141)¹

In der Explorationsstudie wurde sich mit unternehmensnahen Stiftungen als politischen Bildungsakteuren auseinandergesetzt und von ihnen geförderte politische Bildungsprogramme analysiert, die neue Herangehensweisen erproben, um ›benachteiligte Jugendliche‹ zu erreichen. Die Hauptuntersuchungsergebnisse werden nachfolgend unter Bezug auf die eingangs formulierten Fragen zusammengefasst und diskutiert sowie sich daraus ergebende Forschungsdesiderate erläutert.

Ergebnisse

1. *Wie sind unternehmensnahe Stiftungen mit Unternehmen verbunden und werden ihre politischen Bildungsprogramme analog zu Unternehmensstrategien ausgerichtet? Wenn ja, inwiefern?*

Stiftungen sind rechtlich auf unterschiedliche Weise mit Unternehmen verbunden: Es muss unterschieden werden zwischen Unternehmensstiftungen (auch: CSR-Stiftungen) und unternehmensverbundenen Stiftungen:

Unternehmensstiftungen werden von Unternehmen gegründet und finanziell ausgestattet. Sie sind eine Form des sogenannten Corporate Social Citizenship, mit dem Unternehmen gesellschaftliche Verantwortung zeigen wollen. CSR-Stiftungen sind dementsprechend in die Unternehmenskommunikation eingebunden und sollen allgemein auch einen Zweck für das Unternehmen erfüllen. Mit CSR-Strategien wird darauf abgezielt, ein

»gesundes gesellschaftliches Umfeld für die eigene (erwerbs-)wirtschaftliche Geschäftstätigkeit zu schaffen sowie innerhalb der Zielgruppe das Ansehen des

¹ Diese Aussage bezieht sich auf CSR-Aktivitäten und stammt von einer Person aus einem Unternehmen, die im Rahmen der für diese Studie durchgeführten Expert*innen-Interviews befragt wurde.

Unternehmens zu steigern und den Umsatz und den Ertrag zu optimieren.«
(Mecking 2010, S. 371-372)²

Eine Koordination der Stiftungsarbeit im Unternehmensinteresse kann hier also durchaus vorkommen und dadurch begünstigt werden, dass Führungskräfte aus den Unternehmen auch in den Stiftungsgremien sitzen. Ob und wie CSR-Stiftungen personell mit Unternehmen verflochten sind, ist dabei bisher nicht untersucht.

CSR-Stiftungen mit Aktivitäten auf dem Feld der politischen Bildung sind beispielsweise die Deutsche Bahn Stiftung, die TUI Stiftung, die BMW Stiftung Herbert Quandt, die innogy Stiftung sowie die DFL Stiftung. In der vorliegenden Studie wurden die personellen Verflechtungen bei der DFL Stiftung näher betrachtet, da diese ein Kooperationspartner der Robert Bosch Stiftung beim Programm »Lernort Stadion« ist. Die DFL Stiftung ist die CSR-Stiftung der Deutschen Fußball Liga GmbH. Sie soll zum Ansehen der Bundesliga beitragen, die durch die DFL vermarktet wird. Eine Analyse der Gremienmitglieder zeigt, dass die Stiftung mit der DFL personell eng verflochten ist.³ »Lernort Stadion« weist mit seinem Angebot der »Politische[n] Bildung mit Fußballbezug« (Robert Bosch Stiftung 2017m) auch einen Bezug zum Geschäftsfeld der DFL auf: Mit dem Programm können potenzielle Zuschauer*innen ins Stadion geführt und zur Imageaufbesserung von Stadien beigetragen werden.

Auch das in einer anonymisierten Einzelfallstudie untersuchte Engagement-Programm »Micro Projects« wird von einer CSR-Stiftung finanziert: der T.C. Foundation.⁴ Das Programm wird in mehreren europäischen Ländern angeboten. In dieser Untersuchung wurden seine Umsetzung und Ausrichtung in Deutschland analysiert, wo es bundesweit stattfindet. Die Finanzierung des Programms wird zwar durch die T.C. Foundation getragen, jedoch fungiert eine weitere, nicht unternehmensnahe Stiftung, die Bildungsstiftung, als offizieller Ausrichter des Programms. Die Bildungsstiftung erhält die Finanzierung durch die T.C. Foundation. Das Unternehmen T.C. ist offiziell nur Sponsor, tatsächlich aber maßgeblich an der Ausrichtung des Programms beteiligt.

Die Untersuchung zeigt, dass »Micro Projects« in seiner Funktion als CSR-Programm inhaltlich an die Unternehmensstrategie angepasst wurde: Das Unternehmen T.C. richtet sich im digitalen Bereich neu aus und möchte in einem bestimmten Segment Marktführer werden. Während zu Beginn des Programms die

2 Dies wurde in Kapitel 4.2.1 ausführlicher dargestellt.

3 Bei der DFL Stiftung sitzen im zweiköpfigen Vorstand ein DFL-Vertreter und im Stiftungsrat, der den Vorstand überwacht, ausschließlich DFL-Vertreter*innen (vgl. Kapitel 4.3.3.3).

4 Deren personellen Verflechtungen mit dem Unternehmen Technology Company werden nicht näher beschrieben, da die Fallstudie anonymisiert ist.

Jugendlichen eine gemeinnützige Projektidee frei wählen konnten, um eine Förderung für die Umsetzung zu erhalten, werden sie jetzt, einige Jahre nach Programmstart, (z.B. durch bestimmte Workshop-Inputs) dazu angehalten, digitale Bezüge in ihren Projekten herzustellen. Zudem sollen die ›digitalen Kompetenzen‹ der Jugendlichen gefördert werden. Aus Sicht von Unternehmen und Unternehmensstiftung passt das Programm dadurch besser zum Konzern und seiner (zunehmend) digitalen Ausrichtung.

Für die T.C. Foundation war diese Neuausrichtung wichtig, um langfristig die Finanzierung des Programms zu sichern. Aus Perspektive des Unternehmens Technology Company macht ein inhaltlicher Bezug zum Kerngeschäft des Unternehmens das Programm sogar glaubwürdiger, da dadurch ersichtlich sei, warum ein Unternehmen Geld in ein bestimmtes Programm investiere. Auch könnten die im Rahmen eines Volunteer-Programms involvierten Mitarbeiter*innen der Technology Company durch einen inhaltlichen Bezug zum Geschäftsfeld besser für das freiwillige Engagement im Programm gewonnen werden.

Die Anpassung an die Unternehmensstrategie wurde dabei ›behuhsam‹ umgesetzt: So müssen zunächst nicht alle Projekte der Jugendlichen einen digitalen Bezug aufweisen, sondern nur eine bestimmte Quote. Es wurden neue Einrichtungen aus der Jugendarbeit als Kooperationspartner engagiert, die digitale Bezüge einbringen sollen. Befragte Personen aus dem Teamer*innen-Netzwerk und aus den Jugendarbeitseinrichtungen, die die Jugendlichen bei der Initiierung und Umsetzung von Projekten begleiten, betrachteten zum Zeitpunkt der Erhebung die Neuausrichtung des Programms skeptisch, da durch sie die Niedrigschwelligkeit des Programms eingeschränkt werde, mithin ›benachteiligte Jugendliche‹ nicht mehr so gut erreicht würden. Somit wird deutlich, dass die Anpassung an die Unternehmensstrategie zumindest zunächst einmal Vorrang vor dem Ziel zu haben scheint, ›benachteiligte Jugendliche‹ zu erreichen.

Unternehmensverbundene Stiftungen halten Anteile an Unternehmen und fungieren somit als Eigentümer von Unternehmen;⁵ sie finanzieren sich i.d.R. über die Dividenden, die sie als Anteilseigner erhalten. Neben der Robert Bosch Stiftung gehören die Bertelsmann Stiftung, die Körber Stiftung und die Freudenberg Stiftung zu unternehmensverbundenen Stiftungen, die auf dem Feld der politischen Bildung aktiv sind. Auch bei unternehmensverbundenen Stiftungen sind Personalunionen zwischen höchsten Stiftungs- und Unternehmensgremien bisher nicht systematisch erforscht, jedoch wurden diese am Beispiel der Bertelsmann Stiftung kritisch diskutiert (vgl. u.a. Schuler 2010). In der in dieser Studie näher betrachteten RBS sind solche Personalunionen auch zu finden: Zwei Mitglieder

5 Für unternehmensverbundene Stiftungen gibt es je nach Ausgestaltung unterschiedliche Begriffe (vgl. Kapitel 4.1.1).

der 9-köpfigen RBS-Gesellschafterversammlung (das zugleich als Kuratorium fungiert) sind auch Mitglieder der Industrietreuhand KG, die die »unternehmerische Führung der Bosch Gruppe« (Kögel/Berg 2011, S. 15f.) innehat; zwei Mitglieder aus dem RBS-Kuratorium sind zudem im Aufsichtsrat der Bosch GmbH vertreten. Unternehmensverbundene Stiftungen sind oftmals Teil einer verschachtelten Stiftungskonstruktion (dem sogenannten »Doppelstiftungsmodell«), weshalb die personellen Überschneidungen bei diesen Stiftungen für Außenstehende nicht leicht erkennbar sind.⁶

Die vier genannten unternehmensverbundenen Stiftungen halten hohe Anteilsbeteiligungen an den jeweils mit ihnen verbundenen Unternehmen (die RBS z.B. 92 Prozent der Kapitalanteile), weshalb es als unstrittig gelten kann, dass sie unternehmensverbunden sind. Da es aber keine juristisch eindeutige Definition gibt, wie viele Anteile eine Stiftung halten muss, um als unternehmensverbunden zu gelten und außerdem viele Stiftungen ihre Unternehmensbeteiligungen nicht veröffentlichen, kann eine Unternehmensverbundenheit im juristischen Sinne bei vielen Stiftungen nicht (oder nur mit hohem Rechercheaufwand) überprüft werden. So werden viele Stiftungen von Unternehmer*innen und Unternehmensfamilien gegründet, legen aber die Vermögensstruktur ihrer Stiftungen nicht offen. Damit ist nicht bekannt, ob diese Stiftungen Anteile an Unternehmen halten. Dies kann m.E. zur Folge haben, dass keine öffentliche Diskussion darüber zustande kommt, ob die Arbeit dieser Stiftungen im Unternehmensinteresse genutzt wird oder eine Nähe z.B. zu bestimmten weltanschaulichen (etwa wirtschaftsliberalen) Positionen vorhanden ist.

Die Eingebundenheit unternehmensverbundener Stiftungen in CSR-Strategien ist bisher nicht untersucht. Die RBS hebt – trotz vorhandener Personalunionen zwischen Stiftung und Unternehmen – eher die Trennung von philanthropischem und unternehmerischem Wirken hervor. Nichtsdestotrotz wirbt die Bosch GmbH mit der Stiftung als Teil des »gesellschaftlichen Engagements« des Unternehmens. Für die in dieser Untersuchung analysierten Programme konnte eine unmittelbare inhaltliche Überschneidung der (drei betrachteten) politischen Bildungsprogramme zu den Geschäftsfeldern des Bosch-Konzerns nicht festgestellt werden. Jedoch wäre weiter zu erforschen, ob die Programme im Rahmen mittelbarer Unternehmensinteressen gedeutet werden können. So ergab die Analyse der Modellprojekte anhand von Programmmaterialien und Evaluationen, dass eine Auseinandersetzung mit sozio-ökonomischen Ungleichheitsstrukturen nicht im Mittelpunkt der Programme steht.

Die explorativ angelegte Analyse unternehmensnaher Stiftungen auf dem Feld der politischen Bildung ergab, dass es neben den zehn (bereits genannten) eindeutig als unternehmensnah zu identifizierenden Stiftungen viele weitere Stiftungen

6 Zur ausführlichen Erläuterung: vgl. Kapitel 4.3.1.

gibt, bei denen Unternehmensvertreter*innen in Gremien sitzen und/oder deren Projektmittel in hohem Maße von Unternehmen und wirtschaftsnahen Akteuren (wie z.B. unternehmensnahen Stiftungen) finanziert werden. Die ›Unternehmensnähe‹ dieser Stiftungen muss insofern als ungeklärt gelten.

Die explorative Betrachtung der Aktivitäten unternehmensnaher Stiftungen sowie privater Stiftungen, deren Unternehmensnähe (aus dargelegten Gründen) als ungeklärt gelten muss, verweist auf ein breites Spektrum an geförderten Formaten, Zielgruppen und inhaltlichen Schwerpunkten in der schulischen und außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung in Deutschland. Dabei wurde deutlich, dass einige Stiftungen vor allem marginalisierte Gruppen zu fokussieren scheinen, während andere ausschließlich Elitenförderung betreiben. Die Formate reichen von klassischen Vorträgen, Seminaren und Tagungen über die Erprobung von Ansätzen zur Bürgerbeteiligung bis hin zur Förderung von Institutionen. Inhaltlich legen einige Stiftungen z.B. den Schwerpunkt auf europapolitische Bildung, Extremismusprävention, ökonomisch-politische oder historische Bildung.

Dass die vielfältigen Verbindungen von Stiftungen zu Unternehmen so wenig erforscht sind, hängt auch mit der fehlenden Transparenz im Stiftungswesen zusammen: Denn um diese Verbindungen zu erkennen, bedarf es der Einsicht in die Satzungen, Vermögensstrukturen und Herkunft der Projektmittel der Stiftungen. Stiftungen sind gesetzlich in Deutschland nicht zu einer solchen Transparenz verpflichtet, obwohl sie indirekt steuerlich subventioniert werden und öffentliche Belange beeinflussen. Vorhandene freiwillige Transparenzstandards, wie die der Initiative Transparente Zivilgesellschaft (ITZ), stoßen auf wenig Resonanz: Auch von den (zehn) hier genannten unternehmensnahen Stiftungen hält nur eine die freiwilligen Transparenz-Standards der ITZ ein (die Körber Stiftung). Auch gilt das Informationsfreiheitsgesetz *nicht* für Stiftungen, weshalb Bürger*innen *keinen* Anspruch auf Akteneinsicht bei Stiftungen haben. Demokratische Kontrolle und eine gesetzliche Verpflichtung zu Transparenz von Stiftungen wären allerdings wünschenswert – nicht zuletzt, weil die innere Organisation von Stiftungen oftmals eher »vordemokratisch-dynastischen Entscheidungsstrukturen« entspricht (Höhne 2012, S. 249), was wiederum der Umsetzung partikularer Interessen Vorschub leisten kann – auch in der politischen Bildung.

2. *Wie werden die für die Untersuchung ausgewählten Programme für ›sozial benachteiligte Jugendliche‹ zielgruppenadäquat gestaltet und wie lässt sich an einem Fallbeispiel zeigen, dass auch mit zielgruppenadäquaten Formaten Herrschafts- und Ungleichheitsstrukturen reproduziert werden?*

Zielgruppenadäquate Gestaltung der Programme

Die Analyse der Modellprojekte der RBS (die jeweils mit verschiedenen Kooperationspartnern umgesetzt werden) und des Programms »Micro Projects« zeigen, dass diese ›sozial benachteiligte Jugendliche‹ erreichen. Dies liegt an ihrer zielgruppenadäquaten Ausgestaltung, wobei zusammenfassend die folgenden Merkmale hervorzuheben sind:

- Themenoffenheit:

Es wird versucht, den Themen von Jugendlichen Raum zu geben: Bei »Dialog macht Schule« können Schüler*innen im Rahmen von wöchentlich stattfindenden AGs (i.d.R.) eigene Themenvorschläge einbringen. Bei »Micro Projects« erhalten Jugendliche eine Förderung für eigene Projektideen. Hierbei ist zudem der niedrigschwellige Zugang zu einer Projektförderung entscheidend: Im ersten Schritt bedarf es lediglich einer kurzen Email.

- Mitwirkung der Jugendlichen in der Programmgestaltung:

Bei den Programmen »DU HAST DIE MACHT« und »Micro Projects« wurden bzw. werden Ansätze erprobt, Jugendliche in die Programmgestaltung einzubeziehen. Bei DHDM wurde dazu ein Jugendbeirat und ein YouTuber-Beirat eingerichtet. Bei »Micro Projects« erhält ein Teamer*innen-Netzwerk ein jährliches Budget, mit dem es eigene Ideen umsetzen kann. Es wurde deutlich, dass diese Ansätze z.T. etwas halbherzig umgesetzt werden: So bestand der Jugendbeirat bei DHDM nur für kurze Zeit und war mit »eher [...] engagierte[n] und bildungserfolgreiche[n] Jugendliche[n]« (Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 160) besetzt. Bei »Micro Projects« wurde deutlich, dass zwar Jugendliche aus allen Schichten im Teamer*innen-Netzwerk vertreten sind, jedoch nicht alle interessierten Jugendlichen an diesem Netzwerk teilnehmen können und es auch keine verbrieften Mitbestimmungsrechte gibt. Dennoch sind diese Ansätze m.E. zumindest als Versuch zu wertschätzen, die Programme für Jugendliche dadurch attraktiver zu machen, dass sie auch aus jugendlichen Perspektiven mitentwickelt werden.

- Peer-Education und Einbezug von Vorbildern:

In den Programmen wird mit jugendlichen Vorbildern und Ansätzen der Peer Education gearbeitet: »Dialog macht Schule« bildet Studierende mit Migrationshintergrund als Mentor*innen aus, »Micro Projects« hat ein Teamer*innen-Netzwerk,

das vor allem aus Jugendlichen und jungen Erwachsenen besteht, die bereits ein Projekt umgesetzt haben. In »Micro Projects«, aber auch bei DHDM wurde bzw. wird mit bekannten Personen (V.I.P.s) (als Testimonials) für die Programme geworben.

- Ansetzen an Mediengewohnheiten:

Sowohl das RBS-Programm »DU HAST DIE MACHT«, also auch das Programm »Micro Projects« berücksichtigen die Mediengewohnheiten von Jugendlichen: Bei DHDM wurde herausgestellt, dass es bei den Jugendlichen sehr gut ankam, dass überhaupt versucht wurde, online und z.B. auch mit Bewegtbildformaten (mithin Video-Clips) ein Angebot zu entwickeln. »Micro Projects« ist für Jugendliche gerade deshalb auch interessant, weil mit Medientechnik gearbeitet wird: Sie haben z.B. Spaß daran, Filme zu drehen oder mit Smartphones zu arbeiten.

- Aufsuchender Ansatz und Kooperation mit Schulen und der Jugendarbeit:

Weiterer zentraler Schlüssel ist der aufsuchende Ansatz und die Kooperation mit Schulen und Jugendträgern: Das Programm »Dialog macht Schule« wird an Schulen umgesetzt, im Programm »Lernort Stadion« wird mit Schulen und Fanprojekten kooperiert. »Micro Projects« wirbt mit Workshops an Schulen für eine Teilnahme an dem Programm, zudem wird das Programm durch Einrichtungen aus der Jugendarbeit beworben, die auch die Begleitung der Jugendlichen übernehmen.

Insgesamt zeigen die Programme, wie es möglich ist, auch »benachteiligte Jugendliche« zu erreichen. Es wird aber auch deutlich, dass es dafür entsprechender finanzieller Ressourcen bedarf: Gerade Social-Media-Formate sind kostenintensiv, die einzelnen Dialog-Gruppen bei »Dialog macht Schule« arbeiten jeweils zwei Jahre mit einer Klasse, bei »Micro Projects« werden die Jugendlichen bei der Projektumsetzung durch Jugendarbeiter*innen begleitet.

Reproduktion von Herrschafts- und Ungleichheitsstrukturen

Der Frage, wie auch mit zielgruppenadäquaten Formaten Herrschafts- und Ungleichheitsstrukturen reproduziert werden, ist anhand des Programms »Micro Projects« nachzugehen, das vertieft in einer Fallstudie untersucht wurde. Mit Blick auf die Ergebnisse der Fallstudie zeigte sich die hegemonietheoretische Richtung als ein fruchtbarer Theorie-Ansatz, da das Wirken unternehmensnaher Stiftungen im (politischen) Bildungsbereich als politische Einflussnahme zur Verallgemeinerung von Unternehmensinteressen analysiert werden kann: Über das Aufgreifen von Alltagspraxen, Themen und »organischer Intellektueller« »benachteiligter Jugendlicher« werden unmittelbare und mittelbare Interessen des Unternehmens universalisiert: Für das Unternehmen ist es wichtig, dass eine gesellschaftliche Nachfrage nach digitaler Technik besteht und zukünftige

Arbeitnehmer*innen digitale Kompetenzen erwerben – Jugendliche werden im Programm bei der Umsetzung eigener Projektideen zur Verwendung digitaler Technik und zur Ausbildung digitaler Kompetenzen angehalten.

Mit bildungstheoretischen Ansätzen aus der kritischen politischen Bildungsforschung konnte gezeigt werden, wie auch zielgruppenadäquate politische Bildungsformate soziale Ungleichheitsverhältnisse reproduzieren. Diese Ansätze zeigen am Beispiel von »Micro Projects«, dass die Jugendlichen als Subjekte auf eine Weise geführt werden, in der die gesellschaftlichen Strukturen, die sie als Subjekte bedingen, aus dem Blick geraten, dass (informelle) Bildungsprozesse analog zu den Erfordernissen des Arbeitsmarktes gestaltet werden und symbolische Herrschaftsmuster nicht infrage gestellt, sondern über die Förderstruktur des Programms stabilisiert werden.

Die Analyse von »Micro Projects« zeigt dabei nur beispielhaft, dass politische Bildungsprogramme in die Reproduktion von Herrschafts- und Ungleichheitsstrukturen verstrickt sind. Diese Verstrickung findet sich in allen Bildungsprogrammen. Deshalb ist politische Bildung auch nie per se emanzipatorisch (wie auch Bremer betont: vgl. Bremer 2011, S. 189) und deshalb sind für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung m.E. auch die Prinzipien der Machtkritik und Reflexivität als zentrale Prinzipien hervorzuheben.⁷

Desiderate

Die Ergebnisse in ihrer Gesamtheit bringen zum einen zum Ausdruck, dass unternehmensnahe Stiftungen keineswegs unabhängige Akteure sind, sondern Akteure, die mit Partikularinteressen verbunden sind und diese potenziell auch umsetzen können. Zum anderen wird die stets vorhandene Herrschaftsförmigkeit auch von außerschulischen politischen Bildungsprogrammen deutlich: Sie ist auch in solchen Formaten gegeben, die »benachteiligten Jugendlichen« Raum für ihre Themen geben und sie in die Programmentwicklung einbeziehen wollen, auch wenn dies zunächst kontraintuitiv erscheinen mag.⁸ Mit ihrem zweifachen Erkenntnisinteresse zielte die Studie auf die Exploration neuer Akteure und neuer Formate in der politischen Bildung und verweist im Anschluss auf ein doppeltes Forschungsdesiderat, das als Ergebnis dieser Arbeit abschließend etwas ausführlicher dargestellt sei:

7 Zu den Prinzipien: vgl. Kapitel 2.1.2.

8 Den Ausdruck des »kontraintuitiven Zugang[s]« verwendet Weiß bei ihrer Untersuchung »anti-rassistisch engagierte[r] Gruppen aus der gebildeten Mittelschicht«, bei der sie nachwies, »[d]ass auch diejenigen, die sich willentlich gegen Rassismus wenden, rassistische Diskurse und Praktiken nicht vollständig vermeiden können« (was wiederum »zeigt, dass Rassismus nicht nur als offener Konflikt, sondern auch als objektive Strukturdimension des sozialen Raumes angesehen werden muss«) (Weiß 2013, S. 313).

a) *Systematisch-vergleichende Erforschung der Strukturen unternehmensnaher Stiftungen und ihrer Aktivitäten in der politischen Bildung*

Die RBS fördert(e) gleich drei große Modellprojekte inklusive Begleitevaluationen. Das Programm »Micro Projects« der T.C. Foundation wird nicht nur bundesweit, sondern international durchgeführt und dabei analog zur Unternehmensstrategie des Unternehmens T.C. ausgerichtet. Die Untersuchung zeigt damit die Rolle von unternehmensnahen Stiftungen als Agendasetter auf, die auch im Interesse der Unternehmen wirken können. Deshalb sollten die unterschiedlichen rechtlichen, personellen und finanziellen Verbindungen von privaten Stiftungen zu Unternehmen, als auch die Ausrichtung der politischen Bildungsangebote von unternehmensnahen und privaten Stiftungen mit größeren Fallzahlen systematisch und vergleichend erforscht werden.

Mit dem Abbau des Sozialstaats und einer gleichzeitigen Stiftungsförderung deuten sich hierzulande ähnliche Entwicklungen wie in den philanthropie-freundlichen USA an. »Corporate Foundations« sind dort noch einflussreicher – man denke nur an die Gates Foundation mit ihrem Stiftungsvermögen von 40 Milliarden (vgl. Bill & Melinda Gates Foundation 2017) und vielfältigen Aktivitäten u.a. in der internationalen Entwicklungspolitik oder in der US-Bildungspolitik (vgl. McGoey 2016). In den USA ist Stiftungsforschung ein etabliertes Forschungsfeld. Während die deutsche politikwissenschaftliche Forschung noch nicht einmal die aktuellen Entwicklungen einfängt, lässt sich an der US-Literatur bereits ablesen, wohin die Reise gehen könnte. Deshalb sollte diese in Deutschland stärker zur Kenntnis genommen werden.

Dafür sei beispielhaft auf das Ergebnis von Tim Bartly hingewiesen, der untersuchte, wie Stiftungen ganze Organisationsfelder aufbauen und restrukturieren und dadurch die z.T. radikalen Ziele von sozialen Bewegungen hin zu moderaten Zielen kanalisieren.⁹ Solchen Thesen könnten auch für andere Bereiche, wie für die politische Bildung in Deutschland (und Europa), geprüft werden, denkt man z.B. an die Verknüpfung von employability und active citizenship education auf europäischer Ebene (vgl. Widmaier 2011, S. 472) oder an demokratiepädagogische Initiativen, wobei letztere auch von Stiftungen vorangetrieben

⁹ »Foundation-led ›field-building‹ activities may embed social movement organizations [...] in new contexts and enroll them in new projects, thus channeling protest in subtle ways.« (Bartly 2007, S. 229) Bartly zeigt dies am Beispiel von Forst-Zertifizierungssystemen (›forest certification‹): »a form of governance created in the 1990s as a moderate, market-based alternative to disruptive environmental boycotts. [...] foundations coordinated their grant-making to build a field of forest certification, enrolled social movement organisations in this project, and used the leverage of protest to further their field-building agenda.« (Bartly 2007, S. 229)

werden.¹⁰ Demokratiepädagogik zielt dabei auf demokratisches Verhalten und Handeln (das heute häufig politisches Bildungsziel ist), weniger auf eine kritische Analyse von Demokratie.

b) *Empirisch fundierte Analysen der ›Herrschaftseingebundenheit außerschulischer politischer Jugendbildung‹*

Ausgehend von dem Ergebnis dieser Studie, dass auch neuere, zielgruppenadäquate politische Bildungsprogramme – ggf. entgegen des eigenen Anspruchs – soziale Ungleichheitsstrukturen reproduzieren, wird deutlich, dass politische Bildung ihre Eingebundenheit in diese Reproduktion auch innerhalb ihrer Programme reflektieren muss.¹¹ Neben den hier verwandten Theorieansätzen wären auch Ansätze hilfreich, die sich mit sozialen Ungleichheitskategorien wie class, gender, race auseinandersetzen. Während es rassismuskritische und genderreflexive Ansätze gibt (vgl. u.a. z.B. Mecheril 2011; Doneit/Lösch/Rodrian-Pfennig 2016), da sich diese auch auf entsprechende Forschungszweige als Grundlage beziehen können, ist das bei der Kategorie ›class‹ aufgrund der fehlenden Aktualisierung von Klassentheorien nicht der Fall (vgl. Bescherrer/Liebig/Schmalz 2014). Die Reproduktion von »Klassismus«, der z.B. als »Diskriminierung aufgrund der sozialen Herkunft« verstanden werden kann,¹² spielt somit bisher in der politischen Bildungsforschung als Thema kaum eine Rolle, ist aber m.E. als wichtig zu erachten, wenn die Mündigkeit ›sozial benachteiligter Jugendlicher‹ gefördert werden soll.

Ausblick

Angesichts wachsender autoritärer politischer Bewegungen darf in der politischen Bildung inhaltlich nicht nur darauf gesetzt werden, ›demokratische Kompetenzen‹ zu vermitteln, sondern es müssen auch soziale Ungleichheitsstrukturen als Teil der Ursache von ›Demokratieunzufriedenheit‹ in den Blick genommen werden. Sonst wird jene Unzufriedenheit, die aus den vielschichtigen Bedingtheiten in der liberalen Demokratie herrührt, ignoriert und die außerschulische politische Bildung verfehlt es, ihrem demokratischen Anspruch gerecht zu werden. Für die nächsten Jahre ist zu erwarten, dass politische Bildung als Betätigungsfeld für unternehmensnahe Stiftungen an Bedeutung gewinnen wird: Denn es gibt einen CSR- und

10 So war die unternehmensverbundene Freudenberg Stiftung z.B. an der Entstehung des Modellprogramms »Demokratie lernen und leben« (der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) wesentlich involviert (vgl. ausführlich: Gerber 2006, S. 210).

11 Einen wichtigen Beitrag dazu leisteten jüngst Bremer/Ludwig (2015a).

12 Diese Umschreibung ist im Themenheft »Klassismus« zu finden, das von dem Projekt Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage des Vereins Aktion Courage herausgegeben wird (vgl. Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage 2017).

Stiftungsboom (vgl. Fifka 2011, S. 120-130; Anheier et al. 2017, S. 1) und unternehmensnahe Stiftungen engagieren sich oftmals für den ›gesellschaftlichen Zusammenhalt‹, der bekanntlich aufgrund sozialer Desintegrationsprozesse schon länger als gefährdet gilt (vgl. Jaschke 2010). Doch sind unternehmensnahe Stiftungen die geeigneten Förderer für die Auseinandersetzung mit sozialen Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnissen?

Sie selbst sind Profiteure ungleicher Vermögensverteilung, fungieren als Eigentümer von Unternehmen oder befinden sich in direkter finanzieller Abhängigkeit von Unternehmen, haben oftmals Konzernvertreter*innen in ihren Gremien, unterliegen keiner Transparenzpflicht und kommen freiwilligen Standards nur ausnahmsweise nach. Die hier untersuchten Programme richten sich immerhin an ›benachteiligte Jugendliche‹ und erproben neue Herangehensweisen, um diese zu erreichen. Jedoch scheint vor allem Kompetenzförderung betrieben zu werden – eine Auseinandersetzung mit Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnissen steht nicht im Mittelpunkt der Programmkonzeptionen. Ob sich Gegenbeispiele identifizieren lassen oder ob sich die Programme in diese Richtung entwickeln möchten, müsste in weiteren Studien erforscht bzw. in Zukunft gezeigt werden.

Anhang

A.1 Protokolle und Interviews

Protokolle

Gedächtnisprotokoll (2014): Projektveranstaltung – »Micro Projects«.

Gedächtnisprotokoll (2015): »Lernort Stadion«.

Expert*innen-Interviews

In den Institutionen, die im Folgenden aufgelistet werden, wurden Interviews geführt. Aufgrund der Anonymisierung des Falls sind die Institutionen pseudonymisiert, Personen, Orte und die exakten Interviewdaten nicht angegeben (zum Umfang der Interviews und zum Verfremdungsverfahren: vgl. Kapitel 5.1).

- Technology Company Foundation
- Technology Company
- Bildungsstiftung
- Einrichtungen aus der Jugendarbeit
- Teamer*innen-Netzwerk

A.2 Programme

Tabelle 5: Programme von Stiftungen (aus Kapitel 4.2), Quelle: Eigene Recherche

Stiftung	Geförderte Projekte ¹	Beschreibung	Quelle
Bertelsmann Stiftung	»Cities of Migration. Eine Agenda des Wohlstands für alle«	Internationale Konferenz	http://calendar.boell.de/de/event/cities-migration , Abruf: 09.09.2017
	»jungbewegt«	Jugendbeteiligungsprogramm	www.jungbewegt.de/ , Abruf: 07.02.2017
	»GEBe – Gesellschaftliches Engagement Benachteiligter in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit fördern«	Jugendbeteiligungsprogramm und Evaluation	https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/foerderung-gesellschaftlichen-engagements-benachteiligter-in-der-offenen-kinder-und-jugendarbeit-erfolge-und-schwierigkeiten/ , Abruf: 09.09.2017
BMW Stiftung Herbert Quandt	»Europa in Vielfalt vereint«	Dialogreihe	BMW Stiftung Herbert Quandt, Jahresbericht 2015, S. 5, http://bmw-foundation.org/wp-content/uploads/2017/06/geschäftsbericht_2015.pdf , Abruf: 09.09.2017
	»Inseldialoge – Europa in der Welt«	Diskussionsreihe	BMW Stiftung Herbert Quandt, Jahresbericht 2015, S. 5, http://bmw-foundation.org/wp-content/uploads/2017/06/geschäftsbericht_2015.pdf , Abruf: 09.09.2017

¹ Die hier genannten Projekte und Institutionen werden von den Stiftungen z.T. operativ umgesetzt, z.T. gefördert und oftmals in Kooperation mit anderen Partnern durchgeführt.

Deutsche Bahn Stiftung	»Berufene Helden – Lernen durch Engagement für Chancen im Beruf«	Service-Learning-Programm	www.deutschebahnstiftung.de/dbstiftung-de/Foerderung_Projekte/Bildung_und_Kultur/berufene_helden.html, Abruf: 07.02.2017
Freudenberg Stiftung	»Business & Bildung e.V.«	Verein	www.freudenbergstiftung.de/de/aktivitaeten-von-a-z/jugend-zwischen-schule-und-beruf/business-und-bildung-ev.html, Abruf: 09.09.2017
	»Lernen durch Engagement«	Service-Learning-Programm	www.freudenbergstiftung.de/de/schluessselprogramme/lernen-durch-engagement/lernen-durch-engagement.html, Abruf: 07.02.2017
	»Netz gegen Nazis«	Online-Portal	www.freudenbergstiftung.de/de/aktivitaeten-von-a-z/demokratische-kultur-in-schule-und-gemeinde/netz-gegen-nazis.html, Abruf: 07.02.2017
	Amadeu Antonio Stiftung	Förderung der Stiftung	www.freudenbergstiftung.de/de/aktivitaeten-von-a-z/demokratische-kultur-in-schule-und-gemeinde/amadeu-antonio-stiftung.html, Abruf: 07.02.2017
	»Ein Quadratkilometer Bildung«	Aufbau lokaler Bildungsnetzwerke	www.freudenbergstiftung.de/de/schluessselprogramme/schluessselprogramme.html, Abruf: 09.09.2017

Gemeinnützige Hertie Stiftung	»Jugend debattiert«	Schüler*innenwettbewerb	https://www.jugend-debattiert.de/ , Abruf: 07.02.2017
	»Nächste Generation: Europäer?!«	Jugendmedienprojekt	www.ghst.de/demokratie/zusammenhalten/naechste-generation-europaeer/ , Abruf: 09.09.2017
Heinz Nixdorf Stiftung	Initiative »Herausforderung Unternehmertum«	Förderung von Unternehmensgründungen und Social-Entrepreneurship	www.stiftung-westfalen.de/foerderprojekte/demokratisches-staatswesen/offene-projekte/foerderprojekt-herausforderung-unternehmertum/ , Abruf: 09.09.2017
	»Young Leaders for Europe«	Förderung von Nachwuchskräften	www.stiftung-westfalen.de/foerderprojekte/demokratisches-staatswesen/offene-projekte/foerderprojekt-sommerakademie-europa/ , Abruf: 09.09.2017
	Ludwig-Ehrhart-Stiftung	Förderung der Stiftung	www.stiftung-westfalen.de/foerderprojekte/demokratisches-staatswesen/offene-projekte/foerderprojekt-ludwig-erhard-stiftung/ , Abruf: 09.09.2017
	Stiftung politische und christliche Jugendbildung	Förderung der Stiftung	www.stiftung-westfalen.de/foerderprojekte/demokratisches-staatswesen/offene-projekte/foerderprojekt-stiftung-politische-und-christliche-jugendbildung/ , Abruf: 09.09.2017

innogy Stiftung	»Young Energy for Europe« 2013/2014	Jugendprojekt	www.rwestif- tung.com/web/cms/de/19 96392/innogy-stif- tung/projekte/ar- chiv/young-energy- for-europe/, Abruf: 17.02.2017
Körper Stiftung	»History Campus«	Blog	https://www. koerber-stiftung.de/ history-campus.html, Abruf: 09.09.2017
	»history@debate«	Veranstaltungs- reihe	https://www. koerber-stiftung.de/ historydebate.html, Abruf: 07.02.107
	»Geschichts- wettbewerb des Bundes- präsidenten«	Jugend- Wettbewerb	https://www. koerber-stiftung.de/ geschichtswettbewerb. html, Abruf: 07.02.2017
	»Fokusthema Digitale Mündig- keit«	Schwerpunkt- thema	https://www. koerber-stiftung.de/ themen/ digitale-muendigkeit. html, Abruf: 09.09.2017
	»Bergedorfer Gesprächskreis«	Diskussionsfor- mat	https://www. koerber-stiftung.de/ber gedorfer-gespraechskreis html, Abruf: 09.09.2017
	»Körper-Netzwerk Außenpolitik«	Netzwerk	https://www. koerber-stiftung.de/ koerber-netzwerk- aussenpolitik.html, Abruf: 09.09.2017
	»Tage des Exils«	Veranstaltungs- format	https://www. koerber-stiftung.de/ hamburger-tage- des-exils-beginnen- 1060.html, Abruf: 09.09.2017

Joachim Herz Stiftung	»Youtube-Stars erklären Wirtschaft«	YouTube-Format	https://www.joachim-herz-stiftung.de/was-wir-tun/wirtschaft-verstehen-gestalten/entdecke-wirtschaft/youtube-stars-erklaren-wirtschaft/ , Abruf: 07.02.2017
	»Schüler urteilen als Wirtschaftsbürger«	Forschungsprojekt und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien	https://www.joachim-herz-stiftung.de/was-wir-tun/wirtschaft-verstehen-gestalten/wirtschaftsbildung-erforschen/schueler-urteilen-als-wirtschaftsbuerger/ , Abruf: 07.02.2017
	»EcoStartup«	Unternehmensplanspiel	https://www.joachim-herz-stiftung.de/was-wir-tun/wirtschaft-verstehen-gestalten/play-economy/ecostartup/ , Abruf: 07.02.2017
Robert Bosch Stiftung	»Politische Bildung in der Berufsschule«	Studie	www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/PolitischeBildungBerufsschule.pdf , Abruf: 16.02.2017
	»Schulbrücke Europa«	Projektwochen für Schüler*innen	www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/26210.asp , Abruf: 08.02.2017
	»Starke Lehrer – Starke Schüler«	Fortbildungsangebot für Lehrkräfte	www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/66320.asp , Abruf: 08.02.2017

»Jugend gegen Extremismus«	Förderung von Jugendprojekten	www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/67272.asp , Abruf: 08.02.2017
»Rückgrat – Gegen Rechts-extremismus«	Wissenschaft-Praxis-Kooperation	www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/54901.asp , Abruf: 08.02.2017
»Dialog macht Schule«	Mentor*innen-Programm	www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/29984.asp , Abruf: 09.09.2017
»Lernort Stadion«	Workshops, Aufbau von Lernzentren	www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/28056.asp , Abruf: 09.09.2017
»Partizipation in der Kita«	Fortbildung für Erzieher*innen	www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/71995.asp , Abruf: 09.09.2017
»Journalistenprogramme«	Verschiedene Angebote	www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/journalistenprogramme.asp , Abruf: 03.08.2017
»Actors of Urban Change«	Projektförderungen	www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/47964.asp , Abruf: 08.02.2017
»Neulandgewinner. Zukunft erfinden vor Ort«	Projektförderungen	www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/41318.asp , Abruf: 08.02.2017
»DU HAST DIE MACHT«	Medieninitiative, unterschiedliche Angebote	www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/29972.asp , Abruf: 09.09.2017
»NECE – Network European Citizenship Education«	Konferenzreihe	www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/nece/227285/nece-conference-2016-zagreb , Abruf: 09.09.2017

Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa	»European Youth Parliament«	Jugendparlament	http://schwarzkopf-stiftung.de/eyp/programm-und-ziele/ , Abruf: 09.09.2017
	politische Bildungsseminare für Teilnehmer*innen des Schülerstipendiums der Roland-Berger-Stiftung	Seminare	Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa, Jahresbericht 2013, http://schwarzkopf-stiftung.de/wordpress/wp-content/uploads/2014/01/Jahresbericht-2013.pdf , Abruf: 03.08.2017
Stiftung Mercator	NRW School of Governance	Finanzielle Förderung	https://www.stiftung-mercator.de/de/projekt/nrw-school-of-governance/ , Abruf: 10.12.2017
	»Europa verstehen«	Online-Plattform und Seminare	https://www.stiftung-mercator.de/de/publikation/europa-verstehen-schuelerinnen-und-schueler-haben-fragen-zu-europa/ , Abruf: 09.09.2017

Literaturverzeichnis

Unveröffentlichte Expertisen, Evaluationen, Dokumente

- Besand, Anja/Fuhrmann, Brigitte, (o.J.): Begleitstudie zum Projekt »Dialog macht Schule« – Politische Bildung mit Jugendlichen in der Einwanderungsgesellschaft, o.O.
- Bittlingmayer, Uwe H./Hurrelmann, Klaus (2005): Medial vermittelte politische Bildung für Jugendliche aus bildungsfernen Milieus aus soziologischer Sicht. Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung, o.O.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (1999): Abschlussbericht zur Evaluation der Arbeit der Bundeszentrale, Bonn.
- Feldmann-Wojtachnia, Eva (2013): Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Projekts »Lernort Stadion« der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit der Bundesliga-Stiftung. Zwischenergebnisse und Schlussfolgerungen, Datensynopse, München.
- Robert Bosch Stiftung (2014): Strategie zum Schwerpunkt Jugend und Demokratie, Stuttgart.

Printmedien

- Adloff, Frank (2010): Philanthropisches Handeln. Eine historische Soziologie des Stiftens in Deutschland und den USA, Frankfurt a.M.
- Adloff, Frank/Strachwitz, Rupert Graf (2011): Eine Privilegierung von Stiftungen – wozu?, in: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, Heft 1/2011, S. 55-65.
- Ahlheim, Klaus (2012): Die »weiße Flagge gehißt«? Wirkung und Grenzen des Beutelsbacher Konsens, in: Ahlheim, Klaus/Schillo, Johannes (Hg.), a.a.O., S. 75-92.
- Ahlheim, Klaus/Schillo, Johannes (Hg.) (2012): Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung, Hannover.
- Alscher, Mareike et al. (2009): Bericht zur Lage und den Perspektiven bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland, Berlin.

- Andres, Jennifer (2008): Wieviel Bosch steckt noch in der Robert Bosch Stiftung?, in: *Opusculum*, Heft 29/2008, S. 3-20.
- Anheier, Helmut/Appel, Anja (2004): Stiftungen in der Bürgergesellschaft: Grundlegende Fragen zu Möglichkeiten und Grenzen, in: *APUZ*, Heft 14/2004, S. 8-15.
- Anheier, Helmut K. et al. (2017a): *Stiftungen in Deutschland 1: Eine Verortung*, Wiesbaden.
- Anheier, Helmut K. et al. (Hg.) (2017b): *Stiftungen in Deutschland 2: Wirkungsfelder*, Wiesbaden.
- Anheier, Helmut K. et al. (Hg.) (2017c): *Stiftungen in Deutschland 3: Portraits und Themen*, Wiesbaden.
- Arnove, Robert F. (Hg.) (1980): *Philanthropy and Cultural Imperialism. The Foundations at Home and Abroad*, Boston.
- Arnove, Robert F./Pinede, Nadine (2007): Revisiting the »Big Three« Foundations, in: *Critical Sociology* 33/2007, S. 389-425.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2011): *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*, Bonn.
- Backhaus-Maul, Holger et al. (Hg.) (2010): *Corporate Citizenship in Deutschland. Gesellschaftliches Engagement von Unternehmen. Bilanz und Perspektiven, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage*, Wiesbaden.
- Bähr, Johannes/Erker, Paul (2013): *Bosch: Geschichte eines Weltunternehmens*, München.
- Bartly, Tim (2007): How Foundations shape social movements: The construction of an organizational field and the rise of forest certification, in: *Social Problems*, Heft 3/2007, S. 229-255.
- Bartsch, Gabriele (2010): Corporate Volunteering – ein Blickwechsel mit Folgen, in: Backhaus-Maul et al. (Hg.), a.a.O., S. 371-387.
- Becker, Florian et al. (Hg.) (2013): *Gramsci lesen. Einstiege in die Gefängnishefte*, Hamburg.
- Becker, Helle (2000): *Marketing in der Politischen Bildung*, Schwalbach/Ts.
- Becker, Helle (2011a): *Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln – Studie zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland. Ein Projekt der Arbeitsgemeinschaft deutscher Bildungsstätten (AdB) mit dem Bundesausschuss politische Bildung (bap)*, Essen und Berlin.
- Becker, Helle (2011b): Mehr als Behauptungen: Empirische Erkenntnisse für die politische Bildung, in: *Journal für politische Bildung*, Heft 2/2011, S. 8-17.
- Becker, Helle (2013): Wir Kellerkinder? Zur Geschichte der »Profession politische Bildung« in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, in: Hufer, Klaus-Peter/Richter, Dagmar (Hg.), a.a.O., S. 49-63.

- Becker, Helle/Krüger, Thomas (2009): Weiterbildung und Politik, in: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen, S. 635-651.
- Benz, Arthur/Dose, Nicolai (Hg.) (2010): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung, 2., aktualisierte und veränderte Auflage, Wiesbaden.
- Berndt, Hans (2003): Stiftung und Unternehmen: Rechtsvorschriften, Besteuerung, Zweckmäßigkeit, 7. Auflage, Herne, Berlin.
- Bernhard, Armin (2005): Antonio Gramscis Politische Pädagogik, Hamburg.
- Bernhard, Armin (2007): Pädagogische Grundverhältnisse. Die Relevanz Antonio Gramscis für eine emanzipatorische Pädagogik, in: Merkens, Andreas/Rego Diaz, Victor (Hg.), a.a.O., S. 141-157.
- Besand, Anja (2012): Abkehr von der Instruktion in der politischen Bildung. Soziale Medien als Chance für selbstgesteuerte, dialogische und adressatenorientierte Bildungsprozesse, in: wirtschaft+politik, Heft 1/2012, S. 52-54.
- Bescherer, Peter/Liebig, Steffen/Schmalz, Stefan (2014): Editorial: Klassentheorien, in: PROKLA, Heft 175/2014, S. 152-160.
- Biedermann, Christiane (2008): Corporate Citizenship als strategische Unternehmenskommunikation, in: Backhaus-Maul, Holger et al. (Hg.): Corporate Citizenship in Deutschland. Bilanz und Perspektiven, Wiesbaden, S. 291-306.
- Bielenberg, Ina (2013): Praxisfeld Fachverband – Beobachtungen zum Professionsverständnis in der außerschulischen Bildung, in: Hufer, Klaus-Peter/Richter, Dagmar (Hg.), a.a.O., S. 111-119.
- Bittlingmayer, Uwe H./Gerdes, Jürgen/Sahrai, Diana (2013): Entpolitisierung wider Willen? Anmerkungen zum Spannungsverhältnis von schulischen Social- und Life Skills-Programmen und politischer Bildung, in: Bremer, Helmut et al. (Hg.), a.a.O., S. 253-275.
- BMFSFJ (Hg.) (2012): Für eine Kultur der Mitverantwortung. Erster Engagementbericht. Zentrale Ergebnisse, Berlin.
- Boeßenecker, Karl-Heinz (2014): 50 Jahre Stiftung Mitarbeit. Beiträge zur Entwicklung demokratischer Kultur und partizipativer Demokratie, in: Journal für politische Bildung, Heft 1/2014, S. 56-64.
- Bolder, Axel (2008): Bildungsverweigerung als Lebensstil. Sozialstrukturelle Kontexte des Widerstands gegen Bildung, in: Kursiv. Journal für Politische Bildung, Heft 2/2008, S. 38-48.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung, Wiesbaden.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2003): Der neue Geist des Kapitalismus, 1. Auflage, Konstanz.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2013): Der neue Geist des Kapitalismus, 3. Auflage, Konstanz.

- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2002): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*, 3. Auflage, Heidelberg.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*, Hamburg.
- Bourdieu, Pierre (1993): Was sprechen heißt, in: Bourdieu, Pierre (Hg.): *Soziologische Fragen*, Frankfurt a.M., S. 91-106.
- Bourdieu, Pierre (2001a): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*, Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre (2001b): *Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft*, Konstanz.
- Brandmüller, Gerhard/Lindner, Reinhold (2005): *Gewerbliche Stiftungen. Unternehmensstiftung, Stiftung & Co. KG, Familienstiftung*, 3. Auflage, Berlin.
- Bremer, Helmut (2011): *Symbolische Macht und politisches Feld. Der Beitrag der Theorie Pierre Bourdieus für die politische Bildung*, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.), a.a.O., S. 181-192.
- Bremer, Helmut et al. (Hg.) (2013): *Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive*, Weinheim und Basel, S. 253-275.
- Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark (2011): *Weiterbildung und »Bildungsferne«. Forschungsbefunde, Theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis*, o.O.
- Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark (2015): *»Defizit« oder »Benachteiligung«: Zur Dialektik von Selbst und Fremdausschließung in der politischen Bildung*, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): *Inklusion: Wege in die Teilhabe-gesellschaft*, Frankfurt a.M., S. 419-434.
- Bremer, Helmut/Ludwig, Felix (2015a): *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes »Jugend für Politik gewinnen«*, Essen.
- Bremer, Helmut/Ludwig, Felix (2015b): *Inklusion und Exklusion im politischen Feld. Einsichten und Einblicke aus der Perspektive Bourdieus*, in: *Journal für politische Bildung*, Heft 1/2015, S. 28-37.
- Bröckling, Ulrich (2002): *Jeder könnte, aber nicht alle können. Konturen des unternehmerischen Selbst*, in: *Mittelweg*, Heft 36/2010, S. 6-26.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*, Frankfurt a.M.
- Brömming, Ulrich (2011): *Eigenständiges Profil im Blick*, in: *Stiftungswelt*, Heft 1/2011, S. 11-17.
- Bundesliga Stiftung (2012): *Bericht der Bundesliga-Stiftung 2009-2011: Chancen schaffen. Aus dem Fußball für die Gesellschaft*, o.O.

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales/BMAS (Hg.) (2013): Lebenslagen in Deutschland. Der vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Bonn.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2017a): Lebenslagen in Deutschland. Der fünfte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bericht, Bonn.
- Bundesregierung (2010): Nationale Engagementstrategie der Bundesregierung, Berlin.
- Bundesverband Deutscher Stiftungen (Hg.) (2012a): Stiftungen und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen, Stiftungsstudie, 2. Auflage, Berlin.
- Bundesverband Deutscher Stiftungen (Hg.) (2012b): Auftrag Nachhaltigkeit: Wie Stiftungen den sozialen Zusammenhalt stärken, Stiftungsreport 2012/13, Berlin.
- Bundesverband Deutscher Stiftungen (Hg.) (2013a): Private Stiftungen als Partner der Wissenschaft. Ein Ratgeber für die Praxis, Berlin.
- Bundesverband Deutscher Stiftungen (Hg.) (2013b): Auftrag Nachhaltigkeit: Wie Stiftungen Wirtschaft und Gemeinwohl verbinden, Stiftungsreport 2013/14, Berlin.
- Bundesverband Deutscher Stiftungen (Hg.) (2014): Verzeichnis Deutscher Stiftungen, Bände 1-3, 8., erweiterte Auflage, Berlin.
- Bundesverband Deutscher Stiftungen/Körper Stiftung (2010): Kurzstudie: Engagementförderung durch Stiftungen in Deutschland, Berlin.
- Bundeszentrale für politische Bildung/Robert Bosch Stiftung (Hg.) (2011): Jugend, Religion, Demokratie. Politische Bildung mit Jugendlichen in der Einwanderungsgesellschaft, Bonn.
- Bünger, Carsten (2011): Politische Bildung nach dem ›Tod des Subjekts‹, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.), a.a.O., S. 315-325.
- Bünger, Carsten (2013): Die Politizität der Bildung – Systematischer Fokus kritischen Bildungsdenkens, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3/2013, S. 430-446.
- Bürgin, Julika/Lösch, Bettina (2013): Die Hochschule als wissenschaftlicher Reflexionsort für die außerschulische politische Bildung. Eine strukturpolitische Initiative, in: Journal für politische Bildung, Heft 4/2013, S. 40-46.
- Busse, Arne/Kohl, Wiebke/Mey, Saskia (2012): Politische Bildung mit bildungs- und politikfernen Zielgruppen. Ansätze der Bundeszentrale für politische Bildung, in: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hg.), a.a.O., S. 89-102.
- Butterwegge, Christoph (2009): Armut in einem reichen Land. Wie das Problem verharmlost und verdrängt wird, Frankfurt a.M.
- Butterwegge, Christoph (2011): Krise und Zukunft des Sozialstaates, 4. erweiterte Auflage, Wiesbaden.

- Butterwegge, Christoph (2014): *Krise und Zukunft des Sozialstaates*, 5. Auflage, Wiesbaden.
- Butterwegge, Christoph (2015): Wachsende soziale Ungleichheit – eine Gefahr für die Demokratie, in: *Journal für politische Bildung*, Heft 2015/1, S. 10-18.
- Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke (2012): »Unsichtbares« Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von »bildungsfernen« Jugendlichen, in: Kohl, Wiebke/Seibring, Anne (Hg.), a.a.O., S. 43-80.
- Calmbach, Marc et al. (Hg.) (2012): *Wie ticken Jugendliche? 2012: Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*, Düsseldorf.
- Celikates, Robin (2008): *Kritik als soziale Praxis. Gesellschaftliche Selbstverständigung und kritische Theorie*, Frankfurt a.M.
- Chassé, Karl August (2010): *Kinderarmut in Deutschland*, in: *APuZ*, Heft 51-52/2010, S. 16-23.
- Ciupke, Paul (2012): *Außerschulische politische Bildung vor dem Systemwechsel?*, in: Ahlheim, Klaus/Schillo, Johannes (Hg.), a.a.O., S. 156-172.
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun/Weinbach, Heike (2012): *Praxishandbuch social justice and diversity: Theorien, Training, Methoden, Übungen*, Weinheim und Basel.
- Damm, Diethelm (2006): *Neue Kooperationen – Unternehmen als Partner der Jugendarbeit*, in: Kolhoff, Ludger/Wendt, Peter-Ulrich/Bothe, Iris (Hg.): *Regionale Jugendarbeit. Wege in die Zukunft*, Wiesbaden, S. 180-198.
- Demirović, Alex (2002): *Rekrutierung von Intellektuellen im Fordismus. Vergleichende Bemerkungen zu Horkheimers und Adornos Analyse der Kulturindustrie und Gramscis Analyse der Zivilgesellschaft*, in: Brüchert, Oliver/Resch, Christine (Hg.): *Zwischen Herrschaft und Befreiung. Kulturelle, politische und wissenschaftliche Strategien*, Münster, S. 55-69.
- Demirović, Alex (2007): *Politische Gesellschaft – zivile Gesellschaft. Zur Theorie des integralen Staates bei Antonio Gramsci*, in: Buckel, Sonja/Fischer-Lescano, Andreas (Hg.): *Hegemonie gepanzert mit Zwang. Zivilgesellschaft und Politik im Staatsverständnis Antonio Gramscis*, Baden-Baden, S. 21-41.
- Detjen, Joachim (2007): *Politische Bildung für bildungsferne Milieus*, in: *APuZ*, Heft 32-33/2007, S. 3-8.
- Detjen, Joachim (2009): *Bildungsferne Milieus als Herausforderung der politischen Bildung*, in: Drews, Albert (Hg.), a.a.O., S. 101-108.
- Deutscher Bundestag (Hg.) (2005): *Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung*, Berlin.
- Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband (Hg.) (2016): *Ungleichheit: Ausmaß, Ursachen und Konsequenzen. Paritätisches Jahresgutachten 2016*, Berlin.
- DGB Bundesvorstand (2013): *Projekttag Demokratie und Partizipation*, Berlin. (unveröffentlichter Ordner für Teamer*innen)

- Doneit, Madeline/Lösch, Bettina/Rodrian-Pfennig, Margit (Hg.) (2016): *Geschlecht ist politisch: Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung*, Opladen, Berlin und Toronto.
- Donsbach, Wolfgang/Brade, Anne-Marie (2013): *Forschungsfördernde Stiftungen in der Wahrnehmung ihrer Stakeholder*, Dresden.
- Dörre, Klaus (2009): *Prekäres Leben – die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts*, in: Panke, Martina/Schnauder, Ulrich (Hg.), a.a.O., S. 13-25.
- Dörre, Klaus (2010): *Soziale Klassen im Prozess kapitalistischer Landnahmen*, in: Bude, Heinz/Damitz, Ralf M./Koch, André (Hg.): *Marx. Ein toter Hund? Gesellschaftstheorie reloaded*, Hamburg, S. 198-236.
- Dörre, Klaus (2015): *Unterklassen. Plädoyer für die analytische Verwendung eines zwiespältigen Begriffs*, in: APuZ, Heft 10/2015, S. 3-10.
- Drews, Albert (Hg.) (2009a): *Politisch nicht mehr erreichbar? Politikverdrossenheit und soziale Milieus*, Rehburg-Loccum.
- Drews, Albert (2009b): *Politisch nicht mehr erreichbar? Politikverdrossenheit und soziale Milieus*, in: Ders. (Hg.), a.a.O., S. 69-99.
- Dubielzig, Frank/Schaltegger, Stefan (2005): *Corporate Citizenship*, in: Althaus, Marco/Geffken, Michael/Rawe, Sven (Hg.): *Handlexikon Public Affairs*, Münster, S. 235-238.
- Eagleton, Terry (2000): *Ideologie. Eine Einführung*, Stuttgart.
- Eis, Andreas (2013): *Mythos Mündigkeit – oder Erziehung zum funktionalen Subjekt?*, in: Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hg.), a.a.O., S. 69-77.
- Eis, Andreas (2016a): *Vom Beutelsbacher Konsens zur »Frankfurter Erklärung: Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung«?*, in: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.), a.a.O., S. 131-139.
- Eis, Andreas (2016b): *»Politische Bildung untersucht, wie Macht- und Herrschaftsansprüche in den Subjekten und in den gesellschaftlichen Verhältnissen wirksam werden.«*, in: Pohl, Kerstin (Hg.): *Positionen der politischen Bildung 2. Interviews zur Politikdidaktik*, Schwalbach/Ts., S. 408-423.
- Eis, Andreas/Moulin-Doos, Claire (2015): *Politische Prekarität postdemokratischer Verantwortung: Eine Herausforderung für die politische Bildungsforschung*, in: *Politik unterrichten*, Heft 1/2015, S. 16-21.
- Eis, Andreas/Salomon, David (Hg.) (2014): *Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung*, Schwalbach/Ts.
- Engartner, Tim (2015): *Werbung in der Schule: Wie Unternehmen um Schülerinnen und Schüler buhlen*, in: *b&w/bildung und wissenschaft – Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg*, Heft 11/2015, S. 24-26.
- Engartner, Tim/Krisanthan, Balasundaram (2016): *Lobbyismus an Schulen. Wie privatwirtschaftliche Initiativen die »Öffnung von Schule« (aus)nutzen*, in:

- Dust, Martin/Lohmann, Ingrid/Steffens, Gerd (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik 2016. Events & Edutainment, Frankfurt a.M., S. 197-210.
- Engartner, Tim/Krisanthan, Balasundaram (Hg.) (2017): Wie viel ökonomische Bildung braucht politische Bildung?, Schwalbach/Ts.
- Erben, Friedrun (2012a): Lust auf Zukunft! Ressourcenorientierte politische Bildung für Jugendliche mit geringen Bildungschancen, in: Kohl, Wiebke/Seibring, Anne (Hg.), a.a.O., S. 89-94.
- Erben, Friedrun (2012b): »Das ist mein Leben – es ist nicht immer leicht...«. Plädoyer für eine ressourcenorientierte Bildungsarbeit, in: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hg.), a.a.O., S. 103-116.
- Erben, Friedrun/Schlottau, Heike/Waldmann, Klaus (Hg.) (2013): »Wir haben was zu sagen!« Politische Bildung mit sozial benachteiligten Jugendlichen. Subjektorientierung – Anerkennung – Partizipation, Schwalbach/Ts.
- Eulerich, Marc (2016): Stiftungsverbundene Unternehmen in Deutschland. Grundlagen, Ziele, Ausgestaltung, Berlin.
- Eulerich, Marc/Welge, Martin K. (2011): Die Einflussnahme von Stiftungen auf die unternehmerische Tätigkeit deutscher Großunternehmen, Düsseldorf.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2008): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten, 3. Auflage, Weinheim.
- Fifka, Matthias S. (2011): Corporate Citizenship in Deutschland und den USA. Gemeinsamkeiten und Unterschiede im gesellschaftlichen Engagement von Unternehmen und das Potential eines transatlantischen Transfers, Wiesbaden.
- Fisahn, Andreas (2008): Herrschaft im Wandel. Überlegungen zu einer kritischen Theorie des Staates, Köln.
- Fisher, Donald (1980): American Philanthropy and the Social Sciences: Reproduction of a Conservative Ideology, in: Robert F. Arnove (Hg.), a.a.O., S. 233-268.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik?, Berlin.
- Friedrich Ebert Stiftung (Hg.) (2011): Sprichst du Politik? Ergebnisse des Forschungsprojekts und Handlungsempfehlungen, Berlin.
- Fritz, Karsten/Maier, Katharina/Böhnisch, Lothar (2006): Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland, Weinheim und München.
- Fuchs-Heinritz, Werner et al. (1978): Lexikon zur Soziologie, 2. verbesserte und erweiterte Auflage, Opladen.
- Füller, Christian (2015): Vom Profit der Philanthropie, in: der Freitag, 29.10.2015, S. 6-7.
- Gaiser, Wolfgang/Rijke, Johannes de (2000): Partizipation und politisches Engagement, in: Gille, Martina/Krüger, Winfried (Hg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29-Jährigen im vereinigten Deutschland, Opladen, S. 267-324.

- Gerber, Pia (2006): Der lange Weg der sozialen Innovation – Wie Stiftungen zum sozialen Wandel im Feld der Bildungs- und Sozialpolitik beitragen können. Eine Fallstudie zur Innovationskraft der Freudenberg Stiftung, Weinheim.
- Gerdes, Jürgen/Bittlingmayer, Uwe H. (2012): Demokratische Partizipation und politische Bildung, in: Kohl, Wiebke/Seibring, Anne (Hg.), a.a.O., S. 26-40.
- Gessner, Rebekka et al. (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bericht über eine Fachtagung, in: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.), a.a.O., S. 28-36.
- Gessner, Susann (2014): Politikunterricht als Möglichkeitsraum, Schwalbach/Ts.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden.
- Graefe, Stefanie (2011): Eine Kritik dessen, was wir sind. Foucaults Denken der »Regierung« – eine Herausforderung für die politische Bildung?, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.), a.a.O., S. 169-180.
- Gramsci, Antonio (1929-1935/1991-2002): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe, Band 1-10, Hamburg (zitiert als GH).
- Grüne, Petra (2001): Die Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) im Jahr Eins der Neustrukturierung: Ein Interview mit Petra Grüne, in: Kursiv, Heft 3/2001, S. 38-42.
- Hafeneger, Benno (2014): Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung, in: Sander, Wolfgang (Hg.), a.a.O., S. 222-230.
- Hafeneger, Benno et al. (2016): Editorial, in: Journal für politische Bildung, Heft 1/2016, S. 5-6.
- Hammermeister, Juliane (2013): Über die (Un-)Möglichkeit des Kritiklernens im politischen Unterricht. Reflexionen zum Kritikbegriff im Kontext institutionell gebundener Politischer Bildung, in: Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hg.), a.a.O., S. 100-108.
- Hanke, Horst (1971): Stiftungen als Instrumente der Monopolherrschaft, in: DWI-Forschungshefte, Heft 2/1971.
- Hardtke, Arnd/Kleinfeld, Annette (Hg.) (2010): Gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen. Von der Idee der Corporate Social Responsibility zur erfolgreichen Umsetzung, Wiesbaden.
- Harring, Marius (2007): Informelle Bildung – Bildungsprozesse im Kontext von Bildung im Jugendalter, in: Ders./Rohlf's, Carsten/Palentien, Christian (Hg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen, Wiesbaden, S. 237-258.
- Hartfiel, Günter (1982): Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart.
- Hartmann, Michael (2008): Elitesozilogie. Eine Einführung, 2., korrigierte Auflage, Frankfurt a.M. und New York.
- Hartwich, Hans-Hermann (1989): Stand und Perspektiven Politischer Bildung – und ihr Verhältnis zur Politikwissenschaft im Jahre 1987, in: Claußen, Bern-

- hard/Noll, Adolf (Hg.): Politische Wissenschaft und Politische Bildung. Eröffnung einer Diskussion, Hamburg, S. 9-20.
- Hedtke, Reinhold (2014): Ökonomisches Lernen, in: Sander Wolfgang (Hg.), a.a.O., S. 312-320.
- Heinrich, Michael (2005): Kritik der politischen Ökonomie. Eine Einführung, 3. Auflage, Stuttgart.
- Hermanns, Harry/Tkocz, Christian/Winkler, Helmut (1984): Berufsverlauf von Ingenieuren: Biographie-analytische Auswertung narrativer Interviews, Frankfurt.
- Heuss, Theodor (2008): Robert Bosch. Leben und Leistung, 12. Auflage, Stuttgart und Leipzig.
- Hildebrandt, Achim (2015): Experteninterviews, in: Ders. et al. (Hg.): Methodologie, Methoden, Forschungsdesign. Ein Lehrbuch für fortgeschrittene Studierende der Politikwissenschaft, Wiesbaden, S. 242-255.
- Hinterhuber, Eva Maria/Möller, Simon (2013): Kopiert, kommerzialisiert, kopiert: die Aneignung von Partizipationsformen jenseits der Konventionen durch Wirtschaftsakteure, in: Nève, Drothée de/Olteanu, Tina (Hg.): Politische Partizipation jenseits der Konventionen, Opladen, Berlin und Toronto, S. 205-230.
- Hirsch, Anja (2010): Politikferne Zielgruppen in der Politischen Bildung? Der Ansatz der Bundeszentrale für politische Bildung, Jena. (unveröff. Magisterarbeit)
- Hirsch, Anja (2014a): Politische Bildung im sozialen Nahraum – eine »Neuerfindung« ohne Folgen?, in: Journal für politische Bildung, Heft 2/2014, S. 58-64.
- Hirsch, Anja (2014b): Hochschule als Reflexions- und Weiterbildungsort der außerschulischen politischen Bildung, in: Journal für politische Bildung, Heft 3/2014, S. 60-66.
- Hirsch, Anja (2016): Emancipatory? Critical reflections on promoting »self-efficacy« among marginalized youth, in: Kakos, Michalis/Müller-Hofstede, Christoph/Ross, Alistair (Hg.): Beyond Us versus Them: Citizenship Education with hard to reach learners in Europe, Bonn, S. 161-181.
- Hirsch, Joachim (2005): Materialistische Staatstheorie. Transformationsprozesse des kapitalistischen Staatensystems, Hamburg.
- Höhne, Thomas (2007): Zu Risiken und Nebenwirkungen des Kompetenzbegriffs, in: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, Heft 3/2007, S. 203-210.
- Höhne, Thomas (2012): Stiftungen als Akteure eines neuen Bildungsregimes, in: DDS – Die Deutsche Schule, Heft 3/2012, S. 242-255.
- Höhne, Thomas (2016): Stiftungen & Staat auf dem Privatisierungspfad. Eine kritische Analyse zum Einfluss von Stiftungen im Bildungsbereich, in: Heinrich, Martin/Kohlstock, Barbara (Hg.): Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur »Neuen Steuerung« im Bildungssystem, Wiesbaden, S. 35-58.

- Höhne, Thomas/Schreck, Bruno (2009): Private Akteure im Bildungsbereich. Eine Fallstudie zum schulpolitischen Einfluss der Bertelsmann Stiftung am Beispiel von SEIS (Selbstevaluation in Schulen), Weinheim und München.
- Holland-Letz, Matthias (2015): Scheinheilige Stifter: Wie Reiche und Unternehmen durch gemeinnützige Stiftungen noch mächtiger werden, Köln.
- Hufer, Klaus-Peter/Richter, Dagmar (Hg.) (2013a): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen – Perspektiven politischer Bildung, Bonn.
- Hufer, Klaus-Peter/Richter, Dagmar (2013b): Politische Bildung als Profession – Verständnisse und Forschung, in: Dies. (Hg.), a.a.O., S. 12-19.
- Jaschke, Hans-Gerd (2010): Bedingungsfaktoren des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums des Innern, Berlin.
- Jerusalem, Matthias (2013): Selbstwirksamkeit, Motivation und Leistung, in: Erben, Friedrun/Schlottau, Heike/Waldmann, Klaus (Hg.), a.a.O., S. 179-199.
- Junck, Sibylle (2007): Unternehmensnahe Stiftungen, Berlin.
- Kaiser, Robert (2014): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung, Wiesbaden.
- Kieffer, Charles H. (1984): Citizen Empowerment: A Developmental Perspective, in: Prevention in Human Services. Special Issue: Studies in Empowerment, Heft 2-3/1984, S. 9-36.
- Kleemann-Göhring, Mark (2013): »Politikferne« in der politischen Bildung. Zur Anerkennung unterschiedlicher sozialer Zugänge zum politischen Feld, in: Bremer, Helmut et al. (Hg.), a.a.O., S. 276-292.
- Kleinfeld, Ralf/Zimmer, Annette/Willems, Ulrich (Hg.) (2007): Lobbying. Strukturen. Akteure. Strategien, Wiesbaden.
- Kocka, Jürgen et al. (2011): Abschlussdiskussion: Geschenkt? Chancen und Grenzen zivilgesellschaftlicher Wissenschaftsförderung. Jürgen Kocka im Gespräch mit Wilhelm Krull, Christoph Marksches, Jan Philipp Reemtsma und Gesine Schwan, in: Ders./Stock, Günter (Hg.), a.a.O., S. 179-191.
- Kocka, Jürgen/Stock, Günter (Hg.) (2011): Stiften, Schenken, Prägen. Zivilgesellschaftliche Wissenschaftsförderung im Wandel, Frankfurt a.M.
- Kögel, Rainer/Berg, Dieter (2011): Die Unternehmensverfassung des Hauses Bosch als Grundmodell der Doppelstiftung, in: FuS – Zeitschrift für Familienunternehmen und Stiftungen, Heft 1/2011, S. 13-19.
- Kohl, Wiebke/Seibring, Anne (Hg.) (2012a): »Unsichtbares« Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von »bildungsfernen« Jugendlichen, Bonn.
- Kohl, Wiebke/Seibring, Anne (2012b): Vorwort, in: Dies. (Hg.), a.a.O., Bonn, S. 7-12.
- Krais, Beate (2008): Zur Funktionsweise von Herrschaft in der Moderne. Soziale Ordnungen, symbolische Gewalt, gesellschaftliche Kontrolle, in: Schmidt, Robert/Woltersdorff, Volker (Hg.): Symbolische Gewalt, Konstanz, S. 45-58.

- Kreiß, Christian (2015): *Gekaufte Forschung. Wissenschaft im Dienst der Konzerne – Irrweg Drittmittelforschung*, Berlin, München und Wien.
- Kühberger, Christoph (2014): *Unterstützungsstrukturen der politischen Bildung: Verbände, Förderer, Materialien und Onlineangebote*, in: Sander, Wolfgang (Hg.), a.a.O., S. 165-174.
- Lammers, Britta/Eis, Andreas (2014): *Subjektanalyse und Subjektkritik im Zeichen der Krise: Transformationen des Selbst als Lernproblematik*, in: Eis, Andreas/Salomon (Hg.), a.a.O., S. 106-115.
- Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016): *Qualitative Sozialforschung*, 6., überarbeitete Auflage, Weinheim und Basel.
- Lange, Dirk (2010): *Monitor politische Bildung. Daten zur Lage der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn.
- Lange, Dirk (2011a): *Das Mitmachheft: Einmischen. Anpacken. Ein Arbeitsheft für die Grundschule – Das Mitmachheft*, Gütersloh.
- Lange, Dirk (2011b): *Zivilgesellschaft gestalten! Ein Arbeitsheft für die Sekundarstufe 1 – Das Mitmachheft*, Gütersloh.
- Lange, Dirk (2011c): *Zivilgesellschaft gestalten! Ein Arbeitsheft für die Sekundarstufe 2 – Das Mitmachheft*, Gütersloh.
- Lauth, Hans-Joachim/Pickel, Gert/Pickel, Susanne (2009): *Methoden der vergleichenden Politikwissenschaft. Eine Einführung*, Wiesbaden.
- Leif, Thomas/Speth, Rudolf (Hg.) (2006): *Die fünfte Gewalt. Lobbyismus in Deutschland*, Bonn.
- Lemke, Thomas (1997): *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität*, Berlin.
- Lemke, Thomas (2007): *Biopolitik zur Einführung*, Hamburg.
- Lenz, Werner (2005): *Porträt Weiterbildung Österreich*, 2. Auflage, Bielefeld.
- Lessenich, Stephan (2009): *Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus*, 2., unveränderte Auflage, Bielefeld.
- Lex, Peter (2005): *Die Grundzüge des Stiftungsrechts*, in: Strachwitz, Rupert Graf/Mercker, Florian (Hg.), a.a.O., S. 205-209.
- Lösch, Bettina (2008): *Politische Bildung und die sozialen Voraussetzungen der Demokratie*, in: *Praxis Politische Bildung*, Heft 3/2008, S. 165-170.
- Lösch, Bettina (2011): *Kritische Demokratiebildung und globale Transformationsprozesse – Eine sozialwissenschaftlich orientierte Konzeption politischer Bildung* (zugl. Kumulative Habilitation, Univ. Köln, 2011), Köln. (unveröff.)
- Lösch, Bettina (2013a): *Jugendproteste als Form politischer Artikulation. Wer partizipiert an Demokratie und wer ist berechtigt zur Politik?*, in: Bukow, Wolf-Dietrich et al. (Hg.): *Partizipation in der Einwanderungsgesellschaft*, Wiesbaden, S. 107-131.

- Lösch, Bettina (2013b): Projektarbeit und ihre spezifischen Rahmenbedingungen in der außerschulischen politischen Bildung, in: Juchler, Ingo (Hg.): Projekte in der politischen Bildung, Bonn, S. 29-42.
- Lösch, Bettina (2017): Die neoliberale Hegemonie als Gefahr für die Demokratie, in: Butterwegge, Christoph/Lösch, Bettina/Ptak, Ralf: Kritik des Neoliberalismus, 3., aktualisierte Auflage, Wiesbaden, S. 242-257.
- Lösch, Bettina/Rodrian-Pfennig, Margit (2014): Kritische Demokratiebildung unter Bedingungen globaler Transformationsprozesse, in: Eis, Andreas/Salomon, David (Hg.), a.a.O., S. 28-57.
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.) (2011a): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Bonn.
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (2011b): Einleitung, in: Dies (Hg.), a.a.O., S. 7-10.
- Ludwig, Gundula (2007): Gramscis Hegemonietheorie und die staatliche Produktion von vergeschlechtlichten Subjekten, in: Das Argument, Heft 270/2007, S. 196-205.
- Lüders, Christian (2003): Gütekriterien, in: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, Opladen, S. 80-82.
- Lutter, Andreas (2011): Integration im Bürgerbewusstsein von Schülerinnen und Schülern, Wiesbaden.
- Lynen von Berg, Heinz/Hirsland, Andreas (2004): Zivilgesellschaft und politische Bildung – Zur Evaluation von Programmen und Projekten, in: Uhl, Katrin/Ulrich, Susanne/Wenzel, Florian M. (Hg.): Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar?, Gütersloh, S. 15-26.
- Marotzki, Winfried (2011): Leitfadeninterview, in: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, 3. Auflage, Opladen und Farmington Hills, S. 114.
- Massing, Peter (1999): Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung, in: Beer, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts., S. 21-60.
- Massing, Peter (2002): Demokratietheoretische Grundlagen der politischen Bildung im Zeichen der Globalisierung, in: Christoph Butterwegge/Gudrun Hentges (Hg.): Politische Bildung und Globalisierung, Opladen, S. 25-44.
- Massing, Peter (2007): Die Infrastruktur der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland – Fächer, Institutionen, Verbände, Träger, in: Sander, Wolfgang (Hg.), a.a.O., S. 62-76.
- Mayer, Jane (2016): Dark Money: The Hidden History of the Billionaires. Behind the Rise of the Radical Right, Toronto.
- Mayo, Peter (2006): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis, Hamburg.

- McGoey, Linsey (2016): *No Such Thing as a Free Gift: The Gates Foundation and the Price of Philanthropy*, London.
- Mecheril, Paul (2011): Politische Bildung und Rassismuskritik, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.), a.a.O., S. 241-252.
- Mecking, Christoph (2010): Corporate Giving: Unternehmensspende, Sponsoring und insbesondere Unternehmensstiftung, in: Backhaus-Maul et al. (Hg.), a.a.O., S. 371-387.
- Mende, Janne (2009): »Let's change the World«? Bedingungen für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung, in: Dies./Müller, Stefan (Hg.): *Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten*, Schwalbacht/Ts., S. 112-134.
- Merkens, Andreas (2002): Neoliberalismus, passive Revolution und Umbau des Bildungswesens. Zur Hegemonie postfordistischer Bildung, in: Meyer-Siebert, Jutta et al. (Hg.): *Die Unruhe des Denkens nutzen*, Hamburg, S. 171-182.
- Merkens, Andreas (2004): Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis, in: Antonio Gramsci, *Erziehung und Bildung. Gramsci-Reader 1*, Hamburg, S. 6-14.
- Merkens, Andreas (2007): »Die Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig machen«. Gegenhegemonie, politische Bildung und Pädagogik bei Antonio Gramsci, in: Ders./Rego Diaz, Victor (Hg.), a.a.O., S. 157-174.
- Merkens, Andreas (2011): Hegemonie, Staat und Zivilgesellschaft als pädagogisches Verhältnis. Antonio Gramscis Politische Pädagogik, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.), a.a.O., S. 193-204.
- Merkens, Andreas/Rego Diaz, Victor (Hg.) (2007): *Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis*, Hamburg.
- Merkens, Hans (2012): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion, in: Flick, Uwe/Von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Hamburg, S. 286-299.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009a): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion, in: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*, 3., grundlegend überarbeitete Auflage, Wiesbaden, S. 35-60.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009b): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage, in: Pickel, Susanne et al. (Hg.): *Methoden der Vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen*, Wiesbaden, S. 465-489.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2011): Experteninterview, in: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried (Hg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*, 3. Auflage, Opladen und Farmington Hills, S. 57-59.

- Meyer, Thomas (2003): Die Zukunft der politischen Erwachsenenbildung – Erfahrungen und offene Fragen, in: Ciupke, Paul et al. (Hg.): *Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen*, Essen, S. 469-476.
- Mitschke, Carina (2012): *Ökonomische Bildung – eine neutrale Sache? Wie die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) Einfluss auf Unterrichtsinhalte an allgemein bildenden Schulen ausübt*, Düsseldorf.
- Moll, Frederick de et al. (2013): Überlegungen zu einem Modell radikaldemokratischer politischer Bildung: Eine Dezentrierung des Kompetenzbegriffs, in: Bremer, Helmut et al. (Hg.), a.a.O., S. 293-314.
- Möller, Kurt (2003): Aktuelle politische Programme und Aktivitäten der pädagogischen und sozialarbeiterischen Bekämpfung von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit – eine kritische Zwischenbilanz, in: Lynen von Berg, Heinz (Hg.): *Maßnahmen und Programme gegen Rechtsextremismus wissenschaftlich begleitet*, Opladen, S. 27-50.
- Mouffe, Chantal (2012): Demokratie auf dem Prüfstand (Gespräch mit Markus Miessen), in: Miessen, Markus: *Albtraum Partizipation*, Berlin, S. 88-140.
- Müller-Faßbender, Klaus (1994): *Die Stiftung – Vermögen verwalten, Zukunft gestalten* (zugl. Diss. Univ. Augsburg 1994), Augsburg.
- Munsch, Chantal (2012): Aktive Bürgerschaft als (sozial)pädagogisches Bildungsziel? Argumente gegen eine individualisierende Sicht auf ›engagementferne‹ Gruppen, in: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hg.), a.a.O., S. 42-51.
- Münkler, Herfried (2007): Anstifter, Unruhestifter. Wie Stiftungen Veränderungen bewegen, in: *Merkur*, Heft 3/2007, S. 200-209.
- Nährlich, Stefan (2010): Tue Gutes und profitiere davon. Zum Nutzen von Corporate Citizenship-Aktivitäten, in: Backhaus-Maul, Holger et al. (Hg.), a.a.O., S. 240-258.
- Nassehi, Armin (2006): Differenzierungseliten in der ›Gesellschaft der Gegenwart‹, in: Münkler, Herfried/Straßenberger, Grit/Bohlender, Matthias (Hg.): *Deutschlands Eliten im Wandel*, Frankfurt a.M., S. 255-274.
- Neubert, Harald (2001): *Antonio Gramsci: Hegemonie – Zivilgesellschaft – Partei*, Hamburg.
- Nicoll, Norbert (2013): *Neoliberalismus. Ungleichheit als Programm*, Münster.
- Niggemann, Janek (2016): Wozu brauchen die das? Bildung als gelebte Philosophie der Praxis, in: Geuenich, Stephan et al. (Hg.): *Wozu brauchen wir das? Bildungsfilosofie und pädagogische Praxis*, Münster, S. 58-71.
- Nonnenmacher, Frank (2009): Politische Bildung in der Schule. Demokratisches Lernen als Widerspruch im System, in: Kluge, Sven/Steffens, Gerd/Weiß, Edgar (Hg.): *Jahrbuch für Pädagogik 2009. Entdemokratisierung und Gegenaufklärung*, Frankfurt a.M., S. 269-279.

- Nonnenmacher, Frank/Widmaier, Benedikt (2012): Politische Bildung unter erschwerenden Bedingungen. Zur Einführung, in: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hg.), a.a.O., S. 5-16.
- Opratko, Benjamin (2014): Hegemonie, 2., überarbeitete Auflage, Münster.
- Ottersbach, Markus (2011): ›Bildungsferne‹ oder marginalisierte Jugendliche: ein Tabu für die politische Bildung?, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.), a.a.O., S. 339-350.
- Panke, Martina/Schnauder, Ulrich (Hg.) (2009): Randbedingungen. Jugend – Präkaries Leben – Politische Bildung. Dokumentation einer Veranstaltungsreihe im Frühjahr und Sommer 2008 in der DGB-Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin, Flecken Zechlin.
- Panke, Martina/Steil, Armin (2003): Moralisches Lernen in der betriebsnahen Bildungsarbeit. Erfahrungen mit dem Projekt ›Heimat‹ in Brandenburg, in: Lynen von Berg, Heinz/Roth, Roland (Hg.): Maßnahmen und Programme gegen Rechtsextremismus wissenschaftlich begleitet. Aufgaben, Konzepte und Erfahrungen, Opladen, S. 135-174.
- Pappenberger, Manfred (2012): Klassenkampf – die Schule im Visier der Bundeswehr, in: Ahlheim, Klaus/Schillo, Johannes (Hg.), a.a.O., S. 107-125.
- Pfinder, Julia (2012): Aktion09 – Gib Deiner Meinung eine Stimme! Ein Beispiel für Konzeption und Umsetzung zielgruppenorientierter Angebote der politischen Bildung, in: Kohl, Wiebke/Seibring, Anne (Hg.), a.a.O., S. 83-88.
- Prewitt, Kenneth (2011): Die Legitimität philanthropischer Stiftungen aus amerikanischer Sicht, in: Kocka, Jürgen/Stock, Günter (Hg.), a.a.O., S. 85-100.
- Priemer, Jana/Krimmer, Holger/Labigne, Anaël (2017): ZiviZ-Survey 2017: *Vielfalt verstehen. Zusammenhalt stärken*, Essen.
- Quindel, Ralf/Pankofer, Sabine (2000): Chancen, Risiken und Nebenwirkungen von Empowerment – Die Frage nach der Macht, in: Miller, Tilly/Pankofer, Sabine (Hg.): Empowerment konkret!, S. 33-44.
- Richter, Arnd (2006): Gefährliche Pädagogik – Kritische Bildung in neoliberalen Zeiten, in: Widersprüche, Heft 102/2006, S. 99-112.
- Rieth, Lothar/Göbel, Thorsten (2005): Unternehmen, gesellschaftliche Verantwortung und die Rolle von Nichtregierungsorganisationen, in: Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik, Heft 2/2005, S. 244-261.
- Riger, Stephanie (1993): What's wrong with Empowerment?, in: American Journal of Community Psychology, Heft 21/1993, S. 279-292.
- Robert Bosch Stiftung (o.J.), DU HAST DIE MACHT (Programmflyer), o.O.
- Robert Bosch Stiftung (Hg.) (2000): Chronik 1964 – 2000, Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung (Hg.) (2013a): Politische Bildung an Lernzentren in Fußballstadien. Begleitheft zur Methodensammlung Lernort Stadion, Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung (2013b): Politische Bildung an Lernzentren in Fußballstadien. Methodensammlung Lernort Stadion, Stuttgart.

- Roelofs, Joan (2003): *The Mask of Pluralism. Foundations and Public Policy*, New York.
- Roelofs, Joan (2015): *How Foundations Exercise Power*, in: *American Journal of Economics and Sociology*, Heft 4/2015, S. 654-675.
- Roth, Roland/Lynen von Berg, Heinz/Benack, Anke (2003): *Programme und Maßnahmen gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit – Fragen und Anmerkungen zu ihrer wissenschaftlichen Begleitung*, in: Lynen von Berg, Heinz (Hg.): *Maßnahmen und Programme gegen Rechtsextremismus wissenschaftlich begleitet*, Opladen, S. 9-19.
- Rudolf, Karsten (2002): *Politische Bildung und Markt. Band 2: Was wollen die Bürger? Eine Marktanalyse zur außerschulischen politischen Bildung in Deutschland*, Büdigen.
- Salomon, David (2012): *Demokratie*, Köln.
- Sander, Wolfgang (2006): *Phoenix aus der Asche? Politische Bildung als Gegenstand von Forschung und Theoriebildung*, in: *kursiv. Journal für Politische Bildung*, Heft 2/2006, S. 66-74.
- Sander, Wolfgang (Hg.) (2007a): *Handbuch politische Bildung*, Bonn.
- Sander, Wolfgang (2007b): *Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme*, in: Ders. (Hg.), a.a.O., S. 13-47.
- Sander, Wolfgang (Hg.) (2014a): *Handbuch politische Bildung*, Bonn.
- Sander, Wolfgang (2014b): *Geschichte der politischen Bildung*, in: Ders. (Hg.), a.a.O., S. 15-30.
- Sauer, Birgit (2001): *Die Asche des Souveräns. Staat und Demokratie in der Geschlechterdebatte*, Frankfurt a.M.
- Schäfer, Armin (2009): *Alles halb so schlimm? Warum eine sinkende Wahlbeteiligung der Demokratie schadet*, in: *Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung (Hg.): MPIfG Jahrbuch 2009-2010*, Köln, S. 5-10.
- Schäfer, Armin (2010): *Die Folgen sozialer Ungleichheit für die Demokratie in Westeuropa*, in: *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft*, Heft 1/2010, S. 131-156.
- Scherr, Albert (2011): *Bildung als Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheiten und soziokulturellen Unterschieden*, in: Hafenecker, Benno (Hg.): *Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure*, Schwalbach/Ts., S. 43-56.
- Schiele, Siegfried (2006): *Besprechung von: Klaus Ahlheim/Bardo Heger: Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung*, in: *Außerschulische Bildung*, Heft 2/2006, S. 262.
- Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (1977): *Vorwort*, in: Dies. (Hg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Stuttgart, S. 5-6.

- Schillo, Johannes (2012): Zur staatlichen Formierung politischer Bildung, in: Ahlheim, Klaus/Schillo, Johannes (Hg.), a.a.O., S. 126-143.
- Schmiederer, Rolf (1972): Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945, Frankfurt a.M.
- Schnauder, Ulrich (2009): Kompetent in die Chancengesellschaft? Kritische Anmerkungen zur Bezugnahme auf Kompetenzkonzepte in der außerschulischen politischen Bildung, in: Panke, Martina/Schnauder, Ulrich (Hg.), a.a.O., S. 109-120.
- Schneekloth, Ulrich (2010): Jugend und Politik, in: Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt a.M., S. 130-164.
- Schneider, Andreas/Schmidpeter, René (2015): Corporate Social Responsibility: Verantwortungsvolle Unternehmensführung in Theorie und Praxis, 2. Auflage, Berlin und Heidelberg.
- Schröder, Achim (2013): Politische Jugendbildung, in: Hafener, Benno (Hg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure, 2., ergänzte und erweiterte Auflage, Schwalbach/Ts., S. 173-186.
- Schröder, Achim/Balzter, Nadine/Schroedter, Thomas (2004): Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation, Weinheim und München.
- Schuler, Thomas (2010): Die Bertelsmannrepublik Deutschland. Eine Stiftung macht Politik, Frankfurt a.M.
- Schuster, Melanie (2012a): Praktische Ansätze zur Erreichung von politikfernen Jugendlichen durch politische Bildung, in: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hg.), a.a.O., S. 117-129.
- Schuster, Melanie (2012b): Faszination Fußball. Politische Bildung im Lernort Stadion, in: Journal für politische Bildung, Heft 3/2012, S. 27-39.
- Schwake, Johannes (2008): Kapital und Zweckerfüllung bei Unternehmensstiftungen, Hamburg.
- Schwerthelm, Moritz/Sturzenhecker, Benedikt (2016): Das Projekt GEBE – Gesellschaftliches Engagement Benachteiligter in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit fördern, in: Sturzenhecker, Benedikt (Hg.) (2016a), a.a.O., S. 9-17.
- Seibring, Anne (2015): Editorial, in: APuZ, Heft 10/2015, S. 2.
- Speth, Rudolf (2008): Corporate Citizenship als strategische Partnerschaften, Lobbying, Regierungsbeziehungen, in: Backhaus-Maul, Holger et al. (Hg.): Corporate Citizenship in Deutschland. Gesellschaftliches Engagement von Unternehmen. Bilanz und Perspektiven, 1. Auflage, Wiesbaden, S. 277-290.
- Speth, Rudolf (2010): Corporate Citizenship als strategische Partnerschaften, Lobbying und Regierungsbeziehungen, in: Backhaus-Maul, Holger et al. (Hg.), a.a.O., S. 339-352.

- Sprengel, Rainer/Ebermann, Thomas (2007): Statistiken zum deutschen Stiftungswesen, Stuttgart.
- Steckmann, Ulrich (2013): Kompetenzen, Befähigungen und Bildungsgerechtigkeit – Der Beitrag des Capabilities Approach, in: Erben, Friedrun/Schlottau, Heike/Waldmann, Klaus (Hg.), a.a.O., S. 163-178.
- Sternfeld, Nora (2009): Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault, Wien.
- Stolte, Stefan (2011): Auf dem Vormarsch. Unternehmensnahe Stiftungen weisen hohes Wachstumspotential auf, in: Stiftungswelt 1/2011, S. 31-32.
- Strachwitz, Rupert Graf/Mercker, Florian (Hg.) (2005): Stiftungen in Theorie, Recht und Praxis. Handbuch für ein modernes Stiftungswesen, Berlin.
- Striebing, Clemens (2017a): Legitimierung von Stiftungen: Bedingungen von Transparenz und Multistakeholder Governance, Wiesbaden.
- Striebing, Clemens (2017b): Fürsorge durch Wandel: Stiftungen im deutschen Schulwesen, in: Anheier, Helmut K. et al. (Hg.) (2017b), a.a.O., S. 23-119.
- Sturzenhecker, Benedikt (2016a): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 1: Konzeptionelle Grundlagen für die Offenen Kinder- und Jugendarbeit, 2. Auflage, Gütersloh.
- Sturzenhecker, Benedikt (2016b): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 2: Methodische Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit, 2. Auflage, Gütersloh.
- Thümler, Ekkehard et al. (Hg.) (2014): Philanthropy and education. Strategies for impact, Basingstoke.
- Trappe, Sebastian (2010): Unternehmensmitbestimmung und unternehmensverbundene Stiftungen, in: Muscheler, Karlheinz (Hg.): Bochumer Studien zum Stiftungswesen, Band 5, Frankfurt a.M.
- Trops, Fritz (1970): Wirtschaftliche Unternehmen innerhalb einer Stiftung. Eine Übersicht über die möglichen Stiftungsstrukturen, in: Die Aktiengesellschaft 1970, S. 367-369.
- Truman, Jana (2013): Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen, Bielefeld.
- Ultsch, Jörg (2011): Unternehmensstiftungen im Spannungsverhältnis zwischen Unternehmens- und Gemeinwohlbezug: Interessenkonflikt und Lösungswege, Göttingen.
- Vorholt, Udo (2003): Institutionen politischer Bildung in Deutschland. Eine systematisierende Übersicht, Frankfurt a.M.
- Voswinkel, Stephan (2013): Anerkennungstheorie, in: Erben, Friedrun/Schlottau, Heike/Waldmann, Klaus (Hg.), a.a.O., S. 143-162.
- Wagner, Thomas (2011): Demokratie als Mogelpackung. Oder: Deutschlands sanfter Weg in den Bonapartismus, Köln.

- Wagner, Thomas (2013): Die Mitmachfalle. Bürgerbeteiligung als Herrschaftsinstrument, Köln.
- Wagner, Ulrike/Gerlichter, Peter/Brüggen, Niels (2012): Partizipation im und mit dem Social Web – Herausforderungen für die politische Bildung. Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung, München.
- Weiß, Anja (2013): Rassismus wider Willen: ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit, 2. Auflage, Wiesbaden.
- Wernicke, Jens/Bultmann, Torsten (Hg.) (2010): Netzwerk der Macht – Bertelsmann. Der medial-politische Komplex aus Gütersloh, Marburg.
- Werthern, Hans Carl von (1986): Unternehmensverfassungsrecht und Stiftung: Ordnungspolitische Gesichtspunkte einer Neuregelung unter besonderer Berücksichtigung des Stiftungsunternehmens, Baden-Baden.
- Widmaier, Benedikt (2011): Non-formale politische Bildung in Deutschland, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.), a.a.O., S. 471-482.
- Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hg.) (2012): Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen, Schwalbach/Ts.
- Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hg.) (2013): Was heißt heute Kritische Politische Bildung, Schwalbach/Ts.
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.) (2016a): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn.
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (2016b): Konsens in der politischen Bildung? Zur Einführung, in: Dies. (Hg.), a.a.O., S. 9-13.
- Wigand, Klaus et al. (2011): Stiftungen in der Praxis. Recht, Steuern, Beratung, 3. Auflage, Wiesbaden.
- Wigand, Klaus et al. (2015): Stiftungen in der Praxis. Recht, Steuern, Beratung, 4., überarbeitete Auflage, Wiesbaden.
- Wohnig, Alexander (2014): Beteiligung fordern und fördern? Engagement-Lernen in Politik, Gesellschaft und politischer Bildung, in: Eis, Andreas/Salomon, David (Hg.), a.a.O., S. 213-230.
- Wohnig, Alexander (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung, Wiesbaden.
- Wöhlke, Carola (2009): Chancen politischer Jugendbildung aus Sicht der Sozialarbeit, in: Panke, Martina/Schnauder, Ulrich (Hg.), a.a.O., S. 147-150.
- Wolf, Peggy (2011): Gouvernamentalität. Kritische Ansätze zur Reflexion des Regiertwerdens am Beispiel des Debattierwettbewerbs Jugend debattiert, Frankfurt a.M.
- Yin, Robert K. (2014): Case Study Research. Design and Methods, 5. Auflage, Los Angeles u.a.
- Zeuner, Christine (2000): Erwachsenenbildung in Hamburg 1945-1972. Institutionen und Profile. Hamburger Beiträge zur beruflichen Aus- und Weiterbildung, Band 1, Münster.

Zeuner, Christine (2014): Institutionen der außerschulischen politischen Bildung, in: Sander, Wolfgang (Hg.), a.a.O., S. 136-144.

Internetquellen

- Amadeu Antonio Stiftung (2017): Wir über uns, <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wir-ueber-uns/>, Abruf: 16.02.2017.
- Anheier, Helmut K. (2016): Stiftungen in Deutschland. Zusammenfassende Ergebnisse und Handlungsempfehlungen. Hertie School of Governance & Universität Heidelberg (Centrum für soziale Investitionen): Briefing Paper 2, 2016, https://www.hertie-school.org/fileadmin/2_Research/2_Research_directory/Research_projects/Positioning_and_contribution_of_philanthropic_foundations_in_Germany/HSoG_Policy_Paper_Stiftungen_2016.pdf, Abruf: 02.09.2017.
- Arbeit und Leben (2014): Zur Arbeit mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen: Ein Wegweiser für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Wuppertal (Broschüre), Stand: 2014, www.arbeitundleben.de/publikationen/item/zur-arbeit-mit-bildungsbenachteiligten-jugendlichen-ein-wegweiser-fuer-multiplikatorinnen-und-multiplikatoren, Abruf: 20.01.2017.
- Baden-Württemberg Stiftung (2017): Fakten und Zahlen, <https://www.bwstiftung.de/die-stiftung/fakten-zahlen/>, Abruf: 02.09.2017.
- Bayer 04 Leverkusen (2015): CSR-Vollversammlung in der BayArena, Stand: 09.10.2015, www.bayer04.de/Bo4-DEU/de/_md_aktuell-dt.aspx?aktuell=aktuell-12180, Abruf: 25.07.2017.
- Bertelsmann (2017a): Mitglieder der Aufsichtsräte von Bertelsmann, <https://www.bertelsmann.de/unternehmen/aufsichtsrat/#st-1>, Abruf: 02.09.2017.
- Bertelsmann (2017b): Aktionärsstruktur, <https://www.bertelsmann.de/unternehmen/aktionaeere/>, Abruf: 02.09.2017.
- Bertelsmann (2017c): Aktionäre, <https://www.bertelsmann.de/unternehmen/aktionaeere/>, Abruf: 29.02.2017.
- Bertelsmann Stiftung (2017): Unsere Organisation, <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/ueber-uns/wer-wir-sind/organisation/>, Abruf: 02.09.2017.
- Besand, Anja (2013): DU HAST DIE MACHT – Web 2.0 in der politischen Bildung, http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/philosophische_fakultaet/ifpw/didpb/forschungsprojekte/dhdm, Abruf: 07.05.2013.
- Besand, Anja/Birkenhauer, Peter/Lange, Peter (2013): Politische Bildung in digitalen Umgebungen. Eine Fallstudie zum Projekt DU HAST DIE MACHT,

- o.O., www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Politische_Bildung_in_digitalen_Umgebungen.pdf, Abruf: 24.01.2017.
- Bill & Melinda Gates Foundation (2017): Stiftungs-Datenblatt, <https://www.gatesfoundation.org/de/Who-We-Are/General-Information/Foundation-Factsheet>, Abruf: 28.11.2017.
- BMW Stiftung Herbert Quandt (2016): Veranstaltungen, www.bmw-stiftung.de/veranstaltungen/, Abruf: 18.01.2016.
- BMW Stiftung Herbert Quandt (2017a): Über uns, www.bmw-stiftung.de/ueber-uns/, Abruf: 17.02.2017.
- BMW Stiftung Herbert Quandt (2017b): BMW Foundation European Table, <http://bmw-foundation.org/de/wie/bmw-foundation-european-table/>, Abruf: 06.09.2017.
- Borg, Erik (2001): Steinbruch Gramsci. Hegemonie im internationalen politischen System, Stand: 2001, www.sopos.org/aufsaetze/3bbdcd9ea0c9f/1.phtml, Abruf: 17.05.2017.
- Bosch (2017a): Gesellschaft, <https://www.bosch.com/de/nachhaltigkeit/gesellschaft/robert-bosch-stiftung/>, Abruf: 14.08.2017.
- Bosch (2017b): Wer wir sind, <https://www.bosch.com/de/bosch-gruppe/wer-wir-sind/>, Abruf: 03.09.2017.
- Bremer, Helmut (2010): Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus, in: Magazin Erwachsenenbildung.at, Heft 10/2010, S. 2-11, https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7512/pdf/Erwachsenenbildung_10_2010_Bremer_Zielgruppen_in_der_Praxis.pdf, Abruf: 09.07.2016.
- Bundesliga (2017): Die Organisation des Profifußballs, www.bundesliga.de/de/dfl/profil/, Abruf: 03.02.2017.
- Bundesliga Stiftung (2016a): Über uns, <https://www.bundesliga-stiftung.de/stiftung/uber-uns>, Abruf: 21.06.2016.
- Bundesliga Stiftung (2016b): Stefan Kiefer, <https://www.bundesliga-stiftung.de/stiftung/gremien/stefan-kiefer>, Abruf: 21.4.2016.
- Bundesliga Stiftung (2016c): Lernort Stadion, <https://www.bundesliga-stiftung.de/projekte/integration/leuchtturmprojekt-integration>, Abruf: 17.06.2016.
- Bundesliga Stiftung (2017a): Gremien, <https://www.bundesliga-stiftung.de/stiftung/gremien>, Abruf: 11.05.2017.
- Bundesliga Stiftung (2017b): Jörg Degenhart, <https://www.bundesliga-stiftung.de/stiftung/gremien/jorg-degenhart>, Abruf: 21.04.2017.
- Bundesliga Stiftung (2017c): Ziele und Aufgaben, <https://www.bundesliga-stiftung.de/stiftung/ziele-und-aufgaben>, Abruf: 15.03.2017.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2017b): CSR-Politik in Deutschland, www.csr-in-deutschland.de/DE/Politik/CSR-national/csr-politik-in-deutschland-artikel.html;jsessionid=E589119302A6C7EC94AB11FACE9FD26E, Abruf: 02.09.2017.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016): Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung, Stand: Juli 2016, <https://www.bmfsfj.de/blob/109002/5278d578ff8c59a19d4bef9fe4c034d8/strategie-der-bundesregierung-zur-extremismuspraevention-und-demokratieforderung-data.pdf>, Abruf: 02.09.2017.
- Bundesverband Deutscher Stiftung (o.J.a): Zehn Empfehlungen für gemeinnützige Unternehmensstiftungen, https://www.stiftungen.org/uploads/tx_leonhardtfebecm/downloads/Zehn_Empfehlungen_fuer_Unternehmensstiftungen.pdf, Abruf: 13.09.2017.
- Bundesverband Deutscher Stiftungen (o.J.b): Informationen zur Dietmar Hopp Stiftung, https://www.stiftungen.org/uploads/tx_leonhardtdyncontent/downloads/Infos_Dietmar_Hopp_Stiftung.pdf, Abruf: 02.09.2017.
- Bundesverband Deutscher Stiftungen (2016): Stiftungsrecht, www.stiftungen.org/de/stiftungswissen/recht-und-steuern/stiftungsrecht.html, Abruf: 21.01.2016.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2012): bpb Förderung, Stand: 10.07.2012, www.bpb.de/partner/foerderung/125257/wir-ueber-uns, Abruf: 02.09.2017.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2014): Netzwerk aktivierende Bildungsarbeit – Verstärker, Über das Netzwerk, www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/verstaerker/202744/ueber-das-netzwerk, Abruf: 02.09.2017.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2016): Stand: 15.3.2016, www.bpb.de/die-bpb/223094/die-bpb-in-zahlen, Abruf: 15.02.2017.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2017a): Welche Handlungsmöglichkeiten haben wir in Zeiten des Populismus? Vernetzungstreffen mit Thementag, <https://www.bpb.de/veranstaltungen/format/kongress-tagung/253349/welche-handlungsmoeglichkeiten-haben-wir-in-zeiten-des-populismus>, Abruf: 05.09.2017.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2017b): Mode trifft Moral, www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/224022/fashionsociety-mode-trifft-moral, Abruf: 08.06.2017.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2017c): Aktion16 – Gib deiner Meinung eine Stimme, www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/verstaerker/164913/aktion16, Abruf: 02.09.2017.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2017d): Netzwerktreffen, www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/verstaerker/75344/netzwerktreffen, Abruf: 03.09.2017.
- Cologne Business School (2015): DFL Stiftung – 3. CSR Vollversammlung 2015. CBS-Professor engagiert sich für die Nachhaltigkeit im deutschen Profifußball, Stand: 06.11.2015, <https://cbs.de/hochschule/news/dfi-stiftung-3-csr-vollversammlung-2015-2/>, Abruf: 16.08.2017.

- Der Spiegel (2015): Unternehmerin Klatten will gesellschaftspolitische Arbeit der Herbert Quandt-Stiftung beenden, Stand: 24.04.2015, www.spiegel.de/spiegel/vorab/quandt-stiftung-soll-gesellschaftspolitische-arbeit-beenden-a-1030433.html, Abruf: 03.09.2017.
- Deutsche Bahn Stiftung (2017): Berufene Helden, www.deutschebahnstiftung.de/dbstiftung-de/Projekte_Themen/Bildung_und_Kultur/berufene_helden.html, Abruf: 03.09.2017.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2017a): Gremien, <https://www.dkjs.de/stiftung/gremien/>, Abruf: 02.09.2017.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2017b): Partner und Förderer, <https://www.dkjs.de/foerdern/partner/>, Abruf: 02.09.2017.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2017c): Siegel Initiative Transparente Zivilgesellschaft, <https://www.dkjs.de/stiftung/transparenz/>, Abruf: 02.09.2017.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2017d): Die Aufbauorganisation der DKJS, https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/stiftung/161017_Organigramm_Aufbauorg_dkjs.de.pdf, Abruf: 02.09.2017.
- Deutscher Bundestag (1997): Gesetzentwurf der Abgeordneten Dr. Antje Vollmer, Gerald Häfner, Albert Schmidt (Hitzhofen), Christine Scheel und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, Entwurf eines Gesetzes zur Förderung des Stiftungswesens (StiftFördG), Drucksache 13/9320, 01.12.1997, <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/13/093/1309320.pdf>, Abruf: 02.09.2017.
- Deutscher Bundestag (Hg.) (2008): Antrag: Zur Lage der politischen Bildung in Deutschland, Drucksache 16/9766, Stand: 25.06.2008, <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/097/1609766.pdf>, Abruf: 17.12.2016.
- Deutscher Bundestag (Hg.) (2011): Antrag: Rechtsextremismus vorbeugen – Unsere Demokratie braucht gute politische Bildung und eine starke Bundeszentrale für politische Bildung, Drucksache 17/7943, Stand: 29.11.2011, <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/079/1707943.pdf>, Abruf: 02.09.2017.
- Deutsche Shell Holding GmbH (2010): 16. Shell Jugendstudie: Jugend 2010, Hamburg, Stand: 2010, http://jugend.ekir.de/Bilderintern/20100922_zusammenfassung_shellstudie2010.pdf, Abruf: 02.09.2017.
- Deutsche Telekom Stiftung (2017): Vorstand, <https://www.telekom-stiftung.de/stiftung/unsere-organisation#vorstand>, Abruf: 03.09.2017.
- DFL Stiftung (2017a): CSR-Methodentag 2016, <https://www.bundesliga-stiftung.de/csr-methodentag-2016>, Abruf: 03.09.2017.
- DFL Stiftung (2017b): »Bundesliga-Stiftung« setzt gesellschaftliches Engagement als »DFL Stiftung« fort, www.dfl-stiftung.de/timeline/bundesliga-stiftung-setzt-gesellschaftliches-engagement-als-dfl-stiftung-fort/, Abruf: 03.09.2017.
- Dialog macht Schule (2017a): Häufige Fragen (FAQ), www.dialogmachtschule.de/haeufige-fragen/, Abruf: 03.09.2017.

- Dialog macht Schule (2017b): Neue Bundesschirmherrin von Dialog macht Schule: Staatsministerin Aydan Özoğuz, www.dialogmachtschule.de/neue-bundesschirmherrin-von-dialog-macht-schule-staatsministerin-aydan-oezoguz/, Abruf: 15.03.2017.
- Dialog macht Schule (2017c): Dialog macht Schule. Ansatz, www.dialogmachtschule.de/ansatz/, Abruf: 18.08.2017
- Dialog macht Schule (2017d): Mitmachen. Dialogmoderator*in, www.dialogmachtschule.de/dialogmoderatoren/, Abruf: 18.08.2017.
- Dialog macht Schule (2017e): Die Vertiefungsakademie 2016, www.dialogmachtschule.de/vertiefungsakademie-2016/, Abruf: 18.08.2017.
- Digitalfernsehen (2012): »heute-show«: Oliver Welke erhält Preis für »entlarvte Politik«, Stand: 04.05.2012, www.digitalfernsehen.de/heute-show-Oliver-Welke-erhaelt-Preis-fuer-entlarvte-Politik.85836.o.html, Abruf: 18.08.2017.
- DU HAST DIE MACHT (2013): Info, www.duhastdiemacht.de/info, Abruf: 20.02.2013.
- Ein Quadratkilometer Bildung (2017): Inklusive Bildung, www.ein-quadratkilometer-bildung.org/was/inklusive-bildung, Abruf: 03.09.2017.
- Europäisches Jugendparlament (2017): Partner, <https://www.eyp.de/partner/>, Abruf: 03.08.2017.
- European Commission (Hg.) (2015a): EUFORI Study – European Foundations for Research and Innovation. Synthesis Report, Luxemburg, <http://euforistudy.eu/wpcontent/uploads/2015/07/Synthesis-Report.pdf>, Abruf: 09.10.2015.
- European Commission (Hg.) (2015b): EUFORI Study – European Foundations for Research and Innovation. Germany Country Report, Luxemburg, <http://euforistudy.eu/wp-content/uploads/2015/07/Germany.pdf>, Abruf: 09.10.2015.
- Facebook (2017): Bertelsmann Stiftung, <https://www.facebook.com/BertelsmannStiftung/videos/10154251967018053/>, Abruf: 03.09.2017.
- FAZ (2006): SAP: Mitarbeiter setzen SAP-Betriebsrat gerichtlich durch, Stand: 05.03.2006, www.faz.net/aktuell/wirtschaft/netzwirtschaft/sap-mitarbeiter-setzen-sap-betriebsrat-gerichtlich-durch-1306599.html, Abruf: 03.09.2017.
- Forum Engagementförderung (2012): Mehr Bürgergesellschaft wagen! Stiftungen in der Engagementförderung. Ein Positionspapier, Stand: März 2012, https://www.stiftungen.org/fileadmin/stiftungen_org/Verband/Was_wir_tun/Veranstaltungen/AK-Engagementfoerderung/Positionspapier-Engagement-foerdernder-Stiftungen.pdf, Abruf: 03.09.2017.
- Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung (2015), <https://sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung/>, Abruf: 6.12.2016.

- Freie Universität Berlin (2017): Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft, www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/osi/geschichte_profil/index.html, Abruf: 15.08.2017.
- Freudenberg SE (2017): Freudenberg SE, <https://www.freudenberg.com/de/unternehmen/unternehmensstruktur/freudenberg-se/>, Abruf: 03.09.2017.
- Freudenberg Stiftung (2017a): Selbstverständnis, www.freudenbergstiftung.de/de/ueber-uns/selbstverstaendnis/selbstverstaendnis.html, Abruf: 03.08.2017.
- Freudenberg Stiftung (2017b): Gremien, www.freudenbergstiftung.de/de/ueber-uns/gremien/gremien.html, Abruf: 03.09.2017.
- Freudenberg Stiftung (2017c): Lernen durch Engagement, www.freudenbergstiftung.de/de/schluesselprogramme/lernen-durch-engagement/lernen-durch-engagement.html, Abruf: 14.09.2017
- Gemeinnützige Hertie Stiftung (2017a): Wir über uns, www.ghst.de/wir-ueber-uns/, Abruf: 03.09.2017.
- Gemeinnützige Hertie Stiftung (2017b): Organisation, www.ghst.de/wir-ueber-uns/organisation/, Abruf: 03.09.2017.
- Gericke, Christina (2013): Public Private Partnership, in: Glossar Ökonomisierung von Bildung, Stand: 2013, www.gloeb.de/index.php?title=Public_Private_Partnership, Abruf: 09.12.2017.
- Grimme Online Award (2016): Grimme Online Award 2016 verliehen, Stand: 24.06.2016, www.grimme-online-award.de/presse/pressemeldungen/d/grimme-online-award-2016-verliehen/, Abruf: 17.08.2017.
- Habighorst, Oliver/Seltenreich, Stephan (2007): Höhere Anreize für unternehmensnahe Stiftungen. Weitgehende Änderungen im Stiftungssteuerrecht – Höchstbetrag für Steuerbegünstigung angehoben, in: Börsen-Zeitung, Heft 120/2007, S. 2, www.ra-seltenreich.de/images/downloads/unternehmensnahe_Stiftungen.pdf, Abruf: 03.09.2017.
- Hamm, Ingrid (2009): »Die Gier darf nicht zum Motor werden« (Interview mit Ingrid Hamm), in: Euro am Sonntag News, Stand: 24.08.2009, www.finanzen.net/eurams/nachricht/Kopf-der-Woche-Die-Gier-darf-nicht-zum-Motor-werden-1276959@inPageNr_1, Abruf: 02.09.2017.
- Heinrich Böll Stiftung (2017): Cities of Migration, <https://calendar.boell.de/de/event/cities-migration>, Abruf: 03.09.2017.
- Heinz Nixdorf Stiftung (2017a): Sommerakademie Europa, www.stiftung-westfalen.de/foerderprojekte/demokratisches-staatswesen/offene-projekte/foerderprojekt-sommerakademie-europa/, Abruf: 17.02.2017.
- Heinz Nixdorf Stiftung (2017b): Stiftung politische und christliche Jugendbildung, www.stiftung-westfalen.de/foerderprojekte/demokratisches-staatswesen/of-

- fene-projekte/foerderprojekt-stiftung-politische-und-christliche-jugendbildung/, Abruf: 03.09.2017.
- Heinz Nixdorf Stiftung (2017c): Stifter, www.stiftung-westfalen.de/stifter/, Abruf: 03.09.2017.
- Heinz Nixdorf Stiftung (2017d): Herausforderung Unternehmertum, www.stiftung-westfalen.de/foerderprojekte/demokratisches-staatswesen/offene-projekte/foerderprojekt-herausforderung-unternehmertum/, Abruf: 03.09.2017.
- Herbert Quandt Stiftung (2017a): Trialog der Kulturen – Schulenwettbewerb, www.herbert-quandt-stiftung.de/trialog-schulenwettbewerb/hintergrund_und_ziele/, Abruf: 03.09.2017.
- Herbert Quandt Stiftung (2017b): Bürger.Innen.Land MV, www.herbert-quandt-stiftung.de/buergerinnenlandmv_programm/, Abruf: 15.02.2017.
- Herbert Quandt Stiftung (2017c): Chronik, www.herbert-quandt-stiftung.de/chronik/, Abruf: 03.09.2017.
- Hinck, Gunnar (2017): Mit Bosch ab nach Cape Cod. Stiftung finanziert Politiker-Reisen, in: taz, 05. Juni 2017, www.taz.de/!5411891/, Abruf: 03.09.2017.
- Jacobi, Robert (2009): Im Spendenwesen fehlt Transparenz, Stand: 04.12.2009, <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article6075843/Im-Spendenwesen-fehlt-Transparenz.html>, Abruf: 05.08.2017.
- Joachim Herz Stiftung (2017a): ecostartup, <https://www.joachim-herz-stiftung.de/was-wir-tun/wirtschaft-verstehen-gestalten/play-economy/ecostartup/>, Abruf: 07.02.2017.
- Joachim Herz Stiftung (2017b): Youtube-Stars erklären Wirtschaft, <https://www.joachim-herz-stiftung.de/was-wir-tun/wirtschaft-verstehen-gestalten/entdecke-wirtschaft/youtube-stars-erklaren-wirtschaft/>, Abruf:13.03.2017.
- Joachim Herz Stiftung (2017c): Kurzinformationen über die Stiftung, <https://www.joachim-herz-stiftung.de/wer-wir-sind/fakten-zahlen/>, Abruf: 14.11.2017.
- Joachim Herz Stiftung (2017d): Joachim Herz, <https://www.joachim-herz-stiftung.de/wer-wir-sind/joachim-herz/>, Abruf: 14.11.2017.
- Jugend Debattiert (2017a): Schirmherr und Partner, <https://www.jugend-debattiert.de/idee/schirmherr-und-partner/>, Abruf: 17.02.2017.
- Jugend Debattiert (2017b): Alle gewinnen, <https://www.jugend-debattiert.de/idee/alle-gewinnen/>, Abruf: 03.08.2017.
- Klesse, Hans Jürgen (2012): Gönner und Stiftungen: Die Methode Bosch, in: Wirtschaftswoche, Stand: 20.01.2012, www.wiwo.de/unternehmen/industrie/goenner-und-stiftungen-die-methode-bosch/6062024.html, Abruf: 04.09.2017.
- Knief, Martina (2017): Wer zahlt? Streit um Polizeieinsätze beim Fußball, in: hr-iNFO, Stand: 17.05.2017, www.hr-inforadio.de/programm/das-thema/wer-zahlst-streit-um-polizeieinsaetze-beim-fussball,kosten_fussball-100.html, Abruf: 03.09.2017.

- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über lebenslanges Lernen, Brüssel, Stand: 2000, https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf, Abruf: 17.12.2016.
- Körber Stiftung (2015): Transparenzverpflichtung, www.koerberstiftung.de/stiftung/transparenzverpflichtung.html, Abruf: 15.10.2015.
- Körber Stiftung (2017a): Digitale Mündigkeit, <https://www.koerber-stiftung.de/themen/digitale-muendigkeit.html>, Abruf: 03.09.2017.
- Körber Stiftung (2017b): Bergedorfer Gesprächskreis, <https://www.koerber-stiftung.de/bergedorfer-gespraechskreis.html>, Abruf: 03.09.2017.
- Körber Stiftung (2017c): Körber-Netzwerk Außenpolitik, <https://www.koerber-stiftung.de/koerber-netzwerk-aussenpolitik.html>, Abruf: 03.09.2017.
- Körber Stiftung (2017d): Tage des Exils: Eröffnung, <https://www.koerber-stiftung.de/veranstaltungsuebersicht/tage-des-exils-eroeffnung-689.html>, Abruf: 03.09.2017.
- Kretzer, Susanne (2016): Arbeitspapier zur Konzeptentwicklung der Anonymisierung/Pseudonymisierung in Qualiservice, Stand: Dezember 2016, www.qualiservice.org/fileadmin/templates/qualiservice/Anonymisierungskonzept_Arbeitspapier.pdf, Abruf: 02.09.2017.
- Kulturglossar (2017): Essentialisierung, www.kulturglossar.de/html/e-begriffe.html, Abruf: 08.06.2017.
- Laak, Claudia van/Schulz, Benedikt (2015): Bertelsmann, Vodafone & Co. – Wie Stiftungen die Bildungspolitik beeinflussen, in: Deutschlandfunk, Stand: 03.07.2015, www.deutschlandfunk.de/bertelsmann-vodafone-co-wie-stiftungen-die-bildungspolitik.724.de.html?dram:article_id=324443, Abruf: 03.09.2017.
- Land der Ideen (2017): Über uns, <https://www.land-der-ideen.de/initiative/ueber-uns>, Abruf: 24.03.2017.
- Landeszentrale für politische Bildung Niedersachsen (2017): Über die Landeszentrale. Überblick, <https://www.demokratie.niedersachsen.de/startseite/ueber-landeszentrale/neue-landeszentrale-fuer-politische-bildung-149451.html>, Abruf: 06.09.2017.
- Lernort Stadion (2017a): Vereinsgeschichte, <http://lernort-stadion.de/vereinsgeschichte/>, Abruf: 18.08.2017.
- Lernort Stadion (2017b): Unsere Ziele, <http://lernort-stadion.de/ziele/>, Abruf: 14.09.2017.
- Lindner, Klaus/Krämer, Michael/Priehn, Wiebke (2009): Ist die Bertelsmann Stiftung ›gemeinnützig‹ im Sinne von §§ 52ff. AO? Eine Expertise unabhängiger Juristen, in: Neue Rheinische Zeitung NRhZ-Online.de, Stand: 04.02.2009, www.nrhz.de/flyer/beitrag.php?id=13431, Abruf: 09.12.2017.

- L'Oréal Stiftung (2017): Wer wir sind und was wir tun, www.loreal.de/nachhaltigkeit/die-1-%27or-%C3%A9al-stiftung/wer-wir-sind-und-was-wir-tun/leitung-und-funktion, Abruf: 02.09.2017.
- Lösch, Bettina (2012): Warum ist eine kritische politische Bildung nötig?, in: eNewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft, Heft 9/2012, www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_loesch120511.pdf, Abruf: 20.02.2013.
- Ludwig Erhard Stiftung (2017): Die Stiftung, www.ludwig-erhard.de/die-stiftung/, Abruf: 03.09.2017.
- Meshcollective (2017a): Meshcollective, www.meshcollective.de/, Abruf: 17.08.2017.
- Meshcollective (2017b): Facts, www.meshcollective.de/facts/, Abruf: 13.03.2017.
- Meshcollective (2017c): #Checkdichaus in China, www.meshcollective.de/cases/checkdichaus-in-china/, Abruf: 13.03.2017.
- Möller, Lucca/Hedtke, Reinhold (2011): Wem gehört die ökonomische Bildung?, in: iböb. Initiative für eine bessere ökonomische Bildung, Working Paper No. 1, Bielefeld, www.iboeb.org/moeller_hedtke_netzwerkstudie.pdf, Abruf: 20.02.2013.
- Monitor (2017): Ohne Geld kein Mandat? Die teure Mitgift der Bundestagskandidaten, Stand: 18.05.2017, www.ardmediathek.de/tv/Monitor/Ohne-Geld-kein-Mandat-Die-teure-Mitgift/Das-Erste/Video?bcastId=438224&documentId=42941192, Abruf: 15.06.2017.
- Netzwerk aktivierende Bildungsarbeit – Verstärker (Hg.) (2014): Wie politische Bildungsarbeit mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen gelingen kann. Eine Zwischenbilanz, München (Broschüre), Stand: 2014, https://www.lpb-bw.de/fileadmin/Abteilung_III/jugend/pdf/ws_beteiligung_dings/ws4/netzwerk_verstaerker_handlungsempfehlungen.pdf, Abruf: 20.01.2017.
- Oeing, Kristin (2014): Auf Augenhöhe, in: Enorm Magazin, Stand: Februar 2014, www.dialogmachtschule.de/wp-content/uploads/Dialog-macht-Schule-Enorm-Magazin.pdf, Abruf: 17.08.2017.
- Paus, Lisa/Schulz-Asche, Kordula (2016): Reformbedarf im Gemeinnützigkeitsrecht – politisch und gleichzeitig gemeinwohlorientiert?, in: Newsletter für Engagement und Partizipation in Deutschland, Ausgabe 15/2016, www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/aktuelles/2016/07/newsletter-15-paus-schulz-asche.pdf, Abruf: 19.09.2017.
- Robert Bosch Stiftung (Hg.) (2012): Robert Bosch Stiftung Magazin: Politische Bildung, Nr. 13/2012, www.bosch-stiftung.de/content/language2/downloads/RBM_13_2012_Einzelseiten.pdf, Abruf: 20.02.2013.
- Robert Bosch Stiftung (2017a): Der Unternehmer, www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/8618.asp, Abruf: 14.08.2017.
- Robert Bosch Stiftung (2017b): Kurze Geschichte der Stiftung, www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/21557.asp, Abruf: 22.02.2017.

- Robert Bosch Stiftung (2017c): Stiftung heute, www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/389.asp?version=mobile, Abruf: 03.09.2017.
- Robert Bosch Stiftung (2017d): Jubiläumsfeier, www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/52272.asp, Abruf: 03.09.2017.
- Robert Bosch Stiftung (2017e): Bericht 2016, www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/RBS_Bericht_2016.pdf, Abruf: 03.09.2017.
- Robert Bosch Stiftung (2017f): Pressemitteilung – Dr. Christof Bosch übernimmt den Vorsitz des Kuratoriums der Robert Bosch Stiftung, www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/73665.asp, Abruf: 03.09.2017.
- Robert Bosch Stiftung (2017g): Die Gesellschafter und Mitglieder des Kuratoriums, www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/8365.asp, Abruf: 03.09.2017.
- Robert Bosch Stiftung (2017h): Was wir tun, www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/was-wir-tun.asp, Abruf: 23.02.2017.
- Robert Bosch Stiftung (2017i): School Turnaround – Berliner Schulen starten durch, www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/45326.asp, Abruf: 03.09.2017.
- Robert Bosch Stiftung (2017k): Der Schulpreis: Die Qualitätsbereiche, <http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/53139.asp>, Abruf: 03.09.2017.
- Robert Bosch Stiftung (2017m): »Lernort Stadion« – Politische Bildung an Lernzentren in Fußballstadien, www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/28056.asp, Abruf: 17.08.2017.
- Robert Bosch Stiftung (2017n): 150 Jahre Robert Bosch, www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/33986.asp?version=mobile, Abruf: 23.02.2017.
- Robert Bosch Stiftung (2017o): Dialog macht Schule, www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/29984.asp, Abruf: 15.03.2017.
- Robert Bosch Stiftung (2017p): Medieninitiative DU HAST DIE MACHT, www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/29972.asp, Abruf: 13.03.2017.
- Robert Bosch Stiftung (2017q): Pressemitteilung: Medieninitiative DU HAST DIE MACHT erhält Europäischen CIVIS Online Medienpreis, www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/47555.asp, Abruf: 13.03.2017.
- Robert Bosch Stiftung (2017r): Pressemitteilung: Medieninitiative DU HAST DIE MACHT launcht erste interaktive Video-Plattform für den Unterricht: »Teach and Show«, www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/54158.asp, Abruf: 13.03.2017.
- Robert Bosch Stiftung (2017s): Pressemitteilung: Die Medieninitiative DU HAST DIE MACHT startet zwei jugendgerecht aufbereitete Nachrichtenformate mit Lebensweltbezug, www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/55162.asp, Abruf: 13.03.2017.
- Robert Bosch Stiftung (2017t): Pressemitteilung: Rap trifft auf Politik – Junge Künstler kämpfen in Berlin um den Titel des besten politischen Rappers, www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/53861.asp, Abruf: 17.08.2017.

- Robert Bosch Stiftung (2017u): Jugend und Demokratie, www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/jugend-und-demokratie.asp, Abruf: 14.11.2017.
- ROCK YOUR LIFE! (2017): Finanzielle Förderer, <https://rockyourlife.de/foerderer>, Abruf: 21.11.2017.
- Roland Berger Stiftung (2017a): Der Stifter, www.rolandbergerstiftung.org/die-stiftung/der-stifter/, Abruf: 03.09.2017.
- Roland Berger Stiftung (2017b): Das Kuratorium, www.rolandbergerstiftung.org/die-stiftung/die-gremien/?tx_lombperson_pi2%5Bgremium%5D=1&tx_lombperson_pi2%5Baction%5D=detail&tx_lombperson_pi2%5Bcontroller%5D=Committee&cHash=ea215dfb5a23fd7add1739f17794ce48, Abruf: 03.09.2017.
- Rosenski, Natalie (2012): Die wirtschaftliche Bedeutung des Dritten Sektors, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/UnternehmenGewerbeanzeigen/WirtschaftlicheBedeutung3Sektoro32012.pdf?__blob=publicationFile, Abruf: 02.09.2017.
- RT (2017): Lobbyarbeit hat Erfolg: Schwarz-Grün in Hessen weicht geplantes Werbeverbot an Schulen auf, Stand: 02.05.2017, <https://deutsch.rt.com/inland/50032-schwarz-gruen-in-hessen-weicht-geplantes-werbeverbot-an-schulen-auf/>, Abruf: 02.09.2017.
- RWE Stiftung (2017a): Young Energy for Europe, www.rwestiftung.com/web/cms/de/1996392/innogy-stiftung/projekte/archiv/young-energy-for-europe/, Abruf: 17.20.2017.
- Schmidt, Leo (2006): Technologie als Prozess. Eine empirische Untersuchung organisatorischer Technologiegestaltung am Beispiel von Unternehmenssoftware (zugl. Diss., Univ. Berlin, 2006), www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_00000002221/00_kapo.pdf?hosts=, Abruf: 25.06.2013.
- Schnurbein, Georg von/Wyser, Rafael/Bethmann, Steffen (2012): Handlungsempfehlungen zur Gestaltung eines nationalen Stiftungsregisters in der Schweiz, Basel, S. 14, Stand: 2012, www.swissfoundations.ch/sites/default/files/CEPS%20Report_Stiftungsregister_Final_3.pdf, Abruf: 21.01.2016.
- Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (2017): Klassismus, <http://courageshop.schule-ohne-rassismus.org/publikationen/67/themenheft-klassismus>, Abruf: 28.11.2017.
- Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa (2013): Jahresbericht 2013, <http://schwarzkopf-stiftung.de/wordpress/wp-content/uploads/2014/01/Jahresbericht-2013.pdf>, Abruf: 03.08.2017.
- Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa (2016): Jahresbericht 2016, <http://schwarzkopf-stiftung.de/about/publikationen-und-downloads/>, Abruf: 03.08.2017.

- Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa (2017a): Programm und Ziele, <http://schwarzkopf-stiftung.de/eyp/programm-und-ziele/>, Abruf: 17.02.2017.
- Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa (2017b): Die Stiftung, <http://schwarzkopf-stiftung.de/about/die-stiftung/>, Abruf: 16.02.2017.
- Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa (2017c): Vorstand, <https://schwarzkopf-stiftung.de/about/vorstand/>, Abruf: 09.12.2017.
- Statistisches Bundesamt (2010): Personen mit Migrationshintergrund, www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Aktuell,templateId=renderPrint.psml, Abruf: 10.10.2010.
- Stiftung Mercator (2015): Jahresbericht 2015, <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikation/jahresbericht-2015-der-stiftung-mercator/>, Abruf: 02.09.2017.
- Stiftung Mercator (2017): FAQ zur Stiftung Mercator, <https://www.stiftung-mercator.de/de/unsere-stiftung/fakten-und-zahlen/faq-zur-stiftung/>, Abruf: 03.09.2017.
- StreetUniverCity Berlin (2008): Konzeption, Stand: 6. Juni 2008, www.streetuniversity.de/pdf/KonzeptSUB_MK_ko8.pdf, Abruf: 14.12.2015.
- Teach First (2017): Möglichmacher, www.teachfirst.de/moeglichmacher/, Abruf: 22.11.2017.
- Teucher, Tina (2014): Sustainable Entrepreneurship in Deutschland. Gründe zum Gründen gibt es genug. Doch wer kann helfen, damit es richtig losgeht? Ein Überblick, in: Forum Nachhaltig Wirtschaften, Heft 2/2014, http://old.forum-csr.net/scripts/basics/eco-world/wirtschaft/basics.prg?session=42f9417b556db7c2_873094&a_no=7992&r_index=4.2.10, Abruf: 03.09.2017.
- Transferstelle politische Bildung (2017a): Willkommen bei der Transferstelle politische Bildung, <https://transfer-politische-bildung.de/>, Abruf: 02.09.2017.
- Transferstelle politische Bildung (2017b): Zusammensetzung des Beirates der Transferstelle politische Bildung, <https://transfer-politische-bildung.de/transferstelle/beirat/mitteilung/artikel/zusammensetzung-des-beirates-der-transferstelle-politische-bildung/>, Abruf: 02.09.2017.
- Transferstelle politische Bildung (2017c): Aus der Praxis, für die Praxis – der Beirat der Transferstelle politische Bildung, <https://transfer-politische-bildung.de/transferstelle/beirat/>, Abruf: 02.09.2017.
- Transferstelle politische Bildung (Hg.) (2017d): Wenig erreichte Zielgruppen der politischen Bildung – Forschung zu Zugangsmöglichkeiten. Jahresthema 2016 der Transferstelle politische Bildung, Essen 2017, <https://transfer-politische-bildung.de/mitteilung/artikel/jahresbroschuere-2016-wenig-erreichte-zielgruppen-der-politischen-bildung-forschung-zu-zugang-3/>, Abruf: 12.09.2017.
- Transparency International Deutschland (2017a): Initiative Transparente Zivilgesellschaft – Selbstverpflichtung, <https://www.transparency.de/fileadmin/>

- pdfs/Themen/Nonprofit/SVE_Initiative_Transparente_Zivilgesellschaft_SV_Ver._1.1_16-04-10.pdf, Abruf: 02.09.2017.
- Transparency International Deutschland (2017b): Die Unterzeichner, <https://www.transparency.de/Die-Unterzeichner.2050.0.html>, Abruf: 02.09.2017.
- Transparency International Deutschland (2017c): Initiative Transparente Zivilgesellschaft, <https://www.transparency.de/Initiative-Transparente-Zivilg.1612.0.html>, Abruf: 02.09.2017.
- TUI Stiftung (2017): Leitgedanken, <https://www.tui-stiftung.de/leitgedanken/>, Abruf: 15.02.2017.
- Vodafone Stiftung (2017a): Die Programme der Vodafone Stiftung Deutschland, https://www.vodafone-stiftung.de/vodafone_menschen_foerdern.html, Abruf: 03.08.3017.
- Vodafone Stiftung (2017b): buddy-Programm, <https://www.vodafone-stiftung.de/buddy-programm.html>, Abruf: 03.08.3017.
- Wikipedia (2017a): MINT-Fächer, <https://de.wikipedia.org/wiki/MINT-F%C3%A4cher>, Abruf: 02.09.2017.
- Wikipedia (2017b): Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, https://de.wikipedia.org/wiki/Deutsche_Kinder-_und_Jugendstiftung, Abruf: 02.09.2017.
- Wikipedia (2017c): Window Dressing, https://de.wikipedia.org/wiki/Window_Dressing, Abruf: 28.04.2017.
- Winerup, Michael (2011): Teachers Get Little Say in a Book About Them, in: New York Times, 28.08.2011, www.nytimes.com/2011/08/29/education/29wine-rip.html?mcubz=3, Abruf: 03.09.2017.
- YouTube (2017): Was sagt die Straße, https://www.youtube.com/results?search_query=was+sagt+die+stra%C3%9Fe, Abruf: 17.08.2017.
- ZEIT-Stiftung (2017): Die Stifter, <https://www.zeit-stiftung.de/stiftung/diestifter/>, Abruf: 03.09.3017.

Politikwissenschaft



Thomas Kruchem

Am Tropf von Big Food

**Wie die Lebensmittelkonzerne den Süden erobern
und arme Menschen krank machen**

2017, 214 S., kart., zahlr. Abb.

19,99 € (DE), 978-3-8376-3965-0

E-Book: 16,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3965-4

EPUB: 16,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-3965-0



Torben Lütjen

Partei der Extreme: Die Republikaner

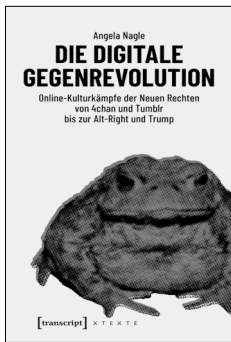
Über die Implosion des amerikanischen Konservativismus

2016, 148 S., kart.

14,99 € (DE), 978-3-8376-3609-3

E-Book: 12,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3609-7

EPUB: 12,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-3609-3



Angela Nagle

Die digitale Gegenrevolution

**Online-Kulturkämpfe der Neuen Rechten von 4chan
und Tumblr bis zur Alt-Right und Trump**

2018, 148 S., kart.

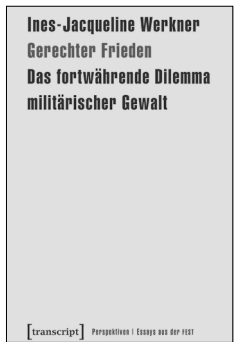
19,99 € (DE), 978-3-8376-4397-8

E-Book: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4397-2

EPUB: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-4397-8

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Politikwissenschaft



Ines-Jacqueline Werkner

Gerechter Frieden

Das fortwährende Dilemma militärischer Gewalt

2018, 106 S., kart.

14,99 € (DE), 978-3-8376-4074-8

E-Book: 12,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4074-2



Alexander Schellinger, Philipp Steinberg (Hg.)

Die Zukunft der Eurozone

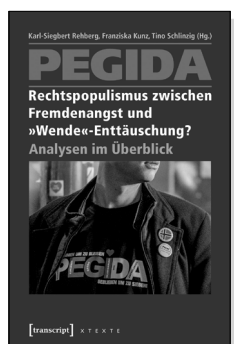
Wie wir den Euro retten und Europa zusammenhalten

2016, 222 S., kart.

19,99 € (DE), 978-3-8376-3636-9

E-Book: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3636-3

EPUB: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-3636-9



Karl-Siegbert Rehberg, Franziska Kunz, Tino Schlinzig (Hg.)

PEGIDA –

Rechtspopulismus zwischen Fremdenangst und »Wende«-Enttäuschung?

Analysen im Überblick

2016, 384 S., kart.

29,99 € (DE), 978-3-8376-3658-1

E-Book: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3658-5

EPUB: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-3658-1

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

