

**Vertrauensbeziehungen und Machtverhältnisse im strategisch
geschaffenen Bildungsverbund mit Veränderungsanspruch**

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin

vorgelegt von
Zola Kappauf (M.A.)

Berlin, 2023

Erstgutachterin: Prof. Dr. Inka Bormann

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Inga Truschkat

Weitere Kommissionsmitglieder:

Prof. Dr. Ulrike Urban-Stahl, Prof. Dr. Uwe Gellert, Dr. Anika Duveneck

Die Disputation fand am 19.10.2023 statt.

Inhaltsverzeichnis

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS	V
ZUSAMMENFASSUNG	VI
ABSTRACT	VIII
1 EINLEITUNG	1
1.1 ZIELSETZUNG	4
1.2 AUFBAU DER ARBEIT.....	5
2 THEORETISCHE RAHMUNG	6
2.1 BILDUNGLANDSCHAFTEN ALS NEUE FORM DER STEUERUNG	7
2.2 BILDUNGLANDSCHAFTEN IM BLICK DER EDUCATIONAL GOVERNANCE FORSCHUNG.....	9
2.3 BEZIEHUNGEN MIT VERÄNDERUNGSANSPRUCH AUS DER PERSPEKTIVE DER STRUKTURATIONSTHEORIE.....	13
2.3.1 <i>Erkenntnisse aus der Innovationsforschung</i>	17
2.4 VERTRAUENSBEZIEHUNGEN IN NETZWERKEN	19
2.4.1 <i>Funktionen und Merkmale von Vertrauen</i>	19
2.4.2 <i>Vertrauensentwicklung</i>	23
2.5 MACHTVERHÄLTNISSE IN NETZWERKEN	32
2.6 ABLEITUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN	37
3 METHODISCHES VORGEHEN UND TEILSTUDIEN	39
3.1 EXEMPLARISCHER BILDUNGSVERBUND RUHRFUTUR.....	39
3.2 ERHEBUNGSINSTRUMENT: LEITFADENGESTÜTZTE EXPERT:INNENINTERVIEWS	41
3.3 STICHPROBE UND ERHEBUNG	42
3.4 AUSWERTUNG	44
3.4.1 <i>Grounded Theory</i>	45
3.4.2 <i>Qualitative Inhaltsanalyse</i>	50
3.5 ZUSAMMENFASSUNG DER TEILSTUDIEN	52
3.5.1 <i>Vertrauen im Bildungsverbund (1. Artikel)</i>	52
3.5.2 <i>Macht und Partizipation im Bildungsverbund (2. Artikel)</i>	53
3.5.3 <i>Zum Wechselverhältnis von Macht und Vertrauen in interpersonalen Beziehungen eines Bildungsverbunds (3. Artikel)</i>	54
4 DISKUSSION	54
4.1 ZUSAMMENFASSUNG DER ZENTRALEN BEFUNDE.....	55
4.1.1 <i>Vertrauensdimensionen im Bildungsverbund</i>	55
4.1.2 <i>Macht und Partizipation im Bildungsverbund</i>	58
4.1.3 <i>Zum Wechselverhältnis von Macht und Vertrauen in interpersonalen Beziehungen eines Bildungsverbunds</i>	60
4.2 GESAMTDISKUSSION UND EINORDNUNG DER ERGEBNISSE	63
4.2.1 <i>Wie ist die neue Form der Steuerung organisiert?</i>	63
4.2.2 <i>Welche Rolle spielen Vertrauen und Macht bei dieser neuen Form der Steuerung?</i>	66
4.2.3 <i>Fazit: Welche Bedeutung haben Vertrauensbeziehungen und Machtverhältnisse für das Veränderungspotenzial eines Bildungsverbunds?</i> 71	
4.3 LIMITATIONEN, IMPLIKATIONEN UND AUSBLICK	75
4.3.1 <i>Limitationen</i>	75
4.3.2 <i>Implikationen und Ausblick</i>	77

LITERATURVERZEICHNIS	81
ANHANG	92
TEILSTUDIE 1	92
TEILSTUDIE 2	110
TEILSTUDIE 3	125
LEITFADEN FÜR INTERVIEWS.....	147
KODIERLEITFADEN STRUKTURIERENDE QUALITATIVE INHALTSANALYSE	152
EIGENANTEIL AN DEN PUBLIKATIONEN DIESER DISSERTATION	156
DANKSAGUNG	157
PUBLIKATIONSLISTE DER AUTORIN	158
EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	159

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1 Strukturdimensionen von Giddens (1995, S. 81).....	16
Abbildung 2: Dimensionen interpersonalen Vertrauens im Bildungsverbund (Kappauf & Kolleck, 2018b)	56
Abbildung 3: Beteiligungsstufen im Bildungsverbund in Anlehnung an Wright et al. (2007) in Kappauf und Kolleck (2018a, S. 206)	58
Abbildung 4: Kreislauf der Machtbalance und Vertrauensentwicklung (Kappauf, eingereicht).....	61
Abbildung 5: Machtpositionen, Abhängigkeiten und Vertrauen (Kappauf, eingereicht).....	62
Tabelle 1: "Bedeutungsnetzwerk" Vertrauen	47
Tabelle 2: "Bedeutungsnetzwerk" Macht.....	48
Tabelle 3: Deduktive Kategorien und ihre Definitionen.....	51

Zusammenfassung

Das hierarchische, gegliederte und versäulte Bildungssystem in Deutschland hat die soziale Ungleichheit verschärft (Bauer, Bolder, Bremer, Dobischat & Kutscha, 2014) und spätestens seit der PISA Studie im Jahr 2000 ist der Bildungspolitik klar, dass die Leistungen der Schüler:innen in Deutschland im internationalen Vergleich unbefriedigend sind (Artelt et al., 2001). Eine Idee diesen Erkenntnissen zu begegnen ist die Reformierung der Bildungsorganisation. Dazu zählt u.a. die Etablierung von sogenannten Bildungslandschaften, worunter Zusammenschlüsse verschiedener Bildungsakteur:innen zu verstehen sind, die sich in einem regional, kommunal oder lokal begrenzten Raum vernetzen, um gemeinsam den Herausforderungen vor Ort zu begegnen und die Bildungschancen zu optimieren (Kolleck, 2015b). Die staatlichen und nicht-staatlichen Akteur:innen sollen weitgehend gleichberechtigt und über Organisationsgrenzen und Zuständigkeitsbereiche hinweg zusammenarbeiten. Damit sind die Akteur:innen mit großen Veränderungen konfrontiert, denn die neue Form der Steuerung impliziert neben dem Ziel, Bildung vor Ort positiv zu verändern, auch eine Neuformierung der Beziehungen der Beteiligten untereinander. Vertrauen wird jenseits von Hierarchie zu einem entscheidenden Mechanismus der Koordination (Wald & Jansen, 2007). Doch obwohl die Zusammenarbeit gleichberechtigt gestaltet werden soll, sind die Akteur:innen mit unterschiedlich vielen Ressourcen ausgestattet, wodurch asymmetrische Beziehungskonstellationen entstehen. Solche Differenzen beim Zugang zu Machtmitteln können eine vertrauensvolle Zusammenarbeit und Netzwerkperformanz entscheidend beeinträchtigen (Du Plessis, Nguyen, Foulk & Schaerer, 2023). Macht und Vertrauen stellen sich demnach als zentrale relationale Phänomene der Zusammenarbeit im Netzwerk dar, die außerdem in einem Wechselverhältnis zueinanderstehen. Dennoch sind dieses Verhältnis und seine Bedeutung für das Veränderungspotenzial eines Bildungsverbunds bisher wenig untersucht. An diesem Desiderat setzt die vorliegende Arbeit an. Es werden zunächst die Vertrauensdimensionen, innerhalb derer die Beziehungen im Verbund stattfinden, identifiziert. Darauf folgt eine Analyse der formalen und informellen Ebenen des Verbunds sowie der Machtverhältnisse. In einem letzten Schritt wird die Wechselwirkung von Machtverhältnissen und Vertrauensbeziehungen untersucht, um daraus die Antwort auf die Frage nach deren Bedeutung für das Veränderungspotenzial eines Bildungsverbundes abzuleiten. Methodisch wird dabei auf leitfadengestützte Expert:inneninterviews mit 21 Akteur:innen eines exemplarischen Bildungsverbunds zurückgegriffen. Diese Interviews wurden nach den

Regeln der Grounded Theory hinsichtlich der Vertrauensdimensionen sowie des Wechselverhältnisses von Macht und Vertrauen analysiert (vgl. Strauss & Corbin, 1996). Die formalen und informellen Ebenen des Verbunds wurden mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse identifiziert (vgl. Mayring & Fenzl, 2014).

Daraus resultierte eine analytische Darlegung der neuen Steuerungsform, die durch den exemplarischen Verbund entsteht. Dabei handelt es sich um eine hierarchieähnliche, assortative Netzwerkstruktur, die es den Entscheidungsträger:innen ermöglicht, gezielt an die hierarchische Struktur des Bildungssystems anzudocken und Entscheidungen ausführen zu lassen. Die Exklusivität des Netzwerks begünstigt die Vertrauensentwicklung und reduziert Konflikte auf Grundlage von Machtdifferenzen. Vertrauen wirkt bei Machtdifferenzen mediiierend. Bedeutsam ist hierfür das Teilen von Machtquellen und der vertrauenswürdige Umgang der Machtvolleren mit ihren Ressourcen. Macht in verschiedenen Formen ist für die Definition und operative Gestaltung der Verbundidee von Bedeutung. Vertrauen dient der Diffusion und strukturellen Verstetigung der Idee, indem es die Akzeptanz bei den Akteur:innen fördert.

Abstract

The hierarchical, segmented, and pillarized education system in Germany has exacerbated social inequality (Bauer et al., 2014), and since the PISA study in 2000 at the latest, it has been clear to education policymakers that the performance of students in Germany is unsatisfactory by international standards (Artelt et al., 2001). One idea to counter these findings is to reform the organization of education. This included, among other things, the establishment of so-called educational landscapes, which are associations of various educational actors that network in a regionally, communally or locally limited area in order to jointly meet the challenges on site and optimize educational opportunities (Kolleck, 2015b). Governmental and non-governmental actors are to cooperate on a largely equal footing and across organizational boundaries and areas of responsibility. This means that the actors are confronted with major changes, because the new form of governance implies not only the goal of positively changing education on the ground, but also a reshaping of the relationships among the participants. Beyond hierarchy, trust becomes a crucial mechanism of coordination (Wald & Jansen, 2007). However, although collaboration is supposed to be egalitarian, actors are endowed with different amounts of resources, creating asymmetric constellations of relationships. Such differences in access to power resources can critically affect trustful collaboration and network performance (Du Plessis et al., 2023). Accordingly, power and trust present themselves as central relational phenomena of network collaboration, which are furthermore interrelated. Nevertheless, this relationship and their significance for the potential for change in an educational network has been little studied. This paper addresses this desideratum. First, the dimensions of trust within which the relationships in the network take place are identified. This is followed by an analysis of the formal and informal levels of the network as well as the power relations. In a final step, the interaction of power relations and trust relations is examined in order to derive the answer to the question of their significance for the potential for change of an educational network. Methodically, we will use semi standardized expert interviews with 21 actors of an exemplary educational network. These interviews were analyzed according to the rules of Grounded Theory with regard to the dimensions of trust and the interrelationship of power and trust (cf. Strauss & Corbin, 1996). The formal and informal levels of the network were identified by means of structuring qualitative content analysis (cf. Mayring & Fenzl, 2014). This resulted in an analytical presentation of the new form of governance that emerges through the exemplary network. This is a hierarchy-like, assortative network structure that

enables decision-makers to dock specifically to the hierarchical structure of the education system and to have decisions carried out. The exclusivity of the network favors the development of trust and reduces conflicts based on power differences. Trust has a mediating effect on power differences. Significant for this, however, is the sharing of power sources and the trustworthy handling of resources by those with more power. Power in various forms is important for the definition and operational design of the composite idea. Trust serves the diffusion and structural consolidation of the idea by promoting acceptance among the actors.

1 Einleitung

Das deutsche Bildungssystem ist dezentral und hierarchisch angelegt mit einem Fokus auf die formale Bildung, sprich u.a. Schulen. Schulen bilden jedoch nur eine Säule des deutschen Bildungssystems und decken als Institution nur einen vergleichsweise kurzen zeitlichen Abschnitt einer lebenslangen Bildungsbiografie ab. Institutionalisierte Bildung beginnt bereits in frühkindlichen Bildungseinrichtungen und findet nach der Schule in Berufsschulen, Hochschulen und Weiterbildungszentren statt. Neben der Schule bilden sich Menschen in Vereinen, privatwirtschaftlichen Einrichtungen und offener Jugendarbeit non-formal sowie bei jeder außerinstitutionellen Tätigkeit informell. Bildung ist Teil jedes Lebensabschnitts und für jeden Lebensabschnitt wurden staatliche Institutionen ins Leben gerufen, die aufeinander aufbauen und den Menschen lebenszyklisch begleiten. Darüber hinaus wurden insbesondere für Kinder und Jugendliche Hilfesysteme installiert, die eine weitere Säule des Bildungssystems darstellen.

Studien haben Deutschland in Sachen Bildung in der Vergangenheit nicht nur eine schlechte Leistungsbescheinigung ausgestellt, sondern auch gravierende Chancenungleichheiten aufgedeckt, die durch das bestehende System gefördert wurden (vgl. u.a. Freundl, Pfaehler, Schoner & Wößmann, 2023; Köller, Klieme, Reiss & Weis, 2019; Mayer, T. & Koinzer, 2019). Um menschliche Potenziale nicht versiegen zu lassen, Chancengleichheit zu fördern und ein gerechteres und nicht zuletzt effizienteres Bildungssystem zu schaffen, entstand in den 90er Jahren u.a. die Idee, die einzelnen Säulen des Bildungssystems miteinander zu vernetzen, um eine optimierte Abstimmung der Prozesse zu gewährleisten sowie bedarfsorientierter zu handeln. Eine fundamentale Veränderung der Wirksamkeit des Bildungssystems auf Bildungs- und Lebensverläufe bedarf einer ebenso grundsätzlichen Veränderung der Bildungsorganisation. Es galt also das Bildungssystem zu reformieren und im besten Fall eine neue innovative Bildungssteuerung zu schaffen. Innovationen entstehen häufig im Spannungsfeld verschiedener Funktionsbereiche. Deshalb dienen Netzwerke, die aus verschiedenen Bereichen zusammengesetzt sind, der Koordination von Innovation (Braun-Thürmann, 2015, 75f.).

Die Idee der Neuen Steuerung basierte auf einer solchen Netzwerkorientierung, die es ermöglichen sollte, einander entsprechende hierarchische Ebenen der jeweiligen Bildungssäulen in einem begrenzten geographischen Raum (regional, lokal, kommunal) miteinander in Austausch zu bringen (vgl. Preuß, 2012). Diese Umstrukturierung entstand aus der Erkenntnis heraus, dass lokale Herausforderungen individuell angepasste Lösungen

brauchen. Es entstand ein Trend der Dezentralisierung und Vernetzung, an den verschiedene Erwartungen geknüpft sind. So sollen Synergieeffekte durch Kooperation genutzt, die Innovationsfähigkeit gesteigert sowie nachhaltige Infrastruktur vor Ort geschaffen werden (ebd., S. 100). Die Tendenz zur Regionalisierung ging zwar mit mehr Autonomie für Kommunen und Einrichtungen einher, die hierarchische, dem Bildungssystem inhärente Weisungsstruktur sollte jedoch nicht abgeflacht werden. Bildungsnetzwerke sind demnach Teil einer fortbestehenden hierarchischen Struktur: es finden „hierarchieentlastende Entscheidungsprozesse“ statt, die dennoch hierarchisch eingebettet sind (ebd., 120). In der grundsätzlichen Beibehaltung von Zuständigkeiten sieht Emmerich (2016, S. 359) den Reiz von Bildungsverbänden für die Schuladministration – sie behalten Kontrolle, werden jedoch entlastet.

Während zunächst Veränderungen in Belangen der Entscheidungsautonomie erfolgten, wurden außerdem bundesweit Bildungsprogramme ins Leben gerufen, die einen Zusammenschluss von regionalen Bildungsakteur:innen zum Gegenstand hatten (s. u.a. Lernen vor Ort, Ein Quadratkilometer Bildung, etc.). Diesen Zusammenschlüssen oblag es nun, gemeinsam Bildung und ihre Organisation vor Ort zu verändern. Dabei ist die Gründung eines Zusammenschlusses bereits der erste Schritt der Veränderung.

Das Veränderungsverständnis, das dieser Arbeit zugrunde liegt, geht auf Giddens (1995) zurück und bezieht sich auf eine Veränderung der Beziehungen und Interaktionen im Bildungsverbund auf struktureller Ebene. Diese Veränderung wird durch die Summe einzelner Handlungen bewirkt, die sich wiederum in veränderten sozialen Praktiken niederschlagen (s. hierzu auch Kap. 2.3).

Für Bildungsakteur:innen unterschiedlicher Bildungsbereiche aus dem öffentlichen wie auch privaten Sektor, die im Rahmen eines Netzwerkes die regionale, kommunale oder lokale Bildungslandschaft gestalten sollen und wollen, stellt sich die Frage, wie koordiniertes Handeln möglich ist. Altrichter und Maag Merki (2016) definieren hierfür eine gemeinsame Basisintention als eines von drei entscheidenden Merkmalen. Die Beziehung von Akteur:innen in Bildungsnetzwerken bedarf der Wechselseitigkeit. Um gemeinsam handlungsfähig zu sein, müssen Handlungen abgestimmt und koordiniert werden; die Koordination ist das zweite von Altrichter und Maag Merki definierte Merkmal. Da die Akteur:innen in der Regel ohne hierarchischen Bezug zueinander stehen und Entscheidungen gemeinsam getroffen werden müssen, erfolgt die Koordination vorrangig durch Verhandlungen. Darunter ist die bewusste und kommunikative Handlungsanpassung

der Beteiligten zu verstehen, die im Sinne der Wechselseitigkeit der Beziehung einem Tauschgeschehen entspricht. Dieses findet unter „Bedingungen größerer zeitlicher (...) Einbettung“ statt (Schimank, 2007, S. 41). Langfristigkeit ist damit das dritte Merkmal von Bildungsverbänden (Altrichter & Maag Merki, 2010). Für den Erhalt einer langfristigen, konstruktiven Beziehung ist ein beidseitiger Vorteil elementar. Eine solche Beziehung ist für die Akteur:innen jedoch auch mit (Transaktions-)Kosten verbunden, die einkalkuliert werden müssen.

Bildungsnetzwerke zeichnen sich außerdem dadurch aus, dass die Zusammenarbeit der Akteur:innen – im Gegensatz zu hierarchischen Organisationsformen – wenig formalisiert ist. Die individuellen Beiträge der Beteiligten für das Netzwerk bzw. das gemeinsame Ziel sind kaum bis gar nicht quantifizierbar. Durch die Langfristigkeit des Zusammenschlusses fallen sie zeitlich teilweise auseinander und Verstöße gegen die Regeln des Netzwerks sind nur schwer zu beobachten oder gar zu ahnden (Wald & Jansen, 2007, S. 98). Die Zusammenarbeit ist demnach durch eine Vielzahl von Risiken und Unsicherheiten geprägt. Diese zu überbrücken sowie konstruktiv zu kooperieren, ist eine Herausforderung von (Bildungs-)Netzwerken, welche häufig durch das Vertrauen zwischen den Akteur:innen gemeistert wird. Das Vertrauen entsteht dabei meist während des Netzwerkprozesses durch positive Erfahrungen der Beteiligten miteinander (Preuß, 2012, S. 102).

Die Bildung eines Netzwerks und damit die Wahl der kooperativen Verhandlung als Koordinationsmodus könnte den Eindruck eines gleichberechtigten Zusammenarbeitens der Beteiligten suggerieren. Doch diese Annahme ist irreführend. Obwohl sich die Netzwerkteilnehmer auf ein gemeinsames Ziel einigen, wenn sie eine Zusammenarbeit eingehen, kommen sie mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Erwartungen und individuellen Zielen zusammen (Vangen & Huxham, 2003, S. 18). Sie verfügen über unterschiedliche Ressourcen, wie bspw. Finanzen, gesellschaftliche und politische Unterstützung sowie Personal (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 34). Diese Unterschiede bedingen asymmetrische Beziehungen zwischen den Beteiligten. Sie sind Machtmittel, die von denjenigen, die über sie verfügen, eingesetzt werden können. Berücksichtigt man dabei außerdem, dass Akteur:innen in der Zusammenarbeit versuchen Kooperationsvorteile zu erzielen, während sie ihre eigenen Kosten möglichst geringhalten (ebd., S. 35), wird das große Konfliktpotenzial in interorganisationalen Netzwerken offenbar (Duveneck, 2016; Stolz, 2012). Diese Unterschiede zwischen den Beteiligten können die Vertrauensentwicklung hemmen oder verzögern (vgl. Du Plessis et al., 2023). Vertrauen ist

jedoch notwendig, um in einen offenen Diskurs zu gehen, Autonomien zugunsten des gemeinschaftlichen Ziels aufzugeben und sich gemeinsam zu entwickeln (Tschannon-Moran, 2001, S. 311). Außerdem gilt es durch seine förderliche Wirkung auf Informations- und Wissenstransfer als Nährboden für die Entstehung von Innovationen einerseits und schafft vorteilhafte Bedingungen für deren Verbreitung andererseits (Kolleck & Bormann, 2014, S. 12). Nichtsdestotrotz bzw. gerade deswegen müssen Beziehungsasymmetrien in Bezug auf eine Vertrauensentwicklung berücksichtigt werden.

1.1 Zielsetzung

Die Analyse der Beziehungen zwischen den Akteur:innen eines exemplarischen regionalen Bildungsverbands im Ruhrgebiet soll Hinweise darauf geben, wie Vertrauensbeziehungen und Machtverhältnisse in einem Governancehybrid definiert werden können und unter welchen relationalen Bedingungen die Handlungskoordination im Bildungsnetzwerk stattfindet. Dafür bedarf es einer Analyse der Akteurskonstellation. Darunter ist die Beziehung der Beteiligten zueinander, „ihre Fähigkeiten, Wahrnehmungen, die Bewertung der erreichbaren Interaktionsergebnisse sowie die (In)kompatibilität ihrer Wünsche“ zu verstehen (Scharpf, 2006, 128f.), denn das Handeln des Netzwerks ist nicht die Summe der Handlungen seiner Akteur:innen, sondern immer die Handlung der Akteurskonstellation. Die Handlungen können nicht unabhängig voneinander stattfinden (Niedlich, 2019, S. 362).

In dieser Arbeit werden die Beziehungen der Beteiligten zueinander näher beleuchtet, und zwar diejenigen Beziehungen, die einen entscheidenden Beitrag zur strukturellen Veränderung der Bildungsorganisation leisten sollen, wollen und vielleicht auch können. Dabei richtet sich der Blick auf die Akteurskonstellation im Verbund und die darin bestehenden interpersonellen Beziehungen im Kontext ihrer organisationalen Zugehörigkeit. Um eine strukturelle Änderung zu erreichen, werden diese Beziehungen, mit dem Ziel eine neue Form der Steuerung zu installieren, verändert. Der Veränderungsanspruch besteht demnach sowohl bezüglich der relationalen Ebene selbst als auch hinsichtlich der Wirkung dieser Beziehungen. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der Veränderung der Zusammenarbeit und wird die Wirkung dieser Veränderung auf den Output des Bildungssystems nicht untersuchen.

Die Veränderung der relationalen Strukturen wird mit einem besonderen Fokus auf Vertrauensbeziehungen und Machtverhältnisse untersucht. Die Verwobenheit der beiden Phänomene wird aufgezeigt und in einen größeren theoretischen Kontext eingeordnet, in

dessen Rahmen die Frage erörtert wird, welche Bedeutung Vertrauensbeziehungen und Machtverhältnisse für das Veränderungspotenzial eines Bildungsverbands haben.

1.2 Aufbau der Arbeit

Um das zuvor genannte Ziel zu erreichen, folgt in Kapitel 2 dieser Arbeit eine theoretische Rahmung, in der zunächst Bildungslandschaften als Form der Neuen Steuerung in Deutschland vorgestellt sowie aus der Perspektive der Educational Governance Forschung betrachtet werden. Hierbei liegt ein besonderer Fokus darauf, die Notwendigkeit sowie die Art und Weise einer Analyse der Akteurskonstellation in Bildungslandschaften bzw. -verbänden und deren Handlungskoordination darzulegen.

Im nächsten Schritt wird die Ebene der Akteurskonstellation verlassen und es werden anhand der Strukturationstheorie die individuellen Beziehungen innerhalb der Akteurskonstellation betrachtet. Den Akteur:innen im Verbund wird ein Veränderungswille und daraus folgend auch ein Veränderungspotenzial unterstellt. Durch die theoretische Einbettung in die Strukturationstheorie und Ansätze der Innovationsforschung werden die Möglichkeiten von Veränderung durch die Akteur:innen, die zueinander in Beziehung stehen, verdeutlicht.

Da der Fokus dieser Arbeit auf den Vertrauens- und Machtbeziehungen zwischen den Verbundbeteiligten liegt, werden in Kapitel 2.4 zunächst die Grundlagen der Vertrauensforschung dargestellt sowie der aktuelle Forschungsstand. Daran anschließend werden in Kapitel 2.5 Machttheorien vorgestellt, die in dieser Arbeit Anwendung finden. Auch der aktuelle Forschungsstand zu Machtbeziehungen im Bildungssetting wird vorgestellt. Die Theorien und Konstrukte werden dabei stets zueinander in Beziehung gesetzt und der aktuelle Forschungsstand zu Zusammenhängen von Vertrauen und Macht dargelegt.

Um auch das methodische Vorgehen transparent und nachvollziehbar auszuführen, wird im Methodenteil dieser Arbeit zunächst der untersuchte, exemplarische Bildungsverbund RuhrFutur vorgestellt, das Erhebungsinstrument des leitfadengestützten Expert:inneninterviews, die Stichprobe sowie der Erhebungsprozess. In einem Abschnitt zur Auswertung der erhobenen Daten werden die Auswertungsprozesse nach der Grounded Theory sowie der Qualitativen Inhaltsanalyse dargelegt.

Kapitel 3 dieser Arbeit widmet sich zudem der Zusammenfassung der drei durchgeführten Teilstudien:

1. Vertrauen im Bildungsverbund. Skizze einer Theorie zu interpersonalem Vertrauen
2. Macht und Partizipation in einem multiprofessionellen Bildungsverbund
3. Am Anfang war die Macht. Zum Wechselverhältnis von Macht und Vertrauen in interpersonalen Beziehungen eines Bildungsverbunds

Die Publikationen bzw. das Manuskript zu den Teilstudien befinden sich im Appendix dieser Arbeit.

Im vierten und letzten Kapitel werden die Erkenntnisse aus den Teilstudien zusammengeführt und kritisch diskutiert. Hierfür werden zunächst die zentralen Befunde zusammengefasst, um sie anschließend vor dem Hintergrund des in Kapitel 2 vorgestellten theoretischen Rahmens und der übergeordneten Fragestellung zu diskutieren und in ein Fazit zu überführen. Die Arbeit schließt mit einer kritischen Betrachtung der Limitationen, praktischen sowie theoretischen Implikationen und einem Ausblick auf anschlussfähige Forschungsoptionen.

2 Theoretische Rahmung

In der theoretischen Rahmung der vorliegenden Arbeit werden die Theorien vorgestellt, die für das Verständnis und die Einordnung der Studienergebnisse von grundlegender Bedeutung sind. Zunächst wird der Blick auf Bildungslandschaften als neue Form der Steuerung gelegt und diese daraufhin aus einer Educational Governance Perspektive betrachtet; wie Bildungsverbände definiert und analysiert werden und welche Bedeutung diese Forschungsperspektive für die vorliegende Arbeit hat. Im zweiten Abschnitt wird der Fokus auf die sozialen Beziehungen im Bildungsverbund gelegt und in welchem Rahmen aus Sicht der Strukturationstheorie von Giddens (1995) das Handeln und Verändern für die Akteur:innen möglich ist. Diese Perspektive wird durch Erkenntnisse aus der Innovationsforschung ergänzt. Die Abschnitte zu Vertrauensbeziehungen und Machtverhältnissen im Netzwerk sind Basis und Anknüpfungspunkt für die Auswertungen des Datenmaterials und dienen einem vertieften Verständnis der Netzwerkbeziehungen.

Die Abfolge der Kapitel ist als aufeinander aufbauend zu verstehen, weswegen jedes Unterkapitel auf das vorherige bezogen wird, sodass am Ende ein systematisch verwobenes Theorie- und Empiriekonstrukt die Basis für die Ergebnisdarstellung sowie -diskussion bildet.

2.1 Bildungslandschaften als neue Form der Steuerung

Bei Bildungslandschaften handelt es sich um ein mehr oder weniger definiertes Konzept der partizipativen Zusammenarbeit. Alternativ wird häufig auch der Begriff des Bildungsnetzwerkes bzw. -verbundes verwendet. Während Bildungslandschaften durch die Literatur sehr umfangreich vordefiniert sind und Netzwerke ebenfalls theoretische Implikationen aufweisen (vgl. Kap. 2.2, Netzwerktheorien), wird der exemplarische regionale Zusammenschluss, der dieser Arbeit zugrunde liegt, als *Bildungsverbund* bezeichnet. In dieser Arbeit wird sich zwar der Literatur zu Bildungslandschaften sowie zu Netzwerken bedient, gleichzeitig wird durch die begriffliche Abweichung auch eine inhaltliche Abweichung von häufigen Definitionsmerkmalen (wie bspw. die Beteiligung von Schüler:innen und Eltern in Bildungslandschaften) gerechtfertigt.

„Bildungslandschaften“ ist ein häufig verwendeter Begriff in der wissenschaftlichen Literatur, um eine Steuerungsform zu beschreiben, bei der Bildungsakteur:innen eines begrenzten regionalen, kommunalen oder lokalen Raumes und aus verschiedenen Bereichen und Ebenen (Bildungseinrichtungen, Verwaltung, Politik auf kommunaler sowie Landesebene, Adressat:innen der Bildungsangebote) sich in einem Netzwerk zusammenschließen, um die Bildungschancen vor Ort zu optimieren (Kolleck, 2015b, S. 27). Hierbei handelt es sich um einen strategisch initiierten Zusammenschluss verschiedener Akteur:innen zur Bündelung von Ressourcen und Bewältigung einer gemeinsamen Herausforderung. Diese bildungspolitische Bedeutung, die dieser Arbeit zugrunde liegt, ist zu unterscheiden von dem geographischen Begriff, der eine mehr oder weniger definierte territoriale Fläche und die darin enthaltenen Bildungsmöglichkeiten bezeichnet.

Bildung findet, wie eingangs dargelegt, in jedem Bereich des Lebens statt. Teilweise in formalen, in non-formalen und informellen Settings. Formale und non-formale Bildung sind Teil einer mehr oder weniger orchestrierten Bildungssteuerung und jeder Teilbereich (Schule, außerschulische Lernorte, Hilfesysteme etc.) repräsentiert eine Säule innerhalb derer verschiedene Hierarchieebenen angesiedelt sind. Für das Beispiel Schule nennt Bleckmann (2011, S. 93) die Einzelschule als operative Ebene, die Schulaufsicht als strategische Ebene und die Ministerien als normative Ebene. Hierbei ist zu beachten, dass diese drei Ebenen die inhaltliche Gestaltung von Schule abdecken und in der Landesverwaltung angesiedelt sind. Kommunen sind als Schulträgerinnen ebenfalls in schulische Belange involviert, jedoch weniger gestalterisch. Es konnte festgestellt werden,

dass die vertikale Kommunikation (Weisung) innerhalb der Säule *Schule* häufig nicht die gewünschte Wirkung entfaltet (vgl. Knoke & Hoffsommer, 2011).

Der Idee der Bildungslandschaften liegt die Annahme zugrunde, dass ein Zusammenwirken aller Bildungsakteur:innen zu einem chancengerechteren Bildungssystem führt, da die Bildungsakteur:innen vor Ort die Schwachstellen der regionalen Bildungsversorgung kennen, direkt adressieren und ihre Angebote abstimmen sowie durch ihre persönliche Involvierung entsprechenden Umsetzungswillen mitbringen. Außerdem besteht die Annahme, dass das Teilen der jeweiligen spezifischen Expertisen der Beteiligten untereinander zu einem Mehrwert führt. Der informelle Charakter der Bildungslandschaften fördere zudem ein innovationsfreundliches Klima (Schmachtel, 2017, S. 179). Um diese Ziele zu erreichen, bedarf es jedoch nicht nur einer funktionierenden vertikalen Kommunikation, sondern auch die horizontale Koordination zwischen den jeweiligen Säulen des Systems muss gewährleistet sein. Dieser Herausforderung stellen sich Bildungslandschaften (Bleckmann, 2011, S. 94). Schmachtel (2017, S. 179) kritisiert dabei jedoch den „Rationalitätsglauben“ von Bildungslandschaften, man könne komplexe soziale Probleme technisch lösen, ebenso wie den Fokus vieler Evaluationen, die sich darauf beschränken, Gelingensbedingungen für Bildungslandschaften zu extrahieren (vgl. u.a. Huber, 2014; Kappauf et al., 2016; Schweers, 2005; Stolz, 2009). Darin spiegelt sich der Blick auf Bildungslandschaft als „Managementproblem“, dessen mikropolitische Prozesse unberücksichtigt bleiben und der Optimierungsanspruch im Widerspruch zum kooperativen Gestalten steht. Das zeigt sich auch in den Untersuchungen von Duveneck (2016), die das kommunale Interesse an Bildungslandschaften und damit an der Mitgestaltung formaler Bildung als Ergebnis von Wettbewerbsbedingungen zwischen Kommunen sieht. Bildung als Standortfaktor soll den Zuzug der Mittelschicht fördern. Hierfür liegt der Fokus auf formalem Bildungserfolg, um die individuellen Teilhabechancen der anvisierten Klientel zu verbessern, die die Zukunft der eigenen Kommune als Wirtschaftsstandort sichern (Stolz, 2012, S. 21). Dabei ist die Bildungslandschaft weder bedarfsorientiert, noch erfährt die non-formale Bildung eine Aufwertung, sie fungiert lediglich als Stütze des Projekts ohne die Möglichkeit zur Mitgestaltung (Duveneck, 2016).

Um Bildungslandschaften als Steuerungselement besser verstehen und hinterfragen zu können, spricht sich Schmachtel (2017) für eine Analyse der jeweiligen Steuerungsrealität von Bildungslandschaften jenseits eines Optimierungsinteresses aus und greift hierfür auf Konzepte der Governance Forschung zurück.

2.2 Bildungslandschaften im Blick der Educational Governance Forschung

Die Educational Governance Forschung richtet den Fokus auf das kollektive Handeln von Akteur:innen im Mehrebenensystem Bildung und geht dabei über die Betrachtung der hierarchischen, weisungsgebundenen Beziehungen hinaus (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 16). Hervorgegangen ist die Governance Perspektive aus der Erkenntnis, dass es nicht ausreicht formalisierten, hierarchischen Strukturen nachzugehen, um Handlungen im System und deren Folgen angemessen abzubilden. Insbesondere seit im deutschen Bildungssystem eine neue Form der Steuerung umgesetzt wird, gewinnt die Educational Governance Forschung an Bedeutung. Grundgedanke der Neuen Steuerung ist die Dezentralisierung bzw. Regionalisierung, d.h. die teilweise Übertragung von Entscheidungsbefugnissen auf Bildungsinstitutionen oder andere Akteur:innen im Bildungssystem sowie die teilweise Regionalisierung der Bildungsgestaltung (Emmerich, 2016, 358f.), während gleichzeitig evidenzbasierte Kontrollmechanismen (bspw. Bildungsmonitoring) zunehmen (Bormann, 2012, S. 816). Auch hier liegt der Grund für die Umstrukturierung in der Erkenntnis, dass mit direkter Steuerung keine lineare, vorhersehbare Wirkung erzielt werden kann¹ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 19). Insbesondere vor dem Hintergrund gewünschter Innovationen im Bildungssystem ist die Abkehr von hierarchisch angewiesenen Reformen unabdingbar (vgl. Bormann, 2011). Als Konsequenz aus der Erkenntnis, dass die bisherige politische Gestaltung des Bildungssystems den gewünschten Effekt verfehlt hat, zieht sich der Staat aus seiner Rolle als alleinige Steuerungskraft zurück und wird neben den regional wirkenden Bildungsakteur:innen aus öffentlichem und privatem Sektor zu einem Akteur unter vielen (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 19). Mit dem Autonomiezuwachs ist die Hoffnung verbunden die Leistungsfähigkeit der einzelnen Einrichtungen zu erhöhen, da sie unbürokratischer und bedarfsorientierter handeln können. Im Gegenzug für mehr Gestaltungsautonomie einzelner Einrichtungen sind diese zur Rechenschaft verpflichtet und werden durch standardisierte, datengestützte Verfahren einer Output Kontrolle unterzogen (Bormann, 2012, S. 816). Durch dieses Bildungsmonitoring sollen Steuerungswissen erzeugt und die geschaffenen Strukturen und Prozesse politisch legitimiert werden (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 17). Ein weiteres Ergebnis der Regionalisierung von Bildung und

¹ Siehe hierzu auch die Ausführungen zu nicht intendierten Handlungsfolgen aufgrund von unbekanntem Handlungsbedingungen in den Ausführungen zur Strukturierungstheorie in Kapitel 2.3

des Autonomiezuwachses von Bildungseinrichtungen zugunsten einer bedarfsorientierten Bildungsgestaltung sind Bildungsverbände, in denen sich verschiedene Bildungsakteur:innen einer Region zusammenfinden, um gemeinsam das Bildungssystem zu gestalten.

Aus einer Educational Governance Perspektive ist es wichtig zu unterscheiden, welche Art von institutionellem Rahmen untersucht wird. Dabei wird zwischen dem Markt, der Hierarchie und einem Netzwerk unterschieden. Die Handlungskoordination basiert dann auf jeweils unterschiedlichen Mechanismen. Während der Markt über den Preis reguliert wird, erfolgt die Handlungskoordination in einer Hierarchie über Weisung. Im Netzwerk funktioniert die Koordination über Vertrauen (Wald & Jansen, 2007, S. 97), das neben Geld, Hierarchie, gemeinsamen Interessen und Macht als verbindender Faktor zwischen den Akteur:innen fungiert (Kolleck & Bormann, 2014, S. 11). Netzwerke sind Zusammenschlüsse von „Akteur*innen, die Beziehungen untereinander eingehen und damit soziale Strukturen herstellen“ (Gamper, 2020, S. 50). Dabei stehen nicht alle Akteur:innen in direkter Verbindung zueinander, sondern nur zu einzelnen anderen, die wiederum mit weiteren Akteur:innen verbunden sind. Dabei wird unterschieden zwischen sogenannten „strong ties“, also Beziehungen mit starker Bindung, viel Kontakt, hoher Intimität und Multiplexität (Herz, Peters & Truschkat, 2015, S. 5) sowie Vertrauen (Gamper, 2020, S. 53). Auf struktureller Ebene bezeichnen solche engen Beziehungen ein dichtes Netzwerk („network closure“), das sich förderlich auf Kooperation und Vertrauensentwicklung auswirkt (vgl. Coleman, 1988). Auf der anderen Seite stehen die „weak ties“, also schwache Bindungen, die durch keine der zuvor genannten Dimensionen gekennzeichnet sind. Auf struktureller Ebene werden „weak ties“ als strukturelle Löcher bezeichnet (Herz et al., 2015, S. 5). Dahinter stehen häufig Akteursgruppen mit wenig Einbindung und Vertrauen ins Netzwerk (vgl. McEvily & Zaheer, 1999). Darüber hinaus werden in der Netzwerkforschung verschiedene, strukturelle Rollen definiert, die für das Funktionieren eines Netzwerkes entscheidend sind. So gibt es bspw. „broker“ (Mittelspersonen), die die strukturellen Lücken überbrücken. Zur Aufrechterhaltung der Netzwerkverbindung ist es umso effektiver, wenn der Mittelsperson vertraut wird (Kwon, Rondi, Levin, Massis & Brass, 2020, S. 1095). Außerdem gibt es in Netzwerken „gatekeeper“, die an Schnittstellen fungieren und den Informationsfluss koordinieren. Daraus resultiert die Möglichkeit die Ressource Wissen zu kontrollieren (Jansen, 2003, S. 168). Mit den Rollen gehen verschiedene Verfügungsrechte und -fähigkeiten einher, d.h. die Akteur:innen haben unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten und -voraussetzungen zu den Ressourcen des Netzwerks.

Wie eingangs bereits dargelegt, ist es die Herausforderung der Educational Governance Forschung, die Handlungskoordination der Bildungsakteur:innen im Netzwerk zu analysieren. Dabei geht der Governance Ansatz davon aus, dass jede Handlung einer Akteur:in durch die Abhängigkeit von anderen Akteur:innen beeinflusst wird. Es besteht demnach eine Interdependenz, die eine isolierte Betrachtung einzelner Akteur:innen und ihrer Handlungen unbedeutend macht. Die Governance Perspektive geht über die Betrachtung bloßer Steuerung hinaus und nimmt das „handelnde Zusammenwirken“, das „politische, pädagogische, administrative und zivilgesellschaftliche Agieren“ der Akteurskonstellation in den Blick (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 25), die eine zentrale Untersuchungskategorie der Educational Governance Forschung darstellt.

Für eine Governance Analyse im Mehrebenensystem wie Schule oder auch Bildungsverbände stellen Kussau und Brüsemeister (ebd. 27ff.) verschiedene analytische Dimensionen auf, die es zu berücksichtigen gilt, um so Interdependenzen zwischen den Akteur:innen zu identifizieren und ihre Interdependenzbewältigung (Handlungsabstimmung) sowie ihr Interdependenzmanagement zu analysieren.

Zunächst müssen die formalen Ebenen und die damit einhergehenden Hierarchie- und Machtverhältnisse dargelegt werden, bevor die Koordination zwischen Ebenen und Bildungssäulen in Augenschein genommen werden kann. Stichwort ist hierbei – um im Bild des versäulten Bildungssystems zu bleiben – die vertikale und horizontale Koordination. Da Bildungsverbände per Definition ein Zusammenschluss verschiedener Stakeholder sind, stehen sie vor der besonderen Herausforderung, verschiedene Professionen und Organisationstypen miteinander zu vernetzen. Dabei werden auch Akteur:innen aus der Wirtschaft oder Zivilgesellschaft hinzugezogen, die bisher keine Säule im Bildungssystem dargestellt hatten. Die verschiedenen Handlungslogiken der Akteur:innen spielen bei der Handlungskoordination eine entscheidende Rolle. Sie wirken sich darauf aus, wie Akteur:innen das eigene sowie fremdes Verhalten bewerten und folgen unterschiedlichen Zeithorizonten – was insbesondere für die Verstetigung von Strukturen relevant ist. Beispielhaft sei hier die Politik genannt, die sich mit einer meist vierjährigen Legislaturperiode möglicherweise eher auf kurzfristige Ziele und Erfolge fokussiert, als es eine auf Lebenszeit angelegte Administration vielleicht täte (ebd., S. 33).

Besonderer Berücksichtigung bedarf die Analyse von Verfügungsrechten. Die jeweiligen Bildungsakteur:innen verfügen über unterschiedliche Beteiligungs- und Einflusschancen und damit über unterschiedlich ausgeprägte Möglichkeiten, den eigenen

Handlungsspielraum zu erhalten oder gar auszubauen. Diese Differenz birgt, wie eingangs bereits dargelegt, großes Konfliktpotenzial. Wie im vorherigen Kapitel schon dargelegt, liegt der Fokus von Bildungszusammenschlüssen häufig auf Schulen. Dadurch kann es insbesondere bei Trägern der außerschulischen Jugendarbeit sowie der Jugendhilfe zu Frustration kommen und der Angst „von den Schulen zu ihren Zwecken (...) instrumentalisiert zu werden“ (Schmachtel, 2017, S. 188). Darüber hinaus führt das Principal-Agent-Modell zu der Annahme, dass die Verbundbeteiligten den Wunsch verfolgen, durch die Kooperation Vorteile zu erzielen; gleichzeitig versuchen sie, ihre eigenen Kosten dabei möglichst gering zu halten. Während Kussau und Brüsemeister (2007, S. 35) sich in ihrem Artikel auf das Verhältnis von Staat und Schule beziehen, lässt sich die Anwendung des Modells auch auf die Zusammenarbeit im Verbund übertragen. Auch hier ist die kooperative Zusammenarbeit ambivalent, denn sie erfordert Zeit und Energie ohne Vorteile zu garantieren (Tschannon-Moran, 2001, S. 309). Als letzte Dimension führen Kussau und Brüsemeister (2007, S. 36) die Dimension einer veränderten Regulationsstruktur auf und inwieweit Veränderungen auf der Steuerungsebene auch in die Handlungs-, also Leistungsebene hineinwirken bzw. wie diese Ebene wiederum auf die Regelungsveränderungen reagieren.

Um die Interdependenzbewältigung in den verschiedenen Analysedimensionen untersuchen zu können, definieren Lange und Schimank (2004, 20ff.) drei Modi der Handlungskoordination, die aufeinander aufbauen: wechselseitige Beobachtung, wechselseitige Beeinflussung sowie wechselseitige Verhandlung. Bei der wechselseitigen Beobachtung basiert die Handlungsabstimmung auf der Anpassung des eigenen Handelns an das wahrgenommene Handeln der anderen Beteiligten.

In Settings der wechselseitigen Beeinflussung spielen insbesondere Machtmittel eine Rolle, um gezielt das Handeln der anderen Beteiligten zu beeinflussen. Als Machtmittel bzw. „Einflusspotentiale“ führen Lange und Schimank bspw. Macht, Geld, Wissen (insb. für die evaluationsbasierte Steuerung relevant), Emotionen, moralische Autorität an. In Anlehnungen an Emerson (1962) wird in dieser Arbeit jegliche Ressource als Machtmittel angenommen, von der das Netzwerk profitieren kann und damit abhängig ist, aber auch jene, die es Akteur:innen ermöglichen ihre eigene Position im Netzwerk zu stärken. Der Einsatz von Einflusspotenzialen beruht auf einer vorausgegangenen Beobachtung und Interpretation der beobachteten Handlungen.

Als dritte Form der Handlungsabstimmung und auf den ersten beiden fußend, wird die Verhandlung angeführt. Sie gilt, laut Lange und Schimank (2004, S. 22) für jede Art „formalisierter Machthierarchie“. Formalisierte Verhältnisse führen zu bindenden Vereinbarungen, die eine stetige Aktualisierung der Machtverhältnisse überflüssig machen. Jedoch gehen sie aus einer Verhandlung hervor, die ihrerseits auf Grundlage vorheriger Beobachtungen und Beeinflussungen stattfindet. In welchem Ausmaß Akteur:innen die Modi der Handlungskoordination ausüben können, ist ebenfalls eine Frage der Ressourcen und demnach auch eine der Machtverhältnisse (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 33). Darüber hinaus formulieren Kussau und Brüsemeister weitere Fragen an die Educational Governance Forschung: Wie variieren „Beeinflussungschancen mit der Position eines Akteurs in einer Konstellation zusammen mit seinen Ressourcen und Verfügungsrechten?“ und „(...) welche Mühen (haben) Akteure, um überhaupt Zugang zu Verhandlungen zu finden, und welche Selbstverpflichtungen (entstehen daraus), wenn Abmachungen eingegangen werden (...)“ (S.39).

Speziell in Netzwerken ist es den Akteur:innen möglich, Handlungen durch „positive“ sowie „negative“ Koordination zu bewirken bzw. zu verhindern (Schimank, 2007, S. 41). Die kollektive Handlungsfähigkeit wird durch verständigungsorientiertes/kooperatives Verhandeln hergestellt oder durch Vetopositionen unterbunden.

Das Netzwerk als Governancemodell ist zunächst ein analytisches und in der Empirie kaum in Reinform vorzufinden. Vielmehr sind insbesondere Bildungsnetzwerke sogenannte Hybridformen der Governance, da sie in bestehende Hierarchien eingebettet sind (Preuß, 2012, S. 120).

Die vorliegende Arbeit handelt vor allem von den Beziehungen der Netzwerketeiligten. Im folgenden Kapitel werden die Veränderungspotenziale von Beziehungen näher betrachtet.

2.3 Beziehungen mit Veränderungsanspruch aus der Perspektive der Strukturationstheorie

Mit der Etablierung von Bildungsverbänden sollen Strukturen verändert werden. Strukturen innerhalb derer entschieden und gestaltet wird, um auf diese Weise sowohl Bildungsorganisation und -steuerung als auch Bildungsbiografien zu verändern. Der intentionierte Weg ist neben der organisatorischen Neuregelung von Entscheidungsfindungen auch eine Neugestaltung der sozialen Beziehungen in der

betreffenden Bildungsverbund. Während die Educational Governance Forschung das Konstrukt des Netzwerks und die Akteurskonstellation als Gefüge betrachtet, werden in diesem Abschnitt die Beziehungen der Akteur:innen zueinander und ihr Veränderungspotenzial betrachtet. Als theoretische Perspektive auf diesen Untersuchungsgegenstand dient die von Giddens (1995) entwickelte Theorie der Strukturierung. Im Folgenden wird sie vorgestellt und anschließend zu Erkenntnissen der Innovationsforschung sowie zu den Beziehungen im Bildungsverbund in Bezug gesetzt.

Zunächst ist der Begriff der Veränderung bei Giddens kein komplexes sozialwissenschaftliches Konstrukt. Veränderung ist allgegenwärtig, denn sie steckt in jeder geringfügigen Handlung eines Individuums. Jede Handlung hat Folgen, die das Sein verändern. Mancher dieser Folgen sind sich Handelnde bewusst, manche entstehen unbeabsichtigt. Doch jede Handlung hat i.d.R. eine Intention und meist sind sich Handelnde über den Grund ihres Handelns im Klaren oder können sich dessen bewusst werden. Ursachen zu identifizieren und zu benennen ist einem Großteil der Menschen möglich und gehört zu deren „diskursivem Bewusstsein“ (ebd., S. 56). Giddens (ebd.) nennt das „die Rationalisierung des Handelns“ aus der die reflexive Steuerung des Handelns entsteht. Giddens definiert jedoch auch Handlungen, die nicht zwangsläufig den Prozess der Reflexion durchlaufen. Dazu zählt er zum einen das praktische Bewusstsein, welches Routinehandlungen abdeckt, die nahezu automatisch ausgeführt werden. Zum anderen sieht er unbewusste Motive und Wahrnehmungen als handlungsleitend. Während das praktische Bewusstsein durchaus reflexiv artikuliert werden könnte, handelt es sich bei unbewussten Motiven, um nicht reflexiv zugängliches Wissen. Außerdem, wie im nächsten Kapitel noch näher ausgeführt wird, gibt es immer Wissenslücken. Und daher haben Handlungen nicht-intendierte Folgen, die auf Handlungsbedingungen zurückzuführen sind, derer Handelnde sich zum Zeitpunkt des Handelns nicht bewusst waren.

Dem Handeln wohnt die Macht zur Veränderung inne. Eine getroffene Entscheidung kann nur durch Handlung(en) durchgesetzt werden. Damit definiert Giddens Macht als omnipräsent. Zur Ausübung von Macht greift eine Person auf Ressourcen zurück, die eine Handlung einerseits möglich machen und durch die diese Ressourcen andererseits reproduziert werden. Darin drückt sich die Dualität von Struktur aus, die grundlegend für die Theorie der Strukturierung nach Giddens ist.

Die Strukturierungstheorie erklärt die Mechanismen der Konstituierung von sozialen Systemen, wie sie sich reproduzieren und über die Zeit verändern. Giddens geht davon aus,

dass weder ein Individuum und seine Handlungen isoliert betrachtet werden können, noch, dass ein soziales System als starres Gebilde betrachtet werden kann, als sei es nicht beeinflussbar. In dieser Grundannahme liegt eine entscheidende Übereinstimmung zur Educational Governance Perspektive, bei der Handlungen stets im Kontext der Akteurskonstellation betrachtet werden (s. Kap. 2.1).

Systeme werden von Giddens (1995, S. 77) als „Reproduzierte Beziehungen zwischen Akteuren oder Kollektiven, organisiert als regelmäßige soziale Praktiken“ definiert. Soziale Praktiken werden explizit von einzelnen Handlungen abgegrenzt, denn sie bezeichnen wiederkehrende, regelhafte und geordnete Handlungen, die langfristige Gültigkeit haben. Diejenigen sozialen Praktiken, welche „die größte Ausdehnung in Raum und Zeit besitzen, kann man als *Institutionen* bezeichnen.“ (ebd., S. 69, Hervorh. Im Original). Strukturmomente sorgen dafür, dass soziale Praktiken stetig reproduziert werden. In der Reproduktion sozialer Praktiken ist die Struktur immanent und dient den Handelnden als Orientierung. In den Worten von Giddens (ebd. S. 77) sind Strukturen „Regeln und Ressourcen oder Mengen von Transformationsbeziehungen, organisiert als Momente sozialer Systeme“. Niedlich (2019, S. 353) formuliert es konkreter und bezeichnet Strukturen als „virtuelle Ordnung“, sie bestehen durch ihre ständige Reproduktion und schaffen damit einen Handlungsrahmen. Wird innerhalb dieses Rahmens gehandelt, werden die Strukturen reproduziert und gefestigt. Als Strukturierung sind die „Bedingungen, die die Kontinuität oder Veränderung von Strukturen und deshalb die Reproduktion sozialer Systeme bestimmen“ (Giddens, 1995, S. 77) zu verstehen.

Für die Untersuchung des Veränderungspotenzials der Beziehungen innerhalb eines Bildungsverbundes bedeutet das, dass jene sozialen Praktiken identifiziert werden müssen, die die Regeln und Ressourcen des sozialen Systems – im vorliegenden Fall das Bildungssystem – reproduzieren sowie die Strukturmomente, in denen durch soziale Praktiken die Regeln und Ressourcen des Bildungssystems verändert werden (sollen). Die Grundannahme der Dualität von Struktur gibt bei der Analyse zu bedenken, dass soziale Praktiken ausschließlich im Rahmen bestehender Struktur ausgeübt werden können. Individuen können ihre soziale Umgebung nicht gezielt steuern und verändern, denn „strukturelle Momente sozialer Systeme entziehen sich der Kontrolle individueller Akteure“ (Niedlich, 2019, S. 352). Eine Veränderung von Struktur ist jedoch möglich. Struktur ermöglicht Handeln, indem sie einen Rahmen aus Regeln und Ressourcen bereitstellt und indem diese Regeln und Ressourcen durch ihre Anwendung reproduziert werden. In der

Educational Governance Forschung werden hierfür die Begriffe Verfügungsrechte und -fähigkeiten verwendet. Dass die Regelungsstruktur von Verbänden, die sich in Verfügungsrechten ausdrückt, sowohl als Grundlage für zukünftige Handlungen betrachtet wird sowie auch als Ergebnis vergangener Handlungen, ist eine Parallele zwischen Educational Governance Forschung und Strukturierungstheorie (Niedlich, 2019, 355f.).

(Veränderte) soziale Praktiken sind Teil der Strukturierung und durch kleine Veränderungen der sozialen Praktiken werden Strukturmomente geschaffen, die langfristige Veränderungen in der Struktur eines sozialen Systems bewirken (Giddens, 1995, S. 77).

Für eine differenzierte Analyse der Strukturen im sozialen System unterscheidet Giddens die drei Dimensionen Signifikation, Herrschaft und Legitimation (s. Abb. 1). Mit Verweis auf die Omnipräsenz von Macht gibt Giddens zu bedenken, dass Signifikationsstrukturen nicht unabhängig von Herrschaft und Legitimation betrachtet werden können. Sie bezeichnen die symbolischen und normativen Ordnungen eines Systems und dessen Diskursformen, finden im Rahmen von Kommunikation statt und basieren auf Interpretationsschemata. Herrschaftsstrukturen gründen hingegen auf autoritativen und allokativen Machtmitteln (Fazilitäten) – die Kontrollmöglichkeit über Menschen bzw. das Verfügen über materielle Ressourcen – und drücken sich in Macht aus. Für Governanceanalysen sind insbesondere jene allokativen Machtmittel mit Bezug zu Koordination von Bedeutung (Niedlich, 2019). Legitimationsstrukturen basieren wiederum auf Normen, die in Form von Sanktionen Interaktionen bestimmen. Die vertikalen Verknüpfungen von Struktur, Interaktionsform und Modalität sind reziprok und, wie zuvor bereits festgestellt, die jeweiligen Strukturdimensionen und Interaktionsformen beeinflussen einander ebenfalls.

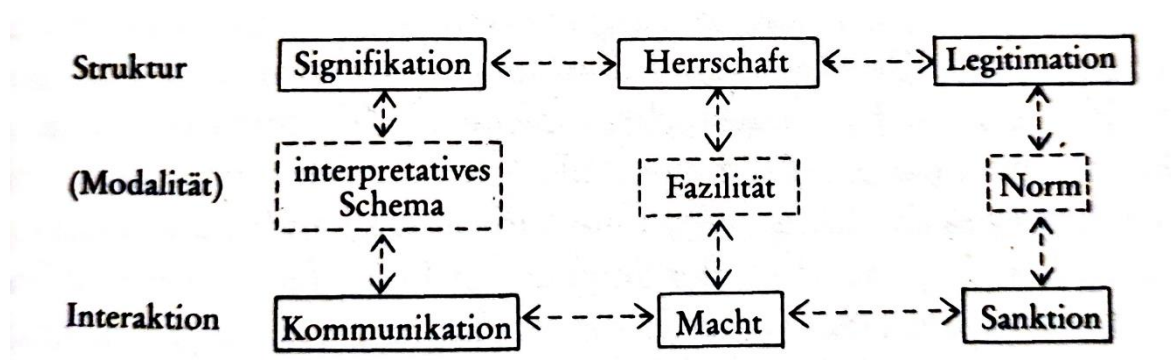


Abbildung 1 Strukturdimensionen von Giddens (1995, S. 81)

Nachdem nun die Grundzüge der Strukturierungstheorie von Giddens erläutert wurden, bedarf es einer Darlegung ihrer Relevanz für die vorliegende Arbeit:

Für die Analyse von Bildungsverbänden bedeutet die Verknüpfung der Educational Governance Perspektive mit der Strukturationstheorie, dass der Frage nachgegangen werden muss,

„ob und in welcher Weise Akteure auf (...) kognitive bzw. normative Regeln Bezug nehmen, allokativen und autoritativen Ressourcen nutzen und auf diese Weise bestehende Strukturen verändert werden.“ (Niedlich, 2019, S. 368)

Niedlich verweist hierfür auf eine Mehrebenenperspektive, mit der sowohl top-down als auch bottom-up Prozesse und Reaktionen betrachtet werden (ebd.).

2.3.1 Erkenntnisse aus der Innovationsforschung

Die Veränderungsvorhaben in Bildungslandschaften/-netzwerken bzw. -verbänden zielen auf verschiedene Ebenen, wodurch Veränderung zum einen das Ziel von Bildungsverbänden ist (Bildungsgerechtigkeit) und zum anderen Mittel zum Zweck (Umstrukturierung der Bildungssteuerung und -organisation). Eine Umstrukturierung hat zur Folge, dass sich auch die Beziehungen der Beteiligten verändern. Aus der Innovationsforschung ist bekannt, dass Veränderungen, um sich durchzusetzen, von der Akzeptanz der Betroffenen abhängen (Rogers, 2003). Über Akzeptanz hinaus verstehen Bormann und Truschkat (2022, S. 82) Innovationen als „kommunikative, reflexive Prozesse (...) und als soziale Praxis“, in denen „Innovationsakteur*innen (...) als ko-konstruierende Akteur*innen erachtet (werden)“. Innovation und damit auch Veränderung sind demnach „*Produkte gesellschaftlicher Praktiken und Strukturen*“ (Braun-Thürmann, 2015, S. 6, Hervorhebung im Original). Diese kollektive Konstruktion sozialen Wissens entsteht unter dem Einfluss von Macht und Vertrauen als Bestandteile von Beziehungsstruktur und ist gleichzeitig Teil ihrer Formung (vgl. Bormann, 2011). Bezugnehmend auf frühere Veröffentlichungen anderer Autor:innen beschreibt Bormann Innovationen aus der Perspektive der Strukturationstheorie als

„entstehen(d) auf der Basis organisierten, d.h. strukturierten Handelns der Akteure. Aufgrund ihrer Reflexivität ‚unterbrechen‘ sie den Lauf der Dinge, halten inne, nehmen Deutungen und Zuschreibungen vor, bewerten etwas und machen einen Unterschied, indem sie dieses für sie Bedeutungsvolle, Sinnhafte in ihrem Handeln aufgreifen“ (ebd., S. 156).

Neue Kommunikationswege können angeordnet werden, das Sinnhafte entzieht sich jedoch hierarchischer Kontrolle und konstituiert sich vor allem im diskursiven Prozess.

Machtausübung stellt sich demnach in unterschiedlicher Hinsicht (z.B. hierarchisch und diskursiv) als zentraler Einflussfaktor der Innovationsentwicklung dar (Weber, 2012, S. 138).

Um die Idee einer neuen Form der Zusammenarbeit durchzusetzen, bedarf es nach und nach der Überzeugung einer Mehrheit von der Sinnhaftigkeit des Unterfangens (vgl. Rogers, 2003).

Die Gründung eines Bildungsverbundes ist der erste Schritt der Veränderung. Dahinter stehen die Überzeugung und die Risikobereitschaft der „*innovators*“, die zum einen durch ihre Ressourcen und/oder Entscheidungsbefugnisse in der Lage sind, eine Gründung zu initiieren. Zum anderen ermöglicht ihnen ihre Vernetzung, der Idee Aufmerksamkeit zu verschaffen und zentrale Akteur:innen („respektierte Meinungsführer“ (Bormann, 2011, S. 63)) des sozialen Systems als „*early adopters*“ zu gewinnen. Letztere sind durch ihre Zentralität Schlüsselfiguren im Diffusionsprozess einer Innovation. Gleichzeitig sind sie auch diejenigen unterhalb der Leitungsebene, die an der operativen Umsetzung einer neuen Form der Zusammenarbeit beteiligt sind. Für eine erfolgreiche Umsetzung muss die nächste operative Ebene als „*early majority*“ gewonnen werden (Rogers, 2003, S. 282-284). Nach Rogers haben damit 50% der Akteur:innen die Innovation übernommen. Und der Verbund steht vor der Herausforderung die weiteren 50% „*late majority*“ und „*laggards*“ für die Übernahme zu gewinnen (ebd., S. 284f.). Ob Akteur:innen bereit für Veränderung sind, hängt zum einen vom Gegenstand der Veränderung ab, dem Veränderungsprozess sowie davon, wie die Initiator:innen der Veränderung (*innovators* und *early adopters*) wahrgenommen werden (Holt, Armenakis, Feild & Harris, 2007, S. 251). Dabei sind insbesondere solche Veränderungen erfolgreich, „die keine erhebliche Abweichung von den gegebenen Routinen und Standards erfordern“ (Kropp, 2013, S. 92) – eine These, die durch die Überlegungen zur Dualität von Struktur gestützt wird.

Ob mit der veränderten Steuerung auch die gewünschte Wirkung erzielt wird, Bildungsgerechtigkeit herzustellen und Bildungslücken zu schließen, kann in dieser Arbeit nicht untersucht werden. In dieser Arbeit werden Beziehungen in einem sozialen System analysiert, dessen Strukturen verändert werden sollen. Die Verwobenheit zwischen einschränkenden und ermöglichenden Strukturen mit den Beziehungen, die zwischen den Akteur:innen entstehen, können mit der Prämisse der Dualität von Struktur erfasst und hinsichtlich ihrer Zielsetzung untersucht werden. Der Fokus dieser Arbeit liegt dabei auf Strukturmomenten der veränderten Zusammenarbeit, ihrer Bedeutung für die

Netzwerkbeziehungen und den Potenzialen, die daraus für die Diffusion der Verbundidee entstehen; kurz der neuen Form der Steuerung.

2.4 Vertrauensbeziehungen in Netzwerken

In den bisherigen Abschnitten wurde die Bedeutung von Vertrauen für Netzwerke und Veränderungsvorhaben aufgezeigt. Wesentlicher Bestandteil der vorliegenden Arbeit sind Vertrauensbeziehungen in verschiedenen Formen. In erster Linie wurden in den Teilstudien interpersonelle Vertrauensbeziehungen erfragt. Das Vertrauen, das die Verbundbeteiligten einander entgegenbringen, kann jedoch nicht von ihrer organisationalen Zugehörigkeit isoliert betrachtet werden, weswegen das institutionelle bzw. Organisationsvertrauen sowie netzwerkspezifische Vertrauensformen ebenfalls von besonderer Bedeutung für diese Arbeit sind. Vor allem aber geht es auch um die Funktionen von Vertrauen im Allgemeinen, für interpersonelle Beziehungen und für den beruflichen Kontext in Organisationen und Netzwerken.

2.4.1 Funktionen und Merkmale von Vertrauen

Vertrauen spielt in unserem alltäglichen Leben eine entscheidende Rolle, denn es ist omnipräsent (vgl. u.a. Kassebaum, 2004; Luhmann, 2009). Vertrauen kommt zum Tragen, wenn Wissenslücken überbrückt werden müssen – also immer, denn der Mensch kann nie über alle Informationen zur Erklärung eines komplexen Sachverhalts verfügen. Hätten wir keinen Mechanismus, um Wissenslücken und Unsicherheiten zu überbrücken, gäbe es keine Handlungsgrundlage mehr und damit auch keine Interaktionen oder Entscheidungen (vgl. Bormann & John, 2014, S. 1). Demnach hat Vertrauen eine Funktion. Diese Funktion sieht Luhmann (2009, S. 23) in der Übertragung von vergangenen Erfahrungen auf die Zukunft, um auf diese Weise das Unwissen über das Verhalten Dritter durch Prognosen und Erwartungen zu ersetzen, an deren Eintreten geglaubt wird. Hinzu kommt die Färbung dieser Erwartung durch Wunschenken (Koller, 1990, S. 8). Auf diese Weise wirkt Vertrauen komplexitätsreduzierend und vermittelt der vertrauenden Person ein Gefühl von Sicherheit. Es ermöglicht „das Zustandekommen und Funktionieren zwischenmenschlicher Interaktionen“ (ebd., S. 1). Allerdings bedeutet es für ein Individuum auch in eine riskante Vorleistung zu gehen, denn das Vertrauen versetzt das Gegenüber in die Lage, die Erwartungen auch zu enttäuschen.

Übertragen auf die Zusammenarbeit von Akteur:innen bedeutet das, dass Vertrauen von besonderer Bedeutung für Kooperation ist. Vertrauensvolle Beziehungen ermöglichen eine offene Kommunikation zwischen den Beteiligten ohne Angst vor sozialen Sanktionen oder Benachteiligung. Sie verbessern die Effektivität der Arbeit und erhöhen das persönliche Commitment der Beteiligten. Damit einher geht auch eine höhere Arbeitszufriedenheit (Tschannon-Moran, 2001, S. 314). Gleichzeitig ist Kooperation auch mit hohen Kosteneinsätzen, in Form von Zeit und Energie, begleitet, ohne dass den Beteiligten ein äquivalenter Ertrag garantiert ist. Sie gehen das Risiko ein und vertrauen auf den Mehrwert einer Zusammenarbeit. In Anlehnung an Simmel (1908), Putnam, Leonardi und Nanetti (1993) sowie Giddens (1997) bezeichnen Bormann und John (2014, S. 2) Vertrauen in sozialen Zusammenschlüssen als „the foundation that supports them as well as the glue that holds them together“. Das Zusammenleben findet nicht ausschließlich in bilateraler Interaktion mit anderen Personen statt. In unserem täglichen Leben haben wir es auch mit Organisationen (bspw. Schulen, Ämter etc.) zu tun sowie mit Institutionen – die analytisch von Organisationen abgegrenzt werden: Während Organisationen eine konkrete Einrichtung darstellen, sind Institutionen als Institutionalisierte Systeme zu verstehen, wie bspw. das Bildungssystem (vgl. Kuper & Thiel, 2018). Des Weiteren leben wir in Systemen (z.B. Demokratie, Kapitalismus etc.). Das Leben in diesen verschiedenen Ebenen, in denen wir uns täglich bewegen, braucht Vertrauen. Menschen vertrauen z.B. darauf, dass eine bestimmte Schule die beste für ihre Kinder ist, sie vertrauen darauf, dass es ihnen nützen wird, am Schulsystem zu partizipieren und sie vertrauen auf die Verfassung der Nation, in der sie leben. Darin spiegelt sich die Funktion des Vertrauens, ein Gefühl von Sicherheit zu vermitteln.

Wenn Menschen zusammenarbeiten und insbesondere, wenn sich Organisationen in Netzwerken zusammenschließen, müssen die Akteur:innen einander vertrauen. Insbesondere – jedoch nicht ausschließlich – wenn nicht auf alternative Koordinationsmechanismen, wie Weisung oder Wettbewerb (in hierarchischen oder marktformigen Governance Settings), zurückgegriffen werden kann (Möllering, 2002, S. 143). Verträge, Regeln und Kontrollen können einen Rahmen schaffen, jedoch nicht jeden Aspekt der Zusammenarbeit abdecken. Außerdem gehen insbesondere Kontrollen mit einem hohen Ressourceneinsatz einher, der durch Vertrauen eingespart werden kann (Eberl, 2010, S. 242). Wie im Kapitel 2.2 zu Bildungslandschaften im Blick der Educational Governance Forschung bereits dargelegt, sind insbesondere Bildungsverbände durch ihre geringe Formalisierung und die häufig fehlenden Kontroll- und Sanktionsmechanismen auf eine

vertrauensvolle Zusammenarbeit angewiesen. Die besondere Leistung vertrauensvoller Beziehungen liegt in ihrer stabilisierenden Funktion – zunächst auf bilateraler Ebene und infolgedessen auch für das System, in dessen Kontext die Beziehungen bestehen. Vertrauen ermöglicht eine offene Kommunikation, die sich positiv auf den Informationsfluss auswirkt und das Gefühl von Sicherheit führt zu einer positiven Einstellung zu der spezifischen vertrauensvollen Arbeitsbeziehung. Es intensiviert die Beziehungen („strong ties“ (vgl. Gamper, 2020)) und bindet Akteur:innen aneinander. Im Falle einer vertrauensvollen Organisationskultur überträgt sich diese Einstellung auch auf die gesamte Organisation (Möller, 2012, S. 22) bzw. – in Adaption auf den vorliegenden Untersuchungsgegenstand – auf das gesamte Netzwerk.

In der Educational Governance Forschung gilt Vertrauen als zentraler Koordinationsmechanismus von Netzwerken und erfüllt damit eine Funktion: Es ersetzt kompetitive bzw. hierarchische Mechanismen durch kooperative und schafft damit ein Beziehungsgeflecht, das auch jenseits von Transaktionen längerfristigen Bestand hat (Wald & Jansen, 2007, S. 97). Insbesondere für Innovationsnetzwerke, wie sie in Kapitel 2.3.1 Erwähnung finden, übernehmen vertrauensvolle Beziehungen eine mediiierende Funktion für die Diffusion von Innovationen bis in die äußeren Akteurskreise eines Netzwerks, da es offene Kommunikation ermöglicht, die wiederum den Transfer von Ressourcen, u.a. Informationen u. Wissen, fördert (vgl. u.a. Burt, 1992; Kolleck & Bormann, 2014; Moolenaar & Sleegers, 2010). Darüber hinaus wirkt sich das Vertrauen von Akteur:innen in die Organisation und ihre Repräsentant:innen bzw. Führungspersonen (*innovators* und *early adopters*) positiv auf ihre Bereitschaft aus, Veränderungsambitionen zu übernehmen (Erlyani, Hartono, Zwagery, Ardi & Suhariadi, 2023, S. 6). Die positiven Effekte, die Vertrauen auf die Beziehungen in Netzwerken, die Netzwerkperformanz und dessen Innovationsbereitschaft hat, macht Vertrauen zu einem wesentlichen Faktor sozialen Kapitals auf allen Ebenen eines Netzwerks; auf individueller, organisationaler sowie der kollektiven Netzwerkebene selbst (Moolenaar & Sleegers, 2010; Putnam et al., 1993; Rürup, Röbbken, Emmerich & Dunkake, 2015) und damit zur einer „sozialen Ressource“ (Möllering, 2013, S. 84).

Gleichzeitig können vertrauensvolle Beziehungen in einem Netzwerk zu negativen Netzwerkeffekten führen. Dies geschieht bspw., wenn sich innerhalb eines Netzwerkes Cliques bilden. Diese zeichnen sich durch eine starke interne Bindung aus (Gamper, 2020, S. 60), welche zu „overembeddedness“ führen kann. Dabei handelt es sich um eine soziale

Schließung der Kleingruppe, deren Mitglieder sich ähnlich sind (bspw. hinsichtlich ihrer Funktion, Organisationzugehörigkeit, Zielorientierung u.ä.). Der Informationsaustausch zwischen diesen Akteur:innen ist zwar groß, der Austausch mit dem umliegenden Netzwerk ist jedoch sehr gering. In der Konsequenz wird die Funktionalität des Netzwerks eingeschränkt (Wald & Jansen, 2007, S. 102), denn Netzwerke mit einem Kern aus engen Beziehungen ähneln in der Tendenz einer top-down Organisation. Dennoch bestätigen Untersuchungen zum einen den innovationsfördernden Effekt von dichten Netzwerken, zum anderen den vertrauensfördernden Effekt dichter Netzwerke und zum dritten die mediiierende Rolle von Vertrauen für die Netzwerkdicke und Innovationsfreundlichkeit (Moolenaar & Slegers, 2010; Yu, M.-C., Mai, Tsai & Dai, 2018).

In den zuvor dargelegten Funktionen von Vertrauen sind wesentliche Merkmale von Vertrauen enthalten:

Risiko: Jede Vertrauensvergabe birgt ein Risiko in sich und macht die vertrauende Person abhängig von ihrem Gegenüber.

Zeit: Wie der Begriff der *Vertrauensentwicklung* bereits impliziert, ist Vertrauen ein Prozess, der auch nach erfolgter Vertrauensentwicklung nicht abgeschlossen ist, denn Vertrauen ist die zukunftsgerichtete (Kassebaum, 2004, S. 12),

„Erwartung, daß ein Interaktionspartner wohlwollendes Verhalten zeigen wird, obwohl dieser die Möglichkeit hat, andere, nicht-wohlwollende Verhaltensweisen zu wählen.“ (Koller, 1990, S. 1).

Bestätigt sich jedoch die positive Erwartung an das Gegenüber – die Interaktionspartner:in zeigt sich vertrauenswürdig – festigt sich die Vertrauensbeziehung und es steigt die Wahrscheinlichkeit einer erneuten Vertrauensvergabe in einer neuen Situation. Vertrauen ist kein statischer Zustand, sondern im ständigen Wandel von Entstehung, über Bestätigung, zu Intensivierung und manchmal auch zu Enttäuschung und Rückgewinnung. Demnach ist Zeit als Voraussetzung und immanenter Bestandteil von Vertrauen zu betrachten.

Reziprozität: Reziprozität ergibt sich aus dem relationalen Charakter von Vertrauen. Zwar kann eine initiale Vertrauensvorleistung nur einseitig gewährt werden (Eberl, 2010, S. 240), eine Vertrauensbeziehung ist jedoch ein Prozess des wechselseitigen Vertrauens und des vertrauenswürdigen Verhaltens (Möllering, 2013, S. 84).

Doch wie entsteht Vertrauen und in welchen Formen tritt es auf? Diesen Fragen wird im folgenden Kapitel nachgegangen.

2.4.2 Vertrauensentwicklung

Die Vertrauensentwicklung wird sowohl von situationalen als auch personengebundenen Faktoren beeinflusst. Letztere können sich auf die vertrauende Person beziehen, aber auch auf die, der das Vertrauen entgegengebracht wird. Diese verschiedenen Faktoren werden im Folgenden vorgestellt.

Situationale Faktoren der Vertrauensentwicklung

Das Risiko als Merkmal bzw. Begleiterscheinung, wie es im vorherigen Abschnitt heißt, wurde bereits dargelegt. Demnach ist die *individuelle Risikobereitschaft* einer Person ein wichtiger Faktor für die tatsächliche Vertrauensentwicklung. Gleichzeitig ist das tatsächliche Vertrauen ausschlaggebend dafür, wie viel Risiko eine Person bereit ist einzugehen. Ist das Vertrauen in ihr Gegenüber besonders groß, ist die Bereitschaft zu riskantem Handeln (im Sinne des Risikos, das mit einem Vertrauensbruch einhergeht) ebenfalls groß (Mayer, Davis & Schoorman, 1995, 724f.). Neben dem bestehenden Vertrauen weisen die Autor:innen darauf hin, dass das Ausmaß der Bereitschaft zu riskantem Handeln außerdem situationsabhängig ist. Situationale Voraussetzungen sind bspw. die (A)Symmetrie der Beziehungsstruktur, der Grad der Freiwilligkeit der Beziehung, der Grad der Möglichkeit zur offenen Kommunikation sowie die zeitliche Dauer der Beziehung (Schweer, 1997, 7ff.). Auch der Anfangskontakt zwischen Akteur:innen ist von Bedeutung für die Vertrauensentwicklung und konnte empirisch nachgewiesen werden (ebd.). Lewicki, R. J., Tomlinson und Gillespie (2006) konkretisieren diese Relevanz des Erstkontaktes. Zwar ist die Vertrauensvorleistung keine Vorhersage darüber, wie sich die Vertrauensbeziehung entwickeln wird, insbesondere ist keine lineare Entwicklung zu erwarten. Jedoch ermöglicht eine anfängliche Vertrauensvorleistung einen Erfahrungsrahmen, innerhalb dessen das Verhalten des Gegenübers interpretiert werden kann. Das bedeutet, dass der erste Eindruck und die erste(n) Erfahrung(en) die Wahrnehmung der Vertrauenswürdigkeit des Gegenübers beeinflussen (Yu, M., Saleem & Gonzalez, 2014). Die Erkenntnisse der Studie von Yu, M. et al. gehen sogar noch einen Schritt weiter und belegen, dass der erste Eindruck der äußeren Erscheinung das eigene Urteil sogar dann noch beeinflusst, wenn der erste Eindruck widerlegt wurde. Zudem stellten sie fest, dass der persönliche Bezug zu einer bekannten, aber nicht-vertrauenswürdigen Person in dem Moment ansteigt, in dem man gemeinsam mit dieser Person in einer neuen Gruppe mit unbekanntem Teilnehmenden partizipiert. Diese Erkenntnis lässt vermuten, dass die bloße Bekanntschaft bereits Nähe schafft und die

Erfahrung – selbst, wenn sie negativ war – einen Interpretationsrahmen bietet, innerhalb dessen man vertrauen kann.

Die *relative Beziehungsdauer* spielt insofern eine Rolle, als dass die Erwartung an die Dauer der Beziehung die Vertrauensbereitschaft beeinflussen könnte. Erwarte ich eine kurzfristige Beziehung, könnte das Risiko des Vertrauens den Wert der Beziehung übersteigen. Dieser Aspekt der Vertrauentheorie ist angelehnt an die Überlegungen von Deutsch (1958), die dem rational choice Ansatz, konkret der Wert-Erwartungstheorie, zugerechnet werden, wonach die Entscheidung über eine Vertrauensvergabe erst nach der Kalkulation des Nutzens erfolgt. Lewicki, R. und Bunker (1995) bezeichnen diese Form des Vertrauens angelehnt an Shapiro, Sheppard und Cheraskin (1992) als *Calculus Based Trust*, welches einer kalkulierten Vertrauensvorleistung entspricht, die aufgrund von Wert-Erwartungsabwägungen gegeben wird. Dieses ist das erste von drei Vertrauensstadien. *Knowledge Based Trust*, meint eine Vertrauensbeziehung, die auf Erfahrungen und Wissen übereinander basiert und sich erst entwickeln kann, wenn die Beziehung lang genug andauert, um Erfahrungen sammeln zu können. *Identification Based Trust* bezeichnet das dritte Stadium der Vertrauensentwicklung, welches die vollständige Identifikation mit den Interessen des Gegenüber bedeutet und die Übernahme von Bedürfnissen in das eigene bedürfnisorientierte Handeln. Von *Calculus Based Trust* zu *Identification Based Trust* wird die Vertrauensbeziehung immer intensiver und exklusiver.

Den *Grad der Möglichkeit zur offenen Kommunikation* ist Schweer (1997, S. 8) zufolge Voraussetzung für die Vertrauensentwicklung. Die Möglichkeit zur offenen Kommunikation bedeutet, wie im vorherigen Abschnitt bereits dargelegt, Angst- und Sanktionsfreiheit bei Kritik oder Fehlern (vgl. Möller, 2012; Tschannon-Moran, 2001), aber auch Vertraulichkeit des Austauschs (Endreß, 2012, S. 98). Umgekehrt ist zu beachten, dass eine offene Kommunikation ohne Vertrauen nicht möglich ist, da Personen bei fehlendem Vertrauen aus Selbstschutzgründen Informationen zurückhalten (Witkowski, 2021, S. 209). Es bedingt sich also gegenseitig. Hierbei spielt der *Grad der Freiwilligkeit der Beziehung* ebenfalls eine Rolle. Wenn es aus unterschiedlichen Gründen zwischen zwei Personen nicht zu einer Vertrauensentwicklung kommt, kann die Unfreiwilligkeit ihrer Beziehung zu einer stetigen Verschlechterung der Voraussetzungen für eine Vertrauensentwicklung führen (Schweer, 1997, S. 9). Diese Unfreiwilligkeit ist in Bildungslandschaften, wie in Abschnitt 2.1. zur Educational Governance Forschung dargelegt, teilweise gegeben. Es kann eine Abwehr gegen die Beziehung entstehen, die eine Vertrauensentwicklung gänzlich

verhindert. Die fehlende Exit Option aus der Beziehung vermindert den Informationsfluss zwischen zwei Interaktionspartner:innen und kann die Organisations- bzw. Netzwerkperformanz einschränken (Dirks & Ferrin, 2001; Mayer, et al., 1995; Meng, 2015).

Zu guter Letzt ist die *(A)Symmetrie der Beziehungsstruktur* als situationaler Faktor für die Vertrauensentwicklung zu berücksichtigen. Schweer (1997, S. 8) bezieht sich dabei auf ein formales Machtgefälle, dass sich in der von ihm analysierten pädagogischen Konstellation, insbesondere in der Macht der Lehrenden manifestiert, die Lernenden zu bewerten. Diese Bewertungssituation lässt sich nicht ohne Weiteres auf das berufliche Umfeld des Bildungsverbands übertragen, dennoch sind formale Machtgefälle, in Form von Hierarchien, in Bildungsverbänden sehr präsent, wie eingangs bereits dargelegt. Über formale Machtgefälle hinaus wurde in den Kapiteln zur Educational Governance und Strukturationstheorie bereits dargelegt, dass Macht auf Ressourcen beruht, die nicht zwangsläufig formal-hierarchisch bedingt sind. Demnach kann eine Beziehungsstruktur aufgrund jedweder (für die Zusammenarbeit bedeutsamer) Ungleichheit in den Verfügungsrechten und -fähigkeiten asymmetrisch sein. Um dem Phänomen Macht in dieser Arbeit angemessenen Raum zu geben, wird auf den Zusammenhang von (A)Symmetrischen Beziehungen und einer Vertrauensentwicklung erst in Kapitel 2.5 eingegangen, nachdem der Machtbegriff geklärt wurde.

Personelle Faktoren der Vertrauensentwicklung

Personelle Faktoren der Vertrauensentwicklung können sich zum einen auf die vertrauende Person beziehen, zum anderen auf die Person, der vertraut wird. Letzteres wird in einem späteren Abschnitt behandelt.

Vertrauen als relationales Konstrukt ist eine Frage der sozialen Einstellung einer Person und bezieht sich sowohl auf interpersonale Beziehungen (Schweer, 1997), als auch auf Vertrauen in Organisationen, Institutionen und Systemen (Endreß, 2010).

Unter Berufung auf bestehende Vertrauensatheorien definiert Schweer (1997, S. 3) Vertrauen als soziale Einstellung, die aus drei Aspekten zusammengesetzt ist:

1. Unter dem kognitiven Aspekt wird das Wissen bzw. werden die Erfahrungswerte, die einer Person über bzw. mit dem Gegenüber zur Verfügung stehen gefasst (Narowski, 1974, 167f.). Diese Vertrauensform tritt häufig in arbeits- bzw. aufgabenbezogenen Beziehungen auf (Chua, Ingram & Morris, 2008, 445f.).

2. Ergänzt wird das Wissen von positiven oder auch negativen Gefühlen gegenüber der Interaktionspartner:in – dem emotionalen Aspekt (Narowski, 1974, 167f.). Dieser Aspekt des Vertrauens wird insbesondere in persönlichen Beziehungen, die über eine gemeinsame Aufgabenbearbeitung hinausgehen, angesprochen (Chua et al., 2008, 445f.)
3. Aus den beiden vorherigen Aspekten resultiert das spezifische Verhalten – der behaviorale Aspekt (Narowski, 1974, 167f.).

Aufbauend auf die Merkmale von Vertrauen (Risiko, Zeit, Reziprozität) und die Definition von Vertrauen als soziale Einstellung entwickelte Schweer die differentielle Vertrauens Theorie, die für die hier vorgelegte Arbeit in Verbindung mit dem Integrative Model of Organizational Trust von Mayer et al. (1995) grundlegend ist.

Zunächst baut Schweer seine Theorie auf zwei Säulen: die Personalen sowie die Situationalen Bedingungen (vgl. 2008). Letztere wurden im vorherigen Abschnitt bereits erläutert. Diese Bedingungen sind ausschlaggebend für die Beschaffenheit der entstehenden Vertrauensbeziehung. Unter die persönlichen Voraussetzungen für die Vertrauensentwicklung fasst er die individuelle Vertrauens tendenz sowie die individuelle implizite Vertrauens theorie.

Die differentielle Vertrauens theorie ist zwar aus der Analyse der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden hervorgegangen, jedoch werden die Personalen Voraussetzungen als setting-unabhängig und damit übertragbar erachtet, da sie sich auf das vertrauende Individuum beziehen und nicht das Individuum in seiner Rolle als Lernende:r oder Lehrende:r.

Die individuelle Vertrauens tendenz ist

„die subjektive Überzeugung (...) anderen Menschen potentiell Vertrauen schenken zu können – unabhängig davon, ob dies dann in der Beziehung zu einem konkreten Interaktionspartner tatsächlich geschieht (...).“ (Schweer, 1997, S. 5)

Eine positive individuelle Vertrauens tendenz wirkt sich förderlich auf die Wahrnehmung Vertrauen generierenden Verhaltens aus, ist jedoch „bereichsspezifisch“ (H.i.O.) und keinesfalls universell (ebd., S. 6). Während Mayer et al. (1995, S. 714) sich bei ihrem Modell bezüglich der vertrauenden Person auf die Theorie Rotters (1980) beziehen, in der davon ausgegangen wird, dass ein Mensch eine grundsätzliche, „generalisierte“ Tendenz hat,

anderen Menschen zu vertrauen und das Vertrauen dadurch vorhersagbar und zeitlich stabil sei, grenzt Schweer (1997, S. 5) sich davon explizit ab.

Unter der impliziten Vertrauentheorie eines Menschen versteht Schweer (ebd., S. 6)

„(...) die Gesamtheit der individuellen normativen Erwartungen an das Verhalten anderer Personen im Hinblick auf die Förderung eines positiven Vertrauensverhältnisses zueinander.“

Damit trägt er der Erkenntnis Rechnung, dass auch die Definition vertrauensvollen Handelns nicht für alle Menschen die gleiche ist und jeder Mensch andere Vorstellungen davon hat, wie sich ein Gegenüber vertrauensvoll verhalten kann bzw. sollte. Auch diese implizite Vertrauentheorie ist bereichsspezifisch und enthält außerdem Annahmen darüber, wie man sich selbst – abhängig vom Gegenüber und den Umständen – verhalten sollte. Die implizite Vertrauentheorie ist hinsichtlich einer Educational Governance Analyse insofern von Bedeutung, als dass sie die Handlungsabstimmung im Rahmen der wechselseitigen Beobachtung mitbestimmt, da sie die individuelle Interpretationsgrundlage für wahrgenommenes Handeln ist (vgl. Kap. 2.2, Lange & Schimank, 2004).

In Kombination mit der Risikobereitschaft einer Person (vgl. Mayer et al., 1995) ergeben die individuelle Vertrauentendenz sowie die implizite Vertrauentheorie die personellen Voraussetzungen für die Entwicklung von Vertrauen. Während Schweer sich auf die Beziehung zwischen zwei Individuen bezieht, konkretisieren Mayer et al. ihr Modell für das interpersonelle Vertrauen im organisationalen Kontext und erweitern den Blick von den personellen Faktoren der vertrauenden Person auf das Gegenüber und dessen Vertrauenswürdigkeit.

Vertrauenswürdigkeit – Personeller Faktor auf Seiten der zu vertrauenden Person

Die Forschung unterscheidet bei der Untersuchung von Organisationsvertrauen zwischen innerorganisationalem, interorganisationalem Vertrauen (vgl. McEvily & Tortoriello, 2011) und Vertrauen in Organisationen (Eberl, 2010, S. 242). In dieser Arbeit liegt der Fokus auf interorganisationalem Vertrauen, dem Vertrauen zwischen Personen unterschiedlicher Organisationszugehörigkeit. Die verschiedenen Analyselevel lassen sich jedoch nicht gänzlich voneinander trennen (ebd.). Das Integrative Model of Organizational Trust von Mayer et al. (1995) ist ein in wissenschaftlichen Studien, aber auch in verschiedenen organisationalen Bildungssettings, überwiegend angewendete Modell (vgl. McEvily & Tortoriello, 2011). Während sich der Beitrag von Mayer et al. (1995) auf die individuelle

Ebene von Vertrauensbeziehung im organisationalen Kontext bezieht, explizieren die Autor:innen die Eignung ihres Modells in einem neueren Beitrag für multilevel Analysen – interpersonell, gruppenübergreifend sowie interorganisational (Schoorman, Mayer & Davis, 2007, S. 345). In ihrem Modell nähern sich Mayer et al. (1995) dem organisationalen Vertrauen von drei Seiten: der vertrauenden Person, der Person der vertraut wird und der Risikobereitschaft in Beziehungen. Zweites wird nun näher beleuchtet.

Die Autor:innen gehen auf Basis früherer Vertrauensliteratur davon aus, dass die Eigenschaften und Handlungen einer Person dazu beitragen, ob dieser Person Vertrauen entgegengebracht wird. Wahrgenommene Vertrauenswürdigkeit bildet demnach die Grundlage für die Vertrauensentwicklung und beruht im organisationalen Kontext auf den drei Faktoren Fähigkeit („ability“), Wohlwollen („benevolence“) und Integrität („integrity“).

Der Faktor Fähigkeit wird von Mayer et al. (1995) als bereichsspezifisch definiert und bedeutet, dass die Vertrauenswürdigkeit einer Person auf ihren (von anderen wahrgenommenen) Fähigkeiten in einer bestimmten Angelegenheit beruht. Gleichzeitig ist es möglich, in einem anderen Aufgabenbereich durch mangelnde Fähigkeiten als nicht vertrauenswürdig wahrgenommen zu werden.

„Ability is that group of skills, competencies, and characteristics that enable a party to have influence within some specific domain.“ (S. 717)

Aus dem Zitat geht hervor, dass die wahrgenommenen Fähigkeiten bzw. Kompetenzen einer Person Gestaltungsfreiräume bieten, die den spezifischen Bereich einer Organisation beeinflussen. An dieser Stelle sind Parallelen zu Schweer (1997) erkennbar, der ebenfalls aus der Perspektive des Vertrauens von der Bereichsspezifität spricht. Außerdem bietet die Definition von Mayer et al. (1995) Anknüpfungspunkte zur Principal-Agent-Theorie, der zufolge Aufgaben in Organisationen durch Delegieren von Auftraggeber:innen (Führungskräften) an Auftragnehmer:innen (ausführende Mitarbeiter:innen) weitergegeben werden. Durch diese Weitergabe entsteht eine Informationsasymmetrie und ein erhöhtes Risiko zu Lasten der Auftraggeber:innen. Die Kontrolle der Auftragnehmer:innen ist mit hohen Transaktionskosten verbunden. Diese Kosten können reduziert werden, wenn auf Kontrolle verzichtet wird und stattdessen Vertrauen die Wissenslücken und das Risiko überbrückt (Eberl, 2010, S. 242). Offenkundig wird dabei auch die Abhängigkeit der Organisation von der Kompetenz der Mitarbeiter:innen.

Eine Person kann außerdem als vertrauenswürdig gelten, wenn sie als wohlwollend wahrgenommen wird.

„Benevolence ist he perception of a positive orientation oft the trustee toward the trustor.“ (Mayer et al., 1995, S. 719)

Wohlwollen beinhaltet die Berücksichtigung der Bedürfnisse der vertrauenden Person und entsprechendes Handeln.

Integrität als dritter Faktor der wahrgenommenen Vertrauenswürdigkeit einer Person bezieht sich auf die Übereinstimmung der Prinzipien und Regeln in Überzeugung und Handeln zwischen vertrauender und vertrauter Person. Eingegrenzt auf den organisationalen Kontext bezieht sich diese Übereinstimmung auf eine organisationale Wertekonformität (Eberl, 2010, S. 240). Vertrauen würde demnach darauf basieren, dass Person A darauf vertraut, dass Person B nach bestimmten Grundsätzen handelt.

Diese drei Faktoren können unabhängig voneinander betrachtet werden, jedoch auch miteinander verbunden sein und sind insbesondere in der Kombination starke Indikatoren für eine tatsächliche Vertrauensentwicklung.

Tschannon-Moran (2001, S. 314), die sich speziell mit dem Vertrauen im schulischen Kontext befasst hat, erweitert die Faktoren um Ehrlichkeit und Offenheit und betont die Wichtigkeit authentischen Verhaltens. Weitere, häufig operationalisierte Dimensionen von wahrgenommener Vertrauenswürdigkeit im organisationalen Kontext sind bspw. Loyalität, Fairness und Verlässlichkeit (vgl. McEvily & Tortoriello, 2011, S. 34). Für regionale Innovationsnetzwerke konnten Kolleck und Bormann (2014, S. 23) Sympathie, gemeinsames Commitment, Kompetenz, Konsistenz von Wort und Handeln und übereinstimmende Ansichten als Voraussetzungen für die Vertrauensentwicklung definieren.

Netzwerkspezifische Vertrauensentwicklung

Dieser Arbeit liegt ein Bildungsverbund zugrunde, der die vertrauensvolle Zusammenarbeit als Kredo in die Konzeption übernommen hat (s. Kap. 3.1). Das Vertrauen in einem solchen Verbund geht über das interpersonelle Vertrauen zwischen Akteur:innen hinaus. Denn die einzelnen Beteiligten sind nicht nur als Individuum Teil der Verbundes, sondern auch als Repräsentant:innen ihrer jeweiligen Organisationen, wodurch auch das Vertrauen in die beteiligten Organisationen von Bedeutung ist (Eberl, 2010, S. 242). Eine klare Unterscheidung zwischen individueller, organisationaler (vgl. Rürup, 2015) sowie interorganisationaler und kollektiver (das Netzwerk) Ebene (vgl. Svare, Gausdal & Möllering, 2020), wie sie in der Netzwerkforschung vorgenommen wird, ist daher nicht

immer eindeutig möglich. Ein Aufschlag wurde jedoch von Svare et al. (2020, 598f.) unternommen. Auf Netzwerkebene konnten die Autor:innen die Relevanz der Faktoren von Vertrauenswürdigkeit priorisieren.

Demnach ist Integrität für das Bestehen eines Netzwerkes essenziell. Die Akteur:innen müssen sich auf das Einhalten von Vertraulichkeit und des „gemeinsamen Kurses“ verlassen können, außerdem hilft das Vertrauen in die Integrität in Konfliktfällen. Fehlende Kompetenz und mangelndes Wohlwollen würden ein Netzwerk hingegen erst mit der Zeit unterminieren. Für die Zeit der Netzwerkfindung, bevor Organisationen sich zusammenschließen, liegt der Fokus der Vertrauensentwicklung vor allem auf der wahrgenommenen Kompetenz und der Integrität potenzieller Partner:innen. Wohlwollen spielt der Untersuchung zufolge besonders für die Innovationskraft und den Informationsaustausch eines Netzwerkes eine Rolle.

Dennoch zeigen Untersuchungen, dass das interpersonelle Vertrauen die Bedeutung von Vertrauen in Organisationen/Institutionen übertrifft (Kolleck & Bormann, 2014, S. 19). Der Zusammenschluss in Verbänden kann zu netzwerkspezifischen Vertrauensentwicklungen führen, die McEvily, Zaheer und Soda (2021) als *Secondhand Trust* und *Prototrust* bezeichnen.

Bei *Secondhand Trust* handelt es sich um eine indirekte Form des Vertrauens zwischen zwei Netzwerkakteur:innen, die nicht direkt miteinander verbunden sind, sich aber gegenseitig vertrauen, weil sie die gleichen vertrauensvollen Kontakte teilen (vgl. u.a. Ferrin, Dirks & Shah, 2006; Koller, 1990). Diese Kontakte fungieren als Mittelspersonen. Entscheidend dabei ist, dass das Vertrauen zwischen der Mittelsperson und den beiden indirekt verbundenen Netzwerkakteur:innen wechselseitig sein muss und die Entstehung des Vertrauens durch Durchlässigkeit gekennzeichnet ist. Das Beziehungsmodell, in dem *Secondhand Trust* entstehen kann, nennen die Autor:innen eine offene Konstellation von mindestens drei Akteur:innen. Als offen wird die Beziehung zwischen den beiden indirekt verbundenen Akteur:innen bezeichnet, während die beiden jeweils eine direkte und reziproke Vertrauensbeziehung zur Mittelsperson pflegen. Ebenso, wie bei direkten Vertrauensbeziehungen ist auch *Secondhand Trust* durch Risiko und Interdependenz gekennzeichnet. Die Wahrscheinlichkeit für das Entstehen von *Secondhand Trust* ist maßgeblich von der Beziehungsqualität zur Mittelsperson abhängig und – im Falle von mehr als drei Personen in einer Beziehungskonstellation – auch von der Anzahl der Mittelspersonen, auf deren Vertrauensurteil sich ein:e Akteur:in verlassen muss. Das

Hemmnis sozialer Distanz kann durch ein dichtes Netzwerk (network closure), indem die beiden indirekt verbundenen Akteur:innen eine Vielzahl enger Verbindungen zu den gleichen anderen Akteur:innen unterhalten, relativiert werden.

Prototrust ist eine Form des Netzwerkvertrauens, die ebenfalls zwischen zwei indirekt bzw. durch die Netzwerkmitgliedschaft verbundenen Akteur:innen entsteht und basiert auf der gegenseitigen positiven Erwartung der Akteur:innen an das Gegenüber. Diese Form von Vertrauen entsteht insbesondere in assortativen Netzwerken, denen ein bestimmtes Interesse zugrunde liegt, das die beiden Akteur:innen miteinander verbindet. Somit ist eine Grundlage für Gemeinsamkeit geschaffen, welche sich förderlich auf die Vertrauensentwicklung auswirkt (vgl. u.a. Ferrin et al., 2006). Diese Vertrauensform folgt dem Prinzip der Homophilie, demnach sich vorzugsweise Personen zusammenschließen, die die gleichen Werte oder gesellschaftlichen Status teilen (Gamper, 2020, S. 56). Prototrust entsteht bereits durch die Erwartung dieser Gemeinsamkeit. Die Autor:innen sprechen dabei von „social prospecting“ (McEvily et al., 2021, S. 192). Je geeigneter das Netzwerk ist bzw., je mehr die Interessen der Assortativität durchgesetzt werden, Personen mit gemeinsamen Interessen zu verbinden, desto wahrscheinlicher ist die Vertrauensbildung. Dieses Vertrauen beruht auf dem Prinzip der Übereinstimmung. Wahrgenommene Übereinstimmung mit den eigenen Interessen, Werten etc. suggeriert die Kalkulierbarkeit des Verhaltens des Gegenübers und vermindert somit das empfundene Risiko (Kassebaum, 2004, S. 9). Ebenso, wie beim Secondhand Trust, ist dabei die Dichte der Beziehungen innerhalb des Netzwerks relevant. Je dichter ein Netzwerk von eine:r Akteur:in wahrgenommen wird, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass diese:r Akteur:in Prototrust entwickeln wird. Als weiteren Einflussfaktor auf Prototrust sehen die Autor:innen in der wahrgenommenen Authentizität der Netzwerkmitglieder. Die Kongruenz zwischen wahrgenommener sozialer Identität und der Selbstdarstellung der Akteur:innen ist entscheidend für die Entwicklung von Prototrust ihnen gegenüber (vgl. u.a. Tschannon-Moran, 2001, 314f.).

Die Entwicklung von Secondhand Trust und Prototrust ermöglicht es Vertrauensbeziehungen innerhalb eines Netzwerks kostenarm zu skalieren, da das Vertrauen anhand von Heuristiken auf eine Vielzahl von Akteur:innen übertragen werden kann, statt in mühevoller, direkter Beziehungsarbeit entwickelt werden zu müssen.

Secondhand Trust birgt die Möglichkeit, die direkte Vertrauensbeziehung in die Mittelsperson zu stärken oder auch zu schwächen, wenn das Secondhand Vertrauen bestätigt bzw. enttäuscht wird.

Hinsichtlich der Analyse eines Bildungsverbundes ist die Betrachtung der hier vorgestellten, netzwerkspezifischen Vertrauensformen relevant, da Bildungsverbünde als assortative Netzwerke bezeichnet werden können. Sie vereinen Akteur:innen mit dem gemeinsamen Interesse Bildung zu gestalten und zu optimieren.

2.5 Machtverhältnisse in Netzwerken

In Kapitel 2.3 zur Strukturierungstheorie wurde bereits Giddens' Verständnis von der Allgegenwärtigkeit von Macht dargelegt; definiert als Handlungsmacht. Mit jeder Handlung werden Strukturen reproduziert oder Veränderungen herbeigeführt. Dadurch verfügt der Mensch über die Macht, Geschehnisse zu beeinflussen. Durch das reflexive Bewusstsein kann ein Mensch gezielt handeln und Einfluss ausüben oder in den Worten von Giddens (1995, S. 314) ausgedrückt: „Macht ist die Fähigkeit Ergebnisse herbeizuführen“. Ob hinter der Machtausübung partikulare oder kollektive Ziele stecken, ist nicht Teil der Machtdefinition und jeweils nur eine von mehreren möglichen Formen der Machtausübung. Damit grenzt Giddens sein Machtverständnis von dem anderer Machttheoretiker, wie Parsons, Foucault, Marx und Weber ab (vgl. Giddens, 1995; Lemke, 2001). Theorieübergreifend ist jedoch die Einigkeit darüber, dass es sich bei Macht um ein relationales Konstrukt handelt. Auch Giddens (1995) beschäftigt sich in seinen Ausführungen zur Macht mit Herrschaft, denn Macht setze Herrschaftsstrukturen voraus, innerhalb derer und durch deren Reproduktion sie sich bildet. Grundlage von Herrschaftsstrukturen sind allokativen und/oder autoritativen Ressourcen gleichermaßen. Die Vermehrung dieser Ressourcen bedeutet auch die Ausdehnung von Macht.

Ressourcen als Machtquelle sind auch Teil der Machtdefinition von Emerson (1962), der in seiner Definition die Machtaspekte sozialer (Austausch)Beziehungen herausarbeitet. Dabei bezieht er sich sowohl auf die sozialen Beziehungen zwischen individuellen Akteur:innen, als auch zwischen Individuen und Gruppen sowie zwischen kollektiven Akteur:innen. Mit sozialen Beziehungen gehen auch Abhängigkeiten der Akteur:innen voneinander einher, die dazu führen, dass ein:e Akteur:in das Verhalten der anderen Akteur:in beeinflussen kann. Diese Abhängigkeiten können jedweden Ursprungs sein – entscheidend ist, dass die Ressource für die abhängige Akteur:in von Bedeutung ist. Emerson fasst seine Definition wie folgt zusammen: „power resides implicitly in the other's dependency“ (S. 32). Der Grad der Abhängigkeit variiert und mit ihm auch die damit einhergehende Macht, denn entscheidend ist, inwieweit die Ressourcen einer Akteur:in für die andere wertvoll sind und

inwieweit diese Ressourcen auch anderweitig zugänglich sind. Emersons Machtdefinition bietet einen guten Zugang zur Operationalisierung von Macht in der Auswertung von Beziehungserzählungen. Die Verortung der Definition in der Austauschtheorie² scheint angesichts der Kosten-Nutzen-Kalkulationen, wie sie in Bildungsverbänden bei den Akteur:innen angenommen werden (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007), angemessen. Gleichzeitig handelt es sich dabei, ebenso wie bei Giddens, um eine recht basale Definition. Eine ausdifferenzierte Einordnung der Machtstrukturen im hier untersuchten Bildungsverbund erfolgt anhand der Machttheorie von Kolleck (2011, 2012, 2013), die angelehnt an die Machttheorie von Fuchs und Lederer (2007) drei Machtdimensionen unterscheidet. Ausgangslage der Theorieentwicklung war die Erkenntnis, dass in globaler Hinsicht multinationale Unternehmen zunehmend an Macht gewinnen und die Ressourcenverteilung auf globaler Ebene zunehmend in ein Ungleichgewicht zugunsten der Wirtschaftsunternehmen und zum Nachteil von Staaten und Zivilbevölkerung geht (ebd.). Eine ähnliche Verschiebung der Machtverhältnisse lässt sich auch auf nationaler Bildungsebene beobachten. Unternehmen überführen Teile ihres Vermögens in Stiftungen, umgehen auf diese Weise Steuerzahlungen und können über ihre Stiftungen Themengebiete mitgestalten, die für sie von besonderem Interesse sind (Kolleck, 2015a; Kolleck & Brix, 2016; Koranyi & Kolleck, 2018).

In ihren Ausführungen zu Business Power unterscheiden Fuchs und Lederer (2007) die drei Machtansätze instrumentell, strukturell und diskursiv und betrachten damit die individuelle, die strukturelle sowie die ideelle Ebene von Machtausübung, einschließlich der Machtquellen.

„The strength of a three-dimensional assessment after all is that it combines different levels of analysis and considers actor-specific and structural dimensions of power and their material and ideational sources.“ (ebd., S. 3)

Auf der individuellen Ebene wird die direkte Einflussnahme zwischen Akteur:innen analysiert. Die Autor:innen berufen sich dabei auf die Definition von Dahl (1957), der diese Form von Macht als die Fähigkeit einer Person beschreibt, eine andere Person zu einer Handlung zu bringen, die sie sonst nicht ausführen würde. Entsprechend dem

² Die Austauschtheorie (Social Exchange Theory) betrachtet soziale Beziehungen unter dem Gesichtspunkt einer Kosten-Nutzen Kalkulation, der zufolge Personen einen mindestens so hohen Ertrag aus ihren Beziehungen erwarten, wie sie Kosten investiert haben. Diese Rechnung bezieht sich auf verschiedene Beziehungsformen sowie auf verschiedene Arten von Investments (materiell, immateriell) (vgl. Emerson (1976).

methodologischen Individualismus liegt in dieser Machtform die Erklärung für die sozialen Machtzusammenhänge auf der Makroebene. Die strukturelle Perspektive betrachtet die Verteilung von materiellen Ressourcen und die damit einhergehenden Handlungs- und Verhaltensoptionen derer, die über diese Machtquellen verfügen, während diskursive Macht sich in der Formung von Wahrnehmung und Normen widerspiegelt sowie die Art und Weise bestimmt, wie Themen diskutiert und Auseinandersetzungen geführt werden. Für Fuchs und Lederer (2007) entspricht ein Diskurs einer Struktur und sie beziehen sich in ihrer Definition des diskursiven Machtansatzes explizit auf die Dualität von Struktur, wie sie Giddens (1995) definiert hat:

„(...) actors are embedded in a social setting determined by discourse, and while they may shape that discourse, they are at the same time enabled and constrained by it.“ (Fuchs & Lederer, 2007, S. 9)

Darüber hinaus betonen die Autor:innen die Nähe der diskursiven Macht zur legitimen Autorität, denn nur wem zu einem gewissen Grad Aufmerksamkeit und Zustimmung entgegengebracht wird, wessen Autorität demnach anerkannt wird, dessen Botschaften erreichen ein relevantes Maß an Rezipienz, um diskurs(mit)bestimmend zu sein.

Insbesondere die diskursive Form der Macht entspricht den Überlegungen Lukes' (2005, S. 23), dessen als „third face of power“ bezeichnete Machtdimension Machtausübung jenseits beobachtbarer Handlungen bzw. Nicht-Handlungen beschreibt, indem ein Gegenüber nicht nur zu einer Handlung gegen den eigenen Willen gebracht wird, sondern indem der Wille dieser Person geformt wird, sodass er den eigenen Vorstellungen entspricht.

An die Ansätze von Fuchs und Lederer (2007) sowie Lukes (2005) knüpft Kolleck (vgl. 2009, 2013) an und formuliert die drei Machtdimensionen relational, strukturell und diskursiv. Während eingangs bereits dargelegt wurde, dass Macht grundsätzlich als relational definiert wird, meint diese Dimension bei Kolleck das Vorhandensein von relevanten Kontakten und Beziehungen sowie deren Nutzung, um die eigenen Ziele erreichen zu können. Der Machtansatz weist an dieser Stelle Parallelen zum Bourdieuschen Konzept des Sozialkapitals auf, welches der Autor selbst im Rahmen von Austauschbeziehungen als Machtquelle bezeichnet (Bourdieu, 2012, S. 239; dazu auch Coleman, 1988). Mit Bourdieu und Emerson (1962) schließt sich an dieser Stelle außerdem die Verknüpfung zur Austauschtheorie, auf deren Grundlage mehrere Untersuchungen zum Zusammenhang von Vertrauen und Macht geführt wurden, die im weiteren Verlauf noch vorgestellt werden.

Die strukturelle Dimension mit ihrem Fokus auf materielle Ressourcen, wie sie Fuchs und Lederer (2007, 5f.) definieren, wird von Kolleck um den Aspekt der privilegierten Position erweitert, was bedeutet, dass Akteur:innen mit strukturellem Machtpotenzial dieses bspw. auch durch eine hohe hierarchische Position erlangen können. Mit der diskursiven Dimension bewegt sich Kolleck auf einer Linie mit den zuvor genannten Fuchs und Lederer (2007) sowie Lukes (2005).

Die Bedeutung von Macht als strukturierendes Momentum in Beziehungen wird bereits dadurch offenbar, dass sie in einer Vielzahl von Texten und insbesondere in den theoretischen Überlegungen der Educational Governance Forschung und der Strukturierungstheorie herausgestellt wird. Eine Zusammenführung der Theoriestränge kann diese Bedeutung argumentativ belegen.

Aus der Definition von Bildungsverbänden als hierarchisch eingebettete Netzwerke, lässt sich bereits die strukturelle Machtdimension ableiten. Aufgrund ihrer demokratisch legitimierten Position im Bildungssystem verfügen bestimmte Akteur:innen (bspw. jene aus den Ministerien) über eine strukturelle Machtposition und durch die Möglichkeit von Weisungen Gebrauch zu machen, auch über die nötigen Machtmittel, um ihr Machtpotenzial auszuüben. Darüber hinaus wurde Bildungssteuerung und -gestaltung (nicht nur) in Deutschland für nicht-staatliche Akteur:innen geöffnet. So werden viele Bildungsprogramme – und darunter auch einige Bildungsverbände – von Stiftungen finanziert (bspw. „1 Quadratkilometer Bildung“, „RuhrFutur“, „Kommune 360°“). Diese Erweiterung der Gruppe der Bildungsakteur:innen ermöglicht Kommunen die innovative Gestaltung von Bildung ohne finanzielle Mehrkosten auf sich zu nehmen (vgl. Duveneck, 2016) und eröffnet Stiftungen die Möglichkeit, eigene Interessen am Themenfeld durchzusetzen. Stiftungen als Finanziere verändern die Entscheidungsstrukturen und damit einhergehend die Machtverhältnisse (vgl. Kolleck & Brix, 2016; Koranyi, 2021; Thümmler, Bögelein, Beller & Anheier, 2014). Die diskursive Machtdimension spielt im Netzwerk eine ebenso bedeutsame Rolle wie strukturelle Macht, denn die wechselseitige Beeinflussung ist einer der drei Modi der Handlungskoordination und basiert auf dem Einsatz von Machtmitteln, die den Akteur:innen zur Verfügung stehen. Dazu zählt neben materiellen Ressourcen auch die Fähigkeit, Diskurse im Netzwerk zu bestimmen oder zu beeinflussen und damit Einfluss auf die Netzwerkausrichtung und das kollektive Handeln zu nehmen. Truschkat (2017) unterscheidet hierbei mit Bezug auf Foucault und Giddens regulative von konstituierenden Regeln bzw. Machtelementen, die im Diskurs Ausdruck finden und die

Praktiken innerhalb von Organisationen definieren. Während die regulativen Regeln definieren, wie der Diskurs geführt wird, definieren die konstituierenden Regeln, worüber ein Diskurs geführt wird. Damit schafft Truschkat eine Verknüpfung von diskursiver Macht mit den Grundgedanken der Strukturierung in Organisationen. Ihre Bedeutung erfährt die diskursive Macht laut Truschkat jedoch erst, wenn die Praktiken „mit normierenden Sanktionen der Alltagswelt zusammenfallen, also erst dann, wenn sie eine sanktionierende Macht entfalten“ (S. 137). Daraus folgt, dass aus diskursiver Macht Legitimation entstehen kann, wie es auch Fuchs und Lederer (2007, S. 10) bereits schrieben. Dies erfolgt, wenn die Bewertung der machtausübenden Person positiv ausfällt (vgl. Konieczny, 2014) – ein Mechanismus, den sich Stiftungen zu eigen machen, um die eigene Legitimation als Bildungsakteurinnen herzustellen und zu erhalten. Ihre Anerkennung als legitime Akteurinnen ermöglicht ihnen wiederum den Ausbau ihres diskursiven Einflusses (vgl. Kolleck, Bormann & Höhne, 2015; Kolleck & Brix, 2016; Koranyi, 2021). Fuchs und Lederer (2007, S. 10) bringen diesen Prozess der Legitimierung durch diskursive Machtausübung in einen direkten Zusammenhang mit Vertrauen. Die positive Bewertung der machtausübenden Person impliziert das Vertrauen in die Validität ihrer Aussagen sowie das Vertrauen in ihre Fähigkeit gewünschte Ergebnisse zu erzielen; es wird in ihre Kompetenzen vertraut. Lukes (2005) beschreibt den Zusammenhang von diskursiver Macht und Vertrauen ebenfalls, jedoch mit einer entgegengesetzten Wirkrichtung. Die Ausübung diskursiver Macht formt die Wünsche des Gegenübers und im Falle eines Netzwerks die Werte und Normen der Gemeinschaft. Diese diskursiv hergestellte, gemeinsame Werthaltung fördert die wechselseitige Wahrnehmung als wohlwollend und integer (Ran & Qi, 2019, S. 618).

Ein besonderer Fokus in der Macht-Vertrauens-Forschung liegt jedoch nicht auf der diskursiven (nach Lukes die unsichtbare Form der Macht), sondern auf sichtbaren Machtformen, die sich in Abhängigkeiten ausdrücken, wie es auch in dieser Arbeit zur Operationalisierung von Macht angewendet wird (vgl. Emerson, 1962) und dadurch für die Beteiligten explizierbar sind. Entsprechend der Denktradition des rational choice Ansatzes postulieren Schilke, Reimann und Cook (2015, S. 12950), dass der Hauptgrund für eine Person vertrauenswürdig zu sein, das eigene Interesse am Erhalt der Beziehung ist. Je weniger Kosten der Rückzug aus der Beziehung verursacht, umso weniger Notwendigkeit besteht, vertrauenswürdig zu handeln (Öberg & Svensson, 2010, S. 145; Oskarsson, Svensson & Öberg, 2009, S. 175). Du Plessis et al. (2023, S. 584) stellten in ihren Untersuchungen fest, dass in Beziehungen mit Machtungleichgewicht auf beiden Seiten

wenig Vertrauen besteht. Dieser Mangel an Vertrauen basiert auf einem wahrgenommenen Interessenskonflikt zwischen den betreffenden Akteur:innen, der auf die ungleich verteilten Ressourcen zurückzuführen ist. Oskarsson et al. (2009, S. 188) nahmen speziell das Vertrauen in den Blick, dass den Machtvolleren entgegengebracht wird. Dieses schrumpfe äquivalent zum Machtzuwachs, da den Machtvolleren ein Rückzug aus der Beziehung wenig Kosten verursacht und damit das Risiko für die weniger Machtvollen steigt. Dieser negative Effekt einer Machtasymmetrie auf die Vertrauensentwicklung kann jedoch durch das Teilen von Macht(mitteln) bzw. durch den Einsatz von Macht im Sinne der Gemeinschaft relativiert werden (Ran & Qi, 2019, S. 625).

Besonders großes Vertrauen besteht zwischen Akteur:innen mit ähnlich viel Macht, also einer gewissen Machtbalance innerhalb der Beziehung (Du Plessis et al., 2023, S. 584). Eingeschränkt wird diese Erkenntnis jedoch durch Untersuchungen, die zeigen, dass zwischen Akteur:innen mit ähnlich wenig Macht auch wenig Vertrauen besteht (Öberg & Svensson, 2010, S. 157). Für das Vertrauen von weniger machtvollen Akteur:innen in machvollere Akteur:innen ist jenseits der interpersonalen Beziehung außerdem der institutionelle Kontext von Bedeutung. Wird dieser als fair wahrgenommen, kann er eine mediiierende Rolle bei der Entstehung von Vertrauen in die machtvollere Person einnehmen. Gleichzeitig sorgen institutionelle Zwänge für eine Relativierung der Bedeutung von Macht und Vertrauen in den Beziehungen der Akteur:innen, weil Interaktionen von außen reguliert werden und damit die Unsicherheit reduzieren (Oskarsson et al., 2009, S. 177). Grundsätzlich gilt jedoch, dass Akteur:innen die Zusammenarbeit mit Vertrauenspersonen einer Zusammenarbeit mit ressourcenreichen Personen vorziehen (Fairchild, 2011, S. 368).

Die Ergebnisse machen deutlich, dass in den Untersuchungen insbesondere das Vertrauen der weniger Machtvollen in die Machtvolleren untersucht wurde. Dies kann u.a. darin begründet liegen, dass die Notwendigkeit des Vertrauens eher den weniger Machtvollen zugesprochen wird, da das Vertrauen für diese Akteur:innen von besonderer Bedeutung ist. Es wird von der Hoffnung auf das Wohlwollen der Machtvolleren gespeist und mindert die Angst vor Ausbeutung. Damit einher geht die Bewertung des Wohlwollens als relevanteste Dimension wahrgenommener Vertrauenswürdigkeit (Schilke et al., 2015, S. 12953).

2.6 Ableitung der Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund der in diesem Kapitel erfolgten theorie- und empiriebasierten Auseinandersetzung mit Bildungslandschaften, ihrer wissenschaftlichen Erforschung aus

einer Educational Governance Perspektive, den Mechanismen von struktureller Veränderung sowie den Phänomenen Vertrauen und Macht wird offenbar, welche Bedeutung dem interpersonalen sowie organisationalen Vertrauen bei der Zusammenarbeit in Netzwerken zukommt und wie grundlegend die Analyse von Machtverhältnissen ist, um die Koordination kollektiven Handelns zu verstehen und das Veränderungspotenzial zu erkennen.

Der Beantwortung der eingangs bereits vorgestellten, übergreifenden Forschungsfrage werden drei Teilstudien zugrunde gelegt:

1. Vertrauensdimensionen im Bildungsverbund
 - Welche Dimensionen interpersonalen Vertrauens können im Bildungsverbund identifiziert werden?
2. Macht und Partizipation im Bildungsverbund
 - Wie wird die multiprofessionelle Zusammenarbeit im Verbund unter besonderer Berücksichtigung der Beteiligungsmöglichkeiten gestaltet und welche Machtstrukturen werden erkennbar?
3. Das Wechselverhältnis von Macht und Vertrauen in interpersonalen Beziehungen eines Bildungsverbunds
 - In welchem Wechselverhältnis stehen Machtverhältnisse und Vertrauensbeziehungen im Bildungsverbund zueinander?

Mit dem Fokus auf die relationalen Bedingungen der Handlungskoordination im exemplarischen Bildungsverbund RuhrFutur unter besonderer Berücksichtigung der Machtverhältnisse und Vertrauensbeziehungen ergab sich die hier dargelegte Forschungslogik. Zunächst wurden die Vertrauensbeziehungen im Bildungsverbund analysiert und eine Theorieskizze entwickelt, die fünf verschiedene Erfahrungsräume von Vertrauen umfasst. Diese wiesen wiederum verschiedene Ausprägungen auf und waren teilweise allgemein, teilweise netzwerkspezifisch. Macht wurde als ein Erfahrungsraum von Vertrauen identifiziert. Die Analysen gaben Hinweise darauf, dass sich Machtasymmetrien auf die Vertrauensentwicklung zwischen Akteur:innen auswirken. Daraufhin folgte eine Analyse der Macht- und Partizipationsstrukturen im exemplarischen Bildungsverbund, um die organisationalen sowie personalen Strukturen verstehen zu können. Es stellte sich heraus, dass innerhalb des Verbunds komplexere Machtverhältnisse herrschten, als formal vorgesehen waren. Um diese Mechanismen besser zu verstehen und sie in einen Zusammenhang mit den Vertrauensbeziehungen bringen zu können, erfolgte im dritten

Schritt eine Schwerpunktanalyse zum Wechselverhältnis von Macht und Vertrauen in den Beziehungen der Verbundbeteiligten.

Auf Basis dieser drei Studien kann die Frage nach der Bedeutung der Vertrauensbeziehungen und Machtverhältnisse für die Umsetzung des strukturellen Veränderungsanspruchs, sprich das Veränderungspotenzial, erörtert werden.

3 Methodisches Vorgehen und Teilstudien

Zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage sind die drei, eingangs kurz vorgestellten Teilstudien grundlegend. Im Folgenden wird der exemplarische Bildungsverbund vorgestellt, in dessen Rahmen die Daten erhoben wurden. Da sich alle Teilstudien auf den gleichen Datensatz beziehen, folgen die Kapitel zum Erhebungsinstrument, zur Stichprobe und Erhebungssituation einheitlich für alle drei Teilstudien. Im Abschnitt zur Auswertung wird zwischen der Grounded Theory (Teilstudie 1 und 3) sowie der Qualitativen Inhaltsanalyse (Teilstudie 2) differenziert.

3.1 Exemplarischer Bildungsverbund RuhrFutur

RuhrFutur ist ein 2013 gegründeter, regionaler Verbund von Bildungsakteur:innen in der Ruhr Metropole. Im Rahmen einer finanziellen Förderung durch die Stiftung Mercator arbeiteten zum Zeitpunkt der Erhebung Bildungsakteur:innen aus Landesministerien, Kommunen und Hochschulen zusammen, um gemeinsam eine chancengerechtere Bildungslandschaft im Ruhrgebiet zu schaffen. Strukturell soll durch eine Vernetzung der Akteur:innen eine effiziente, weitgehend lückenlose Bildungsversorgung gewährleistet werden, deren Angebote aufeinander und miteinander abgestimmt sind. Die strukturellen Implementierungen sollen nachhaltig wirken und über den Förderzeitraum hinaus verstetigt werden. Inhaltlich reichen die Handlungsfelder von frühkindlicher Bildung über Schule bis zur Hochschule. Darüber hinaus werden die Querschnittsthemen Sprachbildung und Bildungsmonitoring bearbeitet.

Der Verbund verfügt über eine Leitungsgruppe, in der die Leitungen der beteiligten Organisationen strukturelle Entscheidungen treffen. Diese Entscheidungen werden in der fachlichen Steuerungsgruppe von Abteilungsleitungen, Prorektor:innen und Fachbereichsleitungen der Partnerorganisationen in operative Vorgaben umgesetzt und an

die Handlungsebene weitergeleitet, wo sie von pädagogischen Fachkräften und Hochschulangehörigen umgesetzt werden (RuhrFutur gGmbH, 2023).

Die Koordination der Zusammenarbeit wird in erster Linie von der Geschäftsstelle RuhrFutur übernommen, die an den Sitzungen der Steuerungsgremien teilnimmt, diese unterstützt und berät. Darüber hinaus befinden sich insbesondere in den Kommunen Personen, die im Rahmen ihrer Tätigkeiten im Schulamt oder Bildungsbüro die Koordination mit den Schulen und frühkindlichen Bildungseinrichtungen übernehmen sowie Verbindungen herstellen.

Der Verbund orientiert sich bei der Zusammenarbeit am Collective Impact Ansatz (vgl. Kania & Kramer, 2011). Neben einer koordinierenden Geschäftsstelle sieht der Ansatz noch vier weitere Grundprinzipien vor:

- die Beteiligten definieren gemeinsam ein kollektives Ziel,
- sie einigen sich auf einheitliche Wege zur Messung ihres Fortschritts,
- sie bündeln die bereits vorhandenen Ansätze und Projekte aller Partnerorganisationen zur Optimierung des Bildungssystems,
- sie stehen in ständigem Austausch, um so die Beziehungen innerhalb des Verbunds zu stärken und Vertrauen aufzubauen.

Um diese Grundprinzipien gewährleisten zu können, müssen die Beteiligten in der Zusammenarbeit gleichberechtigt sein. Hierfür sieht der Collective Impact Ansatz fünf Strategien vor:

- Die Arbeit soll datenbasiert und lösungsorientiert sein.
- Neben der Projektarbeit soll auch ein struktureller Wandel angestrebt werden.
- Machtverhältnisse sollen innerhalb des Zusammenschlusses verschoben werden.
- Der Gemeinschaft soll zugehört werden und es soll gemeinsam gehandelt werden.
- Die Führung des Zusammenschlusses soll verantwortungsvoll und auf Augenhöhe sein.

Insbesondere eine gemeinsame, kollektive Identität kann wesentlich zur Förderung interpersonalen Vertrauens beitragen, da es Unsicherheiten hinsichtlich der Zugehörigkeit und Zielsetzung, als auch die individuelle Vulnerabilität reduziert (vgl. Du Plessis et al., 2023; Ran & Qi, 2019).

Die Orientierung am Collective Impact Ansatz lässt vermuten, dass sich die Beteiligten des Verbunds mit Fragen zu Macht- und Vertrauensbeziehungen und ihrer Gestaltung

auseinandergesetzt haben. Umso bedeutsamer ist die wissenschaftliche Analyse dieser Beziehungen.

3.2 Erhebungsinstrument: leitfadengestützte Expert:inneninterviews

Als Datengrundlage dieser Arbeit dienen leitfadengestützte Expert:inneninterviews. Dabei handelt es sich um eine teilstandardisierte Interviewform (Methode), die das spezifische Wissen von Personen zu einem thematischen Gegenstand (Stichprobe) anhand eines vorstrukturierten Leitfadens erhebt. Der Leitfaden lenkt zwar die Richtung und den Fokus des Interviews, soll jedoch auch Freiraum für Erzählungen und Schwerpunktsetzungen der Interviewten bieten (Liebold & Trinczek, 2009, S. 37). Der Leitfaden wird auf Grundlage von theoriegeleiteten Hypothesen entwickelt. Gleichzeitig bietet die relative Offenheit des Leitfadens die Möglichkeit aus dem Material neue Theorien zu generieren. Denn durch offene Fragestellungen können „die Beschaffenheit des Expertenwissens selbst und z.B. die zugrundeliegenden Konzepte, Deutungen und Konstruktionen“ rekonstruiert werden (Helfferich, 2022, S. 877). Dieses Vorgehen kennzeichnet das „theoriegenerierende“ Experteninterview im Gegensatz zum „systematisierenden“ Experteninterview, bei dem Wissensbestände aufbereitet werden (Bogner & Menz, 2005, S. 37). Dies gelingt insbesondere durch den alltagsähnlichen Gesprächscharakter eines halbstandardisierten Interviews, der den Interviewten ein Gefühl der Vertrautheit vermitteln und damit die Erzählbereitschaft anregen soll (Diekmann, 2009, S. 532). Damit wurde ein Erhebungsinstrument gewählt, das nicht nur das Vertrauen im Bildungsverbund erhebt, sondern auch das Vertrauen zwischen Interviewer:in und Interviewten voraussetzt, um im Sinne einer offenen Kommunikation ergiebig zu sein. Gleichzeitig ist die Interviewsituation durch die Rollenaufteilung in fragende und antwortende Person durch eine asymmetrische Beziehung charakterisiert, die eben diesen alltagsähnlichen Gesprächscharakter durch die fehlende Wechselseitigkeit konterkariert (Helfferich, 2022, S. 880). Die Interviewsituation als ein in Beziehung gehen stellt Interviewer:innen vor die Herausforderung eben diese relationalen Phänomene, wie sie in dieser Arbeit behandelt werden (Macht, Vertrauen, Abhängigkeit), zu reflektieren und die Interviewsituation entsprechend vorzubereiten, um etwaige negative Effekte (bspw. das Zurückhalten von Informationen/Meinungen) möglichst zu verhindern (vgl. Hermanns, 2013). Denn Text, der im Rahmen von Interviews entsteht, ist ein Produkt von Interaktion und kann nicht losgelöst von der interviewenden Person betrachtet werden (Helfferich, 2022, S. 880).

Mit der Adressierung von Akteur:innen als Expert:innen wird ihr spezifisches Wissen innerhalb ihres organisationalen bzw. institutionellen Kontextes in den Blick genommen. Dabei wird die Funktion von Akteur:innen innerhalb des untersuchten, sozialen Systems zugrunde gelegt. Die Bezeichnung von „Expertenwissen als Insiderwissen“ (Meuser & Nagel, 1994, S. 180) trifft die Eigenschaft der Interviewten in dieser Arbeit in besonderer Weise, denn sie sind, wie im folgenden Abschnitt genauer dargelegt wird, Insider des Verbunds, über den Erkenntnisse zu generieren das erklärte Ziel dieser Arbeit ist. Analog zur Expert:innendefinition von Meuser und Nagel handelt es sich bei den Interviewten in dieser Arbeit um

„akademisch gebildete Angehörige von Funktionsebenen (...) (deren) Reiz darin (liegt), daß sie Aufschluß geben über diejenigen Handlungskonzepte und Wissensbestände, die die Prozesse des sozialen Wandels und der Modernisierung der Gesellschaft steuern, vorantreiben und retardieren.“ (S. 181).

Die Passung liegt im Veränderungsanspruch, der dem hier analysierten Bildungsverbund eigen ist und durch verschiedene Entscheidungsträger:innen durchgesetzt werden soll, um weitreichende und positiv bewertete Effekte auf das Bildungssystem und seinen Output zu erzielen.

3.3 Stichprobe und Erhebung

In einem Zeitraum von zwei Monaten wurden zwei Jahre nach Gründung des Bildungsverbunds leitfadengestützte Interviews mit 21 aktiven Mitgliedern des Verbunds geführt³. Die Auswahl der Interviewten erfolgte entsprechend des Selektiven Samplings, d.h. es wurde darauf geachtet aus jeder Akteursgruppe (Ministerium, Kommune, Hochschule) sowie aus verschiedenen Partizipationsebenen jemanden zu interviewen (Schatzman & Strauss, 1973). Dabei wurde auch auf die „*Nominationstechnik*“ zurückgegriffen, indem Interviewte um Hinweise auf weitere relevante Kontakte gebeten werden (Diekmann, 2009, S. 400). Die Verbundbeteiligten, die andere für Interviews nominierten, informierten ihre Nominées teilweise selbst darüber. Dadurch konnte das Forschungsteam von den Vertrauensbeziehungen im Verbund profitieren, denn die empfehlende Person bürgte gewissermaßen gegenüber der nächsten interviewten Person für das Forschungsteam. Durch

³ Die Interviews wurden von den damaligen Projektmitarbeiter:innen Luise von Keyserlingk und Marc-Christian Schäfer durchgeführt.

dieses Vorgehen wurden auch Interviews mit Aktiven geführt, die zwar im Verbund mitwirken, jedoch keine Kooperationspartner:innen sind (Vertreter:innen von Schule sowie des Regionalverbund Ruhr). Die Interviewten variierten in Alter, Geschlecht und Profession, verfügten jedoch alle über einen akademischen Hintergrund. Mit dem dargelegten Vorgehen wurde versucht durch Vorabüberlegung sowohl große als auch minimale Varianzen in den Fällen zu gewährleisten, um bei der späteren Analyse Vergleiche mit minimaler und maximaler Kontrastierung vornehmen zu können.

Die Interviews dauerten zwischen 40 und 150 Minuten, wurden in den Büroräumen der Interviewten durchgeführt und wurden auditiv aufgezeichnet. Im Anschluss wurden sie nach den erweiterten Regeln von Dresing und Pehl (2015, S. 20-25) inhaltlich-semantic transkribiert und abschließend zur Qualitätssicherung von einer dritten Person Korrektur gehört und gelesen, um etwaige Transkriptionsfehler zu minimieren⁴. Da der Fokus der Auswertungen auf dem semantischen Gehalt der Interviews liegt, wurde auf eine detailliertere Transkription verzichtet.

Leitfaden

Allen Interviews wurde der gleiche Leitfaden zugrunde gelegt⁵. Das Interview wurde mit einer Frage nach der Rolle der interviewten Person innerhalb des Verbunds eingeleitet. Die weiteren Themen des Leitfadens behandelten zunächst die wahrgenommenen regionalen Herausforderungen, die vom Verbund adressiert werden sollten und fokussierten dann zunehmend die relationale Einbindung der Interviewten in den Verbund sowie die von den Interviewten wahrgenommene Beziehungsstruktur innerhalb des Verbunds. Schließlich wurden die Vertrauensbeziehungen der Interviewten innerhalb des Verbunds in den Blick genommen. Dabei differenzierten die Fragen zwischen verschiedenen Beziehungsinhalten (bspw. „über die Arbeit im Verbund austauschen“ oder „um Rat bitten“). Zur Erhebung der Beziehungen im Verbund wurde als erzählgenerierendes Element im Laufe des Interviews eine strukturierte, ego-zentrierte Netzwerkkarte in Anlehnung an Kahn und Antonucci (1980) eingesetzt, um die Interviewten anzuregen mit Hilfe der Visualisierung von ihren Beziehungen innerhalb des Zusammenschlusses zu erzählen. Dabei wurde den Interviewten eine Abbildung mit fünf konzentrischen Kreisen vorgelegt, in deren Mitte die Person selbst

⁴ Die Transkriptionen wurden von Dritten erstellt. Meine eigene Projektbeteiligung begann am Ende der Transkriptionszeit, wodurch es mir möglich war als (noch) Außenstehende die Qualitätssicherung der Transkripte zu übernehmen.

⁵ Der angewendete Leitfaden kann dem Appendix dieser Arbeit entnommen werden.

symbolisch als „Ich“ dargestellt war. Die Interviewten wurden aufgefordert ihre Kontakte im Verbund in die Kreise einzutragen. Je wichtiger ein Kontakt von den Interviewten wahrgenommen wurde, umso näher sollte er dem inneren Kreis, dem „Ich“ zugeordnet werden. Diese Darstellungen ergänzten die verbalen Ausführungen über die Qualität der jeweiligen Verbundbeziehungen. Zwar wurde die verwendete Netzwerkkarte als standardisiertes Erhebungsinstrument entwickelt (Hollstein & Pfeffer, 2010, S. 4), jedoch wurde für die Datenerhebung dieser Arbeit lediglich auf die Strukturierung zurückgegriffen, ohne die Kreise standardisiert zu besetzen.

3.4 Auswertung

Die Auswertungen erfolgten in allen drei Teilstudien auf Grundlage der halbstandardisierten Interviews und anhand qualitativer Methoden unter Anwendung der Analysesoftware MAXQDA.

Teilstudie 1 – Vertrauen im Bildungsverbund. Skizze einer Theorie zu Dimensionen interpersonalem Vertrauens

Forschungsfrage: Welche Dimensionen interpersonalem Vertrauens können im Bildungsverbund identifiziert werden?

Diese Studie wurde nach den Regeln der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet. Die zugrundeliegenden methodologischen Überlegungen werden im Folgenden aufgeführt.

Teilstudie 2 – Macht und Partizipation in einem multiprofessionellen Bildungsverbund

Forschungsfrage: Wie wird die multiprofessionelle Zusammenarbeit im Verbund unter besonderer Berücksichtigung der Beteiligungsmöglichkeiten gestaltet und welche Machtstrukturen werden erkennbar?

Diese Studie wurde nach den Regeln der Qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring und Fenzl (2014) ausgewertet. Die hierfür zugrundeliegenden methodologischen Überlegungen werden ebenfalls im Folgenden erläutert.

Teilstudie 3 – Am Anfang war die Macht. Die Wechselwirkung von Machtverhältnissen und Vertrauensbeziehungen in den interpersonalen Beziehungen eines Bildungsverbands

Forschungsfrage: In welchem Wechselverhältnis stehen Machtverhältnisse und Vertrauensbeziehungen in den Beziehungen der Verbundbeteiligten zueinander?

Bei dieser Studie handelt es sich um eine Schwerpunktanalyse, basierend auf den Erkenntnissen der ersten Teilstudie. Auch hier wurde nach den Regeln der Grounded Theory Methode (Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet, was im Folgenden begründet wird.

3.4.1 Grounded Theory

Die Wahl der Grounded Theory (GT) als Auswertungsmethode basiert auf verschiedenen Überlegungen zum Forschungsgegenstand. Die GT hat mehrere Überschneidungen mit der in dieser Arbeit vorgestellten Strukturationstheorie. Beide Theorien werden von ihren Entwickler:innen als Gerüst (Strauss, 1991, S. 33) bzw. „Behelfsmittel“ (Giddens, 1995, S. 383) bezeichnet. Auf dieser Grundlage erfolgte auch die Anwendung der GT in dieser Arbeit. Der Begriff der Grounded Theory bezeichnet sowohl den Forschungsprozess, als auch die daraus hervorgehende Theorie und verbindet beides untrennbar miteinander, denn ein Ergebnis ist „nur aus dem Arbeitsprozess heraus (angemessen) zu verstehen, in dem es produziert wurde“ und auch der Forschungsprozess ist bereits als theoriegenerierend zu verstehen (Strübing, 2019, S. 525). Dennoch ist der zentrale Prozess der Parallelisierung der Arbeitsschritte (Erhebung, Analyse, Theoriebildung) aus forschungspraktischen Gründen nicht erfolgt. Das Theoretical Sampling, wie es für die GT charakteristisch ist, wurde durch das in Abschnitt 3.3 dargelegte Selektive Sampling ersetzt. Hintergrund waren zum einen der eingeschränkte Zugang zum Forschungsfeld und zum anderen projektspezifische Anforderungen an die qualitativen Erhebungen, die es erforderlich machten, die Themenvielfalt im Leitfaden, über das in dieser Arbeit analysierte Schwerpunktthema hinaus zu erweitern sowie frühzeitig erste Auswertungen (jenseits der GT) durchzuführen und dem Projektpartner verfügbar zu machen. Darüber hinaus hat es sich ergeben, dass die Interviews von Dritten durchgeführt wurden, die nicht an der Auswertung beteiligt waren.

Die GT geht außerdem – in Übereinstimmung mit Giddens‘ Verständnis von Handlungen und Dualität von Struktur – von der Handlung als realitäts- und umweltkonstituierendes Element aus, wobei weder die Umwelt, noch die Handlung der Ursprung ist, sondern beides aus einer Ko-Konstitution hervorgeht (Strübing, 2019, S. 529). Das schließt auch die

Interviewsituation ebenso wie den Auswertungsprozess mit ein. Letzterer orientierte sich eng an den Analyseschritten, wie sie von Strauss und Corbin (1996) definiert werden: Offenes, axiales und selektives Kodieren.

Das offene Kodieren dient den Forschenden als Zugang zum Datenmaterial. In kleinen Schritten wird der Text durchgearbeitet, um Themen und Besonderheiten zu identifizieren. Textabschnitte, die von den Forschenden als besonders relevant identifiziert wurden, werden im Detail analysiert, um den Text „aufzubrechen“ und den Kern explizierbar zu machen (Strauss & Corbin, 1996, S. 45). Für eine solche Analyse ist die Frage danach, *wie* die interviewte Person etwas sagt, von Bedeutung, um ihre Perspektive und die zugrundeliegenden Sinngebungen und Handlungsorientierungen herausarbeiten zu können. Im weiteren Verlauf geht es darum, den auf diese Weise generierten Kode durch stützende Analysen zu sättigen sowie neue Codes zu generieren, damit auf die gleiche Weise zu verfahren und daraus ein Konzept zu entwickeln.

Der Prozess des offenen Kodierens wurde für die Teilstudien 1 und 3 zusammen durchgeführt. Relevante Textabschnitte waren insbesondere jene, in denen die Interviewten von ihren Beziehungen innerhalb des Verbunds erzählten, aber auch solche, in denen der Fokus zwar auf anderen Themen lag, diese aber in einen relationalen Kontext gestellt wurden. Auf diese Weise „ergab sich im Verlauf dieses Kodierprozesses das Vertrauensverständnis der Interviewten sowohl allgemein, als auch berufsbezogen. Ersichtlich wurden die Bedingungen für die Entstehung von Vertrauen, die Gewinne einer vertrauensvollen Beziehung und ihre Risiken“ (vgl. Kappauf & Kolleck, 2018b, S. 1051).

Beim Prozess des axialen Kodierens werden jene Konzepte, die für die Beantwortung der Fragestellung relevant scheinen, in ein „Bedeutungsnetzwerk“ integriert (Strübing, 2019, S. 537), indem „Daten nach der Relevanz für die Phänomene, auf die durch eine gegebene Kategorie verwiesen wird, kodiert werden, und zwar nach: den Bedingungen, den Interaktionen zwischen den Akteuren, den Strategien und Taktiken, den Konsequenzen“ (Strauss, 1991, S. 57) sowie nach „Kontext und „intervenierenden Bedingungen“ (Strauss & Corbin, 1996, 78ff.).

Dieser Prozess wurde für die Teilstudien 1 und 3 jeweils getrennt durchgeführt. Bei den Auswertungen für Teilstudie 1 wurden Beziehungen, die von den Interviewten selbst als vertrauensvoll bezeichnet wurden, identifiziert. Daraus konnte das Vertrauensverständnis der Interviewten abgeleitet werden, welches wiederum auf Erzählungen von anderen – nicht explizit als Vertrauensbeziehungen deklarierte – Beziehungen angewendet wurde, um diese

auf Vertrauenshinweise zu untersuchen. Das gesamte Interview wurde daraufhin erneut hinsichtlich aller Vertrauensbeziehungen untersucht, um alle Erzählungen zu vertrauensvollen Beziehungen zu einem Gesamtbild zu kondensieren (s. Tabelle 1).

„Bedeutungsnetzwerk“ Vertrauen	Beispiele
Bedingungen	Bereitschaft zu Vertrauen, positive Erfahrungen, Beziehungsdauer, wahrgenommene Vertrauenswürdigkeit
Interaktionen zw. d. Akteur:innen	Kontakthäufigkeit, Kontaktqualität, Kontaktart
Strategien und Taktiken	Offenheit, Transparenz, Vertraulichkeit
Konsequenzen	Enttäuschung, Informationsaustausch, Fehlertoleranz
Intervenierende Bedingungen	Abhängigkeit, Intransparenz, differente Organisationskulturen
Kontext	Arbeitsgruppe, soziodemographische Ähnlichkeit, Hierarchie

Tabelle 1: "Bedeutungsnetzwerk" Vertrauen

Zu den Bedingungen zählten bspw. die Bereitschaft zu Vertrauen, positive Erfahrungen, die Dauer der Beziehung und die wahrgenommene Vertrauenswürdigkeit des Gegenübers (z.B. Transparenz). Die Interaktionen zwischen den Akteur:innen umfassten bspw. die Häufigkeit des Kontakts, die Qualität und die Art (z.B. „zusammensitzen“). Als Strategien und Taktiken wurden solche Handlungen der Akteur:innen kodiert, die das Vertrauen fördern sollten, wie bspw. „alle Karten auf den Tisch legen“ oder „(...) ist völlig klar, es geht hier nichts aus dem Raum“. Die Konsequenzen umfassten zum einen Risiken des Vertrauens, wie folgende Aussage exemplarisch verdeutlicht: „Ich vertraue darauf, dass die mich nicht in die Pfanne hauen.“ Zum anderen umfassen sie die Gewinne einer Vertrauensbeziehung: kurze Kommunikationswege, hoher Informationsaustausch, Fehlertoleranz. Als intervenierende Bedingungen konnten bspw. asymmetrische Beziehungsverhältnisse, Intransparenz und differente Organisationskulturen identifiziert werden. Außerdem konnten die Kontexte herausgearbeitet werden, „in denen die Befragten ihre Vertrauensbeziehungen verorten. So fanden sich bspw. die Kontexte der Arbeitsgruppe, des gleichen Geschlechts, der Vorgesetzten, der zeitlichen Entwicklung uvm.“ (vgl. Kappauf & Kollect, 2018b, S. 1052). Eine Abstrahierung und Neuordnung der Codes ermöglichte es, fünf Dimensionen von

Vertrauen im Bildungsverbund abzuleiten: Individuelle Einstellung, Zeit, Macht, fachlich-organisatorische Nähe, Multiplexität.

Für Teilstudie 3 wurde auf Grundlage der Erkenntnisse in Teilstudie 1 eine neue „Aufmerksamkeitsrichtung“ eingenommen (Truschkat, Kaiser & Reinartz, 2005, S. 21). So hatte sich in Teilstudie 1 Macht als ein Erfahrungsraum von Vertrauen dargestellt. Alle in Teilstudie 1 identifizierten Vertrauensbeziehungen wurden daraufhin mit dem Hauptaugenmerk auf Machtverhältnisse re-analysiert. Dabei wurde Macht als jedwede Form von Abhängigkeit operationalisiert (vgl. Kap. 2.5). Die auf diese Weise generierten Codes wurden hinsichtlich der beschriebenen Machtquellen, -mittel und -ausübungen strukturiert.

Zu den identifizierten Bedingungen (s. Tabelle 2) von Macht zählten die Ressourcen (Machtquellen), die den jeweiligen Akteur:innen zur Verfügung standen. Dazu zählten bspw. Wissen, Weisungsbefugnis und relevante Kontakte.

„Bedeutungsnetzwerk“ Macht	Beispiele
Bedingungen	Machtquellen (Wissen, Weisungsbefugnis, Kontakte)
Interaktionen zw. d. Akteur:innen	Weisung, Repräsentanz d. Netzwerks, engagiertes Gestalten
Strategien und Taktiken	Offenheit, Machtmittel im Sinne des Netzwerks einsetzen
Konsequenzen	Vertrauen, gehemmte Vertrauensentwicklung, mehr Machtpotenzial
Intervenierende Bedingungen	Machtquellen teilen
Kontext	Hierarchie, „gatekeeper“ und „broker“-Funktion im Netzwerk, Planung, Gestaltung

Tabelle 2: „Bedeutungsnetzwerk“ Macht

Die identifizierten Interaktionen bezogen sich auf die Machtmittel und die Momente der Machtausübung, die in den Interviews beschrieben wurden. Dazu gehörten das Strukturverhältnis der Akteur:innen (Vorgesetzte) sowie Handlungen, die Akteur:innen in ihrer Netzwerkfunktion ausübten, wie folgendes Beispiel exemplarisch darlegt:

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

In ihrer Netzwerkfunktion nutzen Akteur:innen ihre Kontakte für Netzwerkinteressen.

Als Strategien zum Umgang mit Macht in Vertrauensbeziehungen galt bspw., wie in Teilstudie 1, die Offenheit der Akteur:innen sowie auch die strategische Planung von Kontaktaufnahmen: Wer nimmt mit wem Kontakt auf? Zu den Konsequenzen wahrgenommenen Machtpotenzials und ausgeübter Macht zählten bspw. Vertrauensentwicklung bzw. Hemmnisse bei der Vertrauensentwicklung sowie die Entstehung neuen Machtpotenzials. Als Kontexte konnten u.a. hierarchische Beziehungen, strategische Planungen, „broker“-Funktionen und operative Gestaltung identifiziert werden. Intervenierende Bedingung für das Generieren von Machtpotenzial ist das Teilen der Machtmittel.

Schließlich wurden die Codes den in Kapitel 2.5 vorgestellten Machtformen strukturell, relational und diskursiv zugeordnet.

Beim axialen Kodieren werden Teilaspekte des Gesamtphänomens hinsichtlich ihrer Beschaffenheit untersucht. Das selektive Kodieren widmet sich dem Gesamtzusammenhang, der die vielen kleinen Konzepte und Bedeutungsnetzwerke zu einem Theorieentwurf bündelt. Hierbei ist von besonderer Bedeutung, dass sich der Zusammenhang den Forschenden erschließen muss. Er kann nicht durch das Befolgen von Regeln hergeleitet werden (Strübing, 2019). Das selektive Kodieren setzt die Auswahl einer Kernkategorie voraus. Auf diese Kernkategorie ausgerichtet, erfolgt daraufhin eine Re-Kodierung des Materials, um aus einer „einheitliche(n) Analyseperspektive“ heraus einen konsistenten Theorieentwurf zu entwickeln (ebd. S. 538).

Für Teilstudie 1 bedeutete das, das Datenmaterial hinsichtlich der identifizierten Dimensionen zu re-analysieren und die jeweiligen Ausprägungen der Dimensionen und ihre Verbindung untereinander herauszuarbeiten, um auf dieser Grundlage die in Teilstudie 1 vorgestellte materiale – also ein „spezifisches empirisches Feld“ betreffende (Truschkat et al., 2005, S. 20) – Theorieskizze zu entwerfen.

In Teilstudie 3 wurde das Datenmaterial hinsichtlich der identifizierten Machtverhältnisse re-analysiert und in ein Verhältnis zu den beschriebenen Vertrauensbeziehungen gesetzt, um auf diese Weise einen materialen Theorieentwurf zum Wechselverhältnis von Vertrauensbeziehungen und Machtverhältnissen – differenziert nach Machtformen – im Bildungsverbund zu entwickeln.

3.4.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Im Gegensatz zu den Teilstudien 1 und 3 war bei Teilstudie 2 nicht die Theoriebildung das Ziel, sondern die strukturierte Analyse der Interviews hinsichtlich der Machtpotenziale und Beteiligungsmöglichkeiten im Verbund, um somit – entsprechend der Educational Governance Forschung – die Verfügungsrechte und -fähigkeiten der Akteur:innen identifizieren zu können.

Hierfür wurde die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring und Fenzl (2014) herangezogen, um mithilfe eines deduktiven Kategoriensystems, das auf das Datenmaterial angewendet wurde, die informellen Macht- und Beteiligungsstrukturen herauszuarbeiten. Ergänzend zur Teilstudie 1, in der Macht einen von fünf Erfahrungsräumen von Vertrauen darstellt, dient Teilstudie 2 der weiteren Annäherung an die Machtverhältnisse im Verbund sowie deren Verständnis. Außerdem bildet sie eine weitere Grundlage für die in Teilstudie 3 vertiefende Analyse und Theoriebildung zum Wechselverhältnis von Macht und Vertrauen in den Netzwerkbeziehungen.

Die deduktive Kategorienanwendung orientierte sich an dem von Mayring und Brunner (2006) entwickelten Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung und deduktiver Kategorienanwendung, wobei im vorliegenden Fall nur die deduktive Kategorienanwendung zum Tragen kam. Die ersten 9 Schritte (Präzisierung und theoretische Begründung der Fragestellung, Auswahl und Charakterisierung des Materials, Einordnung des Materials und Bestimmung der Analyserichtung, Festlegung der Analyseeinheiten, Theoriegeleitete Festlegung der Kategorien, Formulierung des Kodierleitfadens, Beginn der deduktiven Kategorienanwendung, Überarbeitung des Kategoriensystems und Intrakodercheck, Endgültiger Materialdurchgang) wurden entsprechend angewendet. Schritt 10, die Intercoder-Reliabilitätsprüfung konnte aufgrund der Einzelarbeit nicht angewendet werden. Nur stichprobenartig wurden die Kodierungen im Projektteam besprochen. Außerdem wurde eine ausschließlich qualitative Analyse der Kategorien durchgeführt, wodurch auch Schritt 11, die qualitative und quantitative Analyse der Kategorien nur teilweise Anwendung fand.

Bei der theoretischen Herleitung der Kategorien wurde auf das 9-Stufenmodell der Partizipation von Wright, Block und Unger (2007) zurückgegriffen sowie auf die drei Machtdimensionen nach Kolleck (2013). Dadurch entstand ein Kodierleitfaden mit 12

Kodes, die in Tabelle 1 mit ihren jeweiligen Definitionen dargestellt werden⁶ (die Farbliche Intensivierung repräsentiert die Intensivierung der Beteiligung von Stufe 1 bis 9).

Kategorie	Definition
1. Instrumentalisierung	„Die Belange der Zielgruppe spielen keine Rolle. Entscheidungen werden außerhalb der Zielgruppe getroffen, und die Interessen dieser Entscheidungsträger stehen im Mittelpunkt. Zielgruppenmitglieder nehmen eventuell an Veranstaltungen teil, ohne deren Ziel und Zweck zu kennen (Zielgruppenmitglieder als „Dekoration“).“ (Wright et al., 2007, S. 3)
2. Erziehen und Behandeln	„Die Lage der Zielgruppe wird wahrgenommen, jedoch ausschließlich oder überwiegend als defizitär. Es gilt, die beschriebenen Defizite (...) dadurch zu beseitigen, dass Menschen aus der Zielgruppe zum richtigen Verhalten erzogen bzw. von Professionellen behandelt werden. Wegen der angeblichen Defizite werden Mitglieder der Zielgruppe nicht für entscheidungsfähig gehalten.“ (ebd.)
3. Information	„Die Entscheidungsträger teilen der Zielgruppe mit, welche Probleme die Gruppe (aus Sicht der Entscheidungsträger) hat und welche Hilfe sie benötigt (...). Das Vorgehen der Entscheidungsträger wird erklärt und begründet.“ (ebd.)
4. Anhörung	„Die Entscheidungsträger interessieren sich für die Sichtweise der Zielgruppe. Die Mitglieder der Zielgruppe werden angehört, haben jedoch keine Kontrolle darüber, ob ihre Sichtweise Beachtung findet.“ (ebd.)
5. Einbeziehung	„Die Zielgruppe nimmt formal an Entscheidungsprozessen teil, indem ausgewählte Personen aus der Zielgruppe (...) in Entscheidungs-gremien sitzen. Die Teilnahme der Zielgruppe hat keinen verbindlichen Einfluss auf den Entscheidungsprozess.“ (ebd.)
6. Mitbestimmung	„Die Entscheidungsträger halten Rücksprache mit Vertreter/inne/n der Zielgruppe. Darüber hinaus kann es auch zu Verhandlungen zwischen der Zielgruppenvertretung und den Entscheidungsträgern zu wichtigen Fragen kommen. Die Zielgruppenmitglieder haben ein Mitspracherecht, jedoch keine alleinigen Entscheidungsbefugnisse.“ (ebd., S. 4)
7. Teilw. Entscheidungskompetenz	„Ein Beteiligungsrecht stellt sicher, dass die Zielgruppe in Entscheidungen einbezogen wird. Die Entscheidungskompetenz der Zielgruppe ist jedoch auf bestimmte Aspekte des Entscheidungsprozesses oder der Projektarbeit beschränkt. Obwohl der Anstoß für Interventionen von anderen außerhalb der Zielgruppe kommt, werden bestimmte Entscheidungen ausschließlich von der Zielgruppe getroffen.“ (ebd.)
8. Entscheidungsmacht	„Eine Maßnahme bzw. ein Projekt wird von Mitgliedern der Zielgruppe selbst initiiert und durchgeführt. (...) Die Entscheidungen trifft die Zielgruppe eigenständig und eigenverantwortlich. Die Maßnahme oder das Projekt wird jedoch von anderen außerhalb der Zielgruppe geleitet, begleitet und/oder betreut.“ (ebd.)
9. Selbständige Organisation	„Die Verantwortung für eine Maßnahme oder ein Projekt liegt komplett in den Händen der Zielgruppe. Alle Entscheidungsträger sind Mitglieder der Zielgruppe. Alle Aspekte der Planung und Durchführung werden von Menschen aus der Zielgruppe realisiert.“ (ebd.)
10. Strukturelles Machtpotenzial	Ein:e Akteur:in verfügt über eine hierarchisch übergeordnete Position im Bildungssystem und/oder über materielle Ressourcen, die zu einer privilegierten Position im Netzwerk führen.
11. Relationales Machtpotenzial	Ein:e Akteur:in verfügt über Kontakte, die für den Verbund und die Erreichung seiner Ziele wertvoll sind.
12. Diskursives Machtpotenzial	Ein:e Akteur:in verfügt über ausreichend Aufmerksamkeit und Zustimmung, um richtungweisenden Einfluss auf die Entwicklung des Verbunds zu nehmen.

Tabelle 3: Deduktive Kategorien und ihre Definitionen

Zunächst wurden jedoch die angegebenen Kontakte nach Organisationsebene (Leitungs-, Steuerungs-, Koordinations- und Handlungsebene) sowie nach Organisationstypus (Landesverwaltung, Kommunalverwaltung, Hochschule, Schule, frühkindl. Bildung, Stiftung, Regionalverband, Geschäftsstelle) kodiert (s. Kodierleitfaden im Anhang). Im

⁶ Der vollständige Kodierleitfaden kann dem Appendix dieser Arbeit entnommen werden.

Laufe der Auswertungen wurden Ergänzungen vorgenommen (Koordinationsebene), die im finalen Kodierprozess berücksichtigt wurden.

Durch die Kodierung der Organisationsebenen und des -typus‘ wurde geprüft, welche Ebene des Verbunds in den Erzählungen mit welcher Partizipationsstufe in Verbindung gebracht wurde. Die höchste identifizierte Partizipationsstufe wurde den jeweiligen Organisationen schließlich zugeordnet. Außerdem wurde anhand der Ebenen- und Typuszuordnung geprüft, ob es sich um vertikale oder horizontale bzw. inter- oder intraorganisationale Beziehungen handelt.

Kategorie 1 und 2 bilden gemeinsam die Oberkategorie „Nicht-Partizipation“, 3-5 die „Vorstufen der Partizipation“, 6-8 die „Partizipation“ und 9 gilt als „Weit über Partizipation hinaus“ (Wright et al., 2007, S. 2). Die Kodierregeln wurden im Laufe der Auswertungen teilweise ergänzt.

Zwischen den Partizipationsstufen 6-9 und den Machtformen gibt es teilweise Überschneidungen, so kann strukturelles Machtpotenzial auch über die Zugehörigkeit zu diesen Partizipationsstufen festgestellt werden. Während Partizipationsstufen jedoch organisationsbezogen kodiert wurden, konnten Machtpotenziale auch personenspezifisch kodiert werden. Die daraus gezogenen Erkenntnisse gaben Hinweise auf die informellen Strukturen im Verbund.

3.5 Zusammenfassung der Teilstudien

Im Folgenden werden die drei Teilstudien, die dieser Arbeit zugrunde liegen, zusammengefasst, bevor in Kapitel 4.1 die zentralen Ergebnisse vorgestellt werden.

3.5.1 Vertrauen im Bildungsverbund (1. Artikel)

Bildungsverbände stellen eine neue Form der Steuerung dar, bei der aktuelle Herausforderungen im Bildungssystem durch eine abgestimmte Zusammenarbeit aller beteiligten Akteur:innen bearbeitet werden sollen. Solche Verbände leben von den sozialen Beziehungen der Beteiligten untereinander, wobei das Vertrauen von besonderer Relevanz ist. Dieser Artikel handelt von interpersonalem Vertrauen im Bildungsnetzwerk und skizziert eine empirisch fundierte Theorie der Vertrauensdimensionen im multiorganisationalen Zusammenschluss. Dafür wurden halbstandardisierte Interviews mit

21 Akteur:innen eines exemplarischen Bildungsverbunds analysiert. Die Interviews fokussierten die Beziehungen der Befragten im Verbund. Ausgewertet wurden sie mithilfe der Grounded Theory und der Analysesoftware MAXQDA. Die Ergebnisse resultieren in eine Theorie der fünf Vertrauensdimensionen: (1) Individuelle Einstellung, (2) Zeit, (3) Fachlich-organisationale Zugehörigkeit, (4) Macht sowie (5) Multiplexität. Diese Dimensionen stellen eine Annäherung an ein besseres Verständnis der Vertrauensbeziehungen in Bildungsverbänden dar und müssen in weiteren, insbesondere repräsentativen Studien auf ihre Gültigkeit hin überprüft werden.

Kappauf, Z. & Kolleck, N. (2018). Vertrauen im Bildungsverbund. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (5), 1045-1062.

3.5.2 Macht und Partizipation im Bildungsverbund (2. Artikel)

Die Zahl der Bildungsverbände, in denen schulische und außerschulische Akteur:innen gemeinsam aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen begegnen wollen, steigt stetig an. Dadurch verändert sich die Art der Zusammenarbeit. Die sich dabei herausbildenden Beteiligungs- und Machtstrukturen wurden bislang kaum in wissenschaftlichen Studien untersucht. Am Beispiel des Bildungsverbundes RuhrFutur wird dieses Desiderat fokussiert. Dafür wurden mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse und mithilfe der Analysesoftware MAXQDA halbstandardisierte Interviews mit 21 Akteur:innen des Verbunds ausgewertet. Die Ergebnisse weisen auf ein hierarchisch geprägtes Netzwerk mit veränderten Machtverhältnissen und einer geringen Erweiterung der Beteiligungsstrukturen hin. Ausgebaut wurden jedoch die horizontalen Kommunikationswege zwischen Entscheidungsträger:innen der verschiedenen Bildungsakteur:innen.

Kappauf, Z. & Kolleck, N. (2018). Macht und Partizipation in einem multiprofessionellen Bildungsverbund. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (3), 199-212.

3.5.3 Zum Wechselverhältnis von Macht und Vertrauen in interpersonalen Beziehungen eines Bildungsverbunds (3. Artikel)

Die Gründung von Bildungsverbänden geht mit einer Verschiebung institutionalisierter Machtverhältnisse einher. Die Zusammenarbeit im Verbund und sein Erfolg basieren auf vertrauensvollen Beziehungen, die Organisationsgrenzen überwinden und Mitwirkende gewinnen. Macht gilt als omnipräsentes Phänomen, das bei jeglicher Untersuchung von Beziehungen mitgedacht werden muss. Wenn es also darum geht, Vertrauen und seine Funktionen, Mechanismen und Bedingungen im Bildungsverbund zu untersuchen, gelingt dies nicht vollumfänglich, ohne sich auch Machtverhältnisse zu betrachten und inwiefern diese mit Vertrauen interferieren. Dies ist bisher insbesondere im Rahmen von Verbundzusammenarbeit kaum geschehen. Um diesem Forschungsdesiderat zu begegnen, wurden halbstandardisierte Interviews mit 21 Akteur:innen eines exemplarischen Bildungsverbunds geführt, und unter Anwendung der Grounded Theory sowie mithilfe der Analysesoftware MAXQDA analysiert. Dabei wurden die Erzählungen zu Vertrauensbeziehungen untersucht und innerhalb dieser die Machtquellen, -mittel und -ausübungen der Akteur:innen identifiziert, um sie schließlich in Bezug zum Vertrauensverhältnis zu setzen. Jede Form der Abhängigkeit wurde dabei als Macht definiert. Die Analyse ergab eine Übersicht von wechselseitigen Abhängigkeiten (materieller und immaterieller Art). Vertrauen wirkte dabei teilweise mediierend, teilweise ist Vertrauen selbst Gegenstand der Abhängigkeit. Umgekehrt wirkten verschiedene Machtformen förderlich und auch hinderlich auf die Vertrauensentwicklung der Akteur:innen. Die Ergebnisse resultierten in einer Theorieskizze zur Wechselwirkung von Macht und Vertrauen.

Kappauf, Z. (eingereicht). *Am Anfang war die Macht. Zum Wechselverhältnis von Macht und Vertrauen in interpersonalen Beziehungen eines Bildungsverbunds*, am 24.05.2023 zur Veröffentlichung eingereichtes Manuskript bei der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.

4 Diskussion

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Teilstudien vorgestellt und vor dem Hintergrund der eingeführten Theorie und Literatur sowie hinsichtlich der übergeordneten Fragestellung diskutiert. Die Diskussion mündet in einem Fazit und schließt mit einem

Abschnitt, in dem die Limitationen dieser Arbeit dargelegt, ein Ausblick sowie Implikationen für die künftige Forschung aufgezeigt werden.

4.1 Zusammenfassung der zentralen Befunde

Die drei durchgeführten Teilstudien bauen sukzessive aufeinander auf und fügen sich zu einem Gesamtbild interpersonaler Vertrauensbeziehungen und Machtverhältnisse im Bildungsverbund zusammen. In der ersten Teilstudie werden die Analysedimensionen der Educational Governance Perspektive der grenzüberschreitenden Koordination, die unterschiedlichen Handlungslogiken der Akteur:innen, die Verfügungsrechte sowie die individuellen und situationalen Voraussetzungen der Zusammenarbeit unter dem Aspekt des Vertrauens beleuchtet.

Im zweiten Artikel werden entsprechend der Analysedimensionen der Educational Governance Forschung die formalen sowie informellen Ebenen des Verbunds betrachtet und damit einhergehend die organisationalen und individuellen Hierarchie- und Machtverhältnisse untersucht.

Im dritten Artikel wird die Frage nach den Verfügungsrechten noch einmal aufgegriffen und die Interdependenzen der Akteur:innen in Bezug zur Vertrauensentwicklung gesetzt.

4.1.1 Vertrauensdimensionen im Bildungsverbund⁷

Die Erkenntnisse zu Vertrauensbeziehungen im exemplarischen Bildungsverbund basieren auf der Analyse von Interviews, die nach den Regeln der Grounded Theory ausgewertet wurden (s. Kap. 3.4.1) und resultieren in einer Theorieskizze, die sowohl die Generalität von Vertrauen als auch die Netzwerkspezifika des Bildungsverbundes berücksichtigt.

⁷ Die in diesem Abschnitt dargelegten Ergebnisse wurden bereits im Rahmen eines Fachartikels publiziert (vgl. Kappauf und Kolleck (2018b)). Der Artikel ist Teil des Anhangs dieser Arbeit und kann dort in seiner Gänze nachvollzogen werden.

Grundlage der Theorieskizze bilden fünf miteinander verwobene Dimensionen interpersonalen Vertrauens, deren jeweilige Ausprägungen das individuelle Vertrauen der Akteur:innen im Bildungsverbund repräsentieren (s. Abb. 2). Bei den Dimensionen handelt es sich um die *Individuelle Einstellung* einer Person zur Bedeutung von Vertrauen im beruflichen Kontext sowie um den Faktor *Zeit*⁸, womit die Beziehungsdauer und die zunehmende Möglichkeit an gemeinsamen Erfahrungen gemeint ist. Beide Dimensionen

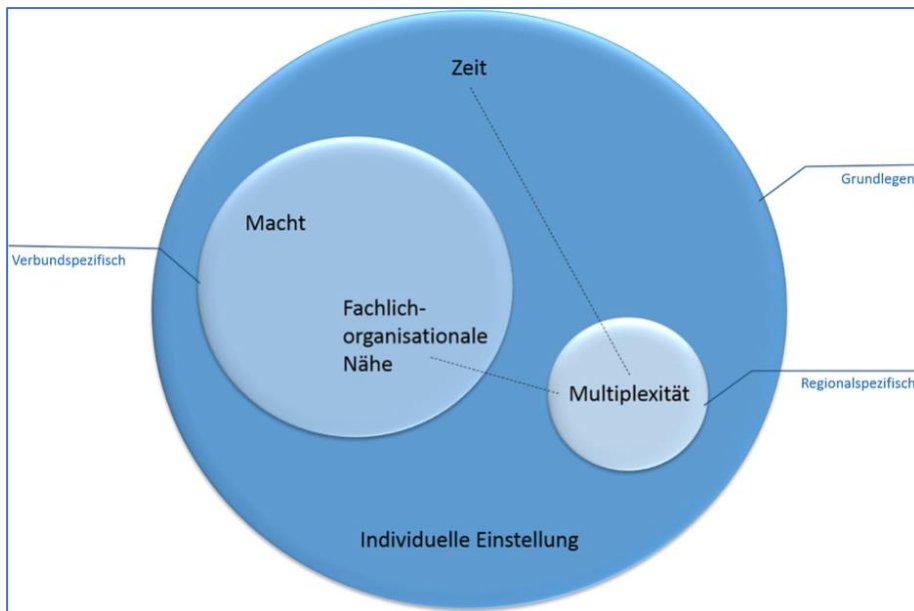


Abbildung 2: Dimensionen interpersonalen Vertrauens im Bildungsverbund (Kappauf & Kolleck, 2018b)

sind grundlegend für die interpersonale Vertrauensentwicklung in jedem Lebensbereich und nicht verbundspezifisch. Erstere verzeichnet zwei diametrale Pole (Vertrauen als Grundvoraussetzung für die Zusammenarbeit vs. Grundsätzliches Misstrauen) zwischen denen eine Vielzahl von Abstufungen liegen. Zweitere steht stellvertretend für den prozessualen Charakter von Vertrauen; etwas, das sich über Zeit und Erfahrungen hinweg entwickelt. Zeit kommt außerdem eine medierende Rolle zu, denn sie kann hemmende Faktoren durch gemeinsame positive Erfahrungen relativieren. Eine verbund- und regionalspezifische Ausprägung dieser Dimension sind die gemeinsamen Erfahrungen, die manche Akteur:innen bereits vor dem Zusammenschluss des Verbunds miteinander gemacht haben und die in die Verbundarbeit übertragen werden.

Über die beiden grundlegenden Dimensionen hinaus konnten außerdem *Macht* sowie *fachlich-organisatorische Nähe* als Dimensionen interpersonalen Vertrauens identifiziert

⁸ Zeit gilt in der Literatur als Voraussetzung für Vertrauen. Es kann also die Frage aufgeworfen, warum sie hier stattdessen als Dimension geführt wird. Ich argumentiere, dass es sich hierbei nicht um einen Widerspruch handelt. Vielmehr handelt es sich hierbei um eine Frage der Betrachtung. In der hier vorgestellten Theorieskizze geht es um den Erfahrungsraum der Zeit; die Frage danach, wie sich Vertrauen im Erfahrungsraum der Zeit verhält, welche Ausdifferenzierungen möglich sind.

werden. Sie weisen eine Verbundspezifik auf, da sie „die Besonderheit eines multiorganisationalen Zusammenschlusses fokussieren, der jenseits hierarchischer Organisationsstrukturen (...) angesiedelt ist“ (ebd. S. 1058). Dies zeigt sich in den drei Ausprägungen der Machtdimension, die der Machtkonzeption von Kolleck (u.a. 2013) entsprechen – strukturell, relational und diskursiv. Strukturelle Machtdifferenz ähnelt einer hierarchischen Beziehung, die sich tendenziell hemmend auf die Vertrauensentwicklung auswirkt, während relationales und diskursives Machtpotenzial, sofern es zur positiven Entwicklung des Verbunds eingesetzt wird, vertrauensfördernd wirken kann. Auch die Dimension der fachlich-organisationalen Nähe verfügt über drei verschiedene Ausprägungen. Zum einen die organisationale Nähe, die innerorganisationale, als „natürlich“ empfundene, Beziehungen meint, zum anderen Beziehungen mit fachlich-funktionaler Ähnlichkeit. Beides sind Ausprägungen, die sich tendenziell förderlich auf die Vertrauensentwicklung auswirken. Die dritte Ausprägung bezieht sich auf fachliche und organisationale Distanz und bezeichnet ein Fremdheitsgefühl, das sich auf organisationsspezifische Prozesse und Regeln bezieht und dadurch hemmend auf die Vertrauensentwicklung wirken kann.

Als letzte der fünf Vertrauensdimensionen konnte *Multiplexität* identifiziert werden. Hierbei handelt es sich um eine Dimension mit Parallelitäten sowohl zur zeitlichen Dimension als auch zur fachlich-organisationalen Nähe. Sie verfügt über drei Ausprägungen, von denen zwei regionalspezifisch sind, wie „die Überlappung von privaten und beruflichen Beziehungen, die sich im Fall des vorgestellten Verbunds positiv auf das Verbund-Vertrauen auswirkt“ (Kappauf & Kolleck, 2018b, S. 1059) und die mehrfache Verbundenheit mancher Akteur:innen, die sich bereits aus früheren Arbeitssettings kennen. Beides ist auf das Leben und die Berufsbiografie in der gleichen Region zurückzuführen, die eine solche Parallelität wahrscheinlicher und häufiger werden lässt. Bei der dritten Ausprägung handelt es sich um die Parallelität „beruflich-formaler und/oder soziodemographischer Merkmale“, die ein Gefühl der Ähnlichkeit und daraus resultierend ein Gefühl der Kalkulierbarkeit herstellen. Multiplexität scheint sich grundsätzlich positiv auf die Vertrauensentwicklung auszuwirken.

Wie *Multiplexität* ist jede der Dimensionen mit den anderen verschränkt und nicht unabhängig zu betrachten. Wie bereits erwähnt, konnten insbesondere *Zeit* und *Individuelle Einstellungen* als grundlegende Dimensionen identifiziert werden, die in jede andere hineinwirken.

4.1.2 Macht und Partizipation im Bildungsverbund⁹

Die Erkenntnisse zur informellen Verbundstruktur stammen aus einer qualitativ strukturierenden Analyse von Interviews mit Verbundbeteiligten. Es wird die Frage beantwortet, wie die Zusammenarbeit im Verbund hinsichtlich der Beteiligungsstrukturen und Machtverhältnisse gestaltet wird.

Die Untersuchungen ergaben neben der formalen Verbundstruktur, die in erster Linie aus Leitungsebene, Steuerungsebene, Handlungsebene sowie der begleitenden Geschäftsstelle besteht¹⁰, eine weitere Ebene, die zwischen Steuerungs- und Handlungsebene anzusiedeln ist – die Koordinationsebene. Eine Ebene, die die Umsetzung der operativen Entscheidungen koordiniert und der kommunale Bildungsbüros und Schulämter zugeordnet werden. Die Kommunikation innerhalb des Verbunds orientiert sich stark an einer hierarchischen Organisationsstruktur, denn vertikale Beziehungen bestehen ausschließlich zur nächsthöheren bzw. -niedrigeren Ebene. Die Untersuchung der horizontalen Beziehungen zeugt „von einer institutionshomogenen bzw. themengeleiteten Vernetzung“ (Kappauf & Kolleck, 2018a, S. 206).

Den Ebenen im Verbund konnte jeweils eine Beteiligungsstufe zugeordnet werden (s. Abb. 3).

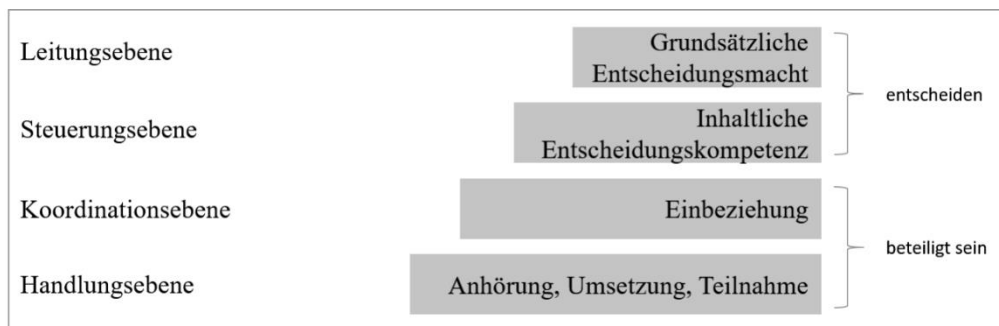


Abbildung 3: Beteiligungsstufen im Bildungsverbund in Anlehnung an Wright et al. (2007) in Kappauf und Kolleck (2018a, S. 206)

Die Abbildung zeigt eine deutliche Teilung zwischen Leitungs- und Steuerungsebene sowie Koordinations- und Handlungsebene. Während erstere die strategische und operative Entscheidungsmacht beanspruchen, sind letztere für die Umsetzung bzw. Koordination der

⁹ Die in diesem Abschnitt dargelegten Ergebnisse wurden bereits im Rahmen eines Fachartikels publiziert (vgl. Kappauf und Kolleck (2018a) Der Artikel ist Teil des Anhangs dieser Arbeit und kann dort in seiner Gänze nachvollzogen werden.

¹⁰ Der Verbund verfügt außerdem über einen Fachbeirat, der bei der Analyse der Handlungskoordination nicht berücksichtigt wurde, da er nicht Teil des Netzwerks ist, sondern nur mit der Geschäftsstelle in Verbindung steht.

Umsetzung zuständig und eine Beteiligung findet nur in begrenztem Maße statt, ohne direkt an Entscheidungen beteiligt zu sein.

Die Untersuchung der Machtpotenziale, gegliedert nach den strukturellen, relationalen und diskursiven Machtdimensionen, orientierte sich weniger an den Ebenen des Verbunds und mehr an den beteiligten Organisationen. Dennoch werden Parallelen zu den Beteiligungsstufen der Ebenen deutlich.

Das strukturelle Machtpotenzial im Verbund liegt in besonderer Weise bei der finanzierenden Stiftung, die durch ihr Verfügungsrecht über die Verteilung der Finanzen in eine privilegierte und zugleich hierarchisch übergeordnete Rolle gelangt, die durch ihre Präsenz auf der Leitungs- und Steuerungsebene gestützt wird. Das Ministerium für Schule und Weiterbildung verfügt ebenfalls über eine Position mit strukturellem Machtpotenzial. Dieses Potenzial resultiert aus seiner hierarchisch übergeordneten Position im Bildungssystem außerhalb des Verbunds, die in den Verbund hineinwirkt. Im Verhältnis zu ihren Beteiligungsmöglichkeiten verfügt auch die Handlungsebene über viel strukturelle Macht, denn sie ist für die Umsetzung der strategischen und operativen Entscheidungen zuständig. Ohne sie würde der Verbund nichts umsetzen können. Die Interviewten der Handlungsebene schienen sich dieses Machtpotenzials nicht bewusst.

Darüber hinaus befindet sich auch die Geschäftsstelle in einer privilegierten Position. Sie hat zwar formal betrachtet keine Entscheidungsmacht, ist aber als repräsentierende und koordinierende Instanz in den Entscheidungsgremien vertreten und verfügt über wichtige Informationen und Kontakte, um die Verbundinteressen umzusetzen. Diese strukturelle Machtposition wird von relationalem und diskursivem Machtpotenzial gespeist. Das relationale Machtpotenzial resultiert aus den genannten Kontakten, denn die Vernetzung ist Kernaufgabe des Verbunds – sowohl innerhalb des Netzwerks, als auch mit Akteur:innen außerhalb des Netzwerks. Ähnlich verhält es sich bei der Koordinationsebene. Sie verfügt über relationales Machtpotenzial, weil sie die Schnittstelle zur Handlungsebene darstellt und diese für die Umsetzung der Verbundziele gewinnt bzw. gewinnen muss. Relationales Machtpotenzial, so legen die Analysen nahe, ist nicht nur an Funktionen/Rollen innerhalb des Verbunds gekoppelt, sondern auch an Personen.

Das diskursive Machtpotenzial der Geschäftsstelle resultiert aus ihrer impulsgebenden Rolle, die sie innerhalb der Leitungs- und Steuerungsebene einnimmt. Ihre Möglichkeit, die Verbundbeteiligten bei der Ideenentwicklung zu entlasten, versetzt sie in die Lage die inhaltliche Steuerung zu beeinflussen. Außerdem ist sie ein Knotenpunkt bei der

Informationsweitergabe und erhält darüber ein hohes Maß an Aufmerksamkeit der Akteur:innen und kann bspw. die Informationsperzeption beeinflussen. Auch die Stiftung erlangt aufgrund ihrer strukturellen Machtposition diskursives Machtpotenzial, denn sie kann die Richtung des Verbunds lenken und erhält durch ihre „Vorgesetztenfunktion“ Aufmerksamkeit. Bereits mit der Gründung des Verbunds hat die Stiftung Einfluss auf das Verständnis von „guter“ Bildungsgestaltung sowie auf die Bildungsgestaltung selbst genommen und somit den Diskurs mitbestimmt.

Auch Einzelpersonen können diskursives Machtpotenzial für sich und auch ihre Organisationen generieren, wenn sie von den anderen Akteur:innen als engagiert im Sinne der Verbundinteressen wahrgenommen werden. Darüber erhalten sie Aufmerksamkeit, Zustimmung und schließlich Einfluss.

Die Teilstudie zeigt den hierarchischen Charakter den Verbunds auf und eine deutliche Machtverschiebung hin zu nicht-staatlichen Akteur:innen, ohne dabei das Beteiligungsmaß von Bildungseinrichtungen zu erhöhen. Eine Vernetzung wird insbesondere auf horizontaler Ebene erreicht.

4.1.3 Zum Wechselverhältnis von Macht und Vertrauen in interpersonalen Beziehungen eines Bildungsverbunds¹¹

Das Wechselverhältnis von Vertrauen und Macht wurde im Rahmen einer vertieften Analyse der in Teilstudie 1 identifizierten Beziehung zwischen den beiden Phänomenen untersucht. Hierfür wurden ebenfalls die Interviews mit den Verbundakteur:innen nach den Regeln der Grounded Theory untersucht.

Das offizielle Bekenntnis des Bildungsverbunds zu einer gleichberechtigten Zusammenarbeit erfordert einen Verzicht der Beteiligten auf die Ausübung ihres Machtpotenzials und ein Teilen ihrer Machtquellen. Nehmen die anderen Akteur:innen diesen Machtverzicht wahr, kann das Vertrauen erzeugen, was wiederum eine offene Kommunikation fördert, die die Akteur:innen vom Wohlwollen der anderen abhängig macht. Es entsteht ein Kreislauf (s. Abb. 4), an dessen Anfang die Macht steht.

¹¹ Die in diesem Abschnitt dargelegten Ergebnisse sind Teil eines Manuskripts, das bei einer Fachzeitschrift eingereicht wurde (vgl. Kappauf (eingereicht) Das Manuskript ist Teil des Anhangs dieser Arbeit und kann dort in seiner Gänze nachvollzogen werden.

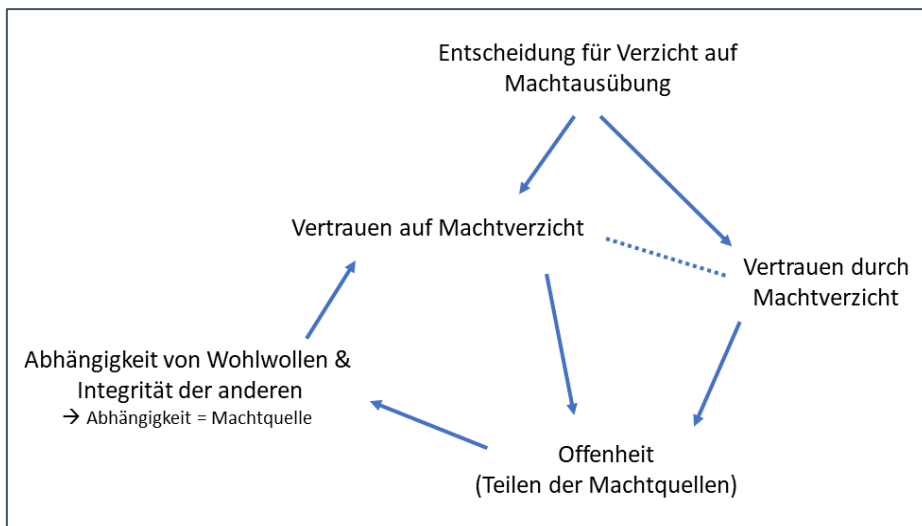


Abbildung 4: Kreislauf der Machtbalance und Vertrauensentwicklung (Kappauf, eingereicht)

Der in dieser Arbeit analysierte Bildungsverbund ist jedoch nicht frei von Machtasymmetrien. Wie der vorherige Absatz bereits darlegte, erzeugt Machtverzicht neue Abhängigkeiten und kann auf das Gegenüber sowohl vertrauenswürdig wirken als auch Vertrauen in das Gegenüber erfordern. Es wird deutlich, dass Macht und Vertrauen untrennbar miteinander verwoben sind. Dabei interferiert jede Machtdimension auf andere Weise mit Vertrauen (s. Abb. 5). Der im Rahmen der Untersuchung entwickelte Theorieentwurf gliedert sich in die drei Machtdimensionen nach Kolleck (u.a. 2013) und führt zu einer Abhängigkeit der Akteur:innen mit größerem und kleinerem Machtpotenzial auf sowie die jeweilige Vertrauensbasis. Abhängigkeiten sind in der Regel nicht einseitig. Trotz des größeren strukturellen Machtpotenzials der Leitungsebene ist diese abhängig von der angemessenen Weiterleitung und Umsetzung durch die Ebenen darunter.

Für Beziehungen mit struktureller Machtdifferenz sind diejenigen mit weniger strukturellem Machtpotenzial abhängig vom Vertrauen der Machtvolleren in sie, denn ohne dieses Vertrauen werden sie nicht angestellt oder bekommen keine Fördermittel. Das Vertrauen basiert auf dem Vertrauen in die Kompetenz der weniger Machtvollen, die Interessen derjenigen mit größerem Machtpotenzial umzusetzen. Umgekehrt betrachtet sind die Machtvolleren abhängig von der Kompetenz der weniger Machtvollen sowie von deren Vertrauen in ihr Wohlwollen. Gehen die weniger Machtvollen nicht vom Wohlwollen der Machtvolleren aus, entscheiden sie sich gegen eine Förderung bzw. gegen eine Zusammenarbeit.

In Beziehungen mit relationaler Machtdifferenz sind die weniger Machtvollen vom vertrauenswürdigen Handeln der Machtvolleren abhängig – hinsichtlich Integrität, Kompetenz und Wohlwollen. Die Machtvolleren müssen ihre Kontakte im Sinne der

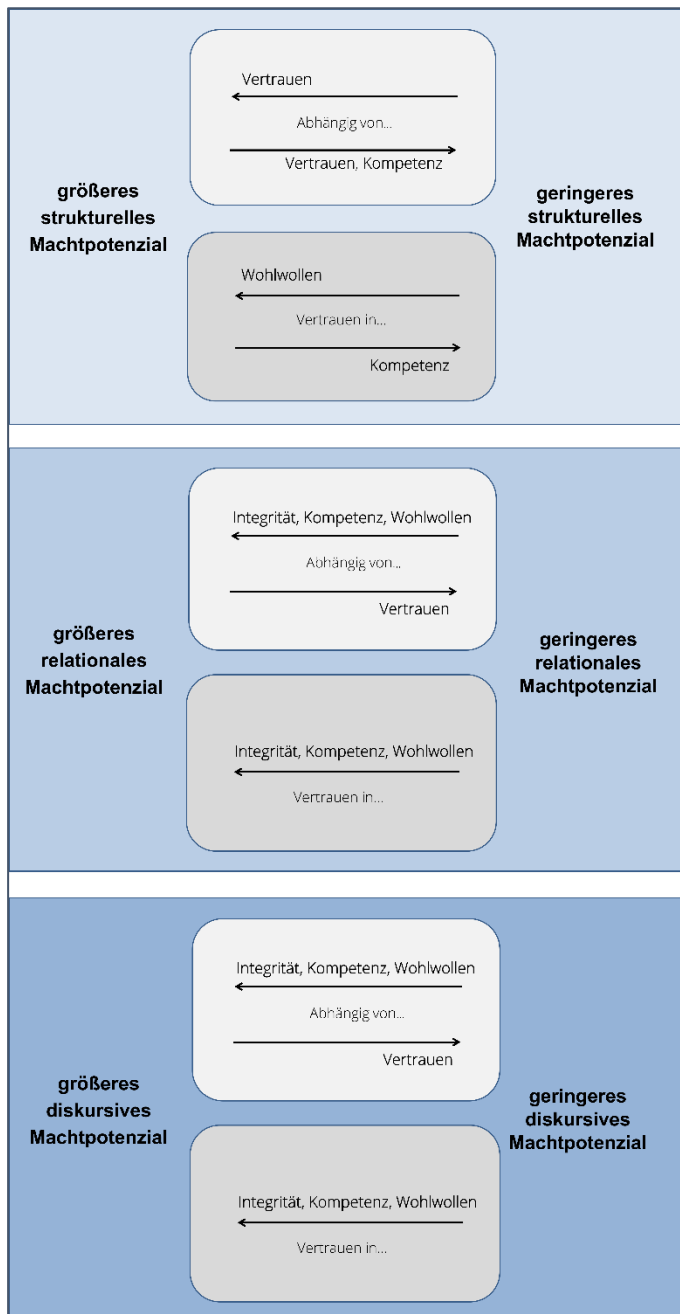


Abbildung 5: Machtpositionen, Abhängigkeiten und Vertrauen (Kappauf, eingereicht)

Netzwerkinteressen einsetzen (Integrität), sie müssen die fachliche Kompetenz aufbringen, Kontakte auszuwählen und zu nutzen und schließlich ist beim Anwerben von neuen Kontakten für diese das Wohlwollen der Anwerbenden von großer Bedeutung. Die weniger Machtvollen sind demnach nicht nur abhängig vom vertrauenswürdigen Handeln, sondern sie vertrauen auch auf entsprechendes Handeln. Diejenigen mit großem relationalen

Machtpotenzial sind folglich vom Vertrauen in sie abhängig. Jedoch gibt es keine Hinweise darauf, dass die Machtvolleren denen mit weniger Machtpotenzial vertrauen (müssen).

Hinsichtlich diskursiver Machtdifferenzen verhält es sich ebenso, wie bei relationalen. Diskursives Machtpotenzial entsteht durch die Zuerkennung von anderen, über Aufmerksamkeit und Zustimmung. Die weniger Machtvollen müssen in die Integrität bezüglich der Netzwerkorientierungen vertrauen, in die Kompetenz hinsichtlich der Netzwerkgestaltung und das Wohlwollen hinsichtlich der Berücksichtigung der Interessen der anderen Akteur:innen. Die Machtvolleren sind wiederum auf das Vertrauen in sie angewiesen. Auch hier gibt es jedoch keine Hinweise auf Vertrauen in diejenigen mit weniger Machtpotenzial.

Die Auswertungen haben gezeigt, dass sowohl Macht als auch Vertrauen über Abhängigkeit definiert sind. Gleichzeitig kann Vertrauen eine Machtressource sein und Macht ein Vertrauenskatalysator und auch -hemmer.

4.2 Gesamtdiskussion und Einordnung der Ergebnisse

Die drei vorgestellten Teilstudien folgen ihren je eigenen Forschungsfragen. Ziel dieser Rahmung ist es, diese Forschungsfragen in einen größeren theoretischen Kontext zu stellen und vor dem Hintergrund der übergeordneten Frage zu diskutieren. Das Thema dieser Arbeit sind „Vertrauensbeziehungen und Machtverhältnisse im strategisch geschaffenen Bildungsverbund mit Veränderungsanspruch“. Davon ausgehend wird auf Grundlage der Ergebnisse aus den Teilstudien und vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 vorgestellten Forschungsperspektiven, Theorien und empirischen Befunde dargelegt, was durch den exemplarisch untersuchten Bildungsverbund verändert wird und inwiefern der Bildungsverbund dem eigenen Veränderungsanspruch gerecht wird bzw. inwiefern eine neue Form der Steuerung etabliert wird. Darauf aufbauend wird die Frage diskutiert, welche Rolle Macht und Vertrauen bei dieser neuen Form der Steuerung spielen. Abschließend wird konkludierend die Forschungsfrage beantwortet, welche Bedeutung Vertrauensbeziehungen und Machtverhältnisse für das Veränderungspotenzial eines Bildungsverbunds haben.

4.2.1 Wie ist die neue Form der Steuerung organisiert?

Die Veränderung von Entscheidungsstrukturen bedeutet eine Veränderung der Steuerung. Die Ergebnisse, insbesondere von Teilstudie 2, zeigen diese Veränderung deutlich. Auf dem

Weg zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage nach der Bedeutung von Vertrauensbeziehungen und Machtverhältnissen für das Veränderungspotenzial eines Bildungsverbunds wird zunächst betrachtet, was verändert wurde und welche Form einer neuen Steuerung durch den exemplarischen Bildungsverbund entstanden ist.

Die Educational Governance Forschung fragt nach einer Analyse der Akteurskonstellation und damit einhergehend nach der Handlungskoordination der Beteiligten (Niedlich, 2019; Scharpf, 2006). Im vorliegenden exemplarischen Bildungsverbund sollte der Versäulung im Bildungssystem regional begegnet werden, indem Akteur:innen verschiedener Säulen auf horizontaler Ebene miteinander verbunden werden. Dahinter steht das Ziel eine innovationsfähige, bedarfsorientierte Steuerung ins Leben zu rufen. Initiiert wurde dieses Projekt nicht von den Verantwortlichen auf staatlicher Seite, sondern von einer privaten Stiftung, die darüber hinaus auch die Finanzierung des Projekts übernahm. Damit verzichteten die demokratisch legitimierte Akteur:innen auf einen großen Teil ihrer strukturellen und diskursiven Machtmittel, übergaben diese Machtpositionen an die Stiftung und wurden zu einem Akteur unter vielen (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007). Durch die Nutzung der allokativen Ressourcen der Stiftung wurden Strukturen verändert. Darüber hinaus werden diese Ressourcen eingesetzt, um weitere Strukturveränderungen zu bewirken (vgl. Niedlich, 2019). Während der Staat sein Machtmonopol aufgibt, trägt er zeitgleich durch seine Vertreter:innen die nach wie vor bestehende Hierarchie des Bildungssystems in das Netzwerk hinein. Dadurch entspricht ein Bildungsverbund, insbesondere der untersuchte, keiner reinen Governanceform, sondern vereint als Governancehybrid Netzwerk und Hierarchie (vgl. Preuß, 2012). Durch die private Finanzierung und den von Duveneck (2016) thematisierten Wettbewerbsgedanken von Kommunen entstehen ebenfalls Hinweise auf marktähnliche Mechanismen. Der Grundgedanke einer Neuen Steuerung, wie er in Kapitel 2.2 beschrieben wurde, wird demnach umgesetzt. Es erfolgt eine teilweise Übertragung von Entscheidungsbefugnissen (vgl. Bryk & Schneider, 2002), eine Regionalisierung (vgl. Emmerich, 2016) und das Bildungsmonitoring (vgl. Bormann, 2012; Kussau & Brüsemeister, 2007) wird – neben anderen Inhalten – zur Aufgabe des Verbundes, womit das Steuerungswissen, das der politischen Legitimation dient, selbst produziert wird. Die Ausgestaltung des Bildungsmonitorings bietet damit ebenfalls Machtpotenzial für die Stiftung. Eine umfassende Vernetzung, wie sie Gegenstand der Literatur zu Bildungslandschaften ist (vgl. Bleckmann, 2011), ist jedoch nicht erfolgt. Stattdessen verblieb die Vernetzung auf horizontaler Ebene mit explizitem Ausschluss einer Ausweitung über vertikale Ebenen, wie die Ergebnisse aus Teilstudie 2 zeigen.

Die Netzwerkgestaltung stellt sich als ein top-down Konstrukt dar, mit vorgesetzter Stiftung und einem eng vernetzten und machtvollen inneren Kern, der über starke Bindungen verfügt, wie es auch in der Theorie beschrieben wird (vgl. Gamper, 2020). Die Handlungs- und Koordinationsebene nehmen die Rolle als Stütze des Projektes ohne Möglichkeit zur Mitbestimmung ein, wie sie in der Literatur der non-formalen Bildung zugeschrieben wird (Duveneck, 2016; Koranyi & Kolleck, 2017). Entscheidungsbefugt sind ausschließlich Leitungs- und Steuerungsebene, deren Mitglieder in ihrer organisationsbezogenen Funktion sehr homogen zusammengesetzt sind. Dadurch kann erreicht werden, dass die Unterschiede hinsichtlich der Verfügungsrechte über relevante Ressourcen möglichst gering sind. Das Konfliktpotenzial wird dadurch präventiv reduziert, gleichzeitig ist durch die homogene Zusammensetzung auch die Wahrscheinlichkeit einer Vertrauensbildung höher, wie die Vertrauensdimension *Multiplexität* aus Teilstudie 1 nahelegt, sowie die Ausführungen von McEvily et al. (2021). Das Ziel einer positiven Koordination durch verständigungsorientiertes Verhandeln wird erreichbar (vgl. Benz, 1994; Mayntz & Scharpf, 1995; Schimank, 2007). Ein weiterer konfliktfördernder Faktor wurde präventiv ausgeräumt, indem die Arbeitsgruppen des Verbundes – ähnlich wie die Gremien – organisations- bzw. themenhomogen zusammengesetzt sind. Auf diese Weise werden Konflikte, wie sie von Schmachtel (2017) zwischen Schule und Jugendhilfe beschrieben werden, vermieden. Darüber hinaus sind die Hochschulen als einzige formelle Bildungseinrichtung in den Entscheidungsgremien des Verbundes vertreten. Schulen, Jugendhilfe und Einrichtungen der frühkindlichen Bildung sind ausschließlich Teilnehmende an Angeboten. Daraus wird ersichtlich, dass auch der hier untersuchte Bildungsverbund eher dem von Schmachtel (2017) kritisierten Optimierungsanspruch folgt, statt partizipative Gestaltung zu fördern.

Aus der Netzwerkforschung (s. Kap. 2.2) sind verschiedene Rollen von Netzwerkakteur:innen bekannt, die – angewendet auf den untersuchten Verbund – ebenfalls Aufschluss über die Verteilung von Verfügungsrechten geben können. So entspricht bspw. die Geschäftsstelle einer „gatekeeper“ Position, die als Schnittstelle für alle Verbundbeteiligten (auch die Teilnehmenden) fungiert und dadurch über relevantes Wissen verfügt, was in einem Bildungsverbund eine wertvolle Ressource darstellt. Die Koordinationsebene übernimmt die „broker“ Funktion zwischen Steuerungs- und Handlungsebene. Das Netzwerk ist von ihren Kontakten und ihrer Überzeugungsarbeit bei den teilnehmenden Bildungseinrichtungen abhängig. Dadurch erfährt die

Koordinations-ebene eine Aufwertung des relationalen Machtpotenzials. Gleichzeitig wird ihr keine gestalterische Partizipation zugestanden (vgl. Wright et al., 2007).

Der Gefahr, dass durch die Kosten-Nutzen Kalkulation der Akteur:innen das Engagement der Beteiligten gering bleibt (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007), begegnet die Stiftung mit einer Organisationsstruktur, die nicht nur finanziell reizvoll ist, sondern durch die Installation einer koordinierenden Geschäftsstelle die Akteur:innen entlastet, auf diese Weise deren Kooperationskosten möglichst gering hält sowie deren Risiko reduziert, die Kooperation mit einem Verlust zu verlassen.

Die neue Form der Steuerung, die durch den Verbund erreicht wird, gleicht einer Hierarchieverschiebung hin zum privaten Sektor. Die Netzwerkstruktur entspricht einer dienstleistungsorientierten Plattform für Repräsentant:innen ausgewählter, hierarchischer Organisationen, an deren Weisungsstruktur der Verbund andockt und die er gezielt nutzt, um Entscheidungen ausführen zu lassen. Es handelt sich um ein in hohem Maße assortatives Netzwerk (vgl. McEvily et al., 2021), das auf diese Weise Konflikte mindern und Vertrauen begünstigen kann.

4.2.2 Welche Rolle spielen Vertrauen und Macht bei dieser neuen Form der Steuerung?

Die Analyse von Macht und Vertrauen im Bildungsverbund ermöglicht es wesentliche Fragen der Educational Governance Forschung an eine Steuerungsform zu beantworten. Die in Kapitel 2 vorgestellten Theorien und Studien zu Macht und Vertrauen sowie die Erkenntnisse aus den drei Teilstudien dieser Arbeit machen deutlich, dass beide Phänomene untrennbar mit den Netzwerkressourcen zusammenhängen bzw. im Fall von Vertrauen selbst eine sind.

Macht basiert auf der Verfügbarkeit von Ressourcen, die für den Verbund von Wert sind (vgl. Emerson, 1962; Giddens, 1995). Die ungleich verteilten Ressourcen sind der Ursprung der Interdependenz zwischen den Akteur:innen des Verbunds (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007). Das Teilen dieser Ressourcen ist das Ziel des Zusammenschlusses, um auf diese Weise sowohl den Verbund als auch die einzelnen organisationalen Akteur:innen zu stärken (vgl. Schmachtel, 2017). Vertrauen und Macht, letztere schließt wiederum Hierarchie und Geld als Ressourcen mit ein, gelten als verbindende Faktoren zwischen den Akteur:innen (vgl. Kolleck & Bormann, 2014; Wald & Jansen, 2007). Das wird insbesondere in Teilstudie 3 deutlich, in der Abhängigkeiten zwischen Akteur:innen identifiziert wurden. Die

Abhängigkeit der einen Akteur:innen bedeutet Macht für die anderen, die über die benötigten Ressourcen verfügen. Dabei stellte sich deutlich heraus, dass Vertrauen ebenso eine Machtquelle ist, wie auch ein mediiender Faktor für die Bereitschaft Machtquellen zu teilen; bei denjenigen, die ihre Machtquellen teilen, wirkt das Vertrauen, das sie anderen entgegenbringen, mediiend auf ihre Bereitschaft. Für die anderen wird es in dem Moment zur Ressource. Darüber hinaus wird in der Studie bestätigt, dass Vertrauen als Netzwerkressource bezeichnet werden kann, weil es die Zusammenarbeit und den Informationsfluss erleichtert (vgl. Burt, 1992; Kolleck & Bormann, 2014; Moolenaar & Slegers, 2010; Tschannon-Moran, 2001). Inwiefern Vertrauen über den Informationsaustausch und den Machtverzicht hinaus dem Netzwerk als Ressource dient, wird u.a. in Teilstudie 1 deutlich. Dort haben die Analysen gezeigt, dass aus anderen/früheren Kontexten bestehendes Vertrauen zwischen individuellen wie organisationalen Akteur:innen (Dimension *Multiplexität*) dazu genutzt wurde, diese für die Zusammenarbeit im Verbund bzw. die Teilnahme an dessen Angeboten zu gewinnen und damit die Reichweite zu erhöhen und den Erfolg zu vergrößern. Gestützt wird diese Funktionsweise von Vertrauen durch die Untersuchung von Yu, M. et al. (2014), aus der hervorging, dass bereits das Kennen aus einem früheren Kontext (ohne Vertrauen) für die Zusammenarbeit förderlich ist. Der bestehende Rahmen des assortativen Netzwerks ermöglicht es durch Prototrust und Second Hand Trust (vgl. McEvily et al., 2021) sowie den Faktor Zeit die Beziehungen und damit die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Organisationstypen zu erleichtern. Daraus lässt sich ableiten, dass vertrauensvolle Beziehungen im Bildungsverbund helfen können, die Herausforderung der verschiedenen Handlungslogiken der Beteiligten, wie sie von Kussau und Brüsemeister (2007) problematisiert werden, zu bewältigen. Vertrauen kann demnach als Ressource zur Interdependenzbewältigung betrachtet werden und das Streben nach einer vertrauensvollen Zusammenarbeit u.a. durch das Teilen von Machtquellen und das Nutzen von bestehenden Vertrauensbeziehungen als Interdependenzmanagement.

Die Rolle des Vertrauens als sozialer Kitt (vgl. Bormann & John, 2014) konnte in den Untersuchungen bestätigt werden. Dabei zeigt sich insbesondere in Teilstudie 1 die Relevanz von intensiveren Vertrauensformen, wie *Knowledge Based Trust* und teilweise auch *Identification Based Trust* (vgl. Lewicki, R. & Bunker, 1995; Shapiro et al., 1992) sowie affektiven Vertrauensaspekten (vgl. Chua et al., 2008; Schweer, 1997) für die Häufigkeit, Offenheit und Intensität des Austauschs im Netzwerkkern rund um die Steuerungsgruppe sowie für teaminterne Vertrauensbeziehungen. Diese intensiveren Formen sind häufig Teil

multipler Beziehungen und bestätigen u.a. die prioritäre Bedeutung interpersonellen Vertrauens (vgl. Kolleck & Bormann, 2014), die förderliche Wirkung von Vertrauen auf die Bindung innerhalb des Netzwerks, als auch die Gefahr einer Art Cliquenbildung im Netzwerkkern und die damit einhergehende top-down Struktur (vgl. Gamper, 2020). Gleichzeitig geben die Daten Hinweise darauf, dass insbesondere solche Formen der Vertrauensbeziehungen das gemeinsame Entwickeln von Ideen und Perspektiven fördern, was schlussendlich auch die Innovationsfähigkeit des Netzwerkes positiv beeinflusst, wie es auch in der Fachliteratur angenommen wird (vgl. Moolenaar & Slegers, 2010; Yu, M.-C. et al., 2018). Die Ergebnisse aus Teilstudie 3 zeigen deutlich die elementare Bedeutung von Integrität und Wohlwollen als Faktoren wahrgenommenen Vertrauens im Netzwerk, wie sie auch von Svare et al. (2020) identifiziert wurden. Sie sind eng verknüpft mit der Generierung von relationalem und diskursivem Machtpotenzial und stellen sich als die beiden Faktoren heraus, die den Informationsfluss fördern und damit potenziell auch die Innovationskraft.

Eine differenziertere Betrachtung der verschiedenen Machtformen zeigt, dass jede Machtform eine andere Rolle für die Steuerung des Verbundes spielt. So zeigen die Analysen der Teilstudien, dass strukturelle Machtpositionen und die Verfügung über allokativen Ressourcen – ähnlich wie eine Hierarchie – dem Verbund eine formale Ordnung bzw. eine Herrschaftsstruktur verleihen (vgl. Giddens, 1995; Niedlich, 2019). Es hat sich gezeigt, dass eine strukturelle Machtposition förderlich für die Generierung relationalen und diskursiven Machtpotenzials ist. Diese Machtformen ermöglichen bzw. vereinfachen die Nutzung der verschiedenen Modi der Handlungskoordination (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007) und summieren in ihrer Kombination die Macht einer Akteur:in. Akteur:innen ohne strukturelle Machtposition in Form einer Beteiligung in der Lenkungs- oder Steuerungsgruppe, scheinen kein, mit dem Verbund assoziiertes, relationales oder diskursives Machtpotenzial entwickelt zu haben.

Die wechselseitige Beobachtung (vgl. Lange & Schimank, 2004) ist ein Modus der Handlungskoordination, auf den alle Akteur:innen durch ihre Verbundbeteiligung grundsätzlich zurückgreifen können, allerdings nur im Rahmen ihrer Beteiligungsmöglichkeiten, wie sie in Teilstudie 2 dargelegt wurden. Nicht alle Akteur:innen haben Zugang zu allen Veranstaltungen und Entscheidungsprozessen. Je privilegierter die Position einer Akteur:in ist, umso größere Möglichkeit hat sie zur wechselseitigen Beobachtung – jedoch auch nur mit Akteur:innen der gleichen oder einer höheren Netzwerkposition. Die wechselseitige Beeinflussung basiert auf dem Einsatz von

Machtmitteln. Diese können struktureller, relationaler sowie diskursiver Natur sein und auch hier gilt, dass die strukturelle Machtposition wesentlich über die Möglichkeiten des Einsatzes relationaler und diskursiver Machtmittel bestimmt. Gleiches gilt für den Modus der wechselseitigen Verhandlung. *Wer* im Verbund die Möglichkeit erhält, in eine privilegierte Position zu kommen, in der Machtpotenziale entfaltet werden können, ist eine top-down Entscheidung der strukturell Machtvollen. Durch eine gezielte Auswahl der Beteiligten, kann direkter Einfluss auf die konstituierenden Regeln des Diskurses genommen werden (vgl. Truschkat, 2017).

Relationale Machtausübung dient im Bildungsverbund primär der Ausweitung der Verbundidee. Dazu zählt nicht nur die Erweiterung des Steuerungskreises, sondern auch die Gewinnung von machtvollen Akteur:innen außerhalb des Verbunds, um die Akzeptanz und Diffusionskraft der Verbundidee zu erhöhen. Relationale Machtpositionen sind umso wirksamer, je vertrauensvoller die Beziehungen sind (vgl. Kwon et al., 2020). Dabei geht es bspw. bei den Schulen, die zur Teilnahme an Verbundangeboten geworben werden sollen, um deren Vertrauen in die Mittelsperson (Koordinationsebene), dass diese ihnen nur „gute“ Angebote vorschlägt. Das bedeutet, dass die Repräsentant:innen der Bildungseinrichtungen darauf vertrauen, dass die Mittelsperson bereits eine Kosten-Nutzen-Analyse aufgestellt hat, die positiv für die Einrichtung ausfällt. Die Repräsentant:innen der Bildungseinrichtung vertrauen auf die Kompetenz der Mittelsperson eine solche Analyse vornehmen zu können und auf das Wohlwollen die Interessen der Bildungseinrichtung dabei zu berücksichtigen. Die Analysen geben Hinweise, dass diese Vertrauensbeziehung auf gemeinsamen Erfahrungen beruht. Bei diesem Prozess profitiert das Netzwerk zum einen vom *Calculus Based Trust* der Mittelsperson in den Verbund und seine Repräsentant:innen und vom *Knowledge Based Trust* der Bildungseinrichtung und ihrer Repräsentant:innen in die Mittelsperson (vgl. Lewicki, R. & Bunker, 1995; Shapiro et al., 1992) und es resultiert eine Vertrauensbeziehung zwischen den Repräsentant:innen der Bildungseinrichtung und dem Verbund basierend auf Second Hand Trust (vgl. McEvily et al., 2021).

Im Falle der Geschäftsstelle wird dieser das Gatekeeping, Repräsentieren und Werben anvertraut. Hierbei spielt insbesondere das Vertrauen in die Integrität der Geschäftsstellenmitarbeitenden eine Rolle, dass sie im Verbundinteresse handle (vgl. Eberl, 2010; Mayer et al., 1995), wie auch das Vertrauen in ihre Kompetenz diese Aufgaben angemessen bewältigen zu können.

Jede Machtform dient, wenn sie ausgeübt wird, der Gestaltung des Verbundgeschehens nach den (organisations)eigenen Vorstellungen und bestätigt die von Weber (2012) als essenziell identifizierte Rolle von Macht im Innovationsprozess. Ob in die eigenen Vorstellungen die Interessen anderer integriert sind, ist sekundär. Die diskursive Machtform bietet für die Durchsetzung der eigenen Interessen besonderes Potenzial, da sie „unsichtbar“ ist (vgl. Lukes, 2005). Und trotz ihrer Subtilität setzt sie Aufmerksamkeit und einen gewissen Grad an Zustimmung für die machtausübenden Akteur:innen voraus (vgl. Fuchs & Lederer, 2007; Konieczny, 2014). Insbesondere hinsichtlich der Zustimmung ist dabei die Frage berechtigt, was zuerst da war – die Zustimmung oder die diskursive Macht. Denn nach Lukes (2005) könnte die Zustimmung auch das Ergebnis der diskursiven Wahrnehmungsformung sein. Die finanzierende Stiftung schafft sich mit dem Verbund einen Raum, innerhalb dessen sie diskursiv wirken kann und nutzt das relationale Sozialkapital des Verbundes zur Diffusion ihrer Vorstellungen. Dafür ist sie zunächst auf die staatliche Zustimmung angewiesen den Verbund ins Leben rufen zu können. Nach der erfolgreichen Gründung sorgt die weitere Zustimmung der Akteur:innen für eine Legitimation der Stiftung als Bildungsakteurin (vgl. Fuchs & Lederer, 2007; Truschkat, 2017). Die Untersuchungen haben außerdem gezeigt, dass die positive Wahrnehmung von im Sinne der Verbundinteressen als engagiert erlebten Akteur:innen, diesen zu mehr Raum und Aufmerksamkeit verhilft. Innerhalb dieses Raums können die Akteur:innen diskursiv wirken und damit das Vertrauen in sie weiterhin mehren. Während die positive Zuschreibung zunächst individuelle Akteur:innen betrifft, überträgt sich diese Zuschreibung auch auf die Organisation der engagierten Akteur:innen. Daraus ergibt sich, dass diskursives Machtpotenzial den Akteur:innen hilft Kooperationsvorteile zu erzielen, wie es laut Kussau und Brüsemeister (2007) bei einer interorganisationalen Zusammenarbeit zu erwarten ist.

Auffällig ist, dass relationales Machtpotenzial stark personengebunden zu sein scheint, während sich diskursives Machtpotenzial von Individuen auf ihre Organisationen überträgt und strukturelle Macht i.d.R. von der Organisation auf ihre Repräsentant:innen übergeht (vgl. Teilstudie 2). Inwiefern relationale Ressourcen in personenunabhängige Strukturen überführt werden können, gilt es künftig zu untersuchen.

In ihrer Kombination funktionieren Macht und Vertrauen zusammengefasst wie folgt: Macht dient der Durchsetzung von Interessen – individuelle sowie kollektive. Das kann insbesondere in asymmetrischen Beziehungen zu einer Dysfunktionalität der Beziehung führen (vgl. Du Plessis et al., 2023; Oskarsson et al., 2009). Die Literatur sowie die hier

vorgestellte Analyse des Macht-Vertrauensverhältnisses in Teilstudie 3 zeigen, dass für das Funktionieren der Netzwerkbeziehungen sowohl das vertrauenswürdige Verhalten der Machtvolleren und das Teilen von Machtquellen von Bedeutung ist (vgl. Ran & Qi, 2019; Schilke et al., 2015) sowie auch das Vertrauen insbesondere der weniger Machtvollen in diejenigen in Machtpositionen.

4.2.3 Fazit: Welche Bedeutung haben Vertrauensbeziehungen und Machtverhältnisse für das Veränderungspotenzial eines Bildungsverbands?

Die Strukturveränderung des Bildungsverbands liegt bereits in der Intention verändern zu wollen begründet und in der von Giddens (1995) definierten Handlungsmacht. Die Stiftung hat mit ihrer initialen Entscheidung, einen Verbund finanzieren zu wollen und ihn konzeptionell zu entwerfen – unter Rückgriff auf ihre Ressourcen, wie Finanzen, Zeit und Knowhow – eine erste Handlung auf dem Weg zur Strukturveränderung vollzogen. Mit der Beteiligung staatlicher Einrichtungen – in erster Linie der Landesministerien als oberste hierarchische Instanz – wurde die Stiftung mit ihrem Vorhaben legitimiert. Diese Legitimierung ist Teil der Neustrukturierung, die jedoch nur im Rahmen der bestehenden Struktur möglich ist, in der die staatliche Gewalt Vorhaben genehmigt oder ablehnt. Grundlegend für alle Beteiligten ist dabei das Vertrauen in den Mehrwert der Kooperation. Es muss sich für die Stiftung ebenso lohnen ihre Ressourcen einzusetzen, wie es sich für die staatliche Gewalt lohnen muss, ihre Macht zu teilen. Gleiches gilt für alle weiteren Beteiligten. Da ihnen der Nutzen nicht garantiert ist und die Kosten nicht gänzlich absehbar sind, vertrauen die Akteur:innen, um die Unsicherheit zu überbrücken und handlungsfähig zu bleiben (vgl. Bormann & John, 2014).

Bei den Initiator:innen des Verbands handelt es sich um „innovators“ (vgl. Rogers, 2003). Sie verfügen über strukturelle Macht und das Vertrauen in sie ist von entscheidender Bedeutung für die Vertrauenden, um die Veränderungsambitionen zu übernehmen bzw. mitzutragen. Ob ihnen vertraut wird, hängt u.a. davon ab, ob ihr Handeln als vertrauenswürdig wahrgenommen wird. Ihre eigene Risikobereitschaft (vgl. Bormann, 2011) ermöglicht die Förderung des Verbands, da es ihr Vertrauen in die Fördernehmer:innen begünstigt. Während die zentralen Befunde zeigen, dass das strukturelle, hierarchieähnliche Machtpotenzial der Stiftung hemmend auf die Vertrauensentwicklung wirken kann, wurden insbesondere relationale Machtfaktoren und wahrgenommenes Engagement (Indikator diskursiven Machtpotenzials) als

vertrauensfördernd bewertet. Diskursive Macht gilt auch in der Literatur als Vertrauen generierend (vgl. Lukes, 2005). Die strukturelle Macht ermöglicht den „innovators“, wie bereits dargelegt, leichteren Zugang zu relationalen und diskursiven Machtmitteln, womit sie „early adopters“ gewinnen konnten. Die Untersuchungen bestätigen in der Tendenz das Vertrauen in die Integrität und Kompetenz der Stiftung und ihrer Repräsentant:innen. Zu den „early adopters“ zählen die Akteur:innen der Steuerungsgruppe, die aufgrund ihrer strukturellen Machtposition im Verbund sowie ihrer hierarchischen Position außerhalb des Verbunds die „early majority“ (Koordinationsebene) zunächst anweisen können, das Verbundinteresse weiterzutragen. Für die erfolgreiche Ausdehnung des Verbunds, sind sie jedoch auf deren Akzeptanz angewiesen. Um das zu erreichen, dient ihnen zum einen der Einsatz diskursiver Machtmittel und zum anderen das Vertrauen dieser Akteur:innen. Beides bedingt sich wiederum gegenseitig; es sind Ressourcen, die durch ihren Einsatz reproduziert werden (vgl. Giddens, 1995). Darüber hinaus ist die Steuerungsebene („early adopters“) jedoch auf die relationale Macht sowie das Vertrauensverhältnis der Koordinationsebene zur Handlungsebene angewiesen. Während Rogers (2003) bei der Beschreibung der Innovationsdiffusion den Fokus auf den zeitlichen und quantitativen Aspekt der Ausdehnung legt, kommt bei der Umsetzung dieses exemplarischen Bildungsverbunds eine hierarchische Dimension hinzu, die die Ausdehnung der Innovation über die Verbundebenen hinweg beschreibt. Trotz des hierarchieähnlichen Vorgehens ist die Überzeugung der Akteur:innen und deren Akzeptanz des Vorhabens von elementarer Bedeutung, denn die Teilnahme der Handlungsebene an den Angeboten des Verbunds kann nicht angeordnet werden. Die Sinnkonstruktion ist daher ein gemeinsamer Prozess auf den diskursiv Einfluss genommen wird (vgl. Bormann, 2011). Wie stark der diskursive Einfluss der Akteur:innen ist, hängt von ihrem Machtpotenzial ab, das – wie die Untersuchungen gezeigt haben – insbesondere bei strukturell Machtvollen liegt.

Der Begriff der strukturellen Macht, bezeichnet nicht nur sehr treffend den Ursprung der Macht – dass Akteur:innen aufgrund der Systemstruktur und ihrer Position darin Machtmittel zur Verfügung haben – sondern auch, dass sie Macht über die Struktur haben, da sie aufgrund ihrer Entscheidungskompetenz und teilweisen Weisungsbefugnis strukturveränderndes Handeln initiieren sowie konstituierende und regulative Regeln (vgl. Truschkat, 2017) (mit)bestimmen können.

Das Problem der nicht vorhersehbaren Folgen von Weisungen (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007) und die innovationshemmende Wirkung von Hierarchie, macht eine Abkehr von

hierarchisch angewiesenen Veränderungen unabdingbar (vgl. Bormann, 2011). Innovationsförderliche Umgebungen entstehen durch netzwerkartige Strukturen (vgl. Braun-Thürmann, 2015) und vertrauensvolle Beziehungen (vgl. Moolenaar & Sleegers, 2010; Yu, M.-C. et al., 2018). Vertrauen ist entscheidend für die Diffusion und Akzeptanz der Veränderungsidee (vgl. Burt, 1992; Kolleck & Bormann, 2014; Moolenaar & Sleegers, 2010) und damit auch für die Verstetigung veränderter Strukturen. Denn ohne die auf Vertrauen basierende Akzeptanz folgen keine veränderten sozialen Praktiken. Hinzu kommt, dass nicht legitimierte Akteur:innen, wie die Stiftung, zunächst Legitimation erlangen müssen. Auch hierfür bedarf es des Vertrauens der Machtinhaber:innen in die Stiftung, wie bereits dargelegt wurde. Strukturelle Macht, so zeigen sowohl die Analysen dieser Arbeit als auch einschlägige Forschung, wirkt sich tendenziell hemmend auf die Vertrauensentwicklung aus (vgl. Du Plessis et al., 2023; Oskarsson et al., 2009). Ohnehin wird die Zusammenarbeit mit Akteur:innen des Vertrauens einer Zusammenarbeit mit machtvollen Akteur:innen vorgezogen (vgl. Fairchild, 2011). Ein Aspekt, der insbesondere hinsichtlich der bedingten Freiwilligkeit des Verbunds von Bedeutung ist. Es müssen also andere Machtformen eingesetzt werden, die der Vertrauensentwicklung nicht im Wege stehen. Hierzu dienen, wie die Ausführungen in dieser Arbeit dargelegt haben, relationale und diskursive Macht.

Im Ergebnis entsteht ein Konstrukt aus Vertrauensbeziehungen und Machtverhältnissen, das den Machtvollen erlaubt ein Maximum ihrer Macht zu behalten. Unter den Akteur:innen der Entscheidungsebenen wird die Macht nur mit denjenigen geteilt, die ähnlich viele Machtmittel in die Beziehung einbringen. Dadurch haben die einzelnen keinen Machtverlust zu befürchten und gemeinsam haben sie ein aufsummiertes Machtpotenzial. Die vertrauensfördernde Wirkung relationaler und diskursiver Machtausübung ermöglicht dem Netzwerkkern eine produktive, innovationsfördernde und enge Zusammenarbeit und auf das gesamte Netzwerk bezogen ermöglicht es die intendierte Diffusion der Verbundidee sowie die Verstetigung der veränderten Strukturen. Mit jedem Einsatz relationaler und diskursiver Machtmittel zur Veränderung der Steuerung werden diese Machtressourcen reproduziert. Der Verbund ist effizient gemanaged, fußt auf Beziehungen, verändert strukturell jedoch nur die Entscheidungsebene. Der Literatur zufolge ist letzteres – das geringe Abweichen der Veränderung vom Status Quo – ein Kernelement erfolgreicher Veränderung (vgl. Kropp, 2013). Die geringe Öffnung des untersuchten Bildungsverbundes hin zu partizipativer Gestaltung, wirft jedoch auch die Frage auf, welche Rolle das Bedürfnis nach (Prozess)Kontrolle und Machterhalt bei der hierarchischen und exklusiven Organisation des

Verbunds spielt (vgl. Emmerich, 2016) und welche Aussagen daraus über das tatsächliche Vertrauen der Machtvollsten in die Handlungsebene abgeleitet werden können. Dies zu klären kann Teil einer weiterführenden Auseinandersetzung sein.

Zu guter Letzt soll die Frage nach der Bedeutung von Machtverhältnissen und Vertrauensbeziehungen für das Veränderungspotenzial eines Bildungsverbunds abstrahiert vom exemplarischen Verbund dargelegt werden:

Aus der Makroperspektive betrachtet ist das Bildungssystem eine Institution, eine soziale Praktik mit großer zeitlicher und räumlicher Ausdehnung, konstituiert durch Regeln und Ressourcen, die mittels vieler kleiner Strukturmomente – dem Handeln im Rahmen der institutionellen Struktur – reproduziert werden (vgl. Giddens, 1995). Die Gründung des Bildungsverbunds ist Teil einer Strukturierung, die wiederholte, verändernde Strukturmomente schaffen soll und schafft, indem die sozialen Praktiken der Interaktion verändert werden: Die Kommunikation der Akteur:innen überschreitet Organisationsgrenzen. Vertrauen wirkt dabei medierend, um gemeinsam Regeln der Signifikation zu generieren. Die Gewichtung von Machtformen verändert sich und ist Teil der Signifikation. Strukturelle Macht ist nicht mehr das Zentrum der „Herrschaft“, wie Giddens das Verfügungsrecht über allokativen und autoritativen Ressourcen bezeichnet (ebd. S. 81), sondern wird ergänzt durch relationale und diskursive Machtmittel. Insbesondere letztere wirken strukturierend auf die Konstituierung von Normen und Legitimationsstrukturen (vgl. Fuchs & Lederer, 2007), aber auch auf interpretative Schemata und bestimmen damit Signifikationsstrukturen. Vertrauen und Macht sind sowohl Teil der Struktur als auch der Strukturierung sowie der sozialen Praktiken. Als Struktur sind sie zum einen ermöglichend, indem strukturell Machtvolle den Rahmen zur Veränderung schaffen. Zum anderen bestimmen sie durch die Rahmung die Grenzen der Zusammenarbeit und reproduzieren ihren Machtstatus als direktive Instanz. Vertrauen ermöglicht es den Machtvollen ihre Machtquellen zu teilen oder abzugeben. Die Grenzen des Vertrauens begrenzen auch die Teilung der Macht sowie die Ausdehnung der Verbundidee. Eine machtbalancierte Strukturierung, wie sie in Teilstudie 3 dargestellt wurde, bietet die Chance zur Überwindung hierarchischer Systeme. Je vertrauensvoller die Zusammenarbeit im Verbund ist, umso partizipativer und wirkungsvoller kann die Strukturveränderung sein.

4.3 Limitationen, Implikationen und Ausblick

Abschließend werden im Folgenden die Limitationen dieser Arbeit dargelegt und sowohl theoretische als auch praktische Implikationen abgeleitet, bevor in einem Ausblick Möglichkeiten für weitere Forschungen aufgezeigt werden.

4.3.1 Limitationen

Die vorliegende Arbeit bietet eine tiefgehende Analyse eines exemplarischen Bildungsverbunds. Mit zwei verschiedenen qualitativen Methoden wurden Fragen der Educational Governance an die Steuerung des Verbundes und die Koordinationsmechanismen beantwortet.

In der Fallspezifik liegt eine entscheidende Limitation dieser Arbeit. Die praktische Ausgestaltung von Bildungslandschaften ist vielfältig, eine allgemeingültige Definition konnte im wissenschaftlichen Diskurs bislang nicht ermittelt werden. Und so basiert diese Arbeit u.a. auf wissenschaftlicher Literatur zu Bildungslandschaften, während der exemplarische Bildungsverbund seine ganz eigene Definition hat. Diese weicht insbesondere hinsichtlich ihrer Metakonstruktion von häufig bottom-up konzipierten Bildungslandschaften ab. Die Spezifik bedeutet jedoch auch eine beschränkte Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Bildungsverbände, denn insbesondere die strukturellen Machtverhältnisse können zwischen verschiedenen Verbänden stark variieren und damit auch die daraus resultierenden relationalen und diskursiven Machtverhältnisse. Mit den entwickelten Theorieskizzen baut dieser Beitrag auf einer Abstraktion der relationalen Phänomene von den spezifischen organisationalen Strukturen des exemplarischen Verbunds auf, indem die jeweiligen Formen und Ausprägungen von Vertrauen und Macht auf allgemeine Netzwerkeigenschaften von Bildungslandschaften bezogen werden.

Darüber hinaus ist anzumerken, dass die Analysen keine Prüfung der tatsächlichen Macht von Akteur:innen beinhalten. Die Studien basieren stattdessen auf operationalisierten Machtkonzepten, deren Anwendung auf das Interviewmaterial Hinweise auf Machtpotenzial gibt, darauf, aus welchen Machtquellen es resultiert und mit welchen Mitteln es ausgeübt werden können.

Die Aussagen über die Bedeutung von Vertrauen und Macht für das Veränderungspotenzial des Verbundes beinhalten keine Wirkanalyse, sondern basieren auf Schlussfolgerungen aus theoretischen und konzeptionellen Grundlagen sowie eigenen empirischen Erkenntnissen.

Der Forschungsprozess war an den Gütekriterien qualitativer Forschung ausgerichtet. Da die Auswertungen insbesondere nach den Regeln der Grounded Theory durchgeführt wurden, waren die Ausführungen von Corbin und Strauss (1990) zu den Kriterien Reliabilität, Validität und Repräsentativität Reflexionsgrundlage. Objektivität, die häufig als Gütekriterium quantitativer Forschung herangezogen wird, ist nicht Teil der hier angewendeten Kriterien, da die intersubjektive Forschung keine Objektivität zulässt. Stattdessen wurde im Forschungsprozess auf reflektierte Subjektivität geachtet (vgl. Steinke, 2013). Im Team wurden hierzu insbesondere die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Forschenden und Interviewten reflektiert. Dabei sei noch einmal darauf hingewiesen, dass für die Auswertungen Interviewdaten genutzt wurden, die bereits von anderen Projektmitarbeitenden erhoben worden waren. Die Reflexion bezog sich demnach auf den Auswertungsprozess und beinhalteten auch Fragen von Sympathie, Antipathie und inhaltliche Zustimmung bzw. Differenz in der Betrachtung der Themen von Forschenden und Interviewten.

Ziel dieser Arbeit und der Darlegung des Forschungsprozesses war es u.a. die Plausibilität, die Angemessenheit des Forschungsprozesses sowie den Wert darzulegen (vgl. Corbin & Strauss, 1990). Der Forschungsprozess, wie er in Kapitel 3 beschrieben wurde, diente der Argumentation für die Reliabilität der Ergebnisse. Der stetige Vergleich im induktiven Prozess und die Kreativität durch Abduktion dienten dabei als Reliabilitätskriterium (Strübing, 2014). Eingeschränkt wurden die Prozesse durch die eingangs dargelegten und forschungspraktisch begründeten Abweichungen von der Parallelität der Forschungsschritte.

Diese Einschränkung gilt auch für die Beurteilung der Validität. Dies führte dazu, dass im Auswertungsprozess teilweise keine theoretische Sättigung erreicht werden konnte – bspw. in Teilstudie 1, Vertrauensdimension Individuelle Einstellung, wo zur Ausprägung „kein Vertrauen“ nur ein Interview herangezogen werden konnte. Außerdem konnten parallel zu den Auswertungen nicht weitere Erhebungen stattfinden, die mögliche weitere Differenzierungsmöglichkeiten offengelegt hätten. Um dieses Risiko zu minimieren, wurde, wie in Kapitel 3.3 beschrieben, eine möglichst breite Stichprobe gezielt ausgewählt. Das Befolgen der schrittweisen Theoriebildung auf Grundlage des axialen und selektiven

Kodierens sind weitere Maßnahmen zu einer möglichst validen Theoriebildung, wie von Corbin und Strauss (1990) argumentiert wird.

Die Repräsentativität der Studie liegt nicht in der Verallgemeinerbarkeit auf eine bestimmte Grundgesamtheit, sondern darin

„eine Theorie aufzubauen, die ein Phänomen spezifiziert, indem sie es in Begriffen der Bedingungen (unter denen ein Phänomen auftaucht), der Aktionen und Interaktionen (durch welche das Phänomen ausgedrückt wird), in Konsequenzen (die aus dem Phänomen resultieren) erfaßt“ (Steinke, 1999, S. 75)

Diese umfassende Betrachtung des Vertrauensphänomens sowie des Zusammenwirkens von Vertrauen und Macht ist entsprechend des vorangegangenen Zitats, in den vorgestellten Theorien gewährleistet.

Durch das Selektive Sampling wurde versucht der „*konzeptuellen Repräsentativität*“ des theoretischen Samplings möglichst weitgehend zu entsprechen (Strübing, 2014, S. 83, Herv. i. Orig.).

Über diese Kriterien und ihre Interpretation durch die Urheber:innen der Grounded Theory hinaus, wurde durch die „Indikation des Forschungsprozesses“ die „Intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ gewährleistet (vgl. Steinke, 2013, S. 324-328).

Die Reliabilität der Ergebnisse aus der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ist durch die fehlende Intercoder-Reliabilitätsprüfung nur bedingt, in Form der Intracoder-Reliabilität, gewährleistet. Die Auswertungen fanden weitestgehend in Einzelarbeit statt, weshalb eine subjektive Verzerrung der Ergebnisse nicht auszuschließen ist.

Auch Teilstudie 2 liefert keine repräsentativen oder generalisierbaren Ergebnisse, jedoch war das ebenfalls nicht das Ziel der Untersuchung. Ziel der Auswertungen war eine Analyse der formalen und informellen Ebenen des Verbunds sowie der organisationalen und individuellen Hierarchie- und Machtverhältnisse. Hierbei ging es um eine Fallanalyse, die für Partizipationsstrukturen und Machtverhältnisse sensibilisieren soll.

4.3.2 Implikationen und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, Forschungsdesiderate hinsichtlich der Handlungskoordination im Bildungsverbund auf Beziehungsebene zu schließen. Daraus ergeben sich theoretische Implikationen für die wissenschaftliche Forschung ebenso wie für

Akteur:innen, die an Bildungsverbänden beteiligt sind sowie jene, die es (potenziell) sein werden.

Praktische Implikationen: Für Akteur:innen in Bildungsverbänden bietet die vorliegende Arbeit eine Grundlage zur Reflexion der Zusammenarbeit sowie der Machtverteilung im Verbund. Auf dieser Grundlage können Konzeptionen und Leitbilder revidiert sowie Beteiligungsstrukturen überdacht werden.

Akteur:innen, die planen, sich an einem Bildungsverbund zu beteiligen, finden in dieser Arbeit Ansatzpunkte, sich jenseits formaler Organigramme mit den Strukturen auseinanderzusetzen, die sie erwarten sowie mit dem, was ihnen die Strukturen bieten (können).

Hinsichtlich der Steuerung eines Verbundes konnte die Arbeit die Bedeutung von Vertrauensbeziehungen herausarbeiten. Durch die Verknüpfung mit Machtverhältnissen ist ein detailliertes Bild von Beziehungsgeflechten entstanden, das Ansatzpunkte bietet, wie die Beziehungen innerhalb eines Verbundes aktiv gestaltet werden können. Und obwohl Vertrauen nicht verordnet werden kann, können vertrauensfördernde Maßnahmen ergriffen werden. Hierbei ist es zentral, dass sich die Akteur:innen Zeit für gemeinsame Erfahrungen einräumen sowie ihre Erwartungen und Einsatzbereitschaft offen kommunizieren.

Außerdem wurde mit dieser Arbeit ein weiterer Beitrag zur Debatte über die Privatisierung des Bildungssystems verfasst, auf dessen Grundlage die Beteiligung von oder gar Verantwortungsübergabe an Stiftungen kritisch hinterfragt werden kann.

Ein wertvolles Sozialkapital stellen in regionalen Verbänden bereits bestehende Vertrauensbeziehungen dar. Daran anzuknüpfen, bietet einem Verbund die Möglichkeit sein Vorhaben oder die Akzeptanz seiner Grundidee schneller und nachhaltiger zu verankern.

Für die Handlungs- und Koordinationsebene bleibt die Empfehlung sich ihres Machtpotenzials bewusst zu werden und ihre Machtmittel einzusetzen, um die ihnen zustehende Rolle im Gestaltungsprozess einzunehmen bzw. die Bedingungen zu schaffen, die sie sich für eine Zusammenarbeit wünschen.

Theoretische Implikationen und Ausblick: Die vorliegende Arbeit konnte einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis der Konstitution und Interdependenz zweier grundlegender Koordinationsmechanismen in Bildungsverbänden leisten. Sie stellt eine Verknüpfung und empirische Untermauerung verschiedener Theoriestränge und Konzepte dar, die es ermöglicht, die elementare Rolle und entwicklungsfördernden sowie -hemmenden

Wirkweisen von Vertrauen und Macht, unter Berücksichtigung verschiedener Netzwerkebenen, zu erfassen. Damit erweitert sie den Blick der Educational Governance Perspektive auf Bildungslandschaften um den Aspekt der Beziehungsqualität als wesentlicher Einflussfaktor auf die Handlungskoordination.

Für die Macht- und Vertrauensforschung bietet sie insofern einen Mehrwert, als dass bisherige Untersuchungen sich insbesondere des Vertrauens der weniger Machtvollen in die Machtvolleren angenommen haben. Eine beidseitige Perspektive beschäftigt sich nicht nur mit den Risiken der weniger Machtvollen, sondern auch mit ihren Potenzialen und erweitert den aktuellen Stand der Forschung um einen ermächtigenden Aspekt. Darüber hinaus ist die Betrachtung verschiedener Machtformen, die Identifikation von jeweiligen Abhängigkeiten sowie ihr Zusammenhang mit den Faktoren vertrauenswürdigen Handelns eine differenzierte Erweiterung der Fachdebatte.

Soziale Beziehung befinden sich in einem stetigen Wandel, daher kann auch die Forschung darüber niemals abgeschlossen sein. Außerdem zeigen die Limitationen dieser Arbeit, dass es noch weitere Möglichkeiten gibt, zum einen die hier präsentierten Theorieskizzen zu prüfen, zu erweitern oder zu untermauern und zum anderen Anschlussuntersuchungen durchzuführen. Dies könnte bspw. eine Schwerpunktanalyse zur Vertrauensdimension Multiplexität sein. Bei dieser Dimension haben sich die Hinweise verdichtet, dass sie eine bedeutende Rolle für die Entwicklung eines regionalen Bildungsverbundes darstellt. Besonders die verschiedenen Bezugspunkte der Ausprägungen (Regionalität, Zeit, Ähnlichkeit) könnten weiter in ihrer Rolle für die Vertrauens- und Verbundentwicklung differenziert werden.

Teil einer offenen Kommunikation, wie es bereits bei den praktischen Implikationen angeklungen ist, ist die Explikation von Erwartungen, Motiven und der jeweiligen Einsatzbereitschaft der Akteur:innen. Sie sind vor dem Hintergrund unterschiedlicher Handlungslogiken von Akteur:innen in einem multiprofessionellen Verbund und dem daraus resultierenden Konfliktpotenzial von besonderer Bedeutung. Ansätze in diese Richtung weiter zu forschen bzw. Handlungsanleitungen zu entwickeln, gibt es bereits (vgl. Arnold, Le & Kolley, 2022; Duveneck, Schlingensiepen-Trint & Schmachtel, 2021). Es empfiehlt sich die Forschung dazu zu intensivieren, um auf diese Weise das Konfliktpotenzial in vertikal vernetzten Bildungsverbänden sowie in heterogenen Arbeitsgruppen innerhalb des Verbunds gestaltend anzunehmen. In diese Richtung zielt auch die Option einer Langzeitstudie zur Vertrauensentwicklung im Bildungsverbund, die sich auf

Beziehungskonstellationen mit hohem Hemmnisfaktor fokussiert (bspw. interprofessionelle und vertikale Beziehungen).

Die Auseinandersetzung mit den beiden Phänomenen Macht und Vertrauen im Bildungsverbund hat zum einen gezeigt, wie umfassend und vielseitig das Thema ist, zum anderen wurde deutlich, wie viel Potenzial weitere Untersuchungen bergen und wie lohnend eine solche Auseinandersetzung ist und weiterhin bleibt.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (Educational Governance, Bd. 7). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 1-27). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Arnold, M.-T., Le, T. H. T. & Kolleck, N. (2022). Expectations of Cross-Sector Collaboration in Cultural and Arts Education. *Social Sciences*, 11 (8), 343. Verfügbar unter <https://www.mdpi.com/2076-0760/11/8/343>
- Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U. et al. (2001). *PISA 2000: Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin. Verfügbar unter https://pure.mpg.de/pubman/item/item_2102433_3/component/file_3189150/pisa-2000_ergebnisse.pdf?mode=download
- Bauer, U., Bolder, A., Bremer, H., Dobischat, R. & Kutscha, G. (2014). Bildungsexpansion zwischen Emanzipationsanspruch, staatlicher Reformpolitik und Hegemonie des Marktes: Widersprüche im Prozess der Re-Strukturierung der Klassengesellschaft. In U. Bauer & A. Bolder (Hrsg.), *Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?* (S. 9-36). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Benz, A. (1994). *Kooperative Verwaltung: Funktionen, Voraussetzungen und Folgen*. Baden-Baden: Nomos.
- Bleckmann, P. (2011). Das Potenzial von Lokalen Bildungslandschaften für eine zeitgemäße Steuerung des Systems „Schule“. In A. Knoke & A. Durdel (Hrsg.), *Steuerung im Bildungswesen. Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen* (1. Aufl., S. 93-108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Bogner, A. & Menz, W. (2005). Das theoriegenerierende Experteninterview. In A. Bogner (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2. Aufl., S. 33-70). Opladen: Leske + Budrich.
- Bormann, I. (2011). *Zwischenräume der Veränderung. Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verl.
- Bormann, I. (2012). Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut - ist Evidenz besser? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (6), 812-823.
- Bormann, I. & John, R. (2014). Trust in the education system – thoughts on a fragile bridge into the future. *European Journal of Futures Research*, 2 (1).
- Bormann, I. & Truschkat, I. (2022). Soziale Innovationen und Vertrauen am Beispiel von Digitalisierung im Bildungsbereich. In E. Schüll, H. Berner, M. L. Kolbinger & M. Pausch (Hrsg.), *SOZIALE INNOVATION IM KONTEXT. Beiträge zur Konturierung eines unscharfen* (Zukunft und Forschung, S. 79-96) [S.l.]: VS VERLAG FÜR SOZIALWISSE.
- Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und*

- Erziehungssoziologie* (Bildung und Gesellschaft, S. 229-242). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Braun-Thürmann, H. (2015). *Innovation*. Bielefeld, Germany: transcript Verlag.
- Bryk, A. S. & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools. A Core Ressource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Burt, R. S. (1992). *Structural Holes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chua, R. Y. J., Ingram, P. & Morris, M. W. (2008). From the Head and the Heart: Locating Cognition- and Affect-Based Trust in Managers' Professional Networks. *Academy of Management Journal*, 51 (3), 436-452.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* (94), 95-120. Verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/2780243>
- Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13 (1), 3-21.
- Dahl, R. A. (1957). The concept of power. *Behavioral Science*, 2 (3), 201-215.
- Deutsch, M. (1958). Trust and suspicion. *Journal of Conflict Resolution*, 2 (4), 265-279.
- Diekmann, A. (2009). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (Rowohlt's Enzyklopädie, 20. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dirks, K. T. & Ferrin, D. L. (2001). The Role of Trust in Organizational Settings. *Organization Science*, 12 (4), 450-467.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Marburg: Eigenverl.
- Du Plessis, C., Nguyen, M. H. B., Foulk, T. A. & Schaerer, M. (2023). Relative power and interpersonal trust. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124 (3), 567-592.
- Duveneck, A. (2016). Bildungslandschaften verstehen. Zum Einfluss von Wettbewerbsbedingungen auf die Praxis. *Forum Wissenschaft*, 33 (4), 48-51. Zugriff am 29.05.2023. Verfügbar unter <https://www.bdwi.de/suchen/9647790.html?searchshow=bildungslandschaften%20verstehen>
- Duveneck, A., Schlingensiepen-Trint, K. & Schmachtel, S. (2021). *PerspektivWechsel. Methode für multiperspektivische Zusammenarbeit im Bildungsbereich*. Düsseldorf: Landesjugendring NRW.
- Eberl, P. (2010). Vertrauen innerhalb von Organisationen: eine organisationstheoretische Betrachtung. In M. Maring (Hrsg.), *Vertrauen - zwischen sozialem Kitt und der Senkung von Transaktionskosten* (Schriftenreihe des Zentrums für Technik- und Wirtschaftsethik am Karlsruher Institut für Technologie, Bd. 3, S. 239-255). Karlsruhe: KIT Scientific Publ.
- Emerson, R. M. (1962). Power-Dependence Relations. *American Sociological Review*, 27 (1), 31-41.

- Emerson, R. M. (1976). Social Exchange Theory. *Annual Review of Sociology*, 2 (1), 335-362.
- Emmerich, M. (2016). Regionalisierung und Schulentwicklung: Bildungsregionen als Modernisierungsstrategie im Bildungssektor. In H. Altrichter (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 385-409). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Endreß, M. (2010). Vertrauen – soziologische Perspektiven. In M. Maring (Hrsg.), *Vertrauen - zwischen sozialem Kitt und der Senkung von Transaktionskosten* (Schriftenreihe des Zentrums für Technik- und Wirtschaftsethik am Karlsruher Institut für Technologie, Bd. 3, S. 91-113). Karlsruhe: KIT Scientific Publ. Verfügbar unter <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/34500/422381.pdf?sequence=1#page=93>
- Endreß, M. (2012). Vertrauen und Misstrauen – Soziologische Überlegungen. In C. Schilcher, M. Will-Zocholl & M. Ziegler (Hrsg.), *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt* (S. 81-102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Erlyani, N., Hartono, V. L., Zwagery, V., Ardi, R. & Suhariadi, F. (2023). Role of Organizational Trust on Readiness for Change Academic Staff University in Facing Higher Education Governance Changes. *Proceeding of International Conference On Economics, Business Management, Accounting and Sustainability, 1*, 9-17.
- Fairchild, R. (2011). An entrepreneur's choice of venture capitalist or angel-financing: A behavioral game-theoretic approach. *Journal of Business Venturing*, 26 (3), 359-374.
- Ferrin, D. L., Dirks, K. T. & Shah, P. P. (2006). Direct and indirect effects of third-party relationships on interpersonal trust. *The Journal of applied psychology*, 91 (4), 870-883.
- Freundl, V., Pfaehler, F., Schoner, F. & Wößmann, L. (2023). Sinkendes Leistungsniveau, hohe Chancenungleichheit – Stand und Handlungsoptionen für die deutsche Schulbildung. *Wirtschaftsdienst*, 103 (4), 233-237. Verfügbar unter <https://sciendo.com/pdf/10.2478/wd-2023-0074>
- Fuchs, D. & Lederer, M. M. L. (2007). The Power of Business. *Business and Politics*, 9 (3), 1-17.
- Gamper, M. (2020). Netzwerktheorie(n) – Ein Überblick. In A. Klärner, M. Gamper, S. Keim-Klärner, I. Moor, H. von der Lippe & N. Vonneilich (Hrsg.), *Soziale Netzwerke und gesundheitliche Ungleichheiten* (S. 49-64). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Giddens, A. (1995). *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* (2. durchges. Aufl.). Frankfurt/Main [u.a]: Campus-Verl.
- Giddens, A. (1997). *The consequences of modernity* (6th pr). Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press.
- Helfferrich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *HANDBUCH METHODEN DER EMPIRISCHEN SOZIALFORSCHUNG* (S. 875-892) [S.1.]: VS VERLAG FÜR SOZIALWISSE.
- Hermanns, H. (2013). Interviewen als Tätigkeit. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rowohlts Enzyklopädie, 10. Aufl., S. 360-368). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Herz, A., Peters, L. & Truschkat, I. (2015). How to do qualitative strukturelle Analyse? Die qualitative Interpretation von Netzwerkkarten und erzählgenerierenden Interviews. *Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16 (1), 9. Zugriff am 21.04.2016. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fgs150190>
- Hollstein, B. & Pfeffer, J. (2010). Netzwerkkarten als Instrument zur Erhebung egozentrierter Netzwerke. In H.-G. Soeffner, K. Kursawe, M. Elsner & M. Adlt (Hrsg.), *Unsichere Zeiten: Herausforderungen gesellschaftlicher Transformationen. Verhandlungen des 34. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Holt, D. T., Armenakis, A. A., Feild, H. S. & Harris, S. G. (2007). Readiness for Organizational Change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43 (2), 232-255.
- Huber, S. G. (2014). Kooperation in Bildungslandschaften. Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System* (Praxishilfen Schule, S. 3-29) [Köln]: Link.
- Jansen, D. (2003). *Einführung in die Netzwerkanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kahn, R. L. & Antonucci, T. C. (1980). Convoys Over the Life Course: Attachment Roles and Social Support. In P. B. Baltes & O. G. Brim (Hrsg.), *Life-span development and behavior* (Bd. 3, S. 253-267). New York, N.Y.: Academic Press.
- Kania, J. & Kramer, M. (2011). Collective Impact. *Stanford Social Innovation Review*, 36-41.
- Kappauf, Z. (eingereicht). *Am Anfang war die Macht. Zum Wechselverhältnis von Macht und Vertrauen in interpersonalen Beziehungen eines Bildungsverbunds*, zur Veröffentlichung eingereichtes Manuskript.
- Kappauf, Z. & Kolleck, N. (2018a). Macht und Partizipation in einem multiprofessionellen Bildungsverbund. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (3), 199-212.
- Kappauf, Z. & Kolleck, N. (2018b). Vertrauen im Bildungsverbund. Skizze einer Theorie zu Dimensionen interpersonalen Vertrauens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (5), 1045-1062.
- Kappauf, Z., Rieck, A., Kolleck, N., Haan, G. de, Schuster, J. & Dabisch, V. (2016). RuhrFutur im Blick der Wissenschaft. Erkenntnisse und Empfehlungen aus der Begleitforschung einer Bildungslandschaft. In G. de Haan (Hrsg.), *iF-Schriftenreihe* (04/16). Berlin: Institut für Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung. Verfügbar unter http://edocs.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCSS_derivate_000000007446/1604_iF-Schriftenreihe_RuhrFutur_im_Blick_der_Wissenschaft.pdf
- Kassebaum, U. B. (2004). *Interpersonelles Vertrauen. Entwicklung eines Inventars zur Erfassung spezifischer Aspekte des Konstrukts*. Dissertation, Universität Hamburg. Hamburg. Verfügbar unter <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2004/2125/pdf/Dissertation.pdf>

- Knoke, A. & Hoffsommer, J. (2011). Von Entscheidern, die nicht entscheiden, und Verantwortung, die niemand will. In A. Knoke & A. Durdel (Hrsg.), *Steuerung im Bildungswesen. Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen* (1. Aufl., S. 15-40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Kolleck, N. (2009). Business Power for Sustainable Development. The Role of Discourses. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 3 (2).
- Kolleck, N. (2011). *Global Governance, Corporate Responsibility und die diskursive Macht multinationaler Unternehmen*: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
- Kolleck, N. (2012). Shaping sustainability - Zu den Chancen und Grenzen der diskursiven Macht multinationaler Unternehmen. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik* (13), 154-168.
- Kolleck, N. (2013). How Global Companies Wield Their Power. The Discursive Shaping of Sustainable Development. In J. Mikler (Hrsg.), *The Handbook of Global Companies* (S. 134-152). Oxford, UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Kolleck, N. (2015a). How (German) foundations shape the concept of education. Towards an understanding of their use of discourses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38 (2), 249-261.
- Kolleck, N. (2015b). Von der Bildungslandschaft zur nachhaltigen Bildungslandschaft. In R. Fischbach, N. Kolleck & G. de Haan (Hrsg.), *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten* (S. 27-37). Fachmedien, [Germany]: Springer VS.
- Kolleck, N. & Bormann, I. (2014). Analyzing trust in innovation networks. Combining quantitative and qualitative techniques of Social Network Analysis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (S5), 9-27.
- Kolleck, N., Bormann, I. & Höhne, T. (2015). Zum Innovations- und Bildungsverständnis von Stiftungen.
- Kolleck, N. & Brix, J. (2016). Stiftungen als Akteure in Bildungslandschaften. In N. Kolleck, S. Kulin, I. Bormann, G. de Haan & K. Schwippert (Hrsg.), *Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken* (Netzwerke im Bildungsbereich, Band 8, S. 161-179). Münster: Waxmann.
- Koller, M. (1990). Sozialpsychologie des Vertrauens. Ein Überblick über theoretische Ansätze. In D. Mummendey (Hrsg.), *Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie* (Bd. 153).
- Köller, O., Klieme, E., Reiss, K. & Weis, M. (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (1st, New ed.). Münster: Waxmann. Verfügbar unter <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/56297>
- Konieczny, E. (2014). Diskursive Macht. In E. Konieczny (Hrsg.), *Gipfel, Krisen, Konferenzen. Die Entstehung Diskursiver Macht in transnationalen Kommunikationsereignissen* (S. 51-75). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

- Koranyi, F. (2021). *Meta-Governance in Bildungslandschaften und rollenbasierte Handlungsfelder lokaler Bildungsstiftungen*, Freie Universität Berlin.
- Koranyi, F. & Kolleck, N. (2017). The role of out-of-school organizations in German regionalization programs. A qualitative analyses of opportunities for participation. *Journal for educational research online*, 9 (3), 141-166. Zugriff am 20.03.2023. Verfügbar unter <https://www.waxmann.com/artikelART102918>
- Koranyi, F. & Kolleck, N. (2018). Roles of local foundations in German community-based initiatives: Devolving criticism of philanthropy to the local? *Education Policy Analysis Archives*, 26, 139.
- Kropp, C. (2013). Nachhaltige Innovationen – eine Frage der Diffusion? In J. Rückert-John (Hrsg.), *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels* (Innovation und Gesellschaft, S. 87-102). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuper, H. & Thiel, F. (2018). Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 587-606). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15-54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kwon, S.-W., Rondi, E., Levin, D. Z., Massis, A. de & Brass, D. J. (2020). Network Brokerage: An Integrative Review and Future Research Agenda. *Journal of Management*, 46 (6), 1092-1120.
- Lange, S. & Schimank, U. (2004). Governance und gesellschaftliche Integration. In S. Lange & U. Schimank (Hrsg.), *Governance und gesellschaftliche Integration* (S. 9-44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lemke, T. (2001). Max Weber, Norbert Elias und Michel Foucault über Macht und Subjektivierung. *Berliner Journal für Soziologie*, 11 (1), 77-95.
- Lewicki, R. & Bunker, B. B. (1995). Trust in relationships: A model of development and decline. In B. B. Bunker & J. Z. Rubin (Eds.), *Conflict, cooperation, and justice. Essays inspired by the work of Morton Deutsch* (The Jossey-Bass conflict resolution series, 1st ed.). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Lewicki, R. J., Tomlinson, E. C. & Gillespie, N. (2006). Models of Interpersonal Trust Development: Theoretical Approaches, Empirical Evidence, and Future Directions. *Journal of Management*, 32 (6), 991-1022.
- Liebold, R. & Trinczek, R. (2009). Experteninterview. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung* (S. 32-56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. (2009). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität* (UTB für Wissenschaft Soziologie fachübergreifend, Bd. 2185, 4. Aufl., Nachdr). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Lukes, S. (2005). *Power. A radical view* (2nd ed.). New York: Palgrave Macmillan.

- Mayer, R. C., Davis, J. H. & Schoorman, F. D. (1995). AN INTEGRATIVE MODEL OF ORGANISATIONAL TRUST. *Academy of Management Review*, 20 (3), 709-734.
- Mayer, T. & Koinzer, T. (2019). Schulwahl und Bildungsungleichheit – Ein holistisches Modell zur Erklärung von Segregation und Bildungsdisparitäten bei der Einzelschulwahl. *Pädagogische Rundschau*, 73. Jahrgang / 2019 (3), 265-280.
- Mayntz, R. & Scharpf, F. W. (1995). *Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung* (Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung, Köln, Bd. 23). Frankfurt: Campus.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2006). Qualitative Textanalyse - Qualitative Inhaltsanalyse. In V. Flaker & T. Schmid (Hrsg.), *Von der Idee zur Forschungsarbeit. Forschen in Sozialarbeit und Sozialwissenschaft* (Grundlagen des Studiums, 1. Aufl., S. 453-462). Wien [u.a.]: Böhlau.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543-556). Wiesbaden: Springer VS.
- McEvily, B. & Tortoriello, M. (2011). Measuring trust in organisational research: Review and recommendations. *Journal of Trust Research*, 1 (1), 23-63.
- McEvily, B. & Zaheer, A. (1999). Bridging ties: a source of firm heterogeneity in competitive capabilities. *Strategic Management Journal*, 20 (12), 1133-1156.
- McEvily, B., Zaheer, A. & SODA, G. (2021). Network Trust. In A. Fulmer & R. Lewicki (Eds.), *Understanding trust in organizations. A multilevel perspective* (pp. 179-204). New York: Routledge.
- Meng, X. (2015). The role of trust in relationship development and performance improvement. *Journal of Civil Engineering and Management*, 21 (7), 845-853.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1994). Expertenwissen und Experteninterview. In R. Hitzler, C. Maeder & A. Honer (Hrsg.), *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit* (S. 180-192). Opladen: Westdeutscher.
- Möller, H. (2012). Vertrauens- und Misstrauenskulturen in Organisationen. In H. Möller (Hrsg.), *Vertrauen in Organisationen. Riskante Vorleistung oder hoffnungsvolle Erwartung?* (Coaching und Supervision, S. 13-27). s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Möllering, G. (2002). Perceived trustworthiness and inter-firm governance: empirical evidence from the UK printing industry. *Cambridge Journal of Economics*, 26 (2), 139-160. Verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/23600260>
- Möllering, G. (2013). "Vertrauen" ist sowohl Substantiv als auch Verb : Prozesse der Vertrauensarbeit im Management. *Zeitschrift Führung + Organisation : ZfO*, 82 (2), 84-88.
- Moolenaar, N. & Slegers, P. (2010). Social networks, trust, and innovation. How social relationships support trust and innovative climates in Dutch Schools. *Social Network Theory and Education Change*, 97-114.

- Narowski, C. (1974). *Vertrauen. Begriffsanalyse und Operationalisierungsversuch ; Prolegomena zu einer empirischen psychologisch-pädagogischen Untersuchung der zwischenmenschlichen Einstellung: Vertrauen*. Dissertation, Universität Tübingen. Tübingen.
- Niedlich, S. (2019). Was kann die Strukturationstheorie zur Educational Governance-Forschung beisteuern? Theoretische und empirische Überlegungen. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 315-376). Wiesbaden: Springer VS.
- Öberg, P. & Svensson, T. (2010). Does Power Drive Out Trust? Relations between Labour Market Actors in Sweden. *Political Studies*, 58 (1), 143-166.
- Oskarsson, S., Svensson, T. & Öberg, P. (2009). Power, Trust, and Institutional Constraints. *Rationality and Society*, 21 (2), 171-195.
- Preuß, B. (2012). *Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem* (Educational Governance, Bd. 18). Vollst. zugl.: Gießen, Univ., Diss., 2011. Wiesbaden: Imprint VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Putnam, R. D., Leonardi, R. & Nanetti, R. (1993). *Making democracy work. Civic traditions in modern Italy* (14. print). Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.
- Ran, B. & Qi, H. (2019). The Entangled Twins: Power and Trust in Collaborative Governance. *Administration & Society*, 51 (4), 607-636.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5. ed., Free Press trade paperback ed.). New York, NY: Free Press.
- Rotter, J. B. (1980). Interpersonal trust, trustworthiness, and gullibility. *American Psychologist*, 35 (1), 1-7.
- RuhrFutur gGmbH. (2023). *Gremien und Governance*. Zugriff am 10.03.2023. Verfügbar unter <https://www.ruhrfutur.de/ueber-uns/gremien-und-governance>
- Rürup, M. (2015). Grundlagen der sozialen Netzwerkanalyse. In M. Rürup, H. Röbbken, M. Emmerich & I. Dunkake (Hrsg.), *Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung* (SpringerLink : Bücher, S. 19-31). Wiesbaden: Springer VS.
- Rürup, M., Röbbken, H., Emmerich, M. & Dunkake, I. (Hrsg.). (2015). *Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung* (SpringerLink : Bücher). Wiesbaden: Springer VS.
- Scharpf, F. W. (2006). *Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung* (Unveränd. Nachdr. der 1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Schatzman, L. & Strauss, A. L. (1973). *Field research. Strategies for a natural sociology* (Prentice-Hall methods of social science series). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Schilke, O., Reimann, M. & Cook, K. S. (2015). Power decreases trust in social exchange. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 112 (42), 12950-12955.
- Schimank, U. (2007). Elementare Mechanismen. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische*

- Anwendungsfelder* (1. Aufl., S. 29-45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Schmachtel, S. (2017). Bildungslandschaften als Managementproblem? In T. Olk & S. Schmachtel (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften* (1. Auflage, S. 176-203). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schoorman, F. D., Mayer, R. C. & Davis, J. H. (2007). An Integrative Model of Organizational Trust: Past, Present, and Future. *Academy of Management Review*, 32 (2), 344-354.
- Schweer, M. K. W. (1997). Eine differentielle Theorie interpersonalen Vertrauens - Überlegungen zur Vertrauensbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Forschung und Praxis*, 44, 2-12.
- Schweer, M. K. W. (2008). Vertrauen und soziales Handeln — Eine differentialpsychologische Perspektive. In E. Jammal (Hrsg.), *Vertrauen im interkulturellen Kontext* (S. 13-26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schweers, C. (2005). *Vertrauen in Bildungsnetzwerken. Überlegungen über die Bedeutung von und den Umgang mit Vertrauen in regionalen Bildungsnetzwerken am Beispiel berufsbildender Schulen*, Universität zu Köln. Verfügbar unter <https://kups.ub.uni-koeln.de/1548/>
- Shapiro, D. L., Sheppard, B. H. & Cheraskin, L. (1992). Business on a Handshake. *Negotiation Journal*, 8 (4), 365-377.
- Simmel, G. (1908). *Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung* (Juventa-Paperback). Zugl.: Berlin, Techn. Univ., Diss., 1998 u.d.T.: Steinke, Ines: Kriterien für die Bewertung qualitativer Forschung. Weinheim: Juventa.
- Steinke, I. (2013). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rowohlts Enzyklopädie, 10. Aufl., S. 319-331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Stolz, H.-J. (2009). Gelingensbedingungen lokaler Bildungslandschaften. In P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen* (1. Aufl., S. 105-119). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Stolz, H.-J. (2012). Bildung neu denken! Kritische Anmerkungen zu aktuellen Ansätzen lokaler Bildungslandschaften und mögliche Alternativen. In P. Bleckmann, V. Schmidt & F. Mindermann (Hrsg.), *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle* (1. Aufl., S. 21-31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl.). Weinheim: Beltz Psychologie Verl.-Union.

- Strauss, A. L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung* (Übergänge, Bd. 10). München: W. Fink.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strübing, J. (2019). Grounded Theory und Theoretical Sampling. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 525-543). Wiesbaden: Springer VS.
- Svare, H., Gausdal, A. H. & Möllering, G. (2020). The function of ability, benevolence, and integrity-based trust in innovation networks. *Industry and Innovation*, 27 (6), 585-604.
- Thümmler, E., Bögelein, N., Beller, A. & Anheier, H. K. (Hrsg.). (2014). *Philanthropy and education. Strategies for impact; e. thümmler ... et al.* [Place of publication not identified]: Palgrave Macmillan.
- Truschkat, I. (2017). Die Macht des Dispositivs. In R. Diaz-Bone & R. Hartz (Hrsg.), *Dispositiv und Ökonomie. Diskurs- und dispositivanalytische Perspektiven auf Märkte und Organisationen* (Interdisziplinäre Diskursforschung, S. 133-156). Wiesbaden: Springer VS.
- Truschkat, I., Kaiser, M. & Reinartz, V. (2005). Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6 (2). Zugriff am 24.04.2023. Verfügbar unter <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/470/1007>
- Tschannon-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39 (4), 308-331.
- Vangen, S. & Huxham, C. (2003). Nurturing Collaborative Relations. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 39 (1), 5-31.
- Wald, A. & Jansen, D. (2007). Netzwerke. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (1. Aufl., S. 93-105). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Weber, S. M. (2012). Macht und Gegenmacht. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 43 (2), 137-152.
- Witkowski, R. (2021). Organisationsbedingte Angst – wenn die psychologische Sicherheit am Arbeitsplatz fehlt. In B. Badura, A. Ducki, H. Schröder & M. Meyer (Hrsg.), *Fehlzeiten-Report 2021 : Betriebliche Prävention Stärken - Lehren Aus der Pandemie* (S. 201-215). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Wright, M., Block, M. & Unger, H. von. (2007). *Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung* (Gesundheit Berlin, Hrsg.). Verfügbar unter http://www.armut-und-gesundheit.de/uploads/tx_gbbkongressarchiv/Wright__M.pdf
- Yu, M., Saleem, M. & Gonzalez, C. (2014). Developing trust: First impressions and experience. *Journal of Economic Psychology*, 43, 16-29.

Yu, M.-C., Mai, Q., Tsai, S.-B. & Dai, Y. (2018). An Empirical Study on the Organizational Trust, Employee-Organization Relationship and Innovative Behavior from the Integrated Perspective of Social Exchange and Organizational Sustainability. *Sustainability*, 10 (3), 864.

Anhang

Teilstudie 1

Vertrauen im Bildungsverbund

Skizze einer Theorie zu Dimensionen interpersonalen Vertrauens

Kappauf, Z. & Kolleck, N. (2018). Vertrauen im Bildungsverbund. Skizze einer Theorie zu Dimensionen interpersonalen Vertrauens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (5), 1045-1062.

Nachdruck mit Genehmigung von Springer Nature.
Reproduced with permission from Springer Nature.

Der folgende Text entspricht dem Beitrag, der in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft veröffentlicht wurde. Die Originalpublikation ist online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0812-4>

Vertrauen im Bildungsverbund

Skizze einer Theorie zu Dimensionen interpersonalen Vertrauens

Zola Kappauf, Nina Kolleck

Zusammenfassung Bildungsverbände stellen eine neue Form der Steuerung dar, bei der aktuelle Herausforderungen im Bildungssystem durch eine abgestimmte Zusammenarbeit aller beteiligten Akteure bearbeitet werden sollen. Solche Verbände leben von den sozialen Beziehungen der Beteiligten untereinander, wobei das Vertrauen von besonderer Relevanz ist. Wir wenden uns dem interpersonalen Vertrauen im Bildungsnetzwerk zu und skizzieren eine empirisch fundierte Theorie der Vertrauensdimensionen im multiorganisationalen Zusammenschluss. Dafür analysieren wir halbstandardisierte Interviews mit 21 Akteuren eines exemplarischen Bildungsverbands. Die Interviews fokussierten die Beziehungen der Befragten im Verbund. Ausgewertet wurden sie mithilfe der Grounded Theory und der Analysesoftware MAXQDA. Unsere Ergebnisse resultieren in eine Theorie der fünf Vertrauensdimensionen: (1) Individuelle Einstellung, (2) Zeit, (3) Fachlich-organisationale Zugehörigkeit, (4) Macht sowie (5) Multiplexität. Diese Dimensionen stellen eine Annäherung an ein besseres Verständnis der Vertrauensbeziehungen in Bildungsverbänden dar und müssen in weiteren, insbesondere repräsentativen Studien auf ihre Gültigkeit hin überprüft werden.

Schlüsselwörter: Vertrauen · Bildungsverbund · Netzwerk · Grounded Theory

Trust in an educational network

Theoretical dimensions of interpersonal trust

Abstract Educational networks constitute a new way of governance, which aims at collaborating on current challenges in the educational system. Such networks are based on the social relationships of their members, whereby trust is of particular relevance. In this article, we focus on this interpersonal trust within an educational network and take a first step towards an empirically grounded theory on dimensions of trust in a multi-organizational coalition. To that end, we analyze semi-structured interviews with a total of 21 actors of an exemplary educational network. The interviews were mainly focused on the interviewees' network relationships. These relationships were analyzed by means of Grounded Theory using the data analysis software MAXQDA. Our analyses resulted in a theory of five dimensions of trust: (1) individual attitude, (2) time, (3) organizational and issue-specific proximity, (4) power, and (5) multiplexity. These dimensions represent an approximation of a better understanding of trustful relations in educational networks and have to be verified in further – particularly representative – studies for their validity.

Keywords: Educational cooperation · Grounded Theory · Network · Trust

1. Einleitung

Aus einer Educational Governance-Perspektive können Bildungsverbände, -netzwerke oder auch -landschaften als eine neue Form der Steuerung verstanden werden. Sie bieten innovative Antworten auf Probleme, die anhand von top-down Steuerung durch den Staat nicht gelöst werden konnten (vgl. Fink 2011). Mithilfe von Bildungslandschaften soll den

regionalen Bildungsakteur/innen mehr Autonomie in der Gestaltung von Bildungsprozessen ermöglicht werden, während staatliche Steuerung auf die Formulierung von Bildungsstandards reduziert wird (vgl. Kussau und Brüsemeister 2007). Akteur/innen unterschiedlicher Organisationen arbeiten an der gemeinsamen Bewältigung aktueller Herausforderungen. Ihnen wird damit Raum gegeben, durch die koordinierte Zusammenarbeit mit anderen Tätigkeitsbereichen wirksam zu werden.

Bisherige Forschungen zu Bildungsnetzwerken zeigen einen grundsätzlich positiven Effekt des Zusammenschlusses auf die Beteiligung der Akteur/innen. Jedoch weist die Beteiligung selbst und die Zufriedenheit der Akteur/innen mit ihren Möglichkeiten der Mitgestaltung hohe regionale Varianzen auf (vgl. Rolff 2014). Es fällt auf, dass bei den Untersuchungen die Qualität der Beziehungen der Akteur/innen untereinander keine Berücksichtigung findet, obwohl diese in Zusammenhang mit den hohen regionalen Varianzen stehen könnten. Die wissenschaftliche Untersuchung der Lokalen Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule, gefördert durch das BMFSFJ, fand bei ihren Analysen der Kooperationsformen zwar heraus, dass dem persönlichen Engagement der Beteiligten eine besondere Rolle beigemessen wird und die Zusammenarbeit erleichtert, dabei werden die einzelnen Akteur/innen jedoch immer als Vertreter/innen ihrer Institutionen gesehen. Interpersonale Beziehungen spielen in den Analysen keine Rolle (vgl. Schalkhauser und Thomas 2011). Bildungsnetzwerke konstituieren sich jedoch aus den sozialen Beziehungen ihrer Beteiligten; dabei ist Vertrauen ein grundlegendes Moment (vgl. Kolleck und Bormann 2014). Netzwerke, wie sie in der Governance-Literatur beschrieben werden, beruhen auf Vertrauen als zentralem Mechanismus und einer kooperativen Form der Zusammenarbeit (vgl. Wald und Jansen 2007). Bildungsnetzwerke im Besonderen sind geprägt von Kooperation einerseits und Hierarchie andererseits, in die die kooperativen, vertrauensvollen Beziehungen eingebettet sind (vgl. Preuß 2012). Tschannon-Moran (2001) fand in ihrer Untersuchung von Kooperationen zwischen Schulleitungen, Lehrkräften und Eltern heraus, dass sich eine vertrauensvolle Atmosphäre positiv auf eine tatsächliche, partizipative Kooperation (in Abgrenzung zu einer Schein-Zusammenarbeit ohne Partizipation) auswirkt. In der wissenschaftlichen Literatur finden sich zahlreiche Perspektiven auf Vertrauen, die einzelne Aspekte des Phänomens beleuchten oder dessen generelle Relevanz in unterschiedlichen Kontexten diskutieren. Doch obwohl Vertrauen entscheidend für den Erfolg von Bildungsnetzwerken sein dürfte, besteht bislang keine weitreichend akzeptierte Theorie zu Vertrauen in Netzwerken, aus der empirisch überprüfbare Hypothesen abgeleitet werden können. In dem vorliegenden Artikel wenden wir uns dem Forschungsdesiderat zu, indem wir das Vertrauen der in Bildungsnetzwerken involvierten Akteur/innen ergründen und damit einen ersten Schritt in Richtung der Entwicklung einer Theorie zu Dimensionen des interpersonalen Vertrauens im multiorganisationalen Zusammenschluss gehen.

Dabei wenden wir uns einem exemplarischen regionalen Bildungsverbund zu. Um den Herausforderungen im Bildungssystem aktiv zu begegnen, haben sich im Jahr 2013 mehrere Kommunen, Universitäten, Landesministerien und überkommunale Verbände stiftungsfinanziert zusammengeschlossen. Koordiniert wird der Verbund von einer eigens eingerichteten Geschäftsstelle.

Mit dem Zusammenschluss wird eine Verbesserung des regionalen Bildungssystems angestrebt, indem verstärkt auf individuelle Förderung gesetzt und der Aufbau einer durchgängigen Sprachbildung initiiert wird. Auf struktureller Ebene soll ein Modell zur kommunal und institutionell übergreifenden Zusammenarbeit entwickelt und eine stärkere

Verzahnung von Schul- und Hochschulwesen zur Unterstützung von Studienberechtigten bei der Studienfachwahl erreicht werden. Ferner ist die Entkopplung der Studienerfolgsquote von der sozialen Herkunft der Studierenden Ziel des Bildungsverbunds.

Das spezifische Moment ist neben dem Einbezug von Hochschulen in die Gestaltung der Bildungslandschaft auch der *Collective Impact* Ansatz, der die Zusammenarbeit der Partnerinstitutionen prägen soll. Grundlage dieses Ansatzes des *Gemeinsamen Wirkens* ist die Erarbeitung kollektiv geteilter Ziele und damit einhergehend auch die Einigung über den Weg zum Ziel sowie dessen Messbarkeit. Neben einem koordinierten Handeln und der Einrichtung einer organisatorischen Einheit, steht besonders die Kommunikation der Partner/innen im Mittelpunkt. Diese stützt sich in erster Linie auf Offenheit und Vertrauen (vgl. Kania und Kramer 2011).

Vor diesem Hintergrund haben wir uns mit der Konstitution des Netzwerkes beschäftigt und in diesem Zusammenhang die Vertrauensbeziehungen näher beleuchtet.

Für die Herleitung einer Theorie zu empirisch fundierten Dimensionen des Vertrauens, werden zunächst die aktuellen theoretischen Vertrauensgrundlagen und der Forschungsstand vorgestellt. Darauf folgt die Darlegung der methodischen Vorgehensweise.

Das vierte Kapitel widmet sich den Erkenntnissen aus unseren Analysen. Die induktiv herausgearbeiteten Dimensionen von Vertrauen, die im Rahmen der multiprofessionellen Zusammenarbeit des Bildungsverbundes relevant sind, werden vorgestellt und in einem Kapitel der Theorieentwicklung zueinander in Beziehung gesetzt. Dabei findet auch eine Rückbindung an die theoretische Rahmung statt.

Es folgt eine abschließende Diskussion, in der die Errungenschaften des Beitrags und das methodische Vorgehen reflektiert sowie die forschungspraktische Relevanz der Ergebnisse mit Blick auf zukünftige Forschungsvorhaben fokussiert werden.

2. Theoretische Vertrauensgrundlagen und Forschungsstand

Die Datenanalyse und Theorieentwicklung wurde von einer Durchsicht wissenschaftlicher Literatur begleitet, die zunächst einen Überblick über das Grundkonzept des interpersonalen Vertrauens lieferte und sich schließlich auf interpersonales Vertrauen innerhalb von Organisationen fokussierte, in der Annahme, dass sich Ähnlichkeiten zum Vertrauen in multiorganisationalen Zusammenschlüssen finden können.

2.1 Grundannahmen interpersonalen Vertrauens

Die differentielle Vertrauenstheorie nach Schweer (1997) geht davon aus, dass sich das interpersonale Vertrauen aus verschiedenen Konzepten zusammensetzt. Entscheidend für die Vertrauensentwicklung ist demnach zum einen die individuelle Vertrauensneigung jeder vertrauenden Person, die darüber Aufschluss gibt, inwiefern diese Person Vertrauensbeziehungen als möglich erachtet. Ob letztlich tatsächlich vertraut wird, entscheidet sich in der konkreten Interaktion mit einem Gegenüber. Diese individuelle Vertrauensneigung ist keine Grundsätzliche, wie es Rotter (1967) mit seiner Definition des generalisierten Vertrauens postulierte, sondern eine vom jeweiligen Lebensbereich abhängige. Die individuelle Vertrauensneigung kann demnach bspw. in Interaktion mit Freunden deutlich höher sein, als im Berufsleben. Darüber hinaus verfüge jede Person über

eine individuelle implizite Vertrauenstheorie, in der „die Gesamtheit der individuellen normativen Erwartungen an das Verhalten anderer Personen im Hinblick auf die Förderung eines positiven Vertrauensverhältnisses zueinander“ enthalten sind sowie „Vorstellungen darüber, wie man sich „solchen“ Personen gegenüber zu verhalten hat (Schweer 1997, S. 6, Anführungszeichen im Original). Es soll jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass auch situative Faktoren, wie der Erstkontakt, Einfluss auf die jeweilige Vertrauensentwicklung nehmen.

Der Begriff der Vertrauensentwicklung impliziert bereits die Prozesshaftigkeit des Vertrauens. Möllering (2013) argumentiert, es sei von besonderer Bedeutung sich bewusst zu machen, dass am gegenseitigen Vertrauen stets gearbeitet werden müsse. Die Beteiligten eines Vertrauensprozesses müssten fortlaufend sowohl an ihrer Vertrauenswürdigkeit arbeiten, als auch dem Gegenüber Vertrauen schenken. So würde das Vertrauen in jeder neuen Situation noch einmal geprüft und bestenfalls bestätigt. Erfahrungen sammeln sich über die Zeit an und werden in (Erfahrungs-)Wissen umgesetzt, durch die sich teils implizite Erwartungen einstellen (vgl. Koller 1990; Luhmann 2009; Bormann 2012). Damit verringert sich die Unsicherheit im Umgang mit dem Gegenüber. Unsicherheiten entstehen dort, wo Verhaltensweisen des Gegenübers nur schwer einzuschätzen sind, weil sie der vertrauenden Person unbekannt sind. Wenn das Verhalten des Gegenübers aber kalkulierbar scheint, wirkt sich das förderlich auf die Vertrauensentwicklung aus (vgl. Kassebaum 2004). Insbesondere subjektiv festgestellte Gemeinsamkeiten können Unsicherheiten reduzieren (vgl. Berger und Calabrese 1975). Vertrauen gilt zwar als komplexitätsreduzierend, indem es der Überbrückung von Unsicherheiten und Wissenslücken dient (vgl. Luhmann 2009; Beierlein et al. 2012; Bormann 2012), die Entscheidung zu vertrauen ist dennoch eine Risikoabwägung, bei der das Risiko bzw. die Unsicherheit nicht zu groß sein darf (vgl. Bachmann und Lane 2010).

2.2 Vertrauen innerhalb von Organisationen

Ein organisationaler Kontext hebt das Vertrauen auf eine andere Ebene. Menschen treffen nicht als Privatpersonen aufeinander, sondern als Geschäftspartner/innen. Eberl (2010) unterscheidet diesbezüglich zwischen „Vertrauensgrundlagen“ und „Beziehungsformen“. In einer geschäftlichen Beziehung ist viel von der Leistungsbereitschaft und -fähigkeit der Partner/innen abhängig. Daher spielt das Vertrauen in ihre fachliche Kompetenz als eine von drei Vertrauensgrundlagen für die Zusammenarbeit eine bedeutende Rolle. Besonders innerhalb einer Organisation stellt sich auch die Frage nach der moralischen Integrität der Kolleg/innen. Das bedeutet, sich darauf verlassen zu können, dass das Gegenüber die gleichen organisationsbezogenen Werte mit einem selbst teilt und auch entsprechend handelt. Als dritte Grundlage benennt Eberl (2010, S. 242) den „guten Willen“. Das Vertrauen darauf, dass das Gegenüber einem wohlgesonnen ist und nicht (vorsätzlich) gegen das eigene Wohl handelt. Bedeutsam ist zudem, dass die Vertrauensgrundlagen von „Kompetenz“ zum „guten Willen“ persönlicher werden.

Bei den „Beziehungsformen“ unterscheidet Eberl (2010, S. 242) zwischen einer Vertrauensbeziehung unter Kolleg/innen innerhalb einer Organisation, einer interorganisationalen Beziehung und der Beziehung zu Vorgesetzten bzw. zwischen Personen mit unterschiedlichen hierarchischen Stellungen.

Beziehungen in Bildungsverbänden sind jedoch nicht nur geprägt durch das Vorhandensein oder nicht-Vorhandensein von hierarchisch geprägten Verhältnissen. Besonders durch den

Zusammenschluss unterschiedlicher und oft auch voneinander weitgehend unabhängiger Bildungsakteur/innen können die vorhandenen Beziehungen nicht auf eine hierarchische Form reduziert werden (Vorgesetzte und Weisungsgebundene). Vielmehr spielt in diesem Kontext auch das Erlangen von Macht innerhalb des Netzwerkes eine entscheidende Rolle. Basierend auf dem dreidimensionalen Machtansatz nach Lukes unterscheidet Kolleck (vgl. 2009, 2013) die relationale, strukturelle und diskursive Macht. Relationale Macht entsteht demnach durch die Fähigkeit, gezielt Beziehungen zu nutzen und Kontakte für das Erreichen der eigenen Ziele zu knüpfen. Strukturelle Macht resultiert aus einer privilegierten Stellung im System, die meist auf finanzielle Ressourcen oder eine hierarchische Position zurückzuführen ist. Diskursive Macht hingegen ist die Macht einer Person, Gruppe oder Organisation, Diskurse in einem abgegrenzten Rahmen zu beeinflussen und zu gestalten (vgl. Kolleck 2012). Dabei zielt die Beeinflussung auf die Formung von Wahrnehmung und Wünschen und rückt die Bedeutung von Ideen und Werten in den Vordergrund (vgl. Kolleck und Bormann 2014). Diskursive Macht setzt am frühestmöglichen Zeitpunkt in gesellschaftlichen Veränderungsprozessen an, wirkt tief in Gesellschaften hinein und kann Vertrauen erzeugen (vgl. Kolleck 2015).

In Bezug auf Bildungsverbünde dürften vor allem die relationale und diskursive Macht eine Rolle spielen, wenn es darum geht, den Verbund auszuweiten und zu verstetigen sowie als Gemeinschaft auf Grundlage der gleichen Ziel- und Wertvorstellungen zu handeln. Strukturelle Macht obliegt dabei denen, die in einem solchen Verbund über die systemisch privilegierte Stellung der Fördergebenden verfügen und damit auch Inhalte steuern können sowie denjenigen, die innerhalb ihrer eigenen Organisation über eine privilegierte Position verfügen und dadurch das Geschehen im Verbund leichter beeinflussen können. An dieser Stelle wird erneut die von Preuß (2012) beschriebene Besonderheit von Bildungsnetzwerken deutlich, wonach Bildungsnetzwerke immer eine Mischung aus Kooperation und Hierarchie sind.

Im Folgenden reflektieren wir die theoretischen Überlegungen anhand einer eigenen Studie. Hierfür stellen wir in einem ersten Schritt das methodische Vorgehen der Studie vor.

3. Methode

3.1 Stichprobe

Für die Untersuchung der Forschungsfrage wurden 21 Akteur/innen mithilfe eines halbstandardisierten Fragebogens interviewt. Zu den Interviewten zählen Schlüsselpersonen des Verbunds, die als Ansprechpartner/innen der eigenen Organisation gelten und/oder dort eine leitend-koordinierende Rolle einnehmen. Die Auswahl der Interviewpartner/innen erfolgte nach dem Prinzip des *Selektiven Samplings* (vgl. Schatzman und Strauss 1973). Im Voraus wurde die Anzahl und die Akteurszugehörigkeit der Interviewten festgelegt, um sicherzustellen, dass aus jedem relevanten Organisationstypus mindestens eine Person befragt wird. Als Kriterien für die Auswahl der Interviewpartner/innen zählten demnach vor allem die aktive Einbindung ins Netzwerk und die institutionelle Varianz. Es wurden Repräsentant/innen interviewt, die den folgenden am Netzwerk beteiligten Bereichen zugeordnet werden können: Hochschule, Schule, kommunale Bildungsverwaltung, Landesverwaltung, Stiftung sowie die Geschäftsstelle.

Besonders relevant für die Befragung waren jene Akteur/innen, die bereits aktiv am Verbund mitwirkten, da erst durch die aktive Mitwirkung in dem Bildungsnetzwerk entscheidende Vertrauensbeziehungen entstehen können. Dabei handelt es sich sowohl um Vertreter/innen der Partnerinstitutionen, als auch um Maßnahmenbezogene Kooperationspartner/innen, sowie Teilnehmende an Maßnahmen. Insgesamt wurden 14 Frauen und sieben Männer interviewt. Im Schnitt dauerten die Interviews etwa 80min, wurden in den Arbeitsräumen der Interviewten durchgeführt, auditiv aufgezeichnet und anschließend nach den Regeln von Dresing und Pehl (2015) transkribiert.

3.2 Erhebung

Der Leitfaden, der für die Durchführung der Interviews verwendet wurde, beinhaltete (neben weiteren theoretischen Konstrukten, die nicht Gegenstand des vorliegenden Beitrags sind) Fragen zum Vertrauen der Interviewten in ihre Netzwerkpartner/innen. Die Fragen bauten sich sukzessive auf von der Frage der allgemeinen Rolle von Vertrauen im Arbeitskontext bis zur Benennung konkreter Vertrauensverhältnisse innerhalb des Netzwerks und ihrer jeweiligen Beschaffenheit. Im Detail wurden die Art und Häufigkeit des Kontakts, sowie die Inhalte des Austauschs erfasst. Unterstützt wurden die Ausführungen durch das Ausfüllen einer ego-zentrierten Netzwerkkarte im Interviewverlauf, in die die Befragten ihre bedeutendsten Kontakte im Rahmen des Bildungsverbundes einzeichnen sollten. Die Nähe oder Distanz mit der die Kontakte zur Mitte der Karte eingezeichnet wurden, repräsentierte ihre Wichtigkeit, d.h. je näher Kontaktpersonen ins Zentrum der Karte gezeichnet wurden, desto wichtiger wurden sie wahrgenommen. Die Erhebung des Netzwerks und die dazugehörigen Fragen zum Vertrauen bildeten die entscheidende, jedoch nicht ausschließliche Grundlage des vorliegenden Artikels. Gemäß der rekonstruktiven Sozialforschung wurde stets das gesamte Interview betrachtet. Aussagen wurden kontextualisiert. Ein besonderes Augenmerk wurde dabei auf diejenigen Beziehungen gelegt, die im Interviewabschnitt zum Vertrauen als besonders vertrauensvoll bezeichnet wurden. Eventuelle Äußerungen zu diesen Beziehungen in einem früheren Stadium des Interviews konnten ebenfalls Aufschluss über das jeweilige Vertrauensverständnis der Befragten und die darin impliziten Dimensionen des Vertrauens geben.

3.3 Auswertung

Die Analyse der Daten erfolgte nach Abschluss der Erhebung aller qualitativen Daten. Ausgewertet wurden die transkribierten Interviews nach den Regeln der Grounded Theory von Strauss und Corbin (1996) und mit Hilfe der Analysesoftware MAXQDA.

Die Interviews wurden zunächst offen kodiert, das heißt die Daten wurden in kleinen Schritten auf ihren inhaltlichen Kern hin untersucht. Dieser Vorgang dient der Identifizierung „einzelner Phänomene und ihrer Eigenschaften“ (vgl. Strübing 2008, S. 20). Bezogen auf das Forschungsthema des interpersonellen Vertrauens im multiprofessionellen Bildungsverbund ergab sich im Verlauf dieses Kodierprozesses das Vertrauensverständnis der Interviewten sowohl allgemein, als auch berufsbezogen. Ersichtlich wurden die Bedingungen für die Entstehung von Vertrauen, die Gewinne einer vertrauensvollen Beziehung und ihre Risiken. Die Erkenntnisse aus diesem Analyseschritt wurden im nächsten Schritt, dem axialen Kodieren, bei dem die einzelnen Phänomene hinsichtlich der Fragestellung in einen Zusammenhang gestellt werden (vgl. Strübing 2008), reanalysiert und es konnten die Kontexte herausgearbeitet werden, in denen die Befragten ihre

Vertrauensbeziehungen verorten. So fanden sich bspw. die Kontexte der Arbeitsgruppe, des gleichen Geschlechts, der Vorgesetzten, der zeitlichen Entwicklung uvm. Diese Kontexte konnten wiederum in Dimensionen gefasst werden, die schließlich richtungsweisend für die hier vorgestellte Theorie sind.

Den Regeln des selektiven Kodierens folgend wurde das Datenmaterial daraufhin noch einmal hinsichtlich der Integration aller identifizierten Konzepte in die Theorie der Dimensionen untersucht, wodurch sich für jede Dimension verschiedene Ausprägungen ergaben.

Um eine Unvoreingenommenheit dem empirischen Gegenstand gegenüber zu gewährleisten und damit eine in der Empirie gegründete Theorie zu ermöglichen, beschränkte sich die vorab-Recherche von Fachliteratur auf ein Grundverständnis des Phänomens Vertrauen und die Identifizierung des Forschungsdesiderats. Eine intensive Sichtung bisheriger Forschungen und theoretischer Abhandlungen zum Thema erfolgte erst nach der Auswertung des Datenmaterials und diente als Vergleichsgrundlage und Sensibilisierung für die Feinheiten der erlangten Erkenntnisse, wie es die Grounded Theory vorsieht (vgl. Strauss und Corbin 1996).

Die für diesen Beitrag ausgewählten Zitate sind den Interviewtranskripten entnommen und dienen der Illustration der Ergebnisse. Sie sind nicht als ausschließliche Interpretationsgrundlage zu sehen. Ausgewählt wurden solche Zitate, die die jeweilige Ausprägung einer Dimension möglichst prägnant darstellen.

4. Ergebnisse

Die Auswertung ergab fünf Dimensionen von interpersonalen Vertrauensbeziehungen im Bildungsverbund, die im Folgenden vorgestellt werden. Nach der Vorstellung werden die Dimensionen im Sinne einer Theorieentwicklung zueinander in Bezug gesetzt.

4.1 Individuelle Einstellung

Die Dimension der individuellen Einstellung hat sich im Verlauf der Auswertungen als grundlegende Dimension der hier vorgestellten Vertrauens Theorie herausgestellt.

Die Auswertung der Interviews weist auf verschiedene vertrauensbezogene Einstellungsausprägungen hin. Für die einen gilt Vertrauen als Notwendigkeit, weswegen sie eine hohe Neigung zeigen zu vertrauen. Für andere steht eher das Misstrauen im Fokus und sie weisen eine niedrige Neigung auf, sich gegenseitig zu vertrauen – zumindest vorerst. Zwischen den beiden Polen finden sich Abstufungen.

Für den Großteil der Befragten spielt Vertrauen im beruflichen Kontext eine wichtige Rolle oder wird gar als Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit erachtet.

Es ist die Basis für alles. (...) Ich würde es sogar noch höher bewerten als die fachliche Zusammenarbeit.

Darüber hinaus finden sich unter den Befragten solche, die ihren Netzwerkpartner/ innen ein grundsätzliches Vertrauen entgegenbringen. Das bedeutet, dass sie bereits ohne gemeinsame Erfahrungswerte in eine Vertrauensvorleistung gehen.

Wenn ich ein Projekt anfangen, vertraue ich erst mal allen gleichermaßen.

Sie sind bereit ihren Projektpartner/innen von vornherein Vertrauen entgegen zu bringen. Dieses Vertrauen wird im Laufe der Zusammenarbeit auf seine Berechtigung geprüft und den Erfahrungen angepasst, sodass eine Gleichverteilung des Vertrauens gegenüber allen Beteiligten dauerhaft nicht selbstverständlich ist.

Der größte Teil der Interviewten vertraut jedoch erst, nachdem die Beziehung durch einschlägige Erfahrungen geprüft wurde und ist nicht bereit a priori in Vorleistung zu gehen. Der Faktor ‚Zeit‘ spielt hierbei eine entscheidende Rolle. Grundsätzlich ist die Bereitschaft zu vertrauen jedoch gegeben.

Relativiert wird die Bedeutung von Vertrauen im Arbeitskontext von denjenigen, die Vertrauen als „toll“, aber nicht notwendig betrachten und ihren Netzwerkpartner/ innen nicht mit einer vertrauensvollen Grundhaltung entgegentreten. Die Entwicklung einer Vertrauensbeziehung wird nicht angestrebt und sollte sie dennoch entstehen, tut sie das auf einer zwischenmenschlichen und nicht geschäftlichen Ebene.

Zwischen Geschäftspartnern (...), kann ich auch geschäftlich abrechnen. Partner und Vertrauen, da bin ich dann in diesem zwischenmenschlichen Bereich.

Als konträres Extrem zu jenen, für die eine Zusammenarbeit ohne Vertrauen nicht möglich ist, gibt eine befragte Person an, selbst ein misstrauischer Mensch zu sein, der niemandem vertraut.

Die Interviews weisen eine große Bandbreite der grundsätzlichen Einstellung zu Vertrauen im Arbeitskontext auf, welche sich folglich auf die Beziehungen im Verbund auswirkt.

4.2 Zeit

Neben der Dimension ‚Individuelle Einstellung‘ erwies sich ‚Zeit‘ ebenfalls als zentrale Dimension, die übergreifend in jeder weiteren Dimension von Bedeutung ist.

In den Interviews wird deutlich, dass Vertrauen innerhalb von Beziehungen wächst. Dafür benötigt es Zeit.

Formulierungen wie „noch nicht viel Vertrauen“ weisen auf die Prozesshaftigkeit und die Entwicklung von Vertrauen hin.

Auch das folgende Zitat macht deutlich, dass Vertrauen nicht plötzlich entsteht, sondern wächst und daher Zeit benötigt.

(Name) ist eigentlich schon super und das Vertrauensverhältnis, das wächst so nach und nach.

Der Entwicklungsprozess von Vertrauen ist entscheidend. Die Vertrauenden haben in dieser Zeit die Möglichkeit, einschlägige Erfahrungen miteinander zu machen, deren Auswertung über wachsendes oder sinkendes Vertrauen entscheidet. Verlaufen Erfahrungen positiv, geht wachsendes Vertrauen damit einher.

Großes Vertrauen habe ich zu der Schulaufsicht (...), weil wir seit 15 Jahren eng zusammenarbeiten.

Im Arbeitskontext bedeutet eine positive Erfahrung meist, dass die Vertrauensperson als fachlich und organisatorisch verlässlich erlebt wird – und wurde, denn ein Großteil der engen

Vertrauensbeziehungen im Netzwerk besteht aufgrund von langfristigen oder früheren Arbeitsbeziehungen.

Ja genau, die kennen sich auch schon ewig. Also die (Ebene) wird eigentlich komplett (...) von (Name) bespielt, (...) einfach durch die (berufliche) Herkunft, na klar.

Erfahrungen und daraus entstandenes Vertrauen aus früheren Arbeitssettings übertragen sich zumindest in Teilen auf das neue Setting, auch wenn sich die Aufgaben und Rollen der Beteiligten verändert haben.

4.3 Fachlich-organisationale Nähe

Unter Betrachtung der in den Interviews behandelten Vertrauensbeziehungen zeichnet sich eine deutliche Relevanz der fachlichen und organisationalen Zugehörigkeit der jeweils in Beziehung stehenden Personen ab.

Auf organisationaler Ebene spielt die formale Nähe von Kolleg/innen eine Rolle. Es zeigte sich, dass denjenigen, die im gleichen Team arbeiteten, am meisten vertraut wird. Besonders die Zusammenarbeit mit persönlichen Assistent/innen, wie auch mit Stellvertretenden ist durch besonderes Vertrauen gekennzeichnet und fällt unter Bezeichnungen wie „inner circle“ oder in die Gruppe, der „blindes Vertrauen“ geschenkt wird.

Ja, blind kann ich sagen meiner Stellvertreterin, das ist fast kohärentes Denken.

Einige der Interviewten nahmen keinerlei Trennung zwischen sich und ihrem „inner circle“ vor und sprachen vom generischen „Wir“. Nur wenige dieser sehr vertrauensvollen Beziehungen im engsten Kreis werden von den Interviewten argumentativ begründet, stattdessen eher durch Formulierungen wie „natürlich“ als selbstverständlich erachtet.

(...) aber natürlich auch mit (Name), das sind jetzt also quasi die Kolleginnen aus meinem Bereich.

Das unterscheidet innerorganisationale Beziehungen von solchen mit Kolleg/innen aus anderen Institutionen. Bei diesen finden sich argumentative Begründungen für das vertrauensvolle Verhältnis, die häufig auch Einschränkungen beinhalten. Beispielsweise brauchen interorganisationale Beziehungen einen thematisch-fachlichen Bezug, von dem die Zusammenarbeit handelt. Es ist auffällig, dass im Kontext der Vertrauensfrage jene außerorganisationalen Kolleg/innen genannt werden, die in einem themen- oder funktionsverwandten Bereich (z.B. Leitung) tätig sind.

Damit einher gehen Beschreibungen von Beziehungen, in denen die Beteiligten aus unterschiedlichen Kontexten stammen – ein Kerngedanke multiprofessioneller

Zusammenschlüsse. Diese Beziehungen müssen sich jedoch der Herausforderung stellen, mit den Gepflogenheiten des jeweiligen Gegenübers zurechtzukommen. Das kann bei den Beteiligten zu Irritationen führen, weil sie andere organisationale Verfahrens- und Umgangsweisen gewohnt sind.

Da ist noch kein Vertrauen (...) da, und das hat mich ehrlich gesagt überrascht, weil ich habe dann immer gesagt „Na ja, gut, aber wir machen das doch zusammen und wir sind doch hier zusammen.“ (...) Also die Person, (...) kommt aus der Verwaltung und natürlich ist in Verwaltung noch mal viel stärker dieses „alles (...) fix festhalten“ und in so starren Mustern und da merkt man natürlich, (...) aus was für einem Bereich die kommen. Aber das hat mich ein bisschen überrascht.

Die interviewte Person äußert sich in diesem Zitat überrascht über das formale Verhalten ihres Gegenübers, während sie mit einem Gedanken der Gemeinschaftlichkeit in die Interaktion getreten war. Sie erklärt das unerwartete Verhalten ihres Gegenübers mit dessen/deren Herkunft aus der Verwaltung und bringt ihre Irritation mit einer verzögerten Vertrauensentwicklung in Verbindung.

Die ungewohnten Handlungsweisen des Gegenübers steigern die Unsicherheit der vertrauenden Person. Durch fehlende Erfahrung mit den Gepflogenheiten des Gegenübers ist das Verhalten nur schwer vorhersagbar, was die Vertrauensentwicklung zumindest verlangsamt.

4.4 Macht

Eine weitere Dimension, die wir zu Vertrauen aus dem Datenmaterial generieren konnten, bezieht sich auf Machtverhältnisse. Macht kann sich je nach Beziehung und Individuen sehr unterschiedlich auf Vertrauen auswirken und unterschiedliche Formen annehmen. Auf der Basis der empirischen Analysen des Datenmaterials erwiesen sich dabei insbesondere drei Facetten der Macht als relevant: strukturelle Macht (finanzielle Ressourcen und privilegierte Stellung) sowie relationale (Kontakte und Vernetzung) und diskursive Macht (Einfluss).

Bildungsnetzwerke, wie der hier vorgestellte Beispielerbund, haben die besondere Situation, dass eine fördernde Einheit (d.h. die finanzierende Stiftung) unter bestimmten Voraussetzungen finanzielle Ressourcen für das Netzwerk bereitstellt. Die finanzielle Grundlage dient dabei zum einen der Förderung der beteiligten Netzwerkmitglieder, zum anderen sollen das Netzwerk etabliert und sein Funktionieren gesichert werden. Für interpersonale Vertrauensbeziehungen bedeutet das, dass die für das Netzwerk abgestellten Mitarbeiter/innen für andere Beteiligte des Zusammenschlusses eine Vorgesetztenrolle einnehmen. Als Repräsentant/innen der geldgebenden Institution sind sie für die Mittelvergabe und die Kontrolle der Mittelverwendung zuständig. Damit geraten die Fördernehmenden in eine Abhängigkeit und Reportpflicht. Das folgende Zitat zeigt, wie die geldgebende Institution eingeordnet wird (als Vorgesetzte) und dass die Zusammenarbeit aufgrund fehlender Transparenz als verunsichernd erlebt wird. Die bestehende Abhängigkeit hemmt das Vertrauen in die „Vorgesetzten“.

(...) es sind Vorgesetzte und es/wir sind Mitarbeiter und, ja, (...) man weiß nicht, was die (...) für eine Agenda haben, wie das mal geplant ist (...) und das ist glaube ich manchmal in all dieser Arbeit hier so (...) ein kleines bisschen schwierig

Die Geschäftsstelle, als moderierende Einheit, ist für die Etablierung und Koordination des Netzwerkes zuständig und verwaltet die Mittel zur Maßnahmenförderung. Dadurch verfügt sie über eine strukturelle Machtposition. Ihre anfänglichen Versuche, den Bildungsverbund zu beleben und Partner/innen zu gewinnen, stießen auf Misstrauen.

Ich muss sagen am Anfang war ich sehr skeptisch

Erst durch Zeit und Überzeugungskraft für die Inhalte des Verbundes (diskursive Macht) wuchs das Vertrauen der Aktiven vor Ort in die Geschäftsstelle. Gestärkt wurde es außerdem durch den Einsatz persönlicher Kompetenzen und Ressourcen (bspw. Kontakte; relationale Macht) seitens der Geschäftsstelle.

Also bestimmte Kontaktaufnahmen funktionieren mit Sicherheit in Person der (Geschäftsstellenmitarbeitenden), die einfach gute Kontakte haben.

Auch jenseits der Geschäftsstelle, die qua Definition eine Sonderrolle innerhalb des Verbundes einnimmt, wirken sich ein erhöhtes Engagement einiger der strukturell gleichgestellten Beteiligten und deren daraus resultierende aktivere und einflussreichere Stellung im Netzwerk positiv auf das ihnen entgegebene Vertrauen aus.

Daraus kann auf die vertrauensfördernde Eigenschaft diskursiver Macht geschlossen werden.

4.5 Multiplexität

Als finale Dimension wurde im Zuge der Auswertungen die Multiplexität von Beziehungen im Bildungsverbund definiert. Der Begriff stammt aus der Netzwerkanalyse und bezeichnet die Überlappung verschiedener Beziehungsformen (vgl. Verbrugge 1979 S. 1286). Das bedeutet Netzwerkakteur/innen kennen sich nicht nur als Kolleg/innen, sondern bspw. auch aus dem gleichen Sportverein o.ä. Im vorliegenden Kontext bezieht sich diese Bezeichnung jedoch auch auf unterschiedliche berufliche Rahmen, in denen sich die Beteiligten des Netzwerkes bereits begegnet sind. Solche Strukturen sind insbesondere durch den Projektcharakter vieler Initiativen nicht ungewöhnlich.

Eine Überlappung von Beziehungsebenen kann zur Vertiefung von Vertrauen beitragen, wenn sich zwei Personen sowohl auf fachlicher als auch auf persönlicher Ebene kennen. Diese Verortung in verschiedenen emotionalen Bereichen bringt auch ein davon abhängiges persönliches Involvement mit sich. In den Interviews finden sich vermehrt Verweise der Befragten auf solch multiplexe Verbindungen.

Jetzt kommt noch hinzu, dass die Tochter von (Name) in die gleiche Klasse geht, wie mein Sohn. Was Dinge nicht unbedingt erschwert, also man findet sich dann auch mal irgendwie beim Zweitliga-Basketball-Spiel auf einmal wieder in der Halle, weil man die gleichen Freikarten bekommen hat.

Die Verbindung auf einer persönlichen Ebene wird in diesem Fall als positiv für das Arbeitsverhältnis bewertet. Die Regionalität des Verbundes spielt hierbei eine entscheidende Rolle. Durch den gemeinsamen Lebens- und Arbeitsraum können solche Überlappungen leichter entstehen. Das gilt auch für Verbindungen mancher Verbundmitglieder, wie sie im Abschnitt zur zeitlichen Dimension von Vertrauen bereits vermerkt sind. Ein Teil der Akteur/innen kennt sich bereits aus früheren Arbeitsverhältnissen. Für die Entwicklung von Vertrauen erwiesen sich solche Überlappungen von Beziehungen als besonders relevant. Das liegt daran, dass – wie im vorherigen Kapitel bereits dargelegt – Erfahrungen, die der Entwicklung von Vertrauen dienen, bereits gemacht werden konnten. Das bereits vorhandene Vertrauen erleichtert damit den Einstieg in eine neue Arbeitsbeziehung, wie das folgende Zitat zeigt.

Und dadurch ist diese Zusammenarbeit entstanden, weil nämlich in dem Gespräch zwei Dinge aufeinandertrafen. Zum einen, dass (Name) meine Chefin (...) war und damit zumindest eine gewisse Offenheit da war, (...)

Außerdem geben die Interviewdaten Anlass zur Annahme, dass auch soziodemografische Merkmale vertrauensfördernd wirken können, wenn sie beidseitig übereinstimmen, wie die Fortführung des vorherigen Zitats zeigt.

(...) zum zweiten die Viererkonstellation von vier Frauen noch mal einen besonderen Moment da rein brachte. Also vier Frauen in (...) in einem ähnlichen Verantwortungsrahmen.

Das Zitat bestätigt auch noch einmal die Annahme aus dem Abschnitt zur Fachlich-organisationalen Nähe, demnach Vertrauensbeziehungen zu Kolleg/innen außerhalb der eigenen Organisation primär jene betreffen, die in einem funktionsverwandten Bereich tätig sind.

5. Theorieentwicklung

Die zuvor vorgestellten fünf Dimensionen konnten als zentrale Vertrauensdimension im Bildungsverbund aus den Daten generiert werden. Fast jede der Dimensionen verfügt über verschiedene Ausprägungen, die sich auf die Vertrauensentwicklung auswirken. Außerdem stehen die identifizierten Dimensionen nicht zusammenhangslos nebeneinander, sondern können strukturiert in Beziehung gesetzt werden, was wir im Folgenden aufzeigen.

Wie im Abschnitt der Dimension ‚Individuelle Einstellung‘ bereits angedeutet, handelt es sich hierbei um eine grundlegende Dimension. Ihre drei idealtypischen Ausprägungen entscheiden über die jeweils grundsätzliche Bereitschaft einer Person, ihrem Gegenüber Vertrauen entgegenzubringen. Aus den Daten gingen jene hervor, die dem Vertrauen eine hohe Bedeutung beimessen und eine hohe Bereitschaft zeigen ohne vorherige Erfahrungswerte in Vertrauensvorleistung zu gehen. Als zweite Ausprägung wurden solche identifiziert, die Vertrauen im beruflichen Kontext als weniger relevant bewerten. Die dritte Ausprägung bezeichnet eine ablehnende Haltung gegenüber Vertrauen.

Die Dimension der ‚Individuellen Einstellung‘ ist eng verwoben mit der zeitlichen Dimension, da sich die Einstellung eines Menschen zu Vertrauen stetig weiterentwickelt. Das bedeutet, dass es auf bisherige Erfahrung zurückzuführen ist, welche individuelle Einstellung eine Person aufweist – teilweise sind diese als grundsätzlich zu betrachten, teilweise bestimmte Personen betreffend. Die Prozesshaftigkeit ist dem Vertrauen immanent. Das zeigt sich auch darin, dass die Dimension ‚Zeit‘ in allen weiteren Dimensionen von Bedeutung ist.

Diese zwei Dimensionen der ‚Individuellen Einstellung‘ und ‚Zeit‘ bilden eine allgemeine – nicht verbundspezifische – Grundlage für unsere Vertrauens Theorie (s. Abb. 1) und bestimmen auch im Rahmen aller weiteren Dimensionen mit über die interpersonale Vertrauensentwicklung. Ihr grundlegender Charakter bestätigt sich in den bereits vorhandenen Theorien und Konzepten des Vertrauens, wie sie eingangs vorgestellt wurden (vgl. u.a. Schwer 1997; Möllering 2013) und stellt deren Verbindung zum beruflichen Lebensbereich her.

Auf diese Basis aufbauend und als eine Erweiterung der Fachdebatte zu betrachten, sind die Dimensionen ‚Fachlich-organisationale Nähe‘ und ‚Macht‘. Sie verfügen über eine Verbundspezifik, weil sie in ihrer Betrachtung von interpersonalem Vertrauen über Organisationsgrenzen hinausgehen und die Besonderheit eines multiorganisationalen Zusammenschlusses fokussieren (s. Abb. 1), der jenseits hierarchischer Organisationsstrukturen und organisationsinterner Beziehungen angesiedelt ist.

Die ‚Fachlich-organisatorische Nähe‘ unterteilt sich in drei Ausprägungen. Das ist zum einen die organisatorische Nähe in Form von innerorganisationalen Beziehungen, die für die Befragten als natürliche Vertrauensbeziehungen gelten. Zum anderen ist es die fachliche Nähe, die über Organisationsgrenzen hinausgeht und Vertrauen über fachliche sowie funktionsbezogene Ähnlichkeiten aufbaut. Zum Dritten findet sich eine Ausprägung, die durch fachliche und organisatorische Distanz geprägt ist und damit der Vertrauensentwicklung am meisten im Wege steht. In diesem Fall kann jedoch die Zeit das Fremdheitsgefühl durch Erfahrung relativieren. Damit stellt sich eine subjektiv wahrgenommene Kalkulierbarkeit des Verhaltens ein, die den Vertrauenden das Gefühl der Unsicherheit nimmt und die Vertrauensentwicklung fördert, wie es auch u.a. Berger und Calabrese (1975) sowie Kassebaum (2004) bereits schrieben.

Die Machtdimension verzeichnet drei Ausprägungen, die der Machttheorie von Kolleck (2009, 2013) entsprechen. Während die strukturelle Macht als hierarchieähnlich betrachtet wird und die Vertrauensentwicklung tendenziell hemmt, wirken sowohl der Einsatz diskursiver, als auch relationaler Macht – wenn sie für die gemeinsamen Ziele eingesetzt werden – vertrauensfördernd. Jedoch muss besonders der Einsatz für das Gemeinsame subjektiv als solcher wahrgenommen werden, weswegen das Vertrauen erst mit zunehmend positiven Erfahrungen wächst.

Die fünfte und letzte Dimension ‚Multiplexität‘ ist größtenteils als räumliche Dimension zu betrachten und bezieht sich daher auf die Regionalität des Bildungsverbunds (s. Abb. 1). Sie weist ebenfalls drei Ausprägungen auf: zum einen die

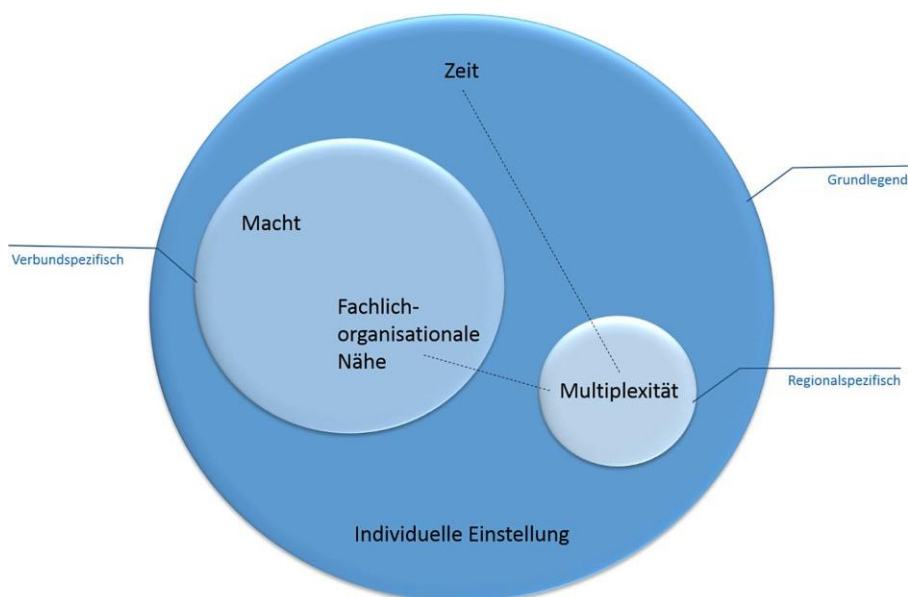


Abb. 1 Dimensionen interpersonales Vertrauens im Bildungsverbund

Überlappung von privaten und beruflichen Beziehungen, die sich im Fall des vorgestellten Verbunds positiv auf das Verbund-Vertrauen auswirkt. Eine solche Überlappung ist in einem regional begrenzten Raum wahrscheinlicher als bei überregionalen Verbänden. Zum anderen – und an dieser Stelle überschneidet sich ‚Multiplexität‘ mit der zeitlichen Dimension – entsteht die Parallelität der Beziehungen aus früheren und aktuellen Arbeitsverhältnissen, wobei die Erfahrungen aus früheren Verhältnissen Einfluss nehmen auf das aktuelle Vertrauensverhältnis. An dieser Stelle spielt erneut die Regionalität eine bedeutende Rolle.

Die Befragten weisen vermehrt eine regionale Berufsbiografie auf, was bedeutet, dass sie einen Großteil ihres Berufslebens in der einen Region verbracht haben. Das wirkt sich quantitativ auf die Häufigkeit früherer beruflicher Begegnungen aus. Drittens handelt es sich um eine soziale statt räumliche Ausprägung. Die Parallelität beruflich-formaler und/ oder soziodemographischer Merkmale schafft förderliche Bedingungen für eine Vertrauensentwicklung. Diese Ausprägung geht ebenfalls auf die Kalkulierbarkeit von Verhalten durch wahrgenommene Ähnlichkeit zurück und überschneidet sich damit zum Teil mit der Dimension ‚Fachlich-organisationale Nähe‘.

Jede der Dimensionen stellt einen Erfahrungsraum für Vertrauen dar, in dessen Rahmen Vertrauen sowohl gefördert, als auch an der Entwicklung gehindert bzw. enttäuscht werden kann. Keine der Dimensionen ist als unabhängiger Erfahrungsraum zu verstehen, sondern wirkt in ihrer Verschränkung mit den jeweils anderen Dimensionen.

6. Diskussion

In diesem Artikel haben wir anhand eines beispielhaften Bildungsverbunds gezeigt, dass Vertrauensbeziehungen in Bildungsverbänden in unterschiedlichen Dimensionen stattfinden. Je nach Ausprägung der Dimensionen (Individuelle Einstellung, Zeit, Fachlich-organisationale Nähe, Macht und schließlich Multiplexität) entstehen unterschiedliche Vertrauensbeziehungen. Dabei wurde deutlich, dass Grundannahmen über Vertrauen bei der Übertragung auf einen Bildungsverbund nicht an Bedeutung verlieren. Vielmehr ist es mit dieser Forschungsarbeit gelungen, Grundannahmen in diesem Kontext einerseits zu bestätigen, andererseits aber auch zu konkretisieren, verbundspezifisch zu erweitern und zu systematisieren.

Die Datengrundlage erwies sich zur Beantwortung der Forschungsfrage als besonders geeignet, da die Interviewten aufgefordert waren ihre persönlichen Eindrücke zur Netzwerkarbeit zu schildern. Nichtsdestotrotz bedeutet eine qualitative Erhebung, die nicht repräsentativ ist, immer auch eine Einschränkung der Generalisierbarkeit. Das gilt sowohl für die Generalisierbarkeit für den untersuchten Bildungsverbund selbst, besonders aber auch für die Generalisierbarkeit auf andere Bildungsverbände. Es ist zu berücksichtigen, dass die generierten Dimensionen nur als erste Skizze einer interpersonalen Vertrauentheorie im Bildungsverbund verstanden werden können.

Wie einleitend bereits erwähnt, sind Vertrauensbeziehungen in einem Zusammenschluss, wie dem Vorgestellten, elementar. Um an der Entwicklung eines Netzwerkes zu arbeiten und um die Zusammenarbeit der Beteiligten zu optimieren, bedarf es daher der näheren Betrachtung der Vertrauensbeziehungen und damit auch eines differenzierten Verständnisses von Vertrauen in multiprofessionellen Zusammenschlüssen. Es ist gelungen, eine theoretische Perspektive zu entwickeln auf deren Grundlage Hypothesen generiert werden können. Diese Perspektive ist in weiterführenden Untersuchungen mit repräsentativen Stichproben zu prüfen. Durch die Klassifizierung dieser Beziehungen nach den in diesem Beitrag vorgestellten Dimensionen ist eine Netzwerkanalyse möglich, die es erlaubt, gezielt und unter Berücksichtigung der Spezifika der jeweiligen Vertrauensdimensionen Entwicklungsmöglichkeiten für das Netzwerk auszuloten.

Für die weitere Betrachtung der Vertrauensbeziehungen in Bildungsverbänden auf Grundlage der in diesem Beitrag identifizierten Dimensionen stellt sich die Frage, wie die

verschiedenen Vertrauensbeziehungen im individuellen, aber auch Gesamtnetzwerk verteilt sind und welche Aussagen sich daraus in Bezug auf die Beschaffenheit eines Verbundes, seinen Erfolg und seine Nachhaltigkeit ableiten lassen. Lohnenswert könnte hierbei sein, den Zusammenhang von interpersonalem Vertrauen und Verbundvertrauen zu untersuchen. Darüber hinaus ist die Betrachtung von Auswirkungen enttäuschten Vertrauens – sowohl auf fachlicher, als auch auf persönlicher Ebene – auf die Zusammenarbeit im Verbund ein weiteres spannendes Themenfeld für künftige Forschungsvorhaben.

Insgesamt stellen unsere Analysen einen ersten Schritt für ein besseres Verständnis der Vertrauensbeziehungen in Bildungsverbänden dar. Da der Erfolg solcher Kooperationen maßgeblich vom Vertrauen der Beteiligten abhängt und in Zukunft eine noch stärkere Verbreitung und Ausdehnung von Bildungsnetzwerken zu vermuten ist, sind weitere, insbesondere auch quantitativ-repräsentative Studien über die Gültigkeit der Vertrauensdimensionen unabdingbar.

Literatur

- Bachmann, R., & Lane, C. (2010). Vertrauen und Macht in zwischenbetrieblichen Kooperationen – zur Rolle von Wirtschaftsrecht und Wirtschaftsverbänden in Deutschland und Großbritannien. In J. Sydow (Hrsg.), *Management von Netzwerkorganisationen. Beiträge aus der „Managementforschung“* (S. 75–106). Wiesbaden: Gabler.
- Beierlein, C., Kemper, C.J., Kovaleva, A., & Rammstedt, B. (2012). *Kurzskala zur Messung des zwischenmenschlichen Vertrauens. Die Kurzskala Interpersonales Vertrauen (KUSIV3)*. Mannheim: GESIS-Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.
- Berger, C.R., & Calabrese, R.J. (1975). Some explorations in initial interaction and beyond. Toward a developmental theory of interpersonal communication. *Human Communication Research*, 1(2), 99–112.
- Bormann, I. (2012). Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut – ist Evidenz besser? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(6), 812–823.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (Bd. 6). Marburg: Eigenverl..
- Eberl, P. (2010). Vertrauen innerhalb von Organisationen: eine organisationstheoretische Betrachtung. In M. Maring (Hrsg.), *Vertrauen - zwischen sozialem Kitt und der Senkung von Transaktionskosten* (Schriftenreihe des Zentrums für Technik- und Wirtschaftsethik am Karlsruher Institut für Technologie, Bd. 3, S. 239–255). Karlsruhe: KIT Scientific Publ.
- Fink, C. (2011). Der Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung. Perspektiven für die kommunale Bildungslandschaft (1. Aufl., Pädagog. Hochsch., Dissertation, Weingarten 2010). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kania, J., & Kramer, M. (2011). *Collective impact*. Stanford social innovation review. (S. 36-41).
- Kassebaum, U. B. (2004). Interpersonelles Vertrauen. Entwicklung eines Inventars zur Erfassung spezifischer Aspekte des Konstrukts (Dissertation, Universität Hamburg).

- <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2004/2125/pdf/Dissertation.pdf>. Zugegriffen: 24. Jan. 2018.
- Kolleck, N. (2009). Business power for sustainable development. The role of discourses. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 3(2), 108–123.
- Kolleck, N. (2012). Shaping sustainability – Zu den Chancen und Grenzen der diskursiven Macht multinationaler Unternehmen. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik*, 13, 154–168.
- Kolleck, N. (2013). How global companies wield their power. The discursive shaping of sustainable development. In J. Mikler (Hrsg.), *The handbook of global companies* (S. 134–152). Oxford: John Wiley & Sons Ltd.
- Kolleck, N. (2015). How (German) foundations shape the concept of education. Towards an understanding of their use of discourses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(2), 249–261.
- Kolleck, N., & Bormann, I. (2014). Analyzing trust in innovation networks. Combining quantitative and qualitative techniques of Social Network Analysis. In L. Zander, N. Kolleck, & B. Hannover (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse in Bildungsforschung und Bildungspolitik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 26, S. 9–27). Wiesbaden: Springer VS.
- Koller, M. (1990). Sozialpsychologie des Vertrauens. Ein Überblick über theoretische Ansätze. In D. Mummendey (Hrsg.), *Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie* (Bd. 153). Bielefeld.
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). Wiesbaden: VS.
- Luhmann, N. (2009). Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität (UTB für Wissenschaft Soziologie fachübergreifend, Bd. 2185, 4. Aufl., Nachdruck). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Möllering, G. (2013). „Vertrauen“ ist sowohl Substantiv als auch Verb: Prozesse der Vertrauensarbeit im Management. *Zeitschrift Führung + Organisation: ZfO*, 82(2), 84–88.
- Preuß, B. (2012). *Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem* (Educational Governance, Bd. 18). Wiesbaden: VS.
- Rolff, H.G. (2014). Auswertung der Evaluationen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke (RBN) in NRW. <https://www.mfkjks.nrw/sites/default/files/asset/document/expertiseiifinal.pdf>. Zugegriffen: 28. Juni 2017.
- Rotter, J.B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust¹. *Journal of Personality*, 35(4), 651–665.
- Schalkhaußer, S., & Thomas, F. (2011). Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/2011_06_08_Lokale_Bildungslandschaften_in_Kooperation_von_Jugendhilfe_und_Schule.pdf. Zugegriffen: 28. Juni 2017.
- Schatzman, L., & Strauss, A. L. (1973). *Field research. Strategies for a natural sociology* (Prentice-Hall methods of social science series). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

- Schweer, M.K.W. (1997). Eine differentielle Theorie interpersonalen Vertrauens – Überlegungen zur Vertrauensbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Forschung und Praxis*, 44, 2–12.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verl.-Union.. Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl.
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 15, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tschannon-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308–331.
- Verbrugge, L.M. (1979). Multiplexity in adult friendships. *Social Forces*, 57(4), 1286–1309.
- Wald, A., & Jansen, D. (2007). Netzwerke. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank, & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (1. Aufl., S. 93–105). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Teilstudie 2

Macht und Partizipation in einem multiprofessionellen Bildungsverbund

Kappauf, Z. & Kolley, N. (2018). Macht und Partizipation in einem multiprofessionellen Bildungsverbund. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (3), 199-212.

Der folgende Text entspricht dem Beitrag, der in der Zeitschrift Die Deutsche Schule veröffentlicht wurde. Die Artikel der Zeitschrift erscheinen open access unter folgender Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Die Originalpublikation ist online verfügbar unter: <https://doi.org/10.31244/dds.2018.03.02>

Zola Kappauf/Nina Kolleck

Macht und Partizipation in einem multiprofessionellen Bildungsverbund

Zusammenfassung

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

Schlüsselwörter: Bildungsverbund, Macht, Partizipation, qualitative Inhaltsanalyse

Power and Participation in a Multi-Professional Education Association

Abstract

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

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

1. Einleitung

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

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

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

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

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

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

2. Fallbeschreibung

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

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

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

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

3. Theorie und Forschungsstand

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Methode

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

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

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

5. Ergebnisse

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

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

5.1 Vertikale und horizontale Beziehungen

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

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

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

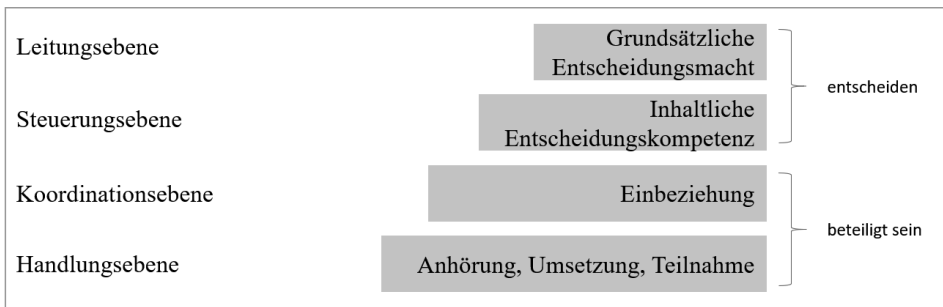
„Schulleitungen, davon kennen wir einzelne aus Kontakten, aber nicht jeden.“

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

5.2 Partizipationsstufen

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

Abb. 1: Beteiligungsstufen im Bildungsverbund



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

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

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

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

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

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

5.3 Strukturelle Macht

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.4 Diskursive Macht

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.5 Relationale Macht

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

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

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

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

6. Diskussion

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

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

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

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

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

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

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

Literatur und Internetquellen

- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderband 2) (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Döhler, M. (2007). Hierarchie. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 46–53). Wiesbaden: Springer VS.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.
- Duveneck, A. (2016). *Bildungslandschaften verstehen. Zum Einfluss von Wettbewerbsbedingungen auf die Praxis*. Weinheim & Basel: Juventa.
- Grossart, A., Koch, L.-B., Lanzén, V., Lembeck, H.-J., Lutz, T., Schwenzer, V., et al. (2012). *Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften. Modelle und Instrumente für die Praxis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19749-4>.
- Kolleck, N. (2013). How Global Companies Wield Their Power. The Discursive Shaping of Sustainable Development. In J. Mikler (Hrsg.), *The Handbook of Global Companies* (S. 134–152). Oxford: John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118326152.ch8>.
- Kolleck, N. (2015). Von der Bildungslandschaft zur nachhaltigen Bildungslandschaft. In R. Fischbach, N. Kolleck & G. de Haan (Hrsg.), *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten* (S. 27–37). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06978-0_3.
- Kolleck, N. (2017). How (German) Foundations Shape the Concept of Education: Towards an Understanding of Their Use of Discourses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38 (2), 249–261. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1105789>.
- Kolleck, N., & Bormann, I. (2014). Analyzing Trust in Innovation Networks. Combining Quantitative and Qualitative Techniques of Social Network Analysis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (5), 9–27. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0551-0>.
- Kolleck, N., Bormann, I., & Höhne, T. (2015). Zum Innovations- und Bildungsverständnis von Stiftungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (6), 793–807.
- Koranyi, F., & Kolleck, N. (2017). The Role of Out-of-School Organizations in German Regionalization Programs: A Qualitative Content Analysis of Opportunities for Participation. *Journal for Educational Research Online*, 9 (3), 141–166.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38.
- Menashy, F. (2018). Multi-Stakeholder Aid to Education: Power in the Context of Partnership. *Globalisation, Societies and Education*, 16 (1), 13–26. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1356702>.
- Niemann, L. (2014). *Steuerung lokaler Bildungslandschaften*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05713-8>.
- Preuß, B. (2012). *Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehr-ebenensystem*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19486-8>.

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

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

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

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

Teilstudie 3

Am Anfang war die Macht

Zum Wechselverhältnis von Macht und Vertrauen in interpersonalen Beziehungen eines Bildungsverbunds

Kappauf, Z. (in review). Am Anfang war die Macht. Zum Wechselverhältnis von Macht und Vertrauen in interpersonalen Beziehungen eines Bildungsverbund, zur Veröffentlichung eingereichtes Manuskript.

Eingereicht am 24.05.2023 bei der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft des Verlags Springer VS/Springer Nature Wiesbaden.

Der folgende Text entspricht dem Manuskript, das zur Begutachtung eingereicht wurde.

Am Anfang war die Macht. Zum Wechselverhältnis von Macht und Vertrauen in interpersonalen Beziehungen eines Bildungsverbunds

In the beginning there was power. On the reciprocity of power and trust in interpersonal relationships of an educational network

Zusammenfassung:

Die Gründung von Bildungsverbänden geht mit einer Verschiebung institutionalisierter Machtverhältnisse einher. Die Zusammenarbeit im Verbund und sein Erfolg basiert auf vertrauensvollen Beziehungen, die Organisationsgrenzen überwinden und Mitwirkende gewinnen. Beide Phänomene sind entscheidende, relationale Faktoren für die Zusammenarbeit und dennoch wurde ihre Wechselwirkung bisher kaum untersucht. Um diesem Forschungsdesiderat zu begegnen wurden halbstandardisierte Interviews mit 21 Akteur:innen eines exemplarischen Bildungsverbunds geführt, und unter Anwendung der Grounded Theory sowie mithilfe der Analysesoftware MAXQDA analysiert. Dabei wurden die Erzählungen zu Vertrauensbeziehungen untersucht und innerhalb dieser die Machtquellen, -mittel und -ausübungen der Akteur:innen identifiziert, um sie schließlich in Bezug zum Vertrauensverhältnis zu setzen. Jede Form der Abhängigkeit wurde dabei als Macht definiert. Die Analyse ergab eine Übersicht von wechselseitigen Abhängigkeiten (materieller und immaterieller Art). Vertrauen wirkte dabei teilweise mediierend, teilweise ist Vertrauen selbst Gegenstand der Abhängigkeit. Umgekehrt wirkten verschiedene Machtformen förderlich und auch hinderlich auf die Vertrauensentwicklung der Akteur:innen. Die Ergebnisse resultierten in einer Theorieskizze zur Wechselwirkung von Macht und Vertrauen.

Abstract:

The formation of an educational network is accompanied by a shift in institutionalized power relations. Collaboration in the network and its success is based on trusting relationships that transcend organizational boundaries and attract contributors. Both phenomena are crucial, relational factors for collaboration and yet their interaction has hardly been studied. To address this research desideratum, semi-standardized interviews were conducted with 21 actors of an exemplary educational network and analyzed using grounded theory and MAXQDA analysis software. The narratives of trust relationships were examined and the sources, means and exercises of power of the actors were identified in order to relate them to the trust relationship. Each form of dependency was defined as power. The analysis resulted in an overview of mutual dependencies (material and immaterial). Trust had a mediating effect in some cases, and trust is itself the object of dependency in others. Conversely, different forms of power had both a facilitating and a hindering effect on the

development of trust among the actors. The results led to a theory sketch on the interaction of power and trust.

Stichworte: Macht, Vertrauen, Abhängigkeiten, Governance, Bildungsverbund

Keywords: Power, Trust, Dependence, Governance, Educational Network

1. Einleitung:

Die Gründung von Bildungsverbänden prosperiert. Bildungsakteur:innen verschiedener Bereiche schließen sich zusammen, um gemeinsam die Steuerungsstrukturen und damit die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in ihrer Region zu verbessern. Dahinter steckt die Idee, dass Akteur:innen vor Ort die Bedarfe am besten kennen, sich über Organisationsgrenzen und Zuständigkeitsbereiche hinweg austauschen und auf diese Weise von den jeweiligen Expertisen wechselseitig profitieren können (cf. Schmachtel, 2017, p. 179). Um eine solche Zusammenarbeit zu gewährleisten, bedarf es einer funktionierenden Kommunikation zwischen den involvierten Bildungsakteur:innen (cf. Bleckmann, 2011, p. 94) und der Klärung von Beteiligungsstrukturen und Verfügungsrechten über die vorhandenen Ressourcen (cf. Kussau and Brüsemeister, 2007, p. 33). Die Ressourcen werden von den Akteur:innen in die Zusammenarbeit eingebracht. Sie sind jeweils unterschiedlich mit finanziellen Mitteln, Personal und politischem Rückhalt ausgestattet, um nur einige Ressourcen zu nennen. Diese Unterschiede zwischen den Beteiligten und wie der Zugriff auf die Ressourcen geregelt ist, birgt großes Konfliktpotenzial (cf. Ansell, Sørensen, and Torfing, 2022; Vangen and Huxham, 2003). Diese Klärung kann in einem Netzwerk hierarchisch voneinander unabhängiger Akteur:innen nicht einfach über Weisung geregelt werden, sondern bedarf der kooperativen Verhandlung (cf. Altrichter and Maag Merki, 2016, p. 12). Darunter ist eine wechselseitige Handlungsanpassung zu verstehen, die auf der Basis einer Tauschbeziehung entsteht. Eine Tauschbeziehung entsteht im Rahmen eines Bildungsverbundes in dem Moment, in dem die Akteur:innen eine Zusammenarbeit beschließen. Das Netzwerk kann nur mit allen Akteur:innen bestehen und die vereinbarten Ziele erreichen. Es entsteht eine Interdependenz zwischen den Akteur:innen, die eine wechselseitige Handlungsanpassung auf Basis von Verhandlungen möglich und notwendig macht (cf. Kussau and Brüsemeister, 2007, 27, 38). Solche Verbände leben von den Beziehungen der Beteiligten. Vertrauen spielt dabei eine zentrale Rolle, denn Vertrauen gilt aufgrund der weitgehend freiwilligen und gleichberechtigten Zusammenarbeit in solchen Netzwerken als zentraler Mechanismus der Interaktion. Abweichungen von Absprachen können kaum sanktioniert werden, daher ist das Vertrauen der Akteur:innen zueinander von besonderer Bedeutung. Es hilft die Unsicherheit durch fehlende Kontrollmechanismen zu reduzieren (cf. Wald and Jansen, 2007, p. 98).

Nichtsdestotrotz handelt es sich bei Bildungsverbänden nicht um reine, vertrauensbasierte Netzwerke, sondern um eine Hybridstruktur, in der zwar gemeinschaftliche Entscheidungsprozesse angestrebt werden, das Netzwerk als Ganzes jedoch in die hierarchischen Strukturen des staatlichen Bildungssystems eingebettet ist (cf. Preuß, 2012, p. 120).

Die Marginalisierung von Hierarchie als Modus Operandi bedeutet nicht, dass auch Machtpotenzial und -positionen in einem Bildungsnetzwerk außenvor bleiben (können). Vielmehr ist Macht Teil jeder Beziehung und sollte daher stets bei der Untersuchung sozialer (Vertrauens-)Beziehungen berücksichtigt werden.

„Power inequalities are ubiquitous in modern societies; thus, any treatise on trust must take them seriously.“ (Cook, Hardin, and Levi, 2007, p. 40)

Dabei geht es im vorliegenden Beitrag nicht nur um hierarchieimmanente Macht, sondern auch um netzwerkrelevante Ressourcen, die jenseits systembedingter Weisungsbefugnis Machtasymmetrien bedingen.

Verschiedene Untersuchungen haben sich bereits mit der Verschiebung von Machtverhältnissen in Bildungsverbänden beschäftigt (cf. Kolleck, 2015; Kolleck and Brix, 2016; Koranyi, 2021). Andere Studien haben das interpersonale sowie organisationale Vertrauen von Akteur:innen in (Bildungs-)Netzwerken adressiert (cf. Getha-Taylor, 2012; Kappauf and Kolleck, 2018; Lee et al., 2012; Tschannen-Moran, 2016). Jedoch fehlen bisher Untersuchungen, die sich differenziert mit beiden relationalen Phänomenen befassen und ihre Interdependenz in Netzwerken aufzeigen. Eine solche Analyse ist von besonderer Bedeutung, da es sich bei beiden Phänomenen um essenzielle Koordinationsmechanismen handelt sowie um verbindende Faktoren zwischen den Akteur:innen (cf. Kolleck and Bormann, 2014, p. 11). Der vorliegende Beitrag leistet mit einer Theorieskizze zum Wechselverhältnis von Machtverhältnissen und Vertrauensbeziehungen im Bildungsverbund einen bedeutenden Beitrag zum aktuellen wissenschaftlichen Diskurs und einen weiteren Schritt zur Schließung der identifizierten Forschungslücke.

Für ein fundiertes Verständnis werden die theoretischen Grundlagen des Beitrags vorgestellt. Hierfür werden zunächst grundlegende Theorien und empirische Befunde zum interpersonalem, organisationalen sowie netzwerkspezifischen Vertrauen vorgestellt. Daran anschließend folgt eine Darlegung der Machtdefinitionen und -konzepte, die in diesem Beitrag Anwendung finden. Ein Abschnitt zum aktuellen Forschungsstand rundet das Kapitel ab.

Um den Rahmen der Untersuchung klarer zu stecken, wird der exemplarische Bildungsverbund vorgestellt, der für diesen Beitrag untersucht wurde. Daraufhin wird in einem Methodenkapitel die Stichprobenauswahl erläutert, die Interviewaufbereitung sowie die Auswertung nach den Regeln der Grounded Theory.

Im fünften Kapitel erfolgt die Darlegung der Ergebnisse, die im Analyseprozess generiert wurden. Es wird aufgezeigt, welche Machtverhältnisse innerhalb der Vertrauensbeziehungen der Akteur:innen des Bildungsverbundes offenbar werden und in welchem Zusammenhang Vertrauen und Macht dabei stehen. Diese Ergebnisse werden im Anschluss in eine Theorieskizze überführt.

Abschließend werden die Erkenntnisse vor dem Hintergrund eingangs dargelegter theoretischer Grundlagen und Forschungserkenntnisse diskutiert sowie die Limitationen der Untersuchung aufgezeigt.

2. Exemplarischer Bildungsverbund

Diesem Beitrag liegt die Analyse eines exemplarisch untersuchten Bildungsverbunds zugrunde. Dieser bezeichnet sich selbst als Initiative verschiedener Stakeholder aus dem Bildungsbereich in einer deutschen Metropolregion. Finanziert wird der Verbund von einer privaten Stiftung, beteiligt waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung mehrere Landesministerien, Kommunen, Universitäten sowie eine von der Stiftung eingerichtete Geschäftsstelle.

Die Handlungsfelder des Verbundes wurden gemeinschaftlich definiert und decken den gesamten Bildungsweg junger Menschen von der frühkindlichen Bildung, über Schule bis zur Hochschule ab. Über die Altersstufen hinweg erstreckten sich die beiden Handlungsfelder der Sprachbildung und des Bildungsmonitorings. Ziel ist die nachhaltige Optimierung des regionalen Bildungssystems zur Förderung von Chancengleichheit.

Für die Zusammenarbeit haben sich die Beteiligten für das Konzept des Collective Impact (Gemeinsames Wirken) entschieden (Kania and Kramer, 2011). Dabei geht es darum, mit allen relevanten Akteur:innen gemeinsam die Ziele des Zusammenschlusses zu definieren sowie die Wege diese zu erreichen und sie zu messen. Durch die Strukturierung und Koordination der Zusammenarbeit sowie eine kontinuierliche Kommunikation innerhalb des Netzwerkes sollen die Erfolge maximiert werden. Für die Koordination wird eigens eine Geschäftsstelle eingesetzt, die sich auch für den Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zwischen den beteiligten Akteur:innen engagiert. Gleichberechtigung der Beteiligten ist dabei oberstes Prinzip des Konzeptes.

Das Grundkonzept der vertrauensvollen und gleichberechtigten Beziehungen legt nahe, das Verhältnis von Vertrauen und Macht in den Beziehungen der Verbundbeteiligten zu untersuchen.

3. Theoretische Grundlagen und empirische Erkenntnisse

Um der Frage nach dem Wechselverhältnis von Macht und Vertrauen nachgehen zu können, werden in diesem Kapitel zunächst Theorien, Konzepte und empirische Erkenntnisse zu den relationalen Phänomenen dargelegt.

3.1 Vertrauen

Interpersonales Vertrauen ist ein Mechanismus zur Reduktion von Unsicherheiten in der sozialen Interaktion. Es mindert die Komplexität, indem es fehlendes Wissen überbrückt und Kontrolle ersetzen kann. Damit reduziert es auch Transaktionskosten (der Aufwand den es kostet Wissen anzueignen, Kontrollmechanismen zu schaffen und Kontrolle auszuüben u.v.m.). Vertrauensentwicklung entwickelt sich mit der Zeit sowie damit einhergehenden positiven Erfahrungen (cf. Kassebaum, 2004, p. 12) und beruht auf einer reziproken Beziehung (cf. Möllering, 2013, p. 84). Gleichzeitig wird durch Vertrauen ein Risiko in Kauf genommen, dass das Gegenüber die eigenen Erwartungen enttäuscht (cf. Luhmann, 2009). In Kooperationen fungiert Vertrauen als verbindender Faktor (cf. Bormann and John, 2014, p. 2), der die Beziehungen zwischen den Akteur:innen stärkt (cf. Gamper, 2020, p. 53) und den Transfer von Informationen und Wissen fördert (cf. Burt, 1992; Kolleck and Bormann, 2014; Moolenaar and Slegers, 2010). Insbesondere in Netzwerken dienen

netzwerkspezifische Heuristiken zur Vertrauensentwicklungen einer unkomplizierten Ausweitung von Vertrauensbeziehungen unter den Akteur:innen. McEvily, Zaheer, and Soda (cf. 2021) leiteten diesbezüglich die netzwerkspezifischen Vertrauensformen des Secondhand Trust und des Prototrust her. Second Hand Trust zeichnet sich dadurch aus, dass es eine Vertrauensvergabe über eine Mittelsperson beschreibt. Zwei Personen, die einander zwar nicht kennen, aber der gleichen dritten Person vertrauen, vertrauen sehr wahrscheinlich auch einander. Prototrust entwickelt sich insbesondere in assortativen Netzwerken, in den Akteur:innen mit den gleichen Interessen und/oder Eigenschaften vertreten sind. Durch diese bewusste Ähnlichkeit begegnen sich viele Akteur:innen bereits mit einem Vertrauensvorschuss. Neben den Funktionen von Vertrauen und den eingangs genannten Merkmalen Zeit, Reziprozität und Risiko wird Vertrauen auch über personale Faktoren definiert. Da spielt zum einen die Risikobereitschaft einer Person eine Rolle, die je nach Situation und Gegenüber variieren kann (cf. Mayer, Davis, and Schoorman, 1995) sowie die individuelle Vertrauendstendenz, die ausschlaggebend dafür ist, inwieweit Vertrauensbeziehungen in verschiedenen Settings für eine Person überhaupt infrage kommen. Außerdem die implizite Vertrauentheorie, in der „normative(n) Erwartungen an das Verhalten anderer Personen im Hinblick auf die Förderung eines positiven Vertrauensverhältnisses zueinander“ sowie „Vorstellungen darüber, wie man sich „solchen“ Personen gegenüber zu verhalten hat“ enthalten sind (cf. Schweer, 1997, p. 6). Neben den personenbezogenen Faktoren spielen auch immer die situativen Faktoren einer Interaktion (Erstkontakt, relative Beziehungsdauer, Grad der Möglichkeit zur offenen Kommunikation, Grad der Freiwilligkeit der Beziehung, (A)Symmetrie der Beziehungsstruktur) für die Vertrauensentwicklung eine Rolle (ibid., p. 8 et.sqq.). Aus Schweers differenzieller Vertrauentheorie lässt sich bereits ableiten, dass Vertrauen nicht universal ist. Jemandem zu vertrauen bedeutet nicht, einer Person in allen Belangen zu vertrauen. Insbesondere im organisationalen Kontext ist Vertrauen zwischen Akteur:innen sehr spezifisch, wie Mayer, Davis und Schoorman (1995) mit ihrem integrativen Modell organisationalen Vertrauens darlegen. Sie nehmen in ihrer Theorie nicht nur die vertrauende Person in den Blick, sondern auch die Person, der das Vertrauen entgegengebracht wird. Aus dieser Perspektive ist die wahrgenommene Vertrauenswürdigkeit des Gegenübers von besonderer Bedeutung für die Vertrauensentwicklung, die in die drei Dimensionen Kompetenz, Integrität und Wohlwollen aufgeteilt wird. Das Modell von Mayer et al. (1995) ist in wissenschaftlichen Untersuchungen am weitesten verbreitet (McEvily and Tortoriello 2010) und findet auch in diesem Beitrag Anwendung, da es sich für jede Ebene der organisationalen Zusammenarbeit eignet (cf. Schoorman, Mayer, and Davis, 2007, p. 345).

3.2 Macht

Bei der Analyse gilt es zwischen der Machtposition von Akteur:innen zu unterscheiden, also ihrem Machtpotenzial, ihrer Machtquelle sowie dem Machtmittel, mit dem sie Macht ausüben könnten, als auch der tatsächlichen Handlung, die Machtausübung. Über Machtpotenzial zu verfügen, bedeutet nicht, diese Macht auch auszuüben. Zur Operationalisierung des Machtbegriffs und der Identifikation von Machtquellen, wird die Machtdefinition von Emerson (cf. 1962) angewendet. Demnach basiert Macht auf dem Grad der jeweiligen Abhängigkeit der Akteur:innen voneinander. Machtquelle kann entsprechend alles sein, wovon ein Gegenüber bzw. das Netzwerk abhängig ist. In der netzwerkspezifischen Machttheorie von Kolleck (2013), angelehnt an Fuchs and Lederer (2007) sowie Lukes (2005) werden die Machtquellen unterteilt in strukturell, relational und

diskursiv und werden auch näher definiert: Strukturelle Machtquellen basieren auf einer privilegierten Position innerhalb des Netzwerks, welche sich durch finanzielle Mittel und die Hoheit über deren Vergabe auszeichnen. Außerdem entstehen sie durch Hierarchien, die bspw. von außen in das Netzwerk hineingetragen werden, dort weiter bestehen und deren Machtmittel die Weisung ist (author). An relationale Machtquellen gelangen Akteur:innen, wenn sie über viele und/oder einflussreiche, für das Netzwerk nützliche Kontakte verfügen. Diese Machtform entspricht dem Bourdieuschen Sozialkapital, welches von Bourdieu (2012) ebenfalls als Machtmittel bezeichnet wurde. Diskursive Machtquellen bezeichnen die Möglichkeit von Akteur:innen die Wünsche und Ziele der anderen Beteiligten im eigenen Interesse zu beeinflussen. Damit können offene Konflikte vermieden und in vermeintlichem Einvernehmen gehandelt werden. Konieczny (2014, 51, 54) beschreibt diese Form der Machterzeugung als zweiteiligen Prozess, bei dem Akteur:innen zum einen die „Möglichkeit zur aktiven Teilnahme [...] an einer Debatte“ gegeben sein muss und sie zum anderen von Dritten wahrgenommen und positiv bewertet werden müssen. Die Unterteilung der Machtdimensionen ist eine analytische. In der Realität sind diese Machtdimensionen eng miteinander verschränkt und insbesondere diskursives Machtpotenzial kann durch Reichweite (relationale Macht) oder strukturelle Machtpositionen Nährboden gewinnen (author). Individuelle Akteur:innen sind im Kontext des Netzwerks immer auch Repräsentant:innen ihrer Organisationen und als solche nicht unabhängig von dieser zu betrachten.

3.3 Aktueller Forschungsstand

Das Zusammenwirken von Macht und Vertrauen im Bildungsverbund ist wenig untersucht. Es gibt jedoch Erkenntnisse zum Wechselverhältnis außerhalb netzwerkähnlicher Zusammenschlüsse. Hier fokussiert sich die Forschung insbesondere auf strukturelle Machtasymmetrien und das Vertrauen der weniger Machtvollen in die Machtvolleren. Je weniger Akteur:innen von anderen abhängig sind, umso leichter fällt es ihnen sich aus einer Beziehung zu lösen. Am Interesse der Akteur:innen am Erhalt der Beziehung bemisst sich ihre Notwendigkeit vertrauensvoll zu handeln. Das Risiko, das mit einem leichten Rückzug aus der Beziehung für die weniger Machtvollen einhergeht, schmälert ihre Vertrauensbereitschaft (cf. Öberg and Svensson, 2010; Oskarsson, Svensson, and Öberg, 2009). Jedoch ist das Vertrauen auf beiden Seiten einer asymmetrischen Beziehung gering, was auf einen wahrgenommenen Interessenkonflikt zwischen den Beteiligten zurückgeführt wird (cf. Du Plessis, Nguyen, Foulk, and Schaerer, 2023, p. 584). Durch das Teilen von Machtmitteln kann die Vertrauensentwicklung zwischen den Akteur:innen jedoch gefördert werden (cf. Ran and Qi, 2019, p. 625), denn zwischen Akteur:innen mit ähnlich viel Macht besteht besonders großes Vertrauen (cf. Du Plessis et al., 2023, p. 584).

Eine Vielzahl von Fachbeiträgen befasst sich mit der Wirkung diskursiver Macht und schreibt dieser zu eine sanktionierende Macht zu entfalten (cf. Truschkat, 2017, p. 137), aus der Legitimation entsteht (cf. Fuchs and Lederer, 2007, p. 10). Dies geschieht unter der Bedingung einer positiven Bewertung derer mit Machtpotenzial (cf. Konieczny, 2014, p. 65). Die positive Bewertung basiert auf dem Vertrauen in die Validität der Aussagen sowie in die Fähigkeiten entsprechend handeln zu können. Auf diese Weise generiert Vertrauen diskursives Machtpotenzial. Doch es funktioniert auch umgekehrt. Durch die diskursiv hergestellte Übereinstimmung von Werten, Normen und Wahrnehmungen wird auch die

wechselseitige Wahrnehmung als wohlwollend und integer gefördert (cf. Ran and Qi, 2019, p. 627).

4. Methode

Im Folgenden wird die Auswahl der Stichprobe, die Erhebung sowie die Auswertung dargelegt.

4.1 Stichprobe

Für die Untersuchung der Forschungsfrage wurde auf leitfadengestützte Expert:inneninterviews mit 21 Akteur:innen des exemplarischen Bildungsverbunds zurückgegriffen. Die Auswahl erfolgte entsprechend dem Selektiven Sampling nach vorab festgelegten Kriterien. Diese dienten dazu sicherzustellen, dass aus jedem Organisationstypus mindestens eine Person interviewt wurde. Voraussetzung war, dass die Interviewten aktiv in das Verbundnetzwerk eingebunden sind, weswegen sich die Auswahl primär auf diejenigen Akteur:innen konzentrierte, die innerhalb ihrer Organisation als Ansprechpersonen für den Verbund agierten und/oder eine leitend-koordinierende Funktion einnahmen. Die Auswahl der Interviewten deckt die am Netzwerk beteiligten Bereiche der frühkindlichen Bildung, Schule, Hochschule, Kommunal- und Landesverwaltung sowie des Stiftungs- und Verbandswesens ab.

Die Voraussetzung der aktiven Einbindung der Interviewten im Netzwerk begründet sich durch die Annahme, dass nur durch eine aktive Einbindung bereits relevante Vertrauensbeziehungen und informelle Machtstrukturen entstanden sein können.

Die Interviews waren im Durchschnitt 80 Minuten lang und wurden in den Arbeitsräumen der Interviewten durchgeführt sowie auditiv aufgezeichnet. Im Anschluss wurden sie nach den Regeln von Dresing and Pehl (2015, pp. 20–25) vollständig transkribiert.

4.2 Erhebung

Die Erhebung erfolgte anhand halbstandardisierter Expert:inneninterviews, an der die Autorin nicht mitwirkte. Der Leitfaden behandelte verschiedene Konstrukte, von denen insbesondere das Vertrauen der Interviewten in ihre Netzwerkpartner:innen für den vorliegenden Beitrag von Bedeutung ist. Die Fragen hierzu erstreckten sich von der Erörterung der allgemeinen Rolle von Vertrauen im Arbeitsalltag über die Rolle des Vertrauens innerhalb des Netzwerks, bis hin zu netzwerkinternen, interpersonellen Vertrauensbeziehungen. Als zusätzlichen Erzählstimulus wurden die Interviewten gebeten ego-zentrierte Netzwerkkarten auszufüllen, in die sie ihre Verbundkontakte einzeichnen sollten. Je näher die Kontakte zum Ego im Zentrum der Karte eingetragen wurden, umso wichtiger wurden sie von den Interviewten wahrgenommen. Das Ausfüllen der Netzwerkkarte wurde von Erzählungen zu den jeweiligen Kontakten begleitet. Die Ausführungen zum Themenkomplex des Vertrauens sowie zu den Netzwerkkarten bilden den zentralen Datenkern für die Auswertungen, da sie von einer hohen Erzähldichte mit Bezug zur Fragestellung geprägt sind. Aussagen der Interviewten wurden aber auch stets kontextualisiert betrachtet und die Interviews nach weiteren Hinweisen zur Beantwortung der Fragestellung analysiert.

4.3 Auswertung

Die Auswertung der Interviews erfolgte nach der vollständigen Erhebung und Transkription des qualitativen Datenmaterials nach den Regeln der Grounded Theory von Strauss and Corbin (1996). Die Analysesoftware MAXQDA kam dabei unterstützend zum Einsatz.

Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um eine Schwerpunktanalyse zum Zusammenhang von Macht und Vertrauen im Bildungsverbund. Eine zuvor durchgeführte Analyse zu Vertrauensdimensionen kam zu dem Ergebnis, dass es sich bei Macht um eine von fünf Vertrauensdimensionen handelt. Diesen Eigenschaftsraum des Vertrauens gilt es nun näher zu betrachten. Hierfür wurde auf das bereits offen kodierte Interviewmaterial zurückgegriffen. Das bedeutet, dass die Interviews bereits im Detail und ohne thematischen Fokus aufgeschlüsselt wurden. Im Rahmen dieses Kodierprozesses konnten verschiedene Kategorien mit Bezug zum Forschungsthema des interpersonalen Vertrauens im Bildungsverbund gebildet werden. Diese umfassten das allgemeine und berufsspezifische Vertrauensverständnis, die Bedingungen für die Entstehung von Vertrauen sowie die Vor- und Nachteile von Vertrauensbeziehungen. Im nächsten Analyseschritt, dem axialen Kodieren, wurden Vertrauenskategorien noch einmal mit Blick auf die Fragestellung rekodiert. Dabei wurde der Fokus auf die Identifikation von Machtquellen und -mitteln sowie Machtausübung innerhalb der Vertrauenserzählungen gelegt. Auf diese Weise wurde es möglich potenzielle Zusammenhänge zwischen Macht und Vertrauen in interpersonalen Beziehungen des Bildungsverbundes herauszuarbeiten. Im Sinne des selektiven Kodierens wurde im Anschluss noch einmal das gesamte Datenmaterial hinsichtlich dieser Zusammenhänge untersucht, um zu einer möglichst großen empirischen Sättigung als Grundlage zur Theorieentwicklung zu gelangen.

Für den vorliegenden Beitrag wurden einzelne Zitate aus den Interviews ausgewählt. Sie dienen Illustrationszwecken und wurden sprachlich geglättet.

5. Ergebnisse

Zunächst wird nachgezeichnet, welchen Modus der Zusammenarbeit die Akteur:innen des untersuchten Bildungsverbundes für sich beanspruchen und in welchem Zusammenhang Vertrauen und Macht in diesem Rahmen stehen. Da in vorherigen Arbeiten bereits herausgearbeitet wurde, dass – trotz gegenteiliger Wahrnehmung – eine Zusammenarbeit im Machtgleichgewicht im untersuchten Verbund nicht möglich ist, werden im Folgenden auch strukturelle, relationale und diskursive Machtpositionen innerhalb des Verbunds beleuchtet. In den Analysen wird das Wechselverhältnis von Macht und Vertrauen innerhalb der von den Interviewten dargestellten Beziehungen rekonstruiert. Dabei wird die organisationale Zugehörigkeit der individuellen Akteur:innen berücksichtigt.

5.1 Machtbalance

Ein bedeutender Anteil der Narrative in den Interviews bezog sich auf den partnerschaftlichen Austausch innerhalb des Netzwerks. Die Auswertungen geben Hinweise darauf, dass das Vertrauen zwischen den Akteur:innen besonders in solchen Beziehungen stark ausgeprägt ist, in denen ein Machtgleichgewicht wahrgenommen wird. Ein Beispiel ist die Steuerungsgruppe, der viele der Interviewten angehören. Hier finden

Entscheidungstragende aus verschiedenen Bildungsbereichen zusammen. Innerhalb ihrer jeweiligen Organisationen haben die Akteur:innen alle eine ähnlich strukturell machtvolle Position (bspw. Leitungsposition). Das Machtverhältnis innerhalb der Steuerungsgruppe ist daher, strukturell betrachtet, weitgehend ausgeglichen. So nehmen es auch die Interviewten wahr. Interviewpassagen legen nahe, dass ein wahrgenommenes strukturelles Machtgleichgewicht für ein partnerschaftliches Vertrauensverhältnis förderlich ist.

„[...] (Akteur:innen) die die gleiche Rolle tragen wie ich, sage ich mal [...] Also es ist auf persönlicher Ebene. [...] mit denen bin ich alle per Du.“

Der Gedanke einer gleichberechtigten Zusammenarbeit im Verbund ist Teil des vordergründig deklarierten Arbeitsgrundsatzes der multiprofessionellen Kooperation. Einer partizipativen und hierarchiefreien Zusammenarbeit steht Machtausübung entgegen, dennoch wird von den Beteiligten bewusst und unbewusst aus unterschiedlichen Machtpositionen heraus, Macht ausgeübt. Die Wahrnehmung von Abhängigkeit bezieht sich dabei häufig auf eine bilaterale statt strukturelle Ebene. Es wird wiederholt auf die Abhängigkeit vom Wohlwollen oder der Integrität der anderen hingewiesen, wie das folgende Zitat zeigt.

„Wenn Vertrauen da ist und man, ja, vielleicht auch mal jemand davon überzeugen kann »Ich bin intrinsisch motiviert und will gar nichts Böses, wir wollen eigentlich alle das Gleiche und Sie können mir vertrauen, also was Sie mir sagen, das gebe ich nicht weiter und das werde ich auch nicht gegen Sie verwenden.« Das ist sehr wichtig.“

Das exemplarische Zitat verdeutlicht eine wahrgenommene Abhängigkeit, die ein Machtpotenzial für das Gegenüber impliziert. An diese wahrgenommene Abhängigkeit wird jedoch ebenfalls das Vertrauen gekoppelt, dass dieses Machtpotenzial nicht ausgespielt oder missbraucht wird.

„Also wir reden jetzt über die, wo man so klassisch sagt: blindes Vertrauen. Also wo ich auch wüsste, die hauen mich nicht in die Pfanne.“

Auch an dieser Stelle wird das Vertrauen in die Integrität des Gegenübers deutlich.

5.2 Macht und Vertrauen der Akteur:innen

Trotz der gewählten gleichberechtigten Zusammenarbeit konnten in den Interviews Machtdifferenzen zwischen Akteur:innen rekonstruiert werden, in denen sich das Vertrauen und die Machtpositionen wechselseitig zu beeinflussen scheinen. Diese Machtdifferenzen resultieren teils aus dem Design der Kooperation selbst, teils scheinen sie sich im Verlaufe der Etablierung des Bildungsverbunds herausgebildet und verfestigt zu haben. Im Rahmen der Analysen stellte sich heraus, dass die Organisationszugehörigkeit der Akteur:innen und die jeweilige Position der Organisationen im Netzwerk auch für die interpersonellen Beziehungen eine Rolle spielt, weswegen im Folgenden insbesondere auf die drei Organisationen eingegangen wird, die sich in den Interviews als besonders bedeutsam herausgestellt haben.

Stiftungsmitglieder: Bei dieser Akteursgruppe handelt es sich um Mitglieder einer Stiftung, die den analysierten Bildungsverbund initiiert hat und seitdem finanziert. Als

Fördernde ist ihre Rolle ähnlich einer Vorgesetzten, denn die Geförderten müssen über die Verwendung der Gelder Rechenschaft ablegen.

„Es ist eine Instanz, der man ständig Rechenschaft ablegen muss, [...] wo es potenziell gefährlich sein kann, weil die entscheiden [...]“

Von einem guten Verlauf der Förderzeit hängen auch mögliche zukünftige Fördervereinbarungen ab. Aus diesen Gründen verfügt sie über strukturelle Macht. Das Datenmaterial illustriert jedoch, dass diese Form der Abhängigkeit und die Verpflichtung zur Rechenschaft das Vertrauen zwischen den „Geförderten“ und den Mitarbeiter:innen in der Stiftung hemmen. Auch der Umgang mit stiftungsintern getroffenen Entscheidungen scheint ausschlaggebend für die Vertrauensentwicklung der Geförderten zu sein. Hier wird insbesondere darauf hingewiesen, dass Entscheidungen für oder gegen bestimmte Förderungen teils nicht nachvollziehbar erscheinen. Der Transparenzgrad steht offenbar in einem positiven Zusammenhang mit dem entgegengebrachten Vertrauen.

Der konkrete Umgang der Stiftungsmitarbeitenden mit der Fördervergabe und dem Mitteleinsatz durch die Geförderten scheint ausschlaggebend für eine Relativierung des Vorgesetztenverhältnisses zu sein. Zeigen die Geförderten ein subjektives Gefühl relativer Autonomie in der Verwendung der Mittel und Ausgestaltung des geförderten Projektes, nehmen sie dies als Machtabgabe seitens der Stiftung wahr. Eine solche Machtabgabe signalisiert Vertrauen in die Geförderten und steigert im Gegenzug auch das Vertrauen der Geförderten in die Stiftung und deren Repräsentant:innen.

„Also solange das Gefühl da war »die Stiftung will uns hier steuern«, haben die alles Tun von uns wirklich mit großem Misstrauen betrachtet. Und erst nachdem das erste halbe Jahr gelaufen war hat (Name) dann gesagt »Wir sehen schon, dass Sie sich anders aufstellen wollen.« Und da hatten wir das Gefühl da haben wir einen kritischen Punkt überschritten.“

Seitens der Stiftungsmitarbeitenden basiert das Vertrauen in die Geförderten vornehmlich auf deren Kompetenz.

„(die Geschäftsstelle) als Beispiel hat sich als Förderpartner [...], als sehr vertrauenswürdig erwiesen, weil sie einfach ihre Arbeit gut machen.“

An dieser Stelle ist unklar, ob es sich um Organisationsvertrauen handelt, oder ob mit der Bezeichnung der Geschäftsstelle stellvertretend die Mitarbeitenden gemeint sind, in deren Kompetenz vertraut wird.

Die Stiftung ist wiederum darauf angewiesen vertrauenswürdig zu sein, da sie ohne Vertrauen der Geförderten nicht die Möglichkeit hätte, Projekte zu fördern.

Umgekehrt vertrauen die Geförderten primär sowohl in das Wohlwollen der Stiftung ihnen gegenüber, als auch in deren Integrität bzgl. der als geteilt wahrgenommenen Projektziele und der zugrundeliegenden Wertvorstellungen.

Es zeigt sich, dass die strukturelle Machtposition der Stiftung zugleich stärkend auf das relationale Machtpotenzial wirkt.

„Also ich würde da immer sehr stark auf die Stiftung setzen, weil es ein paar Vorerfahrungen gibt und eben auch persönliche Bindungen.“

Gleichzeitig erlangen Stiftungsakteur:innen einen Zuwachs diskursiven Machtpotenzials:

„Es (ist) wirklich eine sehr sehr enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit (Stiftungsakteur), die da eine Rolle spielt. Weil das ist sein Kind hier, diese Initiative.“

Dieses Zitat bezieht sich auf die besondere Vertrauensbeziehung zu einem Stiftungsakteur, der organisationsbedingt über eine strukturelle Machtposition verfügt und auch als Ideengeber den inhaltlichen Diskurs beeinflusst. Insbesondere in Bezug auf jene Stiftungsmitglieder, die für die Initiierung des Verbundes mitverantwortlich sind, wird das Vertrauen als besonders groß angegeben. Vertrauen wird dabei auf die Integrität der Personen bezogen, im Sinne der Projektziele zu handeln und ist stark an eine persönliche Wertschätzung geknüpft. Die strukturelle Machtposition der Stiftung resultiert allerdings nicht allein aus finanziellen Ressourcen. Vielmehr ist sie auch darin zu sehen, dass die Stiftung ihre Mitglieder in den verschiedenen Gremien platzieren kann. Selbst wenn (wie im Falle der für diesen Beitrag untersuchten Bildungskoooperation) die Stiftung innerhalb des Verbunds keine Entscheidungsbefugnis besitzt, können sie die Prozesse innerhalb des Verbunds somit maßgeblich beeinflussen. Vertrauen und Macht beeinflussen sich in diesem Sinne wechselseitig: Durch das Vertrauen, das den einzelnen Stiftungsmitgliedern entgegengebracht wird, erweitert sich der Rahmen, indem sie in den Gremien Gehör finden bzw. sich ihre strukturell überlegene Machtposition zeigt.

Mitarbeiter:innen der Landesministerien: Wie bereits dargelegt wurde, handelt es sich bei dem exemplarisch untersuchten Bildungsverbund um eine hybride Governanceform. Hierarchische Strukturen, die außerhalb des Netzwerkes bestehen, werden in Teilen auch auf das Netzwerk übertragen. So haben Landesministerien außerhalb des Netzwerkes für viele Verbundmitglieder eine Vorgesetztenfunktion und sind darüber hinaus die höchste politische und exekutive Instanz im Bundesland. Diese Funktion wirkt in das Netzwerk hinein. Die Interviews legen nahe, dass die Machtausübung im Rahmen des Netzwerkes durch kontrollierte Informationsweitergabe und Sanktionsandrohungen eines Ministeriums einer Vertrauensbeziehung zur Organisation und den konkret beteiligten Mitgliedern des Ministeriums entgegensteht.

„Und mittlerweile gibt es eben auch hier (im Rahmen des Verbunds) Treffen, wo man dann dasitzt und denkt »Äh, Moment, hier läuft gerade irgendwas /«. [...] letztens war ich in eine Landeseinrichtung eingeladen, wo man mir ein Papier vorgelegt hat und sagte »Zu Ihrem eigenen Schutz, gucken Sie das jetzt nur mal an und nehmen Sie es nicht mit. Wenn das nämlich an die Presse kommt, wir wissen genau, wer es gesehen hat.«“

Das Zitat illustriert, wie Strukturen und Beziehungen, die vornehmlich nur außerhalb des Netzwerkes relevant sind, im Netzwerk wirken. Dennoch basieren die interpersonellen Beziehungen zu vielen der Ministeriumsmitarbeiter:innen auf Vertrauen. Dabei spielt das Vertrauen in das Wohlwollen und die Integrität der jeweiligen Mitarbeiter:innen eine grundlegende Rolle, um in einen partnerschaftlichen Austausch zu kommen. Darüber hinaus geben die Interviews Hinweise darauf, dass das Orientierungswissen einer Person für einen Austausch bedeutend ist. Das Vertrauen bezieht sich also auch auf die Kompetenz des Gegenübers und es besteht eine Abhängigkeit vom Wissen dieser Person. Die strukturelle

Machtposition, die das Gegenüber qua organisationaler Mitgliedschaft innehat, stößt hier auf ihre Grenzen und wird von einem diskursiven Machtpotenzial abgelöst, dass ihr zuerkannt wird, indem sie um Rat gefragt wird.

„(Name) ist einfach so für mich auch so jemand, mit dem ich sehr viele strategische Dinge bespreche. Also der eine unheimlich langjährige Erfahrung hat [...].“

Inwieweit die diskursive Machtposition von der Einzelperson auf ihre Organisation übertragen werden kann, bleibt unklar.

Mitglieder der Geschäftsstelle: Die Geschäftsstelle ist eine essenzielle Institution innerhalb des Bildungsverbands. Sie verfügt nicht über Entscheidungsmacht, koordiniert und organisiert jedoch die Zusammenarbeit im Verbund. Darüber hinaus initiiert sie gelegentlich neue Vorhaben und übernimmt die Außenkommunikation sowie -werbung für das Verbundvorhaben. Diese Aufgaben definieren sie als kommunikativen Knotenpunkt und damit verfügen die Mitglieder der Geschäftsstelle über eine relationale Machtposition. Auf der Leitungsebene werden außerdem speziell Personen eingesetzt, die über ein hohes soziales Kapital verfügen, dessen Einsatz zu einer Stärkung relationaler Macht des Gesamtverbands führen kann.

„Also (Name) hat einen bestimmten Kontakt zum (Ministerium) [...] und tritt dann heran und sagt »Wir haben jetzt hier gerade ein Projekt, können wir da mal unseren Entwurf des Konzeptes schicken?«, dann wird der durchgelesen [...] es (ist) immer eine zentrale Aufgabe, [...] dass man auch entsprechend die Personen, die da an den Schnittstellen sitzen für das Projekt oder für die Initiative gewinnt.“

Den Interviews zufolge wird den Mitgliedern der Geschäftsstelle insbesondere dann vertraut, wenn relationale Machtquellen für gemeinsame Netzwerkziele eingesetzt wurden. Dies geschah insbesondere in der Form, dass Akteur:innen ihre einflussreichen Kontakte außerhalb des Netzwerks nutzten, um auf Entscheidungsebene für die Akzeptanz und Unterstützung des Vorhabens zu werben. Dies stärkte u.a. die Wahrnehmung der Integrität der Geschäftsstellenmitglieder.

Die Geschäftsstelle und ihre Mitglieder werden von den Befragten für ihre Initiative geschätzt. Daraus kann ein Vertrauen der Netzwerkmitglieder in die Kompetenz und Integrität der Geschäftsstellenmitglieder abgeleitet werden. Das Vertrauen und die Zustimmung der Netzwerkmitglieder in das Handeln der Geschäftsstelle stärken die Aufmerksamkeit in Bezug auf ihr Handeln. Dieser Rahmen der Aufmerksamkeit und Zustimmung versetzt die Geschäftsstellenmitglieder – insbesondere jene in Leitungsposition, die Zugang zur Steuerungsebene haben – in eine diskursive Machtposition. Ihre Impulse finden Gehör. Das ermöglicht es der Geschäftsstelle die Prozesse zu beeinflussen und diskursive Macht auszuüben.

„(die Geschäftsstelle ist) für uns ein interessanter Gesprächs- und Kooperationspartner aber auch ein Impulsgeber.“

Einzelaktuer:innen: Die eingangs beschriebene konzeptuell angestrebte Machtbalance und das Ziel einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit ohne Machtausübung Einzelner beziehen sich primär auf die Entscheidungsebenen. Gefördert wird das – hinsichtlich eines strukturellen Machtgleichgewichts – durch eine weitgehend funktions-homogene Zusammensetzung der Akteur:innen auf den jeweiligen Ebenen. Abseits der

zuvor genannten Organisationen geben die Interviews keine Hinweise auf weitere Organisationen oder individuelle Akteur:innen in struktureller Machtposition. Relationale und diskursive Machtpositionen und deren Zusammenhang mit Vertrauensbeziehungen lassen sich jedoch für einzelne Akteur:innen rekonstruieren: so werden verschiedene Akteur:innen der Entscheidungsebenen als Kontakt des Vertrauens angegeben und dabei als besonders visionär und engagiert für die gemeinsamen Interessen hervorgehoben.

„Gerade jemand [...] wie (Name), der mit seinem Gestaltungswillen da unheimlich viel voranbringen kann.“

Das darin enthaltene Vertrauen in die Kompetenz und Integrität der Person führen dazu, dass ihr ein besonderer Raum gegeben wird, den Verbund mitzugestalten. Darüber hinaus führt das Engagement einer Einzelperson, die vielfach als Vertrauensperson sowie als „Treiberin“ mit hoher Projektidentifikation bezeichnet wird, offenbar zu einem Zuwachs an diskursivem Machtpotenzial bei ihrer Organisation bzw. einer ganzen Akteursgruppe.

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

Informationen und Wissen sind im Kontext des untersuchten Verbunds ein immer wiederkehrendes Thema. Die Vermutung liegt nahe, dass Sie eine wichtige Machtquelle darstellen und der Umgang mit ihnen auch mit der interpersonalen Vertrauensbeziehung im Zusammenhang steht. Aber auch die Qualität der jeweiligen Vertrauensbeziehungen hat einen Einfluss auf den Umgang mit Informationen und Wissen.

Akteur:innen in einer relationalen Machtposition verfügen über viele und/oder nützliche Kontakte. Häufig stellen sie einen Knotenpunkt zwischen ihren Kontakten und dem Verbund dar. Dadurch sind sie auch ein Knotenpunkt für Informationen und Wissen.

„Wir hatten zum Beispiel letzte Woche so eine Konfliktsituation, die dann, wie sich herausgestellt hat, auch zum Teil auf einem mangelnden Transport an Informationen beruhte. Aber da es da so ein Grundvertrauen gibt, ließ die sich auch auflösen. Also das heißt dann gehen die Akteure auch hin und legen ihre Karten auf den Tisch.“

Das Gefühl, dass Informationen offen geteilt werden, steht in positivem Zusammenhang mit dem Vertrauensverhältnis. Haben Akteur:innen hingegen den Eindruck, Informationen würden nur teilweise und auf Grundlage strategischer Überlegungen weitergegeben werden, wirkt sich dies negativ auf das Vertrauensverhältnis aus.

„(Name) ist mir politisch (...) manchmal zu politisch (...) unterwegs im Sinne von bedarfsorientiertem Agieren, Hauptsache er kriegt was er will.“

Die Interviews geben Hinweise darauf, dass ein vertrauensvolles Verhältnis den Akteur:innen zu relationalem Machtpotenzial verhilft. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Akteur:innen gezielt den Kontakt zu anderen Akteur:innen suchen, um von deren Wissen zu profitieren. Das Vertrauen bezieht sich in diesen Fällen auf die wahrgenommene Kompetenz der konsultierten Akteur:innen.

„Denen vertraue ich eigentlich genauso wie meinen eigenen unmittelbaren Kollegen, vor allen Dingen was das Urteil anbelangt, also wenn es um bestimmte Projektideen oder auch um bestimmte Personen dann eben geht.“

Einen Zuwachs an relationalem Machtpotenzial erhält auch, wer um die Vermittlung von geeigneten Kontakten gebeten wird. Denn nur, wenn Kontakte für das Verbundvorhaben bedeutsam sind, sind sie auch eine Quelle relationaler Macht.

„Wenn man weitere Menschen empfiehlt, weiß man auch, also es gibt ja dann auch immer die Botschaft »Ruf doch mal den an.« und eigentlich indirekt auch noch mal mit dem Nebensatz »Kann was. Ist gut.“

Das Vertrauen bei einer solchen Kontaktvermittlung basiert vor allem auf der Kompetenz, die den vermittelnden Akteur:innen zugeschrieben wird, die Kontakte richtig einzuschätzen. Sowie auf der Integritätszuschreibung mit der Vermittlung im Verbundinteresse zu handeln.

6. Theorieskizze

Der Zusammenhang von Vertrauen und Macht in einem gleichberechtigt angelegten Netzwerk wird in Abbildung 1 dargestellt.

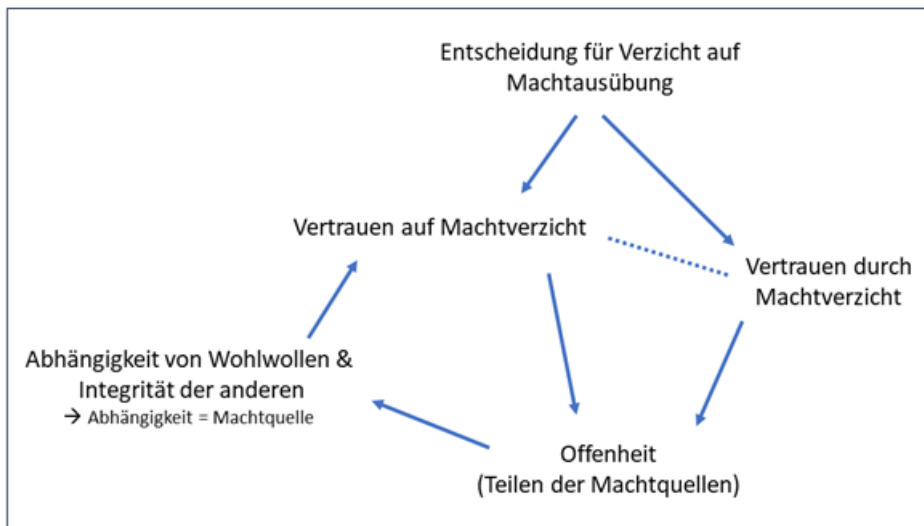


Abbildung 1: Kreislauf des Machtverzichts

Am Anfang steht der gemeinsame Beschluss einer machtbalancierten Zusammenarbeit, eines Verzichts auf Machtausübung, die eine offene Kommunikation ermöglicht. Die Beteiligten vertrauen darauf, dass die anderen Akteur:innen auf die Ausübung ihrer potenziellen Macht verzichten. Durch die Wahrnehmung eines solchen Verzichts wird das Vertrauen gestärkt. Eine daraus resultierende vertrauensvolle Zusammenarbeit bedeutet, dass die Beteiligten offen und transparent kommunizieren sowie ihre Machtquellen teilen können, ohne Nachteile für sich selbst oder das gemeinsame Vorhaben befürchten zu müssen. Eine solche Offenheit macht die Beteiligten abhängig vom Wohlwollenden und integren Umgang der anderen Akteur:innen mit diesen Machtquellen. Abhängigkeit bedeutet potenzielle Macht. Sofern sich jedoch alle an den Machtverzicht und eine damit einhergehende Offenheit halten, kann die gewünschte Machtbalance innerhalb des „Raums“ Netzwerk entstehen.

Die Vorstellung einer gleichberechtigten Zusammenarbeit ohne Machtdifferenzen ist in einem Bildungsverbund, wie dem untersuchten, nicht umsetzbar. Es handelt sich bei dem

Bildungsverbund um einen Strukturhybrid, der, wie bereits dargestellt wurde, nicht ohne strukturelle Machtpositionen auskommt. Neben der strukturellen Dimension entstehen auch relationale und diskursive Machtpositionen, die das Macht(un)gleichgewicht beeinflussen können – der tatsächliche Einfluss hängt, wie im Folgenden dargestellt wird, von der effektiven Machtausübung sowie dem Vertrauen, dass jenen in Machtpositionen entgegengebracht wird, ab (s. Abb. 2). Bei den drei Machtdimensionen handelt es sich um analytische Differenzierungen, die in der Praxis ineinanderwirken und nicht immer eindeutig voneinander getrennt werden können. Ihre Unterscheidung ist für eine differenzierte Betrachtung dennoch sinnvoll, da sie mit Vertrauensbeziehungen unterschiedlich zusammenhängen.

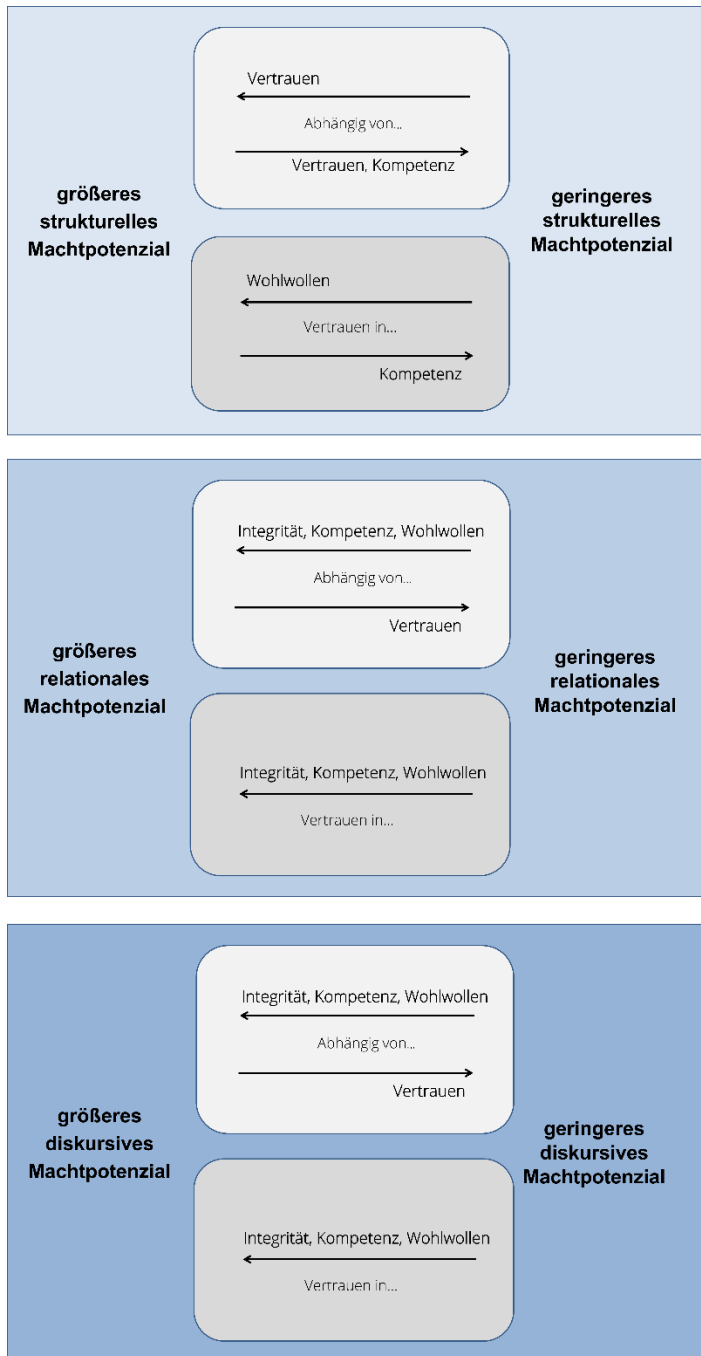


Abbildung 2: Wechselverhältnis von Macht und Vertrauen

Eine strukturelle Machtposition im Bildungsverbund wird über die Verfügbarkeit finanzieller Ressourcen sowie über eine hierarchisch übergeordnete Funktion von Akteur:innen, die von außen ins Netzwerk hineinwirkt, definiert. Akteur:innen in einer strukturellen Machtposition sind primär von der Kompetenz der strukturell weniger Privilegierten abhängig, da diese für die Durchführung von Entscheidungen und den Einsatz der bewilligten Mittel zuständig sind. Letztere wiederum sind davon abhängig, dass ihnen Mittel anvertraut und die Durchführung von Entscheidungen zugetraut werden. Sie sind also abhängig vom Vertrauen derer in strukturellen Machtpositionen. Zwar können zentrale Interaktionen durch Formalia reguliert werden, dennoch entstehen zwischenmenschliche Unsicherheiten, die durch Vertrauen überbrückt werden können. Vertrauensfördernd wirkt hierbei transparente Kommunikation von beiden Seiten sowie Autonomieförderung der strukturell weniger Privilegierten durch die Aufgabe von Machtpotenzial seitens der strukturell Machtvolleren. Das Vertrauen der Machtvolleren bezieht sich demnach primär auf die Kompetenz der Geförderten. Umgekehrt basiert das Vertrauen auf dem Wohlwollen der strukturell Machtvolleren, dass sie ihre Macht verantwortungsvoll und fair ausüben. Im vorliegenden Bildungsverbund spielt das Vertrauen in Akteur:innen in strukturellen Machtpositionen eine bedeutende Rolle, weil die Zusammenarbeit mit diesen weitgehend auf Freiwilligkeit basiert. Wäre kein Vertrauen da, gäbe es keinen Grund für die Zusammenarbeit.

Eine relationale Machtposition von Akteur:innen wird deren Verfügbarkeit netzwerkrelevanter Kontakte sowie einen damit einhergehenden Informationsvorsprung definiert. Die Bündelung dieser Art von Ressourcen bei einigen wenigen Akteur:innen macht die anderen Beteiligten Abhängig von einem gemeinwohlorientierten Einsatz dieser Ressourcen. Gemeinwohlorientiert bedeutet in diesem Zusammenhang, im Sinne der Zielorientierung des Bildungsverbundes zu handeln. Daher basiert die Abhängigkeit auf der Integrität derer in relationalen Machtpositionen. Bei der Vermittlung von Kontakten spielt außerdem die Kompetenz und beim Anwerben von Teilnehmenden auch das Wohlwollen der Vermittelnden eine entscheidende Rolle. Um also eine relationale Machtposition zu erlangen, sind betreffende Akteur:innen vom Vertrauen der anderen Beteiligten in ihre Kompetenz, ihre Integrität und ihr Wohlwollen abhängig. Denn ohne dieses Vertrauen wären ihre sozialen Ressourcen nicht gefragt und damit ohne Wert. Im Eigenschaftsraum relationaler Machtpositionen zeichnen sich beidseitige Abhängigkeiten ab. Eine Vertrauensvergabe scheint nur einseitig zu bestehen.

Diskursives Machtpotenzial entsteht zu einem großen Teil aus der Zuschreibung anderer. Eine diskursive Machtposition ergibt sich aus der Kombination aus Aufmerksamkeit und Zustimmung und der daraus resultierenden Möglichkeit die Ideen und Vorstellungen der Verbundbeteiligten mitzuformen. Zustimmung beinhaltet im vorliegenden Fall das Vertrauen in die Integrität der Akteur:innen, dass sie im Sinne des Verbundes handeln sowie das Vertrauen in deren Wohlwollen; dass sie auch die Interessen aller Beteiligten berücksichtigen. Auch das Vertrauen in die Kompetenz zielführende, innovative oder kreative Ideen zur Umsetzung und Weiterentwicklung des Verbundvorhabens zu haben, ist von Bedeutung für die Zuschreibung einer diskursiven Machtposition. Damit sind Akteur:innen in einer solchen Position, ebenso wie jene in relationalen Machtpositionen abhängig vom Vertrauen der anderen Beteiligten. Im Eigenschaftsraum dieser Machtposition ist die Abhängigkeit der weniger Machtvollen

weniger zentral und tendenziell diffus. Eine Abhängigkeit entsteht dadurch, dass sich die weniger Machtvollen gezielt von der diskursiven Gestaltung abhängig machen. Umgekehrt ist die Abhängigkeit jener in einer Machtposition vom Vertrauen der anderen sehr deutlich. Auch im Eigenschaftsraum diskursiver Machtpositionen scheint eine Vertrauensvergabe nur einseitig zu bestehen.

7. Diskussion

Die Auswertungen haben gezeigt, dass es wichtig ist, den Machtbegriff zu differenzieren, denn während strukturelle Macht tendenziell vertrauenshemmend wirkt, scheinen sowohl relationale als auch diskursive Macht vertrauensfördernd zu wirken, sofern die Akteur:innen vertrauenswürdig handeln und die Macht im Sinne des Verbunds einsetzen bzw. ihre Machtquellen teilen. Diese Erkenntnis stützt die Annahmen einer vertrauensfördernden Wirkung diskursiver Macht (cf. Fuchs & Lederer, 2007; Konieczny, 2014). Durch die Analyse der wechselseitigen Abhängigkeiten (cf. Emerson), wird offenbar, dass auch diejenigen mit größerem Machtpotenzial abhängig sind von denjenigen mit geringerem Machtpotenzial. Häufig basiert die Abhängigkeit der Akteur:innen auf dem ihnen entgegengebrachten Vertrauen, wodurch das Vertrauen im Verbund selbst zur sozialen Ressource wird und damit zu einem Machtmittel (cf. Bourdieu, 2012). Vertrauen als Machtmittel kann sowohl individuellen Akteur:innen zu Machtpotenzial verhelfen, als auch dem Netzwerk insgesamt, sofern dieses durch ein hohes Maß an Vertrauensbeziehungen zu einer bedeutsamen Netzwerkdichte gelangt. Diese fördert die Möglichkeit einer offenen Kommunikation (cf. Schweer, 1997) und infolge dessen den intensiveren Austausch von Informationen (cf. Burt, 1992; Kolleck & Bormann, 2014; Moolenaar & Slegers, 2010).

Vorherige Untersuchungen fokussierten bei der Analyse des Zusammenhangs von Macht und Vertrauen meist das Vertrauen der weniger Machtvollen in die Machtvolleren und damit den Einfluss von Machtverhältnissen auf die Vertrauensbeziehung. Der vorliegende Beitrag erweitert den Blick auf das Macht-Vertrauensverhältnis und betrachtet außerdem das Vertrauen der Machtvolleren in diejenigen mit weniger Machtpotenzial sowie den Einfluss von Vertrauen auf Macht und legt dabei den Fokus auf eine netzwerkspezifische Zusammenarbeit im Bildungsverbund. Damit wird ein bedeutender Beitrag zur umfassenden Analyse der Wechselwirkung von Machtverhältnissen und Vertrauensbeziehungen geleistet. Trotz der Fallstudie ist es gelungen die Verwobenheit der beiden relationalen Phänomene möglichst abstrahiert vom spezifischen Bildungsverbund darzulegen. Dennoch ist die Repräsentativität der Studie auf den Theoriegegenstand begrenzt (cf. Corbin & Strauss, 1990) und eine Übertragbarkeit auf andere Bildungsverbände nur annäherungsweise möglich.

Quellenverzeichnis

Altrichter, H., & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter (Ed.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (pp. 1–27). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_1

Ansell, C., Sørensen, E., & Torfing, J. (2022). *Co-Creation for Sustainability: The UN SDGs and the Power of Local Partnerships*. Bingley: Emerald Publishing. Retrieved from <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/91503>

Bleckmann, P. (2011). Das Potenzial von Lokalen Bildungslandschaften für eine zeitgemäße Steuerung des Systems „Schule“. In A. Knoke & A. Durdel (Eds.), *Steuerung im Bildungswesen: Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen* (1st ed., pp. 93–108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93002-2_9

Bormann, I., & John, R. (2014). Trust in the education system – thoughts on a fragile bridge into the future. *European Journal of Futures Research*, 2(1). <https://doi.org/10.1007/s40309-013-0035-0>

Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Eds.), *Bildung und Gesellschaft. Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (pp. 229–242). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_15

Burt, R. S. (1992). *Structural Holes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674029095>

Cook, K. S., Hardin, R., & Levi, M. (2007). *Cooperation without trust?* (1st papercover ed.). The Russell Sage Foundation series on trust: v. 9. New York: Russell Sage Foundation.

Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/BF00988593>

Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Marburg: Eigenverl.

Du Plessis, C., Nguyen, M. H. B., Foulk, T. A., & Schaerer, M. (2023). Relative power and interpersonal trust. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124(3), 567–592. <https://doi.org/10.1037/pspi0000401>

Emerson, R. M. (1962). Power-Dependence Relations. *American Sociological Review*, 27(1), 31–41. <https://doi.org/10.2307/2089716>

Fuchs, D., & Lederer, M. M. L. (2007). The Power of Business. *Business and Politics*, 9(3), 1–17. <https://doi.org/10.2202/1469-3569.1214>

Gamper, M. (2020). Netzwerktheorie(n) – Ein Überblick. In A. Klärner, M. Gamper, S. Keim-Klärner, I. Moor, H. von der Lippe, & N. Vonneilich (Eds.), *Soziale Netzwerke und gesundheitliche Ungleichheiten* (pp. 49–64). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21659-7_3

Getha-Taylor, H. (2012). Cross-Sector Understanding And Trust. *Public Performance & Management Review*, 36(2), 216–229. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23484718>

Huxham, C., Vangen, S. [S.], & Eden, C. (2000). The Challenge of Collaborative Governance. *Public Management: An International Journal of Research and Theory*, 2(3), 337–358. <https://doi.org/10.1080/14719030000000021>

- Kania, J., & Kramer, M. (2011). Collective Impact. *Stanford Social Innovation Review*, 36–41.
- Kappauf, Z., & Kolleck, N. (2018). Vertrauen im Bildungsverbund: Skizze einer Theorie zu Dimensionen interpersonalen Vertrauens. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 21(5), 1045–1062. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0812-4>
- Kassebaum, U. B. (2004). Interpersonelles Vertrauen: Entwicklung eines Inventars zur Erfassung spezifischer Aspekte des Konstrukts (Dissertation). Universität Hamburg, Hamburg. Retrieved from <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2004/2125/pdf/Dissertation.pdf>
- Kolleck, N. (2013). How Global Companies Wield Their Power: The Discursive Shaping of Sustainable Development. In J. Mikler (Ed.), *The Handbook of Global Companies* (pp. 134–152). Oxford, UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Kolleck, N. (2015). How (German) foundations shape the concept of education: Towards an understanding of their use of discourses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(2), 249–261. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1105789>
- Kolleck, N., & Bormann, I. (2014). Analyzing trust in innovation networks: Combining quantitative and qualitative techniques of Social Network Analysis. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 17(S5), 9–27. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0551-0>
- Kolleck, N., & Brix, J. (2016). Stiftungen als Akteure in Bildungslandschaften. In N. Kolleck, S. Kulin, I. Bormann, G. de Haan, & K. Schwippert (Eds.), *Netzwerke im Bildungsbereich: Band 8. Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken* (pp. 161–179). Münster: Waxmann.
- Konieczny, E. (2014). Diskursive Macht. In E. Konieczny (Ed.), *Gipfel, Krisen, Konferenzen: Die Entstehung Diskursiver Macht in transnationalen Kommunikationsereignissen* (pp. 51–75). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04686-6_3
- Koranyi, F. (2021). Meta-Governance in Bildungslandschaften und rollenbasierte Handlungsfelder lokaler Bildungsstiftungen. Freie Universität Berlin. <https://doi.org/10.17169/REFUBIUM-31287>
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger (Eds.), *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (pp. 15–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lee, H.-W., Robertson, P. J., Lewis, L., Sloane, D., Galloway-Gilliam, L., & Nomachi, J. (2012). Trust in a Cross-Sectoral Interorganizational Network. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 41(4), 609–631. <https://doi.org/10.1177/0899764011414435>
- Luhmann, N. (2009). Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität (4. Aufl., Nachdr.). UTB für Wissenschaft Soziologie fachübergreifend: Vol. 2185. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Lukes, S. (2005). *Power: A radical view* (2nd ed.). New York: Palgrave Macmillan.

- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An Integrative Model of Organisational Trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709–734.
- McEvily, B., Zaheer, A., & SODA, G. (2021). Network Trust. In A. Fulmer & R. Lewicki (Eds.), *Understanding trust in organizations: A multilevel perspective* (pp. 179–204). New York: Routledge.
- Möllering, G. (2013). "Vertrauen" ist sowohl Substantiv als auch Verb : Prozesse der Vertrauensarbeit im Management. *Zeitschrift Führung + Organisation : ZfO*, 82(2), 84–88.
- Moolenaar, N., & Slegers, P. (2010). Social networks, trust, and innovation. How social relationships support trust and innovative climates in Dutch Schools. *Social Network Theory and Education Change*, 97–114.
- Öberg, P., & Svensson, T. (2010). Does Power Drive Out Trust? Relations between Labour Market Actors in Sweden. *Political Studies*, 58(1), 143–166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2008.00772.x>
- Oskarsson, S., Svensson, T., & Öberg, P. (2009). Power, Trust, and Institutional Constraints. *Rationality and Society*, 21(2), 171–195. <https://doi.org/10.1177/1043463109103898>
- Preuß, B. (2012). *Hochbegabung, Begabung und Inklusion: Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem*. Vollst. zugl.: Gießen, Univ., Diss., 2011. *Educational Governance: Vol. 18*. Wiesbaden, s.l.: Imprint VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19486-8>
- Ran, B., & Qi, H. (2019). The Entangled Twins: Power and Trust in Collaborative Governance. *Administration & Society*, 51(4), 607–636. <https://doi.org/10.1177/0095399718801000>
- Schmachtel, S. (2017). Bildungslandschaften als Managementproblem? In T. Olk & S. Schmachtel (Eds.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften* (1st ed., pp. 176–203). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schoorman, F. D. [F. David], Mayer, R. C. [Roger C.], & Davis, J. H. [James H.] (2007). An Integrative Model of Organizational Trust: Past, Present, and Future. *Academy of Management Review*, 32(2), 344–354. <https://doi.org/10.5465/amr.2007.24348410>
- Schweer, M. K. W. (1997). Eine differentielle Theorie interpersonalen Vertrauens - Überlegungen zur Vertrauensbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift Für Forschung Und Praxis*, 44, 2–12.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl.). Weinheim: Beltz Psychologie Verl.-Union.
- Truschkat, I. (2017). Die Macht des Dispositivs. In R. Diaz-Bone & R. Hartz (Eds.), *Interdisziplinäre Diskursforschung. Dispositiv und Ökonomie: Diskurs- und dispositivanalytische Perspektiven auf Märkte und Organisationen* (pp. 133–156). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15842-2_5
- Tschannen-Moran, M. (2016-). Organizational Trust in Schools. In G. W. Noblit (Ed.), *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.681>

Vangen, S. [Siv], & Huxham, C. (2003). Nurturing Collaborative Relations. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 39(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/0021886303039001001>

Wald, A., & Jansen, D. (2007). Netzwerke. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank, & G. Simonis (Eds.), *Handbuch Governance: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (1st ed., pp. 93–105). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90407-8_7

Leitfaden für Interviews

Anzahl der Fragen: ca. 20

Legende
<i>Kursiv</i> = Drehbuch
Fett = Gliederungspunkt
Normal = Fragen / Erklärungen
Times = Absicht & Ziel
[] = gepl. Dauer
→ = Anmerkungen -WiP

0. Einleitung des Interviews [> 5 Min.]

Gesprächseröffnung & Begrüßung

Bei Gelegenheit Eisbrecher-Frage(n):

- **Dank fürs das Interview**
- **60-90 Minuten**
- **Ihre Arbeit im Bildungswesen im Ruhrgebiet und Ihre Rolle bei Ruhrfutur**
- **Transparenz: Ergebnisse mitteilen**
- **Anonymität, Daten nicht an Dritte weitergeben**
- **Verwendung Diktiergerät**
- **Handy ausschalten**

1. Einleitung

Sie sind _____ in _____ und haben somit einen tiefen Einblick in das Bildungswesen, im Besonderen im Handlungsfeld _____ im Ruhrgebiet. Aus diesem Grund interessieren wir uns sehr für ihre Eindrücke und Gedanken zum Bildungswesen in der Metropole Ruhr.

1.1 Bitte stellen Sie uns einleitend Ihre Rolle im Bildungswesen der Metropole Ruhr vor.

1.2 Wie würden Sie ihre Rolle im Rahmen der Bildungsinitiative RuhrFutur beschreiben?

Eröffnung / Einführung	Allgemeine Informationen	RuhrFutur	Vernetzung	Vertrauen
---------------------------	-----------------------------	-----------	------------	-----------

2. Allgemeine Informationen

Erzählstimulus: Das Ruhrgebiet ist eine Region großen Potenzials, welche sich gegenwärtig diversen Herausforderungen stellen muss.

- 1.1. Was sind aus Ihrer Sicht die größten Herausforderung im Bildungswesen des Ruhrgebiets?
- 1.2. Wie sollte aus Ihrer Perspektive bestmöglich mit den von Ihnen genannten Herausforderungen im Bildungswesen umgegangen werden?
- 1.3. Welche Rolle spielen Ihrer Meinung nach Bildungsinitiativen, wie beispielsweise RuhrFutur bei der Bewältigung dieser Herausforderungen?
 - 1.3.1. Und welche Rolle könnten sie Ihrer Meinung nach spielen?

3. RuhrFutur

Erzählstimulus: Ich möchte Ihnen nun gern ein paar Fragen zu Ihrer Zusammenarbeit mit RuhrFutur stellen. Ihre Rolle im Rahmen der Bildungsinitiative RuhrFutur haben Sie vorhin ja bereits beschrieben.

- 3.1 Mich interessiert nun, welche Beweggründe Sie für die Beteiligung an RuhrFutur hatten? (VALENZ)
 - Für Ihre (Bildungs-)Einrichtung?
 - Für das Bildungssystem im Ruhrgebiet?
 - Und was noch? Welche weiteren Beweggründe hatten Sie?
- 3.2 Und ganz konkret gefragt: Welche Erwartungen hatten Sie an die Zusammenarbeit mit RuhrFutur?
- 3.3 Wenn Sie auf die bisherige Zusammenarbeit zurückblicken: Wurden diese Erwartungen erfüllt?
 - Warum? Warum nicht?

Eröffnung / Einführung	Allgemeine Informationen	RuhrFutur	Vernetzung	Vertrauen
---------------------------	-----------------------------	-----------	------------	-----------

4. Netzwerkkarte (Beispiel)

Erzählstimulus: Nun kommen wir –gewissermaßen– zum kreativen Teil des Interviews. Wie sie unserer kurzen Projektbeschreibung vielleicht entnommen haben, kommen im Reallabor RuhrFutur Methoden und Techniken der Sozialen Netzwerkanalyse zum Einsatz. Auch an dieser Stelle würden wir gerne auf ein Instrument der Netzwerkanalyse zurückgreifen, nämlich das der Netzwerkkarte.

(Vorlage Netzwerkkarte aushändigen)

Erzählstimulus: Wir alle diskutieren mit anderen von Zeit zu Zeit Themen die uns beschäftigen. Wir würden gerne wissen, mit wem sie im Berufsalltag Informationen austauschen und mit welchen Personen Sie zusammenarbeiten.

Erklärung: Hier sehen sie eine sogenannten Netzwerkkarte, wobei Sie als Person in der Mitte der Kreise stehen (gekennzeichnet mit einem „Ich“). Die konzentrischen Kreise um Ihre Person zeigen die Nähe von anderen Personen und Institutionen im Verhältnis zu Ihnen an. Je näher Sie also eine Person zu „ICH“ platzieren, desto wichtiger ist diese Person.

Mit den unterschiedlichen Stiften können Sie das Bild im Verlauf des Gesprächs weiter verändern.

Blau: Alle

Schwarz: RuhrFutur

Grün: Vertrauen

4. Zeichnen Sie in die Netzwerkkarte bitte all diejenigen Personen inner- und außerhalb ihrer Arbeitsstätte ein mit denen Sie im Berufsalltag zusammenarbeiten

4.1 Wie wichtig sind die Akteure für Sie in Ihrem Berufsalltag?

4.2 Welche Akteure haben Ihrer Meinung nach den größten Einfluss im Netzwerk?

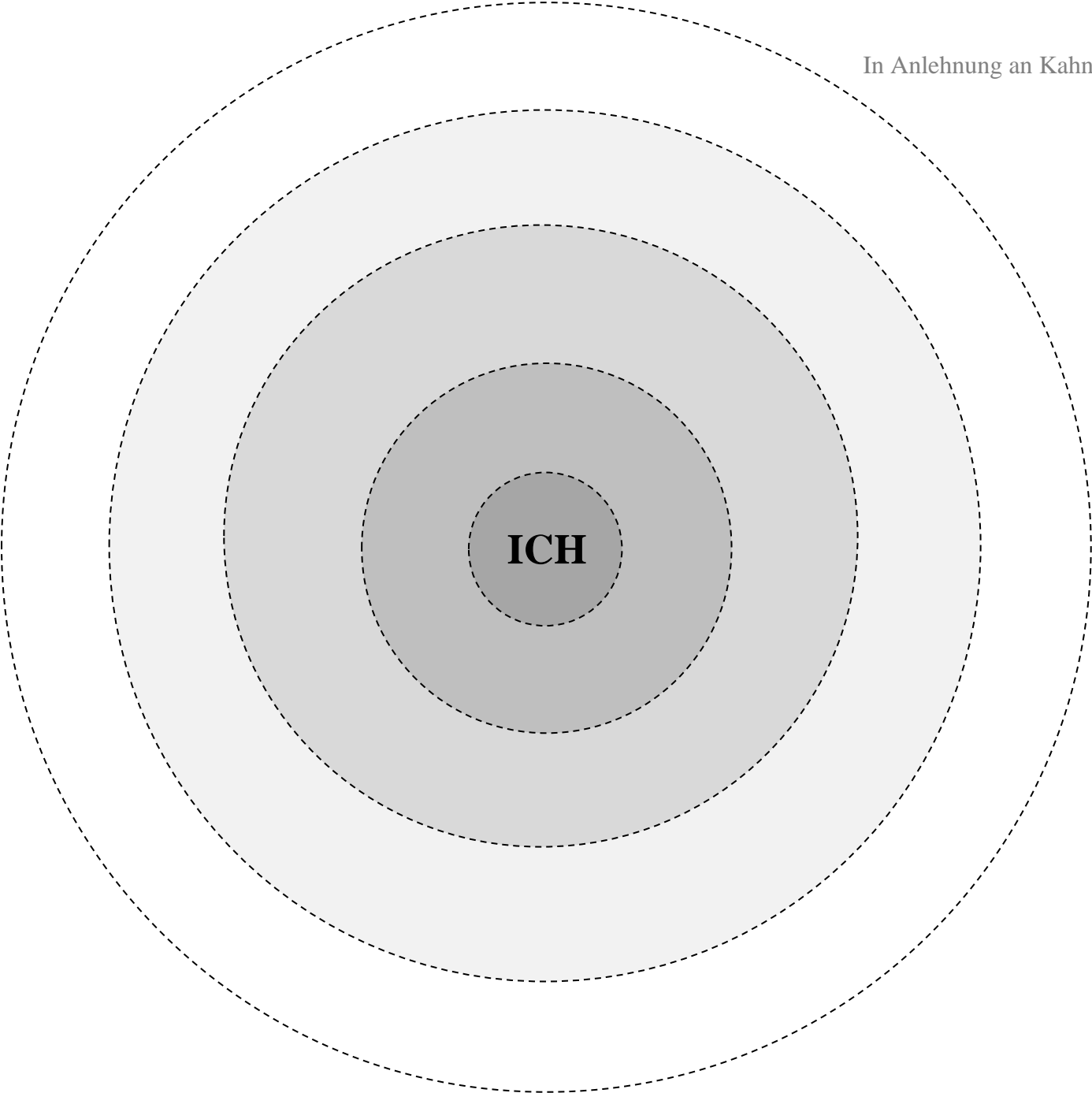
4.3 Mit welchen Personen und Akteuren unterhalten Sie sich über RuhrFutur in Ihrem beruflichen Umfeld?

4.4 Welche der genannten Zusammenarbeiten findet im Rahmen der Bildungsinitiative RuhrFutur statt?

ALTERNATIV: Wo würden Sie RuhrFutur in dem Netzwerk verorten?

4.5 Wer sind ihre wichtigsten AnsprechpartnerInnen bei RuhrFutur?

In Anlehnung an Kahn & Antonucci, 1980



5. Vernetzung

Erzählstimulus: Wir haben nun bereits viel über Netzwerke und Co gesprochen, nun möchten wir zu den konkreten Vernetzungspraktiken mehr erfahren.

5.1 @ non-RuhrFutur: Wie läuft der Kontakt zu RuhrFutur in der Regel ab?

5.2 Wie schätzen sie generell die Bereitschaft zur Zusammenarbeit in den Kommunen ein? Verwenden Sie zur Einschätzung bitte die klassische Notenskala von 01-06, wobei 01 für „sehr stark vorhanden“ und 06 für „gar nicht vorhanden“ entspricht.

Sind sie gegen verschlossene Türen gestoßen oder wurden Sie mit offenen Fragen empfangen?

6. Vertrauen

Erzählstimulus: Im Zuge von Zusammenarbeit und Vernetzung spielt das Vertrauen zwischen den Beteiligten eine große Rolle, in diesem Zusammenhang würden wir ihnen gerne einige wenige letzte Fragen stellen:

6.1 Welche Bedeutung hat Vertrauen für Sie in Ihrem Berufsalltag?

Wir haben ja bereits über den Austausch von Informationen im Netzwerk gesprochen...

6.2 Wem bringen Sie innerhalb des aufgezeichneten Netzwerkes besonderes Vertrauen entgegen?

6.4 Bei wem sind Sie besonders zuversichtlich, dass eine Zusammenarbeit zu einem erfolgreichen Ergebnis führt?

6.5 Wenn Sie an all Ihre Kooperationspartner denken, von welchem fühlen Sie sich besonders berücksichtigt?

6.7 Mit wem sollten wir, Ihrer Meinung nach, noch sprechen in Zusammenhang mit dem Thema „RuhrFutur“? (Generierung weiterer Akteure / evtl. Interviewpartner)

An dieser Stelle möchte ich Ihnen sehr herzlich für Ihre Zeit und für das Gespräch danken.

Möchten Sie noch etwas ansprechen, das noch nicht (genügend) thematisiert wurde?

Kodierleitfaden Strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse

Kodierung der Kontakte:

Kode	Organisationstypus
Lv	Landesverwaltung
Kv	Kommunalverwaltung
Hs	Hochschule
Sch	Schule
FkB	Frühkindliche Bildung
St	Stiftung
Rv	Regionalverband
Gs	Geschäftsstelle
Kode	Organisationsebene
1	Leitungsebene
2	Steuerungsebene
3	Koordinationsebene
4	Handlungsebene

Kodierleitfaden Interviews:

Kürzel	Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
P1	1.Instrumentalisierung	„Die Belange der Zielgruppe spielen keine Rolle. Entscheidungen werden außerhalb der Zielgruppe getroffen, und die Interessen dieser Entscheidungsträger stehen im Mittelpunkt. Zielgruppenmitglieder nehmen eventuell an Veranstaltungen teil, ohne deren Ziel und Zweck zu kennen	keine	Die Interessen und/oder Bedarfe der Organisation dürfen nicht thematisiert werden <u>und</u> die Organisation muss thematisiert werden <u>und</u> die Thematisierung muss dem Interesse der Entscheidungsträger:innen dienen <u>und</u>

		(Zielgruppenmitglieder als „Dekoration“).“ (Wright et al., 2007, S. 3)		die Organisation darf nicht aktiv eingebunden werden
P2	2. Erziehen und Behandeln	„Die Lage der Zielgruppe wird wahrgenommen, jedoch ausschließlich oder überwiegend als defizitär. Es gilt, die beschriebenen Defizite (...) dadurch zu beseitigen, dass Menschen aus der Zielgruppe zum richtigen Verhalten erzogen bzw. von Professionellen behandelt werden. Wegen der angeblichen Defizite werden Mitglieder der Zielgruppe nicht für entscheidungsfähig gehalten.“ (ebd.)	„...also wenn wir Werbung betreiben, dass sich Schulen durch die Unterstützung der Initiative in eine Unterrichts- und Schulentwicklung begeben sollen, dann muss die Schulaufsicht, die da ja auch fachlich berät, schon mit dabei sein. Die Schulen fühlen sich dann besser aufgehoben, wenn sie wissen, die Schulaufsicht steht an ihrer Seite (...) Also das freut die Schulen natürlich auch. Also insofern ist das so, ja - Wertschätzung, Begleitung, Unterstützung. Und das brauchen die auch, die Schulen.	Die Organisation muss wahrgenommen werden <u>und</u> der Organisation müssen Defizite zugeordnet werden <u>und</u> es muss ein Vorhaben bestehen die Organisation zu behandeln <u>und</u> die Organisation darf nicht angehört oder in Entscheidungen eingebunden werden.
P3	3. Information	„Die Entscheidungsträger teilen der Zielgruppe mit, welche Probleme die Gruppe (aus Sicht der Entscheidungsträger) hat und welche Hilfe sie benötigt (...) Das Vorgehen der Entscheidungsträger wird erklärt und begründet.“ (ebd.)	Keine	Die Organisation wird in Kenntnis gesetzt über die Sichtweise <u>und/oder</u> über die Entscheidungen der Entscheidungstragenden <u>und</u> die Organisation kann sich nicht dazu äußern
P4	4. Anhörung	„Die Entscheidungsträger interessieren sich für die Sichtweise der Zielgruppe. Die Mitglieder der Zielgruppe werden angehört, haben jedoch keine Kontrolle darüber, ob ihre Sichtweise Beachtung findet.“ (ebd.)	„Also die (Schulen) haben alle Ziele formuliert, Prozesse beschrieben wie sie da hinkommen wollen und kriegen jetzt durch diese Agentur eine sehr klare Unterstützung, die eben gerahmt wird durch das was einerseits Schulaufsicht formuliert (...) und was die Steuerungsgruppe des Vorhabens formuliert.“	Die Organisation kann ihre Positionen zum Netzwerkvorhaben äußern <u>und</u> die Organisation kann nicht am Entscheidungsprozess teilnehmen <u>und</u> die Organisation hat keinen Einfluss auf die weitere Verarbeitung ihrer Äußerungen in Entscheidungsprozessen
P5	5. Einbeziehung	„Die Zielgruppe nimmt formal an Entscheidungsprozessen teil, indem ausgewählte Personen aus der Zielgruppe (...) in Entscheidungsgremien sitzen. Die Teilnahme der Zielgruppe hat keinen verbindlichen Einfluss auf den Entscheidungsprozess.“ (ebd.)	„...die (RuhrFutur) treten mit den Kommunen in den Austausch, sprechen über die Projekte, es ist aber nicht so, dass Kommunen da nicht aktiv mitgestalten können (...) Also es ist dann gemeinsamer Entwicklungsprozess, an dessen Ende dann eben eine Vorstellung von so einem Projekt, was dann eben von den Kommunen aber	Die Organisation kann an Entscheidungsprozessen teilnehmen <u>und</u> die Organisation hat keinen verbindlichen Einfluss auf Entscheidungen.

			auch beantragt wird, und das ist halt etwas was RuhrFutur eben verankert hat, Kommunen können Projekte dann bei RuhrFutur beantragen.“	
P6	6. Mitbestimmung	„Die Entscheidungsträger halten Rücksprache mit Vertreter/inne/n der Zielgruppe. Darüber hinaus kann es auch zu Verhandlungen zwischen der Zielgruppenvertretung und den Entscheidungsträgern zu wichtigen Fragen kommen. Die Zielgruppenmitglieder haben ein Mitspracherecht, jedoch keine alleinigen Entscheidungsbefugnisse.“ (ebd., S. 4)	„...insofern braucht es einfach eine Geschäftsstelle, die die Initiative zusammenhält. Also wirklich auch formal und organisatorisch und darüber hinaus sehen wir uns aber sehr stark auch in der impulsgebenden Rolle für die Initiative. (...) und diese Rolle haben wir aber auch gerne angenommen, weil das natürlich auch uns als Geschäftsstelle noch mal sehr deutlich stärkt in unserer fachlichen aber auch so in unserer moderativen Kompetenz. Also wir sind mehr als reine Prozessbegleiter.“	Die Organisation berät <u>oder</u> mit Vertreter:innen der Organisation wird Rücksprache gehalten <u>oder</u> die Organisation ist in Entscheidungsprozesse involviert <u>und</u> Die Organisation hat keine alleinigen Entscheidungsbefugnisse
P7	7. Teilw. Entscheidungskompetenz	„Ein Beteiligungsrecht stellt sicher, dass die Zielgruppe in Entscheidungen einbezogen wird. Die Entscheidungskompetenz der Zielgruppe ist jedoch auf bestimmte Aspekte des Entscheidungsprozesses oder der Projektarbeit beschränkt. Obwohl der Anstoß für Interventionen von anderen außerhalb der Zielgruppe kommt, werden bestimmte Entscheidungen ausschließlich von der Zielgruppe getroffen.“ (ebd.)	„Und die (Akteur:innen der Steuerungsebene) sagten auch mal ganz klar, insbesondere die kommunalen Vertreter, "Wir wollen diese Rollen nicht abgeben. Und wir möchten gerne weiterhin mitbestimmen, was in den jeweiligen Handlungsfeldern passiert. Und wir nehmen uns die Zeit dafür."	Die Organisation hat Entscheidungsfreiräume innerhalb der Netzwerkvorhaben <u>und</u> Die Entscheidungsfreiräume müssen begrenzt sein.
P8	8. Entscheidungsmacht	„Eine Maßnahme bzw. ein Projekt wird von Mitgliedern der Zielgruppe selbst initiiert und durchgeführt. (...) Die Entscheidungen trifft die Zielgruppe eigenständig und eigenverantwortlich. Die Maßnahme oder das Projekt wird jedoch von anderen außerhalb der Zielgruppe geleitet, begleitet und/oder betreut.“ (ebd.)	„...also Stiftung als neuer Steuerungsakteur, die Agendasetting auch betreiben und natürlich ein besonderes Interesse haben auch Ihre Themen zu platzieren,(...) dass sie sozusagen den Rahmen bietet, auch Innovationen auf den Weg zu bringen, (...), aber sie gucken auch immer, dass (...) neue Programme auch mit dem Ministerium abgestimmt sind, (...) dass die Bezirksregierungen eingebunden sind...“	Es muss ersichtlich sein, dass die Organisation ein Vorhaben im Netzwerkcontext selbst initiieren und durchführen darf <u>und</u> die Entscheidungen eigenständig treffen darf <u>und</u> das Vorhaben von Dritten geleitet/begleitet oder betreut wird.

P9	9. Selbständige Organisation	„Die Verantwortung für eine Maßnahme oder ein Projekt liegt komplett in den Händen der Zielgruppe. Alle Entscheidungsträger sind Mitglieder der Zielgruppe. Alle Aspekte der Planung und Durchführung werden von Menschen aus der Zielgruppe realisiert.“ (ebd.)	keine	Es muss ersichtlich sein, dass alle Entscheidungen, die Planung und Durchführung bei der Organisation liegt. Es dürfen keine Hinweise auf weitere Beteiligte gegeben sein.
M10	10. Strukturelles Machtpotenzial	Ein:e Akteur:in verfügt über eine hierarchisch übergeordnete Position im Bildungssystem und/oder über Ressourcen, die zu einer privilegierten Position im Netzwerk führen.	„Viele Projekte funktionieren darüber, dass man die Unterstützung vom MSW hat [...] Also das MSW [...] sagt: ‚Das ist ein wertvolles Projekt und das ist wichtig‘.“	Hierarchische Position durch Weisungsbefugnis außerhalb des Verbunds <u>oder</u> Zugehörigkeit zu einer Organisation, der gegenüber die Netzwerkakteur:innen rechenschaftspflichtig sind <u>oder</u> Zugehörigkeit zu einer der Partizipationsstufen 6-9
M11	11. Relationales Machtpotenzial	Ein:e Akteur:in verfügt über Kontakte, die für den Verbund und die Erreichung seiner Ziele wertvoll sind.	„Also das ist natürlich auch [...] ein Verdienst der Personen, die da auf den Positionen sitzen, die natürlich auch eine gewisse Berufshistorie haben und die auch Personen kennen.“	Die Kontakte müssen als relevant gekennzeichnet sein <u>und</u> es muss ersichtlich sein, dass die Person/Organisation als einzige oder in besonderem Maße über diese Kontakte verfügt.
M12	12. Diskursives Machtpotenzial	Ein:e Akteur:in verfügt über ausreichend Aufmerksamkeit und Zustimmung, um richtungsweisenden Einfluss auf die Entwicklung des Verbunds zu nehmen.	„[...] also Stiftung als neuer Steuerungsakteur, die Agenda-Setting auch betreiben und natürlich ein besonderes Interesse haben auch ihre Themen zu platzieren.“	Es muss ersichtlich sein, dass die Person/Organisation in besonderem Maße gestalterisch tätig ist, indem sie diesbezüglich explizit hervorgehoben wird.

Eigenanteil an den Publikationen dieser Dissertation

Kappauf, Z. & Kolley, N. (2018). Vertrauen im Bildungsverbund. Skizze einer Theorie zu Dimensionen interpersonalen Vertrauens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (5), 1045-1062.

Konzeption:	überwiegend
Vorbereitung der Literatur und des theoretischen Hintergrunds:	überwiegend
Datenerhebung:	kein Anteil
Datenaufbereitung:	geringer Anteil
Datenauswertung:	vollständig
Federführend bei der Erstellung des Manuskripts sowie der Überarbeitung nach den Reviews.	

Kappauf, Z. & Kolley, N. (2018). Macht und Partizipation in einem multiprofessionellen Bildungsverbund. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (3), 199-212.

Konzeption:	überwiegend
Vorbereitung der Literatur und des theoretischen Hintergrunds:	überwiegend
Datenerhebung:	kein Anteil
Datenaufbereitung:	geringer Anteil
Datenauswertung:	vollständig
Federführend bei der Erstellung des Manuskripts sowie der Überarbeitung nach den Reviews.	

Kappauf, Z. (eingereicht). *Am Anfang war die Macht. Zum Wechselverhältnis von Macht und Vertrauen im Bildungsverbund*, am 24.05.2023 zur Veröffentlichung eingereichtes Manuskript.

Konzeption:	vollständig
Vorbereitung der Literatur und des theoretischen Hintergrunds:	vollständig
Datenerhebung:	kein Anteil
Datenaufbereitung:	geringer Anteil
Datenauswertung:	vollständig
Eigenständiges Erstellen des Manuskripts.	

Danksagung

Mit der Beendigung meiner Dissertationsschrift endet auch ein langer und teilweise beschwerlicher Weg. Dass ich diesen Weg gemeistert habe, liegt an der immensen Unterstützung, die ich im Laufe der Zeit erhalten habe.

Ich bin froh und überaus dankbar, Prof. Dr. Inka Bormann meine Doktormutter nennen zu dürfen und bedanke mich von ganzem Herzen für die wohlwollende, unterstützende und mutmachende Betreuung und Aufnahme in ihr Promotionskolloquium. Zum Zeitpunkt der Übernahme meiner Promotionsbetreuung hat sie die Schwächen meiner bisherigen Arbeit klar erkannt und artikuliert und mir mit ihrem fachlich hohen Anspruch und ihrer wissenschaftlich integren Haltung zu einer fundierteren Arbeit verholfen.

Ich danke außerdem Prof. Dr. Inga Truschkat für ihre Bereitschaft das zweite Gutachten zu meiner Dissertation anzufertigen. Für ihr Engagement als Kommissionsmitglieder will ich zudem Prof. Dr. Ulrike Urban-Stahl, Prof. Dr. Uwe Gellert sowie Dr. Anika Duveneck danken. Die zugewandte Kommunikation aller Kommissionsmitglieder hat mir viel Aufregung und Anspannung genommen. Vielen Dank dafür!

In den letzten sieben Jahren, in denen ich mich mit meinem Promotionsthema befasst habe, hatte ich eine Vielzahl von Wegbegleiter:innen, die mir mit Rat und Tat und einem offenen Ohr zur Seite gestanden haben. Die ein oder andere Freundschaft hat sich daraus entwickelt, wofür ich sehr dankbar bin. Nennen möchte ich meine lieben Kolleg:innen und Kommiliton:innen, darunter Franz Koranyi, Marie-Therese Arnold, Johannes Schuster, Alexandra Goritz, Angelika Rieck, Nils Zimmer und Thi Huyen Trang Le. Vielen Dank auch an Holger Braun für den kritischen Blick. Außerdem danke ich den Kolleg:innen im Projekt Reallabor RuhrFutur, wo diese Arbeit ihren Ursprung hat, Tara Djafarsade Aghel und Juliane Müller. Eine wunderbare Erfahrung war auch der Austausch mit den Kommiliton:innen aus dem Promotionskolloquium, der immer von großem Interesse, Engagement und Zugewandtheit geprägt war und von dem ich in meinem letzten Promotionsjahr mehrfach profitieren konnte. Ein besonderer Dank gilt meiner Freundin und Kommilitonin Julia Günther, mit der mich eine fast 10 Jahre andauernde Zeit des wissenschaftlichen Austauschs verbindet.

Die Arbeit mit Euch war von unschätzbarem Wert für mich!

Auch abseits der Arbeit habe ich viel Unterstützung, Bestärkung und Entlastung erfahren, um mein Promotionsprojekt zu verwirklichen. Ich schätze mich glücklich, vielen Dank an meine Familie und Freund:innen!

Publikationsliste der Autorin

Kappauf, Zola & Kolleck, Nina (2018). Vertrauen im Bildungsverbund: Skizze einer Theorie zu Dimensionen interpersonalen Vertrauens, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(5), S. 1045-1062, DOI: 10.1007/s11618-018-0812-4

Kappauf, Zola & Kolleck, Nina (2018). Macht und Partizipation in einem multiprofessionellen Bildungsverbund, in: *DDS – Die Deutsche Schule Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 110(3), S.199-212, <https://doi.org/10.31244/dds.2018.02i>

Kolleck, Nina & **Kappauf, Zola** (2018). Möglichkeiten und Herausforderungen von Bildungslandschaften im Kontext von Neuzuwanderung. Eine Analyse der multiprofessionellen Arbeitszusammenhänge in Netzwerken. In N. Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (1. Auflage, S. 359-375). Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa.

Kappauf, Zola (2017). Vom Wunsch und den Wünschenden. Eine qualitative Interviewstudie zu Wunschorientierungen. In G. de Haan (Hrsg.), *iF-Schriftenreihe* (01/17). Berlin: Institut für Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung.

Kappauf, Zola, Rieck, Angelika, Kolleck, Nina, de Haan, Gerhard, Schuster, Johannes & Dabisch, Vito (2016): RuhrFutur im Blick der Wissenschaft. Erkenntnisse und Empfehlungen aus der Begleitforschung einer Bildungslandschaft. In G. de Haan (Hrsg.), *iF-Schriftenreihe* (4/16). Berlin: Institut für Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, die Dissertationsarbeit „Vertrauensbeziehungen und Machtverhältnisse im strategisch geschaffenen Bildungsverbund mit Veränderungsanspruch“ selbständig angefertigt zu haben. Sämtliche Hilfsmittel, die ich verwendet habe, sind angegeben. Die Dissertationsarbeit ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

Berlin, Mai 2023

Zola Kappauf