

**DGBV – Jahrestagungen**  
**Band 24**



Gefördert vom

**bmb+f**

**Bundesministerium für Bildung und Forschung**

**Die Tagung „Bildungspolitik und Expertenmacht – Glanz und Elend der Politikberatung im Bildungswesen“ wurde auch vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft gefördert.**

Deutsche Gesellschaft  
für Bildungsverwaltung

**„Bildungspolitik und Expertenmacht –  
Glanz und Elend der Politikberatung  
im Bildungswesen“**

Dokumentation der 24. DGBV-Jahrestagung  
vom 20. bis 22. November 2003 in Halle

Bonn 2004

**Bibliographische Information Der Deutschen Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-925794-35-2

ISSN 0930-648X

**Herausgeberin:**

Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (DGBV)

**Redaktion:**

Sibylle Krüger

**Bezugsanschrift:**

Geschäftsstelle der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung:  
Frau Sibylle Krüger, Platanenstraße 5, 15566 Schöneiche

© 2004 Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V.  
Alle Rechte vorbehalten. Printed in Germany

# Inhaltsverzeichnis

## **Eröffnung und Einführung in das Tagungsthema**

*Hermann Avenarius*

7

## **Möglichkeiten und Grenzen der Politikberatung**

*Prof. Dr. Friedhelm Neidhardt*

11

## **Erfahrungen mit wissenschaftlicher Politikberatung in Bildung und Wissenschaft – Die Sicht der Politik**

*Prof. Dr. Diether Breitenbach*

25

## **Erfahrungen mit Beratung in Bildung und Wissenschaft – Die Sicht der Wissenschaft**

*Prof. Dr. Winfried Schulze*

39

## **Erfahrungen mit Beratung in Bildung und Wissenschaft: Bildungssystem und Bildungsforschung**

*Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth*

51

## **Arbeitsgruppen**

### **Forum I: Bildungsberatung und Qualitätssicherung: Evaluation und Standards – Erfahrungen aus der Praxis**

Impulsreferat: *Marianne Demmer*

69

*Dr. Ludwig Eckinger*

76

*Drs. Bob van de Ven*

81

Protokoll: *Jutta Laukart*

86

### **Forum II: Beratung in Bildung und Wissenschaft – Auswirkungen vor Ort: Herausforderungen für die Kommunen**

Impulsreferat: *Prof. Dr. Hans-G. Rolff*

91

*Prof. Dr. Bernd Meyer*

98

Protokoll: *Dr. Renate Martini*

103

### **Forum III: Private Bildungsberatung**

Impulsreferat: *Thomas Studer*

107

*Dr. Ekkehard Winter*

122

Protokoll: *Matthias Rürup*

129

**Zusammenfassung der bisherigen Beratungen  
der Jahrestagung**

*Generalsekretär Jürgen Schlegel*

133

**Erfahrungen mit Politikberatung in anderen  
europäischen Ländern**

*Germain Dondelinger*

137

**Streitgespräch**

Protokoll: *Wendelin Sroka*

147

**Resonanz der Jahrestagung in der Presse**

*Gudrun Mahr*

153

**Anhang**

Verzeichnis der Referenten, Diskutanten, Protokollanten

159

Verzeichnis der Teilnehmer

161

Informationen über die DGBV

171

## Hermann Avenarius

### Eröffnung und Einführung in das Tagungsthema

Ich eröffne die 24. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung und heiße Sie hier in Halle, in den für die deutsche Bildungsgeschichte so bedeutsamen Franckeschen Stiftungen, herzlich willkommen. August Hermann Francke, einer der wichtigsten Vertreter des Pietismus, gründete 1695 aus Spendengeldern die Armenschule zu Glaucha, aus der in wenigen Jahrzehnten eine Schulstadt entstand. Über die Entwicklung dieser Einrichtung werden wir bei der Führung durch die Stiftungen im Anschluss an den Vortrag Herrn Professor Neidhardts Näheres erfahren. Erwähnen möchte ich bereits an dieser Stelle, dass es vor allem das große Verdienst des langjährigen Direktors der Herzog-August-Bibliothek in Wolfenbüttel, Paul Raabe, ist, die historische Schulstadt, deren alte Stiftung er 1992 neu gründete, wieder mit Leben erfüllt zu haben. Bis zum Ende des Jahres 2000 war er ihr Direktor. Ich erinnere mich lebhaft an einen Aufenthalt in Halle im Jahre 1991, bei dem ich den seinerzeit noch erbärmlichen baulichen Zustand der Stiftungen besichtigen konnte. Was dank Paul Raabes Energie und ungebrochener Schaffenskraft inzwischen erreicht worden ist, lässt sich kaum in Worte fassen.

Ich freue mich über die Anwesenheit von Kolleginnen und Kollegen aus Lettland, Litauen, Luxemburg, den Niederlanden und Österreich. Wir wissen nur zu genau, dass die Probleme, mit denen wir uns in der DGBV befassen, keine ausschließlich deutschen Probleme sind und dass schon deshalb der Blick über den Zaun, der Meinungs Austausch über die nationalen Grenzen hinweg, unerlässlich ist. Ich hoffe, dass Sie sich bei uns zu Hause fühlen.

Bei der Eröffnung einer Jahrestagung habe ich bislang stets davon abgesehen, einzelne Anwesende eigens zu begrüßen – weil den einen oder die andere hervorzuheben, immer auch bedeutet, dass man wiederum andere unerwähnt lässt und damit möglicherweise Gefahr läuft, sie in ihrer Bedeutung, zumindest in der Selbstwahrnehmung ihrer Bedeutung, herabzusetzen. Diesmal möchte ich jedoch die Regel durchbrechen. Es liegt mir daran, Herrn Staatsminister a.D. Hans Krollmann in unseren Reihen willkommen zu heißen. Herr Krollmann hat sich heute vor einer Woche aus seinem Amt als Vorsitzender des Stiftungsrats des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung verabschiedet; zu seiner Nachfolgerin wurde übrigens die Bundesverfassungsrichterin Dr. Hohmann-Dennhardt gewählt. Vor wenigen Monaten hat er überdies sein Amt als Präsident der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung in die Hände Bernd Frommelts gelegt, den neben den vielen Vorzügen, die ihn charakterisieren, auch die Eigenschaft auszeichnet, tätiges Mitglied der DGBV zu sein. Hans Krollmanns Ende einer langen und sehr erfolgreichen Dienstfahrt zu erwähnen, ist schon deshalb angezeigt, weil die 1979 gegründete DGBV ein gemeinsames Kind des DIPF und der GPF ist. Lieber Herr Krollmann, ich danke Ihnen für alles, was Sie in vielen Jahren mit

Klugheit und Engagement für das DIPF und die GPF und damit mittelbar auch für die DGBV geleistet haben. Sie haben sich als Brückenbauer, als Pontifex, große Verdienste erworben.

Nun besteht meine Aufgabe nicht nur darin, die Tagung zu eröffnen und Sie, meine Damen und Herren, zu begrüßen. Ich soll – so steht es im Programm – auch in das Tagungsthema einführen. Allein die große Resonanz, auf die das Programm gestoßen ist, die sich auch in der Teilnehmerzahl niederschlägt, spricht dafür, dass dieses Thema von hoher Aktualität ist.

Politikberatung im Bildungsbereich hat seit einiger Zeit wieder Konjunktur. Man denke nur an TIMSS, PISA, IGLU oder auch an den jüngst von einem Konsortium unter Federführung des DIPF im Auftrag der Kultusministerkonferenz erarbeiteten ersten nationalen Bildungsbericht. Dabei fällt auf, dass diese Einwirkungen auf die Bildungspolitik von anderer Art sind, als man es bislang gewohnt war. In der Regel geht es nicht mehr oder jedenfalls nicht in erster Linie um konkrete Empfehlungen, sondern um die Präsentation empirischer Analysen. Diese Analysen sind politisch umso wirksamer, je mehr sie an der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems ansetzen, am Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler und an der Frage, wie weit es der Schule gelingt, die jungen Menschen ungeachtet ihrer Herkunft zu fördern und in die Gesellschaft zu integrieren. Die empirische Wende in der Bildungsforschung hat auch zu einer empirischen Wende in der Bildungsberatung geführt. Indem die Bildungsforschung die Stärken und, vor allem, die Schwächen des Bildungssystems präzise aufdeckt, wird sie politisch einflussreich: Politikberatung durch Bestandsaufnahme.

Damit will ich nicht behaupten, dass Politikberatung im Bildungswesen nicht auch dann erfolgreich sein kann, wenn sie, etwa in Form von Sachverständigengutachten, Empfehlungen ausspricht. Dies gelingt im Allgemeinen aber nur dann, wenn die Ratschläge politisch abgefedert sind, sich also nicht zu weit vom Mainstream entfernen. Man kann das sehr klar an der politischen Wirkung der Empfehlungen des Wissenschaftsrats – in deutlichem Kontrast zu dem Widerhall der Vorschläge des damaligen Deutschen Bildungsrats – beobachten. Es mag sehr wohl sein, dass die erfolgreiche Beratungstätigkeit des Wissenschaftsrats nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, dass seine Empfehlungen stets von der Vollversammlung aus Wissenschafts- und Verwaltungskommission, und zwar mit Zweidrittelmehrheit, zu verabschieden sind, während die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats Empfehlungen auch ohne Einvernehmen mit der Regierungskommission veröffentlichten konnte. Wir werden uns diesem auch historisch aufschlussreichen Aspekt morgen früh zuwenden.

Es gibt noch eine weitere Art der Politikberatung, die auch im Bildungsbereich hohen Stellenwert hat und auf große Akzeptanz stößt. Ich meine die Hilfe von Sachverständigen, wenn es um das Austragen bedeutsamer Konflikte geht, die zur gerichtlichen Entscheidung anstehen – insbesondere vor dem Bundesverfassungsgericht oder dem Verfassungsgerichtshof eines Landes. Das erwähne ich mit einem gewissen professionellen Behagen, da in solchen Fällen vornehmlich Vertreter der juristischen Zunft gefragt sind.

Nicht näher eingehen möchte ich auf das Thema Auftragsforschung. Die zahlreichen Gutachten und Evaluationsberichte von Wissenschaftlern und Wissenschaftlergruppen sind in ihrer Qualität höchst unterschiedlich. Dass sie von Politik und Verwaltung häufig zur Legitimation ihrer Vorhaben in Auftrag gegeben werden, sollte man nicht beklagen. Fragwürdig sind die wissenschaftlichen Erträge nur dann, wenn es sich um nichts anderes als Gefälligkeitstestate handelt. Ebenso wenig möchte ich mich hier und jetzt mit der zunehmenden Bedeutung von Beiräten in Ministerien, wissenschaftlichen Einrichtungen und Projekten befassen.

In einer offenen Gesellschaft steht es jedermann frei, auf bildungspolitische Entscheidungsprozesse einzuwirken. So erleben wir immer wieder, wie Beratungsagenturen der verschiedensten Art mit Reformkonzepten hervortreten. Jüngst hat uns die Prognos AG im Auftrag der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft mit einer Studie „Bildung neu denken“ beglückt, in der sie u.a. vorschlägt, Kinder bereits im Alter von vier Jahren einzuschulen. Das Bildungssystem müsse stärker „arbeitsorientiert“ ausgerichtet und nach dem Modell der Berufswelt gestaltet werden. Die Schulen müssten „service- und kundenorientiert“ arbeiten. Wenn man solche Empfehlungen liest, erschrickt man angesichts des Wandels der Moden. Vor nicht zu langer Zeit war noch die – wissenschaftlich begründete – Weisheit zu vernehmen, dass Kinder möglichst spät eingeschult werden sollten, damit sie sich spielerisch entwickeln könnten. Bildung dürfe nicht zur Dienstmagd eines kapitalistischen Verwertungsinteresses herabgewürdigt, durch die Arbeitswelt funktionalisiert werden. „Kritikfähigkeit“, „Emanzipation“ der Schülerinnen und Schüler – so lauteten noch vor nicht zu langer Zeit die Parolen. Nunmehr wird – gleichfalls im Namen der Wissenschaft – das genaue Gegenteil verkündet. Wenn man diesen radikalen Wechsel der ideologischen Paradigmen betrachtet, kann man eigentlich nur noch zum Zyniker werden. Wie soll man eine Wissenschaft, die gestern Hü und heute Hott sagt, überhaupt noch ernst nehmen? Vielleicht liegt es daran, dass solche Empfehlungen zwar für eine gewisse Zeit das Medieninteresse wecken, dann aber doch in den Bücherregalen und Archiven verschwinden. Die Zeit der Ideologien scheint, Gott sei Dank, vorbei zu sein. Eben deshalb sind empirische Befunde als Material für politische Gestaltung umso mehr gefragt.

Besondere Probleme treten dann auf, wenn mächtige und finanziell bestens ausgestattete private Organisationen ihre bildungsreformerischen Konzepte der Bildungspolitik und -verwaltung aufdrängen und beispielsweise im Rahmen eines „Modellvorhabens“ – das Wort klingt gefällig und harmlos – die Regie bei der Neugestaltung des Schulwesens übernehmen.

Angesichts des Einflusses, den Wissenschaftler und andere Experten auf Bildungspolitik und Bildungsverwaltung nehmen, drängt sich eine Fülle von Fragen auf, zu deren Klärung diese Tagung beitragen soll. Wie weit darf dieser Einfluss reichen? Wie verträgt er sich mit dem Grundsatz demokratisch-parlamentarischer Legitimation der Politik? Wie geht die Politik mit den von ihr nachgefragten oder ihr nahe gelegten Expertisen um? Welche Einsichten können wir aus der institutionalisierten Politikberatung im Bildungswesen – Beispiele: Wissenschaftsrat, Deutscher Bildungsrat – gewinnen? Wie können Schulen und Schulträger angesichts

neuer, auf Dezentralisierung gerichteter Steuerungsverfahren Nutzen aus der Bildungsberatung ziehen? Welche Entwicklungen zeichnen sich in unseren Nachbarländern ab?

Mit diesen und anderen Fragen beschäftigen wir uns in den verschiedenen Vorträgen und Diskussionsrunden. Das abschließende Streitgespräch wird dafür sorgen, dass wir uns nicht zu sehr in sanfter Harmonie behaglich einrichten.

Herr Professor Neidhardt wird in seinem Eröffnungsvortrag grundsätzliche Überlegungen anstellen, den Möglichkeiten und Grenzen von Politikberatung nachgehen.

Wie soll ich nun den Referenten angesichts seines weit ausgreifenden wissenschaftlichen Werks und wissenschaftspolitischen Wirkens in wenigen Sätzen den Teilnehmern unserer Tagung vorstellen? Ich kann nur einige Schlaglichter auf Ihre Biographie, Herr Neidhardt, werfen. Sie sind Soziologe, haben dieses Fach als Ordinarius an der Hamburger Akademie für Wirtschaft und Politik, an der Universität Tübingen, an der Universität zu Köln und zuletzt, bis zu Ihrer Emeritierung, an der Freien Universität Berlin vertreten. Von 1994 bis 2000 waren Sie zugleich Präsident des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung. Sie waren u.a. Mitherausgeber, für die Dauer von 15 Jahren obendrein geschäftsführender Herausgeber der hoch angesehenen „Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie“. Sie gehörten dem Wissenschaftsrat an, waren mehrere Jahre Vorsitzender dessen Wissenschaftlicher Kommission. Sie haben nach der Wende als Planungsbeauftragter den Fachbereich Sozialwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin aufgebaut und sind in Anerkennung Ihrer Verdienste zum Ehrenmitglied der Humboldt-Universität berufen worden. Sie sind Gründungsmitglied der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften.

Ein Blick auf Ihre zahlreichen Veröffentlichungen weckt zusätzlich Neugier auf den Eröffnungsvortrag. Ich nenne nur *ein* Werk: das Buch „Kommunikation und Entscheidung. Politische Funktionen öffentlicher Meinungsbildung und diskursiver Verfahren“, das Sie gemeinsam mit Wolfgang van den Daele herausgegeben haben und zu dem Sie, gleichfalls mit van den Daele, den Beitrag „'Regierung durch Diskussion' – Über Versuche, mit Argumenten Politik zu machen“ beigesteuert haben. Herr Neidhardt, wir freuen uns auf Ihren Vortrag.

# Möglichkeiten und Grenzen der Politikberatung

## 1. Einleitung

Viele von uns, nehme ich an, haben einschlägige Erfahrungen mit wissenschaftlicher Politikberatung – auf der einen und auf der anderen Seite. Ich nehme auch an, dass sich viele von uns daran nicht nur mit Genugtuung über die eigene Rolle und mit eitel Freude über das Ergebnis ihres Engagements erinnern. Die Erfahrung der Politik, dass die akademischen Experten mit ihren Einfassungen die Fragen, die politisch zur Debatte stehen, mit ihren Antworten oft nicht recht treffen und sich mit diesen Antworten überdies nicht selten widersprechen, begegnet dem Eindruck der Wissenschaftler, dass ihr Einsatz in der Regel wenn nicht nichts, so doch zu wenig bewirkt – und dies aus Gründen, die sie als sachfremd wahrnehmen.

Nun kann man meinen, dass das Ausmaß wechselseitiger Enttäuschungen auch in diesem Fall zur Normalität von Kommunikationen gehört, die zwischen ungleichen Funktionsbereichen grenzüberschreitend stattfinden. Politik und Wissenschaft sind ungleiche Funktionsbereiche moderner Gesellschaften. In der Politik geht es um Machtspiele bei dem Versuch, Wirklichkeit zu verändern. In der Wissenschaft geht es um Wahrheitsfragen bei dem Versuch, Wirklichkeit zu erkennen. Beide Bereiche funktionieren nach unterschiedlichen Codes, besitzen ungleiche Wahrnehmungsmuster, haben sich an voneinander stark abweichenden Geltungskriterien zu bewähren, sind auch an je eigene Zeitökonomien gebunden. Es ist deshalb überhaupt nicht vermeidbar, dass es Fehlleitungen, Störgeräusche, Missverständnisse und auch ein gehöriges Maß an Indifferenzen gibt, wenn sich wissenschaftliche Erkenntnisansprüche und politische Durchsetzungsinteressen begegnen. Man kann von vornherein nicht erwarten – und sollte sich im Übrigen auch gar nicht wünschen, dass Wissenschaft und Politik aneinander völlig durchdringen und sich ihre Operationen angleichen. Wissenschaftliche Politikberatung ist für beide Funktionsbereiche ein Grenzereignis, dessen Effekte nur höchst selektiv ihre Entscheidungsprozesse bestimmen.

Verwunderlich ist nun, dass die Kritik, die in der umfangreicher werdenden Literatur über wissenschaftliche Politikberatung dominiert, die Kommunikationsprobleme zwischen Wissenschaft und Politik offensichtlich als gering einschätzt. Sie geht umgekehrt von dem Misstrauen aus, dass sich Wissenschaft und Politik zu sehr aufeinander einlassen und eher zu gut verstehen. Mein geschätzter Bielefelder Kollege Peter Weingart problematisiert ihren Zusammenhang mit der Annahme einer „*Legitimationskrise der wissenschaftlichen Politikberatung*“ (Weingart 2001; 2003), und er begründet diese Annahme mit zwei Behauptungen: Auf der einen Seite habe sich eine „*Verwissenschaftlichung der Politik*“, auf der anderen Seite eine „*Politisierung der Wissenschaft*“ ergeben. Beide Prozesse seien Ausdruck ei-

ner problematisch „engen Kopplung zwischen Politik und Wissenschaft“ – problematisch deshalb, weil in der Politik symbiotische Beziehungen zur Wissenschaft zu Lasten Dritter, nämlich auf Kosten des Einflusses politischer Organisationen und zivilgesellschaftlicher Gruppierungen ginge, also zu einer Einschränkung demokratischer Repräsentation und Partizipation führe. Folgerichtig sei es dann, dass sich die Forderungen nach einer „Demokratisierung“ der Politikberatung verschärfen und der Ruf nach Einbettung der wissenschaftlichen Expertise in so genannte Bürger- oder Konsensuskonferenzen sowie „runden Tischen“ und komplexen Moderationsverfahren zunähme.

Stimmt diese Wahrnehmung der Probleme? Ist es in der Beziehung zwischen Politik und Wissenschaft zu prekären Entdifferenzierungen gekommen? Und ist der vorgestellten Problemlösung zu trauen? Ist also die Anreicherung mit Laienwissen im Namen des Demokratieprinzips ein generalisierbares Muster wissenschaftlicher Politikberatung?

## 2. „Verwissenschaftlichung der Politik“?

Einen ersten Prüfschritt begründe ich mit der Annahme, dass wir die Behauptung einer „Legitimationskrise der wissenschaftlichen Politikberatung“ nur dann ernst nehmen müssen, wenn die Wissenschaft in diesem Prozess überhaupt eine folgenreiche Rolle spielt, also in der Politik beachtliche Effekte auslöst. Wäre dies nicht der Fall, dann könnten wir als Steuerzahler zwar die Kosten beklagen, den der Aufwand wissenschaftlicher Politikberatung mit sich bringt, müsstes aber als Demokraten nicht die technokratischen Effekte fürchten, die von Wissenschaft ausgehen könnten. Dass wir sie aber nun in der Tat fürchten sollten, legt uns die These von der „Verwissenschaftlichung der Politik“ nahe. Ist diese These berechtigt?

Alle Experten gehen davon aus, dass sich in den letzten Jahrzehnten die Praxis wissenschaftlicher Beratung in der Politik ausgedehnt und intensiviert habe (Beyme 1997, 155ff.). Dabei konzentriert sich die Wissenschaftsnachfrage der Politik hierzulande aus Gründen, die mit der „Exekutivlastigkeit“ der deutschen Politik generell zusammenhängen, in starkem Masse auf den Verwaltungsbereich von Ministerien und Ämtern aller Art (Mayntz 2003, 4; Beyme 1997, 156). Neben ausgedehnter ad-hoc-Beratung, die in Gestalt von Gutachten ständig und massenhaft vermittelt wird, organisiert sich die Politikberatung der Exekutive in Hunderten von Sachverständigenräten, Kommissionen, Arbeitsgruppen und Beiräten, auch im Dauerverkehr sowohl mit Einrichtungen der so genannten Ressortforschung als auch mit universitären und außeruniversitären Forschungsinstituten der verschiedensten Art. Da ist ein großer, leider auch ziemlich undurchsichtiger und überdies kaum regulierter Politikberatungsbetrieb entstanden.

Vollzieht sich die Dauerkommunikation zwischen Verwaltung und Wissenschaft weitgehend „im Windschatten der politischen Aufmerksamkeit“ (Mayntz 2003, 8), so findet die Politikberatung im Bereich der Legislative in der Regel eine größere öffentliche Resonanz. Das Parlament hat mit dem Ausbau der so genannten Wissenschaftlichen Dienste für Senatorien und für Anschlussstellen der Politik-

beratung gesorgt, und es unterhält seit 1990 ein Büro für Technikfolgenabschätzung. Über die Einrichtung von Enquetekommissionen und sogen. Hearings kann gezielt auch der Stand der Forschung zu bestimmten Problembereichen eingeholt werden, ebenso über förmlich in Auftrag gegebene und periodisch einkommende Berichte, z.B. Agrar-, Forschungs-, Verkehrs-, Familien-, Gesundheitsberichte etc.

Nun belegt ein wachsender Umfang an wissenschaftlicher Politikberatung noch nicht die These von der „Verwissenschaftlichung der Politik“. Es wäre für diese These entscheidend, mit dem wachsenden Betrieb auch den wachsenden Einfluss von Wissenschaft auf Politik nachweisen zu können. Wollte man das versuchen, so wäre, käme es hier auf Vollständigkeit an, sorgfältig zwischen Adressaten, Themen und Beratungsformen zu differenzieren; das ist hier nicht möglich. Ich will im Folgenden nur das Konzept von öffentlichen „Problemkarrieren“ benutzen, um Wirkungsfelder der Wissenschaft in der Politik zu markieren und einzugrenzen.

Die Rede von öffentlichen Problemkarrieren bezieht sich darauf, dass Probleme natürlich nicht von sich aus in der Politik Problemlösungen erzeugen (Hilgartner/Bosk 1988). Probleme müssen erkannt und definiert werden, sie müssen in Konkurrenz zu anderen Problemen allemal knappe politische Aufmerksamkeit finden, und sie müssen darüber hinaus Problemlösungsprogramme auslösen, die als probat empfunden werden, bevor solche Programme politisch entschieden und am Ende praktisch implementiert werden können. Das geschieht nicht selten mit dem Vorsatz, die Programmeffekte nach einer gewissen Zeit zu evaluieren. Generell kann man nun sagen, dass wissenschaftliche Politikberatung am ehesten in den frühen und in den späten Phasen einer politischen Problemkarriere eine maßgebliche Rolle spielen, also am ehesten bei Problemdefinitionen und Lösungsentwürfen einerseits, bei Implementationen und Evaluationen andererseits (vgl. Lahusen 2003, 174). Hier entstehen empirische Fragen zuhauf, und für deren Klärung wird die Expertise der Wissenschaft gesucht. Im Austausch mit dem Praxiswissen der Exekutive kann sich diese Expertise dann auch bewähren. Unterhalb der in den letzten Jahrzehnten hochgezogenen wissenschaftstheoretischen Kontroversen über die Relativität der Erkenntnis und die Unfassbarkeit von Wahrheit geht es hier ganz überwiegend um pragmatisch bearbeitbare Erkenntnisfragen, die für die Politik von Bedeutung sind: um das, was Kriminalitätsstatistiken auf welche Weise messen und messen können, wie sich Schulevaluationen in der Bildungspolitik valide durchführen lassen, welche Effekte unter welchen Rahmenbedingungen von einem bestimmten Tempolimit auf der Autobahn ausgehen, ob Ausländerfeindlichkeit hierzulande steigt und ob die Maßnahmen ihrer Bekämpfung erfolgreich waren etc. Zu dergleichen und zu vielem anderen hat sich ein Beratungsbetrieb entwickelt, in den viele Tausende von Wissenschaftlern mit ihren Kompetenzen mehr oder weniger regelmäßig einbezogen sind. Es ist ein in Teilen hochroutinierter Beratungsbetrieb mit standardisierten Messmethoden und mit teilweise autoritativen Expertenrollen – autoritativ zum Beispiel bei der methodischen Generierung und analytischen Interpretation professioneller Problemrecherchen sowie in Implementations- und Evaluationsphasen bei der Definition bestimmter Richtwerte und der Kontrolle ihrer Einhaltung.

Wird in diesen Bereichen der Einfluss von Wissenschaft gestiegen sein, so ist, will man den Verdacht der technokratischen Effekte dieser Entwicklung prüfen, umgekehrt nun aber auch zu betonen, dass das Votum der Wissenschaft umso schwächer durchschlägt, je näher Problemlösungen dem genuin politischen Entscheidungsprozess stehen. Wenn es im Hinblick sowohl auf die Erzeugung von Entscheidungsdruck als auch auf die Bestimmung der Entscheidungsinhalte politisch ernst wird, tritt der unmittelbare Einfluss der Wissenschaften zurück. Das heißt nun nicht, dass Wissenschaft dabei keine Rolle mehr spiele. Schon die Art der Problemdefinitionen und die konkurrierenden Entwürfe über Problemlösungen haben wissenschaftliche Expertise auf eine Weise aufgenommen, die später nicht null und nichtig wird. Aber ganz andere Einflussfaktoren kommen nun mächtig ins Spiel. Politik muss bei ihren Entscheidungskalkülen in erheblicher Breite Opportunitäten ernst nehmen, welche die Bedeutung von Wissenschaft stark relativieren.

In diesem Sinne fand Klaus von Beyme bei seiner Untersuchung der Vorläufe, Begleiterscheinungen und unmittelbaren Folgen von 150 Schlüsselentscheidungen aus 12 Legislaturperioden des Deutschen Bundestags häufig Fälle, für die der Einfluss der Wissenschaft marginal und subaltern blieb. Dieser Eindruck würde noch viel stärker hervortreten, würde man den großen Bereich der so genannten „*non-decisions*“ hinzurechnen, also die zahlreichen Fälle, in denen die Wissenschaft – wie zum Beispiel in der Bildungspolitik – Entscheidungen jahre- oder jahrzehntelang empfohlen oder gar gefordert hat, ohne in der Politik Resonanz zu finden. Beyme beobachtete auch die Gründe, mit denen die Politik sich über Wissenschaft hinwegzusetzen pflegt. Zu diesen zählen neben Kostengesichtspunkten, Implementierbarkeitszweifeln und ethischen Bedenken auch und mit offenbar gesteigerter Häufigkeit die Behauptung von mangelnder Akzeptanz in der Bevölkerung, also die Rücksichtnahme auf den Demos (Beyme 1997, 174).

Letzteres ist nun ein Umstand, der in Demokratien weder überraschen noch konsternieren kann. Das er in der Politik eine so große Rolle spielt, kommt in der Politikberatung allerdings nur einer Forschung zugute, die sich im Kreise der Wissenschaftsdisziplinen nicht gerade durch die Zuschreibung besonderen Prestiges auszeichnet, nämlich die kommerzielle Demoskopie. Was für Helmut Kohl Frau Noelle-Neumann war, ist für Gerhard Schröder nun der Herr Güllner vom Forsa-Institut: nämlich ständiger Berater darüber, was mit Blick auf Wählerstimmen zu tun opportun ist.<sup>1</sup> Diesen Opportunismus kann man von den Wissenschaften her nicht prinzipiell, sicher aber in vielen Einzelfällen und zwar immer dann kritisieren, wenn er blanke Vorurteile übernimmt, sich also sachlich ins Unrecht setzt; ich denke hier zum Beispiel an die törichten Begründungen des Verbots von Studien-

---

1 In der Folge der florierenden Demoskopie hat auch die PR-Branche kräftigen Auftrieb erhalten. Die Bevölkerungsstimmung gehört in dem Maße bearbeitet, in dem sie politikmächtig wird, und vor allem die Medien machen das mit der Inszenierung der Politik möglich. Die PR-Spezialisten erfinden dafür eindrucksvolle Bilder und Worte. Unter diesen Bedingungen entwickelt sich Politikberatung in nicht geringem Maße zur Politikersatzberatung, und aus Beratern werden Stylisten.

gebühren oder an die bildungspolitische Vernachlässigung der Migrantenkinder als Folge schon davon, das sich bei allen großen Parteien jahrzehntelang die unsinnige Behauptung erhalten konnte, Deutschland sei kein „Einwanderungsland“. In diesen beiden wie in vielen anderen Fällen wird die politische Rhetorik wahrheitswidrig, weil die Parteien die Wählereffekte öffentlicher Proteste oder den Liebesentzug der eigenen Klientel fürchten, diese Sorge aber zur öffentlichen Begründung von Politik nicht recht taugt. Will die Wissenschaft mit ihrer überlegenen Wahrheitskompetenz die Politik unter Druck setzen, muss sie diesen Opportunismus, anstatt über ihn bloß zu lamentieren, in ihre Umsetzungsstrategien einkalkulieren. Zur politischen Wirksamkeit reicht in der Regel nicht das wissenschaftliche Argument; dieses bedarf demoskopisch abrufbarer Anerkennung, um eine demokratische Maschinerie zu beeindrucken, die unter den mediendemokratischen Bedingungen dazu neigt, populistische zu werden. Insofern kommt die Wissenschaft nicht darum herum, öffentlich zu werden, wenn sie glaubt, etwas erreichen zu sollen. Lassen Sie mich dieses Postulat mit einem aktuellen Beispiel untermauern, indem ich nach den Bedingungen der außerordentlichen Wirksamkeit zweier großer Bildungserhebungen frage, nämlich von PISA und TIMSS.

In der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebenen Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ heißt es: „In der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung haben TIMSS und PISA eine grundsätzliche Wende eingeleitet. Wurde unser Bildungssystem bislang ausschließlich durch den `Input` gesteuert, d.h. durch Haushaltspläne, Lehrpläne und Rahmenrichtlinien, Ausbildungsbestimmungen für Lehrpersonen, Prüfungsrichtlinien usw., so ist nun immer häufiger davon die Rede, die Bildungspolitik und die Schulentwicklung sollten sich am `Output` orientieren, d.h. an den Leistungen der Schule, vor allem an den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler.“ (Klieme 2003, 6). Vor allem PISA scheint den Empfehlungen der Wissenschaft, die dieser Umorientierung seit langem das Wort geredet haben, einen kräftigen Schub gegeben zu haben. Wenn diese Beobachtung richtig ist, sollte man fragen, wodurch diese Art Recherche ihre Wirksamkeit erlangen kann.

Bei einer Antwort wäre zu berücksichtigen, das in der Bundesrepublik das viel zitierte „Gelegenheitsfenster“, „*the window of opportunity*“ (Kingdon 1984, 173 ff., 217 ff.), für frischen Wind aus allen Richtungen gegenwärtig relativ weit offen steht: Das allgemein gestiegene Krisenbewusstsein hat hierzulande den Reformwillen der politischen Akteure generell belebt. Des Weiteren spielen nun aber auch Besonderheiten von PISA und TIMSS eine Rolle, die es relativ leicht machen, die Bildungspolitik einer allgemeinen Reformstimmung gut anzuschließen. Entscheidend für den zumindest vorläufigen Effekt der beiden großen Recherchen war die Veröffentlichung der Befunde. Das dabei dann eine so große Resonanz entstand, hängt nicht nur damit zusammen, das die genannten Projekte offenkundig seriös angelegt waren und deshalb nicht leichthin diskreditierbar erscheinen. Eine ganz wichtige Rolle spielte unabhängig davon die Tatsache, das PISA und TIMSS international vergleichend stattfanden und darüber hinaus auch: das ihre Ergebnisse in der Form einer Bundesligatabelle ausgedrückt werden konnten, in der

Deutschland in der Abstiegszone platziert erschien – ein Umstand, der als eine nationale Schmach verstanden wird. Ranglisten sind in der Regel überprägnant und mit ihrem Nennwert nicht gerade zuverlässig; aber sie haben den Vorteil, ein-drucksvoll zu sein. Wenn deshalb die Wissenschaft unseren Vorstellungen mit scheinbar statistischer Dignität demonstriert, dass wir mit den anderen Nationen nicht mithalten können, macht uns das alle patriotisch. Die Botschaft mobilisiert nicht nur die Millionen von Eltern und nahen Anverwandten, die ihre eigenen Nachkommen vom gegenwärtigen Bildungssystem schlecht behandelt sehen. Internationale Vergleiche bringen kollektive Nationalgefühle ins Spiel. Publizität ist unter solchen Bedingungen ein probates Mittel, um ein notorisch träges, föderalis-tisch blockiertes Politiksystem vielleicht doch noch zum Tanzen zu bringen. Mit Blick auf politische Effekte könnte man dann sagen: Öffentlichkeit lohnt sich.

Man würde sich nun allerdings ins Unrecht setzen, wenn man die Probleme wissenschaftlicher Politikberatung einseitig auf die Politik und deren strukturelle Indolenz zurückführen würde. Probleme sind auch in der Politikberatung Interakti-onseffekte, und die Wissenschaft hat Teil daran. In diesem Sinne ist denn auch von der Politik zu vernehmen, sie werde von der Wissenschaft allzu oft im Stich gelas-sen. Ihre Leistungsfähigkeit falle für die Entscheidungsbelange der Politik insges-amt nicht rundum imponierend aus. Als offenkundiges Indiz dafür gilt in nicht wenigen Politikbereichen die Regelmäßigkeit von Expertendissens. Wodurch ent-steht und was bedeutet Expertendissens?

Das sich Experten der Wissenschaft in der Tat häufiger widersprechen, als den Beratungsbedürfnissen der Politik konveniert, hat sehr unterschiedliche Gründe.

*Erstens* ist die Unterstellung, Experten seien Experten der Wissenschaft, von zweifelhafter Qualität. Hier handelt es sich nicht um eine geschützte Berufsklasse, und wer sich für einen Experten hält bzw. dafür gehalten wird, kann sich auf wis-senschaftlich anerkannte Kompetenz nicht unbedingt berufen. Die Wissenschaft hat nämlich keine direkte Kontrolle über die Zuweisung von Expertenstatus, und gerade die für Expertenstreit so zentrale Rolle der so genannten „Gegenexperten“ geht nicht selten auf eine Ernennung von Journalisten und Lobbyisten zurück.

*Zweitens*, wenn man wissenschaftlichen Experten nicht nur empirische Verge-wisserungen über Handlungsvoraussetzungen und Handlungsfolgen, sondern auch Empfehlungen über Handlungserfordernisse und Handlungsprogramme abverlangt – und das ist in der Politikberatung die Regel –, dann erhält deren Expertise einen normativen Überschuss,<sup>2</sup> und über dessen Ausrichtung lässt sich auch unter Wissenschaftlern in Abhängigkeit von ihren ungleichen Wertorientierungen und Interessen trefflich streiten, ohne das die üblichen Entscheidungsregeln der Wis-senschaft dabei beanspruchbar wären.

*Drittens*, wenn miteinander konkurrierende Verbände, Unternehmen und Bür-gergruppen die wissenschaftliche Expertise für ihre jeweiligen Interessen engagie-

---

2 Heinrichs (2002, 31) spricht in diesem Zusammenhang von dem „transwissenschaft-lichen Charakter jeglicher Expertise, die wissenschaftliches Wissen auf einen praktischen Kontext bezieht.“

ren, bezahlt oder nicht bezahlt, dann bekommt der Meinungsstreit der Experten eine zusätzliche Stabilität. Wechseln Experten zu bestellten Advokaten, dann ist ihre Verständigungsfähigkeit strukturell eingeschränkt. Hier ereignet sich in der Tat eine "Politisierung der Expertise".

Hinzu kommt *viertens*, das bei der Behandlung praktischer Probleme in der Regel Experten verschiedener Wissenschaftsdisziplinen aufeinander stoßen. Diese haben angesichts der gerade in deutschen Universitäten hoch segmentierten Disziplinenverfassung der Wissenschaft eine interdisziplinäre Verständigung weder eingeübt noch schätzen gelernt.<sup>3</sup>

Irritierend aber ist *fünftens*, dass die Unsicherheit der Wissenschaft und dann ebenso die Wahrscheinlichkeit von Expertenstreit auch dann nicht völlig verschwinden würden, wenn alle bisher genannten Umstände nicht vorlägen. Fundamental ist ein Umstand, der mit dem Wesen von Wissenschaft selber zusammenhängt und nicht prinzipiell korrigierbar ist. Geht es um komplexe empirische Zusammenhänge, dann muss man nämlich mit Nichtlinearitäten, Diskontinuitäten und Quantensprüngen rechnen, die wissenschaftliche Prognosen wenn nicht verbieten, so doch daran hindern, hundertprozentig verlässlich zu sein; und das trifft im Prinzip auf die Natur- und Technikwissenschaften genauso zu wie auf die Geistes- und Sozialwissenschaften (Mayntz 1997, 115-142; Funtowicz et al. 2000). Sie können Unsicherheitsquanten im Fortschritt der Forschung mindern, aber nicht restlos auflösen. Und es bleibt deshalb auch unter Kennern jenseits des breiten Bereichs wissenschaftlicher Routineforschung der Streit darüber nahe liegend, wie groß zum Beispiel die Risiken technologischer Anwendungen sind und was sie bedeuten.

Man kann in der wissenschaftlichen Politikberatung nur über eine vorsätzlich einseitige Rekrutierung von wissenschaftlichen Bruderschaften den Expertendissens sicher vermeiden. Lässt man ihn aber zu, dann wird die Verantwortlichkeit der Politik vor allem dann, wenn es um Innovationen und Prognosen geht, sehr deutlich: Nur sie, die Politik, kann in Demokratien darüber entscheiden, was unter Bedingungen der Unsicherheit entschieden werden kann und entschieden werden muss. Auch der Fortschritt der Wissenschaften wird keine Bedingungen dafür schaffen, dass „die Politik“ – im Sinne der Technokratie-Utopie Helmut Schelskys (1965) – „zum Exekutivorgan der Vernunft der Experten“ gerät (Bogner/Menz 2002, 389). Öffnet man den Diskurs der Experten für verschiedene Disziplinen, Paradimgemeinschaften und Professionen<sup>4</sup>, die jeweils einschlägig kompetent sind – und das sollte in der Politikberatung in allen wichtigen Streitfällen die Regel

---

3 Dem Disziplinengemenge der Wissenschaft entspricht die Ressortzersplitterung der Politik. Auch dies ist ein Gesichtspunkt, der für eine Verstärkung von Politikberatung an die Legislative spricht.

4 Welch ungleiche Bedeutung Professionen (z.B. Juristen, Ärzte, Ingenieure) in verschiedenen Ländern in Politikprozessen spielen und welche Effekte damit verbunden sind, zeigt eindrucksvoll Christian Lahusen: „Denn Professionalisierung beinhaltet auch immer den Versuch der Berufsgruppen, ihre spezifischen Problemdefinitionen und Lösungsstrategien zu etablieren.“ (2003, 241)

sein<sup>5</sup> –, dann hindern schon sie selber sich ständig daran, die Macht zu übernehmen. Ihr Streit symbolisiert die Grenzen der Möglichkeiten einer Verwissenschaftlichung von Politik. Und die Bedingungen, dass sie sich streiten, sind in den sich öffnenden Formen der Politikberatung eher gestiegen als verschwunden; die Karriere der sogenannten „Gegenexperten“ lässt sich als ein Indiz dafür ansehen.<sup>6</sup>

### 3. „Politisierung der Wissenschaft“?

Sind die Entscheidungshilfen der Wissenschaft für Politik insoweit systematisch begrenzt und oft umstritten, dann kommt die Frage auf, warum die Nachfrage der Politik nach wissenschaftlicher Beratung nicht reduziert, sondern gestiegen ist. Zur Begründung ließe sich zuerst einmal anführen, dass gegen eine Radikalisierung des Zweifels an der praktischen Tüchtigkeit der Wissenschaft bei aller Wissenschaftskritik die Tatsache spricht, dass es in modernen Gesellschaften keine Instanz gibt, die der Politik besser Auskunft darüber geben könnte, was man weiß und was man nicht weiß (Daele 1996). Die Fehlbarkeit der Wissenschaft ist, geht es um empirische Annahmen und Behauptungen, relativ und bei einer Vielzahl praktischer Fragen politisch auch zu vernachlässigen. Für Vergewisserungen liefert sie zwar keine absoluten Gewissheitsgarantien, aber man hat nichts Besseres als ihre informierten Schätzungen. Selbst der Zweifel an der Wissenschaft bedarf wissenschaftlicher Kompetenz.

Der speziell politische Wert von Wissenschaft ergibt sich darüber hinaus nun aber auch aus ganz anderen Funktionszusammenhängen. Es wäre ja naiv anzunehmen, dass die Wissenschaftsnachfrage der Politik durchweg und in erster Linie durch Erkenntnislust und kognitive Vergewisserungsbedürfnisse motiviert sei. Politik operiert mit Machtkalkülen, und diese instrumentalisieren Wissenschaft nicht allein zum Zwecke der Rationalisierung politischer Entscheidungen, sondern auch für mancherlei Alibifunktionen (Boehmer-Christiansen 1995). Man bestellt beispielsweise wissenschaftliche Klärungen, um nicht, jedenfalls nicht hier und jetzt, entscheiden zu müssen. Oder, ebenso häufig, man rekrutiert sich selektiv den Sachverstand, den man zur Rechtfertigung der eigenen, schon längst entschiedenen Vorlieben braucht.

Es ist aufschlussreich, der Frage nachzugehen, warum Wissenschaft auch für derlei Alibifunktionen so trefflich geeignet erscheint. Die Antwort widerspricht

---

5 Sehr entschieden dazu der Kanadische Council of Science and Technology Advices (2000); ähnlich der Chief Scientific Adviser der britischen Regierung, Sir Robert May (1997).

6 „In der Figur des ‚Gegenexperten‘ betritt ein neuer Akteur die Bühne im Rationalitätenwettbewerb. Dieser Gegenexperte liefert konkurrierende Deutungen für die scheinbar objektiven Kennziffern im Rückgriff auf andere empirische Daten, er rekurriert in alternativen Modellen der Risikoabschätzung auf andere und zusätzliche Parameter etc. Als Folge dieser Kontroverse werden die versteckten normativen Prämissen der offiziellen Sicherheitsideologie offenbar.“ (Bogner/Menz 2002, 392)

grassierenden Verfallsvorstellungen, die vor allem in der Wissenschaft selber für Verstörung sorgen – Vorstellungen, die zum Beispiel Wolfgang Frühwald, der langjährige Präsident der Deutschen Forschungsgemeinschaft und jetzige Präsident der Alexander-von-Humboldt Stiftung, also ein sehr erfahrener Mann, zum Ausdruck bringt, wenn er von „*wissenschaftsskeptischen Strömungen*“ und einem „*scientificischen Erschrecken*“ in der Bevölkerung spricht. Die vorliegenden empirischen Befunde bestätigen solche Beobachtungen aber nicht, und sie sprechen auch nicht dafür, dass die von Peter Weingart angenommene „*Legitimitätskrise der Wissenschaft*“ bei der Bevölkerung, also bei denen angekommen ist, auf deren Legitimitätsglauben es in Demokratien letztlich ankommt. Zahlreiche Erhebungen in einer Vielzahl von Ländern, auch in Deutschland, zeigen nämlich, das die Wissenschaft selber ihre gesellschaftliche Geltung entgegen allen Vorbehalten im Einzelnen auch über die Zeit hin nicht eingebüßt hat und das Wissenschaftlern anhaltend ein herausragendes soziales Prestige zugebilligt wird (Jensen 2000; Neidhardt 2002). Geht es um Vergewisserungen über Sachfragen, so besitzt Wissenschaft die öffentliche Geltung, die bei normativen Streitfällen dem Bundesverfassungsgericht zugerechnet wird – der Kritik keineswegs entzogen, dennoch von überragender Reputation. Und nur weil dies der Fall ist, lohnt es sich für die Politik, auf Wissenschaft auch dann zu rekurrieren, wenn sie von ihr keine substantiellen Entscheidungshilfen erwartet. Auch nur dem öffentlichen Anschein nach am Nimbus der Wissenschaft teilzuhaben, ist politisches Kapital. Es indiziert nicht unbestritten, aber doch von keinem überbietbar Sachlichkeit und Seriosität. Dies funktioniert freilich nur unter der allgemeinen Annahme, dass sich eine „*Politisierung der Wissenschaft*“ generell nicht vollzogen hat. Vollzöge sie sich, verschwände der Nimbus der Wissenschaft. Dafür gibt es nun auch Beispiele, die eine starke öffentliche Resonanz erfahren und die zu skizzieren lohnt.

Öffentliche Kritik und verbreitetes Misstrauen bezieht sich auf einzelne Disziplinen – genauer: auf jene Forschungsfelder innerhalb einzelner Disziplinen, die einerseits mit ihren technologischen Errungenschaften gleichzeitig auch kollektive Risiken produzieren, wie die Atom- und die Genforschung, diese andererseits aber um eigener Interessen willen zu verharmlosen neigen (Neidhardt 2002). Wissenschaft politisiert sich, wenn es um ihre eigene Förderung geht, in den Status gewöhnlicher Interessenvertreter. Zusätzliche Verdächtige kommen auf, wenn diese Forschung stark kommerzialisiert ist, was zum Beispiel für große Teile der Medizinforschung zutrifft, deren Abhängigkeit von der Pharmaindustrie der Glaubwürdigkeit ihrer Ergebnisse sicher abträglich ist. Hier dürfte am ehesten zutreffen, was Weingart mit „*Legitimationsproblemen*“ anspricht. Die Autorität solcher Wissenschaftsbereiche leidet am Verdacht mangelnder Integrität, und es gibt Beispiele genug, die diesen Verdacht nähren.<sup>7</sup>

---

7 Nimmt man den Verdacht ernst, dann hieße das, mit der heute häufig propagierten „public-private partnership“ sehr gewissenhaft umgehen zu müssen. Diese muss „Regeln guter wissenschaftlicher Praxis“ unterworfen sein, wie sie die Deutsche

#### 4. „Demokratisierung von Expertise“?

Was bedeuten solche zwar nicht repräsentativen, aber öffentlich besonders sichtbaren Fälle gefährdeter Integrität für den Argumentationsgang, den ich in meinem Vortrag skizzieren will? Meines Erachtens zeigen diese Fälle entgegen den Annahmen von Peter Weingart, das sich die behaupteten Prozesse von „Verwissenschaftlichung der Politik“ einerseits und „Politisierung der Wissenschaft“ andererseits nicht wechselseitig fördern und dabei spezifische Legitimationsprobleme zu einer ausgewachsenen „Legitimationskrise wissenschaftlicher Politikberatung“ steigern, sondern das sie sich umgekehrt gegenseitig behindern und begrenzen. Dort nämlich, wo sich eine „Politisierung der Wissenschaft“ entwickelt, verliert diese für die Politik jenen symbolischen Mehrwert, der sich zu Nutz und Frommen politischer Interessen instrumentalisieren lässt. Wo die öffentliche Autorität der Wissenschaft verfällt, verliert sie auch ihr politisch nutzbares Kapital.<sup>8</sup>

Dies wird nicht zuletzt deutlich mit den gezielt adressierten Forderungen nach einer „*Demokratisierung der Politikberatung*“. In den Forschungsfeldern, in denen dem Fortschritt der Wissenschaft eine Entwicklung unbekannter und nicht genau bestimmbarer Risiken einhergeht, ohne das der Streit der Experten eine hinreichende Kontrolle ihrer Befangenheiten bei der Beschreibung dieser Risiken sichert, kommt der Ruf auf, die Wissenschaft bei ihrer Beratung der Politik nicht allein zu lassen, sondern sie in offene und heterogene Konstellationen einzuspannen, für die die Beteiligung von Laien konstitutiv ist (Heinrichs 2002; Krevert 1993). Da geht es dann um „partizipative Technikfolgenabschätzung“, weiterhin – wie bei der gleichnamigen Enquetekommission des Deutschen Bundestages – um „Recht und Ethik der modernen Medizin“, oder aber um eine „Bürgerkonferenz `Streitfall Gendiagnostik“, die das Deutsche Hygiene-Museum in Dresden veranstaltet hat, auch um viele weitere Fälle in anderen europäischen Ländern (Joss 2003).

Hier sollte man freilich nicht mehr von „wissenschaftlicher Politikberatung“ sprechen. Wissenschaft bietet in solchen Gremien kognitiven Service an, kann selber, wenn es gut läuft, die eigenen Befangenheiten besser kennen lernen, wird aber ihren Expertenstreit unter solchen Bedingungen kaum einengen und produktiv machen können. Hier geht es um ein politisches, nicht um ein wissenschaftliches Projekt. Bürgerforen bedeuten eher eine Marginalisierung als eine Anreicherung von „wissenschaftlicher Politikberatung“<sup>9</sup>. Eben deshalb geben sie kein Muster ab,

---

Forschungsgemeinschaft verbindlich zu machen sucht, um die Integrität der Forschung zu schützen. Das aber ist nicht leicht durchzusetzen.

8 Es ließe sich im Hinblick darauf die Existenz selbstregulativer Mechanismus in den Interaktionen von Politik und Wissenschaft annehmen. Diese wird aber nur unter Zusatzbedingungen funktionieren, die hier nicht mehr behandelt werden sollen.

9 Systemtheoretisch würde man in diesem Fall von einer problematischen Entdifferenzierung des Funktionssystems der Wissenschaft sprechen. In diese Richtung plädiert eine Forschungsgruppe der Europäischen Kommission mit ihrem Konzept einer „policy-related science“ (Funtowicz et al. 2000, 332ff.). Dies widerspräche aber

das sich generalisieren ließe. Wissenschaftliche Politikberatung lässt sich nicht in die allgemeinen Foren bürgerlichen Rasonnements auflösen, mit denen sich Evangelische und Katholische Akademien große Verdienste erwerben. Das aber ist ein anderes Thema.

Ich komme zum Schluss mit einigen zusammenfassenden und bewertenden Bemerkungen. Noch einmal will ich betonen, dass sich in der wissenschaftlichen Politikberatung zwei sehr unterschiedliche Funktionsbereiche moderner Gesellschaften begegnen. Ihre Inkommensurabilität ist die Grundbedingung ihrer Beziehungen. Wenn sich nun gleichwohl beobachten lässt, dass Wissenschaft und Politik ihren Umgang miteinander in mannigfachen Formen wissenschaftlicher Politikberatung verstärkt haben, erscheint das nicht als hinreichendes Indiz dafür, dass sie sich zunehmend beeinflussen oder gar annähern. In ihren je eigenen Entscheidungsbereichen setzen sich weder eine „Politisierung der Wissenschaft“ auf der einen Seite noch eine „Verwissenschaftlichung der Politik“ auf der anderen Seite durch. Peter Weingarts Annahmen ergeben sich aus der Übergeneralisierung von Sonderfällen. Es lässt sich deshalb auch nicht von einer allgemeinen „Legitimationskrise“ wissenschaftlicher Politikberatung sprechen. Auf der einen Seite sind die Leistungsprobleme der Wissenschaft im Hinblick auf den politischen Entscheidungsbedarf zu elementar, um demokratische Legitimationsprobleme großen Stils auszulösen. Geht es um Erkenntnisbelange, erscheint auf der anderen Seite auch die Lernfähigkeit der Politik dadurch begrenzt, dass sich politische Entscheidungen nicht in Wahrheitsfragen auflösen lassen. Wissenschaftlicher Akademismus und politischer Opportunismus begegnen sich nur in Grenzbereichen ihrer zentralen Funktionen. Wissenschaft übt in der Vor- und Nachbereitung politischer Entscheidungen und vor allem im Steuerungsbereich der Exekutive praktischen Einfluss aus; und das ist nicht wenig. Aber die Beziehungen zwischen Wissenschaft und Politik sind aufgrund konstitutioneller Bedingungen weit entfernt davon, einander durchdringen und bestimmen zu können.

Man sollte mit Blick darauf die Möglichkeiten der Politikberatung grundsätzlich bescheiden kalkulieren – ohne aufzuhören, sie ernst zu nehmen. Schon der Begriff „Politikberatung“ sollte enger auf das bezogen bleiben, wofür er wortwörtlich steht: für ein Ratgeben mit Informationen, Argumenten, Empfehlungen. Diese gehen mehr oder weniger in Politik ein, determinieren sie aber nicht. Man kann deshalb auch die vorhandenen Versäumnisse und Fehler der Politik nur zu geringen Teilen auf den Mangel an Beratung zurückführen. Umgekehrt darf man deshalb nicht glauben, eine Qualifizierung der wissenschaftlichen Politikberatung

---

Weingarts Programm: „Die Herausforderung für die Gestaltung wissenschaftlicher Politikberatung“, so heißt es bei ihm (2003, 5), „besteht darin, Wissenschaft stärker in den politischen Prozess zu integrieren, ohne dabei ihre Autonomie noch die der politischen Entscheidungsinstanzen aufzugeben.“ Diesem Grundsatz stimme ich ohne Einschränkung zu. Die gegenüber Weingart geltend gemachten Vorbehalte liegen nicht auf paradigmatischen und normativen Ebenen, sondern in unterschiedlichen Feststellungen und Deutungen empirischer Tendenzen.

setze sich unversehens in eine Qualifizierung der Politik um. Was zum Beispiel in der Bildungspolitik heute im Vergleich zu früheren Jahren als machbarer erscheint, konnte man nicht durchweg, aber weitgehend seit langem wissen. Und das die Bildungsausgaben in Deutschland für vorschulische Einrichtungen, Schulen und Universitäten schon seit Jahrzehnten zu niedrig liegen und offensichtlich auch weiterhin zu niedrig bleiben, das ist sicher keine Folge von Beratungsdefiziten. Die Politik wusste und weiß es, aber es fehlt der Druck von unten, um dem abzuhelfen.

Weil Demokratien so und nicht anders funktionieren, sollte sich eine Wissenschaft, die sich politisch engagieren will, prinzipiell nicht auf die Bemühungen beschränken, wissenschaftliche Politikberatung zu verbessern. Sie muss auch bereit und in der Lage sein, von Politikberatung, die im politischen Direktverkehr stattfindet, auf öffentliche Politikkritik zu wechseln, bzw. beides miteinander zu verbinden. Dazu bedarf es neben allem sonstigen der Unabhängigkeit der Wissenschaft. Es täte weder der Politik noch der Wissenschaft gut, wenn Politikberatung im Namen der Wissenschaft zunehmend den Forschungsunternehmern überantwortet würde, deren Existenz unmittelbar vom politischen Wohlwollen abhängt und denen es deshalb an kritischer Unbefangenheit ermangeln muss.

## Literatur

- Beyme, K. von, 1997: Wissenschaftliche Politikberatung im Gesetzgebungsprozeß, in: ders.: Der Gesetzgeber. Der Bundestag als Entscheidungszentrum. Opladen 1987, 152-175.
- Boehmer-Christiansen, S., 1995: Reflections on scientific advice and EC trans-boundary pollution policy, in: Science and Public Policy 22/ 3, 195-203.
- Bogner, A./W. Menz, 2002: Wissenschaftliche Politikberatung? Der Dissens der Experten und die Autorität der Politik, in: Leviathan, Vol. 30, Heft 3, 384-399.
- Council of Science and Technology Advisors, 2000: Science advice for government effectiveness: the Canadian approach, in: The IPTS-Report, [www.jrc.es/sci-gov/issue45.html](http://www.jrc.es/sci-gov/issue45.html)
- Daele, W. van den, 1996: Objektives Wissen als politische Ressource: Experten und Gegenexperten im Diskurs, in: ders./F. Neidhardt (Hg.), Kommunikation und Entscheidung. WZB-Jahrbuch. Berlin, 297-326.
- Eckert, R./H. Willems, o.J.: Gewaltforschung und Politikberatung: Die Kommissionen. Mskr. Universität Trier.
- Funtowicz, S./I. Shepherd/D. Wilkinson/J. Ravetz, 2000: Science and governance in the European Union: a contribution to the debate, in: Science and Public Policy 27/5, 327-336.
- Heinrichs, H., 2002: Politikberatung in der Wissensgesellschaft. Eine Analyse umweltpolitischer Beratungssysteme. Wiesbaden.
- Hilgartner, St./Ch. L. Bosk, 1988: The rise and fall of social problems: a public arenas model, in: American Journal of Sociology 94/1, 53-78.
- Jensen, P., 2000: Public trust in scientific information. Institute for Prospective Technological Studie (IPTS), Brüssel. Mimeo vom 14.9.2000.
- Joss, S., 2003: Zwischen Politikberatung und Öffentlichkeitsdiskurs: Erfahrungen mit Bürgerkonferenzen in Europa, In: S. Schick et al./J. Naumann (Hg.): Bürgerkonferenz: Streitfall Gendiagnostik. Opladen, 15-35.
- Kingdon, John W., 1984: Agendas, alternatives, and public policies. Michigan.
- Krevert, P., 1993: Funktionswandel der wissenschaftlichen Politikberatung in der BRD. Münster.
- Lahusen, C., 2003: Kontraktuelle Politik. Politische Vergesellschaftung am Beispiel der Luftreinhaltung in Deutschland, Frankreich, Großbritannien und den USA. Weilerswist.
- May, R., 1997: The use of scientific advice in policy making. Office of Science and Technology, Department of Trade and Industry, London.
- Mayntz, R., 2003: Die Organisation wissenschaftlicher Politikberatung in Deutschland. Mskr. Köln, Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung.
- Mayntz, R., 1997: Soziale Dynamik und politische Steuerung. Frankfurt a.M./New York.

- Neidhardt, F., 1994: Öffentlichkeit und Selbstkontrolle: Die Rolle der Experten, in: ZUMA-Nachrichten Jg. 18, Heft 25, 18-27.
- Neidhardt, F., 2002: Wissenschaft als öffentliche Angelegenheit. WZB-Vorlesungen No. 3. Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin.
- Neidhardt, F., 2003: Wissenschaftliche Politikberatung via Medien? Vortrag auf der Konferenz der Deutschen Akademien der Wissenschaften in Heidelberg, März 2003. Mskr.
- Rich, R. F./C. H. Oh, 2000: Rationality and unse of information in policy participation, in: Science Communication, Vol. 22., No. 2, 173-211.
- Schelsky, H., 1965: Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation, in: ders.: Auf der Suche nach Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze. Düsseldorf/Köln (Diedrichs), 439-480.
- Schetsche, M., 1996: Die Karriere sozialer Probleme. München/Wien.
- Weingart, P., 2001: Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist.
- Weingart, P., 2003: Skizzæ einer Arbeitsgruppe „Wissenschaftliche Politikberatung“. Vorlage für Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. Mskr. Universität Bielefeld.

## **Erfahrungen mit wissenschaftlicher Politikberatung in Bildung und Wissenschaft – Die Sicht der Politik**

### **Vorbemerkung**

Das Thema wissenschaftliche Politikberatung hat mich während meiner gesamten Berufstätigkeit begleitet, allerdings länger auf der Seite der Wissenschaft (1959-1984) als in politischen Funktionen (1985-1996). Über einen Zeitraum von 1974-1984 überlappten sich allerdings die beiden Bereiche stark, da ich neben meiner Forschungs- und Lehrtätigkeit zugleich in die bildungsprogrammatische Arbeit meiner Partei eingebunden war. Die beiden Sichtweisen werden sich deshalb möglicherweise auch in meinem heutigen Beitrag mischen, was aber der Sache wohl keinen Abbruch tut.

Im Übrigen werde ich mich vor allem mit der aus meiner Sicht nachhaltigsten und bedeutendsten Form der Politikberatung in Bildung und Wissenschaft befassen, nämlich der institutionalisierten Politikberatung im kooperativen Föderalismus, und die Politikberatung „vor Ort“, die später ja noch in den Foren behandelt wird, sowie die ohne Zweifel wichtige und einflussreiche Politikberatung durch Lehrerverbände und -gewerkschaften oder durch Wirtschaftsvereinigungen außer Acht lassen.

### **Institutionalisierten Politikberatung im kooperativen Föderalismus**

Politikberatung im kooperativen Föderalismus: Das klingt nach Zusammenarbeit und Konsens, enthält allerdings bis heute ein erhebliches Konfliktpotential, das die Politikberatung oft stark behindert hat. Den Beginn dieser Beratung setze ich an mit einem Vorschlag des Präsidenten der Deutschen Forschungsgemeinschaft 1956, die finanziell unbefriedigende Wissenschaftsförderung von Bund und Ländern unter Beteiligung der Wissenschaft zu koordinieren und dabei einem Wissenschaftsrat als koordinierender Stelle ein entscheidendes Gewicht zu geben. Dieser Vorschlag fand, wie hätte es auch anders sein können, bei Bund und Ländern unterschiedliche Akzeptanz. „Der Bund sah auf diesem Weg die Möglichkeit, trotz Kulturhoheit der Länder stärkeren Einfluss auf die Wissenschaftspolitik dauerhaft zu gewinnen; er sprach sich in Übereinstimmung mit den Vertretern der Wissenschaft dafür aus, dass die Wissenschaft nicht nur beratende, sondern auch mit beschließende Funktion haben solle. Die Länder, unter sich nicht geschlossen, waren gegenüber einer Kompetenzerweiterung des Bundes äußerst zurückhaltend (und) favorisierten zunächst nur eine institutionelle Zwischenlösung bis zu der von ihnen angestrebten Neuregelung des vertikalen Finanzausgleichs. Den Kultusministern wäre es am liebsten gewesen, wenn die Wissenschaft ... nur beratenden Status er-

halten hätte ... Sie wollten (zudem) die Aufgaben dieser Einrichtung auf die Zuteilung der Bundesmittel vorhabenunabhängig in Globalbeträgen an die Länder beschränkt sehen“ (BENZ 1998, S. 50). Das alles kommt uns aus heutiger Sicht nur allzu vertraut vor und zeigt einmal mehr, wie überfällig die Reform des deutschen föderalen Systems damals schon war und heute noch ist. Ich sage das als überzeugter Anhänger des Föderalismus, der allerdings in den diversen Bund-Länder-Gremien immer auch die innovationsfeindliche Tendenz dieses Systems kennen lernen musste.

Dass es dann mit dem Wissenschaftsrat doch noch anders kam und er nach seiner Gründung 1957 eine bedeutende Einrichtung der Wissenschaftspolitik wurde, „ist zu einem erheblichen Teil das Verdienst des damaligen Bundespräsidenten Heuss“ (BENZ 1998, S. 50). Er setzte durch, dass Wissenschaft und Politik in der Vollversammlung paritätisch vertreten waren (Bund und Länder jeweils mit einem Viertel der Stimmen) und alle Entscheidungen des Wissenschaftsrats in diesem Gremium getroffen wurden. Diese Schirmherrschaft des ersten Bundespräsidenten ist auch von seinen Nachfolgern übernommen worden, die mindestens einmal jährlich das Gespräch mit dem Wissenschaftsrat geführt haben und ihm als Politik beratende und entscheidende Instanz in Fragen der Hochschulen, der Wissenschaft und der Forschung ein besonderes Gewicht gegeben haben. Ohne den Wissenschaftsrat wären weder das heutige Niveau der westdeutschen noch die Integration und der Wiederaufbau der ostdeutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen zu erreichen gewesen. Nicht nur in der Wissenschaftspolitik, sondern in der gesamten Geschichte der deutschen Politikberatung war und ist der Wissenschaftsrat ohne Zweifel die erfolgreichste Einrichtung. Sie abzuschaffen, wie gelegentlich diskutiert wird, würde die deutsche Wissenschaft und Forschung gravierend schwächen.

Das erfolgreiche Modell des Wissenschaftsrats legte es nahe, eine ähnliche Einrichtung – als Ersatz für den nur begrenzt arbeitsfähigen Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen – auch für die Bildungspolitik zu schaffen. Der hierfür 1965 gebildete Deutsche Bildungsrat hatte zwar eine andere Struktur als der Wissenschaftsrat und eine stärkere Trennung der Kompetenzen von Wissenschaft und Politik, aber auch eine hinreichende Basis der Abstimmung zwischen beiden Seiten. Die in der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats versammelten Wissenschaftler haben in ihrer ersten Arbeitsperiode 1965-70 eine beeindruckende Vielfalt von Gutachten, Studien und Empfehlungen vorgelegt, die schließlich 1970 in einen „Strukturplan für das deutsche Bildungswesen“ mündeten, ohne Zweifel eines der bedeutendsten Produkte bildungspolitischer Politikberatung. Dieser Strukturplan hat nicht nur die erziehungswissenschaftliche Diskussion in Deutschland bis in die 80er-Jahre bestimmt, sondern war auch Grundlage des „Bildungsberichts ‘70“ der Bundesregierung sowie des 1973 von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) vorgelegten ersten und einzigen Bildungsgesamtplans in Deutschland. Das Schicksal dieses Plans ist in diesem Kreise bekannt. Nach langwierigen konfliktreichen Verhandlungen zwischen den CDU-geführten B-Ländern einerseits sowie der Bundes-

regierung und den SPD-geführten A-Ländern wurde der Plan zwar, versehen mit drei Minderheitenvoten der B-Länder, verabschiedet, ohne jedoch die erhoffte umfassende Neuordnung des Bildungswesens in Deutschland zu bewirken. Der Deutsche Bildungsrat selbst wurde am Ende seiner zweiten Legislaturperiode 1975 auf Begehren der B-Länder aufgelöst. Wer sich für eine authentische Schilderung der Hintergründe dieser Entwicklung interessiert, sei vor allem auf das Gespräch zwischen Manfred Dammeyer und Andreas Gruschka verwiesen, die diese Zeit aus unmittelbarem Erleben reflektieren (DAMMEYER / GRUSCHKA 2002).

Bevor wir uns den Gründen der unterschiedlichen politischen Erfolge von Wissenschaftsrat und Bildungsrat zuwenden, sei zunächst einmal festgehalten, dass beide Modelle – ungeachtet ihrer unterschiedlichen Historie – sowohl im Hinblick auf Umfang und Differenziertheit ihrer Ergebnisse als auch im Hinblick auf ihre politische Nachhaltigkeit bislang in der Geschichte der deutschen Politikberatung am erfolgreichsten waren. Weder der „Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung“ (SCHLECHT/VAN SUNTUM 1995) noch andere wissenschaftliche Beratungsinstitutionen oder -gremien in Deutschland haben jemals ähnlich große strukturelle Veränderungen auslösen können wie die beiden genannten Räte. Die jetzigen Sachverständigenräte im Bereich der Arbeits-, Gesundheits- und Rentenpolitik lasse ich dabei außen vor.

Ursache dieser Erfolge insbesondere in dem Dezennium 1965-75 waren ohne Zweifel die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Im Bereich von Wissenschaft und Forschung drängten sowohl die traditionsreiche deutsche Wissenschaft als auch die an technologischem Fortschritt interessierte Wirtschaft auf einen raschen Ausbau von Wissenschaft und Forschungsförderung (BENTELE 1979), um die vor dem Zweiten Weltkrieg bedeutende internationale Position der deutschen Forschung wieder zu erreichen. Auch der „Sputnik-Schock“, ausgelöst durch die vermeintliche technologische Überlegenheit der Sowjet-Union, öffnete das politische System in Bund und Ländern für eine stärkere Beratung durch und Kooperation mit der Wissenschaft.

Eine ganz ähnliche Entwicklung vollzog sich auch im Bereich der Bildung, als bereits Ende der 50er-Jahre die Wirtschaftswissenschaften neben den Wachstumsfaktoren Arbeit, Boden und Kapital die Produktivkräfte Ausbildung und technologischen Fortschritt identifizierten (MEISSNER 1998) und auf der OECD-Konferenz 1961 in Washington den ökonomischen Wachstumsfaktoren „Bildungsressourcen“ bzw. „Humankapital“ höchste Priorität für die Entwicklung von Wirtschaft und Wohlstand in der ganzen Welt zuerkannt wurden. In diesem Zusammenhang befasste sich auch die Kultusministerkonferenz (KMK) bei ihrer 100. Plenarsitzung 1964 eingehend mit den OECD-Berichten über die Schulentwicklung in anderen europäischen Ländern und stellte fest, „dass die deutsche Kulturpolitik nach Abschluss der Periode des Wiederaufbaus nunmehr in einen Zeitabschnitt eingetreten ist, in welchem die zunehmende europäische Integration und die in allen Staaten gleich laufenden Bedürfnisse der modernen Industriegesellschaft verstärkt neue Impulse zur Weiterentwicklung der Schul- und Hochschulpolitik geben“. Angesichts dieser Sachlage verlangte die KMK die Entwicklung „neuer

Zielvorstellungen“ für das deutsche Bildungswesen und hielt es für notwendig, „in erhöhtem Maße neue Entwicklungslinien des Schulwesens in Schulversuchen zu erproben und den Erfahrungsaustausch über die Ergebnisse solcher Schulversuche zu verstärken“ (BREITENBACH 1998, S. 123). Die Geburt der Politikberatung im deutschen Bildungswesen stand bevor und wurde durch eine breite öffentliche Diskussion beschleunigt, an der sich beispielsweise PICHT 1964 mit seiner Warnung vor einer „deutschen Bildungskatastrophe“ oder DAHRENDORF 1965 mit seiner Forderung nach „Bildung als Bürgerrecht“ maßgeblich beteiligten (hierzu auch KLEMM a.a. 1990, S. 11-35). Wie sehr es Picht und Dahrendorf darum ging, hier „den Blick auf die Ökonomie und die Moderne zu richten“, skizziert Jutta Roitsch sehr anschaulich in ihrem Beitrag über „die schwierige Annäherung zwischen Wissenschaftlern und Journalisten“ (ROITSCH 2002).

## **Begünstigende und behindernde Faktoren der Politikberatung im kooperativen Föderalismus**

Um mich nun nicht allzu nostalgisch in der Geschichte der bildungs- und wissenschaftspolitischen Beratung der 1960er- und 1970er-Jahre zu verlieren (KLEMM u.a. 1990, S. 11-35 referieren diesen Bereich ausführlich), will ich versuchen, kurz die begünstigenden und behindernden Faktoren dieser Politikberatung zusammen zu fassen:

1. Ein starker Impuls für Politik und Verwaltung, den Rat der Wissenschaft für die Neugestaltung ihrer Bildungs- und Wissenschaftspolitik zu suchen und anzunehmen, kam aus der internationalen Wettbewerbssituation. Es galt, rasch wieder Anschluss an den Stand der internationalen Forschung zu erlangen und das Bildungswesen auf die wachsenden Qualifizierungsbedürfnisse moderner Industriegesellschaften im internationalen Wettbewerb zu rüsten.
2. Katalysator für eine solche Entwicklung war schon in den 1950er- und verstärkt in den 1960er-Jahren die Bundespolitik. Während die Kultusminister der Länder in ihrer Bernkasteler Erklärung von 1949 ihren Alleinvertretungsanspruch als „das einzig zuständige und verantwortliche Organ für die Kulturpolitik“ bekräftigt und erklärt hatten, darüber „wachen“ zu wollen, dass die kulturpolitische Arbeit der Länder „durch Maßnahmen der Bundesorgane und der Bundesbehörden ... keine Einschränkung erfährt“ (KMK 1949, Nr. 5 und 6), verwies der Bund von Anfang an auf seine gesamtstaatliche Verantwortung für die internationale Stellung und Zusammenarbeit Deutschlands auch in den Bereichen Bildung und Wissenschaft, die er in den Gremien der OECD und der UNESCO entsprechend vertrat (BREITENBACH 1998). Auch im Bundestag gab es dafür starke Unterstützung. Nach Einschätzung der großen Dame der Auswärtigen Kulturpolitik, Hildegard Hamm-Brücher, hatte der Bildungsföderalismus seine Chancen in den 60er-Jahren „vertan und verspielt: Fast alle zu Buche schlagenden gemeinsamen Veränderungen wurden nicht mit oder durch das föderalistische System vollbracht, sondern mussten mühsam gegen seine Schwerfällig-

keit, seinen Provinzialismus und seine eigenbrödlischen Tendenzen durchgesetzt werden (HAMM-BRÜCHER 1972, S, 15).

3. Die Namen Picht und Dahrendorf, die ich bereits genannt hatte, stehen für einen starken gesellschaftlichen Modernisierungsdruck im Deutschland der 1960er-Jahre, getragen von Bürgerbegehren, öffentlichen Debatten, Interessenvereinigungen und Medien, für deren Kanalisierung Politik und Verwaltung der Beratung und Legitimation durch Bildungs- und Politikwissenschaft bedurften. Wer wollte/konnte in den unruhigen Zeiten Ende der 60er-Jahre die Fragen tieferreichender Strukturänderungen von Schulwesen und Hochschulen alleine entscheiden?
4. Damit entwickelten sich zwei wichtige Charakteristika der wissenschaftlichen Politikberatung Ende der 1960er-/Anfang der 1970er-Jahre:
  - a) die sehr intensive, institutionalisierte Kommunikation zwischen Wissenschaft und Politik/Verwaltung innerhalb des Bildungs- und des Wissenschaftsrats, die zu gegenseitigen Lernprozessen und Annäherungen zwischen einer zunächst eher praxisfernen und methodisch noch im Aufbau befindlichen Bildungsforschung einerseits und einer stark traditionsorientierten, strukturkonservativen Bildungsverwaltung andererseits führten;
  - b) der breite Raum der Mitentscheidung, den Politik und Verwaltung den Wissenschaftlern in den genannten Räten wohl auch zu ihrer eigenen Absicherung einräumten.
5. Begünstigt wurde diese Zusammenarbeit durch die Große Koalition auf Bundesebene, die noch in ihrer Schlussphase am 12. Mai 1969 eine Änderung des Grundgesetzes (GG) mit dem Ergebnis erwirkte, dass der Bund eine Mitwirkungskompetenz bei dem „Ausbau und Neubau von Hochschulen einschließlich der Hochschulkliniken“ erhielt (Art 91a GG) und Bund und Länder darüber hinaus „auf Grund von Vereinbarungen bei der Bildungsplanung und bei der Förderung von Einrichtungen und Vorhaben der wissenschaftlichen Forschung von überregionaler Bedeutung zusammenwirken können“ (Art. 91b GG). Dementsprechend war auch die Politikberatung in den Bereichen Bildungsplanung, Hochschulbau und Förderung der wissenschaftlichen Forschung zunächst eingebettet in den Rahmen einer Großen Koalition.

Wie kam es, dass dieser Konsens zwischen Bund, Ländern und Wissenschaft im Fall des Deutschen Bildungsrats so rasch zerbrach und später in der ursprünglichen Form nie wieder hergestellt wurde, während der Wissenschaftsrat bislang relativ unangefochten blieb?

Während sich der Wissenschaftsrat bei allem reformerischen Engagement, das er sich bis heute erhalten hat, immer auch als Selbstverwaltungsorgan der Wissenschaft mit weitreichenden Mitbestimmungsrechten verstehen durfte und daraus eine eher „pragmatistische“ Form der Politikberatung (LOMPE 1981 nach HABERMAS) entwickelte, lagen Aufgaben und Selbstverständnis des Deutschen Bildungsrats von Anfang an im Bereich der strukturellen Änderungen des deutschen Bildungswesens. Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats konnten deshalb

nicht „technokratischer“ Natur sein wie manche Empfehlungen des Wissenschaftsrats, sondern rührten an zentrale Gesellschaftsvorstellungen und Wertorientierungen der politischen Parteien sowie der deutschen Bevölkerung schlechthin. Die mit einer solchen Reformpolitik verbundenen Konflikte konnten zwar zunächst unter dem Schirm der Großen Koalition verhindert und in Konsensmodellen aufgefangen werden, wie aus den Dokumenten des Deutschen Bildungsrats ersichtlich ist. Das Ende der Großen Koalition auf Bundesebene, die erstmalige Schaffung eines Bundesbildungsministeriums (BMBW) und die Herausgabe des durchaus auf Konfrontation zu den Ländern ausgerichteten „Bildungsbericht '70“ durch die Bundesregierung beendeten nicht nur den bildungspolitischen Konsens zwischen Bund und Ländern, sondern eröffneten zugleich eine heftige, teilweise polemisch geführte bildungspolitische Auseinandersetzung der Länder untereinander sowie zwischen den politischen Parteien und den ihnen nahe stehenden gesellschaftspolitischen Gruppen. Eine Fortsetzung der auf Kooperation zwischen Bund und Ländern sowie innerhalb der Gemeinschaft der Länder angelegten Modelle Deutscher Bildungsrat und Bildungsgesamtplan war unter diesen Umständen nicht mehr möglich.

Es wäre allerdings zu simpel und in der Sache nicht weiterführend, die Probleme der Politikberatung in der föderalistischen Bildungspolitik ausschließlich mit ideologischen Streitigkeiten der politischen Parteien begründen zu wollen, auch wenn die Gesamtschuldebatten in den 70er- und 80er-Jahren sowie die Auseinandersetzungen über die Friedenserziehung eine solche Sicht durchaus nahe legen. Johannes Rau hat in seinen bemerkenswerten „Gedanken zur Beratungswilligkeit der Politik und zur Beratungsfähigkeit der Wissenschaft“ zu Recht darauf hingewiesen, dass die politisch Verantwortlichen im Unterschied zu den Wissenschaftlern „vielen, oft ganz handfesten Zwängen ausgesetzt sind, die sie weder ignorieren können, noch dürfen“ (RAU 1995, S. 304). Als Ende der 60er-Jahre die ersten Entwürfe des Bildungsrats zu einem umfassenden Strukturplan des deutschen Bildungswesens erörtert wurden, fand beispielsweise im Saarland gerade eine heftige öffentliche Debatte über die Einführung von konfessionellen Gemeinschaftsschulen statt, für die es sowohl in der regierenden CDU als auch in der oppositionellen SPD nur äußerst knappe Mehrheiten gab. Was hätte in einer solchen Lage einen verantwortlichen Landespolitiker veranlassen können, die strukturverändernden Pläne eines weit von den Gegebenheiten seines Landes entfernten Politikberatungsgremiums zu übernehmen und sich dabei auch noch – zumindest ansatzweise – der Planungshoheit des Bundes zu unterwerfen. Und – um nochmals Johannes Rau zu zitieren – „die Wissenschaft leistet zwar wichtige Beiträge zur öffentlichen Diskussion, ihre Erkenntnisse und Vorgaben können aber nur in ganz seltenen Fällen so präzise sein, dass politisches Handeln auf einen Weg festgelegt wäre“ (RAU 1995, S. 300).

Wer das nicht bedenkt, wird sich ähnliche Folgen einhandeln wie der saarländische Kultusminister Breitenbach, der 1986 aufgrund fundierter bildungsplanerischer und struktureller Überlegungen die Schließung von rund 40% der Schulen des gegliederten Systems (darunter etliche „Zwergschulen“) sowie die Neugrün-

derung von Integrierten Gesamtschulen vorwiegend im ländlichen Raum ankündigte und sich dafür eine Verfassungsklage, eine landesweite Bürgerinitiative für ein Volksbegehren, annähernd 50 Verwaltungsklagen und eine Unzahl von Schulstreiks und öffentlichen Demonstrationen gegen seine Politik einhandelte. Und dies alles, weil der Politiker Breitenbach im Jahre 1986 unbedingt die bildungspolitischen Ratschläge des Bildungsplaners und Politikprogrammatikers Breitenbach aus den Jahren 1972 bis 1985 politisch umsetzen wollte. Ich erwähne das Beispiel, weil Sie ja ausdrücklich nach meinen Erfahrungen gefragt hatten und um deutlich zu machen, dass auch die Politiker Anfang der 1970er-Jahre gute Gründe hatten, nicht dem „Machbarkeitswahn“ (KRUPP 1959, S. 323) der Bildungsplaner zu verfallen, sondern auf Distanz zu gehen. In Richtung auf das, was Wissenschaftler als groß angelegte Systemreformen konzipieren und als machbare und notwendige Ziele formulieren, kann der Politiker unter den gegebenen Machtverhältnissen des aktuellen gesellschaftlichen Interessengeflechts nur in kleinen Schritten folgen. Der Strukturplan des Deutschen Bildungsrats und der BLK-Bildungsgesamtplan sind auch deshalb auf Widerstand in der Politik gestoßen, weil sie ein zu rasches Reformtempo forderten.

## **Zum Verhältnis zwischen Politiker und Wissenschaftler in der bildungspolitischen Beratung**

Was könnte einen Bildungspolitiker veranlassen, Politikberatung zu suchen und deren Ergebnisse in die Praxis umzusetzen?

1. Er muss entweder positiv motiviert oder aber gezwungen sein, bestimmte Veränderungen im Bildungssystem vorzunehmen. Die Quellen dieser Motivation bzw. dieses Handlungszwangs reichen von eigenen Zielvorstellungen über Anregungen Dritter (auch aus der eigenen Administration und aus der Wissenschaft) bis zu rechtlichen bzw. finanzpolitischen Vorgaben oder öffentlichem Druck, um nur einige zu nennen. Er kann sich politisch profilieren wollen oder Angriffe von außen abwehren wollen. In der Regel dürften es aber Ideen aus der eigenen Administration sein, die zu Politikberatung führen, wie REINICKE 1996 (S. 20) für die deutsche Politikberatung insgesamt feststellt.
2. Der Politiker wird Beratung suchen, wenn ihm Art und Umfang der durchzuführenden Maßnahmen nicht hinreichend klar sind, wenn er im fraglichen Fall an der Kompetenz oder Innovationsbereitschaft seiner eigenen Behörde oder der ihm unterstehenden Bildungseinrichtungen zweifelt, wenn er technische Unterstützung in Form von Datenerhebungen und -analysen oder anderen Dienstleistungen benötigt, wenn er besondere Widerstände erwartet und zusätzliche Legitimation sucht für die Durchführung des geplanten Vorhabens (oder auch ein Alibi für die Nichtdurchführung, falls ihm das Vorhaben aufgezwungen wird).

Lassen Sie mich das an einem konkreten Beispiel erläutern. Als ich 1985 das Amt des saarländischen Kultusministers übernahm, war das Saarland das einzige Bundesland, das eine Integration von behinderten Schülerinnen und Schülern in Regelschulen strikt abgelehnt und deshalb auch keinerlei Schulversuche auf diesem Gebiet durchgeführt hatte. Ich selbst war durch zwei erziehungswissenschaftliche Kollegen an der Universität über Möglichkeiten und Erfolge solcher Integrationsmaßnahmen informiert und war dafür zusätzlich emotional motiviert durch ein behindertes Patenkind und durch Erfolge meines Vaters, der als Volksschullehrer ohne sonderpädagogische Qualifikation am Nachmittag behinderte Kinder aus seiner Klasse zusätzlich in unserer Wohnung förderte. Knapp einen Monat nach Amtsübernahme habe ich daher auf einer Veranstaltung von Eltern behinderter Kinder zugesagt, umgehend einen Modellversuch auf diesem Gebiet durchzuführen und das Recht auf Integration in den Schulgesetzen zu verankern. Die Schulabteilung des Ministeriums war strikt dagegen und erklärte ihre mangelnde Kompetenz auf diesem Gebiet. Widerstand kam von den Lehrerverbänden, insbesondere dem Sonderschullehrerverband, den Elterngremien und der Opposition im Landtag, sozusagen von allen Seiten. In dieser Situation hatte ich gar keine andere Chance als meine erziehungswissenschaftlichen Kollegen an der Universität zu bitten, die Integration behinderter Kinder sowohl im Kindergarten – als auch im Schulbereich sowohl pädagogisch als auch organisatorisch und schulrechtlich vorzubereiten. Im Rahmen eines umfangreichen zehnjährigen Beratungsprojekts ist es dann auch tatsächlich gelungen, bereits nach einem Jahr die rechtlichen Voraussetzungen zu schaffen, in Modellvorhaben entsprechende organisatorische und pädagogische Konzepte zu erproben und in den Folgejahren eine steigende Zahl von behinderten Kindern sowohl in Kindergärten als auch in Regelschulen zu integrieren.

Von Anfang an gab es dabei ein großes, höchst sensibles Legitimationsproblem. Nicht nur die Opposition im Landtag, sondern in gleicher Weise auch Eltern- und Lehrergruppen und -verbände warfen mir vor, sowohl den behinderten als auch den nicht-behinderten Kindern zu schaden. Von „Experimenten auf dem Rücken unserer Kinder“ war die Rede. In dieser Situation haben die erziehungswissenschaftlichen Kolleginnen und Kollegen an der Universität durch geduldige Aufklärungsarbeit sowohl in Landtagsanhörungen als auch in öffentlichen Informationsveranstaltungen den Erfahrungsstand von Integrationsmaßnahmen in anderen Bundesländern vorgetragen, die für das Saarland vorgesehenen schulorganisatorischen Maßnahmen erläutert und Schritt für Schritt die Zustimmung von Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrern erreicht. Für die Opposition im Landtag war die Sache bereits nach zwei Jahren kein Thema mehr. Ohne die Sachkompetenz der Wissenschaftler aber auch ohne ihr starkes persönliches Engagement wäre die Erreichung dieses bildungspolitischen Ziels nicht möglich gewesen. Der Widerstand in der Administration ist im Übrigen bis heute noch nicht vollständig überwunden.

In Zusammenhang mit der Legitimation politischen Handelns durch den Wissenschaftler ist gelegentlich von einer Alibifunktion der Politikberatung (KÜLP 1992) die Rede. Auch Dieter Wunder, der die bildungspolitische Politikberatung in Deutschland in ihrer ganzen Vielfalt wie kaum ein anderer kennt, eröffnet sein Ge-

sprach mit Hartmut Kienel über „Wissenschaftliche Beratung und Bildungspolitik“ mit der provozierenden These: „Wissenschaftliche Beratung ist primär ein Legitimationsfaktor für Bildungspolitik, hat aber nicht, wie man sich vorstellen könnte und müsste, die Funktion, eine Quelle fundierter Sachdarstellung oder die reflektierte Aufbereitung eines Sachverhalts zu sein, auf der die Politik aufbauen könnte“ (KIENEL/WUNDER 2002, S. 40). Ich widerspreche dieser These entschieden. Legitimation politischen Handelns wird, wie das oben genannte Beispiel integrierter Erziehung gezeigt hat, keineswegs durch Ausstellung von Alibis erreicht, sondern gerade im Gegenteil erst durch „fundierte Sachdarstellung oder reflektierte Aufbereitung eines Sachverhalts“ durch den Wissenschaftler, um in der Terminologie von Dieter Wunder zu bleiben. Ich will allerdings keineswegs verhehlen, dass die Legitimierung politischen Handelns durch den Wissenschaftler für diesen selbst problematisch werden kann und ihm durch Identifizierung mit dieser Politik mangelnde Unabhängigkeit vorgeworfen wird (vgl. KRUPP 1995).

Das Problem der Unabhängigkeit Politik beratender Wissenschaftler ist daher auch ein Zentralthema der einschlägigen Literatur und des Selbst- und Fremdbildes der beteiligten Wissenschaftler. Es kommt nicht von ungefähr, dass eine der großen Beratungsinstitutionen im Hochschulbereich, das „Centrum für Hochschulentwicklung gem.GmbH“ (CHE) auf seiner aktuellen Homepage erklärt: „Über die Auswahl unserer Themen und Projekte wie auch über deren konkrete Durchführung entscheiden wir weisungsfrei und unabhängig von unseren Gesellschaftern. Wir sind keiner politischen Richtung oder gesellschaftlichen Organisation verpflichtet. Wir nehmen keine Aufträge entgegen und erzielen keine wirtschaftlichen Gewinne“ (CHE 2003). Ähnliche Aussagen würden auf entsprechende Frage wohl auch alle anderen Forschungsinstitute im Bereich der bildungspolitischen Beratung formulieren; gleichwohl ist die Skepsis gegenüber dieser Selbsteinschätzung in der Politik groß. Ich will – ohne den bekannten Werturteilsstreit in den Sozialwissenschaften erneut beleben zu wollen – gleichwohl nicht verhehlen, dass auch ich mich dieser Skepsis anschließe, denn die Auswahl von Themen und Projekten folgt ja bereits vorausgegangenem Wertsetzungen, die mehr oder minder mit der einen oder anderen politischen Richtung korrelieren. Auch das CHE hat ja z.B. in der Hochschulfinanzierung Positionen bezogen, die ebenso als „politisch“ zu klassifizieren sind wie sein „Anliegen, die Leistungsfähigkeit der deutschen Hochschulen durch neue Konzepte und überzeugende Modellbeispiele zu verbessern,“ kein rein technokratischer Vorgang ist.

Die enge Verbindung zwischen Politik und Wissenschaft in der Politikberatung, die letztere vor allem in den 1970er- und 1980er-Jahren in Misskredit gebracht hat, ist allerdings, wie die Arbeit des Deutschen Bildungsrats gezeigt, für die gegenseitige Qualifizierung beider Seiten und damit für effektive Problemlösungen unumgänglich und sollte deshalb auch in dieser Funktion akzeptiert werden. Kötter, der das Versäumnis beklagt, „die institutionellen Rahmenbedingungen für Wissenschaft kritisch ausreichend zu hinterfragen und ihre Verantwortung als *Movens* auch politischer Entscheidung rational zu analysieren“, zieht daraus die folgenden Konsequenzen:

- „eine Abkehr von der instrumentellen Vernunft und eine Abkehr von Absolutheitsansprüchen jeglicher Politik und Wissenschaft;
- eine noch stärkere Institutionalisierung des Dialogs von Wissenschaft und politischer Praxis;
- eine Erweiterung dieses Dialogs auf alle Beteiligten, d.h. Legislative, Exekutive, Jurisdiktion, Interessenverbände und die Bevölkerung selbst.

Ein solcher Dialog müsste auch eine wechselseitige Zielkritik einschließen, wobei eine Offenlegung der Prämissen unabdingbar ist“ (KÖTTER 1992, S. 51). In die gleiche Richtung zielt Johannes Rau mit seinem Hinweis, dass „politische Entscheidungen deshalb in besonderer Weise berücksichtigen müssen, dass sich nicht nur wissenschaftliche Erkenntnisse, sondern auch deren Bewertung durch die Gesellschaft im Laufe weniger Jahre grundlegend ändern können“ und daher „Minderheitenpositionen in der wissenschaftlichen Diskussion wie in der Politik nicht beiseite geschoben, sondern ernst genommen werden“ müssen (RAU 1995, S.301).

Die Forderungen von Rau und Kötter entspringen ähnlichen Überlegungen, wie sie bereits bei den Partizipationsmodellen des Deutschen Bildungsrats für die Bildungsplanung, insbesondere die Curriculum-Planung formuliert worden sind. Nicht die Bildungsadministration ist der alleinige Entscheidungsträger für die Organisation des Bildungswesens, nicht die Wissenschaft ist die vorrangige Quelle für Neuerungen in diesem Bereich, sondern die Partizipation aller Beteiligten schafft die – auch legitimatorische – Grundlage notwendiger inhaltlicher und struktureller Reformen im Bildungsbereich (hierzu auch KLEGER u.a. 1989). Diese damals als utopisch belächelte Forderung hat inzwischen hohe Aktualität im Rahmen des 1999 von Bund und Ländern eingesetzten FORUM BILDUNG (2001/2002) erhalten, bei dem Vertreter von Bund und Ländern gemeinsam mit Vertretern der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer und der Kirchen sowie mit Wissenschaftlern, Auszubildenden und Studierenden wichtige Empfehlungen für die Entwicklung des deutschen Bildungswesens abgegeben, Feststellungen zu wichtigen Themenschwerpunkten getroffen und Praxisbeispiele mit modellhaftem Charakter aufgezeigt haben. Nach zwei Jahrzehnten des Schweigens zwischen Bund und Ländern über allgemeine Entwicklungsfragen des Bildungswesens hat dieses Forum offensichtlich Konsens über eine Fülle sehr konkreter Reformen erreicht, auf deren Realisierung zu hoffen ist.

## **Formen und Merkmale der Politikberatung**

Ich habe bisher relativ pauschal von „der Politikberatung“ gesprochen und ihre unterschiedlichen Formen nicht differenziert. Vorschläge für eine solche Differenzierung gibt es mehrfach, beispielsweise bei LOMPE 1981 oder KRUPP 1995. Im Wesentlichen lassen sich diese Differenzierungsformen klassifizieren nach

- dem Grad der Verflechtung bzw. Unabhängigkeit von Wissenschaft und Politik,

- dem Grad der Mitentscheidung von Wissenschaftlern bei der Umsetzung der Beratungsergebnisse,
- dem Stand des Politikvollzugs (Planung, Durchführung, Evaluierung) auf dem Beratungserfolg (KNOEPFEL 1989),
- der Rechtsbasis der Beratung und
- dem Grad ihrer Öffentlichkeit,
- dem Organisationsgrad der an der Beratung beteiligten Wissenschaftler,
- dem Grad der Partizipation anderer gesellschaftlich relevanter Gruppen.

Ohne diese Klassifikation jetzt im Einzelnen erläutern zu wollen, nehme ich vor dem Hintergrund meiner persönlichen Erfahrungen einige Bewertungen vor:

1. Die Erfahrungen mit Wissenschaftsrat und Deutschem Bildungsrat sowie mit Sachverständigen-Beiräten im Schul-, Hochschul- und Forschungsbereich der Länder zeigen, dass eine enge, institutionalisierte Kommunikation zwischen Wissenschaft und Politik/Verwaltung notwendige Voraussetzung für praxisrelevante Beratungsergebnisse und den Erfolg ihrer Umsetzung sind, insbesondere dann, wenn den beratenden Wissenschaftlern Mitbestimmungsrechte eingeräumt werden.
2. Die Bedeutung der Politikberatung ist abhängig von ihrer rechtlichen Legitimation und dem Grad der Öffentlichkeit, der für Verlauf und Ergebnis des Beratungsprozesses hergestellt wird. Dabei liegt es zur Abwehr sachfremder Einflussnahme durchaus im Interesse von Wissenschaft wie Politik, den Grad der Öffentlichkeit im Verlauf der Beratung zu variieren.
3. Politikberatung in einer „lernfähigen Demokratie“ (KLEGER u.a.) verlangt die Einbeziehung der jeweils relevanten gesellschaftlichen Gruppen in den Prozess der Kommunikation zwischen Wissenschaft und Politik mit dem Ziel einer breiten Erfahrungs-, Bewertungs- und Legitimationsbasis wissenschaftlicher Empfehlungen.
4. Voraussetzung für wissenschaftliche Politikberatung, das sollte zum Schluss nicht vergessen werden, ist ein hoher Organisationsgrad der Wissenschaft in Form von Fachinstituten, wissenschaftlichen Vereinigungen und Kongressen sowie Publikationsmedien, welche die für die Politikplanung in Bildung und Wissenschaft erforderlichen Daten erheben, auswerten und allgemein zur Verfügung stellen.

An dieser Stelle wäre nun noch im Einzelnen auf die besonderen Leistungen der Bildungsforschungsinstitute in Deutschland einzugehen, insbesondere auf das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt, das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, das Institut für Schulentwicklungsforschung in Dortmund, die Arbeitsgruppen von Klaus Klemm an der Universität/Gesamthochschule Essen, das Bundesinstitut für Berufsbildung, das bereits zitierte Centrum für Hochschulentwicklung gem. GmbH (CHE) oder das

Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung an der Universität Kassel. Aber da bereits diese Liste unvollständig ist und die Forschungs- und Beratungsergebnisse der genannten Institute kaum in wenigen Minuten hinreichend zu beschreiben sind, nehme ich davon jetzt Abstand.

Zu behandeln wäre auch die erstaunliche Erfolgsgeschichte der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), die zwar von Anfang an immer wieder den Forderungen einzelner Länder nach Auflösung ausgesetzt war, in den jetzt 33 Jahren ihres Bestehens jedoch eine solche Fülle von bildungspolitisch wichtigen Analysen und Empfehlungen verabschiedet hat, in die jeweils wissenschaftlicher Sachverstand eingeflossen ist, dass heute sicherlich nur noch krasse Ignoranten ihre Auflösung verlangen werden. Vielleicht gelingt es uns ja in der anschließenden Diskussion noch, diese beiden wichtigen Aspekte von Politikberatung in Bildungs- und Wissenschaftspolitik aus der Erfahrung der hier anwesenden Experten zu beleuchten.

## Literatur

- Bentele, Karlheinz 1979: Kartellbildung in der Allgemeinen Forschungsförderung. Politikverflechtung III. Meisenheim.
- Bentele, Karlheinz / Reissert, Bernd / Schettkat, Ronald (Hrsg.) 1995: Die Reformfähigkeit von Industriegesellschaften: Fritz W. Scharpf Festschrift zu seinem 60. Geburtstag. Frankfurt/New York.
- Benz, Winfried 1998: Der Wissenschaftsrat. In: Wissenschaftsrat 1957-1997. Köln, S. 49-60.
- Breitenbach, Diether 1998: Europäische Integration und internationale Zusammenarbeit. In: Einheit in der Vielfalt: 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948-1998. Neuwied/Berlin, S. 119-142.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) 1970: Bildungsbericht '70: Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung. Bonn.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) 1973: Bildungsgesamtplan (2 Bde.). Stuttgart.
- Dahrendorf, Ralf 1965: Bildung als Bürgerrecht. Hamburg.
- Dammeyer, Manfred / Gruschka, Andreas 2002: Gebrauch oder missbraucht, hilfreich oder ohnmächtig? - Ein Gespräch über die Beratung von Politik und Verwaltung durch Erziehungswissenschaft. In: Weegen u.a., S. 65-92.
- Deutscher Bildungsrat (Bildungskommission) 1970: Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn.
- Diepgen, Raphael 1988: Psychologie in der Politikberatung. Frankfurt/Bern/New York/Paris.
- Frühwald, Wolfgang 1995: Von der Verantwortung der Wissenschaft. Zur Diskussion über Wissenschaftsethik, ethische Konvention und Folgenabschätzung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Jena.
- Galler, Heinz P. / Wagner, Gert (Hrsg.) 1998: Empirische Forschung und wirtschaftspolitische Beratung. Festschrift für Hans-Jürgen Krupp zum 65. Geburtstag. Frankfurt/New York.
- Hamm-Brücher, Hildegard 1968: Gegen Unfreiheit in der demokratischen Gesellschaft. München.
- Kienel, Hartmut / Wunder, Dieter 2002: Wissenschaftliche Beratung und Bildungspolitik. In: Weegen u.a., S. 39-50.
- Kleger, Heinz u.a. 1989: Politikberatung in einer lernfähigen Demokratie: Zur Kooperation von Wissenschaft, Intellektualität und Aktivbürger. In: Linder, Wolf (Hrsg.), S. 103-122.
- Klemm, Klaus u.a. 1990: Bildungsgesamtplan '90. Ein Rahmen für Reformen. Weinheim/ München.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder) 1949: Entschließung vom 18. Oktober 1949 in Bernkastel.

- Knoepfel, Peter 1989: Wissenschaftliche Beratung im Politikvollzug: Gefahr für die Demokratie? – Einige Thesen. In: Linder, Wolf (Hrsg.), S. 81-102.
- Kötter, Herbert 1992: Sozialwissenschaften und Politik - Alte Fragen und neue Perspektiven. In: Mäding/Sell/Zohlhörer, S. 41-52.
- Krupp, Hans-Jürgen 1995: Wirtschaftswissenschaft und Politikberatung. In: Bentele/Reissert/Schettkat, S. 308-325.
- Külp, Bernhard 1992: Zur These der Alibifunktion politikwissenschaftlicher Beratung. In: Mäding/Sell/Zohlhörer, S. 53-66.
- Linder, Wolf (Hrsg.) 1989: Wissenschaftliche Beratung der Politik - L'expert et la politique. Jahrbuch der Schweizerischen Vereinigung für politische Wissenschaft; 29. Bern.
- Lompe, Klaus 1981: Wissenschaft und politische Steuerung. In: Lompe, Klaus/Rass, Hans Heinrich/Rehfeld, Dieter (Hrsg.) 1981: Enquete-Kommissionen und Royal Commissions. Beispiele wissenschaftlicher Politikberatung in der Bundesrepublik Deutschland und in Großbritannien. Göttingen S. 9-69.
- Mäding, Heinrich / Sell, Friedrich L. / Zohlhörer, Werner 1992: Die Wirtschaftswissenschaft im Dienste der Politikberatung. Theodor Dams zum 70. Geburtstag. Berlin.
- Markl, Hubert 1990: Wissenschaft im Widerstreit: Zwischen Erkenntnisstreben und Verwertungspraxis. Weinheim/New York/Basel/Cambridge.
- Meißner, Werner 1998: Ökonomie, Bildungspolitik und Hochschulautonomie. In: Galler/Wagner, S. 502-506.
- Picht, Georg 1964: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten.
- Rau, Johannes 1995: Gedanken zur Beratungswilligkeit der Politik und zur Beratungsfähigkeit der Wissenschaft. In: Bentele/Reissert/Schettkat, S. 297-307.
- Reinicke, Wolfgang H. 1996: Lotsendienste für die Politik: Think Tanks - amerikanische Erfahrungen und Perspektiven für Deutschland. Gütersloh.
- Roitsch, Jutta 2002: Über die verlässliche Einmischung – Oder: Die schwierige Annäherung zwischen Wissenschaftlern und Journalisten. In: Weegen, Michael u.a., S. 99-107.
- Schlecht, Otto / van Suntum, Ulrich (Hrsg.) 1995: 30 Jahre Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftliche Entwicklung. Krefeld.
- VDI.Technologiezentrum (Hrsg.) 1992: Aspekte und Perspektiven der Technologiefolgenforschung. Düsseldorf.
- Weegen, Michael u.a. (Hrsg.) 2002: Bildungsforschung und Politikberatung. Festschrift für Klaus Klemm zum 60. Geburtstag. Weinheim/München.

## **Erfahrungen mit Beratung in Bildung und Wissenschaft – Die Sicht der Wissenschaft**

### **Vorbemerkung**

Wenn man gebeten wird, über „Erfahrungen mit Beratung in Bildung und Wissenschaft“ aus der Sicht der Wissenschaft zu sprechen, dann kann man dies natürlich nur vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen auf diesem Feld tun. Es gibt zudem – wenn ich das richtig sehe – noch keine systematisch aufarbeitende Analyse für dieses spezielle Problem, wenn man einmal von einigen kritischen Bemerkungen etwa ehemaliger Vorsitzender des Wissenschaftsrats oder führender Mitglieder abieht.<sup>1</sup> Demgegenüber existiert natürlich eine systematische Forschung über den Wissenschaftsrat als Institution bzw. einige seiner Tätigkeitsfelder.<sup>2</sup> Insofern muss ich i.f. notwendigerweise über die Erfahrungen sprechen, die ich selbst während meiner sechsjährigen Zugehörigkeit zum Wissenschaftsrat gemacht habe, wovon drei Jahre als Vorsitzender und Leiter verschiedener Arbeitsgruppen eine besonders intensive Phase der Erfahrung darstellen.

Unabhängig von dieser speziellen Lücke zur systematischen Erfahrung mit dem Wissenschaftsrat gibt es gleichwohl natürlich eine relativ intensive wissenschaftliche Befassung mit dem Problemfeld „Wissenschaft und Politik“, deren thematische Vielfalt und deren kritisches Potential ich nicht unerwähnt lassen möchte. Zugleich muss man aber relativierend feststellen, dass dieser Bereich der politikwissenschaftlichen Forschung sich nicht so ganz ergiebig darstellt, wenn man daraus unmittelbar für unser Thema etwas gewinnen möchte. Gleichwohl muss man sagen, dass die öffentliche Wahrnehmung und Diskussion der Politikberatung in der Bundesrepublik in den letzten Jahren zugenommen hat, zumal es mit der Einrichtung verschiedener Beratungskommissionen genügend Anlässe dafür gab. Der im Frühjahr 2003 von der Heidelberger Akademie der Wissenschaften im Auftrag der

- 
- 1 Vgl. als Exempel dafür Kielmannsegg, Peter Graf: Ansprache, in: Wissenschaftsrat 1957-1997, Köln 1998, S. 19-22.
  - 2 Foemer, Ulla: Zum Problem der Integration komplexer Sozialsysteme am Beispiel des Wissenschaftsrates, Berlin 1998, Röhl, Hans Christian: Der Wissenschaftsrat. Kooperation zwischen Wissenschaft, Bund und Ländern und ihre rechtlichen Determinanten, Baden-Baden 1994 oder Kaase, Max: Der Wissenschaftsrat und die Reform der außeruniversitären Forschung der DDR nach der deutschen Vereinigung, in: Karl-Heinz Reuband, Franz Urban Pappi, Heinrich Best (Hgg.), Die deutsche Gesellschaft in vergleichender Perspektive. Festschrift für Erwin K. Scheuch, Opladen 1995, S. 305-341 und Simon, Dieter: Die Quintessenz: Der Wissenschaftsrat in den neuen Bundesländern. Eine vorwärts gewandte Rückschau, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B51/92, 1992, S. 29-36.

Union der Akademien durchgeführte Kongress über „Politikberatung in der Demokratie“ diente sowohl der grundsätzlichen Analyse des Problemfeldes „Wissenschaftliche Politikberatung“ als auch der Neupositionierung der deutschen Akademien.<sup>3</sup> Man braucht zudem kein intimer Kenner der Szene zu sein, um zu erkennen, dass diese Diskussion der deutschen Akademien in einem engen Zusammenhang mit Beratungen einer Arbeitsgruppe des Wissenschaftsrats stand, die über die Möglichkeit einer deutschen „Nationalakademie“ nachzudenken sich vorgenommen hatte.<sup>4</sup>

Wer sich in der politiktheoretischen Literatur nach verfügbaren Systematisierungen umschaut, stößt relativ schnell auf drei grundlegende Modelle von Politikberatung. Jürgen Habermas hat sie schon 1963 grundlegend formuliert.<sup>5</sup>

1. **Das dezisionistische Modell:** Es geht im Sinne von Max Weber von einer strikten Trennung zwischen Funktion des Sachverständigen und des Politikers aus. Der Politiker entscheidet, was mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen gemacht wird.
2. **Das technokratische Modell:** Hier findet eine Umkehrung des Verhältnisses zwischen Fachmann und Politiker statt. Der Politiker ist Vollzugsorgan einer wissenschaftlichen Intelligenz, die sich zum Lenker der Politik aufspielt.
3. **Das pragmatische Modell:** Habermas setzt anstelle der strikten Trennung beider Funktionen ein kritisches Wechselverhältnis zwischen Sachverständigen und Politikern. Schließlich tritt die Öffentlichkeit als dritter Akteur in die Diskussion um das Verhältnis Wissenschaft und Politik ein und verändert damit das Verhältnis grundlegend.

Natürlich ist die Diskussion dabei nicht stehen geblieben, auch wenn die Habermas'schen Grundbegriffe immer noch die Anlage einschlägiger Artikel in politikwissenschaftlichen Lexika bestimmen. Es liegen sowohl empirische Studien als auch weiterführende Systematisierungsversuche vor.<sup>6</sup> Bemerkenswert für unseren Zusammenhang erscheinen mir die Überlegungen, die der Bielefelder Wissenschaftssoziologe Peter Weingart in seinem Buch „Die Stunde der Wahrheit“ vor zwei Jahren anstellte,<sup>7</sup> als er einen schleichenden Bewertungsverlust der Wissen-

---

3 Das Programm der Konferenz auf [http://www.haw.baden-wuerttemberg.de/seiten/-veranstaltung/ak\\_2003.php](http://www.haw.baden-wuerttemberg.de/seiten/-veranstaltung/ak_2003.php). Eine Publikation ist in Vorbereitung.

4 Inzwischen liegt die einschlägige Empfehlung des Wissenschaftsrats vor. Vgl. <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5922-04.pdf>

5 Habermas, Jürgen: *Verwissenschaftliche Politik und öffentliche Meinung* (1963), in: ders.: *Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘*. Frankfurt am Main 1968, S. 120-145.

6 Von Interesse in diesem Zusammenhang ist die Gesamtinterpretation des deutschen Forschungssystems in einer europäisch vergleichenden Perspektive, die 1999 von Uwe Schimank und Markus Winnes vorgelegt wurde. National Report: Federal Republic of Germany in: <http://www.mpi-fg-koeln.mpg.de/berichte/NationalReport.pdf>

7 Weingart, Peter: *Die Stunde der Wahrheit? Vom Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft*. Weilerswist 2001.

schaft festzumachen glaubte und damit auf einen Prozess hinwies, der die Beratung der Politik aus dem Feld der Wissenschaft heraus zunehmend problematisch macht. Weingart zog aus der Modelldiskussion und dieser Beobachtung den Schluss, die Beziehung von Wissenschaft und Politik als eine „rekursive Kopplung“ zweier unabhängiger Prozesse zu deuten: Einmal die Verwissenschaftlichung von Politik und zum anderen die Politisierung der Wissenschaft. Daraus kann man die These ableiten, dass Wissenschaft zum einen zunehmend in die Definition von politischen Problemen einbezogen wird und zum anderen dann an der Lösung der so gestellten Probleme mitarbeitet. Zwar stellt man schnell fest, dass diese Thesen eher aus der Analyse der Verflechtung von Politik und Naturwissenschaft gewonnen wurde, doch scheint es mir insgesamt durchaus sinnvoll, dieses Modell auch auf den Bereich der Bildungspolitik im weiteren Sinne auszudehnen.

Versucht man jedoch, den Wissenschaftsrat in diese Grundmodelle hineinzu-pressen, dann stellt man schnell fest, dass er hier kaum hineinpasst. Es geht einem wie Weiland Samuel von Pufendorf, der ja bekanntlich 1667 unter dem Pseudonym des Severinus de Monzambano die Verfassung des Heil. Römischen Reiches Deutscher Nation nicht in die traditionelle Politiktheorie des Aristoteles einordnen konnte und eben deshalb das Reich als „monstro simile“ bezeichnete, also als unvergleichbar. Weder folgt der Wissenschaftsrat einem dezisionistischen Modell, noch einem technokratischen, und auch die pragmatische Lösung hilft hier kaum weiter. Wir müssen uns in anderer Weise dem Wissenschaftsrat nähern, der m.E. nur im Rahmen des so genannte „kooperativen Föderalismus“-Konzepts der Bundesrepublik Deutschland verstanden werden kann, der sich in den letzten Jahrzehnten herausgebildet hat.<sup>8</sup>

Insofern erscheint es zunächst sinnvoller, einen Blick auf die Entstehung des Wissenschaftsrats zu werfen und dann eine kurze Skizze seiner Zusammensetzung und seiner Aufgabenbereiche zu geben und somit eine Grundlage für eine Bewertung seiner Rolle im deutschen Politiksystem zu entwickeln.

### **Geschichte des Wissenschaftsrats:**

Der Wissenschaftsrat ist ein Kind der späten 50er-Jahre, als – noch vor dem bekannten Sputnik-Schock – die Leistungsfähigkeit der westlichen Länder und speziell der Bundesrepublik Deutschland in die Diskussion geraten war.<sup>9</sup> Er wurde im Jahre 1957 durch ein Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern gegründet. Die Vorgeschichte der Gründung reicht jedoch bis ins Frühjahr 1956 zurück,

---

8 Fritz W. Scharpf: "Optionen des Föderalismus in Deutschland und Europa. Frankfurt/Main - New York 1994

9 Das folgende v.a. nach Stamm, Thomas: Zwischen Staat und Selbstverwaltung. Die deutsche Forschung im Wiederaufbau 1945-1965. Köln 1981, S. 195 ff. und Schulze, Winfried: Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 1920-1995, Berlin 1995, S. 227ff.

als die unzureichende Finanzierung von Wissenschaft und Forschung in Deutschland zunehmend problematisiert wurde. In der gesamten westlichen Welt empfand man damals eine strukturelle Unterlegenheit gegenüber dem offensichtlich entwickelteren Stand der Technologie in der Sowjetunion. Vor diesem Hintergrund musste nicht nur die Unterfinanzierung der Forschung, sondern auch die mangelnde Kooperation zwischen Bund und Ländern in der Bundesrepublik noch deutlicher werden. Zwar hatten sich die Zuwendungen der öffentlichen Hand für die damaligen Wissenschaftseinrichtungen immerhin schon verdreifacht, doch wurde immer deutlicher, dass diese finanzielle Ausstattung nicht ausreichen würde, um den „Krieg der Hörsäle“ zu gewinnen. Der Anteil am Bruttosozialprodukt lag gerade einmal bei einem halben Prozent.

Es war Gerhard Hess, der damalige Präsident der Deutschen Forschungsgemeinschaft, der im Sommer 1956 den Vorschlag einer koordinierenden Institution mit besonderem politischen Gewicht in die Öffentlichkeit brachte. Diesem Vorschlag ging freilich schon eine beachtliche wissenschaftspolitische Diskussion voraus. Seine Initiative hatte aber schon einen Vorlauf, der bis in das Frühjahr 1956 zurückreichte. Damals hatten sich nämlich die Generalsekretäre der Deutschen Forschungsgemeinschaft und der Kultusministerkonferenz Zierold und Frey, der SPD-Fraktionsvorsitzende im Bayerischen Landtag Waldemar von Knoeringen, die FDP-Abgeordnete des Bayerischen Landtags Hildegard Hamm-Blücher und der damalige Leiter der Hochschulabteilung im Düsseldorfer Kultusministerium Hans von Heppe zu Gesprächen über die missliche Lage der Forschungsfinanzierung getroffen. Die sog. Interparlamentarische Arbeitsgemeinschaft hatte dieses Thema auf die Agenda gesetzt, es war aber insbesondere auch der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, der nicht nur eine Erhöhung der Mittel für Wissenschaft und Forschung, sondern auch eine neue Institution zur Ermittlung der notwendigen Investitionen forderte und diese Forderung – zusammen mit dem BDI – mit Nachdruck in allen Bereichen der Politik vertrat.

Natürlich reagierten Bund und Ländern ganz unterschiedlich auf diese Vorschläge, kein Wunder bei den bekannten wissenschaftspolitischen Grundpositionen der beiden Seiten. Der Bund erkannte die Chance, trotz der etablierten Kulturhoheit der Länder einen stärkeren Einfluss auf die Wissenschaftspolitik zu gewinnen. Er sah sich hierin in Übereinstimmung mit den Vertretern der Wissenschaft und der Wirtschaft und sprach sich zunächst dafür aus, der Wissenschaft nicht nur eine beratende, sondern auch eine mitbeschließende Funktion einzuräumen.

Die Länder, die schon 1950 den Heisenberg-Adenauer'schen „Deutschen Forschungsrat“ als einem nationalen und am Bund orientierten Beratungsorgan zu Fall gebracht hatten, sahen die geplante Erweiterung der Kompetenzen des Bundes außerordentlich kritisch. Den Ländern war natürlich bewusst, dass der Bund mit den im so genannten „Juli Sturm“ ursprünglich für die Wiederaufrüstung gespeicherten Milliarden im Rücken eine starke Rolle spielen wollte. Den Ländern war deshalb mehr an einer strukturellen Lösung des Finanzproblems durch eine Neuregelung des Finanzausgleichs zwischen Bund und Ländern gelegen, solange dies nicht auf den Weg gebracht war, sahen sie sich nur zu Zwischenlösungen in der Lage. Ihre

Kultusminister zogen deshalb eher eine Lösung vor, die den Vertretern der Wissenschaft in einem zukünftigen Koordinationsgremium mit zwei Kommissionen nur die traditionelle beratende Funktion zuwies, während die bindenden Beschlüsse dann durch die staatlichen Vertreter hätten gefasst werden müssen.

Dass es schließlich doch noch zu einer wirksamen institutionellen Neubildung kam, war gewiss zunächst einmal der besonderen innenpolitischen Lage im Wahljahr 1957 geschuldet. Es war aber auch das Verdienst des damaligen Bundespräsidenten Heuss. Er war bereit, bei der Bestellung des Gremiums, das nach seinen Vorstellungen weit reichende Aufgaben haben sollte, nicht nur mitzuwirken, sondern auch eine Art Patenfunktion zu übernehmen, die der Bundespräsident letztlich auch heute immer noch ausübt. Mit seinem Eingreifen entsprach der Bundespräsident wichtigen Vorstellungen der Vertreter der Wissenschaft, die jedoch im endgültigen Abkommen keineswegs alle Erwartungen realisiert sahen, wie etwa die Berufung der Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens oder die Durchsetzung eines Auskunftsrecht bei allen Dienststellen des Bundes und der Länder.

Das Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern vom 5. September 1957 wurde zunächst auf drei Jahre abgeschlossen und dann ab 1960 immer wieder verlängert; seit 1975 jeweils um fünf Jahre; als Folge der deutschen Vereinigung im Jahr 1991 bis 1995, zuletzt im Jahre 2000. Es erwies sich im Verlauf der Jahre mit seinen Regelungen zur Organisation des Wissenschaftsrats und zu den Verfahren im Wissenschaftsrat als wohl ausgewogene und stabile Grundlage. Dagegen wurden die ursprünglichen Aufgaben des Wissenschaftsrats einmal umdefiniert und einmal ergänzt. Eine Korrektur im Aufgabenkatalog des Wissenschaftsrates im Jahre 1975 war überfällig, weil die Erarbeitung eines Gesamtplanes für die Förderung der Wissenschaften „auf der Grundlage der von Bund und Ländern im Rahmen ihrer Zuständigkeit aufgestellten Pläne“ (Art. 2, Nr. 1) realistischlicherweise nicht einzulösen war, denn weder der Bund noch die Länder verfügten über entsprechende Pläne, die dem Wissenschaftsrat als Ausgangsbasis für seine Arbeit hätten dienen können. Der Wissenschaftsrat machte sich 1958 trotz dieses Fehlens angesichts der Notwendigkeiten und der hohen Erwartungen einfach an die Arbeit. Eine wichtige zusätzliche Aufgabe erhielt der Wissenschaftsrat nach der Änderung des Grundgesetzes 1969, als die Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau in Art. 91a verankert wurde.

### **Zusammensetzung des Wissenschaftsrats:**

Der Wissenschaftsrat ist unter rechtlichen Aspekten eine unselbständige, beratende Einrichtung von Bund und Ländern, ohne Zweifel damit ein rechtlicher Sonderfall, der freilich durch die immer wieder verlängerten Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern gesichert ist.<sup>10</sup> Er besteht bekanntlich aus zwei Kommissionen: Zum einen der Wissenschaftlichen Kommission, deren Mitglieder von den Wissen-

---

10 Vgl. hierzu v.a. Benz, Winfried: Der Wissenschaftsrat, in: Chr. Flämig u.a. (Hgg.): Handbuch des Wissenschaftsrechts Bd. 2, 2. Aufl. Heidelberg 1996, 1667 ff.

schaftsorganisationen vorgeschlagen und vom Bundespräsidenten ernannt werden. Zum anderen aus der Verwaltungskommission, in der der Bund und die Länder mit der jeweils gleichen Zahl von Stimmen vertreten sind. Der Wissenschaftsrat arbeitet als Ganzes in der sog. Vollversammlung, die viermal im Jahr zur Beschlussfassung zusammentritt. Ihr gehen jeweils zweitägige Beratungen der Wissenschaftlichen Kommission und der Verwaltungskommission voraus, in der die Beschlüsse der Vollversammlung inhaltlich vorbereitet und politisch abgestimmt werden. Die praktische Arbeit wird vor allem in der Wissenschaftlichen Kommission vorangetrieben, die sich den verschiedenen Beratungsgegenständen in ständigen Kommissionen (für Forschung, Lehre und Hochschulbauahmenplanung) und in speziellen Arbeitsgruppen widmet. Während die ständigen Kommissionen vom Vorsitzenden des Wissenschaftsrats oder dem Vorsitzenden der Wissenschaftlichen Kommission geleistet werden, übernehmen einzelnen Mitglieder der Wissenschaftlichen Kommission die Leitung der speziellen Arbeitsgruppen, in der sowohl weitere Mitglieder des Wissenschaftsrats, aber auch andere Wissenschaftler mitarbeiten, die nicht Mitglied des Wissenschaftsrats sind.

### **Funktionsweise des Wissenschaftsrats:**

Der Wissenschaftsrat funktioniert – so lässt sich zusammenfassend sagen – als ein Beratungs- und Entscheidungsorgan in Strukturfragen der Hochschul- und Wissenschaftspolitik, er vermischt damit zwei Ebenen, die üblicherweise voneinander getrennt sind. Er kann aus sich selbst heraus wichtige Themen auf die Tagesordnung setzen, er kann aber auch im Auftrag des Bundes, der Länder oder der Bund-Länder-Kommission Themen behandeln und dazu Empfehlungen vorbereiten. Wenn es mit dem Gesagten relativ leicht erscheinen mag, dass der Wissenschaftsrat aus sich selbst heraus ein Thema auf seine Tagesordnung setzt, so muss natürlich sofort relativierend festgehalten werden, dass auch die Formulierung einer neuen Aufgabe für eine Arbeitsgruppe des Wissenschaftsrats den gleichen prozeduralen Verfahren unterliegt wie alle Beschlüsse des Wissenschaftsrats. Das bedeutet, dass ohne die Zustimmung der politischen Partner in Bund und Ländern keine neue Aufgabe auf die Tagesordnung gesetzt werden kann. Damit ist noch nicht gesagt, dass dieser Vorgang gänzlich unmöglich wäre, aber er unterliegt relativ starken Kontrollen.

### **Probleme des Wissenschaftsrats:**

Der Wissenschaftsrat ist in seiner heutigen Gestalt, die zuletzt durch die Wiedervereinigung 1991 zwar leicht verändert, aber auch stabilisiert wurde, ein typisches Produkt der konsensualen Formen der föderalen Politikstruktur der Bundesrepublik Deutschland, des sog. „kooperativen Föderalismus“. Entstanden zunächst aus der geradezu revolutionären, wenn auch nicht voll realisierten Idee, der Politik die für notwendig erachteten Investitionsmittel für den Ausbau der bundesdeutschen Hochschulen vorzuschreiben, ist er zu einem politischen Instrument geworden, das sowohl Beratungsfunktionen wie Entscheidungsfunktionen wahrnimmt. Vor allem mit der Übernahme von Evaluierungsaufgaben im Gefolge der

Wiedervereinigung, später auch der Bewertung des gesamten Wissenschaftssystems, ist dem Wissenschaftsrat eine wichtige, in seinen Anfängen kaum angedachte Steuerungsfunktion in der Neujustierung und Veränderung des Wissenschafts- und Forschungssystems zugewachsen. Gerade die erfolgreichen Evaluierungen der Institute der Leibniz-Gemeinschaft, der Großforschungseinrichtungen und die jetzt angelaufenen Evaluierungen der Ressortforschungseinrichtungen bestätigen diese neue Bedeutung.

Dass der Wissenschaftsrat nicht in die Lage versetzt wurde, die für die Wissenschaft notwendig erachteten Investitionsmittel festzulegen, hat natürlich etwas mit der erkennbaren Zurückhaltung der Politik zu tun, die Entscheidung über solche zentrale Fragen aus der Hand zu geben. Diese Tendenz war schon in der Entstehungsphase des Wissenschaftsrates deutlich erkennbar. Erfreulicherweise können wir durch einen Blick in die publizierten Kabinettsprotokolle des Jahres 1957 sehr gut sehen, welche Probleme damals in einer solchen Aufgabenbestimmung vermutet wurden. Folgen wir dem Protokoll der Kabinettsitzung vom 16. Juli 1957, dessen Abdruck mir angesichts der angesprochenen Grundprobleme angemessen erscheint:

*„Der Bundeskanzler erklärt, daß er der Kabinetttvorlage des Bundesministers des Innern vom 13.7.1957 nicht zustimmen könne. Diese Kabinetttvorlage sei sehr kurzfristig auf die Tagesordnung gesetzt worden. Das Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern über die Errichtung eines Deutschen Wissenschaftsrates binde einseitig den Bund und bedeute einen Verzicht des Bundes auf seine Zuständigkeit nach Art. 74 Nr. 13 GG. Ebenso wie in der Frage des Wohnungsbaues oder der Betreuung der Aussiedler handele es sich auch hier wieder um den Fall, daß die Länder ihre verfassungsmäßigen Pflichten nicht erfüllten und der Bund für die Länder einspringen solle. Die öffentliche Meinung werde der Bundesregierung keinen Dank wissen, sondern gegen den Bund Stellung nehmen, wenn dieser die zu erwartenden überhöhten Forderungen der Länder oder der Wissenschaftler ablehnen müsse. Es sei untragbar, daß sich der Bund in Art. 3 Abs. 1 des Verwaltungsabkommens verpflichten solle, die Vorschläge des Wissenschaftsrates im Bundeshaushalt zu berücksichtigen. Ferner sei es eine Unmöglichkeit, daß die Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates bei einem Bundesland eingerichtet werde. Was das Stimmenverhältnis anlange, sei damit zu rechnen, daß die Wissenschaftler und Ländervertreter gemeinsam gegen den Bund stimmen würden. Das Abkommen sei in seiner ganzen Anlage falsch. Mit der Billigung dieses Abkommens würde man nur der politischen Opposition eine Waffe gegen die Bundesregierung in die Hand geben. Im Hinblick auf die angespannte Lage des Bundeshaushalts in den nächsten Jahren könne man keinen Blankowechsel unterschreiben. Ein Beschluß könne aus diesem Grunde nur in Gegenwart des Bundesministers der Finanzen gefaßt werden.*

*Der Bundesminister des Innern gibt zu bedenken, daß die Unterzeichnung des Abkommens für den 18. Juli vorgesehen [sei] und daß die Ablehnung der Unterzeichnung bei den Ländern und den Wissenschaftlern Enttäuschung hervorrufen werde. Er ist der Ansicht, ein sofortiger Abschluß des Abkommens werde das politisch umstrittene Gebiet der Förderung von Wissenschaft und Forschung vor den Wahlen neutralisieren. Er glaubt, das Stimmenverhältnis im Wissenschaftsrat sei so ausgewogen, daß eine Überstimmung des Bundes schwer möglich sei. Eine sachliche Regelung sei auch deshalb geboten, weil die Kultusministerkonferenz der Länder ein zu schwerfälliges Instrument sei und die Kulturabkommen zwischen den Ländern sich als wirkungslos erwiesen hätten. Die ursprünglichen Forderungen der Länder seien über die jetzige Fassung des Verwaltungsabkommens hinausgegangen. Ein Scheitern der Verhandlungen würde der politischen Opposition Auftrieb geben. Die Fassung des Art. 3 des Entwurfes bedeute noch keine finanzielle Bindung, sondern nur die Notwendigkeit einer Berücksichtigung der Wünsche des Wissenschaftsrates im Rahmen des haushaltsmäßig Vertretbaren. Es werde bei den Ländern niemals durchzusetzen sein, daß die Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates beim Bund errichtet würde. Daher habe er den Vorschlag gemacht, die Bestimmung der Geschäftsstelle dem Wissenschaftsrat selbst zu überlassen und nur auszuschließen, daß sie beim Bund oder bei einem Land errichtet würde.*

*Der Vizekanzler betont, es könne nicht angeordnet werden, daß ein Bundesressort nur über das Bundesinnenministerium mit der Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates verkehren dürfe. Außerdem halte er es für ausgeschlossen, daß das Innenministerium bestimme, welche Bundesressorts in dem Wissenschaftsrat vertreten seien. Der Vizekanzler schlägt vor, das Abkommen in der Sitzung des Wirtschaftskabinetts am 23. Juli eingehend zu erörtern und anschließend in der Kabinettsitzung am 24. Juli einen Beschluß zu fassen.*

*Der Bundesminister für Atomfragen setzt sich ebenfalls dafür ein, heute von einer Beschlußfassung abzusehen. Er glaubt, daß es demokratischen Grundsätzen mehr entsprochen hätte, wenn der Wissenschaftsrat in ein beschließendes und in ein ausführendes Organ aufgeteilt worden wäre. Er ist ferner der Meinung, daß man bisher mit den Ländern bereits einen modus vivendi gehabt habe, bei dem vermieden worden sei, daß die Länder über Bundesgelder disponieren könnten. In diesem Zusammenhang verweist er auf das Beispiel seines Hauses. Schließlich hält es der Bundesminister für Atomfragen für richtig, erst die Verabschiedung des Atomgesetzes abzuwarten, weil sich hieraus erhebliche finanzielle Konsequenzen für den Bund ergeben würden.*

*Der Bundesminister der Justiz und für Angelegenheiten des Bundesrates stimmt dem Bundesminister des Innern in der Auffassung zu, daß viele politische Gesichtspunkte für einen Abschluß des Verwaltungsabkommens sprechen. Er vertritt allerdings die Auffassung, daß eine Drittelung der*

*Sitze im Wissenschaftsrat zwischen Bund, Ländern und Wissenschaft zweckmäßiger gewesen sei.*

*Ministerialdirektor Dr. Schillinger bittet, in Art. 3 Abs. 1 die Worte „im Rahmen des haushaltsmäßig Möglichen“ einzufügen und die in Art. 2 genannten Aufgaben nach der sachlichen Bedeutung umzustellen.*

*Der Bundeskanzler erhebt gegen die von dem Vizekanzler vorgeschlagene Beratung im Kabinettsausschuß keine Bedenken. Er bittet außerdem den Bundesminister des Innern, die Länder um nähere Erläuterungen zu Art. 3 zu ersuchen. Es gehe nicht an, daß sich der Bund auf Jahre hinaus in bedeutsamen Haushaltsfragen die Hände binde. Überdies müsse vermieden werden, daß alljährlich Streit darüber entstehe, in welchem Verhältnis die Aufwendungen des Bundes zu den Aufwendungen der Länder und die Aufwendungen der Länder untereinander stünden. Die Länder müßten daher den ungefähren Schlüssel für das Verhältnis der genannten Aufwendungen mitteilen. Schließlich sei es undiskutabel, daß die Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates bei einem Land errichtet würde.“<sup>11</sup>*

Aus diesen Stellungnahmen des Bundeskanzlers und der beteiligten Minister wird deutlich, dass schon die Gründung des Wissenschaftsrats im Jahre 1957 alle jene Strukturprobleme berührte, die seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland das Verhältnis von Bund und Ländern belasteten: Auf der einen Seite die historisch starke Stellung der – finanziell freilich schlecht ausgestatteten – Bundesländer in Kultus – und Hochschulfragen, auf der anderen Seite die finanziell starke Stellung des Bundes, der zudem mit Art. 74 (13) die Gesetzgebung in Fragen der „Förderung der wissenschaftlichen Forschung“ zur konkurrierenden Gesetzgebung gezogen hatte. Diese Spannungen sorgten letztlich dafür, dass der in den 60er-Jahren immer wieder angedachte Versuch, ein Forschungsförderungsgesetz des Bundes zu verabschieden, nicht realisiert werden konnte und statt dessen dann, auf der Erfahrung des Wissenschaftsrats aufbauend, 1969 die Regelungen von Art. 91a und 91b in das Grundgesetz eingefügt wurden.

Insofern ist es nicht erstaunlich, wenn heute in der Diskussion um die Reform des „kooperativen“ Föderalismus – von Fritz W. Scharpf auch als „System der Politikverflechtung“ kritisiert – immer wieder Fragen diskutiert werden, die den Aufgabenbereich des Wissenschaftsrats betreffen. Auf der einen Seite ist damit die Frage der möglichen Neuordnung der Hochschulbauförderung gemeint, zum anderen natürlich die Fragen der Neuverteilung der Finanzierungsanteile an den großen Forschungseinrichtungen, die nach GG 91b von Bund und Ländern gefördert werden. Wie kompliziert die Interessenlage auf diesem Feld ist, mag man daran sehen, dass Hans-Olaf Henkel – der derzeitige Präsident der Leibniz-Gemeinschaft – 1998 als Mitglied einer Arbeitsgruppe der Friedrich-Naumann-Stiftung eine Empfehlung zum Abbau der Gemeinschaftsaufgaben unterzeichnete, fünf Jahre später als Präsi-

---

11 Ich zitiere nach der online-Version des Bundesarchivs <http://www.bundesarchiv.de/kabinettsprotokolle/web/index.jsp> Die internen Anmerkungen wurden fortgelassen.

dent der Leibniz-Gemeinschaft sich aber dezidiert für ein Weiterbestehen der gemeinsamen 50:50-Finanzierung seiner Institute plädierte, offensichtlich weil er inzwischen die praktische Bedeutung der gemeinsamen Verantwortung für diese Institute festgestellt hatte.<sup>12</sup>

Diese Fragen, die auch zu den Kernfragen der jetzt eingerichteten „Kommission von Bundestag und Bundesrat zur Modernisierung der bundesstaatlichen Ordnung“ gehören werden,<sup>13</sup> führen jedoch weit über den Rahmen dessen hinaus, was im Kontext dieser Tagung zu diskutieren ist. Hier sind vor allem jene konkreten Aufgaben anzusprechen, in denen der Wissenschaftsrat tätig ist. Zusammenfassend ließe sich feststellen, dass der Wissenschaftsrat in den letzten Jahren – vor allem seit der deutschen Wiedervereinigung – seine Arbeiten noch stärker von der Gesamtplanung des Wissenschaftssystems auf den Bereich der Systemanalyse, Systemevaluation und der strategischen Weiterentwicklung des Systems verlagert hat. Hier sind nicht nur noch einmal die schon erwähnten Evaluationsaufgaben zu nennen, die sowohl Korrekturen der bestehenden Einrichtungen, aber auch Schließung von Einrichtungen bedeuten können. Zu erwähnen sind hier auch strategische Investitionsentscheidungen etwa über das Hochleistungsrechnerprogramm oder über die wissenschaftlichen Großgeräte im Jahre 2002.<sup>14</sup>

Diese Aufgaben übernimmt der Wissenschaftsrat freilich i.a. auf Anforderung des Bundes und/oder der Bundesländer. Beide Partner haben ein hohes Interesse daran, in diesen Fragen größtmöglichen Sachverstand auf anerkannt schwierige Politikfelder angewendet zu sehen, so dass hier auch ein hoher Prozentsatz an Wahrscheinlichkeit zur Realisierung der Beratungsergebnisse des Wissenschaftsrats besteht. Schwieriger fällt dem Wissenschaftsrat aus noch zu erläuternden Gründen die Entscheidung über langfristige Neuorientierungen des gesamten Hochschul- und Wissenschaftssystems. Ein gutes Beispiel für die hier zutage tretenden Probleme waren etwa die Beratungen über das zukünftige Wissenschaftssystem, die nach über zwei Jahren Dauer erst im Jahre 2000 abgeschlossen werden konnten,<sup>15</sup> oder etwa die Entscheidung über die Einführung der neuen BA- und MA-Studiengänge.<sup>16</sup> Obwohl hier bereits die europapolitischen Vorgaben vorlagen und auch das neue Hochschulrahmengesetz die Einführung der neuen Studiengänge ermöglichte, konnte der Wissenschaftsrat nach langen und kontroversen Beratungen 1999 nur eine halbherzige Empfehlung verabschieden, die zwar die Möglichkeit der neuen Studiengänge eröffnete, sie aber nur neben die alten Studiengänge stellte, so dass de facto ein die Reform schwächendes Nebeneinander beider Studienabschlussysteme für fünf Jahre empfohlen wurde.

---

12 In diesem Sinne auch sein Interview in der Süddeutschen Zeitung vom 12.8.2004, S. 9.

13 Die einschlägigen Dokumente finden sich auf [www.bundesrat.de](http://www.bundesrat.de)

14 Vgl. <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5454-02.pdf>

15 Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland (Drs. 4594/00).

16 Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Drs. 4418/00).

An diesen und vergleichbaren Punkten zeigt sich eine Strukturschwäche des Wissenschaftsrats, die in der engen Verbindung von Wissenschaft und Politik liegt. So sehr die Verbindung beider Bereiche im Wissenschaftsrat für eine Stärkung der Realisierungschancen spricht, so sehr mindert diese enge Verbindung die perspektivische Arbeit des Wissenschaftsrats. Jede planerische Überlegung, die den Zeitrahmen gewählter Regierungen überschreitet, bereitet diesen Regierungen erkennbare Schwierigkeiten, weil damit natürlich die Perspektiven und Koalitionsvereinbarungen der Landespolitik verlassen werden und sich ein unkontrollierter Zeithorizont auftut. In diesen Beratungen neigen dann die Vertreter der Politik einerseits zu einer defensiven Grundhaltung, die perspektivische Überlegungen als Kritik am Bestehenden deutet, oder zu starker Unverbindlichkeit, die kaum den Ansprüchen langfristiger Vorausplanung entspricht.

Ein Gesamturteil über die Arbeit des Wissenschaftsrats als Instrument der bundesstaatlich-föderalen Politikberatung fällt mir leicht, freilich immer unter der stillen Voraussetzung, dass man das föderale System der Bundesrepublik Deutschland innerlich akzeptiert, damit auch in seinen systembedingten Komplikationen akzeptiert. Unter dieser Voraussetzung erscheint mir der Wissenschaftsrat eine wichtige, ja unverzichtbare Einrichtung zu sein, deren Potential noch nicht voll genutzt erscheint. Insbesondere die Möglichkeit der Querschnittsanalysen bestimmter Wissenschaftsfelder, aber auch die Möglichkeiten der sich darauf stützenden Wissenschaftsprospektion scheinen mir noch nicht hinreichend genutzt zu werden. In jedem Fall hat sich der Wissenschaftsrat in dem jetzt fast anderthalb Jahrzehnte andauernden Prozess der Evaluierung des deutschen Wissenschaftssystems bewährt und wichtige Anregungen für notwendige Neuausrichtungen gegeben.



## **Erfahrungen mit Beratung in Bildung und Wissenschaft: Bildungssystem und Bildungsforschung**

### **Vorbemerkung**

Anders als es manche öffentlichen Diagnosen nahe legen, ist das Phänomen der Politikberatung im Bildungsbereich weder neu noch heute besonders krisenhaft. Man mag in der Fixierung auf die Jahre nach 1965 und bis 1975 meinen, dass solche Beziehungen erst seither bestehen, oder erst seither nachhaltig problematisch sind und erst heute wieder sinnvoll entwickelt werden (Tillmann/Vollstädt 2001); verführt durch solche Fixierungen mag es dann vielleicht auch naheliegen, das Thema in einem „melancholischen Diskurs 'nach der Orgie““ zu thematisieren (Terhart 2001, S. 17), meine Prämisse ist das nicht. Weder die Praxis der wissenschaftlichen Beratung der Bildungspolitik noch der Katzenjammer angesichts unerwünschter Folgen und systematischer Konflikte zwischen den Akteuren haben seit mehr als 200 Jahren irgendeinen Neuigkeitswert, im Gegenteil, für den Bildungshistoriker gibt es starke Deja-vu-Erlebnisse und – freilich auch – stilbildende und insofern folgenreiche Zäsuren.

Meine folgenden Bemerkungen zu Formen, Funktionen und Folgen wissenschaftlicher Beratung im Politikbereich sollen das belegen; sie setzen deshalb auch früher als 1975 an (mit diesem Risiko müssen Sie bei einer Einladung an einen Bildungshistoriker leben), sie stützen sich auch erst am Ende auf meine eigenen Erfahrungen, und sie werden in der Absicht vorgetragen, für das Verhältnis von Staat und Wissenschaft, Administration und Bildungsforschung neben einigen Exempeln und Geschichten auch einige Hinweise auf aktuell wünschenswerte, weil für Wissenschaft und Politik gleichermaßen nützliche Formen der Kooperation zu entwickeln.

### **1. Ursprung und Frühgeschichte der Politikberatung im Bildungssystem**

Wie zahlreiche andere Strukturelemente des modernen deutschen Bildungssystems hat auch die wissenschaftliche Politikberatung ihren Ursprung und eine erste modellhafte, wenn auch nicht langfristig erfolgreiche Ausprägung in Preußen gefunden. Im Kontext der Stein-Hardenbergschen Reformen schlägt der inspirierende Mentor dieser Reformen, der Freiherr vom Stein, bald nach 1806 – genauer in seinem Immediatbericht vom 23. November 1807 – vor, „die Beziehung wissenschaftlicher und technischer Männer aus allen Ständen als Ratgeber der Geschäftsmänner in diesen Geschäftszweigen“ zu organisieren, und zwar mit einer doppelten Begründung: Einerseits käme es darauf an, die „Nation“, also die Ge-

meinschaft der verantwortlich handelnden Akteure, an den Geschäften des „Staates“ zu beteiligen, andererseits wisse man, dass die Beamten in ihren jeweiligen Ressorts nie „eine ganz vollendete Bildung haben, oder, wenn dies auch bei ihrem Eintritt in den Dienst der Fall war, sich solche im Drange der Geschäfte“ verliere, so dass „gewöhnlich eine unvollkommene Leitung solcher Geschäftszweige“ die Folge sein werde (Zitiert nach Jeismann I, 1996, S. 309).

Wilhelm von Humboldt übernimmt diese Idee bei seinem Amtsantritt in der Sektion für Unterricht und Cultus, und er teilt nicht nur Steins Begründung, sondern radikalisiert sie eher noch; denn Humboldt plädiert, konsequent in der Linie seinen frühen staatstheoretischen Schriften, nicht allein für die Beiziehung wissenschaftlichen Sachverstands, sondern auch für gemeinschaftliche Entscheidungsprozesse innerhalb der Administration: Bei der Begründung seiner Ideen für die „wissenschaftliche Deputation“ (und später in der Begründung seines Ausscheidens aus dem Amt) bekräftigt er diese Prinzipien. In einem Brief an Wolf, der als erster Direktor der Deputation vorgesehen war, schreibt er z.B. im Juli 1809: „Es muß Einheit in den Bestrebungen und ein guter lebendiger Geist herrschen; es müssen Grundsätze festgestellt werden, und darum kommt es erstaunlich darauf an, nicht die krummen und einseitigen Ansichten eines Einzelnen, sondern das gemeinschaftliche Nachdenken mehrerer an die Spitze zu stellen. Darum ... räume (ich) ... der gemeinschaftlichen Meinung den Vorzug vor der einzelnen, selbst der meinigen ein, und vertilge, soviel ich kann, das fatale ehemalige Ministerwesen.“ (Jeismann ebd. S. 08)

In Konsequenz solcher Grundüberzeugungen hatte Humboldt im Oktober 1808 in den „Ideen zu einer Instruktion für die wissenschaftliche Deputation bei der Sektion des öffentlichen Unterrichts“ (Humboldt: Werke, IV) nicht nur die allgemeinen Vorgaben umgesetzt, sondern sein Modell der Politikberatung vorgestellt. Der „Zweck der wissenschaftlichen Deputation im Allgemeinen“ bestehe darin, (i) „die allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätze, aus welchen die einzelnen Verwaltungs-Maximen herfließen“ zur Geltung zu bringen, (ii) „diejenigen ... Arbeiten (der Sektion zu erledigen), welche eine freiere wissenschaftliche Musse erfordern“, und (iii) „alle Prüfungen“ abzunehmen, „die nicht zur Kompetenz der geistlichen und Schul-Deputationen der Regierungen gehören.“ (ebd. S. 201). *Reflexion der Systematik des politisch-administrativen Handelns, distanzierte Beobachtung, Evaluation der Leistungen und Konstruktion von Alternativen* – Humboldt nennt eindeutig bereits die ganze Palette der Funktionen von Wissenschaft im politisch-administrativen Prozeß, und, das ist die Pointe, er integriert sie in die Organisation von Politik und Administration.

Das Organisations-Modell sieht nämlich vor, dass neben der Sektion der Sachverstand in der Verwaltung selbst institutionalisiert wird und dass in die Deputation zu diesem Zweck ordentliche und außerordentliche Mitglieder bestellt werden, und zwar Fachleute, so dass „für keine bedeutende Frage der Wissenschaften ein dasselbe vertretendes Subject fehle“. Für die Fragen der „allgemeinen Bildung“ heißt das für Humboldt 1808, dass philosophische, mathematische, philologische und historische Kompetenz für die Deputation gefordert ist. Zu den Aufgaben der

Experten gehören konkret die „Prüfung neuer Unterrichtsmethoden, oder Erziehungssysteme; (die) Entwerfung neuer Lehrpläne und Beurtheilung schon vorhandener; Auswahl von Lehrbüchern ... und zweckmässige Veranstaltung zur Ausarbeitung von neuen; Vorschläge zu Stellenbesetzungen, Beurtheilung von Schriften, welche der Section eingesandt werden, Prüfungen“ (ebd. S. 204), oder, und knapper: „Schul-Reform, Lections-Pläne, Beurtheilung von Unterricht- und Erziehungs-Methoden, Vorschläge zu Stellenbesetzungen, und überhaupt alle Angelegenheiten, die ihrer Natur nach von mehreren Theilen der Wissenschaft aus beurtheilt werden können, und wegen ihrer Wichtigkeit eine allgemeine Beurtheilung erfordern“ (ebd. S. 206). Für die Kooperation von Wissenschaft und Section setzt er ebenfalls Verfahrensnormen, die durchaus systematische Relevanz bis heute haben können: für die Wissenschaft bedeutet das - erwartbar -, dass sie den „rein wissenschaftlichen“ Part übernehme, freilich, „ohne je den Punkt der Ausführbarkeit aus dem Gesicht zu verlieren“, der Section schreibt er selbstverständlich „mehr den practischen Theil des Geschäfts“ zu, aber auch hier in Referenz auf die Gütekriterien der anderen Seite: gegen den naheliegenden Primat des Machbaren habe sie – für die Verwaltung und ihre Praxis – auch zu arbeiten, „ohne einen Augenblick dasjenige zu vergessen, was denn ohne alle Rücksicht auf Möglichkeit oder Unmöglichkeit der Anwendung geschehen müsste“, also im Blick auf Prinzipien und nicht allein auf die Fortschreibung des Bestehenden (ebd. S. 205).

Bekanntlich hat sich Humboldt mit diesem Modell nicht durchsetzen können. Die Deputation, obwohl mit so auserwählten Männern wie Schleiermacher oder Herbart besetzt, hat gegenüber der Verwaltung so wenig die unabhängige Stellung gewinnen können wie die Verwaltung hinreichend den Gesichtspunkt des Allgemeinen oder der freien Forschung zur Geltung gebracht hat. Humboldt wurde wieder zum Philosophen und schon Schuckmann dachte nicht daran, sich von einer Deputation seine Politik beurteilen zu lassen.

(Bildungs-)Wissenschaft und Bildungspolitik traten in der Folgezeit institutionell auseinander, aber in einem Muster funktionaler und aufgabenspezifischer Zuordnung, das keineswegs selbstverständlich ist. Diese Form spiegelt vielmehr historisch und national kontingente Bedingungen und zeigt in gleicher Weise die deutschen Formen der Ausdifferenzierung von Referenzwissenschaften und Reflexion von Bildungssystemen und -prozessen im Wissenschaftssystem wie es die besondere bildungspolitische Problemlage föderalistischer Staaten verdeutlicht. Das sich entwickelnde Muster der Rollendifferenzierung und Funktionsverschränkung von Wissenschaft und Politik im Bildungsbereich verdient deshalb auch einen zweiten historischen Blick.

## 2. Praxis der Beratung seit Humboldt

Die erste Tatsache heißt dann: Wissenschaftliche Beratung der Politik ist im Bildungswesen seit dem frühen 19. Jahrhundert und kontinuierlich bis ins 20. Jahrhundert ganz normal, alltäglich, fest etabliert; die je historisch ausgeprägte Bildungsforschung ist intensiv an der Gestaltung des Bildungswesens beteiligt:

- in Preußen sind die Professionseliten der Schulmänner von Diesterweg bis Herrmann Schiller (die Frankeschen Stiftungen müssen zu ihrem Recht kommen) und Oskar Jaeger nicht nur verantwortlich für die Ausbildung der Lehrer, sondern ganz intensiv eingebunden in die Gestaltung der Schulen – von den Gymnasien bis zu den Elementarschulen – und für die Organisation und Gestaltung der Lehrmaterialien;
- in Österreich ist die Schulreform nach 1848/49 und das Reichsschulgesetz von 1869 völlig unverständlich, wenn man nicht die starke Rolle der Herbartianer in Wien, also von Bonitz bis Exner, an der Konstruktion und Implementation dieser Bildungsreform anerkennt (und auch im 20. Jahrhundert die Beteiligung der Wissenschaften sieht: auch bei Wolfgang Brezinka werden Gutachten bestellt),
- in Bayern verdankt sich das neuzeitliche höhere Schulwesen in den Grundlinien seiner Gestaltung der Tätigkeit der protestantischen Philosophen und Schulmänner, die nach 1804 nach München geholt werden (und man sieht nebenbei auch die Risiken der wissenschaftlichen Politikberatung: Friedrich Thiersch überlebt nur mühsam das Attentat der konservativ-katholischen Adligen, die damit gegen das Wirken der „Nordlichter“ in Bayern protestieren wollen);
- in der Weimarer Republik sind, wie schon vor 1914, auf allen Ebenen der Gestaltung des Bildungswesens Wissenschaftler intensiv beteiligt, sowohl öffentlich und auf der Vorderbühne als auch im Hintergrund, wie man – um in der Bildungsphilosophie und Erziehungswissenschaft zu verbleiben – an Paulsens Rolle innerhalb des „System Althoff“ (vom Brocke 1991; Drewek 2003) oder an Sprangers Rolle innerhalb der preußischen Bildungspolitik nach 1919/20 leicht belegen kann (und nur nebenbei: Kriek und Baeumler, aber auch Peter Petersen, setzen solche Praxis nach 1933 fort).
- Spranger auf der einen Seite, Heinrich Deiters oder Robert Alt schließen nach 1945 hier an, d.h. auch: nicht erst die Begleitinstanzen großer Bildungsvorhaben nach 1960 zeigen die intensive Beteiligung der Wissenschaft an der Bildungspolitik nach 1900 und bis in die Gegenwart.

Interessanter als die Tatsache der Beteiligung von Wissenschaft an der Politik ist deshalb auch die Frage nach Form und Funktion dieser Verschränkung zweier in- zwischen ja selbständig ausdifferenzierter Sozialsysteme. Dann aber ergeben sich die wirklich erstaunlichen Befunde; denn – etwas paradox gesagt – für lange Zeit trifft man eher auf Funktionskonfusion und eigentümliche Formen der Verschrän-

kung als auf Trennung und funktionale Besonderung von Forschung (in der Wissenschaft) und Entscheidung (in der Politik). Man findet fast häufiger Gegenbelege: politisierende Gelehrte hier und eine forschende Verwaltung dort, das ist bis nach 1945 z.B. eine dieser Eigentümlichkeiten, Ausweichen vor Entscheidungen in der Politik und den Mut zu umfassenden Gestaltungsabsichten in der Wissenschaft. Ich verdeutliche diese These, indem ich Formen der Kooperation und dominierende Muster der jeweiligen Praxis näher betrachte und dabei zwei Ebenen unterscheide, die konkrete „Arbeitsebene“, auf der das Bildungswesen gestaltet wird, und die öffentliche Politikebene, auf der die Prinzipien der Gestaltung gehandelt werden:

- auf der Arbeitsebene gilt zunächst eindeutig der Primat der Administration und der Politik, Wissenschaft wird in die konkrete Arbeit wenn nicht nur personengebunden, dann über „Konferenzen“ und „Kommissionen“ in die Planungs- und Konstruktionsprozesse integriert; das geschieht nach den systematischen und historisch kontingenten Funktionsprämissen der Verwaltung und erfolgreich mitwirken kann aus der Wissenschaft, wer diese Funktionsprämissen teilt (der Rest gilt als „theoretisch“ und wird nicht gefragt);
- öffentlich und politisch gibt es einen davon getrennten Diskurs der Konflikte und prinzipiellen Optionen, einerseits ausgetragen in den Länderparlamenten, wichtiger aber in den diversen Verbänden der Professionen, vor allem der Lehrer, und wissenschaftlich über diverse Ausschüsse kanalisiert: vom „Deutschen Ausschuss für Erziehung und Unterricht“, 1915, über den „Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“, seit 1954, und den „Deutschen Bildungsrat“ danach, um nur die Ausschüsse zu nennen, die relative Dauer und umfassende Aktivitäten nachweisen können, also noch ganz abgesehen von länderspezifisch kurzfristig eingerichteten Konferenzen, Kommissionen oder „Runden Tischen“<sup>1</sup>.

Die Funktion der ausdifferenzierten „Wissenschaft“ vom Bildungsprozess ist in dieser Situation deshalb auch unterschiedlich, relativ gestaltungsnah bei den „Schulmännern“ oder den funktional äquivalent arbeitenden Reflexionseliten im Wissenschaftssystem, eher gestaltungsfern und handlungsschwach bei den eher prinzipien- und nicht primär aufgabenorientierten Wissenschaftlern. Sie – früher die Philosophen der Erziehung an Universitäten, dann die Repräsentanten der allgemeinen und kritischen Erziehungswissenschaft – bevorzugen als ihr Thema und ihre Denkform die Reflexion der Einheit des Systems, wie man systemtheoretisch sagen könnte oder die Kritik von Bildungspolitik und Bildungssystem, wie man es als wertthematischen Zugang in deutlicher Engführung erlebt hat.

---

1 Vor allem in den Neuen Ländern erleben solche Arbeitsformen nach 1990 eine Renaissance, aber sie finden sich nach 1995 auch wieder in den alten Bundesländern, z.T. mit umfassendem Auftrag, gelegentlich auch nur themenspezifisch, wie z.B. zur Lehrerbildung.

Die „Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik“, so sagen es die Zeitgenossen selbst, „liegt also darin, eine bereits gegebene Kulturwirklichkeit aufzufassen, unter ordnende Begriffe zu bringen und zuletzt durch Wertsetzungen und Normen zu gestalten.“ (Spranger [1920], 1925, S. 150). Sprangers berühmte Explication der „Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben“ zeigt genau diese paradoxe Tatsache, dass Bildungsphilosophie sich als Politik versteht, als „gouvernementale“, weil vom Primat einer Staatsidee aus formulierte „Interessenpolitik“, wie man generell die philosophische Praxis der deutschen Mandarine charakterisiert hat (vom Bruch 1980) oder als Einheits- und Synthesereflexion, wie vor und nach 1933 (Tilitzki 2002). Die „Reichsschulkonferenz“ von 1920 wird entsprechend als „Erziehungsparlament“ verstanden, die einschlägigen Kommissionen als Instanzen der Konsensstiftung, der Legitimationsbeschaffung und Identitätsbildung – insofern bleibt die „Nation“, nicht der Staat der Referenzpunkt.

Die wesentliche Aufgabe ist die Artikulation der „Idee“ des Bildungssystems, die Fixierung seiner „Einheit“, die Bewahrung seiner „Identität“ im Prozeß. Diese Wissenschaft ist „Systembetreuungsreflexion“ (oder Ideologie im System, wenn man werthematisch argumentiert) – und mein Eindruck ist, dass sich dieses Selbstverständnis bei den bildungspolitisch aktiven wissenschaftlichen Akteuren bis in die Zeiten des Bildungsrates hinein gehalten hat, und zwar in Ost und West. Man lese die Schriften von Hellmuth Becker und die Selbstverständigungsdebatten im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung auf der einen Seite (Leschinsky 1996) und vergleiche sie mit Anspruch und Praxis der Leitung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften auf der anderen Seite (Neuner 1996) und man wird – bei aller Varianz der konkreten politischen Ideen – die überraschende Konformität und funktionale Äquivalenz in der Funktion der Erziehungswissenschaft im politischen Prozeß nicht übersehen.

Forschung im Sinne einer distanzierten und kontinuierlichen Beobachtung des Bildungssystems und seiner Effekte (also nicht allein professionsbezogene operative Reflexion, wie sie in der Lehrerbildung generiert wird) findet in diesem Rahmen für lange Zeit fast nur außerhalb des Wissenschaftssystems oder außerhalb der Systemreflexion statt, und dann sogar eher innerhalb der Administration als in den Universitäten. Das Wissen also, dessen die Verwaltung bedarf, ohne die „Musse“ zu haben, es in Ruhe auszuarbeiten, muss sie sich vielfach selbst besorgen, um sich die „vollständige Bildung“ zu erhalten, die angesichts der Amtsgeschäfte verloren gehen kann.

In Preußen zählt die Begründung und Institutionalisierung der Bildungsstatistik innerhalb der Bildungsverwaltung in der Mitte des 19. Jahrhunderts zu diesen Mechanismen der Ausdifferenzierung von Beobachtung des Systems im System (vgl. Müller, Titze u.a.); prominente Autoren von Petersilie bis hin zu Max Kullnick gehören in diesen Kontext einer frühen empirischen und vergleichenden Analyse des Bildungssystems (ebenso wie die Testentwicklung und -adaptation außeruniversitär bei Bobertag und Hylla ihre wesentliche Förderung erfährt). Nach 1890 werden innerhalb der preußischen Bildungsverwaltung auch schon die theoretischen und methodischen Grundlagen der regionalen und systemischen Bildungsplanung und

-steuerung entwickelt, die bis nach 1945 folgenreich bleiben (Herrmann 1996; Tosch 2003). Das 1915 gegründete „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ gehört ebenso in diesen Kontext der Forschung innerhalb der Administration wie die publizistischen wissenschaftlichen Aktivitäten führender Beamter der Bildungs- oder der Arbeitsverwaltung: Ludwig Wiese im 19. Jahrhundert für das Gymnasium (Jeismann 1996), Paul Ziertmann zusammen mit Alfred Kühne für das berufsbildende Schulwesen im 20. Jahrhundert nenne ich dafür nur exemplarisch (Tenorth 1990) – aber sie liefern die Theorie und Reflexion des Bildungssystems, die in der Verwaltungswissenschaft z.B. bei Lorenz vom Stein gefordert, aber im wesentlichen doch nicht im Wissenschaftssystem, sondern außerhalb ausgearbeitet wird (Roeder 1968). Bildungssoziologie und Bildungsökonomie als theoretische und empirische Disziplinen haben ja auch eher in internationalen Organisationen und außeruniversitären Einrichtungen ihren Auslöser als im Wissenschaftssystem (Edding kommt aus dem Kieler Institut für Weltwirtschaft).

Deshalb, noch einmal die These zur wirklichen Zäsur im 20. Jahrhundert: Nicht im Typus und in der Praxis der wissenschaftlichen Politikberatung, sondern in der Ausdifferenzierung einer bildungssystembezogenen, distanzierten, von der Verwaltung unabhängigen Forschung liegt deshalb die wesentliche Zäsur im Verhältnis von Wissenschaft und Bildungspolitik seit Beginn der 1960er-Jahre und nach 1965: DIPF und MPI setzen die Zäsur, die Universitäten folgen erst allmählich, in dem Maße, in dem sie für sich auch in Fragen von Bildung und Erziehung den Forschungsimperativ akzeptieren. Während in der Politikberatung die Wissenschaftler zunächst noch dem Spranger-Modell der politisierenden, prinzipienorientierten Gelehrten treu bleiben (allenfalls den utopischen Überschuss ihrer konstruktiven Entwürfe steigern, bis hin zu Plänen des Tages, die – in der Kombination von Prognos und Wissenschaft – von Humboldts Mahnung nichts mehr ahnen lassen, dass man die „Ausführbarkeit (nicht) aus dem Gesicht verlieren“ dürfe), etabliert sich gleichzeitig ein anderer Typus von Bildungsforschung, aus dem dann auch allmählich eine andere Form der Beratung entsteht.

Das aktuelle Paradigma für diesen Wandel hin zu einer „realistischen“, auf den Ergebnissen empirischer Forschung basierenden Bildungspolitik liefert das Land Hamburg mit den Aktivitäten von Hermann Lange seit den späten 1980er-Jahren bis heute. Als das zugeordnete Muster der Bildungsforschung wird gelegentlich die Praxis der großen Vergleichsmessungen von TIMSS bis PISA gehandelt. Während ich dem Verweis auf den exemplarischen Charakter der Kooperation von Wissenschaft und Politik in Hamburg folgen würde, scheint mir der Umkreis der großen Studien eher das Folgeproblem der intensiveren Bildungsforschung für die Erwartungen der Beratung zu bezeichnen, aber noch nicht den neuen Typus beratungsrelevanter Forschung.

Mein Eindruck ist eher, dass wir erst jetzt eine scharfe Trennung der Funktionslogiken von Wissenschaft und Politik erleben und eine Binnendifferenzierung innerhalb der Wissenschaften wie einen Funktionswandel innerhalb der Politik. Das führt zu einer Renaissance der „Pädagogik der Verwaltung“ innerhalb des Wissenschafts- und Bildungssystems (deren Ende Spranger mit dem frühen 20.

Jahrhundert diagnostiziert hatte), aber auch zur Blüte einer Bildungspolitik, die sich der Wissenschaft nicht allein zum Zwecke der Legitimationsbeschaffung oder Selbstbestätigung bedient, sondern als eigenständige Instanz in der Klärung systematisch offener Fragen. Diesen Thesen dienen aktuelle Beispiele zur erfolgreichen und zwar für Wissenschaft und Politik nützlichen Kooperation, die ich jetzt aufnehme – und dann auch vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen, bevor ich abschließend eine Generalisierung riskiere.

### **3. Folgen und Effekte der Wissenschaftlichen Beratung im Bildungssystem**

Meine Beispiele sind der Zahl nach drei, wie es sich gehört, und sie beschreiben unterschiedliche Probleme:

(1) Gymnasiale Oberstufe – oder die theoretische Neu-Konstruktion eines scheinbar bekannten Phänomens und die Typik wissenschaftlicher Empfehlungen

Mein erstes Exempel stellt die 1994/95 von der KMK eingerichtete „Experten-Kommission“ zur Neugestaltung der Gymnasialen Oberstufe und des Hochschulzugangs dar. Als „Experten“ galten in dieser Kommission Vertreter universitärer Disziplinen, vor allem der Erziehungswissenschaft, und zwar der Allgemeinen, Vergleichenden und Historischen sowie der Empirischen Bildungsforschung, aber auch Schulmänner, besser: Schulfrauen, Vertreter der Industrie (ein Coaching-Experte von VW) und Elternvertreter. Als kompetente Begleitung – und Aufpasser – attachierte die KMK den die Amtschefkonferenz leitenden Staatsrat und eine kluge Protokollantin (Jürgen Baumert war der Vorsitzende).

Das Thema der Kommission war die Gestalt der Gymnasialen Oberstufe, die politische Ausgangsdia gnose war, wie immer in pädagogischen Fragen, eine Defizitdiagnose – problematische Studierfähigkeit – und eine Ursachendiagnose: das Kursystem der gymnasialen Oberstufe verhindere, was es ermöglichen will – Wissenschaftspropädeutik, Studierfähigkeit, erweiterte Allgemeinbildung. Die Kommission hat sich sowohl mit der Diagnose wie mit der Ursachenzuschreibung befasst und natürlich auch die politisch erwarteten und öffentlich zugeschriebene Lösungen thematisiert. In ihrem abschließendem Bericht (der übrigens schon nach 85 Monaten vorlag !!) hat die Kommission aber weder die Defizitdiagnose noch die Ursachenzuschreibung bestätigt und sich auch in ihren Empfehlungen nicht von der Alternative Kurssystem vs. Klassisch-verbundlicher Fächerkanon in der Oberstufe und im Abitur faszinieren lassen, sondern ein komplexes Bündel von Empfehlungen formuliert, die sowohl die Ebene der Organisation als auch das Curriculum und die didaktische Arbeit der Oberstufe betreffen – und die KMK hat sich noch im Winter diesen Empfehlungen weitgehend angeschlossen. Wir haben also das Exempel einer (zumindest kurzfristig) erfolgreichen Kommission, und zwar einer Kommission, die erfolgreich war, obwohl sie die gängigen Erwartungen im Gestaltungsbereich dieses Bildungswesens nicht bestätigt hat.

Lässt sich dieser Erfolg irgendwie dem wissenschaftlichen Ratschlag zu schreiben, der in der Kommission zur Geltung kam? Oder war er allein Ergebnis einer klugen Vor-Auswahl von Kommissionsmitgliedern, die sich dann mehrheitlich an einem Ort des kleinsten Kompromisses über das Bestehende geeinigt haben? Natürlich bin ich für eine starke Rolle der Wissenschaft und will das auch in einigen Hinweisen auf die Praxis der Wissenschaftler in dieser Kommission beweisen:

1. Die Wissenschaftler haben aus dem politischen Konfliktfeld Oberstufe ein theoretisch diskutierbares Thema gemacht. Das geschah im wesentlichen dadurch, dass sie die politische Konfliktdierung – „Verbindlichkeit“ in der alten Oberstufe vs. Freizügigkeit, ja Beliebigkeit im Kurssystem oder kurz: Kanon vs. Chaos – als allein politische Codierung aufgewiesen haben, u.a. durch den Aufweis der Normstruktur, ja des spezifischen Kanonisierungsstils im Kurssystem der Oberstufe. Damit ergab sich statt politischer Konflikte eine wissenschaftlich diskutierbare Konkurrenz funktional äquivalenter Optionen der Normierung und Gestaltung des Lernens in der Oberstufe.
2. In der Diskussion der Varianten und ihrer Effekte haben die Wissenschaftler dann empirische Befunde und systematische Analysen eingebracht u.a. zur jeweiligen Leistungsfähigkeit der Organisation (Studierfähigkeit), zum Wahlverhalten der Adressaten (wird taktisch und mit dem Ausweichen vor Lernanstrengung gewählt) und zur curricularen Organisation (sind Fächer noch ein angemessenes curriculares Modell oder muss das Lernen fachübergreifend sein).
3. Wie immer man diese Ergebnisse beurteilt – es gab kein eindeutiges Votum für eine der politischen Optionen, sondern differente Befunde und Gestaltungsmöglichkeiten, die sich erst aus der Bündelung von Befunden und der Gewichtung der Kriterien ergeben. Die Kommission hat aber, und das war der dritte Teil ihrer spezifischen Leistung, vielleicht auch ihrer Wirksamkeit und ihres Erfolgs, nicht versucht, sich an die Stelle des Gesetzgebers zu stellen, sondern einen eigenen Typus von Empfehlungen kultiviert: Handlungsbedarf und Regelungsbedarf unterschieden, Maßnahmen im Lichte erwartbarer Effekte und Folgewirkungen diskutiert und dann notwendige und mögliche, zwingende und begleitende Maßnahmen unterschieden.
4. Die KMK hat dabei die Empfehlung für die Unterscheidung von „Kernfächern“ und anderen Fächern übernommen, ein eigenes Konzept fächerverbindenden Lernens empfohlen, besondere didaktische Anstrengungen als Option für das Abitur angeboten und Maßnahmen der Qualitätssicherung, z.B. Transparenz und Öffentlichkeit der Bewertungsstandards auch bei dezentralen Abiturprüfungen, eingeführt. Auch nach neun Jahren wird die Expertise sowohl im politischen als auch im theoretischen Kontext rezipiert und diskutiert, ich werde mit meinen Überlegungen zu einer theoretischen Neufassung des Kanonproblems in Kontexten zitiert, die ich vorher nicht gelesen oder studiert hatte (bis auf die Titelseite der „Zeit“).

## (2) Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Bildungswesen

Es hat vielleicht mit dieser theoretischen Position zu tun, dass ich nicht nur zu vielen Anschlussaktivitäten bei der Neu-Gestaltung der Gymnasialen Oberstufe in einzelnen Ländern eingeladen wurde und bis heute eingeladen werde, sondern auch zu einer Expertenkommission, die 2002/03 im Auftrag von Frau Bulmahn eine Expertise über „Bildungsstandards“ erarbeitet hat. Diesmal war das eine reine Expertenkommission: Erziehungswissenschaftler, Fachdidaktiker, Pädagogische Psychologen, sogar – und Gott sei Dank – ein Jurist. Das Ergebnis lag ebenfalls nach einer relativ kurzen Beratungszeit vor, es bestand in einer Klärung dessen, was „Bildungsstandards“ sind, wie man sie entwickeln und messen kann, wie sie sich im Verhältnis zu klassischen Bildungserwartungen und Lernzielvorgaben interpretieren lassen, und welche Organisationsform notwendig ist, um sie zu erarbeiten und zu implementieren, und zwar so, dass sie zum Fundament einer output-orientierten Steuerung des Bildungssystems werden können. An der Umsetzung dieser Vorgaben wird jetzt gearbeitet – allerdings nicht unter Beteiligung der Auftraggeber, sondern allein in den Ländern, aber doch so, dass dabei die Prämissen der Kommissionsarbeit und ihr Verständnis von „Bildungsstandards“ zur Richtschnur werden – Erfolg und Wirksamkeit also auch hier.

Was war die Leistung der Kommission, dass sie dem Begriff der Bildungsstandards eine definite und folgenreiche Gestalt geben konnte? Ich sehe vor allem die folgenden Gründe:

1. Eine klare theoretische Orientierung – Bildungsstandards als die an Individuen messbare und als Leistung des Bildungssystems erwartete und interpretierbare Kompetenz in definierten Feldern, domänenspezifisch also und nicht formal oder in den vermeintlichen Schlüsselqualifikationen zu suchen.
2. Eine systematische Integration der traditionellen Konzepte von Bildungserwartungen und Lernzielen in diese Vorstellungswelt, also Anschlussfähigkeit an allgemeine systematische und auch politische Debatten über die Qualität von Schule und das Lehrplanproblem.
3. Ein Angebot schließlich zur Verzahnung und Integration der praktischen Arbeiten an Kerncurricula oder Bildungsstandards in den Ländern in dieses systematische Konzept, und zwar so, dass die Praxisverbesserung zugleich als erster Schritt eines langen Prozesses der wissenschaftlich beratenen Arbeit an einer Verbesserung der Qualität der Schulen und der Leistung der Lernenden interpretiert werden konnte.

In zehn Jahren wird man dann sehen können, ob sich die Erwartungen in die Qualitätssteigerung erfüllen, die sich mit dieser Wendung in der Steuerung des Bildungswesens verbunden haben.

### (3) Nationaler Bildungsbericht

Mein letztes Beispiel muss natürlich von einem Misserfolg berichten – sonst wäre ja der alltäglich eher erwartbare Fall gar nicht diskutiert: Ich habe mitgearbeitet in einer Gruppe zur Erstellung des ersten Nationalen Bildungsberichts und eines Konzepts zur dauerhaften Bildungsberichterstattung. Auch diese Gruppe war interdisziplinär zusammengesetzt (sie bestätigte also erneut, was Humboldt schon wusste, dass sich der Sachverstand eigenständig organisieren muss, wenn Probleme interdisziplinär bestimmt sind: „ihrer Natur nach von mehrerem Theilen der Wissenschaft aus beurtheilt werden können“), von der empirischen und historischen Bildungsforschung bis zur Pädagogischen Psychologie und der Juristerei.

Das Ergebnis – ein erster Nationaler Bildungsbericht – liegt vor und wurde mit Beteiligung der KMK auch publiziert (verlor aber im Reigen der vielen Berichte über das nationale Bildungselend schnell an Aufmerksamkeitswert), die Konzeption einer dauerhaften Bildungsberichterstattung liegt auch vor, die KMK will es aber nicht publizieren oder für sich überarbeitet übernehmen – es sei zu theoretisch und akademisch und gleichzeitig zu nah bei den Konzeptionen und organisatorischen Vorstellungen, die der Bund über Politikberatung und Bildungssystemberichterstattung hat. Im Ergebnis also – zwar ein Produkt, aber nicht die erwünschte Wirkung, ein Misserfolg also.

Die Gründe dafür, vor allem für die Distanz gegenüber der Kommissionsempfehlung zum System der Berichterstattung, sind auch einfach zu benennen:

- die Empfehlung verletzt den Comment, ja das Selbstverständnis der Länder gegenüber dem Bund in der Bildungspolitik,
- die Empfehlung hat es mit dem Wissenschaftscharakter übertrieben, statt eines einfach handbaren und politisch anerkennungsfähigen Ratschlags hat sie Problemdiagnosen und -debatten geliefert,
- Wissenschaftler haben, vereinfacht, für sich selbst, aber nicht für die Politik gearbeitet.

## **4. „Realistische“ Beziehung von Bildungsforschung und Bildungspolitik**

Ich versuche ein Fazit: Erfolgreich ist eine wissenschaftliche Politikberatung im Bildungsbereich, wenn und weil sie sich auf ein „Arbeitsbündnis“ mit der Politik einlässt, ohne von der Politik vereinnahmt zu werden (und deshalb lasse ich die Erfolge von Wissenschaft außer Acht, die sich daraus ergeben, dass sie sich der Politik unterordnet oder sogar als Politikersatz auftritt; weder sind wir Legitimationsgehilfen feststehender Entscheidungen noch sind wir „Gesetzgeber der Schulen“, wie man seit Herbart wissen kann. Versteht man sich anders, primär aus ideologischer Nähe, dann kann man zwar erfolgreich sein, wird langfristig aber auch entbehrlich; denn ihre Ideologien können sich die Politiker letztlich am besten selbst stricken).

Wirkungsvolle Politikberatung muss also diese paradoxe Position der Gleichzeitigkeit von Nähe und Distanz einnehmen. Als Prämisse des Erfolgs im Beratungsprozess gilt dann von Seiten der Wissenschaftler zunächst die Anerkennung einer politischen Geschäftsgrundlage, d.h.: Die Orientierung an der Gestaltbarkeit des Bildungssystems, aber ohne prinzipienorientierte Ambitionen, die Akzeptanz partieller Reformen, die Anerkennung prüfbareren Wissens, eher das Aufzeigen von Folgen denkbaren Optionen als das Durchsetzen konstruktiver Eigeninteressen oder Handlungsoptionen von Wissenschaftlern.

In den Kreis dieser wissenschaftlichen Praxis und der folgenreichen Beratung rechne ich daher nicht jene Aktivitäten, die im Forschungstypus als distanzierte Beobachtung beschreibbar sind und dennoch zu politisch wirkungsvollen Irritationen der Bildungspolitik führen; die PISA-Studien sind dafür ein Beispiel. Sie sind aber nicht beratungsrelevant in dem hier konkret beschriebenen gestalterischen Sinne, sondern liefern neben einer Defizitdiagnose allenfalls einen diffusen Raum der Offenheit in der Gestaltung von Bildungsprozessen, in dem sie alternative Formen der Leistungserbringung in ihren Effekten dokumentieren – ohne dass sie politisch nutzbar oder übersetzbar wären; denn schon die politisch-kulturelle Einbettung der Bildungssysteme wird weder mit geprüft noch in ihren Effekten mit reflektiert. Insofern kann sich bei PISA jeder für sich selbst und seine Interessen bedienen. Forschung erweist sich in dieser Stilform als verwendungsneutral und es verwundert nicht, dass mehr an Forschung dieser Art im politischen Alltag nicht ein mehr an Begeisterung weckt, sondern mehr an Überdross oder den Versuch, die Reputation von Forschung zu instrumentalisieren.

Die Wissenschaft dagegen, die als „Pädagogik der Verwaltung“ auftritt, also den Spagat zwischen praktischer Limitierung und einer Bindung an eine Aufgabe einerseits, und der problemgelenkten, aber nicht grundlagenorientierten Forschung andererseits riskiert, die wird folgenreich sein können, jedenfalls einen engeren Nexus zwischen Reflexion und Gestaltung, Politik und Wissenschaft erzeugen. Dazu bedarf es der Wissenschaftler, die sich darauf einlassen, aber selbstverständlich auch einer Administration, die es riskiert, zugleich unterstützt und problematisiert zu werden. Seit Wilhelm von Humboldt gibt es für solche kühnen Gestalten in der Bildungsverwaltung durchaus Exempel, vielleicht mehr als bereitwillige Kooperationspartner in der Wissenschaft. Insofern kann man vielleicht doch hoffen, dass wissenschaftliche Politikberatung nicht nur eine Chimäre ist.

## Literatur

- Bruch, R. v. (1980): Wissenschaft, Politik und öffentliche Meinung, Husum (Historische Studien, Heft 435).
- Herrmann, U. G. (1996): Bildungsgesamtplanung und Schulreform in Preußen. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 3, S. 289-335.
- Humboldt, W. v. (1809): Ideen zu einer Instruktion für die wissenschaftliche Deputation bei der Sektion des öffentlichen Unterrichts. In: Wilhelm von Humboldt. Werke, Bd. IV, Ed. A. Flitner/K. Giel, 3. Aufl. Darmstadt 1983, S. 201-209.
- Jeismann, K.-E. (1996): Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, Bd.1.: Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787-1817. Stuttgart (Klett).
- Jeismann, K.-E. (2000): Zwischen Reglement und Liberalität. Ludwig Wiese – ein vergessener „Fürst der Schule“? In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 6, S. 219-242.
- Klieme, E. u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin (DIPF) 2003 / Bonn (BMBF-Bildungsreform Bd. 1).
- KMK (1995): Abschlußbericht der Expertenkommission der KMK "Weiterentwicklung der Prinzipien der Gymnasialen Oberstufe und des Abiturs". Kiel/Bonn.
- Lange, H. (2001): Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Schulen: Auf dem Weg zu einer realistischen Konzeption? In: Tillmann/Vollstädt 2001, S. 191 bis 206.
- Leschinsky, A. (1996): Das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin. In: G. Geißler/U. Wiegmann (Hrsg.): Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Köln/Weimar/Wien (Böhlau), S. 171-190.
- Neuner, G. (1996): Zwischen Wissenschaft und Politik. Ein Rückblick aus lebensgeschichtlicher Perspektive. Köln/Weimar/Wien (Böhlau).
- Roeder, P. M. (1968): Erziehung und Gesellschaft. Weinheim (Beltz).
- Spranger, E. (1920): Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben. In: E. S.: Kultur und Erziehung. Gesammelte Pädagogische Aufsätze. Leipzig (Quelle & Meyer) 1925, S. 138-158.
- Tenorth, H.-E. (1990): Paul Ziertmann – oder: Verwaltungs-Reflexion aus Distanz. In: K. Harney/G. Pätzold (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung. Wissenschaft und Politik. Frankfurt a.M. (GAFB), S. 57-69.
- Terhart, E. (2001): Bildungsforschung, Bildungsadministration, Bildungswirklichkeit: eine systematische Annäherung. In: Tillmann/Vollstädt 2001, S. 17-32.
- Tilitzki, R. (2002): Die deutsche Universitätsphilosophie in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. 2 Bde, Berlin (Akademie-Verlag).

- Tillmann, K.-J./Vollstädt, W. (Hrsg.): Politikberatung durch Bildungsforschung. Opladen (Leske & Budrich). 2001.
- Tosch, F. (2003): Gymnasium und Systemdynamik. Regionaler Strukturwandel im höheren Knabenschulwesen der preußischen Provinz Brandenburg 1890-1938. Habil-Schr., Univ. Potsdam.

## **Arbeitsgruppen**



## **Forum I:**

**Bildungsberatung und Qualitätssicherung:  
Evaluation und Standards – Erfahrungen aus der Praxis**



## **Marianne Demmer**

Im Folgenden konzentriere ich mich auf die wissenschaftlich gestützte Bildungsberatung. Ich klammere also die informelle in Küchenkabinetten und Beratungsgesprächen aus, obwohl sie vielleicht die einflussreichste überhaupt ist.

Die wissenschaftlich gestützte Form der Bildungsberatung begegnet uns als GEW in verschiedenen Formen:

- Wir geben selbst Gutachten in Auftrag.
- Wir nutzen wissenschaftliche Gutachten anderer.
- Wir sind Betroffene/Getriebene wissenschaftlicher Gutachten.

Mit den beiden letzten Kategorien will ich mich im Folgenden beschäftigen und fragen, welche Erfahrungen ich während der letzten 30 Jahre mit wissenschaftlich gestützter Bildungsberatung gemacht und welche Schlussfolgerungen ich gezogen habe.

In Auseinandersetzung mit den folgenden Gutachten habe ich meine – völlig subjektiven – Einsichten für unser heutiges Thema gewonnen.

1970: "Strukturplan für das Bildungswesen" Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats

1990ff: Kienbaum-Gutachten für die Landesregierung von NRW

1995: Die sog. Rau-Denkschrift NRW „Zukunft der Bildung –Schule der Zukunft“

1997: Veröffentlichung ausgewählter Befunde der TIMS-Studien

2001: PISA 2000 International

2002: PISA 2000 Nationale Ergänzung

2002: FORUM BILDUNG

2003: PIRLS/IGLU International

2003: „Klieme -Gutachten“ zu den Bildungsstandards

2004: PIRLS / IGLU Nationale Ergänzung

### **1. 1970: „Strukturplan für das Bildungswesen“ Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats**

2005 werden die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates 35 Jahre alt. Die Empfehlungen sind immer noch „modern“. Sie entsprechen dem, was erfolgreiche PISA-Länder vor einer Generation schulpolitisch in Angriff genommen haben. Dennoch war Bildungsberatung nicht erfolgreich. Die „Empfehlungen“ waren in Deutschland politisch nicht durchsetzbar.

Warum?

Mein Eindruck: Vor 35 Jahren war die Zeit noch nicht reif. Die Empfehlungen sind an einer bildungskonservativen Grundströmung in der deutschen Gesellschaft gescheitert, die unabhängig von Parteizugehörigkeit in allen Schichten der Bevölkerung vertreten war und ist. Allerdings haben die konservativen Parteien gemeinsam mit ebensolchen Lehrer- und Elternorganisationen diese Stimmung zu nutzen

gewusst, denn in Deutschland ist der Schulbereich eines der zentralen Felder für parteipolitische Profilierung. Qualität und Inhalte der Bildungsberatung spielen demgegenüber eine untergeordnete Rolle.

Schlussfolgerungen:

- Tiefgreifende – paradigmatische – Veränderungen sind nur durchsetzbar, wenn die bildungskonservative Grundströmung von der Notwendigkeit überzeugt werden kann.
- Bildungsberatung, die den deutschen Bildungskonservatismus nicht bedienen und verstärken will, muss sie ihn strategisch ins Kalkül ziehen.
- 2005 werden die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates 35 Jahre alt. Sie sind jetzt im besten Alter. Man könnte sie neu auflegen, kritisch Bilanz ziehen und vielleicht dann mit ihrer Umsetzung beginnen.

## **2. 1990 ff: Kienbaum-Gutachten für die Landesregierung von NRW**

Das Kienbaum-Gutachten war der Prototyp des Auftragsgutachtens. Zwar wurden wissenschaftliche Methoden angewandt, aber die Gutachter waren in ihren Empfehlungen nicht unabhängig. Sie wurden von den unterschiedlichen Fraktionen auf Seiten der Auftraggeber beeinflusst. Es fand ein undurchsichtiges Beeinflussungsspiel hinter den Kulissen statt.

Mit der Beauftragung eines Wirtschaftsberatungsunternehmens vollzog die Landesregierung zudem einen bewussten Tabu-Bruch, indem sie Schule und Bildung einer betriebswirtschaftlichen Betrachtung unterzog und pädagogische und bildungspolitische Argumente für nachrangig bis unmaßgeblich erklärte. Die Handlungsnotwendigkeit war entstanden, weil rechtliche Vorgaben und Lehrerversorgung nicht in Deckung waren. Es fehlten ca. 18.000 Stellen, um die Unterrichtsversorgung vollständig aufrecht zu halten.

Das Gutachten verschaffte der Landesregierung eine Atempause. Die finanziell wirksamen Empfehlungen des Gutachtens wurden zum größten Teil umgesetzt: „An allen Stellschrauben drehen.“ Es gab ca. 5000 neue Stellen, die Lehrerarbeitszeit wurde erhöht und der Lehrplan gekürzt, so dass am Ende für ca. 18.000 Stellen eine Deckung erreicht war.

Für die GEW, aber auch für die Eltern und SchülerInnen war das Gutachten eine große Herausforderung, denn LehrerInnen und SchülerInnen waren die Verlierer der gesamten Operation. Die Politik hatte Handlungsfähigkeit in „schwerem Wasser“ bewiesen. Sie hatte die öffentlichen Proteste wegen Unterrichtsausfall gegen ihre Initiatoren wenden können.

Schlussfolgerungen:

- Bildungs(?)beratung ist dann erfolgreich, wenn sie bestehende politische Absichten argumentativ absichert und legitimiert.
- Auftraggeber von Auftragsgutachten sitzen am längeren Hebel.

### **3. 1995: Die sog. Rau-Denkschrift NRW „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“**

Die Denkschrift ist zwar nicht zum neuen Bildungsgesamtplan geworden, aber hauptsächlich die Themen „selbstständige Schule“ und Neue Steuerung sowie der Perspektivenwechsel „von der Belehrung zum Lernen“ wirken über Nordrhein-Westfalen hinaus nach.

Die politischen Kontroversen waren vergleichsweise gering, da es wenige Reizthemen gab. Das einzige Reizthema, die Empfehlung der Denkschrift, die Grundschulzeit auf sechs Jahre zu verlängern, wurde am Tag der Veröffentlichung bereits von der SPD-Fraktion im Landtag scharf zurückgewiesen.

Schlussfolgerungen:

- Bildungsberatung kann Langzeitwirkung entfalten, wenn sie das Reizthema „Schulstruktur“ meidet und in der Lage ist, den zukünftigen Mainstream vorweg zu nehmen.
- Eine Debatte über den frühen Selektionszeitpunkt in Deutschland wird selbst dann „abgewürgt“, wenn die Empfehlung von einer Kommission des Ministerpräsidenten ausgesprochen wird.

### **4. 1997: Veröffentlichung ausgewählter Befunde der TIMS -Studien**

Mit den TIMS-Studien (Third International Mathematics an Science Studies) für die neunte und die zwölfte Klasse beteiligt sich Deutschland nach vielen Jahren der Abstinenz erstmals wieder an internationalen Vergleichsstudien. Die Ergebnisse zeigten die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland auf wenig schmeichelhaften Plätzen im unteren Mittelfeld. Das Untersuchungsdesign ließ keine Ursachenforschung zu und untersuchte nur wenige Hintergrundvariablen. Dennoch zogen Presse und Politik eindeutige Schlussfolgerungen. Mangelnde Strenge und Anstrengungsbereitschaft wurden als Ursachen – auch mittels der „Ruckrede“ eines Bundespräsidenten medial inszeniert.

Dies hatte zur Folge:

- Es setzten sich nur solche Veränderungsvorschläge durch, die in der Logik des deutschen selektiven Systems liegen: Schulzeitverkürzung, härtere Selektion nach Klasse 4, strengere und noch frühere Notengebung, Denunziation der sog. Kuschelpädagogik, Leistung darf keinen Spaß machen, sie muss weh tun und Gewinner und Verlierer hervorbringen.
- Obwohl (oder weil) die gut abschneidenden Länder ausnahmslos spät selektierende integrierte Schulsysteme haben, wurde die TIMS-Studie zu einem erbarungslosen Kampf gegen deutsche Gesamtschulen instrumentalisiert. Gesamtschulen als Symbole der unvollendeten Bildungsreform werden zu Sündenböcken für das schlechte Abschneiden der 15-Jährigen in Mathematik und Naturwissenschaften erklärt. Die Sozialdemokratie sowie die Wissenschaft setzen dem nichts entgegen.

Schlussfolgerungen:

- Bildungsberatung kann sich bei geschickter Regie als Medienereignis inszenieren.
- Empirische Forschung lässt sich für viele Zwecke instrumentalisieren. Nicht eindeutig kommentierte Daten ermöglichen Missbrauch.
- Die involvierte Wissenschaft sowie die Abnehmer in Politik und Presse sind aufgefordert, einen Kodex zu entwickeln, um Datenmissbrauch einzudämmen.

## **5. 2002: FORUM BILDUNG**

Über die Bund-Länder-Kommission wurde der für deutsche Verhältnisse erstaunliche Versuch unternommen, einen Bildungskonsens zu formulieren und damit in gewisser Weise an die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates anzuknüpfen. Noch bevor die PISA-Ergebnisse veröffentlicht und die KMK ihren Beschluss zu den sieben Handlungsfeldern gefasst hatte, hatte bereits das Forum Bildung seine wegweisenden Empfehlungen veröffentlicht. Man kann darüber staunen, dass über die Parteigrenzen hinweg überhaupt zur Einigung in zentralen Feldern gekommen ist. Mindestens ebenso erstaunt aber, dass die Ergebnisse in der Öffentlichkeit so gut wie nicht zur Kenntnis genommen wurden, wobei mir die Erklärung für diesen Umstand nicht leicht fällt. Reagiert die öffentliche Meinung nur auf starke Reize, nur wenn sich Skandale oder Kontroversen verwerten lassen?

Schlussfolgerungen:

- Die Erforschung der Bildungspolitik, ihrer Mechanismen und Bedingungen ist ein forschungspolitisches Desiderat. Wie lassen sich Systeme entwickeln, welche Erfahrungen mit der Transformation von Systemen stellt das Ausland bereit? Management of change?

## **6. 2002ff: PISA 2000 International und PISA 2000 Bundesländer**

Im Gegensatz zu den TIMS-Studien ist das Untersuchungsdesign von PISA von hoher methodischer Qualität und Reichhaltigkeit der Hintergrundvariablen. Aber auch PISA kann keine Ursachen aufdecken, wohl aber Beziehungen herstellen. Die nachgewiesene große Abhängigkeit von sozialer Herkunft und Leistung sowie die enorme Leistungsspreizung zwischen schwachen und starken SchülerInnen ließen jedoch schlichte Erklärungen und Rezepte wie bei TIMSS nicht zu. Das deutsche früh selektierende Schulwesen als Ganzes rückte in den Fokus. Und obwohl sich genügend Hinweise fanden, dass die frühe Selektion das in PISA bezüglich der Lesekompetenz zu Tage geförderte Desaster mit verursacht, erklärten die Kultusminister diesen Umstand zum generellen Tabu-Thema. („Die Schulstruktur ist für die Leistung unerheblich.“)

PISA wurde zum Medien-Hype und setzte die Schulpolitik unter erheblichen Handlungsdruck. Die Öffentlichkeit wollte Erfolg versprechende Konzepte sehen. Bisher ist allerdings außer Absichtserklärungen und aufgeregten Ad-hoc-Reformen

noch nichts herausgekommen. Bildungsstandards und der damit verbundene Paradigmen-Wechsel von der Input- zur Output orientierten Steuerung sind zur zentralen gemeinsamen Maßnahme der KMK avanciert. Eine Vielzahl von Tests und zentralen Prüfen sollen es richten, während sich die Bedingungen und die Stimmung an den Schulen weiter verschlechtern.

Schlussfolgerungen:

- Bildungsberatung kann sogar zum Medien-Hype werden und die Politik unter erheblichen Handlungsdruck setzen.
- Bildungsberatung kann aber selbst von noch so guter Qualität sein, die Qualität der politischen Handlungen wird von anderen Faktoren beeinflusst.
- PolitikerInnen nutzen wissenschaftliche Expertise auch oder vor allem (?) zum eigenen Machterhalt. Sie sind vorrangig daran interessiert, die eigenen Positionen und Vorhaben bestätigt zu finden und gegenteilige Ergebnisse vergessen zu machen oder zu unterdrücken.
- PolitikerInnen betreiben Rosinenpickerei sobald Bildungsberatung dies zulässt und schrecken auch vor völlig willkürlichen Interpretationen nicht zurück.

## 7. 2003: PIRLS/IGLU

Die IGLU-Studie (Internationale Grundschulleseuntersuchung) brachte eine Überraschung: Die Leistungen der Viertklässler in den Grundschulen konnten sich im internationalen Vergleich durchaus sehen lassen. Die bei den 15-Jährigen so dramatische Abhängigkeit von sozialer Herkunft und Leistung und die große Leistungsspreizung waren nicht vorhanden – im Gegenteil: hier erreichte Deutschland Spitzenwerte. Es war nicht mehr zu übersehen: Nicht die Grundschullehrkräfte (Kuschelpädagogik!) konnten für das schlechte Abschneiden der 15-Jährigen verantwortlich gemacht werden – die Probleme beginnen offenbar erst mit der Sekundarstufe. Alles sah danach aus, dass eine Diskussion über die frühe Selektion in Deutschland nun nicht mehr zu verhindern war. Daraufhin zogen einige WissenschaftlerInnen die Notbremse und stellten die Seriosität der Studie in Frage. Die KMK ist nicht gewillt, irgendwelche Schlussfolgerungen zu ziehen, die über das PISA-Handlungskonzept hinausgehen. PIRLS/IGLU hat große Chancen, zur best verdrängten Studie zu werden, denn IGLU berührte gleich mehrere Tabus oder Glaubenssätze:

- Nur in homogenen Lerngruppen lassen sich gute Lernergebnisse erzielen (Grundschulklassen sind sehr heterogen zusammengesetzt).
- Die frühe Selektion hat keine negativen Auswirkungen – im Gegenteil.
- GrundschullehrerInnen sind keine „richtigen“ Lehrer. Richtige Lehrer sind die Fachlehrer der Sekundarstufen.

Alle diese vermeintlichen Gewissheiten erwiesen sich als falsch, dennoch blieb das mediale Großereignis aus.

Schlussfolgerungen:

- Noch so qualifizierte und empirisch abgesicherte Bildungsberatung fördert nicht automatisch folgerichtiges Denken geschweige denn Handeln, besonders dann nicht, wenn Tabuzonen angesprochen sind.
- Bildungsberatung kann den Umgang mit Tabus qualifizieren oder dequalifizieren.

## **8. 2003: „Klieme-Gutachten“ zu den Nationalen Bildungsstandards**

Der Paradigmenwechsel von der Input- zur Output orientierten Steuerung avancierte zum zentralen Politikfeld der KMK in Reaktion auf die PISA-Ergebnisse. „Bildungsstandards“ gerieten in den Rang eines Allheilmittels, ohne dass es in Deutschland eine vertiefende (wissenschaftliche) Debatte gegeben hätte. In dieser Situation beauftragte das Bundesbildungsministerium (BMBF) eine Wissenschaftlergruppe um Prof. Klieme, in einer Expertise den internationalen Forschungsstand zusammen zu fassen und Empfehlungen für eine pädagogisch sinnvolle „fördernde“ Verwendung von Standards zu geben. Die KMK gab zwar vor, das Gutachten zu „berücksichtigen“, in zentralen Punkten tat sie jedoch das genaue Gegenteil: Prüfungsstandards statt Orientierungsstandards, Standardüberprüfung bevor geeichte und validierte Tests und Kompetenzmodelle vorliegen, schulformbezogen statt schulformübergreifend, Überprüfung ohne Lehrerfortbildung ....

Trotz unbestrittener wissenschaftlicher Qualität wurde das Klieme-Gutachten nicht zum „Drehbuch“ für den Paradigmenwechsel, vor allem, weil es den handelnden PolitikerInnen nicht schnell genug ging und sie den Eindruck hatten, die Öffentlichkeit erwarte schnellere Tätigkeitsnachweise. Aber auch die wieder stark belebte Konkurrenz zwischen Bund und Ländern dürfte ein unterschwellig wirkendes starkes Motiv sein. Derzeit wird ein Trend erkennbar, dass Deutschlands Schulen ständig mit irgendwelchen Tests überzogen werden, dass aber ein Gesamtkonzept der Schul- und Qualitätsentwicklung nicht erkennbar ist.

Möglicherweise wirkt das Gutachten indirekt. Ich kann mir zum Beispiel nicht vorstellen, dass sich seriöse Wissenschaftler für die Leitung der „Wissenschaftlichen Einrichtung der Länder zur Überprüfung der Einhaltung der Standards“ finden, wenn das Konzept der Einrichtung hinter den Standards des Klieme-Gutachtens zurück bleibt.

Schlussfolgerungen

- Bildungsberatung hat wenige Chancen, wenn sie von ungebeter Seite kommt. Die Konkurrenz zwischen Bund und Ländern, die Unfähigkeit der verantwortlichen Personen, zu gemeinsamem Handeln zu kommen, macht Bildungsberatung vordergründig wirkungslos. Dabei hätten die Ergebnisse des Forum Bildung ein guter Anknüpfungspunkt sein und das Klieme-Gutachten in diese Tradition stellen können.

- Qualitativ „gute“ Bildungsberatung kann indirekt wirken, wenn sie durch Wissenschaft und Interessenvertretungen der Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen in der Diskussion gehalten wird.
- In Anlehnung an das „Klieme -Gutachten“ hat die GEW ihre Haltung zur Politik der KMK davon abhängig gemacht, dass Standards
  - nicht für Individualkontrolle oder Schulranking genutzt werden, sondern ausschließlich dem Systemmonitoring dienen
  - die individuelle Förderung unterstützen
  - die frühe Auslese nicht perfektionieren sondern überwinden helfen
  - die Professionalität der Lehrerschaft nicht untergraben sondern unterstützen und weiter entwickeln
  - mit Hilfe wissenschaftlichen Sachverstands in einem seriösen und transparenten Verfahren entwickelt und hinsichtlich ihrer Wirkungen wissenschaftlich evaluiert werden.

### **Bildungsstandards und Evaluation als Instrument des Umsteuerns**

Alle internationalen Studien bescheinigen der deutschen Bildung Probleme im Unterricht selbst. Das deutsche System kümmert sich zu sehr darum, was vermittelt werden kann. Was am Ende des Unterrichts herauskam, hat bislang zu wenig interessiert. Noten waren und sind zu ungenau, um Aussagen über das Gelingen von Unterricht zu machen. Wir haben in Deutschland im Unterricht ein Vermittlungsproblem. Außerdem wird in Deutschland vor allem in Bildung investiert, ohne auf den Effekt zu achten.

Bildungsstandards, richtig verstanden und sachgerecht umgesetzt, weisen nach meiner Überzeugung dem deutschen Bildungssystem einen ganz neuen Weg. Bei ihnen würde erstmals nicht mehr der Input (Was für einen Sinn macht es z.B., detailliert festzulegen, was Schülerinnen und Schüler lernen sollen, wenn das Resultat ein Beinahe-Analphabetismus ist?), sondern der Output im Vordergrund stehen (Macht es nicht mehr Sinn, z.B. mit Hilfe überprüfbarer Standards Informationen über Schülerinnen und Schüler zu bekommen, die Lehrerinnen und Lehrer in den Stand setzen, Lesekompetenz mit adäquaten Methoden aufzubauen?). Bildungsstandards erfordern also nicht mehr und nicht weniger als einen grundsätzlichen Richtungswechsel, und zwar auf allen Ebenen.

1. Bildungsstandards sind letztlich auf den langfristigen Erwerb von Kompetenzen fokussiert. Dabei lassen sie viel mehr als bisher die Freiheit der Ausgestaltung von Lernprozessen.
2. Mit den Bildungsstandards könnten Kompetenzen an die Stelle der derzeit vorherrschenden Lernzielkataloge treten.

#### **Wie sollten Bildungsstandards beschaffen sein?**

Was wir brauchen, sind Bildungsstandards, die so global formuliert sind, dass sie den Lehrerinnen und Lehrern ebenso wie der einzelnen Schule die Freiheit lassen und die Verantwortung geben, je nach Region spezifische Zielvorstellungen und Qualitätsanforderungen zu formulieren und schwächere Schülerinnen und Schüler zu fördern. Bildungsstandards, die uns wirklich weiterbringen, setzen eine größere Freiheit der einzelnen dann auch selbstständigen Schule geradezu voraus. Ebenso klar ist, dass sie nur sinnvoll sind, wenn Schülerleistungen permanent überprüft und verglichen werden, und zwar von schulexternen Evaluationsagenturen. Das ist nichts anderes als ein Rechenschaftsbericht.

Vor allem aber sollten wir Bildungsstandards als die Beschreibung von Kompetenzen und Fähigkeiten verstehen. Es geht weniger darum, dass der Lehrplan Goethes Faust in einer bestimmten Jahrgangsstufe mit so und so vielen Unterrichtsstunden vorsieht, es geht darum, dass Schülerinnen und Schüler Kompeten-

zen erwerben, z. B. Urteilskraft entwickeln. Ob sie das nun bei der Behandlung des Faust oder bei der Lektüre einer Tageszeitung tun, ist in letzter Konsequenz egal. Denn wenn sie einmal so übergeordnete Bildungsstandards wie sprachliches Bewusstsein, Mündigkeit im Urteil oder Begeisterung für Literatur erreicht haben, lesen sie Goethe von allein. Die Devise kann nur lauten: Entkrampfung beim Kleinklein unterrichtlicher Vorgaben, mehr und hohe Leistungsforderungen bei übergeordneten Zielvorgaben. Daraus entsteht eine neue Anstrengungskultur bei Lehrenden und Lernenden.

Die KMK hat nun erste Entwürfe für mittlere Bildungsstandards vorgelegt. Dadurch wird die allgemeine öffentliche Diskussion über Konsequenzen aus der PISA-Studie in eine an Zielen und Inhalten orientierte Sachdiskussion übergeführt. Das ist begrüßenswert. Der VBE hatte sich für diesen Weg eingesetzt und wird sich auch weiterhin aktiv in die Entwicklung nationaler Bildungsstandards einbringen.

Das liegt im ureigenen Interesse des VBE, der sich ganz grundsätzlich für die Stärkung der Profession des Lehrers einsetzt. Mit Standards wird autorisiert, was Schüler können müssen. Damit wird für Lehrerinnen und Lehrer präziser erkennbar, was geleistet werden muss. Es wird damit, so unsere Hoffnung, zwingender werden als bisher, sich über guten Unterricht zu verständigen. Dieser wird in der Konsequenz zu erfahrbaren Erfolgen für unsere Schüler und für uns selbst führen. Bildungsstandards werden damit auch zu einem Instrument, die Berufszufriedenheit und das Ansehen der Lehrerinnen und Lehrer zu erhöhen.

Wir im VBE sind aber der Auffassung, dass die Erarbeitung und Einführung von Bildungsstandards im deutschen Schulsystem ein qualitativ gänzlich neuer Anspruch ist und nicht im Hau-Ruck-Verfahren bewältigt werden kann. Der VBE hat deshalb die Vorlage der ersten Entwürfe für mittlere Standards als Beginn eines Prozesses gesehen, der von einem Diskurs zwischen Lehrern, Wissenschaftlern, Lehrplanentwicklern und Kultusverantwortlichen getragen sein muss.

Wir Lehrerinnen und Lehrer halten es für unerlässlich, die Einführung von Standards mit wissenschaftlicher Begleitung zu verbinden und auf diesem Wege Bildungsstandards zu einem praxiswirksamen Steuerinstrument zu entwickeln. Ein anvisierter Beschluss der KMK kann kein Schlusspunkt bei der Einführung von Bildungsstandards sein, sondern nur der Auftakt zu einem langjährigen Reformprozess, der sich auf die Verbesserung der Qualität der Schulen konzentriert und damit die Lehrerinnen und Lehrer als Träger dieses Prozesses stärkt.

## **Schließen Evaluation und Förderung einander aus?**

Schulen sind Bildungsorte der Humanität. Ihr Bildungs- und Erziehungsauftrag ist klar verbunden mit der Verwirklichung von Chancengleichheit. Dies muss besser gelingen als bisher. Dafür scheinen bundesweit geltende nationale Bildungsstandards als geeignetes Steuerinstrument. Standards ermöglichen nach unserer Auffassung die Vergleichbarkeit von Einzelschulen, Schulformen sowie Länderleistungen und bieten eine Grundlage für eine durchaus sinnvolle Konkurrenz in der Suche nach dem richtigen

Weg für erfolgreiches Lernen jeder Schülerin, jedes Schülers. Dringend muss der Bildungserfolg von der sozialen Herkunft entkoppelt werden.

Allerdings bieten die auf der Basis von Bildungsstandards evaluierten Ergebnisse nur grobe Hinweise, wenn sie nicht zugleich Rückschlüsse auf bildungssoziologischen Kontext, Unterricht und schulische Bedingungen erlauben. Sie sind nur dann ein Weg zur Qualitätsentwicklung, wenn neben der Leistungsfeststellung eine permanente Förderdiagnose für den einzelnen Schüler, die jeweilige Klasse und die Schulentwicklung erfolgt. Schule hat eine umfassendere Aufgabe als Vorbereitung auf Tests messbarer kognitiver Leistungen. Bildungsstandards dürfen nicht auf Wissens- und Kompetenzkataloge eingengt werden, um Schülerleistungen zu messen. Bildungsstandards sind aus Sicht des VBE diagnostische Steuerinstrumente.

### **Mindest- oder Regelstandards, abschluss- oder schulartbezogen**

Mit der Entscheidung, zunächst Regelstandards vorzulegen, ist ein Anfang gemacht. Regelstandards haben für die Schulen einen Aufforderungscharakter. Die Praxis muss zeigen, ob dieser Weg geeigneter ist als Mindeststandards. In jedem Fall brauchen wir Bildungsstandards, die so formuliert sind, dass sie den Lehrerinnen und Lehrern ebenso wie der einzelnen Schule die Freiheit lassen und die Verantwortung geben, je nach Region spezifische Zielvorstellungen, Qualitätsanforderungen und Fördermöglichkeiten zu formulieren, insbesondere auch, um schwächere Schülerinnen und Schüler zu fördern. Die Verbindlichkeit der Standards muss einschließen, dass die Einzelschule die dafür nötigen Ressourcen erhält.

Der VBE hält den Ansatz der jetzt vorgelegten Entwürfe für den mittleren Schulabschluss grundsätzlich für richtig, weil die Standards abschlussbezogen und nicht schulartbezogen sind. Es wäre dagegen kontraproduktiv, die Bildungsstandards auf die einzelnen Schulformen herunter zu brechen. Wir brauchen abschlussbezogene Standards, um mehr Chancengleichheit zu erreichen.

*Dem VBE geht es um Folgendes:*

1. Die Evaluation der Standards darf nicht zum Ranking oder zur Selektion missbraucht werden, sondern muss insgesamt die Qualität aller Schulen positiv befördern.
2. Schulen benötigen Standards, die nicht nur kognitives Wissen abfragen, sondern der Bildung verpflichtet sind.
3. Die Arbeit mit Bildungsstandards ist verbunden mit dem Auftrag an die Forschung, förderdiagnostische Instrumente zur Verfügung zu stellen und entsprechende Lernhilfen zu entwickeln. Der Anspruch an Lehrerfortbildung muss sich konsequent an der kompetenten Umsetzung der Bildungsstandards orientieren.
4. Für die anspruchsvolle Aufgabe der Schulentwicklung sind dementsprechende materielle, personelle und zeitliche Ressourcen für alle Schulen zu garantieren. Alle Experten sind sich inzwischen einig, dass es nicht damit getan sein kann, Bildungsstandards einfach über das gegenwärtige Bildungssystem zu stützen. Die Einführung

von Bildungsstandards erfordert eine massive Unterstützung der Lehrkräfte durch Fortbildung, Beratung und Coaching durch die Schulaufsicht und die Landesinstitute.

### *Einige kritische Bemerkungen*

Bei alledem ist notwendiger denn je zu sagen, was Leistung eigentlich beinhaltet. Schulische Leistung ist eben nicht nur das messbare und abfragbare Wissen. Ist es etwa keine Leistung, wenn Schülerinnen und Schüler ihr Reflexionsvermögen entwickeln, wenn sie sich an öffentlichen Entscheidungs- und Meinungsbildungsprozessen beteiligen, wenn sie ethische Grundsätze verinnerlichen. Natürlich stellt sich hier gleich wieder die Frage, wie das gemessen werden soll. Aber müssen wir, wenn wir die Qualität der Bildung steigern wollen, nur ans Messen denken?

Zu bedenken ist, dass Schule zudem eine umfassendere Aufgabe als nur die Vorbereitung auf Tests messbarer kognitiver Leistungen hat. Schule hat auch Aufgaben für den musischen, ästhetischen und emotionalen Bereich. Als Bildungsinstitution hat sie auf ein sinnhaftes Leben in Freiheit, Verantwortung und Mündigkeit vorzubereiten.

Fest steht auch: Leistung wird in unserem Bildungssystem oft mit Auslese verwechselt. Die Leistungsgesellschaft hat die Tendenz, sich dem Grundsatz des Homo homini lupus zu nähern. Wenn die Einführung von Bildungsstandards und deren Evaluation zu einem landesweiten Ranking der Schulen führt, wird nicht die Qualität von Bildung gesteigert, sondern Selektion verschärft.

Wenn Standards und das Messen unzulässig vermengt werden, kommt eine Jagd nach Punkten heraus, ein Teaching to the Test. Ein Lernen auf Tests hin würde zudem dem in Deutschland so übermächtigen Aspekt der Selektion erneut Tür und Tor öffnen. Evaluation wäre dann eben nicht eine wissenschaftlich fundierte Auswertung von zielgerichteten Unterrichtsmaßnahmen, sondern eine Art Damokles-Schwert über den Köpfen der Schülerinnen und Schüler und auch der Lehrerinnen und Lehrer.

Eingehender Diskussion bedarf auch das Verhältnis von Bildungsstandards zu Lehrplänen. Das Ziel muss sein, mit handlungsrelevanten Dokumenten (und davon nur soviel wie absolut notwendig) die kreative, pädagogisch anspruchsvolle Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer zu unterstützen, sie aber nicht in einem Wust bürokratischer Papiere zu ertränken.

Gründlich diskutieren müssen wir auch die Selbstständigkeit der Einzelschule. Es ist nicht damit getan, Bildungsstandards und Evaluation einzuführen und den Schulen zu überlassen, wie sie damit fertig werden. Der VBE erwartet, dass den Schulen verlässliche Rahmenbedingungen gewährt werden. Verhältnisse, wie sie derzeit Usus sind, wonach auf Zuruf der Finanzminister Arbeitszeitverlängerungen und Einkommensbeschneidungen verfügt werden und die Einzelschule auf sich allein gestellt bleibt, sind nicht tragbar und wirken sich kontraproduktiv im Hinblick auf den schulischen Reformprozess aus. Bildungsstandards müssen deshalb Standards für Rahmenbedingungen an Schulen implizieren. Evaluation muss vor allem den Lehrerinnen und Lehrern zeigen,

wo sie im Unterricht ansetzen können. Die Rückkopplung zwischen Standards und Evaluation muss zu einem permanenten Qualitätssteigerungsprozess führen.

*Daher fordert der VBE:*

1. Die Evaluation der Standards darf nicht zum Ranking oder zur Selektion missbraucht werden, sondern muss Hinweise zur Förderung enthalten.
2. Standards, die nicht nur kognitives Wissen abfragen, sondern der Bildung verpflichtet sind.
3. Die Forschung hat förderdiagnostische Instrumente zur Verfügung zu stellen und entsprechende Lernhilfen zu entwickeln sowie durch Lehrerfortbildung für eine kompetente Umsetzung Sorge zu tragen.
4. Die durch die Evaluation von Bildungsstandards gewonnenen Testergebnisse dürfen nur ein Aspekt der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern sein. Hinzu treten muss die pädagogisch begründete Gesamteinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer.
5. Für die anspruchsvolle Aufgabe der Schulentwicklung, der Förderung des Einzelnen und der Klasse sind mehr materielle, personelle und zeitliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

Wer Standards sagt und Lernzielkataloge meint, vielleicht modern frisiert, wer Evaluation sagt und nur Tests meint, begibt sich auf den falschen Weg. Es geht nicht darum, dass gegenwärtige System scharfer Selektion durch zeitgemäße Namen zu bemänteln. Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung im deutschen Bildungssystem werden wir nur erreichen, wenn wir pädagogische Erfordernisse zugrunde legen. Das ist die entscheidende aller Erfahrungen, die wir aus der Praxis ziehen können.

**Bob van de Ven**

## **Bildungsberatung und Qualitätssicherung: Angriff auf die Autonomie der Schule?**

### **Einführung**

Denkt man an das niederländische Bildungswesen, denkt man an Autonomie der Schule und an die Freiheit, selbst Schulen gründen zu dürfen. In der Verfassung ist die Freiheit der Einrichtung der Schule klar festgelegt. Und Freiheit ist für den Niederländer ein sehr wichtiger Begriff. Holland ist ein freies und ein tolerantes Land. Ein Land, in dem man es für wichtig hält, dass man sein Leben einrichten kann nach eigenen Ideen und Maßstäben. So wie man denkt, dass es gut ist. Da kommt noch hinzu, dass der Niederländer ein verhältnismäßig unabhängiges Verhältnis zu seinem Staat hat. Das Verhältnis von Freiheit und Verantwortung und die Reduzierung zentraler Steuerung auf das Nötigste, die für das heutige niederländische Bildungssystem so charakteristisch sind, haben also ihre Wurzeln in der Geschichte der niederländischen Bildungsentwicklung und in der Volksart der Niederländer.

Im Jahre 1917 endet der "Schulstreit" und wird die Freiheit der Einrichtung des Bildungssystems in der Verfassung (Artikel 23) verankert. Damit werden die Privatschulen den staatlichen gleichgestellt. Das heißt, dass auch die privaten Schulen vom Staat finanziert werden. Aber vielleicht noch wichtiger als die Finanzierung vom Staat ist die Feststellung, dass private Personen oder vereinigte Personen das Recht bekommen, Schulen zu gründen. Wenn genügend Eltern sich vereinen, kann man eine Schule gründen. Natürlich ist man dabei an bestimmten Regeln gebunden und soll die Qualität gesichert sein, sowohl der Einrichtung der Schule als der der Ausbildung der Lehrer. Auch werden bestimmte Studienprogramme vorgeschrieben und gibt es im Sekundarbereich zentrale Prüfungen. Aber der private Träger hat das Recht die Lehrer zu ernennen (und auch zu kündigen!) und die Schule nach eigenen Ideen einzurichten.

### **1. Neue Tendenzen im niederländischen Bildungswesen**

#### *Dezentralisierung*

In den letzten zehn Jahren ist die Rolle des Ministeriums für Bildung immer geringer geworden. Einerseits wurde das verursacht durch die fortschreitende Dezentralisierung der Bildungspolitik, andererseits durch die wachsende Autonomie der Schulen. Immer mehr Verantwortung wurde da gelegt, wo auch die Entscheidungen getroffen werden müssen, also bei denjenigen die die Bildungspolitik ausführen müssen. Man sieht diese Dezentralisierung übrigens auf vielen Gebieten des gesellschaftlichen Lebens.

### *Veränderte Rolle der Gemeinde*

Beim geringer werden der Rolle des Ministeriums, wuchs die Bedeutung der Gemeinde für die Bildungspolitik. Schon länger bekommen die Gemeinden extra Geld für Rückstandsgruppen, also zum Beispiel um spezielle Programme für multikulturelle Schüler zu entwickeln, oder für Schüler in Rückstandssituationen. Die Gemeinde hat die Pflicht, das Geld auch an die privaten Schulträger weiterzuleiten. Dazu musste jede Gemeinde ein Bildungsrückstandsprogramm entwickeln, zusammen mit den Trägern der Schulen in der Stadt. Also das Geld darf nicht nur für Gemeindeschulen gebraucht werden. So entsteht eine doppelte Rolle für die Gemeinden: sie sind selbst Träger der Gemeindeschulen und haben überdies extra Geld für viele Projekte, das sie über die verschiedenen Träger in der Stadt verteilen müssen. Dadurch ist allmählich eine neue Situation entstanden, nämlich dass die Gemeinden Einfluss bekommen haben auf die Bildungspolitik.

### *Finanzielle Unabhängigkeit*

Seit 1993 hat man in der Berufs- und Erwachsenenbildung und seit 1996 auch in der Allgemeinbildung (Sekundarbereich) "lump sum-Finanzierung". Das heißt, dass jede Schule jährlich einen Pauschalbetrag bekommt, um damit alle personalen und materiellen Kosten zu decken. Der Betrag ist abhängig von der Zahl der Schüler, die im vorigen Jahr die Schule besuchten. Auf die Weise kann man nicht überrascht werden, wenn plötzlich die Zahl der Schüler zurückgeht. Umgekehrt: wenn plötzlich die Zahl der Schüler wächst, soll man die extra Stunden aus den Reserven bezahlen, oder einfach größere Klassen bilden. In der Weise kann das Bildungsministerium die Kosten für den Unterricht besser planen und die Schulen haben mit dem System auch mehr Freiheit bekommen. Man bekommt zwar einen Betrag für die Personalkosten und einen anderen Betrag für die materiellen Kosten, aber man darf unter Umständen Personalkosten gebrauchen für Anschaffungen oder sonstiges und auch umgekehrt.. Also: Computer statt Lehrer!

## **2. Wie sich das Qualitätsdenken entwickelt hat**

Wenn man das alles so übersieht, liegt die Frage auf der Hand, wer nun eigentlich noch verantwortlich ist für die Qualität der gebotenen Bildung in den Schulen. Hat der Staat, das Bildungsministerium, alle Verantwortung dafür anderen übertragen? Spielt die Schulaufsicht noch eine Rolle? Da kommt noch hinzu, dass es für Eltern sehr wichtig ist, eine gute Idee von der Qualität der Schule zu haben. Es besteht ja die totale Freiheit in der Schulwahl. Und wer wählen kann und will, möchte das auch aus guten Gründen tun.

Es ist noch nicht so lange her, dass es kaum, oder besser gesagt total unmöglich war, Einsicht zu bekommen in die „harten“ Resultate einer Schule. Die Schulresultate (Zahl der Schüler die das Diplom bekamen, die Resultate beim Abitur usw.) waren nicht oder kaum für die Öffentlichkeit verfügbar. Sie kreisten zwischen Ministerium, Schulaufsicht und Schule. Vor einigen Jahren (1997) wurde dieser Situ-

ation ein Ende gesetzt. Eine holländische Qualitätszeitung (Trouw) hatte mittels eines Gerichtsverfahrens die Hand auf die Examenresultate gelegt. Die wurden in der Samstagszeitung publiziert, mit einer Übersicht der besten und der schlechtesten Schulen des Landes. Natürlich war das für viele Schulen wirklich ein Schock, vor allem für die Schulen, die schlecht abgeschnitten hatten. Aber auch viele andere hatten ihr Bedenken. Es entbrannte eine heftige Diskussion, aber es ließ sich wenig an der Tatsache ändern: die Journalisten haben die Freiheit, ihre Information zu sammeln und die Schulaufsicht ist verpflichtet, die Daten freizugeben. Und damit hatte die Entwicklung nach Veröffentlichung der Daten über die Qualität der Schulen, die auch schon in einigen anderen europäischen Ländern stattfand (vor allem in England), die Niederlande erreicht.

Danach entflamte zum einen die Diskussion über Sinn und Unsinn der Publikation von Schulresultaten und zum anderen die Diskussion über die Bewachung der Schulqualität. Und das parallel zur Qualitätsdiskussion in der Gesellschaft im Allgemeinen sowie in der Wirtschaft, im Gesundheitswesen usw. Redend über den Begriff Qualität wurden Fragen aktuell wie:

- Was sollte man unter Schulqualität verstehen?
- Auf welche Aspekte soll man bei der öffentlichen Verbreitung der Schulresultate achten?
- Welche Forderungen soll beim Messen der Schulqualität stellen?
- Was ist der Nutzen der Qualitätsmessung und des Gebrauchs der Qualitätsinformation?
- Welche Information über die Schulqualität soll man publizieren?
- Was sind die Folgen der Publikation von Schulresultaten?

### **3. Und wie wird die Qualität gesichert und wer ist dafür verantwortlich?**

Bei größerer Autonomie der Schulen und der Träger und der Deregulierung der Bildungspolitik passt eine Obrigkeit, die mehr auf Abstand steuert. Die Verantwortlichkeit für die Qualitätssicherung steht künftig an erster Stelle bei den Schulen. Das bedeutet, dass die Lehrer und die Teams in den Schulen selbst ihr Handeln evaluieren und Veränderungen herbeiführen. Qualitätssicherung fängt also mit Selbstevaluation und interner Qualitätssicherung an.

Die Qualitätssicherung richtet sich auf Bestimmung, Überwachung und Verbesserung der Qualität der Bildung, die die Schule bietet. Diese Qualitätssicherung soll

- integral sein, das heißt, sich auf alle Gebiete beziehen;
- systematisch vorgenommen werden, auf der Basis eines Qualitätsplans;
- zyklisch, nach der Grundlage des PDCA-Zirkels: Plan, Do, Check und Act!

Die Qualitätssicherung hat drei Funktionen:

- eine Verbesserungs- und Entwicklungsfunktion, gerichtet auf die Prozesse in der Schule;

- eine Informationsfunktion, gerichtet auf die Schule selbst und auf externe Interessenten;
- eine Verantwortungsfunktion, primär gerichtet auf das Ministerium und die Schulaufsicht, sekundär auf die gesellschaftliche Umgebung (Eltern, Gemeinde usw.).

Seit 2002 ist ein neues Gesetz in Kraft getreten, nach dem die Qualitätssicherung Teil des Bildungsgesetzes geworden ist. Im Zusammenhang mit der Aufgabe der Schulaufsicht werden die Qualitätsindikatoren pro Domäne mit Normierung beschrieben. Die Domäne ist:

- Sorge für Qualität;
- Unterricht und Bildung;
- die Resultate.

Die Schulaufsicht macht dabei Gebrauch von den Ergebnissen der Selbstevaluation der Schulen, aber auch von Visitationen und externen Untersuchungen.

#### **4. Qualitätssicherung und Bildungsberatung**

Wenn man das alles so übersieht, ist es klar, dass es für die einzelne Schule kaum möglich ist, diese an sie gestellten Forderungen gerecht zu werden. Ohne professionelle Unterstützung wird es nicht gelingen, ein zuverlässiges und bewährtes System der Qualitätssicherung zu entwickeln. Deshalb haben fast alle Schulen angefangen, mit Unterstützung von externen Experten, ein System der Qualitätssicherung zu entwickeln. Es gibt Institute für Bildungsberatung, die ein Messinstrument anbieten, zusammen mit Unterstützung bei der Implementation des Systems. Allmählich entwickelt sich ein einzigartiges System für die Bildung, das auf Evaluationsinstrumenten die auch in Betrieben und anderen Organisationen angewandt werden, basiert. Schulträger mit mehreren Schulen entwickeln Instrumente die für alle Schulen gelten, damit man die Resultate der eigenen Schulen besser vergleichen kann.

#### **Zum Schluss**

Von der Praxis abgeleitet, sehe ich eine große Bedeutung für die Bildungsberatung in Sachen Qualitätssicherung. Dass dabei auch Institutionen zu Rate gezogen werden können, die bis jetzt noch nicht so viel für die Bildung gearbeitet haben, muss kein Problem sein. Ich kenne Schulen (vor allem in der Berufsbildung) die mit ISO-Normen arbeiten und qualifiziert sind. Wenn eine Schule anfängt, über Qualität nachzudenken, soll erst die Frage gestellt werden: „Was wollen wir eigentlich mit unserer Schule?“, Wofür stehen wir und was wollen wir erreichen?“. Schulprofil und Schulpolitik sollen breit in der Schule diskutiert werden und so wird die Forderung zur Qualitätssicherung eine Herausforderung in der Entwicklung zu der „besten Schule“, die jede doch sein möchten!

### Protokoll

Die Referenten berichteten über die Themen Bildungsberatung, Qualitätssicherung und Evaluation und Standards aus Sicht ihrer spezifischen Praxis. Bob van der Ven stellte, als Vorstandsvorsitzender eines Verbundes katholischer Schulen in Utrecht, Qualitätssicherungsmaßnahmen bzw. Formen der internen und externen Evaluation im Kontext der Entwicklungsprozesse im niederländischen Bildungssystem in den letzten Jahren dar. Traditionell ist das niederländische Bildungssystem durch einen hohen Grad an Schulautonomie gekennzeichnet. Aspekte der Qualitätssicherung haben erst seit Ende der 90er-Jahre an Bedeutung zugenommen – durch die neue Rolle der Schulaufsicht bei der externen Evaluation, durch die Veröffentlichung der Evaluationsergebnisse der einzelnen Schulen in den Medien und durch ein neues Gesetz aus dem Jahr 2002, das der Qualitätssicherung in Schulen einen bedeutenden Stellenwert einräumt.

Marianne Demmers Vortrag konzentrierte sich auf den Aspekt der Bildungsberatung. In ihrem Vortrag arbeitete sie Gutachten, Dokumente und Studien der letzten 30 Jahre chronologisch auf, die entweder dezidiert der Politikberatung dienten oder als solche durch die entsprechenden Akteure genutzt wurden. Dabei erläuterte sie auch die mitunter schwierige Positionierung der GEW. Ihr Vortrag machte deutlich, dass Bildungsberatung bzw. (Leistungs-)Studien die Politik durchaus unter Handlungsdruck setzen können und dass Teilwirkungen und Teilerfolge möglich sind, dass aber eine Reihe von Faktoren, zu denen nicht zuletzt der Machtaspekt zählt, umfassende Reformen verhindern. Sie wies darauf hin, dass die Schulpraxis oftmals außen vor in der politischen Bildungsberatung sei. Der Vortrag wurde mit dem Hinweis beendet, dass es sich lohne, einen Blick zurück zu werfen und ausgehend von den Empfehlungen des Bildungsrates ein Resümee zu ziehen.

Dr. Ludwig Eckinger vom Verband Bildung und Erziehung griff mit der Frage der Bildungsstandards ein aktuelles Thema der deutschen Diskussion auf. Bildungsstandards und Evaluation als zentrale Elemente von Qualitätssicherung wurden als neuartige Steuerungsinstrumente vorgestellt: Gefordert seien Bildungsstandards, die auch als Mittel zur individuellen Förderung dienen können sowie Formen der internen Evaluation, die Lehrerinnen und Lehrer als Träger des Evaluationsprozesses miteinbeziehen. Der Vortrag machte deutlich, dass es noch eine Reihe ungeklärter Fragen zur inhaltlichen Ausgestaltung von Bildungsstandards gibt. Offen ist zum Beispiel die Frage danach, ob es sich bei Bildungsstandards um Mindest- oder Regelstandards handeln solle oder ob sie abschlussbezogen sein sollten oder nicht. Unstrittig dagegen sei, dass es sich um Kompetenzstandards handeln solle.

In der anschließenden Diskussion standen vor allem Fragen der Qualitätssicherung im Mittelpunkt. Besonders ausgehend vom niederländischen Beitrag konzent-

rierte sich die Diskussion überwiegend auf Fragen der externen Evaluation und die Rolle der Schulaufsicht. Der Umstand, dass in den Niederlanden die Ergebnisse der einzelnen Schulen in Form eines Rankings in den Medien veröffentlicht werden, sorgte für Diskussionsstoff. Es wurde darauf hingewiesen, dass der Kontext der einzelnen Schule stärker zu beachten sei, wenn man die Daten von sich *selbstständig* steuernden Schulen veröffentlicht. Man müsse bei der Interpretation der Daten die Frage danach stellen, wie schlechte Resultate zustande gekommen seien.

Auf die Nachfrage, wie die Rolle der Schulaufsicht bei der Evaluation in Schulen zu definieren sei, wies der niederländische Referent darauf hin, dass die Evaluation durch die Schulaufsicht inzwischen auch die inhaltliche Dimension erreicht habe – bezogen auf zentral festgelegte Kerncurricula und staatliche Examen – und dass es offenbar wenig Probleme mit dieser Art der inhaltlich-orientierten Evaluation gibt. Oftmals bezögen sich von der Schulaufsicht festgestellte Mängel auf die Art und Weise des Unterrichtens. Im Anschluss an eine (schlechte) externe Evaluation würden Schulaufsicht und Schulen Gespräche führen. Den Schulen sei es aber auch freigestellt, externe Berater zur Verbesserung der schulischen Arbeit hinzuzuziehen. Zudem würde die Evaluation in regelmäßigen Abständen – abhängig vom vorherigen Ergebnis der Evaluation – wiederholt.

Weitere Fragen schlossen sich dem Thema Evaluation an: Wer überprüft die Evaluatoren? Sollten sich die Evaluatoren, so wie in den Niederlanden, selbst evaluieren? Wie können Evaluationen langfristig wirksame Effekte zeigen? Wie geht man mit schlechten oder ungeeigneten Lehrern um? Es wurde darauf hingewiesen, dass sich in Deutschland die Lehrer vor dem Hintergrund immer neu an Sie herangetragener Forderungen latent bedroht fühlten und, dass deshalb Evaluation als Mittel der Qualitätssicherung von den Lehrern nicht akzeptiert werde. Möglicherweise seien regelmäßige Evaluationen ein Mittel, um die Akzeptanz zu erhöhen und die Langfristigkeit von Effekten sicherzustellen. Die ungeklärte Rolle der Schulaufsicht in Deutschland wurde angesprochen. Beratung und Kontrolle seien eine problematische Konstruktion. In der Diskussion wurde auch die Bedeutung der Beratung hervorgehoben. Der Aufbau eines Beratungssystems als Unterstützungssystem für Schulen und Kollegien scheint notwendig. In diesem Kontext ist auch die Feststellung der Moderatorin Zita Götte zu sehen, dass es bei Lehrern und Schülern durchaus einen Bedarf nach Verfahren und Instrumenten zur Evaluation gibt.

Problematisch erscheint die Reserviertheit der Schulen gegenüber Evaluationen. Daran schließt sich die Frage an, wie man Schulen aktivieren kann. Möglicherweise sei es sinnvoll, Selbstregulationsmechanismen auf allen Ebenen zu installieren und ein Verständnis zu entwickeln, in dem Evaluation als ständiger Begleiter der eigenen Arbeit betrachtet wird. Ein solches professionelles Selbstverständnis stellt eine Herausforderung dar und fordert eine Veränderung des Berufsethos. Professionelle Selbstkontrolle müsse stärker in der Lehrerbildung verankert werden. Dies würde auch bedeuten, dass Methoden der Evaluation ein fester Bestandteil der Lehrerausbildung werden müssten.

Abschließend wurde konstatiert, wie wichtig es sei, dass Rechenschaftslegung als Prinzip Eingang in die deutsche Schulpraxis und in die Lehrerbildung gefunden habe.

Zum Aspekt der Bildungsberatung wurde angemerkt, dass es angesichts der Fülle von Veröffentlichungen schwierig sei, den Überblick zu behalten. Vor dem Hintergrund knapper personeller und zeitlicher Ressourcen sei es auch kaum möglich, die Studien und Gutachten inhaltlich tief zu durchdringen. Es scheint so, als würden die Gutachten unverbunden nebeneinander stehen.

Zur Sprache gebracht wurden in der Diskussion zwei Beispiele für Bildungsberatung jüngeren Datums. Ein Beispiel für eher wenig erfolgreiche Bildungsberatung ist das Forum Bildung. Nicht klar sei, ob die Empfehlungen des Forum Bildung durch die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse überholt wurden und inhaltlich durch die von der KMK beschlossenen Handlungsfelder abgedeckt seien oder ob spezifische Interessenkonstellationen eine erfolgreiche Implementierung verhinderten.

Ein weiteres einflussreiches Gutachten jüngeren Datums stellt die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ von Klieme u. a. dar. Hier spaltete sich die Diskussion: Einerseits wurde der Bildungspolitik eine mangelnde Rezeption der Expertise bei der Erarbeitung der vor kurzem veröffentlichten Standards zum mittleren Abschluss vorgeworfen. Andererseits wurde darauf hingewiesen, dass die Expertise durchaus in den laufenden Prozess der Erarbeitung der Standards aufgenommen wurde. Abschließend zum Thema Bildungsstandards wurde festgestellt, dass es aus der Sicht der Praxis/der Lehrer notwendig sei, die Implementierung der Standards mit gleicher Sorgfalt durchzuführen wie die Entwicklung der Standards.



## **Forum II:**

**Beratung in Bildung und Wissenschaft –  
Auswirkungen vor Ort: Herausforderungen der Kommunen**



**Beratung in Bildung und Wissenschaft  
Auswirkungen vor Ort: Herausforderungen für die Kommunen  
– Das Beispiel Dortmund –**

**Power-Point Präsentation**

**Übersicht:**

1. Schulentwicklung durch die Kommune
  - 1.1 Bildungskommission
  - 1.2 Schulentwicklungsfonds
  - 1.3 Leitbild „Schulstadt“ Dortmund
  - 1.4 Ausbildung von Qualitätsberatern
  - 1.5 Workshops  
(z.B. Zukunft der Grundschule)
  - 1.6 Offene Ganztagschule
  - 1.7 Selbstständige Schulen in regionalen Bildungslandschaften
2. Beratungsaktivitäten
3. Verallgemeinerungen

**1. Schulentwicklung durch die Kommune**

Bis vor kurzem ging es um demographische Prognosen und Gebäudeplanung, jetzt geht es um viel mehr: eine komplexe Schulentwicklung

*1.1 Bildungskommission*

Arbeitsprogramm für die 2. Hälfte der Arbeitsperiode der Dortmunder Bildungskommission\* (Sommer 2002 bis Ende 2004)

**1. Selbstständige Schule**

Zur Rolle der Bildungskommission:

- Sie soll strategische Vorentscheidungen, aber keine Ressourcenentscheidungen treffen.
- Sie soll einen Dialog initiieren/entwickeln:

---

\* Die Bildungskommission wurde Anfang 2000 vom OB einberufen und zunächst auch von ihm geleitet.

- Schulen untereinander
  - Schulen und Interessenspartner
  - Modellschulen und „normale“ Schulen
  - Öffentlichkeit
- Sie soll Unterstützungspotentiale entwickeln/wecken:
    - Partner vermitteln
    - Qualifizierung rekrutieren
  - Sie soll Bezüge zur regionalen Bildungslandschaft der Stadt insgesamt herstellen.

## 2. Bildungsforen

A: Selbstverständnis der Bildungskommission verdeutlichen:

1. Die Dortmunder Bildungskommission ist ein Beratungsgremium des Oberbürgermeisters. Sie kann über dieses Arbeitsprogramm hinaus jederzeit weitere Arbeitsfelder wählen, wie umgekehrt der Oberbürgermeister die Kommission jederzeit mit der Bearbeitung neuer, von ihm gewählter Themen beauftragen kann.
2. Sie ist überparteilich – unabhängig – fachlich
3. Sie orientiert ihre Arbeitsweise am Modell der lernenden Organisation:
  - eigene Ideen spiegeln
  - Impulse geben
  - Öffentlichen Diskurs erzeugen.
4. Sie bietet Unterstützung und dient als Clearingstelle auf Anforderung.

Ansprechstelle: Fachbereich Schule

B: Themen der Foren:

1. IGLU
2. Offene Ganztagschule
3. Qualitätsmanagement
4. Schnittstelle Schule - Universität

### 1.2. *Entwicklungsschwerpunkte und Schulentwicklungsfonds*

Voraussetzung ist, dass die Ressourcen (...ungekürzt) bleiben.

Neue Linie: Förderung weniger Projekte, von denen einige „Leuchtturmcharakter“ haben sollten:

- Beachtung der vorliegenden Perspektivpapiere der Bildungskommission
- „Modellentwicklung“
- Evaluation (QualitätsberaterInnen)
- Integration bestehender Förderprogramme

- Begleitetes Ausschreibungsverfahren („Ideenwettbewerb“)
- Partnerschaftsstruktur entwickeln
- Transfer/Publication der Ergebnisse
- alle thematischen Schwerpunkte mit guten Beispielen besetzen
- Bezug zum Unterricht/Schülerlernen ist unabdingbar

Als Entwicklungsschwerpunkte gelten – neben dem Großprojekt „Selbstständige Schule“:

- Schule als Stadtteilzentrum
- Ausweitung von Ganztagsangeboten
- Kooperation Schule - Wirtschaft
- Neue Medien und Technologien
- Internationalisierung
- Magnetschulen

### 1.3. Leitbild „Schulstadt“ Dortmund



1. Dortmunder Schulen stellen die Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt ihrer Aktivitäten
2. Dortmunder Schulen verwirklichen mehr Chancengleichheit
3. Dortmunder Schulen wollen ein friedliches Miteinander
4. Die Stadt sorgt für eine kontinuierliche Instandhaltung und Modernisierung der Schulen
5. Die Stadt unterstützt Schulentwicklung als Stadtentwicklung  
 Schulen beteiligen sich an der Stadtentwicklung in kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Bereichen. Sie sind nicht nur Unterrichtsstätten, sondern auch Orte von Jugendarbeit, Kulturarbeit, Weiterbildung oder von Veranstaltungen unterschiedlichster Art. Dies zu fördern liegt im Interesse der Stadt.  
 Schulentwicklung und Stadtentwicklung werden so verzahnt, dass soziale und gesellschaftliche Vielfalt und mehr Chancengleichheit gewährleistet sind. Das gilt insbesondere für sog. benachteiligte Stadtteile. Dazu gehört die Öffnung der Schulen zur Nachbarschaft als ein Zentrum im Stadtteil. Bausteine sind dabei der Ausbau von Nachmittagsangeboten, die Ausweitung von Ganztagschulen, die Verstärkung von Schuljugendarbeit und Schulsozialarbeit sowie der Aufbau und die Sicherung von Medienstützpunkten.  
 Die räumlichen und sächlichen Voraussetzungen müssen den neuen Bedarfen angepasst werden. Darum soll die quantitative Schulentwicklungsplanung zur qualitativen weiterentwickelt werden.  
 Die Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht muss jedoch grundsätzlich oberstes Ziel der Schulen bleiben. Dazu werden die Schulen in ihrer Selbstständigkeit gestärkt. Gleichzeitig muss die Stadt in enger Kooperation mit der Schulaufsicht die Entwicklung des schulischen Angebotes soweit koordinieren, dass eine Vergleichbarkeit der Voraussetzungen für schulische Bildung und Erziehung auf kommunaler Ebene gewährleistet ist.
6. Dortmunder Schulen bereiten ihre Schülerinnen und Schüler auf das Leben in der zukünftigen Arbeitswelt vor.
7. Dortmunder Schulen vermitteln die Befähigung zum lebenslangen Lernen
8. Dortmunder Schulen bilden Netzwerke und werden von einem Schul-Service unterstützt
9. Dortmunder Schulen, Studienseminare und Universitäten bilden einen Verbund zur Verbesserung der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung
10. Schulentwicklung ist zielorientiert

#### 1.4. *Ausbildung von Qualitätsberatern*

keine Folien vorhanden

1.5. Workshops (z.B. Zukunft der Grundschule)

**Dokumentation zum Workshop**

**„Wir gestalten zukunftsfähige  
Grundschulen“**



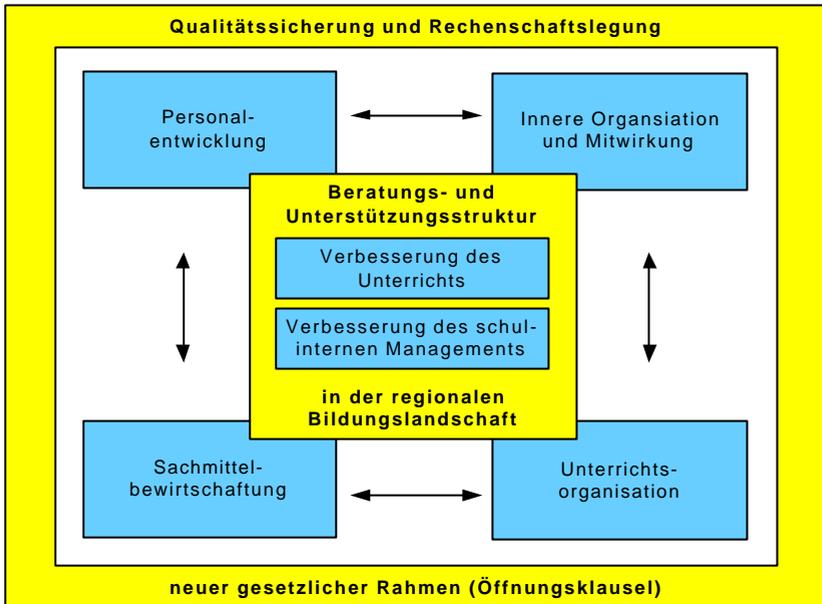
am 25.06.2002

**Moderation:**

**Herr Dr. Ernst Rösner,  
Institut für Schulentwicklungsforschung der  
Universität Dortmund -IFS-**



## 1.7. Selbstständige Schulen in regionalen Bildungslandschaften



Aufgaben und Rolle des regionalen Bildungsbüros:

- Projektkoordination
- Beratung
- Schulübergreifender Informations- und Erfahrungsaustausch
- Qualifizierungsservice
- Materialentwicklung
- Qualitätssicherung, Evaluation
- Förderung von innovativen Projekten
- ...

## **2. Beratungsaktivitäten**

- 2.1 Leitungsberatung (Leiterin Schulverwaltungsamt/Schulamtsdirektor) bei der Systementwicklung
- 2.2 Beratung des OB
- 2.3 Moderation des Leitbildes
- 2.4 Moderation von Workshops
- 2.5 Leitung der Bildungskommission
- 2.6 Erstellung vom Berufsschul- entwicklungsplan

## **3. Verallgemeinerungen**

- Beratung ist nur gefragt, wenn die Kommune aktive Schulentwicklung betreibt, die wirklich Neues versucht
- Platonische Beratung ist nicht gefragt, Berater „fallen in das System“, weil sie hineingezogen werden
- Beratung macht nur Sinn (und Spaß), wenn sie gefragt ist (und nicht nur Legitimation oder Dekor)
- Beratung macht süchtig

## Bernd Meyer

Im Vordergrund dieser Tagung steht die Beratung der Bildungspolitik der Staatlichen Ebenen durch die Wissenschaft. Auf der kommunalen Ebene findet diese unmittelbar nur in Ausnahmefällen statt, wie es anschließend im Referat von Prof. Rolff beispielhaft für Dortmund dargestellt werden wird.

Auf der anderen Seite sind die Kommunen die Ebene, auf die sich Politik und damit auch Bildungspolitik und die Bürgerinnen und Bürger, denen diese Politik ja gilt, am unmittelbarsten begegnen. Deren Bedürfnisse und deren Beratung stehen also im Mittelpunkt, wenn ich mich mit der Frage beschäftige, ob Bildungsberatung auf der Ebene der und in Verantwortung bzw. Mitverantwortung der Kommunen einen angemessenen Stellenwert hat.

Für die 90er-Jahre hätte man das aus der Sicht des DST bejahen können, zumindest was die theoretische und konzeptionelle Seite angeht (die Praxis hinkte nach meiner Einschätzung schon damals hinterher).

Bundes- und Landesverband NRW haben in diesem Jahrzehnt, zusammen mit der Stadt Köln und dem Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW, eine ganze Reihe von dokumentierten Fachtagungen durchgeführt, die sich mit Theorie und Praxis dieses Themas befassten, Leitbilder für die Zukunft formulierten und um die Aufmerksamkeit der Politik warben. Seit vielen Jahren gibt es einen ständigen Arbeitskreis „Bildungs- und Weiterbildungsberatung“ beim DST.

Allerdings ist es in den letzten Jahren deutlich ruhiger um diese Aktivitäten geworden. Mit der 7. Fachtagung 1998 schien der Faden geradezu abgerissen zu sein. Erst in diesem Jahr, am 3. Dez., findet wieder eine solche Fachtagung in Berlin statt. Auch die Themen haben sich verändert: weniger Vision, mehr Pragmatik unter veränderten (Förder-)Bedingungen.

Nun kann man davon ausgehen, dass die meisten Grundsatzfragen seit diesen 90er-Jahren als geklärt gelten können, und auch Wegweiser aufgestellt wurden, nach denen man sich bis heute richten kann. Vor allem das Grundsatzreferat von Prof. Günther Dohmen anlässlich der Tagung 1997 ist eigentlich ein Grundsatzpapier, mit dem man bis heute arbeiten kann. Und es liefert demjenigen, der Visionen braucht, auch diese.

Mit Sicherheit sind für die heute eher rückläufigen Tendenzen zu allererst die finanziellen Probleme der Kommunen mitverantwortlich, ein Hauptgrund für einen Rückbau der einmal am weitesten fortgeschrittenen eigenständigen Bildungsberatungsarbeit in Köln, die so etwas wie ein Motor unseres Arbeitskreises war.

Vielleicht findet in diesem Land aber auch so etwas wie eine Umorientierung statt. Führt die in viele Lebensbereiche hineinwirkende Forderung nach mehr Eigenverantwortung der Menschen in diesem Land zu der Auffassung, die Menschen müssten nicht bei allem und jedem und deshalb auch nicht in Fragen von Bildung

und Ausbildung ständig an der Hand geführt werden, sie sollten und könnten selbst entscheiden, wie sie ihre Biographie gestalten?

Ich könnte mir vorstellen, dass mancher Kommunalpolitiker so denkt, immer so dachte und dass die „Finanzkeule“ jetzt durchaus willkommen ist, um eine Ablehnung aus dieser Überzeugung nicht inhaltlich begründen zu müssen.

Das wäre angesichts der derzeitigen Bildungsdiskussion freilich sehr kurzsichtig. Und zwar in mehrerlei Hinsicht: Kurzsichtig im eigentlichen Sinne des Wortes wäre das, wenn dahinter die (allerdings gesetzlich durchaus begründete) Beschränkung kommunaler Aufgaben in der Bildung auf das allgemein bildende und berufliche Schulwesen und hierbei auf die Sachaufwandträgerschaft stünde (auch hierbei sehen sich die meisten Kommunen heute schon überfordert). Eine Beschränkung, die im Grunde ein Rückzug wäre, denn kommunale Bildungsverantwortung und Verantwortung für Schule wird heute nicht nur theoretisch, sondern längst auch in der Praxis viel weiter gesehen.

Kurzsichtig wäre das auch, weil damit übersehen würde, in welchem Maße die Entwicklung der wichtigsten Ressourcen der Städte, nämlich ihrer Humanressourcen, davon abhängen, dass trotz der zweifellos notwendigen Zuständigkeits- und Verantwortungsregelungen in Bildungsfragen niemand auf einer Insel leben kann, und dass es deshalb im ureigensten Interesse der Kommunen liegt, Bildungsverantwortung ganzheitlich zu verstehen. Durchaus unter Einschluss der Hochschulpolitik.

Ein großer Teil, über 60%, unserer rd. 250 unmittelbaren Mitglieder sind Hochschulstädte. Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen sind wichtige Standortfaktoren und Bestandteil lokaler und regionaler Strukturpolitik. Und zwar nicht nur als unmittelbarer Wirtschaftsfaktor (Arbeitsplätze!), sondern weil für die Wirtschaft der Faktor „Arbeit“ im Sinne von Verfügbarkeit qualifizierter Arbeitskräfte immer entscheidender wird.

Konkurrenz um Menschen, so Kurt Biedenkopf, damals noch Ministerpräsident von Sachsen, auf der Hauptversammlung des DST in Leipzig 2001, wird der Kern des Wettstreits von Städten und Regionen um die besten Chancen um Wachstum und Wohlstand sein. Und zwar nicht nur national, sondern international.

Stadtmarketing und Hochschulmarketing gehören eng zusammen. Das ist in vielen Städten längst nicht so präsent, wie wir uns das wünschen. Deshalb haben wir uns intensiv an den Bemühungen um die Verbesserung der Situation ausländischer Studierender in den Städten beteiligt (Tagung in Berlin mit Dokumentation). Wir haben uns im Rahmen unserer Möglichkeiten mit erheblichen Anstrengungen mit Modellprojekten in einer ganzen Reihe von Städten und einer Aufklärungskampagne am Projekt „Internationales Hochschulmarketing“ beteiligt. Wir sind jetzt Partner des Wettbewerbs „Stadt der Wissenschaft“ in Zusammenarbeit mit dem Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (ab 2005).

Das macht deutlich: die Städte können und dürfen nicht ihr Engagement nur auf den engeren, ihnen gesetzlich zugewiesenen Bereich des Schulwesens beschränken. Selbst der Hochschulbereich geht sie etwas an. Und natürlich müssen die Kommunen ein Interesse daran haben, dass die in ihnen lebenden Menschen sich in

der immer differenzierteren „Bildungslandschaft Stadt und Region“ zurechtfinden. Ihr Schwerpunkt liegt in der Basisarbeit, bei den Kindern und Jugendlichen. Wenn zur Zeit allein in NRW 6000 Jugendliche in kommunalen außerschulischen Einrichtungen (vorzugsweise Volkshochschulen) Schulabschlüsse nachholen (wofür jetzt das Land die Fördermittel streichen will), so steckt dahinter nicht zuletzt eine intensive und umfangreiche Beratungsleistung der Kommunen, mit deren Hilfe diesen Jugendlichen geholfen werden soll, nach schulischem Scheitern doch noch einen Weg in eine sichere berufliche Zukunft zu finden.

Warum engagieren sich die Kommunen hier schon jetzt in beträchtlichem Umfang und werden das in Zukunft noch stärker tun müssen? Die standortpolitischen Gründe habe ich eben schon angedeutet. Es gibt noch weitere, und diese führen mitten in elementare gesellschaftspolitische Fragen. In einem Grundsatzpapier für ein Forum der bereits genannten Hauptversammlung des DST in Leipzig 2001 lautet eine Kapitelüberschrift: „Die Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft setzt die Zukunftsfähigkeit ihrer Individuen voraus“. Was aber ist „Zukunftsfähigkeit“? Im weiteren Text, der diese Zukunftsfähigkeit in einen Zusammenhang setzt mit einem umfassenden Verständnis von Bildung, folgt ein Satz, den Sie in vielen Zusammenhängen schon tausend Mal gehört haben: „Bildung und Weiterbildung werden immer mehr zu einer lebenslangen Aufgabe der Selbstorganisation des Einzelnen“. Genau diese Aufgabe hat sich in den letzten Jahren geradezu dramatisch verändert. Das Wort „Krise“ hat sicher die besten Chancen, zum „Wort des Jahres“ in Deutschland zu werden, vielleicht sollte man es aber auch zum „Unwort des Jahres“ wählen, denn mancher von uns kann wohl dieses Wort inzwischen nicht mehr hören. Ganz gleich, ob man nun der Auffassung ist, dass wir inzwischen in einer „Angstgesellschaft“ leben (Kölner Stadtanzeiger), oder nicht: „Das Fehlen von Kontinuität, die Unberechenbarkeit des Lebens ist ein Markenzeichen unserer Zeit geworden. Kein Schüler weiß, ob er einen Ausbildungsplatz bekommt, geschweige denn, ob der Betrieb ihn anschließend übernehmen wird. Wird es den erlernten Beruf in zehn oder 15 Jahren überhaupt noch geben? ...

Es regiert die Unsicherheit. An die Stelle von „Normalbiografien“ treten „Bastelbiografien“ oder „Drahtseilbiografien“, sagt der Soziologe Ulrich Beck. Das Leben ist komfortabel, aber der Abgrund jederzeit präsent.“ Dennoch: trotz aller Sorgen ist bei der jüngeren Generation gar nicht so viel Selbstmitleid zu spüren, sie suchen „nach ihren Chancen in Zeiten des Unbruchs“ (Kölner Stadtanz. 147, 28./29.06.03.). Sie stellt sich damit auf eine Situation ein, die in ihren Augen eben nicht eine vorübergehende Krisenerscheinung ist, sondern ein grundlegender Wandel in Wirtschaft und Gesellschaft, wie ihn Richard Sennett schon 1998 in „The Corrosion of Character“ aus unserer Sicht, die wir amerikanischen Verhältnissen immer einige Jahre hinterher hinken, durchaus prophetisch und, wie ich finde, zutiefst beunruhigend beschreibt (Dt.: Der Flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Siedler 1998). Das „ungeduldige Kapital“, der Wunsch nach rascher Rendite, führt zu einem „Regime der kurzfristigen Zeit“, begleitet von einem Wandel der modernen Unternehmensstrukturen (S. 26). Der flexible Kapitalismus hat die gerade Straße der Karriere verlegt, er verschiebt Angestellte immer wieder

abrupt von einem Arbeitsbereich in einen anderen.“ „Von den Arbeitnehmern wird verlangt, sich flexibler zu verhalten, offen für kurzfristige Veränderungen zu sein, ständig Risiken einzugehen und weniger abhängig von Regeln und förmlichen Prozeduren zu werden“ (S. 10).

Einerseits verspricht dies dem Einzelnen mehr Freiheit in der persönlichen Lebensgestaltung, es verstärkt aber auch das Bedürfnis nach Orientierung, um den eigenen Pfad des Lebens zu finden, um nicht in „einen Zustand des Dahintreibens zu geraten“ („drifting“, S. 22). Und das berührt keineswegs nur Fragen des beruflichen Werdegangs. Es berührt ganz allgemein das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft. Wie kann der Einzelne, wie kann eine Gesellschaft langfristige Ziele verfolgen, „wenn man in einer ganz auf das Kurzfristige ausgerichteten Ökonomie lebt? Wie können Loyalitäten und Verpflichtungen in Institutionen aufrechterhalten werden, die ständig zerbrechen oder immer wieder umstrukturiert werden? Wie bestimmen wir, was in uns von bleibendem Wert ist, wenn wir in einer ungeduldigen Gesellschaft leben, die sich nur auf den unmittelbaren Moment konzentriert?“ (S. 12). Wie passen überhaupt noch langfristige Tugenden wie Verlässlichkeit oder Loyalität, wenn die Grunderfahrung in der flexiblen Gesellschaft ist: „bleib in Bewegung, geh keine Bindungen ein und bring keine Opfer“? (S. 29). Sennet beschwört die Gefahr, dass die neuen Formen globalisierter Wirtschaft „jene Charaktereigenschaften (bedrohen), die Menschen aneinander binden und dem Einzelnen ein stabiles Selbstgefühl vermitteln“ (S. 31). Der englische Originaltitel trifft das eigentliche Problem viel genauer als der deutsche. Offensichtlich verändert die moderne globalisierte Wirtschaft die Menschen als Wesen mit sozialer Kompetenz. Wenn diese Thesen Sennets zutreffen, und ich sehe sie in vielen einzelnen Beobachtungen bestätigt, und wenn wir Bildung nicht nur im Zusammenhang mit dem beruflichen Werdegang, auch nicht als abrufbare Allgemeinbildung bei Günter Jauch verstehen, sondern vor allem auch als soziale und demokratische Kompetenz, um eben die fortschreitenden Veränderungen traditioneller gesellschaftlicher Strukturen, des sie tragenden Wertekanons, um wachsende Individualisierung und Fragmentierung zu bewältigen, dann müssen Hilfen, die wir Menschen geben, um sich über die richtigen Bildungsgänge im beruflichen Leben zurecht zu finden, gleichzeitig eine Unterstützung sein, die von Sennet beschriebenen Zusammenhänge zu verstehen, sie individuell zu verarbeiten und wenigstens partiell vor allem im privaten Bereich auch zu überwinden. Und wenn wir auf diese Weise Bildungsberatung nicht nur verengt als Schul- und Berufsberatung sehen, dann müsste diese Aufgabe in die Mitte von Kommunalpolitik gerückt werden, anstatt an den Rand gedrängt zu werden, wie das derzeit augenscheinlich der Fall ist. Denn sie kann nicht nur dazu beitragen, dadurch den Standort Stadt zu stärken, dass der Einzelne seine Fähigkeiten mit dem Ziel einer erfolgreichen beruflichen Karriere entwickelt (übrigens eine entscheidende Voraussetzung für Integration!) und damit zur Prosperität seines Gemeinwesens beiträgt. Sie kann und muss auch zu einer erfolgreichen „Lebensweltorientierung“ (Leipziger Papier) beitragen, damit Gemeinschaft in Zukunft überhaupt noch entstehen und bestehen kann, als Lebenspartnerschaft, Familie oder Kommune. Wenn das so ist, muss Bildungsberatung als kommunale

Aufgabe möglicher Weise anders gefasst und auch organisiert werden, als dies bisher (in ohnehin nur rudimentärer Form) der Fall ist: Bildungsberatung als Lebensberatung, die in alle Formen und Inhalte des Lernens und der Bildung eingebunden ist, für Menschen in den verschiedensten Lebenslagen, in denen sie mit Fragen konfrontiert sind wie:

- Was muss ich können?
- Was wird von mir verlangt, nicht nur im Beruf, auch in der Familie und in meinem sozialen Umfeld?
- Wie kann ich wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge besser verstehen? Welche Konsequenzen muss ich daraus für mich persönlich ziehen?
- Wie kann ich persönliche (z.B. zeitliche) Autonomie gewinnen und bewahren?

Sich derartigen Fragen zu stellen, Antworten zu suchen und zu finden, ist kein einmaliger, sondern tatsächlich ein Prozess des lebenslangen Lernens, der sich nur begrenzt institutionalisieren lässt.

Dies würde vor allem sowohl die Kompetenz als auch die Möglichkeiten und Reichweite der Weiterbildungseinrichtungen ebenso überfordern, wie es unangemessen wäre, „Erwachsene lebenslang durch Bildungsinstitutionen zu schleusen und entsprechend pädagogisch zu leiten“ (Günther Dohmen 1997).

Dennoch kann auf der kommunalen Ebene viel getan werden. Die Dokumentation der Fachtagung 1997 enthält ein ganzes Kapitel (5.2) „Praktische Realisierungsansätze in der Kommune“ (Dok. S. 20), auf das ich hier aus Zeitgründen nicht näher eingehen kann.

Ich möchte stattdessen noch einmal das Grundanliegen verdeutlichen, das sich aus dem von mir Gesagten für die Bildungsberatung ergibt. Und das finde ich schon 1995 in der Denkschrift „Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft“ der Bildungskommission NRW formuliert (Günther Dohmen hat das in seinem Grundsatzpapier zitiert): Bildungseinrichtungen (und damit auch Bildungsberatung) müssen:

- auf relevante Lebenserfahrungen und Lebensprobleme bezogene Lernprozesse ermöglichen, anregen und unterstützen,
- eine „reflektierte Selbststeuerung“ von Bildungs- und Lernprozessen fördern, die sich auf alle Situationen erstreckt „in denen wir Wirklichkeit erfahren, erkennen und gestalten“: „Persönliche Identität und soziale Bindung; Tradition und Weltbilder; Natur, gestaltender Umgang mit ihr und Ökologie; Sprachen und Kommunikation; Wirtschaft, Arbeit und Beruf; Demokratie und Partizipation“.

Soweit Dohmen bzw. die Denkschrift der Bildungskommission NRW.

Ziel der Bildungsberatung in den Kommunen wäre damit „Befähigung“ in einem sehr umfassenden Sinne. Im Angelsächsischen verwendet man dafür das Wort „empowerment“. Dies als Herausforderung anzunehmen, scheint mir zu einer zukünftigen Überlebensstrategie von Kommunalpolitik zu gehören.

## **Renate Martini**

### **Protokoll**

Beide Impulsreferate wurden in unmittelbarer Folge vorgetragen. In der zunächst Verständnisfragen klärenden Diskussion bedauert Prof. Meyer, dass er seine Ausführungen sehr stark auf die Beratung der Menschen innerhalb der Kommune fokussiert hatte, obgleich auch zahlreiche Beispiele für Politikberatung anzuführen gewesen wären. Wenn aber Bildung und lebenslanges Lernen zur lebenslangen Aufgabe jedes Einzelnen werden, dann ist Bildungsberatung auch als Lebensberatung zu verstehen. Damit gewinnt Bildungsberatung im Sinne von Befähigung des Einzelnen für eine erfolgreiche Lebensweltorientierung und -bewältigung sowie für eine reflektierte Selbststeuerung immer stärker an Bedeutung als Überlebensstrategie für Kommunen überhaupt. Die Diskussion hat sich im Wesentlichen auf drei Aspekte konzentriert.

#### *1. Wie stark hängt Beratung und ihr Erfolg von einzelnen Personen ab?*

Das überaus erfolgreiche Beispiel Dortmund ist natürlich mit dem Interesse und Engagement des dortigen Oberbürgermeisters verbunden. Das ist ein besonders begünstigender Einflussfaktor. Sofort tritt die Frage auf, wie die Nachhaltigkeit des Projekts über die nächsten Wahlen hinaus gesichert werden kann. Selbst wenn ein neuer Oberbürgermeister gewählt werden würde, so die einhellige Meinung der Beteiligten, die etablierten Strukturen, wie das Regionale Bildungsbüro und die Dortmunder Schulkoordinierungskonferenz werden erhalten bleiben. Zugleich ist aber darauf zu dringen, solche Projekte nach einer Anlaufphase unabhängig von Personen zu machen. Die weitaus größere Gefahr für das Weiterbestehen qualitativer Schulentwicklungen liegt in der Finanzsituation, die auch Verteilungskämpfe in den Kommunen nach sich zieht.

Die häufig in der Diskussion als "Glücksgriff" bezeichnete Konstellation mit einem derart bildungsinteressierten Oberbürgermeister, unterstützt von einer fachlich engagierten Schulverwaltung wird als entscheidender Erfolgsfaktor gesehen. Zugleich wird hervorgehoben, dass der Erfolg des Projekts und vor allem seine Akzeptanz das Ergebnis der harten Arbeit vieler beteiligter Menschen aus Schulen, Verwaltung, Elternschaft, Universität sind.

#### *2. Welches Rollengefüge hat Beratung?*

Die Darlegungen von Prof. Rolff verdeutlichen, wie fließend die Übergänge von der Beratung zur Mitentscheidung, gar Entscheidung sein können, die zudem mitunter nicht immer bewusst wahrgenommen werden. Hier kommt die Frage nach der Rollenverteilung auf. Dabei gibt es konträre Meinungen von einer scharfen Abgrenzung zwischen Politikern – Beratern – Publikum bis hin zu einer nicht

zwingend nötigen Rollenklärung. Konsens besteht aber in der Notwendigkeit eines verstärkten miteinander Redens und Tuns. Es reicht nicht, Weltmeister im Papiere schreiben zu sein, wenn die Zusammenarbeit bestenfalls und zum Teil noch zufällig auf persönlicher Ebene abläuft, und nicht weil die Struktur es vorschreibt.

### *3. Welche Rolle spielt das Regionalmanagement?*

Mit der Diskussion um regionale bildungspolitische Aspekte, denen künftig eine wachsende Bedeutung zukommen wird, verbinden sich auch Fragen der Schulaufsicht und der Finanzierung. Bei der Schulaufsichtsreform "scheint etwas zu passieren", doch wenn es schon auf der Ebene der Schulaufsicht kaum eine Verbindung zwischen allgemein bildender und berufsbildender Schule gibt, dann ist die Wirkung solcher Reformbemühungen in Frage zu stellen. Nur wenn es gelingt, das ausgeprägte Ressortdenken aufzulösen, lässt sich zum einen die Verwaltungsreform auch als solche umsetzen und zum anderen können von Stadt- und Landespolitik die Prioritäten, z.B. bei Sparmaßnahmen auch richtig gesetzt werden.

Natürlich gehe es auch um Zuständigkeiten. Die verstärkte Selbstständigkeit der Einzelschule sei ein richtiger Weg. Eine Steuerung der regionalen Schullandschaft muss jedoch gewährleistet bleiben, auch um Synergieeffekte zu erzielen. Eine Rechenschaftslegung der Schulen, vor allem im Finanzbereich, ist unverzichtbar. Stärkere Selbstständigkeit der Schulen heißt auch, dass auf regionaler Ebene Unterstützungsstrukturen geschaffen werden, damit Schulen zu einer qualitätsorientierten Selbststeuerung befähigt werden. Regionale Bildungsbüros sind ein vielfach hervorgehobenes und gelobtes Beispiel. Vielfältige Bildungsakteure bilden dabei ein Netzwerk. Die Kooperation zwischen Schulaufsicht und Schulträger wird damit gestärkt und zu einer regionalen Verantwortungsgemeinschaft weiter entwickelt.

## **Forum III:**

### **Private Bildungsberatung**



### 1. Selbstverständnis eines Beraters

Wenn man über das Selbstverständnis eines Beraters nachdenkt, sollte man mit einem Fremdbild anfangen. Welche Bilder bestehen eigentlich über Unternehmensberater? Dazu folgende Geschichte:

*Es war einmal ein Schäfer, der in einer einsamen Gegend seine Schafe hütete. Plötzlich tauchte in einer großen Staubwolke ein nigelnagelneuer Cherokee-Jeep auf und hielt direkt neben ihm. Der Fahrer des Jeeps, ein junger Mann in Brioni-Anzug, Cerutti-Schuhen, RayBan-Sonnenbrille und einer YSL-Krawatte, steigt aus und fragt ihn: "Wenn ich errate, wie viele Schafe Sie haben, bekomme ich dann eins?" Der Schäfer schaut den jungen Mann an, dann seine friedlich grasenden Schafe, und sagt ruhig: "In Ordnung." Der junge Mann parkt den Jeep, verbindet sein Notebook mit dem Handy, geht im Internet auf eine NASA-Seite, scannt die Gegend mit Hilfe seines GPS-Satellitennavigationssystems, öffnet eine Datenbank und 60 Excel-Tabellen mit einer Unmenge Formeln. Schließlich druckt er einen 150-seitigen Bericht auf seinem Hi-Tech-Minidrucker, dreht sich zum Schäfer um und sagt: "Sie haben hier exakt 1586 Schafe." Der Schäfer antwortet: "Das ist richtig, suchen Sie sich ein Schaf aus." Der junge Mann nimmt ein Tier und lädt es in den Jeep ein. Der Schäfer schaut ihm zu und sagt: "Wenn ich ihren Beruf errate, geben Sie mir das Schaf dann zurück? Der junge Mann antwortet: "Klar, warum nicht." Der Schäfer sagt: "Sie sind ein Unternehmensberater." "Das ist richtig, woher wissen Sie das?" will der junge Mann wissen. "Sehr einfach," sagt der Schäfer, "erstens kommen Sie hierher, obwohl niemand Sie hergerufen hat. Zweitens wollen Sie ein Schaf als Bezahlung dafür haben, dass Sie mir etwas sagen, was ich ohnehin schon weiß. Und drittens haben Sie keine Ahnung von dem, was hier läuft, denn Sie haben sich meinen Hund ausgesucht."*

Soviel in anekdotischer Form. Es gibt aber auch zeitgenössische Bilder von Beratern. Klaus Hipp beispielsweise, der bekannte Babykosthersteller, hat im Fokus einmal gesagt: "Es ist zu teuer, Berater für Erkenntnisse zu bezahlen, die man schon hat." Vielleicht erwarten Sie jetzt, dass ich mich von der Geschichte oder auch von dem Image eines Beraters, wie ihn Klaus Hipp zeigt, abgrenze; da muss ich Sie allerdings ein Stückweit enttäuschen: Denn ich sage immer, dass in jedem Vorurteil auch ein Korn Wahrheit steckt. Es ist in der Tat so, dass Berater oftmals mit Erkenntnissen aufwarten, die der Kunde eigentlich schon hat. Aber – und das wäre das Neue – ohne externe Beratung weiß der Kunde oft nicht, dass er die Erkenntnis haben kann. An dieser Stelle darf ich mir eine Überleitung vom Baby-

kosthersteller Klaus Hipp zum berühmtesten Sohn einer Hebamme erlauben: Bekanntlich hat Sokrates gesagt "Ich weiß, dass ich nichts weiß." und mit diesem Satz die Methodik der Mäeutik ins Leben gerufen. Mäeutik – Hebammenkunst – bedeutet nichts anderes, als dass ein Beobachter bzw. Berater einem Klienten bzw. Klientensystem dabei hilft, die eigenen Erkenntnisse artikulieren zu können. Dies ist oftmals auch in der Beratung der erste Schritt, auf den dann weitere wie z.B. die Problemlösung und die Umsetzung von Problemlösungsstrategien folgen. Zusammengefasst verstehe ich Beratung als eine professionelle Form der gemeinsamen Analyse und Lösung von Problemen durch den externen Berater *und* den Klienten.

Das folgende Bild zeigt diesen Ansatz der systemischen Beratung:

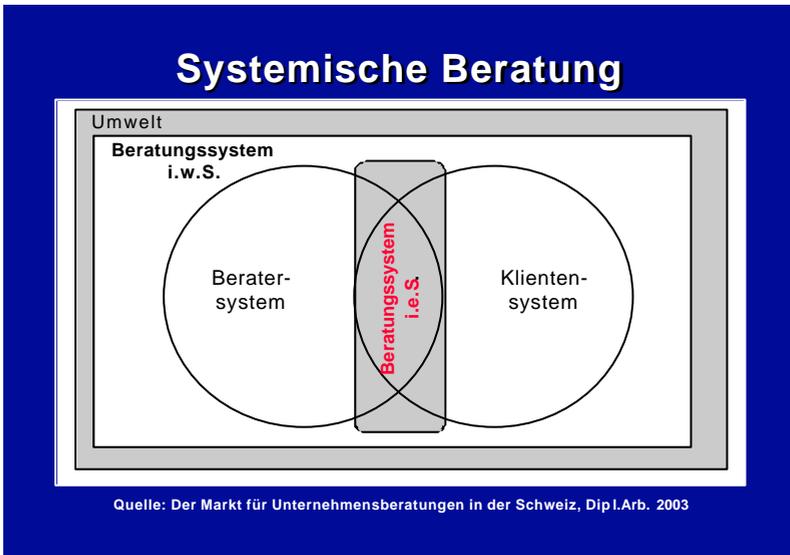


Abb. 1: Systemische Beratung, Quelle: Der Markt für Unternehmensberatungen in der Schweiz, Dipl. Arb. 2003

Wir sehen auf der einen Seite das Klientensystem und auf der anderen Seite das Beratersystem. In der Schnittstelle Klient und Berater entsteht etwas Neues, etwas Drittes nämlich das so genannte Beratungssystem im engeren Sinne. Ich denke, dieses Bild ist für die Pädagoginnen und Pädagogen unter Ihnen sicherlich sehr eingängig.

## 2. Begriffsklärung „Private Bildungsberatung“

In vielen Referaten der diesjährigen Jahrestagung der DGBV, wird von Bildungsberatung im Sinne der Politikberatung gesprochen bzw. – um es genau zu formulieren – von Politikfeldberatung. Diese ist nicht einfach gleich zu setzen mit Unternehmensberatung. Die Beratung der öffentlichen Hand, sei es in strategischen oder politikfeldbezogenen Fragen (Politikberatung im engeren Sinne) oder in operativen und strukturellen Fragen (z.B. im Bereich der Verwaltungsreform etc.) ist ein Teilmarkt der klassischen Unternehmensberatung in Deutschland. Der Anteil öffentlicher Auftraggeber am Beratungsmarkt in Deutschland, der im Jahr 2003 bei rd. 12 Mrd. liegt, beträgt rd. 10%. Sie sehen in der folgenden Grafik die Branchenverteilung, wie sie vom Bundesverband der Deutschen Unternehmensberater (BDU) für das Jahr 2002 dargestellt wird.

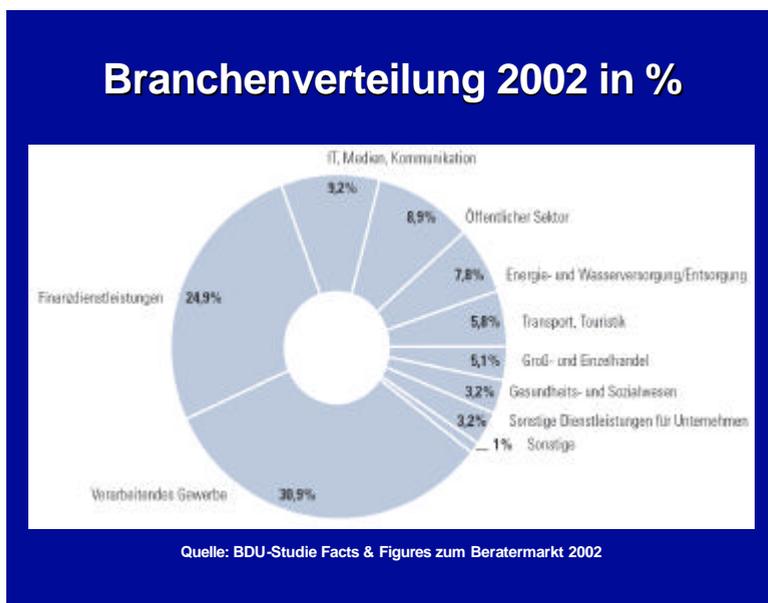


Abb. 2: Branchenverteilung 2002 in %

Die Kundensegmentierung im Bereich des sog. Public Sector Consulting sieht etwa folgendermaßen aus:

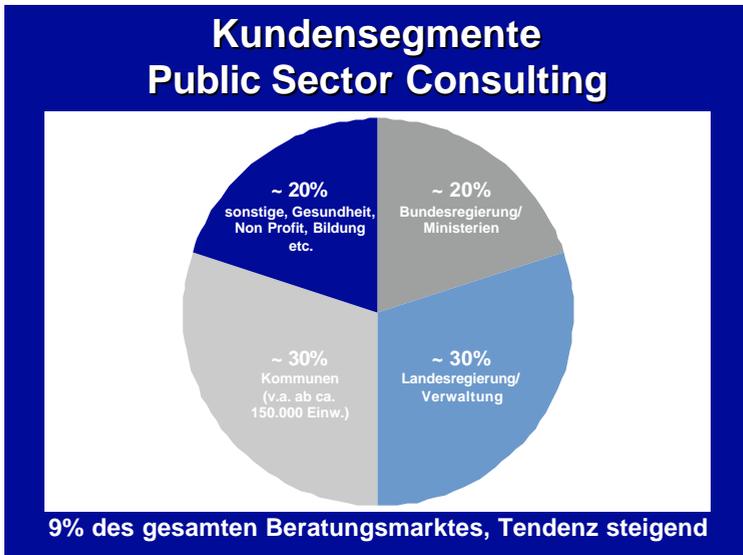


Abb. 3: Kundensegmente Public Sector Consulting

Sie sehen, dass der Bereich Bildung explizit nur einen kleinen Teil davon ausmacht, wobei wir andererseits sagen können, dass natürlich in den ganzen Segmenten auf Bundes-, Landes- und Kommunalebene auch Anteile des Bildungsmarktes stecken können. Es gibt klassischerweise Firmen, die seit Jahren sehr stark auch in einer Nische der Bildungsberatung tätig sind. Ich darf drei erwähnen: Da wäre z.B. die älteste deutsche Beratungsfirma Kienbaum Consulting ([www.kienbaum.de](http://www.kienbaum.de)), die seit Jahren gerade im Bereich Schule mit entsprechenden Projekten und Empfehlungen aufwartet. Zweitens kennen einige von Ihnen sicherlich das CHE (Centrum für Hochschulentwicklung, [www.che.de](http://www.che.de)), ein von der Bertelmannstiftung finanziertes und der Hochschulrektorenkonferenz getragenes Beratungsinstitut, das vorwiegend Pilotprojekte im Hochschulbereich durchführt. Und drittens darf ich auch die mundi consulting ([www.mundiconsulting.com](http://www.mundiconsulting.com)) erwähnen, die Mitte der 90er-Jahre als eine der ersten rein privatwirtschaftlich finanzierten Firmen in den Nischenmarkt der Wissenschafts- und Hochschulberatung eingestiegen ist und sich derzeit auch verstärkt im Bereich der Schulentwicklung engagiert.

Folgende Grafik zeigt Ihnen mögliche Anbieter von Bildungsberatung. Wir unterscheiden vier Typen: politische Institutionen, öffentlich finanzierte oder zumindest co-finanzierte Anbieter, privatwirtschaftliche Unternehmen und Public Private Partnerships.



Abb. 4: Anbietertypen von Bildungsberatung

Die rein privatwirtschaftlich organisierten Anbieter von Bildungsberatung unterscheiden sich von den übrigen insbesondere durch ihre Unabhängigkeit. Beratungsprojekte mit privaten Anbietern können unbeeinträchtigt den Interessen Dritter unmittelbar zwischen Auftraggeber und Auftragnehmer ausgehandelt und so eindeutig auf die spezifische Problemsituation hin ausgerichtet werden.

### 3. New Public Management im Bildungssystem

Der Beratungsansatz der *mundi consulting* basiert auf dem so genannten New Public Management, in Deutschland auch bekannt unter dem Begriff Neues Steuerungsmodell. Das neue Steuerungsmodell wurde in den 90er-Jahren im Rahmen verschiedener Verwaltungsreformmodelle entwickelt. Es handelt sich dabei im Wesentlichen um einen *Paradigmenwechsel von der Input-Steuerung zur Output-Steuerung in der öffentlichen Hand*, d.h. z.B. um die Einführung einer wirkungsorientierten Verwaltungsführung. Die folgende Grafik zeigt Ihnen, wie im New Public Management die einzelnen handelnden Akteure in ein volkswirtschaftliches Leistungsgesamtsystem eingebettet werden.

## NPM als Kontraktmanagement

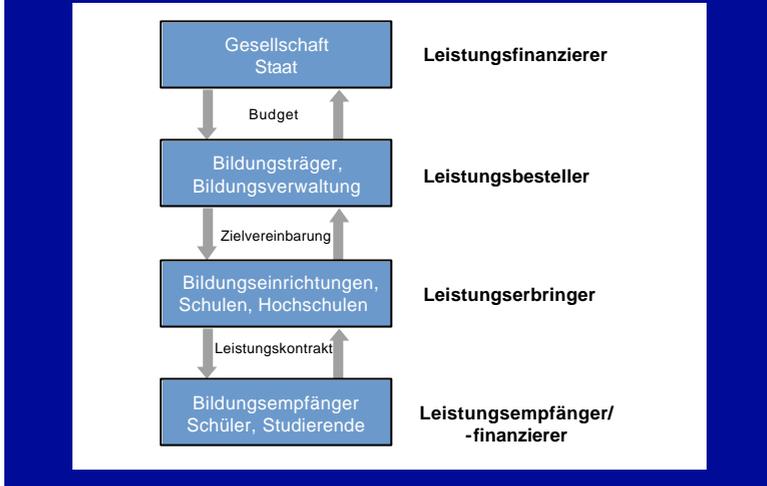


Abb. 5: NPM als Kontraktmanagement

Sie sehen, dass hier zunächst ganz neutral von Leistungserbringern und Leistungsempfängern gesprochen wird, natürlich kann man im letzteren Fall vom Kunden reden. Die Finanzierung des Produkts Bildung ist aber im öffentlichen Bereich komplexer und komplizierter als etwa im Bereich der privaten Bildung. Gleiches gilt auch für andere Systeme wie z.B. das Gesundheitswesen. Mit diesem hier natürlich vereinfacht dargestellten Ansatz gelingt in der Beratung zweierlei:

1. Im Bereich der so genannten harten Faktoren kann ausgehend von diesem Modell eine Kosten- und Leistungsrechnung für Bildungseinrichtungen entwickelt und umgesetzt werden. Dem Parlament kommt in diesem neuen System eine Rolle als Aufsichtsrat zu. Die Regierung wiederum hat eine ausführende (exekutive) Funktion. Als zentrales Instrument des Neuen Steuerungsmodells gilt das *Kontraktmanagement*, d.h. die gemeinsame Festlegung von Zielen und Vereinbarungen, die in einem beispielsweise jährlichen Controllingrhythmus evaluiert werden können.
2. Neben den harten Faktoren ist es aber auch erforderlich, die so genannten weichen Faktoren mit einzubeziehen, d.h. insbesondere die Kommunikation zwischen den verschiedenen Akteuren in Gang zu bringen. Ein echter Paradigmenwechsel von der Aufgabenorientierung hin zur Wirkungsorientierung inkl. neuer Instrumente zur Finanzierung und Steuerung hat natürlich erhebliche Implikationen auf die Organisationskultur. In unserem Fall bedeutet es, dass das gesamte Bildungssystem, seine einzelnen Untergliederungen und Organi-

sationen wie auch jede/r einzelne Mitarbeiter/in in diesen Organisationen für diesen Paradigmenwechsel gewonnen werden sollte. Das erfordert meistens ein *hohes Maß an Übersetzungsfähigkeit zwischen so ganz unterschiedlichen Sprachsystemen wie z.B. Politik, Verwaltung und Bildung.*

Ich möchte Ihnen nun im Folgenden an einem Fallbeispiel zeigen, wie sich eine klassische Methode in der Bildungsberatung, nämlich die sog. Evaluation, mit einem New Public Management-Ansatz auf strategischer Ebene kombinieren lässt.

#### 4. Ein Praxisbeispiel der mundi consulting: Evaluation und Weiterentwicklung hochschuldidaktischer Zentren

1997 führte die mundi consulting im Auftrag des nordrhein-westfälischen Wissenschaftsministeriums die *Bestandsaufnahme des Aktionsprogramms "Qualität der Lehre"* durch. Ein wesentliches Ergebnis dieser Bestandsaufnahme der nordrhein-westfälischen Studienreform bestand darin, dass die insgesamt vier vorhandenen Hochschuldidaktischen Zentren (HDZ) in Nordrhein-Westfalen sich gewissermaßen in einem toten Winkel befinden, d.h. dass ihr Wirkungsgrad und ihre Effektivität überhaupt nicht nachzuweisen war. Daraufhin wurde die mundi consulting beauftragt, eine Evaluation und Organisationsanalyse der HDZ durchzuführen. Wie sie dem folgenden Bild entnehmen können, wurde diese Evaluation im Sinne einer klassischen Peer-Review durchgeführt.

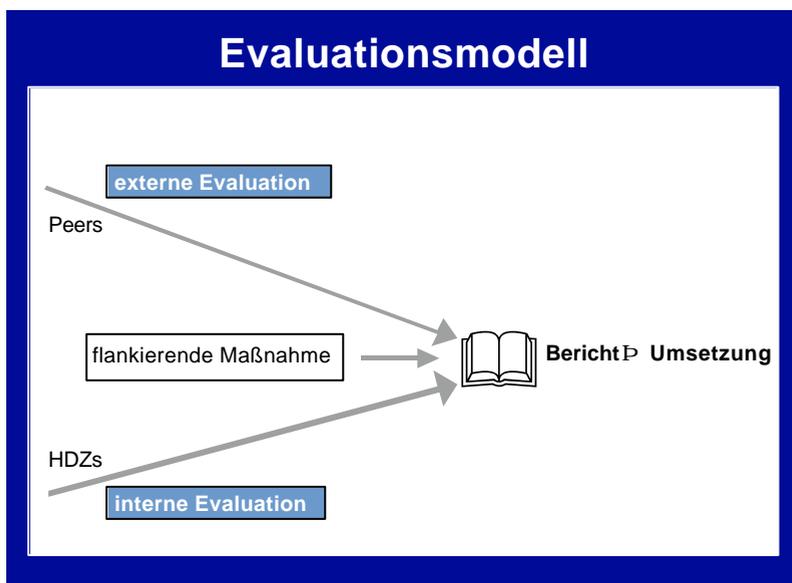


Abb. 6: Evaluationsmodell

Auf Basis interner Evaluationen wurde eine externe Evaluation unter Hinzuziehung namhafter Peers aus der Didaktikszene durchgeführt. Die Evaluation konzentrierte sich primär auf die Frage, welche Leistungen die Hochschuldidaktischen Zentren für welche Leistungsempfänger erbringen und wie diese Leistungen finanziert werden. Die folgende Grafik zeigt das klassische Leistungsspektrum der Hochschuldidaktik.

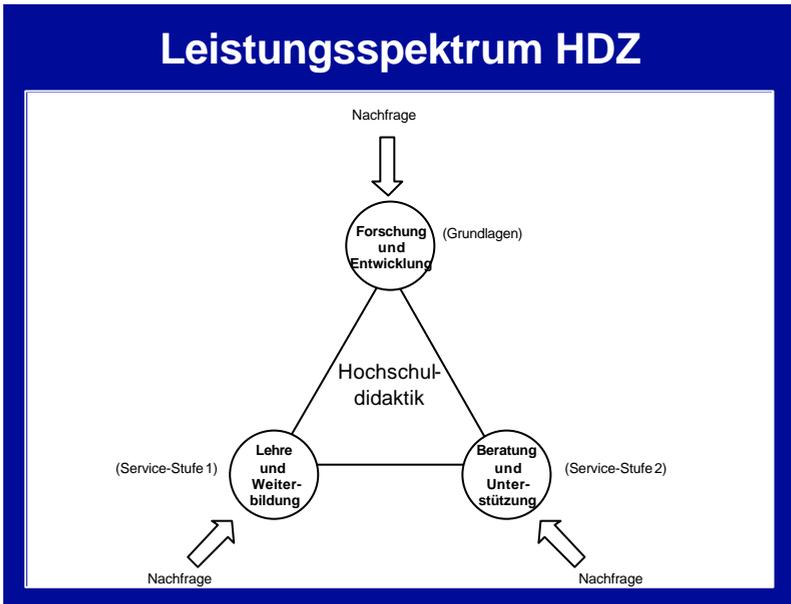


Abb. 7: Leistungsspektrum HDZ

Eine inhaltliche Kernfrage der Evaluation war, in wieweit Hochschuldidaktische Zentren *Serviceleistungen* erbringen und in wieweit sie als *wissenschaftliche Forschungseinrichtungen* gelten können. Dass diese Frage nicht geklärt war, zeigte sich auch an den festgestellten Leistungsbeziehungen.

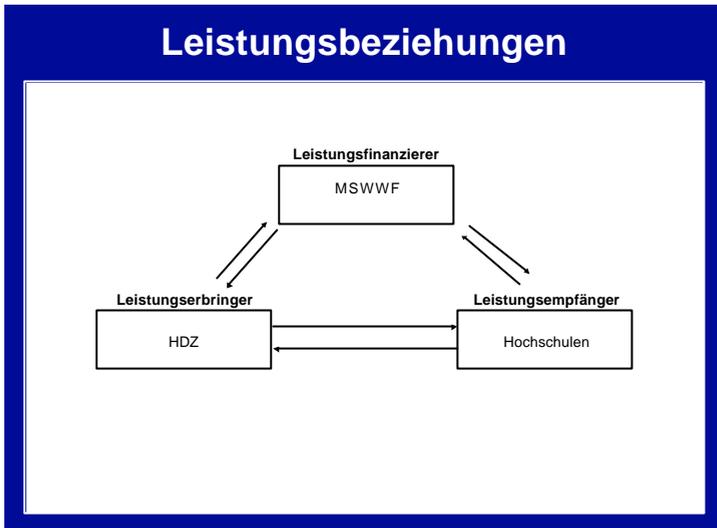


Abb. 8: Leistungsbeziehungen HDZ

In dem Leistungsgeflecht zwischen Leistungsfinanzierer (Ministerium) und den Leistungserbringern (Hochschuldidaktische Zentren) sowie den Leistungsempfängern (Hochschulen) war keineswegs geklärt, wer letztendlich die zu erwartende Leistung definiert und bezahlt. Die Evaluation der Hochschuldidaktischen Zentren bestätigte ein Ergebnis, das bereits bei der Bestandsaufnahme der Studienreform abzusehen war: Die HDZ in Nordrhein-Westfalen boten einerseits *ein hochschuldidaktisches Angebot ohne entsprechende Nachfrage* und suchten andererseits (z.T. mit großen Erfolg) in angrenzenden Tätigkeitsfelder nach „Märkten“. Daraufhin stellte sich die Frage, wie dieses Problem gelöst werden könne. Zusammen mit den Peers entwickelte die mundi consulting ein sehr einfaches *„Markt“-Modell*, das von den Gedanken ausging, dass es falsch ist, wenn die Hochschuldidaktischen Zentren direkt vom Ministerium mit finanziert werden. Vielmehr muss es darum gehen, den im privatwirtschaftlichen Sinne nicht vorhandenen Markt – also die Kunden-/Lieferanten-Beziehungen – künstlich zu simulieren, indem das Ministerium die Mittel für die Hochschuldidaktik nicht dem Leistungserbringer, sondern direkt den Leistungsempfängern zur Verfügung stellt. Das würde bedeuten, die Hochschulen werden frei in ihrer Wahl, wo sie ggf. hochschuldidaktische Leistungen – sei es im Sinne wissenschaftlicher Forschungskompetenz, sei es im Sinne von Serviceleistungen – beziehen. Wie die folgende Grafik zeigt, entsteht in diesem Marktmodell eine Angebots/Nachfrage-Struktur zwischen den Hochschuldidaktischen Zentren einerseits und den Hochschulen andererseits.

# Marktmodell

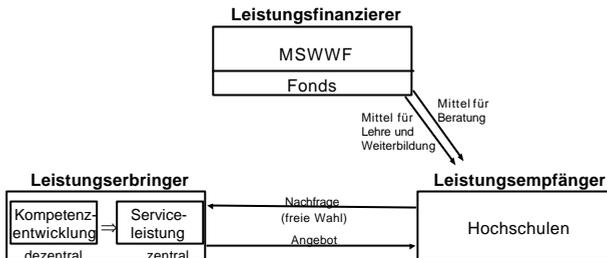


Abb. 9: Marktmodell HDZ

In letzter Konsequenz bedeutet das ganz einfach, dass die Hochschuldidaktischen Zentren, wenn sie nach wie vor ein Angebot ohne Nachfrage bieten, über kurz oder lang eingestellt werden, es sei denn, das Land NRW stellt weniger den Service-Charakter sondern den Aspekt der hochschuldidaktischen Grundlagenforschung in den Vordergrund und trifft die politische Entscheidung einer nachfrageunabhängigen Weiterfinanzierung. Andererseits wird auf dieser Basis die Vereinbarung von Leistungen und Zielen zwischen den Empfängern (den Hochschulen) und den Erbringern (den Zentren) möglich, so dass eine am Bedarf orientierte Nachfrage erstellt werden kann.

Das Modell des New Public Management ist für die verschiedensten Gestaltungsvarianten und Anbieter-Nachfrager-Beziehungen offen und es ist gewissermaßen indifferent gegenüber dem konkreten Gegenstand (hier: Hochschuldidaktik). Das Modell macht aber die Leistungsbeziehungen transparent und erlaubt auf diese Weise eine an den politischen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Zielen orientierte Aushandlung der Leistungsvereinbarungen.

So einfach dieses Modell auch aussehen mag, so schwierig war dessen Umsetzung in der Praxis. Die Umsetzung des Marktmodells im Bereich der Hochschuldidaktik wurde dann im Jahr 2000 überrollt von dem sog. *Qualitätspakt zwischen der Landesregierung und den Hochschulen*. Im Rahmen des Qualitätspaktes wurde

Kontraktmanagement, d.h. die Verabredung gemeinsamer Ziele als Neues Steuerungsinstrument flächendeckend eingeführt. Mittlerweile legen die Hochschulen bereits für die zweite Vier-Jahres-Periode ihre Zielvereinbarungen dem Ministerium vor. Im Rahmen des Qualitätspaktes wurde die Verantwortung auch für die Hochschuldidaktischen Zentren vom Ministerium auf die Hochschulen verlagert, so dass die Zukunft der einzelnen Zentren standortabhängig zu sehen war. Im Ergebnis wurde ein Zentrum geschlossen, während die anderen jeweils ein eigenes Profil entwickelten.

## **5. Neue Steuerungs-Modelle für Bildungseinrichtungen**

Die Umsetzung Neuer Steuerungsmodelle wird mittlerweile im Hochschulbereich sehr offensiv diskutiert und an einzelnen Hochschulen – nicht nur im relativ kleinen Bereich der Hochschuldidaktik, sondern insgesamt – umgesetzt. Ein wesentliches Element dabei bildet die Definition und Kalkulation der Leistungen im Sinne von Produktgruppen bzw. einzelnen Produkten. Auf Basis einer Produktdefinition im betriebswirtschaftlichen Sinne ist es möglich, Budgets für die Hochschulen zu erstellen, die im Rahmen eines Controllingzyklus jährlich oder in mehrjährigen Rhythmen überprüft werden können.

Diese strategische, an Leistungen bzw. Produkten orientierte Steuerung konkurriert allerdings häufig noch mit der bereits seit längerer Zeit laufenden Einführung von Kosten- und Leistungsrechnung in Hochschulverwaltungen. Die meisten Kosten- und Leistungsrechnungsprojekte reduzieren strategische Fragestellungen auf eine reine Kostenrechnung. So ist es heutzutage durchaus üblich, dass eine Hochschulleitung zwar völlige Transparenz über ihre Personalkosten, Sachkosten und Drittmittel haben kann, dadurch aber keineswegs mehr Führungsinformationen in der Hand hat. Im Gegenteil, es wurde gewissermaßen die "Stunde der Betriebswirte" im Hochschulsystem eingeläutet und es ist nur noch eine Frage der Zeit, wann diese Stunde auch im Schulsystem schlägt. Alle Beratungsfirmen, die sich intensiv mit der Beratung öffentlicher Systeme befassen, betonen aber immer wieder, dass eine unreflektierte Übernahme betriebswirtschaftlicher Steuerungsmodelle im Bildungsbereich zum Scheitern verurteilt ist. Dies liegt insbesondere daran, dass sowohl die Komplexität öffentlicher Bildungsfinanzierung einerseits wie auch die Komplexität der Bildungsinhalte und Bildungsziele andererseits unterschätzt werden. Erfolg versprechend ist dem gegenüber ein Ansatz, der zunächst einmal verschiedene Zielsysteme abbildet und verschiedene Zielebenen in das Bildungssystem einfügt. Wenn der Versuch gelingen soll, dann nur mit Modellen, die über eine entscheidende Komplexität verfügen.

Ein aktuell diskutiertes Modell, das auch die Komplexität von Bildungseinrichtungen umfassen kann, ist beispielsweise die so genannte Balanced Score Card. Sie bündelt verschiedene strategische Perspektiven und erlaubt die Definition eines inhaltlichen Zielsystems für eine Organisation:

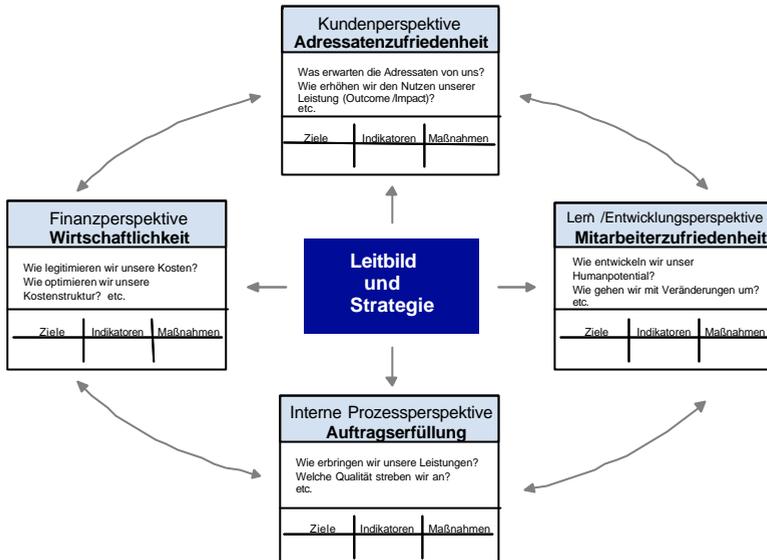


Abb. 10: Balanced Score Card<sup>1</sup>

Bereits in den 90er-Jahren wurden auch andere mehrdimensionale Steuerungs-Modelle entwickelt, wie z.B. das Managementmodell St. Gallen oder auch das mundi management modell (mmm). Sie zielen darauf ab, die verschiedenen für eine Institution erforderlichen systemischen und institutionellen Felder als strategische Dimensionen abzubilden.

Das *mundi management modell für Hochschulen* beispielsweise basiert auf einem Modell offener soziotechnischer-ökonomischer Modelle und kombiniert eine systemische Sichtweise mit einem Prozessfokus.

Hier zunächst die systemische Sichtweise, in der die wesentlichen Elemente einer in ein spezifisches Umfeld eingebetteten Organisation in einen Zusammenhang gebracht werden.

Hier zunächst die systemische Sichtweise, in der die wesentlichen Elemente einer in ein spezifisches Umfeld eingebetteten Organisation in einen Zusammenhang gebracht werden.

1 Vgl. u.a. den Klassiker von Robert Kaplan und David P. Norton: Balanced Scorecard. 1997.

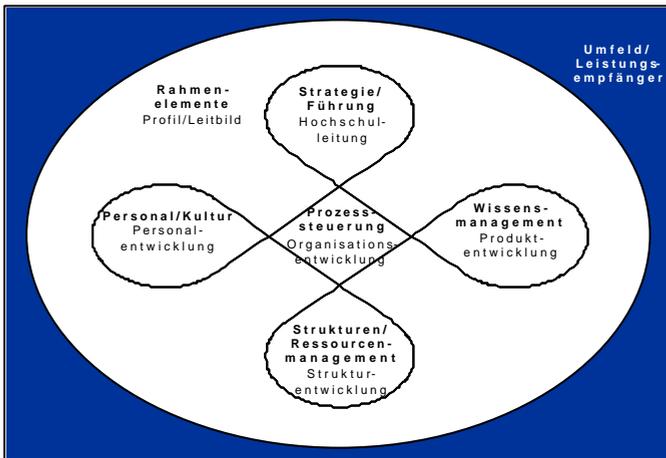


Abb. 11: mundi management modell (systemisch)

Das folgende Modell legt den Akzent auf die Darstellung der Führungs-, Kern- und Supportprozesse, die innerhalb einer Organisation ausgehend von einem (gesellschaftlichen) Bedarf immer auf die Leistungsempfänger und die beabsichtigten Wirkungen hin ausgerichtet werden sollen.

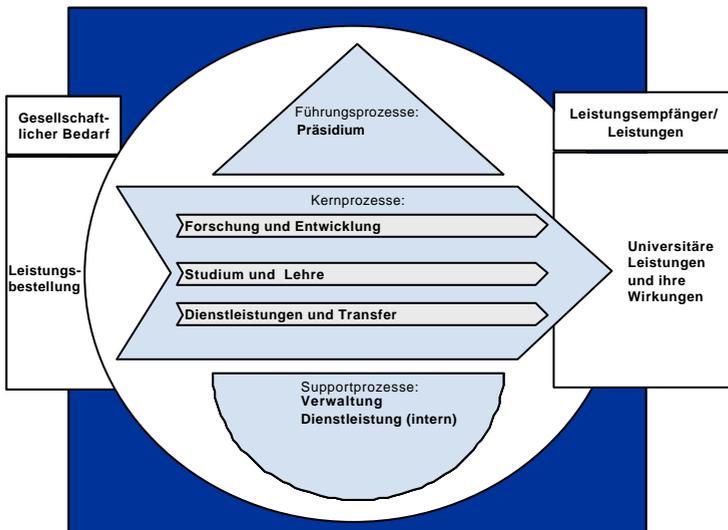


Abb. 12: mundi management model (prozessorientiert)

Und schließlich die Zusammenführung von systemischem und prozessorientiertem Ansatz, in dem die Kernelemente einer Organisation zugleich einer Prozessebene zugeordnet werden.

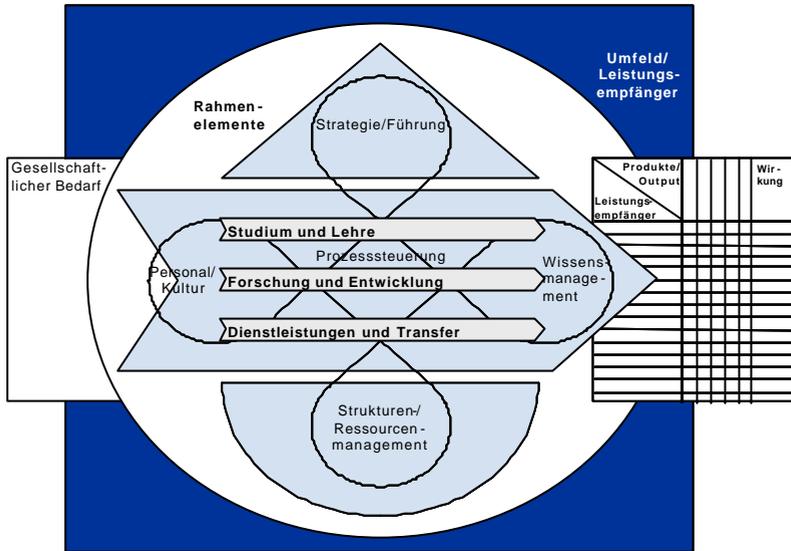


Abb. 13: mundi management modell

Ausgehend von diesem Modell lassen sich insbesondere auch Steuerungs- und Organisationsmodelle für den Hochschul- und Bildungsbereich entwickeln. Das wäre allerdings Stoff für ein weiteres Referat.

## 6. Fazit: Mehrwert privater Bildungsberatung

Worin besteht nun – zusammengefasst – der Mehrwert privater Bildungsberatung?  
Private Bildungsberatung

- arbeitet politisch unabhängig, methodisch flexibel, partizipativ und umsetzungsorientiert,
- basiert auf einem klaren Commitment zwischen Berater und Klient bzgl. Qualität, Kosten und Frist der Leistung,
- transformiert innovative Problemlösungen aus anderen öffentlichen oder privaten Bereichen ins Bildungssystem (Benchmarking) und kann die dort vorhandenen Steuerungsmechanismen und Qualitätssicherungsinstrumente optimieren,
- ist anschlussfähig für Kooperationen mit Fachexperten aus Wissenschaft, Verwaltung und Politik.

## Ekkehard Winter

Ich habe oft den Eindruck, dass nicht genau klar ist, woher der Stifterverband eigentlich kommt, wer er ist, dass oftmals Verwechslungen vorliegen – das fängt schon mit der Schreibweise an, die auch hier in der Teilnehmerliste nicht ganz korrekt ist. Da steht Stifterverband *der* Deutschen Wissenschaft. Das ist insofern nicht richtig, weil wir ein Verband der deutschen *Wirtschaft* sind, aber für die deutsche Wissenschaft. Das macht natürlich einen ziemlich entscheidenden Unterschied. Der Stifterverband ist ein Zusammenschluss von Wirtschaftsunternehmen, wurde 1920 – nach dem 1. Weltkrieg – gegründet, weil klar war, dass die Wirtschaft benötigt wird, um den Wiederaufbau in der Wissenschaft zu schaffen. Er ist auch so wieder gegründet worden nach dem 2. Weltkrieg. Kurz gesagt, fördert er seither die großen Wissenschaftsorganisationen, ursprünglich nur die Deutsche Forschungsgemeinschaft, nach der Widergründung aber auch die Max-Planck-Gesellschaft, den Deutschen Akademischen Austauschdienst, die Alexander von Humboldt Stiftung und die Studienstiftung, und mittlerweile projektbezogen auch andere, er fördert aber zunehmend in eigenen Themenschwerpunkten, z. B. Initiativen zur Hochschulreform oder im Bereich des Dialogs zwischen Wissenschaft und Gesellschaft.

Der Stifterverband wird häufig mit anderen Einrichtungen verwechselt und für eine Stiftung gehalten, weil wir auch Stiftungen betreuen. Wir sind keine Stiftung, aber wir betreuen Stiftungen. Das ist ein zweites Geschäftsfeld, zunächst völlig unabhängig von dem ersten, das uns über die letzten Jahrzehnte zugewachsen ist. Der Stifterverband betreut in seiner Tochtergesellschaft Deutsches Stiftungszentrum inzwischen rund 350 einzelne Stiftungen, die Preise verleihen, Stipendien vergeben, also einen ganzen Blumenstrauß von unterschiedlich großen und kleinen Programmen weitgehend selbstbestimmend fördert.

Ich möchte in meinen weiteren Ausführungen aber nur auf den ersten, älteren Teil des Stifterverbandes eingehen, weil zu dem Thema ‚Private Bildungsberatung‘ nur im Wesentlichen hier Honig zu saugen ist.

Warum hat mich die DGBV als Vertreter einer privaten Förderungseinrichtung eingeladen? Welchen Bezug haben wir eigentlich zum Thema? Es ist ja nicht absolut selbstverständlich, warum Förderung etwas mit Bildungsberatung zu tun hat. Ich werde den Bogen auch etwas weiter spannen, weil der Stifterverband ja sehr stark im Bereich Wissenschaft zuhause ist und Bildung, jedenfalls bis vor relativ kurzer Zeit, im Wesentlichen im Bereich der Hochschulbildung gefördert und beraten hat. Ich kann eine allgemeine Antwort – meine allgemeine Antwort – geben auf die Frage, die ich gerade selber gestellt habe, aber auf einem gewissen Umweg, den ich Ihnen kurz beschreiben möchte: Förderung vollzieht sich in Projekten. Das ist so selbstverständlich geworden, dass niemand mehr über Alternativen nachdenkt. Dieser Modus hat aber Konsequenzen.

Sehr schön hat das Stephan Wolff in einem Artikel beschrieben, der 1996 in unserer eigenen Zeitschrift *Wirtschaft & Wissenschaft* erschienen ist „Was ist die

Welt? Ein ewiges Projekt? – Überlegungen zu den paradoxen Implikationen der organisationsförmigen Forschungsförderung“ und ich möchte Ihnen einige Passagen daraus zitieren. Sie werden dann am Ende merken, dass dieser Umweg schon mitten hinein führt in unser Thema. *„Die an ihr (d.h. an der Forschung) Beteiligten, haben sich darauf verständigt, einfach so zu tun, als ob die beste Form Forschung zu betreiben eben das Projekt sei, und es ist ihnen dabei relativ gleichgültig, ob dies der Wahrheitsfindung dient oder nicht.“* ... *„Zunächst heißt das, sich einer fördernden Einrichtung gegenüber auf bestimmte, eingegrenzte, thematische Zielsetzung zu verpflichten.“* ... *„Zur Projektförmigkeit gehört weiterhin, die Verwendung der Mittel exakt zu planen und mit einer strikten Zweckbindung zu versehen.“* Es heißt weiter in dem Artikel: *„Selbst traditionelle Bastionen des einsamen Gelehrtentums wie Theologie, Philosophie oder Geschichte präsentieren sich zunehmend projektförmig.“* ... *„Forschungsvorhaben, die sich nicht in diese Form fügen (insbesondere solche offener, theoretischer Art), haben tendenziell kaum noch Chancen wahrgenommen bzw. ernstgenommen zu werden.“* Jetzt geht es weiter mit einer kurzen Passage aus diesem Text, die Ihnen hoffentlich deutlich macht, warum ich dieses Papier hier hervorgezogen habe: *„Projektförmigkeit von Forschung impliziert auch die Möglichkeit selektiver Förderung, also auch selektiver Nichtförderung und macht so die dafür maßgeblichen Entscheidungen greifbar für systemexterne, zum Beispiel politische Einflüsse. Die Projektform ist politisch attraktiv, weil sie es ermöglicht, das Wissenschaftssystem mit wirtschaftlichen und politischen Bedingungen und Absichten organisatorisch zu koordinieren.“* Und insofern möchte ich meine Ausführungen eben mit dieser Form von Steuerung von Wissenschaft und Bildung über die Förderung von Projekten beginnen. Das von Stephan Wolff Gesagte gilt in meinen Augen in besonderem Maße für private Förderer, die zunächst einmal sehr autonom in der Wahl ihrer Schwerpunkte und auch nicht zur Gleichbehandlung verpflichtet sind, also Dinge machen können, die vielleicht ungewöhnlich sind. Ich werde Ihnen sicher auch ein paar Beispiele dafür nennen können.

Zunächst rede ich nicht von Beratung, sondern von – mitunter auch gut getamten – Versuchen der Steuerung von Bildung und Forschung durch Förderung. Die Handlungsweisen der einzelnen Einrichtungen sind natürlich im Einzelnen sehr unterschiedlich. Grob kann man zwischen *fördernden* und *operativen* Einrichtungen unterscheiden, wobei die Grenzen aber – wie ich zeigen möchte – zunehmend verschwimmen. Ich mache das am besten an einigen Beispielen klar, die zeigen, dass der Modus operandi vor allem auch von den Mitteln abhängt die zur Verfügung stehen.

Mein erstes Beispiel kommt aus dem Ausland. Der Wellcome Trust ist die weltgrößte Stiftung, in der biomedizinischen Forschung tätig und größer als der von den Zwecken her gleichgerichtete Medical Research Council (MRC), d. h. quantitativ enorm gewichtig. Das bedeutet, hier hat eine private Einrichtung eine gewaltige Gestaltungskraft im Setzen von Forschungsschwerpunkten. Das geschieht natürlich auch bei öffentlichen Förderern, selbstverständlich setzt auch der MRC Schwerpunkte. Das ist natürlich ein ganz interessanter Balanceakt, wenn

zwei Einrichtungen, eine private und eine öffentliche, mit ähnlicher Zweckrichtung gleich groß sind. Das führt auch dazu, dass die private Einrichtung selbst unter politischen Druck von der öffentlichen Seite kommt. Ein gutes Beispiel dafür: Als Ende der 90er-Jahre endgültig klar wurde, dass die britischen Universitäten baulich in einem miserablen Zustand sind, konnte sich der Wellcome Trust nicht verweigern, ein Drittel der Mittel für einen Joint Infrastructure Fund zu geben (immerhin £ 300 Mio. war dieses Drittel wert) in Zusammenarbeit mit den öffentlichen Förderern, also den Research Councils und der Regierung, was dann ganz interessante Probleme in der Abwicklung von solch einem Projekt ergab. Als ich in England war habe ich das nicht so genau herausgefunden, man hielt sich da etwas bedeckt. Aber so ein Vorhaben muss natürlich zu Reibungen führen, weil die Vergabephilosophie von Privaten und Öffentlichen durchaus sehr unterschiedlich ist, bzgl. Autonomie, Rechenschaftslegung, etc.

Mein zweites Beispiel ist, wenn man es historisch betrachtet, ähnlich gelagert. Es ist die VolkswagenStiftung, die größte deutsche Stiftung, die bei der Gründung ein Fördervolumen hatte, das dem der Deutschen Forschungsgemeinschaft in etwa entsprach. Ich bin leider nicht mehr dazu gekommen zu recherchieren, wie das damals in der Gründerzeit der Stiftung eigentlich war. Auch dort ist sicherlich – wie im britischen Beispiel – immer wieder die Frage aufgetaucht, unter welchem Druck steht man eigentlich, auch von der öffentlichen Seite, wenn man so groß ist wie die staatliche Forschungsförderungseinrichtung, in dem Fall die Deutsche Forschungsgemeinschaft, und wie grenzt man sich von ihr ab. Die VolkswagenStiftung ist bis heute sehr klar fördernd tätig. Es gab sicherlich nie ein Normalverfahren, wie bei der DFG, wo man als Antragsteller keine Vorgaben hat außer der ‚Projektförderung‘. Es wurden bei der Stiftung schon immer Schwerpunkte gesetzt und damit auch eine Forschungsagenda. Das kann man an vielen Schwerpunkten zeigen, wie man die Wissenschaftslandschaft gestaltet. Es handelt sich sozusagen um eine „subkutane“ Beratung.

Was passiert jetzt, wenn das Fördervolumen relativ gesehen schrumpft? Und das ist ja geschehen. Die VolkswagenStiftung hat ein festes Vermögen und die Erträge daraus sind mehr oder weniger gleich geblieben, während die Deutsche Forschungsgemeinschaft in den letzten 40 bis 50 Jahren enorm gewachsen ist. Die VolkswagenStiftung ist quantitativ längst nicht mehr so bedeutend wie zu ihrer Gründung und die Frage stellt sich dann natürlich nach dem ‚Impact‘. Es kann nicht mehr die reine Größe sein, darum stellt sich die Frage nach der Differenzqualität der privaten Förderung immer drängender. Einmal kann man sicherlich besonders schnell oder innovativ im Entdecken neuer Forschungsfelder zu sein. Das ist etwas, das die VolkswagenStiftung auch in vielen Bereichen vorbildlich vorgeführt hat. Aber ein zweiter Weg ist, für uns jetzt hier interessanter, auch Förderung mit wissenschafts- und hochschulpolitischem Anspruch zu betreiben, d.h. Strukturbildung zu machen. Ganz deutlich ist das spätestens mit dem Programm „Leistungsfähigkeit durch Eigenverantwortung“ geworden, vielen von Ihnen sicherlich bekannt. Eigentlich ein ganz untypisches Programm für die VolkswagenStiftung, wo es – vereinfacht gesagt – um das Management von Hochschulen ging. Die

Stiftung hatte vorher eine Studie in Auftrag gegeben, die in dem Buch von Karl Alewell „Autonomie mit Augenmaß“ aufgeschrieben ist – sicherlich immer noch lesenswert –, aber das ganze Programm war sicher eine Abkehr von bis dahin geübten Verfahren, wobei die Stiftung immer betont hat, sie sei offen in den Modellen, die sie in diesem Programm fördere. Sie hatte kein festgefügtes Modell, wie eine moderne Hochschulverwaltung oder Hochschulmanagement aussehen soll (starke Dekane, starke Präsidenten seien als Stichworte genannt), sondern sie wollte unterschiedliche Modelle unterstützen. Dieser fördernde Gesichtspunkt stand da noch im Vordergrund, aber es gab natürlich einen Beirat, es gab auch eine starke Rolle der Administration.

Es ist interessant zu sehen, wie sich die Stiftungen an der Spitze aufgestellt haben. Mit Herrn Krull, der auch sicherlich als Person sehr stark gestaltet (kein Zufall, dass er sich als Referatsleiter beim Wissenschaftsrat, also in beratender Funktion, profiliert hat!), oder bei uns Herr Erhardt, der selbst aus der Politik kommt.

Nur als Nebenbemerkung: Die Zusammensetzung von Beiräten ist natürlich schon in sich eine ganz entscheidende Gestaltungsfrage. Das gilt natürlich für den Wissenschaftsrat und andere Beratungseinrichtungen in der gleichen Weise. Ein weiteres Beispiel aus dem Beritt der VolkswagenStiftung sind die selbstständigen Nachwuchsgruppen, wo es nicht in erster Linie darum geht Forschung zu fördern – das natürlich auch – aber vielmehr strukturell eine neue Art von Nachwuchsförderung einzuführen. In diesem Zusammenhang auch kein Zufall, dass Herr Krull in der Kommission war, die u.a. die Abschaffung der Habilitation gefordert hat.

Mein drittes, ganz ähnlich gelagertes Beispiel ist die Fritz Thyssen Stiftung. Sie hat das erste Graduiertenkolleg – an der Universität Köln – gefördert, ein Modell, das dann von der Deutschen Forschungsgemeinschaft und auch von einigen Bundesländern übernommen wurde. Man kann ganz deutlich sehen, wie durch Förderung eines Beispiels ein Modell etabliert worden ist, was dann von der Politik auch aufgenommen wurde. Die Thyssen Stiftung konnte nie den Anspruch haben, viele Graduiertenkollegs zu fördern, dazu ist sie einfach viel zu klein. Sie ist eine Größenordnung kleiner als die VolkswagenStiftung. Dort ist der Druck, strukturbildend zu wirken schon sehr viel größer, weil man sich immer sagen muss, in die Breite können wir sowieso nicht gehen mit einer Stiftung, die Erträge in der Größenordnung von €13 Mio. hat.

Ich nenne Ihnen weitere Beispiele: Die ZEIT-Stiftung, die in jüngster Zeit auf den Plan getreten ist mit viel Geld und die Bucerius Law School gegründet hat. Auch natürlich ein Projekt, das durch Förderung einer Einrichtung in einer Landschaft, in einem Fachgebiet sehr viel Staub aufwirbelt, in diesem Fall in den Rechtswissenschaften, die ansonsten in meinen Augen – verzeihen Sie mir, dass ich das als Molekularbiologe mal so ganz ungeschützt sage – die Beratungsresistentesten in der Wissenschaftslandschaft zu sein scheinen. Jedenfalls haben wir als Stifterverband uns an den Juristen bisher komplett die Zähne ausgebissen!

Das fünfte Beispiel, die Robert Bosch Stiftung. Jetzt schon ein bisschen näher am Bildungsthema mit dem Programm, NaT-Working: Naturwissenschaften und Technik - Schüler, Lehrer und Wissenschaftler vernetzen sich', eine Idee, die übri-

gens auf die PUSH-Initiative des Stifterverbandes zurückgeht. Es geht dabei um die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Schule. Viele Beispiele werden dort auch substantiell unterstützt und nachhaltig gemacht, aber damit nicht genug - und das ist eigentlich typisch für den Trend, den man beobachten kann in der privaten Förderung: Die Stiftung ist derzeit dabei, Standards zu erarbeiten oder zumindest Erfolgsfaktoren zu definieren, im Sinne einer Politikberatung für den Bereich ‚Informal Science Education‘. Das ist nun ein Feld, das von besonderer Bedeutung ist nach PISA und TIMSS. Auch der Stifterverband hat sich dieser Thematik angenommen mit dem Programm ‚ÜberGänge‘, wo es um die Frage geht, wie strategisch Hochschulen an die Schulen herantreten sollten, angefangen von frühen Schnupperangeboten über Beratung bis hin zur Studierendenauswahl. Robert Bosch Stiftung und Stifterverband werden im nächsten Jahr eine große Konferenz zu diesem Thema durchführen. Wir bewegen uns hier also wirklich sehr stark auf Politikberatung zu und ich beobachte in der Stiftungslandschaft allenthalben Versuche, die Landschaft in dieser Weise zu gestalten, also auch aus Förderprogrammen Empfehlungen abzuleiten. Im Gegensatz zur Tätigkeit etwa des Wissenschaftsrates oder von Consulting-Firmen, die beauftragt werden, handelt es sich hier um eine ungefragte Beratung!

Damit bin ich endgültig beim Stifterverband, meiner eigenen Institution, die das in besonderer Weise versucht. Es gibt auch keine vergleichbare Einrichtung sonst wo auf der Welt. Das ist immer wieder interessant zu sehen, wenn man im Ausland ist und versucht zu erläutern was der Stifterverband ist. Da muss man sehr weit ausholen, weil man nie sagen kann „... ist so ähnlich wie ...“. Die Frage der Legitimation, das wird sicherlich auch ein Thema für die Diskussion im Anschluss sein, ist beim Stifterverband in der Weise beantwortet, das die Wirtschaft sicherlich als Stakeholder des Bildungs- und Wissenschaftsbereichs zu bezeichnen ist, der sich von sich aus zu Wort melden darf.

Als Stifterverband haben wir eine ähnliche Entwicklung genommen wie ich das vorher für die VolkswagenStiftung beschrieben haben, hinsichtlich des Umschlagens der Quantität in Qualität. Wir haben anfänglich bis zu 25% (!) des Budgets der Deutschen Forschungsgemeinschaft aus privaten Mitteln aufgebracht. Heute geben wir immer noch wichtige Mittel, aber quantitativ kann man damit natürlich nichts mehr bewegen. Wen es interessiert, der sollte sich das Buch von Winfried Schulze kaufen über die Geschichte des Stifterverbandes, wo auch beschrieben ist, welchen Einfluss der Stifterverband genommen hat, u.a. auf die Einrichtung des Wissenschaftsrat oder der Fraunhofer-Gesellschaft. Wissenschafts- und bildungspolitisch bedeutend war der Stifterverband von Anfang an. Der Gestaltungswille von einzelnen Wirtschaftsführern war im Stifterverband deutlich zu spüren.

Ich erblicke darin den *speziellen* Grund für meine Einladung zu dieser Veranstaltung, weil das Selbstverständnis des Stifterverbandes viel ausdrücklicher als bei den meisten anderen Stiftungen, die ich kurz an Beispielen vorgestellt habe, in der Beratung und (politischen) Gestaltung liegt. Wir verstehen uns als Policy Maker mit der Möglichkeit, finanzielle Anreize zu setzen, wir wollen eine Art Katalysator des Wandels sein, aber auch als Vermittler zwischen Wissenschaft und Wirtschaft

dienen. Es findet z.B. in unseren Gremien und Beiräten ein Dialog zwischen Vertretern der Wirtschaft und der Wissenschaft statt und wir transportieren das, was uns die Wissenschaft sagt, in die Wirtschaft zurück. Insofern sind wir, glaube ich, auch in der Wissenschaft recht gut angeschrieben.

Kurz ganz wenige Beispiele: Das Programm ReformUniversitäten ist ähnlich gestrickt gewesen wie das vorhin genannte der VolkswagenStiftung, aber leider längst nicht so gut dotiert und viel weniger ergebnisoffen. Das muss man einmal ganz deutlich sagen. Es ging ganz klar um das Management von Hochschulen mit bestimmten Vorstellungen der Wirtschaft, die dahinter steckten: Kaufmännisches Rechnungswesen, Selbstauswahl der Hochschulen, Studiengebühren etc., also Vorgaben, die einfach in diesem Programm von Anfang an drinsteckten.

Aktuelles Beispiel: ReformStudiengänge. Auch dort ein klares Bekenntnis zu Bachelor und Master als Vorgabe im Programm. Also in dieser Hinsicht keine Ergebnisoffenheit, sondern der Wunsch durch Förderung herauszukitzeln, was an Best Practice in dieser Republik in diesem Bereich vorhanden ist. Allerdings ist bei diesen Programmen der Förderungsaspekt immer noch sehr stark zu sehen, weil, wenn auch nicht sehr viel Geld auf den Tisch gelegt wird, so doch so viel, dass es attraktiv für die Hochschulen ist, sich bei uns zu bewerben.

Vollends beim Thema Politikberatung sind wir aber dann, wenn wir andere Vorhaben des Stifterverbandes anschauen, die wir in den letzten Jahren durchgeführt haben, etwa durch Zusammenfassung der Ergebnisse von Förderprogrammen und einschlägigen Veranstaltungen, etwa im Bereich Public Private Partnership, wo wir ein sehr großes Förderprogramm haben und sehr viele Workshops durchgeführt und Studien in Auftrag gegeben haben. Ich habe das Policy Paper auch mitgebracht: „Mehr Innovation fürs Geld“. Das sind knappe Empfehlungen an Politik, Wissenschaft und Wirtschaft, sich dort bitte daran zu orientieren.

Wir haben – ein weiteres Beispiel – eine Studie bei Herrn Teichler in Kassel in Auftrag gegeben, wo es um die Frage der Gestaltung von Credit Points ging, und haben dann eine sehr ausführliche Studie in knappen Empfehlungen zusammengefasst. Es war nicht so ganz einfach, das mit einem Wissenschaftler wie Herrn Teichler zu machen. Ich sehe darin auch ein bisschen das Elend der Bildungs- und Hochschulforschung, weil oftmals die Studien zwar sehr gut und für die *Experten* auch durchaus lesbar und fruchtbar sind, aber die *Politiker* einfach wegen der Länge und Komplexität, der vielen Wenss und Abers und statistischen Einschränkungen etc. nicht erreichen. Wir sehen uns hier manchmal in einer Art Übersetzertätigkeit zwischen Bildungs- bzw. Hochschulforschung und Politik.

Der dritte Fall und das ist vielleicht das drastischste Beispiel, ist eine Art Politikberatung durch *Ranking*. Wir haben die privaten Hochschulen sich vergleichend vorstellen und bewerten lassen durch eine von uns eingesetzte Kommission. Ich glaube, so viel Ärger haben wir noch nie bekommen, von den Verlierern versteht sich und auch von den einzelnen Landesministerien, wo jene privaten Hochschulen verortet waren, die schlecht abgeschnitten hatten, haben wir extrem böse Briefe bekommen. Das war natürlich auch ein Verfahren, das sich sonst – behaupte ich einmal – niemand so schnell trauen würde. Darin sehe ich auch eine wichtige Rolle

des Stifterverbandes. Oder nehmen Sie den Vergleich der Landeshochschulgesetze, den wir zusammen mit der Hochschulrektorenkonferenz vorgenommen haben, wo es dann sehr in die Einzelheiten ging, aber unter bestimmten Voraussetzungen: Autonomie und Wettbewerb waren – kurz gesagt – die Meßlatte für die vergleichende Bewertung, Begriffe, die natürlich in der Wirtschaft positiv besetzt sind.

Künftig, das möchte ich noch schnell sagen, wollen wir auch punktuell Projektberatung und -begleitung betreiben. Wir haben jetzt ein neues Programm Lehrerbildung gemeinsam mit der Stiftung Mercator aufgelegt, wo sich im Grunde alle großen lehrerbildenden Einrichtungen bewerben, wo wir auch eine extrem gut zusammengesetzte Expertenrunde haben und die gesamte Landschaft abbilden können. Aber da haben wir im Vorfeld den Antragstellern Beratung angeboten und wir werden auch im Verlauf des Programms wirklich Beratung im Detail in den Projekten betreiben.

Am operativen bzw. Beratungsende des Spektrums – und das leitet schon über zu dem zweiten Vortrag von Herrn Studer –, würde ich Bertelsmann Stiftung sehen und das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). Herr Breitenbach hat schon darauf hingewiesen, dass es durchaus segensreich gewirkt hat und die Landschaft in Bewegung gebracht hat, weil sich natürlich gerade bei der Bertelsmann Stiftung die Frage nach Legitimation und Partizipation schärfer stellt, weil dort wie bei kaum einer zweiten deutschen Organisation eine *Person* über viele Jahrzehnte prägend war. Reinhard Mohn als Persönlichkeit hat hier mit einer bestimmten Philosophie oder auch Ideologie mit sehr viel Geld prägend gewirkt. Und insofern ist das für mich das operative Ende des Spektrums, das am weitesten weg ist von der Förderung im privaten Bereich.

Ich möchte noch ganz kurz etwas zum Stichwort Legitimation und Partizipation sagen, auch um das Spektrum noch einmal abzubilden. Die VolkswagenStiftung, wenn Sie da in das Kuratorium sehen, ist Politik vertreten, Bund, Länder, Arbeitgeber, Gewerkschaft und die Wissenschaft natürlich sehr stark. Man kann schon sagen, Interessengruppen sind dort vertreten fast wie bei einer öffentlichen Einrichtung, wobei auch klar ist, dass die VolkswagenStiftung keine private Stiftung eines Stifters, sondern durch die Privatisierung des staatlichen Volkswagenkonzerns entstanden ist mit der Besonderheit des Niedersächsischen Vorab, wo das Geld in den öffentlichen Bereich in Niedersachsen fließt. Der Stifterverband: Stakeholder Wirtschaft, in unserem Vorstand sitzen 28 der Dax30-Unternehmen mit ihren Vorstandsvorsitzenden, darüber hinaus nur noch die Präsidenten der Max-Planck-Gesellschaft und der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Eine breitere Vertretung findet man in unserem Kuratorium, das allerdings hinsichtlich seiner Kompetenzen relativ schwach ist. Von dieser Aufstellung her ist klar: Anstoß von außen, mitunter sogar Provokation des Wissenschaftssystems durch die Wirtschaft, ist unsere Aufgabe und unser Selbstverständnis, natürlich auch noch mit stark fördernden Aspekten. Am anderen Ende, wie schon gesagt, Einrichtungen wie die Bertelsmann Stiftung, die sehr stark durch Einzelpersonlichkeiten bzw. eine einzelne Persönlichkeit geprägt sind.



## Matthias Rürup

### Protokoll

Die Diskussion im Forum III erfolgt jeweils im direkten Anschluss an die Vorträge von Herrn Dr. Ekkehard Winter und Herrn Thomas Studer.

In Herrn Winters Darstellung verschiedener Formen von Bildungsberatung durch Unternehmen bzw. deren Stiftungen finden insbesondere die Begriffe der „subkutanen“ und „ungefragten“ Beratung von Bildungspolitik besondere Zustimmung. Sie erscheinen den Diskussionsteilnehmern sehr treffend zur Kennzeichnung von Beratungsformen durch Projektförderung, Wissensgenerierung durch Erprobung oder Strukturfinanzierung. Auch seien wesentliche Ansatzpunkte für Kritik an diesen Beratungsformen in diesen Begriffen schon tendenziell enthalten. Die Unterschwelligkeit solcher Beratung sei vor allem deswegen problematisch, da sie durch strukturschaffende Maßnahmen durchaus auch konterkariierende Wirkungen auf mittelfristige strategische Planungen einzelner Organisationen oder der Bildungspolitik haben könnten. Ein beachtenswertes historisches Beispiel wäre die Förderung des Aufbaus empirischer Bildungsforschung an außeruniversitären Institutionen durch die VolkswagenStiftung in den 1960er- und 1970er-Jahren, die zum Teil mitverantwortlich für die anhaltende Strukturdefizite der empirischen Bildungsforschung an den Universitäten zu machen sei. Gerade angesichts heutiger staatlicher Sparbemühungen auch im Bildungsbereich, hätten Projekt- oder Stellenförderungen aus Stiftungen einen zunehmend großen Einfluss auf die Entwicklungen von Forschungs- und Fachbereichen an Universitäten. Als Beispiel wurden Stiftungsprofessuren genannt, die Fächerprofile und inhaltliche Ausrichtung von Fakultäten stark beeinflussen würden. Die Gefahr bestünde, dass durch solche Förderungen kurzfristige Handlungsstrategien und opportunistische Verhaltensweisen begünstigt würden. Insbesondere die fehlende Langfristigkeit dieser Förderstrategien sei kritisch zu betrachten, da unter Umständen auch nach Auslaufen der Förderung finanzielle oder organisatorische Verbindlichkeiten fortbeständen. Ebenfalls problematisiert wurde die Charakteristik des Ungefragtseins dieser Beratungsformen. Sie würden eigenverantwortlich Tatsachen herzustellen suchen, ohne sich dafür demokratisch verantworten zu müssen. Hieraus entstünden Legitimationsprobleme.

Herr Winter betont noch einmal das Anliegen des Stifterverbandes der deutschen Wirtschaft als Policy-Maker zu handeln und entsprechend als operative Einrichtung aufzutreten. Zum Teil würde der Stifterverband dabei Anregungen aus der Wissenschaft aufgreifen. So sei das Projekt zum Hochschulmanagement entstanden. Allerdings gäbe es kein Normalverfahren der Förderung und keine offenen Töpfe. Gerade mit den gegenwärtig beschränkteren Mitteln komme es dem Stifterverband darauf an, Schwerpunkte zu setzen, direkt zu gestalten und ungefragt zu sein. Zur Frage der Sicherung von Nachhaltigkeit nach Auslaufen der Förderung

verweist Herr Winter darauf, dass im Antragsverfahren selbstverständlich Planungen zur Weiterführung der Maßnahmen durch die sich bewerbenden Institutionen nachgewiesen werden müssten. Ansonsten sei die Gefahren opportunistischen Verhaltens ein wichtiges Thema, dass stärkerer Beachtung bedürfe. Nicht zuletzt müsse zwischen verschiedenen Formen der Nachhaltigkeit von Fördermaßnahmen unterschieden werden. Am Ende verschiedener Förderprojekte ständen auch einfach Evaluationen und Publikationen, die So Anregungen für weitere Entwicklungen geben wollen. Für Stiftungsprofessuren dagegen müsse die fortdauernde Finanzierung von vornherein gesichert werden.

Angesprochen auf die Schwierigkeiten der Besetzung von Stellen der Wirtschaftsvertreter im Wissenschaftsrat, verweist Herr Winter auf zwei zentrale Ursachen. Einerseits seien die Top-Manager der großen deutschen Unternehmen schon auf Jahre hinaus terminlich gebunden und zum anderen sei der Aktionshorizont dieser Manager global. Deutschland sei dabei kein eigenständiges Thema. Auch der Stifterverband versuche sich auch auf europäischer und internationaler Ebene einzubringen. Das Projekt „Public Understanding of Science“ wäre dabei sehr erfolgreich.

Der Vortrag von Herrn Studer zur Geschäftsstrategie und einzelnen Projekten der mundi-consulting GmbH im Bereich der Bildungsberatung ist Anlass zu einer Diskussion über die Vorteile und Funktion privater Bildungsberater. Warum wird private Bildungsberatung eingekauft, obwohl wissenschaftliche Expertise wesentlich billiger sind? Was ist an privater Bildungsberatung besser?

Herr Studer weist darauf hin, dass es bei der Beratungen im Bildungssystem schwierig sei die Durchschnittsentgelte eines privaten Beraters zu erzielen. Im Übrigen wäre die Streuung der Einkommen der Berater zu beachten, man könne nicht nur die Durchschnittswerte oder Marktführer als Orientierungspunkte nehmen. Andererseits arbeite Wissenschaft grundsätzlich anders als private Bildungsberatungsfirmen, wobei sich durchaus Kooperationen ergäben.

Als Marktvorteil für die mundi consulting GmbH erwiesen sich insbesondere frühere persönliche Bindungen in das Tätigkeitsfeld des Bildungsmanagement. Die Beratungsfirma hätte Stallgeruch und würde deswegen gerne beauftragt. Zudem wäre die Umsetzungsorientierung ein Vorteil privater Bildungsberatung. Sie wäre ausgerichtet auf klare Problemstellungen, zielorientierte Lösungssuche und Umsetzungswillen. Auch wären private Berater verpflichtet die Informationen aus ihren Projekten vertraulich zu behandeln. Es müssten keine Ergebnisberichte veröffentlicht werden. Dies könne zusätzlich attraktiv für die Auftraggeber sein.

Wichtig sei auch, dass innerhalb der Beratungsprojekte die verschiedenen Betroffenen- und Interessengruppen zum Beispiel über Projektbeiräte systematisch eingebunden würden. Dabei würde Konfliktpotential gemindert und würde die Beratungsfirma die Rolle eines Mediators bei Kommunikationsproblemen angesichts konkreter Entscheidungssituationen übernehmen.

An der Charakterisierung stärkerer Umsetzungsorientierung als Merkmal privater Unternehmensberatung werden Zweifel geäußert. Würden sich die Berater nicht in der Regel dann verabschieden, wenn die Umsetzung anstände? Zudem

zeigten sich in den Problemlösestrategien der privaten Berater trotz unterschiedlicher Problemlagen ein hohe Gleichförmigkeit der Lösungskonzepte.

Sicher, räumt Herr Studer ein, gäbe es Firmen die Problemlösungen quasi von der Stange verkauften. Dies sei ein Faktum. Andererseits verließen nicht immer nur die Berater den Beratungsprozess vorzeitig. Gerade bei Beratung der Bildungspolitik könne es passieren, dass durch diese Umsetzungsmaßnahmen in Angriff genommen würden, bevor der Beratungsprozess abgeschlossen sei.

Hinterfragt wird die Unabhängigkeit privater Bildungsberatung. Gäben nicht die Auftraggeber die wesentlichen Inputs? Die Gefahr, dass Beratung neben ihrer idealtypischen Problemlösefunktion auch eine Legitimationsfunktion für schon offensichtliche Lösungen habe, sei, so Herr Studer, durch die öffentlichen Ausschreibungen, die der Auftragsvergabe vorausgingen, zum Teil minimiert. Ansonsten sei sie sicherlich wie bei Beratung allgemein vorhanden.



**Jürgen Schlegel**

## **Zusammenfassung der bisherigen Beratungen der Jahrestagung**

Meine Damen und Herren,

es ist in den vergangenen Jahren Übung gewesen, dass ich versucht habe, die Ergebnisse der bisherigen Beratungen für den Samstag und die Teilnehmer des Streitgesprächs zusammenzufassen. Ich will dies auch dieses Jahr versuchen, obwohl ich nicht alle Foren persönlich habe besuchen können. Ich kann mich aber auf Mitschriften der Moderatorinnen und Moderatoren beziehen.

Wir hatten das Glück, im Plenum drei Wissenschaftler zu hören, die zur Politikberatung aus jeweils unterschiedlicher Sicht mit unterschiedlichen Akzenten gesprochen haben, die auch deutlich gemacht haben, dass Wissenschaft ohne Kontroversen nicht auskommt und wir haben dann die Antwort der Politik darauf bekommen, nüchtern, zielorientiert, nutzenorientiert und daran haben sich die Foren angeschlossen, die das Thema vertieft haben. Die Foren haben aber auch Themen aufgegriffen, die in den Vorträgen vorher noch nicht zur Sprache gekommen sind.

Aus den Vorträgen habe ich Folgendes mitgenommen: Die Idealform von Beratung ist offenbar die, bei der der Beratende das Wissen des Beratenen vermehrt, seine Entscheidungsgrundlage also verbreitert.

Wir haben gelernt, dass es eine ganz schwierige Frage ist, ob und wie stark Beratung in den Entscheidungsprozess selbst einbezogen sein soll. Wir haben gehört, dass die Berater häufig eine Tendenz haben, nicht nur beraten, sondern auch mitentscheiden zu wollen. Die nüchterne und klare Antwort des Politikers ist, dass sehr stark auf Einhaltung der Rollenverteilung geachtet werden müsse; der Berater verliert seine Unbefangenheit, wenn er selbst entscheidet.

Wir haben auch gelernt, dass der Idealfall der Beratung, bei dem die Beratenen unter sich sind und dann das Ergebnis ihrer Beratung dem zu Beratenden übergeben, durchaus nicht das ist, was in der Wirklichkeit den meisten Erfolg hat: Erfolgreich scheint Beratung der Politik besonders dann zu sein, wenn Beratende und Beratene beim Beratungsprozess in einem Dialog stehen, wenn die Beratung auch das spezifische Wissen und die spezifischen Bedingungen des Beratenen mit einbezieht und wenn die Wissenschaft ihrerseits sich des Rates anderer, nicht aus der Wissenschaft stammender Experten versichert. Ich glaube, es war Uwe Schiemank, der diese Form von Beratung mit Blick auf den Wissenschaftsrat als Politikverflechtungsfalle bezeichnet hat. Der Begriff suggeriert Negatives. In der Praxis ist diese Politikverflechtung von wissenschaftlicher Beratung jedenfalls im Bereich Wissenschaft und Forschung im Wissenschaftsrat ein Erfolgsmodell gewesen.

Wir haben von den unterschiedlichen Erfolgs- und Misserfolgsbedingungen von Beratung gehört und wir haben aus den Vorträgen mitgenommen, dass Politik-

beratung in vielfältigen Formen und mit ganz unterschiedlichen Zwecksetzungen angeboten und nachgefragt wird.

Professor Hans Weiler, Stanford, hat dies anlässlich des 65. Geburtstages von Evelies Mayer am 23. Januar diesen Jahres ein wenig ironisch so zu systematisieren versucht:<sup>1</sup>

- Beratung als politische Hygiene, bei der der Ratgeber kraft seiner Autorität Streitfragen entschärfen soll,
- Beratung als Legitimation, die zu größerer Glaubwürdigkeit bereits getroffener Entscheidungen führen soll,
- Beratung als Kommerz, die Beratungsleistung nicht als ehrenvolle Nebentätigkeit empfindet sondern als Beruf betreibt,
- Beratung als Schadensbegrenzung zur Begrenzung der Auswirkungen getroffener Fehlentscheidungen,
- Beratung als Handlungsersatz, durch die Entscheidungen, die man noch nicht treffen will, hinausgeschoben werden können,
- Beratung als Arbeitsbeschaffungsmaßnahme und
- Beratung als angewandte Wissenschaft.

Wenn auch dies alles mit einem gewissen Augenzwinkern ausgesprochen worden war, so ist in all diesen Facetten immer auch ein Stück Wahrheit enthalten. Die angesprochenen Formen von Politikberatung waren Gegenstand der Vorträge und auch der Foren.

Das Forum 3 hat seine Impulse von professionellen Politik- und Wissenschaftsberatern bekommen. Wir haben gelernt, dass in der Regel Beratung angefordert wird. Im Forum 3 haben wir aber auch gesehen, dass es Beratung gibt, die ohne Anforderung gegeben wird. Es gibt bei den Juristen den Begriff der aufgedrängten Bereicherung, hier könnten wir von der aufgedrängten Beratung sprechen. Herr Winter vom Stifterverband hat uns sehr plastisch geschildert, wie diese Form von Beratung vom Stifterverband virtuos genutzt wird, durchaus auch um eigene politische Zielsetzungen zu verwirklichen. Die Bertelsmann-Stiftung ist auf diesem Feld der ungefragten Beratung mindestens ebenso virtuoser Konkurrent. Beratung bleibt oft abstrakt, lässt den Beratenden ratlos bei der Frage zurück, wie er denn den guten Rat praktisch umsetzen soll. Herr Studer hat am Beispiel einer professionell arbeitenden Beratungsfirma gezeigt, dass gerade bei der Schnittstelle in die Anwendung hinein externe Beratung häufig sinnvoll sein kann. Beratung wird zunehmend ein Markt sein, der professionell arbeitende Firmen und Einzelpersonen tragen wird; nicht nur die Politik sondern auch die Wissenschaft selbst wird sich beraten lassen, weil sie neue Formen des Handelns aufgedrängt bekommt, freiwillig ergreifen will, neue Strukturen schaffen will, die mit dem Instrumentarium der Wissenschaft nicht ohne weiteres entwickelt werden können.

---

1 „Rat und Ratlosigkeit der Ratgeber“, Ansprache zur Sondersitzung der Darmstadt-Kassel-Runde aus Anlass des 65. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Evelies Mayer, Darmstadt, 23. Januar 2003, Hans N. Weiler, Stanford University.

Ich danke Herrn Weishaupt für die Moderation dieser Arbeitsgruppe und respektiere seine gewisse Distanz gegenüber professionell erbrachter Politik- und Wissenschaftsberatung.

Über die Beratungen im Forum 1 hat mich Frau Götte mit Informationen versehen; Drs. van de Ven hat über niederländische Formen der Qualitätssicherung gesprochen, über neue Formen der Schulleitung, des Schulleiter-Coachings, der Schulleiter-Beratung und der Schulleiter-Evaluation.

Frau Demmer hat sich der Mühe unterzogen, 35 Jahre Beratung durchzugehen und auf ihre Relevanz hin abzuklopfen. Herr Eckinger hat sich sehr stark auf die aktuelle Diskussion über die Bildungsstandards, ihre Entwicklung und Modifikation im schulischen Feld konzentriert. Daran hat sich eine interessante und angelegte Diskussion angeknüpft.

Das Forum 2 hat sich ganz explizit mit der Bildungsberatung auf der kommunalen Ebene, also ganz vor Ort, befasst. Professor Mayer vom Deutschen Städtetag und Professor Rolff vom Institut für Schule und Entwicklungsforschung, Dortmund, haben referiert. Anders als von uns vermutet, hat sich Professor Mayer stärker auf allgemeine Überlegungen bezogen, und Professor Rolff hat ganz konkrete Beispiele aus dem Bereich Dortmund zum Thema Change-Management dargestellt. Danke Frau Toelle für die Moderation dieses Forums, in dem noch einmal deutlich die Gefahren angesprochen wurden, die dadurch entstehen können, dass der Berater Teil des Systems wird und die zu Beratenden sich in Abhängigkeiten begeben.

Was in den Vorträgen abstrakt angesprochen war, haben die Foren praktisch konkretisiert: Beratung braucht die Interaktion, aber die Interaktion darf nicht so weit gehen, dass die Rollen vertauscht werden oder der Berater zum Mitentscheider wird. Er verliert dann seine Unbefangenheit: Die Idee des Freiherrn vom Stein, die uns Herr Tenorth vor Augen geführt hat, Berater und Sachkundige in den Entscheidungsprozess einzubeziehen, war Utopie.

Ich bin gespannt, ob Professor Weiler in absehbarer Zeit die Öffentlichkeit mit einer „Stanford-Theorie der Politikberatung“ überrascht.

Vielleicht entwickelt sich aber auch eine hallensische Theorie der Politikberatung: Wie die „Frankfurter Allgemeine“ vom 17.11. meldet, hat die Hochschule einen Studiengang „Empirische Ökonomik und Politikberatung“ eingerichtet, auf dessen Ergebnisse wir sicherlich alle gespannt sind.

Gespannt sind wir jetzt aber auch auf Herrn Dondelinger, der im Großherzogtum Luxemburg sowohl im Schulbereich als auch im Hochschulbereich tätig gewesen ist. Herr Dondelinger hat sich mit Fragen der gymnasialen Bildung befasst, bevor er im Hochschulministerium für die Neuordnung der Hochschullandschaft in Luxemburg und Entwicklung der Universität Luxemburg zuständig geworden ist. Herr Dondelinger hat darüber hinaus vielfältige und breite Erfahrung in den Gremien des Europarats und der Europäischen Union. Wir alle wissen, dass gerade die Europäische Kommission einen überdurchschnittlichen Beratungsbedarf hat und damit auch eine Fülle von Beispielen gelungener und weniger gelungener Beratung bietet.



**Germain Donde linger**

## **Erfahrungen mit Politikberatung in anderen europäischen Ländern<sup>1</sup>**

Recht herzlichen Dank für die einführenden Worte. Ich bin noch immer überrascht, dass ich überhaupt hier eingeladen worden bin – dies aus einfachen Gründen:

1. Eine Theorie der Beratung im Bereich Politik – darüber habe ich überhaupt noch nicht nachgedacht. In meiner zwölf- bis dreizehnjährigen Erfahrung als Berater eines Ministers habe ich immer nur das eine getan: Beraten, ohne lange darüber nachzudenken, welche Theorien dahinter stecken oder nicht dahinter stecken könnten. Eines ist mir aber bewusst geworden, als ich gestern die verschiedenen Referate und heute die Zusammenfassung von Herrn Schlegel hörte: Dass wir Beratung an und für sich in Luxemburg so angehen, dass wir nach vorne schauen. Beratung bedeutet für uns immer: Wo stehen wir, was gibt es zu tun und welche Lösungen schlagen wir vor? Wir sehen selten zurück, wir sehen selten auf 13 oder 14 oder 20 Jahre Beratung zurück, indem wir dann sagen, da lagen wir falsch, sondern wir schauen eher nach vorne. Beratung hat also für uns immer mit Politikgestaltung zu tun. Beratung hat immer mit Strategiedefinitionen zu tun und ist von daher immer nach vorne schauend.
2. Was Beratung angeht, muss man auch sagen, dass wir, wenn es um Experten geht, sehr klar darauf aufpassen, dass Meinungen dieser Experten immer außerhalb des Entscheidungsfindungsprozesses gesucht werden, d.h. dass wir diesen Mix, von dem ich gestern gehört habe, so in Luxemburg nicht kennen. Diesen Mix von aus verschiedenen Bereichen zusammengesetzten Leuten betrachten wir nicht als Beratung, sondern bereits als Konsensfindung. Dies ist dann für uns schon ein Teil des politischen Geschäftes und ein Teil der politischen Strategie, um eine Sache umzusetzen. D.h., Leute aus verschiedenen Funktionen in Wissenschaft, Politik und Wirtschaft in ein Forum zu setzen, hat schon strategische Bedeutung, um ins politische Geschäft einsteigen zu können. Dies hat schon mit Change Management und mit Konsensfindung zu tun. In dem Sinne ist es für uns keine Beratung, sondern schon ein Teil des Policy-Making. Nun will ich Sie heute nicht mit meinen »Nichterfahrungen« aus Luxemburg langweilen. Sie wissen: Luxemburg ist ein sehr kleines Land und daher haben solche Überlegungen kaum Relevanz. Der Vorteil, wenn sie aus einem kleinen Land kommen, ist, dass das Ausland unheimlich groß wird und man natürlich immer wieder irgendwo im Ausland ist und sich mit diesen Din-

---

1 Überarbeitete Abschrift der Aufzeichnung des Wortbeitrages vom 22.11.2003. Die Diktion der wörtlichen Rede wurde beibehalten.

gen auseinandersetzen muss. Ich möchte Ihnen heute von drei oder vier Erfahrungen berichten, die ich im Laufe der letzten 10 bis 15 Jahre im Bereich des Europarates, des Europäischen Ministerrates und auch im Bereich der Expertengruppen innerhalb der Kommission gemacht habe.

Zum Europarat: Wir hörten gestern den Begriff »wissenschaftliche Politikberatung« als Umsetzung von Wissenschaft in Politik. Ich glaube, dass man das am besten beleuchten könnte, wenn man die Sprachpolitik im Europarat der 70er- und 80er- bis zur Mitte der 90er-Jahre ansieht. Das politische Ziel um die Mitte der 70er-Jahre, hauptsächlich aber in den 80er-Jahren war die Demokratisierung des Fremdsprachenerwerbs insbesondere in der Berufsbildung. Dies war an und für sich die einzige politische Vorgabe; man wollte den Fremdsprachenerwerb in der zweiten und dritten Fremdsprache so gestalten, dass große Teile der Bevölkerung und große Teile der Schüler an diesen Fremdsprachenerwerb herangeführt werden könnten. Man erinnere sich daran, dass dies die gleiche Zeit war, in der in Deutschland über die Reform der gymnasialen Oberstufe diskutiert wurde, die Zeit, als die Gesamtschule sehr stark in der Diskussion war, dies sowohl in Deutschland als auch in Frankreich – sogar in Luxemburg. Die Wissenschaft war in diesem Augenblick auf diese politische Vorgabe vorbereitet. Die angewandte Linguistik und die Fremdsprachendidaktik wurden so gestaltet, dass in dem Programm »moderne Sprachen« beim Europarat eine neukalkulierte Entwicklung stattfinden konnte. Man erarbeitete damals neue Definitionen und sah Sprache funktional, nicht im Sinne der Vermittlung von Grammatik, sondern fragte: Wie setze ich Sprache um, wie gehe ich mit Sprache um im authentischen Gespräch oder im Alltagsleben? Diesbezügliche Vorgaben wurden innerhalb von 15 Jahren für über 28 Sprachen entwickelt, wobei die Konzepte im Deutschen, im Englischen und im Französischen später zu weiteren Entwicklungen führten. Man kann nicht sagen, dass in diesem Fall die Wissenschaft die Politik substituierte, aber die Wissenschaft wurde zu einem wichtigen Pfeiler des Change Management. Ohne die Ergebnisse der angewandten Linguistik und der Fremdsprachendidaktik hätte man diese Umwälzungen im Erwerb der Fremdsprachen nie durchlaufen können. Heute wird es kaum wahrgenommen, aber alle modernen Entwicklungen gehen auf diese Konzeptionen aus der Zeit Mitte 70er- bis zum Anfang der 80er-Jahre zurück. In dem Sinne hat die Wissenschaft eine Rolle im Change Management gespielt, in dem sie wirklich zum Zulieferbetrieb für politische Entscheidungen wurde. Ziel war es, einen Demokratisierungsprozess in Gang zu setzen und den Fremdsprachenerwerb von Latein hin zu den modernen Sprachen zu führen – ihn offen zu gestalten für junge Leute, die in der Berufsausbildung waren oder in berufsbildenden Schulen. Diese Entwicklung hat aber auch zu kommerziellen Anwendungen zum Beispiel in der Publizistik geführt, was ohne die wissenschaftliche Unterstützung nie möglich gewesen wäre. Übrigens waren u.a. auch das Goethe-Institut und das British Council in diese Arbeiten stark involviert.

Zweiter Erfahrungsbereich: OECD-PISA. Ich bin mir nicht sicher, ob PISA an und für sich »Beratung« darstellt. PISA ist zunächst eine Datenerhebung, bevor sie

Beratung ist. Dies ist der erste Punkt. Der zweite Punkt ist: Weshalb gibt es PISA? PISA ist ein Projekt der OECD und die OECD hat den Wirtschaftswettbewerb zum Thema. Die OECD hat damit zu tun, wie man sich auf der »Weltlandkarte« wirtschaftlich positioniert: Wo ist man stärker, wo ist man weniger stark? Weshalb jetzt diese Statistiken – denn mehr stellt PISA ja an und für sich nicht dar – weshalb also jetzt diese statistischen Erhebungen im Bereich der Bildung? Der Grund ist, dass wir an der Schwelle zur Wissensgesellschaft stehen. Wir wissen, dass das Übertragen von Wissen und die Anwendung von Wissen heute Wettbewerbsvorteile darstellen, wie dies in den 90er-, 80er- oder 70er-Jahren überhaupt noch nicht der Fall war. In den 70er und 80er Jahren diskutierten wir über pädagogische und humanistische Ziele des Unterrichts in der Schule. Leitgedanke war der vollkommene Mensch, das humanistische Menschenbild. Leitgedanke war die Sozialisation der Schüler und nicht die Wettbewerbsfähigkeit einer Gesellschaft auf wirtschaftlichem Gebiet. Dieser Wechsel geschah Ende der 90er-Jahre. Daher wurde im Bereich der OECD PISA konzipiert und gesagt: Wir wollen unsere Systeme analysieren um herauszufinden, ob wir noch wettbewerbsfähig sind und wo wir überhaupt stehen. Dies ist auch der Grund, weshalb bei PISA die kulturelle oder interkulturelle Dimension des Lernens überhaupt nicht berücksichtigt wird. PISA ist kulturell bereinigt; die Tests haben mit Kulturalität überhaupt nichts zu tun und sollen auch nichts damit zu tun haben. Man muss berücksichtigen, dass PISA mit Wettbewerbsfähigkeit und mit wirtschaftlicher Entwicklung zu tun hat und sehr wenig mit dem traditionellen Verständnis von Pädagogik.

Was hat dies mit Beratung zu tun? Hier findet Beratung nicht im engeren Sinne statt, da in PISA im wesentlichen statistische Erhebungen durchgeführt werden. Man muss auch hier wiederum sehen, dass die Wissenschaft eine ausführende Funktion hat. Die Vorgabe war, Leistungsstandards im Hinblick auf die wirtschaftliche Entwicklung, die im Zeichen der Globalisierung steht, zu entwickeln. Die Wissenschaft hatte eine ausführende Funktion, in dem sie die Tests erarbeitete. Die Tests wurden erarbeitet von einem internationalen Konsortium. Die Rolle der Politik im Bereich von PISA war, die Ausschreibung so zu gestalten, das sich internationale Konsortien melden konnten, um diese Tests zu erarbeiten und durchzuführen. Dies war auch ein lukratives Geschäft, bei dem es um sehr viel Geld ging. Man muss auch wissen, dass »by the end of the day« drei bis vier solche Konsortien entstanden waren, die sich im übrigen untereinander stark bekämpften, denn jeder wollte diese Macht haben, zumal über Jahre hinweg Finanzierungsmöglichkeiten bestehen würden. Man muss sagen: Wissenschaft wurde hier als Kommerz betrieben, Wissenschaft und Beratung hatten mit »Ausführung« zu tun. Beratung durch PISA in unserem Sinne kann jetzt erst entstehen. Wir müssen jetzt sehen, wie wir mit PISA weiter umgehen werden und wir müssen sehen, wie wir unsere Schulsysteme so entwickeln, dass wir die Lektionen lernen, die wir lernen müssen. Ich sage dies als jemand, der aus einem Land kommt, das bei PISA unheimlich schlecht abgeschnitten hat. Wir haben sehr viel Arbeit vor uns – ich sage dies mit großem Nachdruck – wir haben sehr viel zu tun, da wir, wie Deutschland, schlecht abgeschnitten haben und da wir die Sozialisierung, die Einbindung, die

Integration unserer Einwandererkinder, deren Anteil in den Schulen bei über 50% liegt, bis jetzt noch nicht geschafft haben. Aber das ist ein anderer Fall. Beratung muss hier anfangen, Konsensfindung muss hier ansetzen. Also: OECD-PISA ist Wissenschaft und Beratung vor kommerziellem Hintergrund, und die Wissenschaft hat eine ausführende Funktion bei der Datenerhebung.

Dritter Bereich: Die Standortbestimmungen der EU und des Europäischen Ministerrats: Erinnern wir uns an Lissabon 2000: Die Premierminister und Staatschefs der Mitgliedstaaten der Europäischen Union haben festgehalten, dass sich die EU bis zum Jahre 2010 zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum der Welt entwickeln soll. Dabei wurde auch festgehalten, das Wissen sehr stark zu dieser Entwicklung beitragen soll und einen Beitrag hierzu zu leisten hat. Zwei interessante Feststellungen gibt es in diesem Zusammenhang: Bildung ist hier zum ersten Mal seit den römischen Verträgen als Mittel für eine europäische Politik bezeichnet worden. Das war bis dato nicht der Fall. Bildung war immer im Bereich der Subsidiarität und wurde nie eingesetzt, um eine andere spezifische europäische Politik zu unterstützen. Bildung wurde also hier zum ersten Mal als Mittel einer europäischen Politik definiert. Zweitens muss man aber auch sagen, dass die Initiative von anderen ausging als von Bildungspolitikern – auch das ist ein Charakteristikum der Bildungsangelegenheiten auf europäischer Ebene. Bildung auf europäischer Ebene ist immer weitergekommen, wenn sie von außen bestimmt wurde. Das kann man z.B. an verschiedenen anderen Politiken im Bereich der Berufsbildung und der Mobilität von Arbeiten erkennen. Die zweite wichtige Feststellung ist, dass, wann immer Bildung auf europäischer Ebene zur Sprache kam, sie zu etwas dienen sollte. Bildung wurde also praktisch gesehen und als Thema von anderen Ministerräten aufgezwungen oder diktiert. Die Initiative lag fast nie beim Bildungsminister auf europäischer Ebene. Es gibt natürlich dafür Gründe. Wir kennen die Artikel des Maastricht-Vertrages, die in Amsterdam und Nizza überholt wurden. Die Verträge sprechen von Subsidiarität in Bildungsangelegenheiten und legen sehr klar fest, wie das Subsidiaritätsprinzip anzuwenden ist. Subsidiarität bedeutet hier, dass alles, was Bildung angeht, in der Kompetenz des einzelnen Mitgliedstaates liegt. Bildung wird dann definiert als Struktur und als Inhalt. Diese beiden Bereiche gehören also zu den Kompetenzen des Mitgliedstaates und nicht zu den Kompetenzen der Europäischen Kommission. Andererseits ist die Kommission tätig oder kann tätig werden, wenn es um die Verwirklichung der Unionsziele geht. Dafür stehen Programme wie SOKRATES oder LEONARDO; daneben gab bzw. gibt es TEMPUS und ERASMUS; TEMPUS gibt es ja noch heute. Aufgrund der Lissabon-Deklaration haben sich viele Dinge grundlegend verändert. Wir sind heute in einem Bereich, den wir als »offene Koordination« bezeichnen, und offene Koordination führt letztlich zu Benchmarking. Im Laufe des Jahres 2004 wird ein erster Bericht über die fünf Domänen erscheinen – fünf Ziele, die gesetzt worden sind, um die mit der Lissabon-Strategie verfolgten Intentionen zu erreichen. Die fünf Ziele, ich erinnere noch einmal daran, sind: 1. Ziel, dass 85% der 22-Jährigen einen Schulabschluss erreichen sollen, der dem einer oberen Sekundarstufe gleich kommt. Ob dieser in der traditionellen gymnasialen Stufe liegt oder in der Be-

rufsausbildungsstufe, ist an und für sich gleich. Aber 85% der 22-Jährigen sollen diesen Schulabschluss erreichen. 2. Ziel: Die Zahl der Drop-Outs – der Prozentsatz derjenigen, die das Schulsystem ohne Qualifikation bzw. ohne Abschluss verlassen mussten – sollte unter 10% liegen. 3. Ziel: Der Prozentsatz derjenigen, die in den letzten vier Wochen vor einer Erhebung eine Weiterbildungsmaßnahme absolviert haben, soll bei 12,5% liegen. d.h. wenn jetzt eine Erhebung stattfände, müssten sich in den voran gegangenen vier Wochen 12,5% der Erwerbstätigen zwischen 25 und 64 Jahren in einer Weiterbildungsmaßnahme befunden haben. 4. Ziel: Der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt soll erhöht werden. 5. Ziel: Der Prozentsatz derjenigen, die bei der PISA-Erhebung im Lesenverständnis nur die 1. Kompetenzstufe oder noch nicht einmal diese erreicht haben, sollen, bezogen auf das jeweilige Land, halbiert werden. Ich habe diese fünf Ziele noch einmal aufgezählt, um Ihnen einige Dinge zu vergegenwärtigen. Das erste ist, wie schon vorhin gesagt: Wir befinden uns nunmehr in einer Situation, in der wir schon lange nicht mehr über Entwicklungen auf nationaler Ebene reden. Vielmehr sind wir in einer Phase angelangt, wo es um Vergleichbarkeit, um Konvergenz und um die Kompatibilität der Systeme geht. Wir haben uns hier auf fünf Grobziele geeinigt und wir möchten diese Ziele europaweit erreichen. Das ist ein weiterer Schritt in der europäischen Vertiefung unserer Bildungssysteme. Zugleich und zweitens ist aber auch festzustellen, dass wir hier ein Beratungsproblem haben. Weshalb haben wir ein Beratungsproblem? Weil die Ziele, die wir uns gesteckt haben, von Beratern außerhalb der Kommission, ja sogar außerhalb der EU, aufgestellt wurden. Erstes Beispiel: Wir definieren Bildung an PISA. Das Konsortium, das die PISA-Tests erarbeitet hat, ist ein internationales Gremium, in dem z.B. auch Australien vertreten ist. Das heißt, wir übernehmen hier Daten und Ergebnisse von außerhalb und machen sie auch in unserem eigenen europäischen Gebilde zur Richtschnur unseres Handelns. Wir nehmen Beratung aus einem anderen Bereich in unseren Bereich hinein. Zweitens Beispiel ist das im Bereich des Lifelong-Learning gesetzte Ziel. Die Vorgabe von 12,5% Weiterbildungsteilnehmern stammt von den Beschäftigungsgipfeln, von den Arbeitsministerräten. Sie stammt wiederum nicht aus dem bildungspolitischen Apparat, weder dem der Länder noch dem der Union. Interessant ist Folgendes: Als wir im Herbst 2000 angingen, die Lissabon-Agenda zu diskutieren, sagten wir: Wir brauchen eine Expertengruppe. Wir müssen in der Lage sein, Ziele zu definieren im Blick auf unsere Zukunft, was die Bildung in Europa angeht, und wir müssen dies selbst in die Hand nehmen. Dieses Standing Committee, in dem Experten aus Politik, Wissenschaft und Technik berieten, ist aber zu keinem Ergebnis gekommen und die Unfähigkeit dieser Gruppe, in einem Zeitrahmen von zwölf Monaten ein Ergebnis zu präsentieren, hat dann dazu geführt, dass wir eben auf andere Indikatoren zurückgreifen mussten, die nicht von uns selbst definiert wurden. D.h. wir haben hier ein Problem der Beratung. Die Beratung in diesem Bereich steht auf wackeligen Füßen; sie hat nicht dazu geführt, dass man zu einem Resultat kam, zu dem man innerhalb eines vernünftigen Zeitrahmens hätte kommen können. Insgesamt würde ich auch hier sehr kritisch sagen, dass dies wiederum bezeichnend ist für die Bildungspolitik auf europäischer

Ebene. Wenn ich mir die Expertengruppen ansehe, die im 5. und 6. Forschungsrahmenprogramm tätig sind, dann haben wir allerdings ein ganz anderes Bild. Die Expertengruppen des 6. Rahmenprogramms haben die Groborientierungen definiert und aufgezeigt, in welchen groben Bereichen man Projekte einreichen kann. Die Evaluationen der verschiedenen Projekte durch die Expertengruppen im 6. Rahmenprogramm sind ein Gütesiegel für Qualität. Projekte, die durch diese Expertengruppen begutachtet und angenommen werden, werden normalerweise europaweit mit großer Bewunderung angesehen. Es ist ein Gütezeichen, wenn man sagen kann: Wir werden vom 5. oder vom 6. Rahmenprogramm gefördert. Wir haben also auch hier, glaube ich, ein Problem der Beratung. Wir haben ein Problem, festzustellen, in wie fern man hier Beratung auch mit objektiver wissenschaftlicher Qualität gleichsetzen kann, und ich würde sagen, dass dies auch ein strategisches Problem bei der Umsetzung verschiedener Ziele auf europäischer Ebene darstellt. (...)

Ein anderes Thema ist der Bologna-Prozess: Wenn ich jetzt den Bologna-Prozess von der Problematik der Beratung her beleuchte, dann frage ich mich: Wer berät hier überhaupt wen? Der Bologna-Prozess ist eine wechselseitige und vielschichtige Interaktion zwischen Regierungen und Universitäten, zwischen den Universitäten selbst und zwischen den Studentenvertretungen. Es ist relativ schwierig, herauszufinden, wer, wo, wann zu welchem Zeitpunkt Impulse gegeben hat, wer beraten hat und wer der Beratene war. Trotzdem will ich versuchen, aus der Distanz etwas Ordnung in die Sache zu bringen: Am Anfang – genauer gesagt: 1991 – war die Politik. Auch wenn er erst sehr später konkretisiert wurde, gründet der Bologna-Prozess doch auf der bei einem Europa-Asien-Gipfel getroffenen Feststellung, dass seit 1985/86 weniger Studenten aus den südostasiatischen Staaten nach Europa als in die USA gingen; bis 1985 war das Gegenteil der Fall. Bis 1985 war Europa der Kontinent, dem sich hauptsächlich die jungen Japaner zuwandten. Dies kippte 1985/86 zu Gunsten der USA, was die europäischen Staatshäupter in hohem Maße beunruhigte. Dies führte zu der Feststellung, dass der europäische Kontinent hinsichtlich der Hochschulen nicht mehr attraktiv sei. Ohne bereits über die wirtschaftlichen Zusammenhänge nachzudenken, reichte diese Beobachtung, um zu sagen: Da haben wir ein Problem. In diesem Sinne stand die Politik am Anfang. Die erwähnte Feststellung wurde dann von einem französischen Experten aufgegriffen. In einem 1997 für den französischen Präsidenten Mitterrand verfassten Bericht sagte dieser Experte, wir müssten unsere Hochschullandschaft in Europa restrukturieren. Wir müssten sie dem angelsächsischen Modell anpassen, um bessere Transparenz zu erreichen und um mit der erhöhten Transparenz auch ein »Verkaufsargument« zu haben. Wir müssten jungen Leuten aus der ganzen Welt klarmachen können, welche Abschlüsse sie, egal, wo sie in Europa studieren, erhalten können. Dies geht jedoch nur, wenn wir ein Grundsystem haben, das natürlich vielgestaltig sein kann, das aber auf einem einheitlichen Sockel von Studienphasen und Abschlüssen basieren muss. Der Grundgedanke dieses Experten wurde dann von Politikern aus vier Staaten aufgegriffen – d.h., wir sehen hier eine Bewegung Politik-Expertise-Politik. Dies geschah bei der 800-Jahresfeier der Sor-

bonne. So sprechen wir heute von der Sorbonne-Erklärung. Die vier Politiker, sie vertraten Deutschland, Großbritannien, Italien und Frankreich, unterschrieben diese Deklaration und sagten: Wir möchten in unseren vier Ländern dieses System einführen. Dies wiederum führte dazu, dass meine Ministerin rot sah, obwohl sie schwarz ist, was ihre politische Herkunft angeht, und die kleinen EU-Mitglieder eine »Meuterei« organisierten. Österreich war sehr hilfreich dabei und zeigte, wie man mit einem »Diktat« der großen Länder umgeht. Das Vorgehen der Großen wollten wir uns so nicht gefallen lassen. Hierdurch kam es dann zur Konferenz von Bologna. Wenn man den Prozess bis dahin betrachtet, zeigt sich die Wechselwirkung zwischen Politik und Experten. Interessanterweise blieb bis zur Bologna-Konferenz die universitäre Welt außen vor. Dies änderte sich aber in Bologna in dem Sinne, dass die kleinen Staaten, aber auch die Universitäten auf europäischer Ebene sagten: Dies ist ein Diktat, und wir können uns dieses Vorgehen der großen Länder nicht gefallen lassen. Wir wollen und müssen uns an diesem Prozess beteiligen.

Der Prozess selbst ist wiederum im Hinblick auf diese Wechselwirkung von Beratung und Politik interessant. Die Wissenschaft, wenn ich sie jetzt einmal gleichsetze mit den Universitäten, hat sich neu organisiert und strukturiert. So ist noch vor dem Gipfel in Prag in Salamanca die European University Association kreiert worden. Die European University Association greift auch institutionell in den Bologna-Prozess ein. Sie sitzt mit am Tisch und sie verhandelt mit. Die Wissenschaft im Sinne der Universitäten ist aber auch inhaltlicher Gestalter des Prozesses. Sie organisiert Workshops und Publikationen. Sie ist berät darüber, wie man auf europäischer Ebene einen Bachelor-Abschluss definieren kann und wie man Master-Programme angeht. Ich erinnere mich an zwei Workshops, die die European University Association organisierte – beide Male in Finnland – die genau dies zum Thema hatten.

Der Bologna-Prozess wird aber auch von außen von Beratern begleitet. In diesem Prozess gibt es immer auch unabhängige Experten, die Berichte schreiben und zeigen, wo wir gerade stehen. (...) Ein zweites Beispiel sind die Trend-Reports, die wir erhalten; auch sie werden von unabhängigen Experten erstellt. Ihr Ziel ist aber nicht Benchmarking. Noch sind wir beim Stock-Tacking; wir möchten sehen, wo wir stehen. Wir beschreiben, ohne zu vergleichen, obwohl der Schritt von der Beschreibung zum Vergleich in der Zwischenzeit ein kleiner geworden ist. Auf nationaler Ebene stellen wir fest, dass die Politik den Bologna-Vorgaben nur zum Teil folgen will. So erhalten wir ein »Bologna à la Carte«, denn einige Länder setzen Bologna anders um als ursprünglich geplant. Am Rande sei bemerkt, dass der Bologna-Prozess neue Probleme mit sich bringt durch die Überfrachtung mit anderen Themen. Wir diskutieren am Rande des Bologna-Prozesses auch noch Themen wie das GATS-Abkommen und damit die Frage: Ist ein Hochschulstudium eine öffentliche Aufgabe oder eine kommerzielle Angelegenheit? Natürlich sagt zunächst jeder, dies sei »Public Service«, aber vielfach wird es dann doch als kommerzielle Angelegenheit betrieben. Insofern liegen Aussagen zu diesem Thema und die Realität teilweise auseinander.

Der Bologna-Prozess ist ein Beispiel für eine Entwicklung, bei der es in der Zwischenzeit sehr schwierig geworden ist, zwischen Berater und zu Beratendem zu unterscheiden. Wir finden hier eine Vermischung von Funktionen vor. Die letzte Bemerkung leitet über zum 5. Punkt, dem Thema Qualitätssicherung im Hochschulbereich, das ich wieder von der europäischen Ebene aus betrachten will. Qualitätssicherung findet statt, das wissen wir. Qualitätssicherung liegt im Bereich der Autonomie der Universität (...). Auf der anderen Seite wissen wir, dass es europaweit an und für sich zwei Systeme gibt: Wir sprechen einerseits von Quality Management, das institutionell eingebunden ist, und andererseits von externer Akkreditierung, die sich hauptsächlich mit Programmen und Abschlüssen befasst. Über Akkreditierung werden Normen und Standards fixiert. In diesem Sinne kann man sagen, dass Akkreditierung zum Teil auch eine Art »TÜV« im Hochschulbereich darstellt. Wir haben in Europa zwei große Netzwerke, die sich damit beschäftigen. (...) Eines von ihnen ist ein Konsortium, das aus Agenturen besteht und bei dem Niedersachsen, die Niederlande und Flandern die Initiatoren waren; in der Zwischenzeit umfasst es zwölf weitere Länder. Hier muss man zwei Dinge festhalten: Erstens: In beiden Netzwerken wird das Thema Hochschulqualität durch Wissenschaftler diskutiert. So sitzen in dem Netzwerk von Niedersachsen, den Niederlanden und Flandern kaum politische Beamte, sondern vielmehr Wissenschaftler, die die Instrumente für Akkreditierungen festlegen, mit denen wiederum die Qualität der Ausbildung gesichert werden soll. Ich finde dies sowohl gut als auch schlecht. Gut finde ich, dass hier Expertise vorhanden ist und zugleich finde ich es hilfreich, dass wir uns auf europäischer Ebene »zusammenraufen«, um über gemeinsame Qualitätsstandards und Formen der Evaluierung nachzudenken. Dabei geht es nicht darum, zu einer europäischen Agentur zu gelangen, sondern zu einem gemeinsamen Verständnis, wie wir Qualität auf europäischer Ebene und in unseren Mitgliedsstaaten bestimmen können. Andererseits halte ich es für bedenklich, dass hier von Experten Tatsachen geschaffen werden. Dies kann darauf hinauslaufen, dass man dann doch noch auf europäischer Ebene zu einheitlich fixierten Normen kommt. Ich kann das am Thema Qualitätssicherung festmachen, ich könnte es auch an anderen Bereichen zeigen. Aus meiner Sicht übernimmt hier die Wissenschaft Teile der Politik. Die Wissenschaft substituiert in diesem Sinne die Politik, weil sie die bessere Expertise hat, weil sie mehr weiß als andere und weil sie, so auch in diesem Fall, die Schwachstellen des EU-Parlamentes aufdeckt. In diesem Sinne werden solche Expertengruppen bei der Kommission – unbewusst, würde ich sagen – benutzt, um europäische Politik zu machen, und Politik vollzieht sich in diesem Falle außerhalb der legitimierten Gremien, seien es der Ministerrat oder das Parlament. Wenn ich mir die letzten 20 Jahre der Europapolitik im Bildungsbereich ansehe, stelle ich fest, dass wir in der ersten Phase von Austausch, von Schulpartnerschaften und von Mobilität redeten. In einer zweiten Phase redeten wir von Kooperation, von SOKRATES und LEONARDO DA VINCI, vom Hochschulbereich, von Systematiken und »networks«. Jetzt sind wir in einer dritten Phase, in der wir von der Kompatibilität der Systeme sprechen. Ich sehe aber auch eine vierte Phase kommen. Dies ist dann die Phase der Harmonisierung. Interessanterweise enthielt

die Sorbonne-Erklärung das Wort Harmonisierung, und sie wurde, ich erinnere daran, von den Ministern aus vier großen EU-Mitgliedsstaaten unterschrieben. Ich würde aber behaupten, dass diese Etappen, insbesondere dieses Vertiefen der europäischen Zusammenarbeit, von der Wissenschaft, d.h. von den Experten initiiert und nicht von der Politik abgeleitet wurde.



### Streitgespräch Protokoll

Das Verhältnis von Bildungspolitik und Politikberatung im Bildungswesen, der Reformbedarf im bundesdeutschen Bildungsföderalismus und die Einführung gestufter Studiengänge im Kontext des Bologna-Prozesses waren die Schwerpunktthemen des Streitgesprächs, das vom Berliner Bildungsjournalisten Dr. h.c. Uwe Schlicht (Der Tagesspiegel) moderiert wurde. An der Diskussion beteiligten sich Germain Dondelinger, Koordinator im Hochschulministerium des Großherzogtums Luxemburg, Ministerialdirektor Peter Ketsch, Abteilungsleiter im Bundesministerium für Bildung und Forschung, Staatsminister Prof. Dr. Jan-Hendrik Olbertz, Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, Dr. Peer Pasternack, Forschungsdirektor am Institut für Hochschulforschung Wittenberg sowie Staatsminister Steffen Reiche, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.

Wie lässt sich das Verhältnis von Politik und wissenschaftlicher Politikberatung charakterisieren? Olbertz, der zwei Jahre zuvor mit dem Dienstantritt als Kultusminister selbst den Perspektivenwechsel von der (Erziehungs-)Wissenschaft zur Politik vollzogen hatte, verwies auf gravierende Unterschiede zwischen Parlamentsdebatte und akademischem Diskurs. Versuche man als Wissenschaftler in der Politik, seine Unabhängigkeit zu bewahren, so führe dies notwendigerweise zu Konfliktsituationen. Auch in der Politikberatung sehe sich Wissenschaft mit der Inanspruchnahme durch die Politik konfrontiert. Allgemein sei im Verhältnis von Wissenschaft und Politik die Gefahr des wechselseitigen Missbrauchs nicht von der Hand zu weisen.

Bereits im Rückblick betrachten konnte der Politikwissenschaftler Pasternack, der von Februar 2002 bis Juli 2003 als Staatssekretär für Wissenschaft und Forschung im Senat von Berlin gewirkt hatte, seinen Ausflug in die Politik. Seine Tätigkeit als Wissenschaftspolitiker sei zwar eine spannende Herausforderung gewesen. Prägend geblieben seien allerdings Enttäuschungserfahrungen, wie Pasternack sie am Beispiel seines gescheiterten Versuchs verdeutlichte, die Berliner Universitätsmedizin zu reformieren. Den Erfahrungen entsprach das Resümee seines Weges vom Politikwissenschaftler zum Politiker: „Keiner studiert Medizin, um anschließend krank zu werden.“ Im übrigen sah Pasternack das zentrale Dilemma wissenschaftlicher Politikberatung darin, dass sie auf der Fiktion von Wertfreiheit aufbaue.

Mit der These, der Föderalismus im Bildungswesen sei schwach, weil es zuviel davon gäbe, eröffnete Reiche eine Grundsatzdebatte über die Zukunftsfähigkeit des bundesdeutschen Bildungsföderalismus. Eine wirksame und effiziente Steuerung des Bildungswesens sei nicht zuletzt angesichts des europäischen Integrationsprozesses geboten. Reiche plädierte dafür, die Zahl der Länder zu verringern, die De-

batte um ein nationales Schulgesetz wieder aufzunehmen und auf europäischer Ebene Standards für das Bildungswesen zu setzen. Alles andere könne dann in Deutschland der Selbstständigkeit der Länder überlassen bleiben.

Olbertz griff die Überlegungen Reiches auf und stellte die Frage nach den demokratischen Grundlagen des gegenwärtigen bundesdeutschen Föderalismus. Wer von den Ländervertretern – etwa in der KMK – repräsentiert wie viele Menschen und wie kann herausgefunden werden, wer die vernünftigsten und nachhaltigsten Lösungen bereithält? Er sprach sich für eine behutsame und gleichzeitig in der Sache rigorose Reform bildungspolitischer Entscheidungsverfahren aus. So sollten KMK-Beschlüsse nicht länger grundsätzlich an das Prinzip der Einstimmigkeit gebunden sein. Ein bereits eingeleiteter wichtiger Reformschritt im Schulwesen sei die Einführung bundesweit geltender, auf Jahrgänge und Fächer bezogener Bildungsstandards, der Überlegung wert sei durchaus auch ein nationaler Kanon zu vermittelnder Bildungsinhalte. Während Reiche allerdings die Angemessenheit der gegenwärtig vorhandenen Entscheidungsstrukturen der Bildungspolitik für die anstehenden Herausforderungen grundsätzlich in Zweifel zog und sich für eine Stärkung der Kompetenzen des Bundes, etwa in Form einer Integration von KMK und BLK, aussprach, stellte Olbertz zwar nicht in Abrede, dass die KMK-Strukturen dringend der Reform bedürften. Was den von manchen SPD-Politikern geforderten Ausbau der Bundeskompetenz im Bildungssektor angehe, so seien allerdings die (SPD-geführten) A-Länder unter der Hand froh, dass sie die (unionsgeführten) B-Länder hätten, die offen für den Erhalt der Länderkompetenz in der Bildungspolitik plädieren.

Von Bildungsstandards allein, so Ketsch, sei eine Lösung der komplexen Probleme des Bildungswesens in Deutschland nicht zu erwarten, zumal der Bildungssektor weit mehr als den Schulbereich umfasse. Die KMK beschränke sich ihrerseits weitgehend auf Empfehlungen. Der Gast-Status, den der Bund in der KMK genieße, sei unbefriedigend. Dabei habe der Bund, etwa durch die Initiierung von Studien wie TIMSS und SINUS, wichtige Reformimpulse für das Bildungswesen gegeben. Ein gravierendes Manko sah Ketsch in dem Umstand, dass es in Deutschland keinen gesamtpolitischen Diskurs über Bildungsfragen im eigentlichen Sinn gebe. Für den Bund bleibe jedenfalls klar, dass es für die Bildungsplanung in Deutschland eine gemeinsame Verantwortung von Ländern und Bund geben müsse. Er bedauerte, dass die Länder das Angebot des Bundes ablehnen, einen gemeinsamen „Sachverständigenrat für Bildung“ einzurichten.

Dondelinger richtete den Blick auf den europäischen Kontext nationaler und insbesondere föderal verfasster Bildungspolitik und Bildungsplanung. Im Zuge einer Stärkung des „Europas der Regionen“ würden in Brüssel grundsätzlich Vertreter der Länder neben denen des Bundes durchaus wahrgenommen. In langfristiger Perspektive sei sogar zu erwarten, dass die Bedeutung der nationalstaatlichen Ebene schwinde und die Bedeutung der Regionen wachse. Interesse verdiene das „ambitiose Projekt“ der europäischen Benchmarks für die allgemeine und berufliche Bildung, die in EU-Europa bis zum Jahr 2010 erreicht werden sollen.

Wie ist das Ziel der Schaffung eines „europäischen Hochschulraums“ und der Einführung gestufter Studiengänge vor dem Hintergrund der Situation des Hochschulwesens in Deutschland zu bewerten? Olbertz sah in der mit dem Bologna-Prozess angestoßenen Debatte über gestufte Studiengänge einen wichtigen Modernisierungsimpuls für das Bildungswesen in Deutschland. Pasternack stellte die Frage, ob das angestrebte Ziel der Schaffung eines europäischen Hochschulraums bis zum Jahr 2010 tatsächlich erreicht werden könne. Mit der Einführung von BA-Studiengängen gehe es zunächst darum, Studierende bereits nach drei Jahren zu einem gesellschaftlich anerkannten Abschluss zu führen. Dazu und zur Entwicklung von Aufbaustudiengängen sei allerdings auch eine grundlegende Studienreform erforderlich, die im Vergleich zum bisherigen Hochschulwesen größere finanzielle Aufwendungen erforderlich mache. In diesem Zusammenhang warnte Pasternack allerdings vor überzogenen Erwartungen an die Hochschulreform.

Eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen der Reform sah Dondelinger in der Akzeptanz der neuen Abschlüsse durch die Abnehmerseite. Bisher gebe es allerdings dazu innerhalb der Wirtschaft recht konträre Positionen. Ebenfalls mit Blick auf den Arbeitsmarkt mahnte Ketsch einen verbindlichen Rahmen an. Notwendig seien nicht zuletzt verbindliche Fristen, innerhalb derer die Umstellung von Studiengängen zu erfolgen habe. Ketschs Hinweis darauf, dass die Verlässlichkeit von Politik gerade auch im Bildungssektor ein wichtiges Gut sei, blieb unwidersprochen.



## **Resonanz der Jahrestagung in der Presse**



## **Gudrun Mahr**

**(Verband Deutscher Realschullehrer, VDR Zeitschrift 2004, Jahrgang 112, 2/2004)**

Bildungspolitik und Expertenmacht – Glanz und Elend der Politikberatung im Bildungswesen – unter diesem Motto stand die 24. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung ( DGBV ) in Halle/Saale, zu der der Vorsitzende, Prof. Dr. Hermann Avenarius, ca. 100 Teilnehmer aus ganz Deutschland begrüßen konnte.

Das Einführungsreferat „Möglichkeiten und Grenzen der Politikberatung“ hielt Prof. Dr. Friedhelm Neidhardt, ehemals Präsident des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung. Seiner Meinung nach gibt es eine Verwissenschaftlichung von Politik und eine Politisierung von Wissenschaft. PISA und TIMSS hätten eine grundsätzliche Wende eingeleitet: Bildungspolitik solle sich hauptsächlich am „output“, den Ergebnissen, orientieren. Unsicherheit von Wissenschaft und Expertenstreit gingen gemeinsam einher. Lässt man Expertenstreit zu, muss die Politik entscheiden. Das Prestige von Wissenschaftlern liege über dem von Politikern und Journalisten. Sie besäßen nämlich den „Beckenbauer – Nimbus“: Er kann sagen was er will, der Nimbus bleibt. Bei dem vorhandenen „Beratungswust“ von sich widersprechenden Studien (Vorschlägen) bliebe der Politik die undankbare Aufgabe der Entscheidung.

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Vizepräsident der Humboldt-Universität zu Berlin und Prof. Dr. Winfried Schulze, Ludwig-Maximilians-Universität München, ehem. Vorsitzender des Wissenschaftsrats, äußerten sich zu dem Thema „Erfahrungen mit Beratung in Bildung und Wissenschaft – Die Sicht der Wissenschaft“. Nach Ansicht von Prof. Dr. Tenorth existiert Politikberatung im Bildungsbereich schon lange. Er zitierte Freiherr von Stein, der 1810 gesagt hatte: „Beamte haben nie eine vollendete Bildung, sie müssen beraten werden.“ Weiterhin verwies er auf Wilhelm von Humboldt, nach dem „gemeinschaftliches Denken an die Spitze zum Wohle der Nation gestellt werden müsse“. Politisierende Gelehrte seien häufig anzutreffen. Wobei Politikberatung von der Öffentlichkeit nicht unbedingt wahr zu nehmen sei. 1915 erfolgte die Einrichtung eines ersten Bildungsrates. Man könne von einer Funktionsverschränkung von Beobachtung und Beratung sprechen. Handelnde und Berater müssen zusammengeführt werden. Es muss eine Verständigung auf Geschäftsgrundlagen erfolgen, wenn das Ergebnis positiv ausfallen soll. Forschung findet administrationsnah statt. Wenn Wissenschaftler aber für sich selbst und nicht für die Politik arbeiten, ist der Misserfolg vorprogrammiert. Aufgrund dieser Erfahrungen sollte man sich an Humboldts Prämisse halten.

Prof. Dr. Schulze verwies auf zwei Thesen von Prof. Habermas, der eine Trennung zwischen Sachverständnis und Politikern, sowie ein kritisches Wechselverhältnis zwischen Sachverständnis und Politikern forderte. Der 1957 gegründete Wissenschaftsrat ist ein Kind der späten 50er-Jahre. Der Bund versprach sich damit einen stärkeren Einfluss auf die föderalen Länder. Diese wiederum reagierten sehr

zurückhaltend bzgl. des Einflusses des Bundes. Der Wissenschaftsrat trat als Ganzes 4mal im Jahr zusammen. Die praktische Arbeit erfolgte in unterschiedlichen Kommissionen. Er fungierte als Beratungs- und Entscheidungsorgan der Wissenschafts- und Hochschulpolitik. Seit 1991 wurde u. a. eine Systemanalyse vorangeführt, eine neue Arbeitsrichtung eingeleitet. 1999 kam die Empfehlung für das Bachelor- und Master-System, das nach Beschluss der KMK bis 2010 einzuführen ist. Der Wissenschaftsrat als bundesstaatlich-föderale Politikberatung war zur unverzichtbaren Einrichtung avanciert. Die Regierungen berücksichtigten die Empfehlungen des Wissenschaftsrats. *Aber:* Wäre er über Empfehlungen hinausgegangen, hätte er nicht überlebt.

„Erfahrungen mit Beratung in Bildung und Wissenschaft – Die Sicht der Politik“ lautete das Thema, dem sich Prof. Dr. Diether Breitenbach, ehem. Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes, stellte. Er ging auf die Politikberatung im kooperativen Föderalismus ein. Die Institution des Bundespräsidenten hätte von Anfang an ihren Schutz über den Wissenschaftsrat gehalten. Er ermöglichte eine Verständigung zwischen Bund und Ländern und einen Neuaufbau des Wissenschaftssystems in den neuen Ländern. Er besteht jeweils zu 50% aus Vertretern des Bundes und der Länder. Neben dem Wissenschaftsrat kennt man den 1965 gegründeten Deutschen Bildungsrat, der wichtige Impulse für die Erziehungswissenschaften gab. Mit seinen aufgezeigten Wertvorstellungen überschritt er aber seine politischen Grenzen. Seine Vorschläge verfielen mehr als zur Hälfte der Ablehnung. Durch die große Koalition und deren Nachwirkungen noch gehalten, wurde er 1975 aufgelöst. Beide Räte, der Wissenschaftsrat und der Deutsche Bildungsrat, stell(t)en die wichtigsten Gremien zur Politikberatung in Deutschland dar. Ende der 50er-Jahre entdeckten die Politiker die Bildungsressource als „Schatz“, nämlich die Humanressource. 1964, anlässlich der 100. KMK-Konferenz der Geschichte, forderte die Politik die Entwicklung neuer Zielvorstellungen des Schulwesens. Hervorgehend aus dem internationalen Wettbewerb und aus ökonomischen Gründen, war ein allgemeiner Erneuerungsdruck entstanden. In den 60er-Jahren entwickelte sich auch eine Kommunikation zwischen Politik und Bildungswesen. Ein wichtiges Element war die Mitentscheidung der Wissenschaft.

*Aber:* Politiker sollten nicht unbedingt dem Berater folgen! Der „Machbarkeitswahn“ sollte realistisch gehandhabt werden. Soll Politikberatung erfolgreich sein, muss eine Reflexion erfolgen. Zu beachten sind folgende Aspekte:

- Unabhängigkeit der Wissenschaft von der Politik
- Grad der Mitentscheidung von Wissenschaft bei der Umsetzung
- Grad der Öffentlichkeit, in der sich die Beratung vollzieht
- Grad der Partizipation anderer gesellschaftlicher Kreise (Kirche, Arbeitgeber, -nehmer) zur Erhöhung der Legitimation.

In der sich anschließenden lebhaften Diskussion wurde deutlich, dass parteipolitische Unterschiede einen gemeinsamen Konsens – bisher – verhinderten und eine Forderung des Wissenschaftsrats nach zu viel Kompetenzen sein baldiges Ende besiegeln würde.

In drei Foren wurde über folgende Themen referiert und diskutiert:

- Forum I: Bildungsberatung und Qualitätssicherung:  
Evaluation und Standards – Erfahrungen aus der Praxis
- Forum II: Beratung in Bildung und Wissenschaft – Auswirkungen vor Ort:  
Herausforderung für die Kommunen
- Forum III: Private Bildungsberatung.

Germain Dondelinger, Koordinator im Hochschulministerium des Großherzogtums Luxemburg, äußerte sich zum Europarat, OECD, PISA und zur Standortbestimmung in der EU. Bis 2010 soll Europa zum wettbewerbsfähigsten Raum entwickelt sein. Dazu gehört z.B., dass, unabhängig vom Studienort innerhalb Europas, es ein Grobraster geben muss, um ähnliche Diplome vergeben und erlangen zu können.

Ein abschließendes Streitgespräch lieferten sich die Kultusminister von Sachsen-Anhalt und Brandenburg, Prof. Dr. Jan-Hendrik Olbertz und Steffen Reiche, sowie Ministerialdirektor Peter Ketsch, Berlin, der ehem. Staatssekretär Peter Pasternack aus Berlin und Germain Dondelinger. Als Moderator fungierte Dr. h.c. Uwe Schlicht, Tagesspiegel, Berlin. Minister Reiche vertrat u.a. den Standpunkt, dass der Föderalismus schwach sei, weil zu viele Bundesländer existierten, zu viele Kompromisse in der KMK geschlossen werden müssten. Es stelle sich die Frage nach einem bundesstaatlichen Schulgesetz. Nötig sei eine nationalstaatliche Rahmgebung für Bildung, die durch die Länder unterstützt wird. Minister Olbertz forderte eine Verständigung auf Standards für ganz Deutschland, auf Jahrgänge und Fächer abgestimmt. Die Einstimmigkeit in der KMK sollte abgeschafft und die KMK-Präsidentschaft verlängert werden. Herr Ketsch sprach sich u.a. für eine gemeinsame Abstimmung über Bildung aus, wandte sich aber gegen ein bundesstaatliches Schulgesetz. In jedem Land müsse einzeln entschieden werden. Herr Dondelinger verwies auf eine zu beobachtende Verminderung des Einflusses der Nationen zugunsten einer Stärkung der Regionen, z.B. Niedersachsen, Niederlande und Flandern als große Region.

In seinem Schlusswort dankte Prof. Dr. Avenarius allen Beteiligten für ihre engagierte Mitarbeit und wünschte eine gute Heimreise.



## **Anhang**



## **Verzeichnis der Referenten, Diskutanten, Protokollanten**

### **Prof. Dr. Hermann Avenarius**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/Main

### **Prof. Dr. Diether Breitenbach**

Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes a.D.,  
Saarbrücken

### **Marianne Demmer**

Bundesvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft,  
Frankfurt am Main

### **Germain Dondelinger**

Hochschulministerium des Großherzogtums Luxemburg

### **Dr. Ludwig Eckinger**

Bundesvorstand des Verbandes Bildung und Erziehung, München

### **Jutta Laukart**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/Main

### **Gudrun Mahr**

Verband Deutscher Realschullehrer, München

### **Dr. Renate Martini**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/Main

### **Prof. Dr. Bernd Meyer**

Deutscher Städtetag, Köln

### **Prof. Dr. Friedhelm Neidhardt**

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

### **Prof. Dr. Hans-G. Rolff**

Institut für Schulentwicklungsforschung, Universität Dortmund

### **Matthias Rürup**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/Main

**Generalsekretär Jürgen Schlegel**

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung,  
Bonn

**Prof. Dr. Winfried Schulze**

Ludwig-Maximilians-Universität München

**Dr. Wendelin Sroka**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Berlin

**Thomas Studer**

muni-consulting GmbH, Siegen

**Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth**

Humboldt-Universität zu Berlin

**Drs. Bob van de Ven**

Vorstand Stiftung Stichts Voortgezet Katholiek Onderwijs, Utrecht

**Dr. Ekkehard Winter**

Stiferverband für die Deutsche Wissenschaft, Essen

## Verzeichnis der Teilnehmer

	<b>Name, Vorname</b>	<b>Adresse</b>
1	Arnswald, Ulrich, Dr.	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main <a href="mailto:arnswald@dipf.de">arnswald@dipf.de</a>
2	Avenarius, Hermann, Prof. Dr.	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main <a href="mailto:avenarius@dipf.de">avenarius@dipf.de</a>
3	Becher, Dietmar	Südanlage 21, 35390 Gießen
4	Bleienstein, Fritz	Neue Rheingaustraße 14, 55129 Mainz <a href="mailto:Intensivkurs-latinum@freenet.de">Intensivkurs-latinum@freenet.de</a>
5	Böttcher, Brigitte	Bezirksregierung Köln Zeughausstraße, 50667 Köln <a href="mailto:Brigitte.boettcher@bezreg-koeln.nrw.de">Brigitte.boettcher@bezreg-koeln.nrw.de</a>
6	Braun, Hubert, Prof. Dr.	Thesdorfer Weg 62, 25421 Pinneberg
7	Breitenbach, Diether, Prof. Dr.	Habichtsweg 35, 66123 Saarbrücken
8	Demmer, Marianne	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Reifenberger Straße 21, 60489 Frankfurt/M. <a href="mailto:marianne.demmer@gew.de">marianne.demmer@gew.de</a>
9	Dick, Anne	Amt für Lehrerbildung Haspelstraße 13, 35037 Marburg <a href="mailto:anne.dick@gmx.de">anne.dick@gmx.de</a>
10	Dingeldey, Erika	Bornemannstr. 18, 60599 Frankfurt am Main
11	Döbert, Hans, Dr.	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Warschauer Straße 34-38, 10243 Berlin <a href="mailto:doebert@bbf.dipf.de">doebert@bbf.dipf.de</a>
12	Dondelinger, Germain	Ministère de la Culture De l'Enseignement Supérieur et de la Recherche 20, montée de la Pétrusse, 2912 Luxembourg
13	Dragendorf, Elke	Landesschulamt Berlin Beuthstraße 6-8, 10117 Berlin <a href="mailto:Elke.dragendorf@lsa.verwalt-berlin.de">Elke.dragendorf@lsa.verwalt-berlin.de</a>

	<b>Name, Vorname</b>	<b>Adresse</b>
14	Duveneck, Thomas	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Beuthstraße 6-8, 10117 Berlin <a href="mailto:thomas.duveneck@senbjs.verwalt-berlin.de">thomas.duveneck@senbjs.verwalt-berlin.de</a>
15	Eckinger, Ludwig, Dr.	Geschäftsstelle des Bundesvorstandes des Verbandes Bildung und Erziehung Behrenstrasse 23/24, 10117 Berlin <a href="mailto:m.schoener@web.de">m.schoener@web.de</a>
16	Effenberger, Manfred	Bezirksregierung Lüneburg Schulaufsicht Berufsbildende Schulen Auf der Hude 2, 21332 Lüneburg <a href="mailto:mm.eff@gmx.de">mm.eff@gmx.de</a>
17	Eifert, Hans-Rolf	Staatliches Schulamt Stuttgarter Straße 18-24, 60329 Frankfurt am Main <a href="mailto:r.eifert@f.ssa.hessen.de">r.eifert@f.ssa.hessen.de</a>
18	Engel, Heinz	Hermann-Friese-Str. 22, 37154 Northeim <a href="mailto:Engel.Northeim@t-online.de">Engel.Northeim@t-online.de</a>
19	Engler, Konrad	Bezirksamt Charlottenburg Wilmersdorf 10702 Berlin
20	Erlinghagen, Robert	Mundi consulting GmbH Sandstraße 28, 57072 Siegen
21	Ernst, Christian	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Beuthstraße 6-8, 10117 Berlin <a href="mailto:Christian-Magnus.Ernst@senbjs.Verwalt-berlin.de">Christian-Magnus.Ernst@senbjs.Verwalt-berlin.de</a>
22	Fedke, Hubertus	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Beuthstr. 6-8, 10117 Berlin <a href="mailto:hubertus.fedke@senbjs.verwalt-berlin.de">hubertus.fedke@senbjs.verwalt-berlin.de</a>
23	Frerichs, Helmut	Schulstraße 13a, 26954 Nordenham <a href="mailto:helmut.frerichs@t-online.de">helmut.frerichs@t-online.de</a>
24	Frommelt, Bernd	Hessisches Kultusministerium Luisenplatz 10, 65185 Wiesbaden <a href="mailto:b.frommelt@hkm.hessen.de">b.frommelt@hkm.hessen.de</a>
25	Fuchs, Hans-Werner, PD Dr.	Universität der Bundeswehr Hamburg Fachbereich Pädagogik Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg <a href="mailto:hans-werner.fuchs@unibw-hamburg.de">hans-werner.fuchs@unibw-hamburg.de</a>

	<b>Name, Vorname</b>	<b>Adresse</b>
26	Füssel, Hans-Peter, Prof. Dr.	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main <a href="mailto:fuessel@dipf.de">fuessel@dipf.de</a>
27	Geißler, Gert, Prof. Dr.	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Warschauer Straße 34-38, 10243 Berlin <a href="mailto:geissler@bbf.dipf.de">geissler@bbf.dipf.de</a>
28	Gerhardt, Jürgen	Blissestraße 46, 10713 Berlin
29	Gobsch, Barbara, Dr.	Ilmenau-Kolleg R.-Breitscheid-Straße, 98693 Ilmenau <a href="mailto:Barbara.gobsch@web.de">Barbara.gobsch@web.de</a>
30	Götte, Zita	Stadt Solingen Kulturbüro, SD 422-1 Cronenberger Str. 59-61, 42648 Solingen <a href="mailto:z.goette@solingen.de">z.goette@solingen.de</a>
31	Griese, Christina, Dr.	Technische Universität Berlin Institut für Erziehungswissenschaften Franklinstraße 28/29, 10587 Berlin <a href="mailto:griegbdh@mailbox.tu-berlin.de">griegbdh@mailbox.tu-berlin.de</a>
32	Gruner, Petra, Dr.	Landesinstitut für Schule und Medien 14974 Ludwigsfelde-Struveshof
33	Hammer, Steffi, Dr.	Evaluationsagentur Baden-Württemberg M7, 9a-10, 68161 Mannheim <a href="mailto:hammer@evalag.de">hammer@evalag.de</a>
34	Hanßen, Klaus-Detlef	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg Steinstr. 104-106, 14480 Potsdam <a href="mailto:klaus-detlef.hanszen@mbjs.brandenburg.de">klaus-detlef.hanszen@mbjs.brandenburg.de</a>
35	Heckwolf, Inge	Hessisches Kultusministerium Luisenplatz 10, 65185 Wiesbaden <a href="mailto:i.heckwolf@hkm.hessen.de">i.heckwolf@hkm.hessen.de</a>
36	Hein, Jürgen	GEW, LV Hessen Chmenitzer Straße 14, 63322 Rödermark <a href="mailto:j.hein@vff.uni-frankfurt.de">j.hein@vff.uni-frankfurt.de</a>
37	Heinig, Roland	Staatliches Gymnasium Schmölln Helmholtzstr. 18, 04626 Schmölln <a href="mailto:Gymsln@t-online.de">Gymsln@t-online.de</a>
38	Heuser, Gisbert	Gerhardt-Hauptmann-Schule Buderusstraße 12, 59427 Unna <a href="mailto:gisheuser@aol.com">gisheuser@aol.com</a>

	<b>Name, Vorname</b>	<b>Adresse</b>
39	Hill, Hans-Rainer	Staatliches Schulamt für die Stadt Frankfurt Stuttgarter Straße 18-24, 60329 Frankfurt <a href="mailto:r.hill@f.ssa.hessen.de">r.hill@f.ssa.hessen.de</a>
40	Hitz, Burkahrd	Packhofpassage 3, 38100 Braunschweig
41	Hölterhoff, Dieter	Ministerium für Schule, Jugend und Sport PF 900 161, 14437 Potsdam <a href="mailto:Dieter.Hoelterhoff@mbsj.brandenburg.de">Dieter.Hoelterhoff@mbsj.brandenburg.de</a>
42	Hoops, Andrea	Deutsches Studentenwerk Monbijouplatz 11, 10178 Berlin <a href="mailto:andrea.hoops@t-online.de">andrea.hoops@t-online.de</a>
43	Huber, Beate	Fr.-Ebert-Schule Ringstraße 51-61, 64319 Pfungstadt <a href="mailto:Huber96@aol.com">Huber96@aol.com</a>
44	Huber-Söllner, Elfriede	Hessisches Landesinstitut für Pädagogik Stuttgarter Straße 18-24, 60329 Frankfurt <a href="mailto:e.huber@help.hessen.de">e.huber@help.hessen.de</a>
45	Hüfner, Angelika, Dr.	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Beuthstraße 6-8, 10117 Berlin <a href="mailto:angelica.huefner@senbjs.verwalt-berlin.de">angelica.huefner@senbjs.verwalt-berlin.de</a>
46	Hüfner, Gerhard	BLLV Bavariaring 37, 80336 München <a href="mailto:wissenschaft@bllv.de">wissenschaft@bllv.de</a>
47	Hummes, Hans-Dieter	Geschwister-Scholl-Realschule Schulkamp 10, 59329 Wadersloh
48	Kaczmarek, Oliver	Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW Referat 411 Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf <a href="mailto:Oliver.kaczmarek@msjk.nrw.de">Oliver.kaczmarek@msjk.nrw.de</a>
49	Kalvaitis, Albinas, Dr.	Svietimo Pletotes centras/Zentrum für Bil- dungsentwicklung M. Katkaus 44, 2600 Vilnius – Litauen – <a href="mailto:albinas.kalvaitis@spc.smm.lt">albinas.kalvaitis@spc.smm.lt</a>
50	Ketsch, Peter	Bundesministerium für Bildung und Forschung Hannoversche Straße 30, 10115 Berlin <a href="mailto:peter.ketsch@bmbf.bund.de">peter.ketsch@bmbf.bund.de</a>

	<b>Name, Vorname</b>	<b>Adresse</b>
51	Kimmig, Thomas	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main <a href="mailto:kimmig@dipf.de">kimmig@dipf.de</a>
52	Knauss, Georg	Max-Beckmann-Str. 58, 81735 München <a href="mailto:Knauss-Muenchen@t-online.de">Knauss-Muenchen@t-online.de</a>
53	Kodron, Christoph	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main <a href="mailto:kodron@dipf.de">kodron@dipf.de</a>
54	Köhler, Hannelore	Roman-Herzog-Gymnasium Schmölln Helmholtzstraße 18, 04626 Schmölln <a href="mailto:gymsln@t-online.de">gymsln@t-online.de</a>
55	Köster-Bunselmeyer, Doris	Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Brunswiker Straße 16-20, 24105 Kiel <a href="mailto:doris.Koester-Bunselmeyer@kumi.landsh.de">doris.Koester-Bunselmeyer@kumi.landsh.de</a>
56	Krollmann, Hans	Lindenstraße 5, 34131 Kassel
57	Krösa, Ingo	Staatliches Schulamt Stuttgarter Straße 18-24, 60329 Frankfurt <a href="mailto:i.kroesa@f.ssa.hessen.de">i.kroesa@f.ssa.hessen.de</a>
58	Kruft, Alfred	Schulamt für die Stadt Wuppertal Alexanderstraße 18, 42103 Wuppertal <a href="mailto:alfred.kruft@web.de">alfred.kruft@web.de</a>
59	Langkau, Bernhard	Senator für Bildung und Wissenschaft Rembertiring 8-12, 28195 Bremen <a href="mailto:Bernhard.langkau@bildung.bremen.de">Bernhard.langkau@bildung.bremen.de</a>
60	Laukart, Jutta	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Warschauer Straße 34-38, 10243 Berlin <a href="mailto:laukart@bbf.dipf.de">laukart@bbf.dipf.de</a>
61	Loos, Barbara	Bundesvereinigung der Oberstudiendirektoren Lutzstraße 35, 80687 München <a href="mailto:Barbara.loos@mbg-germering.de">Barbara.loos@mbg-germering.de</a>
62	Lucas, Wilhelm	BBS-Osnabrück Am Schölerberg Carl-Diem-Straße 1B, 49080 Osnabrück <a href="mailto:wilhelm-lucas@hotmail.com">wilhelm-lucas@hotmail.com</a>

	<b>Name, Vorname</b>	<b>Adresse</b>
63	Lux, Alfred	Bezirksregierung Braunschweig Schulform übergreifende Angelegenheiten Am Lerchengarten 30, 38448 Wolfsburg <a href="mailto:Alfred.lux@br-bs.niedersachsen.de">Alfred.lux@br-bs.niedersachsen.de</a>
64	Mahr, Gudrun	Verband Deutscher Realschullehrer Dachauer Straße 44b, 80335 München <a href="mailto:Mahr-bad-nauheim@t-online.de">Mahr-bad-nauheim@t-online.de</a>
65	Marg, Hans	Oberer Laubenheimer Weg 15, 55131 Mainz <a href="mailto:marg.h@t-online.de">marg.h@t-online.de</a>
66	Martini, Renate, Dr.	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main <a href="mailto:martini@dipf.de">martini@dipf.de</a>
67	Marwede, Manfred	BBS - Walter-Lehmkuhl-Schule Roonstraße 90, 24537 Neumünster <a href="mailto:manfred.marwede@t-online.de">manfred.marwede@t-online.de</a>
68	Mauthe, Anne, Dr.	Stadt Dortmund Regionales Bildungsbüro Kleppingstraße 21-23, 44139 Dortmund <a href="mailto:amauthe@stadtdo.de">amauthe@stadtdo.de</a>
69	Meyer auf der Heyde, Achim	Deutsches Studentenwerk Monbijouplatz 1, 10178 Berlin <a href="mailto:Achim.meyeraufderheyde@t-online.de">Achim.meyeraufderheyde@t-online.de</a>
70	Meyer, Bernd, Prof. Dr.	Beigeordneter beim Deutschen Städtetag Dezernent für Bildung, Kultur und Sport Lindenallee 13-17, 50968 Köln
71	Meyer, Monika	Universität Bremen Bibliotheksstraße, 28359 Bremen <a href="mailto:monmeyer@uni-bremen.de">monmeyer@uni-bremen.de</a>
72	Meyer-Albrecht, Hans	Kultusministerium Magdeburg Turmschanzentrasse 32, 39114 Magdeburg <a href="mailto:Hans.meyer-albrecht@mk.lsa-net.de">Hans.meyer-albrecht@mk.lsa-net.de</a>
73	Moll, Erich, Prof. Dr. Dr.	Speckbacher Straße 25/1 6060 Hall in Tirol -Österreich- <a href="mailto:erich.moll@chello.at">erich.moll@chello.at</a>
74	Neidhardt, Friedhelm, Prof. Dr.	Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung Reichpietschufer 50, 10785 Berlin

	<b>Name, Vorname</b>	<b>Adresse</b>
75	Neß, Harry, Dr.	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main <a href="mailto:ness@dipf.de">ness@dipf.de</a>
76	Neumann, Christiane	Wissenschaftszentrum Berlin Reichpietschufer 50, 10785 Berlin <a href="mailto:christiane.neumann@wz-berlin.de">christiane.neumann@wz-berlin.de</a>
77	Olbertz, Jan-Hendrik, Prof. Dr.	Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt Turmschanzenstraße 32, 39114 Magdeburg
78	Ozolina, Skaidrite	Staatsgymnasium Jekabpils Blaumanis Straße 27 LV 5201 Jekabpils <i>Lettland</i>
79	Paetz, Andreas, Dr.	Bundesministerium für Bildung und Forschung 11055 Berlin <a href="mailto:andreas.paetz@bmbf.bund.de">andreas.paetz@bmbf.bund.de</a>
80	Pauly, Peter, Dr.	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Schlossplatz 4, 70173 Stuttgart <a href="mailto:Drpeter.pauly@km.kv.bwl.de">Drpeter.pauly@km.kv.bwl.de</a>
81	Pelzelmayer, Herbert, Dr.	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Minoritenplatz 5, 1014 Wien <a href="mailto:herbert.pelzelmayer@bmbwk.gv.at">herbert.pelzelmayer@bmbwk.gv.at</a>
82	Pieper, Ludger	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Beuthstraße 6-8, 10117 Berlin <a href="mailto:ludger.pieper@lsa.verwalt-berlin.de">ludger.pieper@lsa.verwalt-berlin.de</a>
83	Platter, Reinhard	Senator für Bildung und Wissenschaft Rembertiring 8-12, 28195 Bremen <a href="mailto:Reinhard.platter@bildung.bremen.de">Reinhard.platter@bildung.bremen.de</a>
84	Rasche, Bernd, Dr.	Universität Münster Schloßplatz 2, 48149 Münster <a href="mailto:rasche@uni-muenster.de">rasche@uni-muenster.de</a>
85	Rathmann, Thomas	Technische Universität Berlin Institut f. Literaturwissenschaften, Straße des 17. Juni 135, 10623 Berlin
86	Reiche, Steffen	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg PF 900161, 14437, Potsdam <a href="mailto:angelika.heinlein@mbjs.brandenburg.de">angelika.heinlein@mbjs.brandenburg.de</a>

	<b>Name, Vorname</b>	<b>Adresse</b>
87	Reichert, Michael	Verband Bildung und Erziehung NRW Im Johannestal 18, 42119 Wuppertal <a href="mailto:michael.reichert@stadt.wuppertal.de">michael.reichert@stadt.wuppertal.de</a>
88	Reuter, Lutz R., Prof.	Universität der Bundeswehr Hamburg Fachbereich Pädagogik PF 70 08 22, 22039 Hamburg <a href="mailto:Lutz.reuter@unibw-hamburg.de">Lutz.reuter@unibw-hamburg.de</a>
89	Rolff, Hans-G., Prof. Dr.	Universität Dortmund Institut für Schulentwicklung Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund
90	Rürup, Matthias	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main <a href="mailto:ruerup@dipf.de">ruerup@dipf.de</a>
91	Sählbrandt, Jutta	Evangelische Kirche von Westfalen - Das Landeskirchenamt - Altstädter Kirchplatz 5, 33602 Bielefeld
92	Samuseyica, Alida, Prof. Dr.	Liepajas Pädagogische Akademie Liela iela 14 Liepaja LY 3401 Lettland
93	Sauerland, Frank	Amt für Lehrerbildung Stuttgarter Straße 18-24, 60329 Frankfurt am Main <a href="mailto:f.sauerland@afl.hessen.de">f.sauerland@afl.hessen.de</a>
94	Schermer, Peter	Thomas-Mann-Str. 1, 60439 Frankfurt <a href="mailto:peter_schermer@hotmail.com">peter_schermer@hotmail.com</a>
95	Schießl, Otmar, Dr.	Qualitätsagentur am Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung Rosenkavalierplatz 2, 81925 München <a href="mailto:o.schiessl@isb.bayern.de">o.schiessl@isb.bayern.de</a>
96	Schlegel, Jürgen	Bund-Länder-Kommission für Bildungs- planung und Forschungsförderung Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn <a href="mailto:schlegel@blk-bonn.de">schlegel@blk-bonn.de</a>
97	Schlegel, Ullrich	Landratsamt Greiz Amtsleiter Schulverwaltung, Kultur und Sport Dr.-Rathenau-Platz 11, 07973 Greiz <a href="mailto:ullrich.schlegel@landkreis-greiz.de">ullrich.schlegel@landkreis-greiz.de</a>

	<b>Name, Vorname</b>	<b>Adresse</b>
98	Schlicht, Uwe, Dr.	Möllerpfad 2, 14167 Berlin <a href="mailto:strodtsmann.schlicht@t-online.de">strodtsmann.schlicht@t-online.de</a>
99	Schmitz, Erich, Dr.	Friedrich -Gymnasium Jacobistraße 22, 79104 Freiburg <a href="mailto:erichschmitzfr@yahoo.de">erichschmitzfr@yahoo.de</a>
100	Schnell, Herbert	Hessisches Kultusministerium Grüneburgweg 117, 60323 Frankfurt <a href="mailto:h.schnell@web.de">h.schnell@web.de</a>
101	Schreier, Bernd	Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Heinrich -Heine-Allee 2-4, 99438 Bad Berka
102	Schroeter von, Henning, Dr.	Albrecht-Dürer-Straße 4, 40699 Erkrath
103	Schulze, Rüdiger Chr.	Hessisches Kultusministerium Luisenplatz 5, 65185 Wiesbaden <a href="mailto:r.schulze@hkm.hessen.de">r.schulze@hkm.hessen.de</a>
104	Schulze, Winfried, Prof. Dr.	Ludwig-Maximilians-Universität München Geschichte der Frühen Neuzeit Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München
105	Schweigkofler, Günther	FGM-Forschungsgruppe Modellprojekt e.V. Römerstraße 18, 69115 Heidelberg <a href="mailto:fgm-schweigkofler@t-online.de">fgm-schweigkofler@t-online.de</a>
106	Sievert, Angelika	Wolters Kluwer Deutschland GmbH Niederlassung Kronach Baldurstraße 3, 14482 Potsdam <a href="mailto:asievert@wolters-kluwer.de">asievert@wolters-kluwer.de</a>
107	Sroka, Wendelin, Dr.	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Warschauer Straße 34-38, 10243 Berlin <a href="mailto:sroka@bbf.dipf.de">sroka@bbf.dipf.de</a>
108	Strachotta, Alexandra	Studienseminar in Darmstadt Groß-Gerauer Weg 3, 64295 Darmstadt <a href="mailto:c.krichbaum@afl.hessen.de">c.krichbaum@afl.hessen.de</a>
109	Studer, Thomas	Mundi consulting GmbH Sandstraße 28, 57072 Siegen
110	Tenorth, Heinz-Elmar, Prof. Dr.	Humboldt-Universität zu Berlin Unter den Linden 6, 10099 Berlin

	<b>Name, Vorname</b>	<b>Adresse</b>
111	Thieme, Christian, Dr.	Sekretariat der Kultusministerkonferenz Lennéstraße 6, 53113 Bonn <a href="mailto:c.thieme@kmk.org">c.thieme@kmk.org</a>
112	Tischer, Katrin, Dr.	Sächsisches Staatsministerium für Kultus Postfach 100910, 01079 Dresden <a href="mailto:katrin.tischer@smk.sachsen.de">katrin.tischer@smk.sachsen.de</a>
113	Tölle, Renate	Stadt Dortmund Fachbereich Schule Kleppingstr. 21-23, 44135 Dortmund <a href="mailto:rtoelle@stadtdo.de">rtoelle@stadtdo.de</a>
114	Tümmler, Klaus	Gabrielsweg 7, 34587 Felsberg <a href="mailto:k.u.e.tuemmler@t-online.de">k.u.e.tuemmler@t-online.de</a>
115	van de Ven, Bob, Drs.	Dr. Weitjenslaan 91 2605 Poeldijk Niederlande
116	Weishaupt, Horst, Prof.	Universität Erfurt Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaften und Empirische Bildungsforschung Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt <a href="mailto:Horst.weishaupt@uni-erfurt.de">Horst.weishaupt@uni-erfurt.de</a>
117	Weitenberg, Josef	Silvesterschule Silvesterstraße, 46348 Raesfeld-Erle <a href="mailto:weitenberg@silvesterschule.raesfeld.de">weitenberg@silvesterschule.raesfeld.de</a>
118	Wiebel, Bernhard, Dr.	Auf der Papenburg 20a, 44801 Bochum <a href="mailto:Bernhard.Wiebel@ruhr-uni-bochum.de">Bernhard.Wiebel@ruhr-uni-bochum.de</a>
119	Winter, Ekkehard, Dr.	Stifterverband für die Deutschen Wissenschaft Barkhovenallee1, 45239 Essen
120	Zieske, Andreas	Deutsche Kinder- und Jugendstiftungen Tempelhofer Ufer 11, 10963 Berlin <a href="mailto:Andreas.zieske@dkjs.de">Andreas.zieske@dkjs.de</a>

# **Informationen über die Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung**

## *Zielsetzung*

Die Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V. (DGBV) vereinigt Verantwortungsträger in den zuständigen Ministerien, in Schulen, Hochschulen und Forschungseinrichtungen, in der staatlichen und kommunalen Schulverwaltung. Durch die Einbeziehung externer Sachverständiger dient sie der Fort- und Weiterbildung ihrer Mitglieder.

In den mehr als 20 Jahren ihres Bestehens hat die DGBV den Dialog zwischen Bildungsverwaltung, Politik, Wissenschaft und Arbeitswelt als den bestimmenden Faktoren unseres Bildungswesens gefördert. Dieser Aufgabe sieht sie sich auch weiterhin verpflichtet. Das gilt um so mehr, als vertraute Gewissheiten schwinden und neue Herausforderungen auf das Bildungswesen zukommen:

Die Qualität unserer Bildungseinrichtungen – der Schulen, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen – steht in Frage. Seit dem Vorliegen der TIMS-Studie wird über die Leistungsfähigkeit der Schulen in Deutschland öffentlich diskutiert. Unsere Hochschulen scheinen gegenüber den dynamischeren und flexibleren Hochschulen in anderen Ländern an Attraktivität eingebüßt zu haben. Ganz offensichtlich greifen die herkömmlichen staatlichen Steuerungsinstrumente nicht mehr. Das Vertrauen in die Wirksamkeit etatistischer Reglementierung und detaillierter Finanzzuweisungen ist geschwunden. Zunehmend setzt sich die Überzeugung durch, dass die Bildungseinrichtungen erweiterter Verantwortung und größerer finanzieller Gestaltungsfreiheit bedürfen. Zugleich wird seit langer Zeit wieder über die tatsächlichen Leistungen unseres Bildungswesens diskutiert. Man erkennt die Notwendigkeit, dass Deregulierung und Autonomisierung im Bildungswesen mit hohen Qualitätsstandards einhergehen müssen. Das setzt verbindliche Zielvorgaben voraus, die präzise und explizit zu formulieren und auf ihre Einhaltung zu überprüfen sind. Die Zeit für einen Paradigmenwechsel auch in der staatlichen Bildungsverwaltung ist gekommen.

Mit zunehmender Eigenverantwortung der Bildungseinrichtungen wird es, wie Erfahrungen aus dem Ausland zeigen, Wettbewerb zwischen ihnen geben, wird der Konkurrenzdruck steigen. Das stellt vor allem die staatlichen Schulbehörden vor eine schwierige Aufgabe. Einerseits sollen sie die Schulen in ihrem Bemühen um ein eigenes Profil unterstützen, andererseits haben sie die Verpflichtung, auf Chancengleichheit aller Schüler zu achten und zu verhindern, dass eine fragmentierte Schullandschaft – mit „guten“ Schulen hier und „schlechten“ Schulen dort – entsteht. Das Bildungswesen darf vor allem seine Verantwortung für diejenigen Schüler und Auszubildenden, die den steigenden Anforderungen nicht gewachsen sind, nicht aus dem Blick verlieren.

Unsere Bildungseinrichtungen haben sich auch im internationalen Wettbewerb zu behaupten. Angesichts einer längst Wirklichkeit gewordenen europäischen Ar-

beitsmarkts geht es darum, Schülern und Studenten diejenigen Kenntnisse und Kompetenzen zu vermitteln, die nötig sind, um sich im Kontext anderer Kulturen zu bewegen, und auf diese Weise ihre Mobilität zu fördern.

Den neuen Herausforderungen müssen sich die Verantwortungsträger auf allen Ebenen der Bildungsverwaltung, in den Kultusministerien, in Schulen und Hochschulen, in den Berufsbildungseinrichtungen, in der staatlichen und kommunalen Schulverwaltung stellen. Die DGBV will sie dabei unterstützen.

Diesem Zweck dienen ihre folgenden Aktivitäten:

- Sie veranstaltet Expertengespräche, Seminare und Tagungen im Dialog mit Politik, Wissenschaft und Wirtschaft.
- Sie ermöglicht den Erfahrungsaustausch in kontinuierlichen themen-orientierten Arbeitsgruppen ihrer Mitglieder.
- Sie bietet Informationen für die Mitglieder und die Öffentlichkeit, insbesondere durch die „Zeitschrift für Bildungsverwaltung“.
- Sie eröffnet die Mitgliedschaft im Europäischen Forum für Bildungsverwaltung, die den Dialog mit Bildungsverwaltern anderer europäischer Länder erleichtert.

Die DGBV ist überparteilich und verfolgt keine gewerkschaftlichen und berufsständischen Ziele. Sie greift in ihrer Arbeit vorrangig solche Themen auf, die für alle Verwaltungssparten im Bildungsbereich bedeutsam sind und betont auf diese Weise ihre Querschnittsfunktion. Damit fördert die DGBV die Verbesserung und Weiterentwicklung der Bildungsverwaltung in Deutschland.

## ***Aktivitäten***

Die Aktivitäten der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung liegen vor allem auf folgenden Gebieten:

- *Erhaltung und Ausbau eines Kontaktnetzes*  
zwischen Verantwortungsträgern in den zuständigen Ministerien, in Schulen, Hochschulen und Forschungseinrichtungen, in der staatlichen und kommunalen Schulverwaltung, auch auf internationaler Ebene
- *Beratung und Informationsaustausch von bzw. zwischen Institutionen, Organisationen und Einzelpersonen*
- *Einrichtung und Unterhaltung von Arbeitsgruppen*
  - Neue Medien (Moderatoren: Ltd. Städtische Verwaltungsdirektorin Renate Tölle, Dortmund; N.N.)
  - Qualitätssicherung (Moderatoren: Ministerialdirigenta.D. Herbert Schnell, Frankfurt/Main; Dr. Hans Döbert, Berlin)
  - Lehrerbildung (Moderatoren: Ministerialdirigent Bernd Frommelt, Wiesbaden; Ministerialrat Klaus Detlef Hanßen, Potsdam)
  - Erst- und Weiterbildung (Moderatoren: Oberschulrat Dieter Hölterhoff, Potsdam; Ministerialdirigent a.D. Peter Schermer, Frankfurt/Main)
  - Bildungsrecht (Moderatoren: Prof. Dr. Hans Peter Füssel, Bremen; Prof. Dr. Lutz R. Reuter, Hamburg)
  - Europäisches Forum – in Gründung (Moderatoren: Zita Götte, Düsseldorf)
- *Veranstaltungen und Dokumentationen von Jahrestagungen*
  - Das Bildungswesen im künftigen Deutschland (1990)
  - Bildungsplanung (1991)
  - Qualität und Effizienz von Bildungseinrichtungen (1992)
  - Föderalismus und Koordinierung im Bildungswesen (1993)
  - Lernen in einer offenen Gesellschaft (1994)
  - Selbstgestaltung und Selbstverantwortung im Bildungswesen (1995)
  - Bildung im vereinten Deutschland (1996)
  - Qualität im Bildungssystem (1997)
  - Bildungsallianzen (1998)
  - Die Internationalisierung des Bildungswesens (1999)
  - Bildung in einer sich wandelnden Arbeitswelt (2000)
  - Neue Steuerungsmodelle im Bildungswesen – Folgen für Aufgaben und Qualifizierung von Bildungsverwaltern (2001)
  - Neue Verantwortlichkeiten im Bildungswesen – Rückzug des Staates? (2002)
  - Bildungspolitik und Expertenmacht – Glanz und Elend der Politikberatung im Bildungswesen (2003)

➤ *Veranstaltung und Dokumentation von Expertengesprächen und Fachtagungen*

- Motivationsprobleme der Lehrerschaft (1990)
- Schulaufsicht und Bildungsplanung (1991)
- Gewalt in der Schule (1993)
- Utopie, Alibi oder Realität – Funktionen und Perspektiven für Frauen in der Bildungsverwaltung der 90er-Jahre (1996)
- Bildung auf dem Lande – Rahmenbedingungen, Probleme, Perspektiven (1997)
- Modernisierung der beruflichen Bildung (2000)
- Neue Medien in der Schule – Herausforderungen vor Ort (April 2001)
- Qualitätssicherung durch Netzwerkarbeit (September 2001)
- Regionale Netzwerke der beruflichen Bildung (Oktober 2001)
- Neue Entwicklungen in der Lehrerbildung (Februar 2002)
- Neue Medien in der Schule – Finanzierungsfragen – Netzwerke und kooperative Konzepte (Juni 2002)
- Personalentwicklung und neue Ansätze in der Lehrerbildung (2002)
- Berufliche Schulen und ihr Beitrag zu Regionalen Berufsbildungsnetzwerken (2002)
- Qualitätssicherung in Theorie und Praxis: drei Beispiele (2003)
- Neue Medien in der Schule. E-learning und elektronische Lernumgebungen (2003)
- Prüfungen in lernfeldstrukturierten Berufen (2003)
- Erweiterten Selbständigkeit der Schulen (2003)
- Unterricht mit neuen Medien – Grundlage zur Verbesserung der Unterrichtsqualität (2004)
- Qualitätsagentur – Evaluationsagentur – Inspektion – Schulaufsicht. Neue Strukturen des Qualitätsmanagements (2004)

➤ *Herausgabe der „Zeitschrift für Bildungsverwaltung (ZBV)“*

Die ZBV ist eine Zeitschrift für Führungskräfte im Bildungswesen: für Personen, die Aufgaben der Schulleitung wahrnehmen; für Hochschulkanzlerinnen und Hochschulkanzler; für Bildungsverantwortliche in Unternehmen, Kammern und Verbänden; für Referentinnen und Referenten in Ministerien und nachgeordneten Behörden; für leitende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Schulaufsicht und in der kommunalen Schulverwaltung sowie in der Bildungs- und Berufsberatung.

Die Zeitschrift erscheint jährlich mit zwei Ausgaben.

Die Zeitschrift und die Dokumentationen der Tagungen können bei der Geschäftsstelle abonniert bzw. bestellt werden.

## ***Vorstand 2003-2005***

### *Vorsitzender*

Generalsekretär Jürgen Schlegel, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn

### *Stellvertretender Vorsitzender*

Prof. Dr. Hans-Peter Füssel, Hochschule Bremen

### *Weitere Vorstandsmitglieder*

Ltd. Städtische Verwaltungsdirektorin Renate Tölle, Schulverwaltungsamt der Stadt Dortmund, Fachbereich Schule

Dr. Hans Döbert, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Berlin

Ministerialrat Manfred Marwede, Walter-Lehmkuhl-Schule, Neumünster

## ***Beirat***

Prof. Dr. Hermann Avenarius, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main

Ministerialdirigent a.D. Georg Knauss, München

Prof. Dr. Bernd Meyer, Beigeordneter beim Deutschen Städtetag und beim Städte- tag Nordrhein-Westfalen, Dezernent für Bildung, Kultur und Sport, Köln

Dr. Christiane Neumann, Administrative Geschäftsführerin des Wissenschaftszent- rums Berlin für Sozialforschung und Administrative Vizepräsidentin der Wissen- schaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz

Ministerialdirigent a.D. Dr. Peter Pauly, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Stuttgart

Prof. Dr. Lutz R. Reuter, Helmut-Schmidt-Universität – Universität der Bundeswehr Hamburg

Dr. Uwe Schlicht, „Tagesspiegel“, Berlin

Dr. Bernhard Wiebel, Universitätskanzler a.D., Bochum

## ***Geschäftsstelle***

### *Geschäftsführer*

PD Dr. Hans-Werner Fuchs

### *Sekretariat*

Sibylle Krüger

### *Anschrift*

Geschäftsstelle DGBV  
c/o Sibylle Krüger  
Platanenstraße 5  
15566 Schöneiche

*Telefon:* (0173) 6236218

*Telefax:* (030) 64902826

*E-Mail:* [krueger-dgbv@web.de](mailto:krueger-dgbv@web.de)

*Internet:* [www.dgbv.de](http://www.dgbv.de)

### *Bankverbindung*

Postbank Frankfurt am Main

Konto-Nr.: 368 78-608

BLZ: 500 100 60

## ***Mitgliedschaft***

„Mitglieder können natürliche und juristische Personen werden, die die Ziele der Gesellschaft bejahen und zu deren Verwirklichung beitragen wollen. Über die Aufnahme entscheidet der Vorstand.“ (§ 3 der Satzung)

Der Jahresbeitrag beträgt für Einzelmitglieder 50,-Euro, für korporative Mitglieder 100,-Euro; bei gleichzeitiger Mitgliedschaft im Europäischen Forum für Bildungsverwaltung.

Der Beitrag schließt kostenlosen Bezug der Tagungsbände und der „Zeitschrift für Bildungsverwaltung“ ein. Bei Tagungen wird der Kostenbeitrag für Mitglieder ermäßigt.

Die Deutsche Gesellschaft ist gemäß Bescheid des Finanzamtes Frankfurt Main III vom 3. April 2003 (Steuernummer 45 250 8867 9 – K28) wegen Förderung der Bildung als *gemeinnütziger Verein* anerkannt. Mitgliedsbeitrag und Spenden sind somit steuerlich abzugsfähig.

Informationsmaterial kann bei der Geschäftsstelle angefordert werden.