

**DGBV – Jahrestagungen  
Band 33**



# Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung

»Antreiberin oder Getriebene – Bildungsverwaltung heute«

Dokumentation der 33. DGBV-Jahrestagung  
vom 18. bis 19. Oktober 2012 in Berlin

Berlin 2013

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

ISBN 978-3-925794-43-8  
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

© 2013 Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V.  
Alle Rechte vorbehalten. Printed in Germany

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>	
<i>Prof. Dr. Hans-Peter Füssel</i>	7
<i>Rüdiger Frohn</i>	11
<b>Auf der Suche nach der Bildungsrepublik – Wer bestimmt die Richtung</b>	
<i>Dr. Ulrich Schreiterer</i>	23
<b>Die Rolle privater Stiftungen in der amerikanischen Bildungspolitik</b>	
<b>Workshops</b>	
<b>Workshop: Exzellenzinitiative und Drittmittel</b>	
<i>Dr. Klaus Wehrberger</i>	37
<i>Prof. Dr. Wilfried Müller</i>	41
<b>Workshop: Interne Evaluation im Spannungsfeld öffentlicher und privater Anbieter</b>	
<i>Eric Vaccaro</i>	49
<b>Anhang</b>	
Verzeichnis der Referenten	59
Verzeichnis der Teilnehmer	61
Informationen über die DGBV	65



**Vorwort**

Verfolgt man die öffentlichen Debatten um Bildung, so ist auffällig, dass allzu oft es nicht die unmittelbar Betroffenen, seien es Schulen oder Hochschulen, seien es Lehrkräfte, Eltern oder auch Studierende oder Vertreter der Schüler- bzw. Studierendenschaft, sind, die diese Debatte anstoßen, sondern Außenstehende, im Zweifel (selbsternannte) Experten: Sachverständigenausschüsse der unterschiedlichsten Organisationen äußern sich zu Fragen der Bildung, Stiftungen legen die von ihnen in Auftrag gegebenen Expertisen vor. Und immer ist in diesem „Spiel“ dann der zuständige Schul- oder Wissenschaftsminister oder die zuständige Kultussenatorin gefragt, sich zu äußern und die – im Zweifel beklagte – Situation in dem jeweiligen Bundesland zu erklären und zu erläutern. Und diese Entwicklung lässt sich nicht nur auf der gesamtstaatlichen Ebene oder der Ebene der einzelnen Bundesländern beobachten, sondern zunehmend auch im kommunalen Bereich – und keine, die Bildung betreffende Frage wird ausgelassen: von der Demographie bis zum Kunstunterricht, von der Inklusion bis zur Lehrerbildung, von den Erfolgen der Bachelor-Studierenden auf dem Arbeitsmarkt bis hin zur Beteiligung von Migranten in der Weiterbildung.

Die Bildungsverwaltung, die diese Vielzahl von – qualitativ durchaus hochstehenden – Expertisen, Dokumentationen und Stellungnahmen be- und verarbeiten soll (und muss): wie verhält sie sich eigentlich im Umgang mit den entsprechenden Vorschlägen?

„Evidence Based Policy“ ist das Konzept der Stunde, viel gefordert, oft zitiert – aber kann man auch an zu viel „Evidence“ ersticken, diese gar nicht mehr zur Kenntnis nehmen können und schließlich überbelastet oder lustlos bei Seite legen? Damit ist das Thema der Jahrestagung 2012 der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung in Berlin umschrieben, die in den Räumen des Rathauses Charlottenburg im Oktober des Jahres stattfand und deren wichtigste Beiträge in der vorliegenden Dokumentation noch einmal präsentiert werden können.

Die Perspektive einer der großen, im Bereich von Bildungspolitik in Deutschland tätigen Stiftungen, der Mercator-Stiftung, präsentierte Rüdiger Frohn, früherer Staatssekretär und Leiter der Staatskanzlei in Nordrhein-Westfalen und danach Chef des Bundespräsidialamtes, seit einiger Zeit Vorsitzender des Beirats der Stiftung Mercator in Essen. Mit immerhin über 60 Millionen Euro Fördermittel konnte die Stiftung im Jahre 2011 umgehen – nicht nur für Fragen der Bildung. In seinem Referat machte Staatssekretär a.D. Frohn deutlich, dass in den letzten Jahren letztlich alle, insbesondere das Schulsystem bewegenden Entwicklungen von Akteuren angestoßen worden sind, die außerhalb der klassischen Kommunikationsstrukturen zwischen Bildungsinstitution und Bildungsverwaltung stehen, den „neuen Akteuren im Bildungsdiskurs“. Dabei verwies der Referent auf die Besonderheiten, die

insbesondere das Feld der Bildungspolitik in Deutschland prägen und innerhalb deren insbesondere auch Stiftungen agieren, insbesondere, indem und wenn sie sich betriebswirtschaftlich orientierter Sichtweisen und Begrifflichkeiten bedienen und dabei ihr Geld auch dafür einsetzen, mit Methoden von PR- und Medienarbeit zu agieren.

Aus der Sicht der Stiftung Mercator und deren Selbstverständnis formulierte Staatssekretär a.D. Frohn das Kriterium des Aktivwerdens an derjenigen Frage, „wo wir als private Stiftung besser als andere Akteure unsere Ressourcen einsetzen und etwas bewegen können“. „Themenanwaltschaft und Advocacy“ sowie die Frage nach der Legitimation entsprechenden Handelns rundete den Vortrag ab. Er sah in der Bildungspolitik und ebenso in der Bildungsverwaltung nach wie vor Akteure und forderte dazu auf, es mit der Beteiligung aller Akteure, staatlicher, kommunaler und auch privater, mit der „Bildungsrepublik Deutschland“ also, ernst zu nehmen.

Die Vereinigten Staaten von Amerika werden oft als das Mekka des segensreichen Wirkens von großen Stiftungen in Deutschland hervorgehoben, deren Erfolge werden als Maßstab für das Handeln in Deutschland betont und gelobt. Von daher war es von besonderer Bedeutung, dass ein Fachmann des amerikanischen Stiftungswesens, Herr Dr. Ulrich Schreiterer vom Wissenschaftszentrum Berlin (WZB), die Rahmenbedingungen für Stiftungen in den Vereinigten Staaten, aber auch ihr konkretes Handeln im Detail erläutern konnte. Die besondere Rolle von Stiftungen ist dem Grundverständnis der Vereinigten Staaten geschuldet, nachdem der Staat „kein Umverteilungsbetrieb zur Kompensation sozialer Risiken und Ungleichheiten wie in Europa (ist), sondern ein primär präventiver, proaktiver und fördernder“ – und dies gilt auch im Bereich der Bildung. Dabei sind, gemessen am Maßstab der Finanzierung, die Unterschiede besonders im Bereich der tertiären Bildung deutlich, die in den Vereinigten Staaten primär als private Aufgabe wahrgenommen wird, Studienfinanzierung ist ein privates Investment. Vor dem Hintergrund dieser grundsätzlichen Ansätze beschrieb Schreiterer dann die verschiedenen Akteure, die das Bildungswesen in den Vereinigten Staaten gestalten – insbesondere auch die zentrale Bedeutung, die Stiftungen dabei zukommt. Einige der alten, aber höchst wichtigen Stiftungen wie die Carnegie-Stiftung, die Gates-Stiftung oder die Ford-Stiftung wurden mit ihren Aktivitäten und Programmen näher vorgestellt, ebenso wie eine Reihe anderer wichtiger, in Deutschland weniger Bekannter Stiftungen. Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass offenkundig auch in den USA verstärkt eine Debatte über die Rolle der „Wohlmeinenden Mäzene“ stattfindet, deren Legitimation hinterfragt und deren Wirkung auf Politik diskutiert wird. Typischerweise werden die generellen Themen der Jahrestagung in Workshops vertieft – so auch bei dieser DGBV-Jahrestagung in Berlin.

Im Bereich von Wissenschaft und Forschung stellte Klaus Wehrberger ( Deutsche Forschungsgemeinschaft ) die Rolle der Deutschen Forschungsgemeinschaft als „Antreiberin und Getriebene“ dar und wählte das höchstaktuelle Beispiel der Exzellenzinitiative in ihrer ersten und zweiten Phase.

Wilfried Müller, früherer Rektor der Universität Bremen und einer der „Gewinner“ in der letzten Runde der Exzellenzinitiative, ging seinerseits kritisch mit den „Drittmitteln“ an Hochschulen um, auch und insbesondere im Verhältnis zu den von den Bundesländern den jeweiligen Hochschulen zur Verfügung gestellten Grundmitteln. Deren Bedeutung, deren Umfang aber auch deren steuernde Wirkung – beispielsweise über den Einsatz von Komplimentärmitteln – beleuchtete er aus eigener unmittelbarer Erfahrung durchaus kritisch. Insbesondere die Rolle der Universitätsleitungen, die einerseits strategische Ausrichtungen durchsetzen wollen, andererseits aber sich auch dem Druck von erfolgreich eingeworbenen Drittmitteln und damit einer „Abweichung“ strategischer Zielvorstellungen gegenübersehen, spielte in seinen Ausführungen eine große Rolle. Insbesondere die Gefahr, Forschungsleistungen gegenüber den Lehrleistungen (noch) geringer zu schätzen, müssen bedacht werden.

Für den Schulbereich stelle Eric Vaccaro von der Schulbehörde in Hamburg das von der Bertelsmann Stiftung entwickelte und zur Verfügung gestellte „SEIS-Projekt“ vor. SEIS (Selbstevaluation in Schulen) ist ein Instrument, das sich „für eine Verbesserung der Qualität des deutschen Bildungswesens“ einsetzt und das als Reaktion auf die Ergebnisse unter anderem von PISA von der Bertelsmann-Stiftung entwickelt wurde. Eric Vaccaro, selbst an der Entwicklung von SEIS beteiligt, stellt die Geschichte dieses Instrumentariums, seine Entwicklung und Verbreitung und den aktuellen Stand der Nutzung vor – als ein im „privaten“ Kontext entstandenes Angebot für „öffentlich-verantwortliche Schulen“. Dass das Projekt nicht unumstritten ist, welche Argumente Befürworter und auch Gegner vortragen, dies wurde in diesem Workshop vorgestellt und im Teilnehmerkreis diskutiert.

Die vorliegende Dokumentation gibt die genannten Beiträge wieder, sie gibt Beteiligten und Interessierten die Möglichkeit, diese nachzulesen und so über die Jahrestagung der DGBV 2012 in Berlin Informationen zu erhalten. Leider war es nicht möglich, die weiteren Veranstaltungen – insbesondere die abschließende Podiumsdiskussion – in angemessener Weise zu dokumentieren, so dass der mit dieser Dokumentation verbundene Eindruck unvollständig ist und bleibt. Dennoch haben die hier dokumentierten Beiträge über die Jahrestagung hinaus ihren Wert und ihre Bedeutung, wofür den Referenten und Verfassern auch an dieser Stelle und noch einmal sehr herzlich gedankt sei.



**Rüdiger Frohn**

## **Auf der Suche nach der Bildungsrepublik – Wer bestimmt die Richtung?**

### **I**

Schauen Sie bei einem der großen Online Portale nach den aktuellen bildungspolitischen Büchern werden mir Titel angeboten wie diese: „Hexenjagd – Mein Schuldienst in Berlin“, „Neukölln ist überall“ und „Dichter, Denker, Schulversager“.

Das Thema Bildung verkauft sich aber nicht nur in Büchern, sondern auch in Nachrichtenmagazinen offenbar gut, wenn man sich an die Vielzahl der Titelgeschichten erinnert. Führt das aber zu tiefgehenden politischen Debatten oder nur zu hoher Erregung und zur Suche nach „dem Schuldigen“? Der kurzfristige Effekt von Aufmerksamkeit und Aufregung, vom Stolz der Rankingsieger und den Entschuldigungen der vermeintlichen Verlierer scheint wichtiger zu sein, als mit langem Atem ernste Probleme mit Tiefgang anzugehen. Wie erklärt sich das? Hat es mit den Akteuren zu tun und wenn ja, mit welchen? Wer sind die Treiber und wer sind die Getriebenen in der Arena der Bildungspolitik? Dazu möchte ich Ihnen heute etwas sagen und dabei besonders auf die Rolle und das Selbstverständnis der Stiftung Mercator eingehen.

Sie wissen, dass ich kein Experte für Bildungsverwaltung und kein Bildungswissenschaftler bin. Ich habe aber gut 20 Jahre als Jurist in der Ministerialverwaltung von NRW gearbeitet – die meiste Zeit in der Staatskanzlei – und da hatte ich auch mit diesem Thema zu tun. Nach fünf Jahren als Chef des Bundespräsidialamtes arbeite ich seit 2004 nur noch ehrenamtlich im sogenannten 3. Sektor – besonders als Vorsitzender des Beirates der Stiftung Mercator.

Diese private Stiftung einer Duisburger Kaufmannsfamilie hatte ihre Förderanfänge in der Unterstützung von Sprachförderunterricht für einige tausend Schülerinnen und Schüler, im internationalen Schüleraustausch und ähnlich praktischen Projekten. Seit 2008 haben wir uns inhaltlich und strategisch neu geordnet. Unser jährliches Fördervolumen ist seitdem von 10 Mio. Euro auf über 60 Mio. Euro im Jahr 2011 gewachsen. Unter dem Leitsatz „Ideen beflügeln!“ arbeiten in Essen etwa 50 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Abteilungen Wissenschaft, Bildung und internationale Verständigung in drei profilbildenden Schwerpunkten. Das sind: Integration – verstanden als Leben und Lernen unter den Bedingungen von Diversität–, Klimawandel und Kulturelle Bildung.

Unser bildungspolitisches Handeln ist von der Überzeugung bestimmt, dass Bildung ein Bürgerrecht jedes Menschen ist und gleiche Zugangschancen zu Bildung eine wesentliche Voraussetzung für mehr Teilhabe und Gerechtigkeit sind.

Seit gut vier Jahren leben wir nun in der von der Bundeskanzlerin anlässlich der Feiern zum 60. Jahrestag der sozialen Marktwirtschaft ausgerufenen „Bildungsre-

publik Deutschland“. Der Dresdner Bildungsgipfel 2008 sollte den Bauplan dafür liefern. Im Vertrag der Berliner Koalition wurde daraus der Aufruf „zu einer nationalen Anstrengung“ mit hochgesteckten Zielen: Beste Kindertagesstätten, beste Schulen und Berufsschulen sowie den besten Hochschulen und Forschungsstätten.

Was für ein Anspruch! Und wie sieht die Wirklichkeit aus? Eher ermüchternd. Das belegen die Zahlen der OECD und auch die deutschen Bildungsberichte 2010 und 2012. Wie kann das sein? Was sind die Gründe?

Ich will danach fragen, wer die Inhalte der sogenannten „nationalen Anstrengung“ eigentlich bestimmt. Das ist nicht nur eine Frage nach der Föderalismusreform I, also dem Systemwechsel vom kooperativen zum Wettbewerbsföderalismus und dem damit verbundenen Kooperationsverbot zwischen den staatlichen Ebenen (gelegentlich frage ich mich heute, wer damals eigentlich dafür war). Das ist auch mehr als die Frage nach der Finanzausstattung und den Finanzverteilungen im OECD-Vergleich. Für mich ist das vor allem die Frage danach, wer und wie bildungspolitische Themen und Vorschläge die politische Arena erreichen. Erst dort kann ja eine Idee zu einer verbindlichen demokratisch legitimierten Entscheidung werden: Durch Gesetze, öffentliches Geld und strukturelle Veränderungen. Es ist also die Frage nach den Akteuren, ihrem Einfluss und ihrem Rollenverständnis. Wer treibt und wer wird getrieben?

## II

Bei einem Blick auf die Themen von größerer Bedeutung sehe ich PISA, den Umbau G 8/G 9, Wettbewerbe (beste Schulen, beste Lehrer) und Rankings (jüngst der Grundschulvergleich) und bei vielen Themen fällt auf, dass sie angestoßen worden sind von Organisationen, die ich die neuen Akteure im Bildungsdiskurs nenne. Von Unternehmerverbänden, der OECD, einer Lobbyorganisation wie der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft, aber auch Stiftungen wie der Bertelsmann-Stiftung oder der Robert Bosch-Stiftung.

Auffällig ist dabei, dass viele der neuen Akteure sich den bildungspolitischen Fragestellungen mit ökonomischen Methoden und Vorstellungen aus der Betriebswirtschaft nähern. Dahinter steckt oft ein Magerkonzept von Bildung als Summe von Fertigkeiten und Kompetenzen. Verwertbarkeit gewinnt dabei Oberhand über Persönlichkeits- und Geistesbildung. Zugleich werden die traditionellen Bildungsexperten als welt- und vor allem praxisfern kritisiert und als unbeweglich und erstarrt abgetan. Markt oder zumindest Wettbewerb sollen alles besser können als der politische Streit um Bildungsinhalte und die Organisation von Bildungsprozessen. Ich charakterisiere die heutige bildungspolitische Debatte mit wenigen Stichworten:

*Alarm statt Debatte* – Berichte über wirkliche oder vermeintliche Katastrophen haben auch auf dem Feld von Wissenschaft und Bildung eine höhere Wahrnehmungschance als fundierte Vorschläge für ihre Abhilfe.

*Die Mutlosigkeit der Politik* – Das Eintreten für politische Reformen im Bildungsbereich wird gebremst durch Rücksichtnahme der Politiker auf das, was Prof.

Heitmeyer einmal die „rohe Bürgerlichkeit“ genannt hat und die ein Verhalten beschreibt, mit dem der eigene Status für die Kinder gesichert werden soll.

*Die Überlagerung durch fremde Interessen* – Statt der Diskussion z.B. über die in vielen Untersuchungen zu Tage tretende Verbindung von sozialer Lage und Bildungserfolg oder der Suche nach einem Bildungsbegriff des 21. Jh. erleben wir eine Debatte über Kompetenzen und ihre Notwendigkeiten und Verwertbarkeiten. Interessen der Wirtschaft oder wirtschaftliche Interessen werden mächtig im Bildungsdiskurs.

*Goldener Zügel und mangelnder Respekt* – Im Verhältnis von Bund, Ländern und Gemeinden ist von Achtung der Zuständigkeiten wenig zu spüren. Während die Suche nach angemessener Organisation der Bildungsrepublik Deutschland entweder nicht geführt oder sich Bund und Länder blockieren, wird, um überhaupt Bundesgeld einsetzen zu können, Infrastruktur gebaut, wo eher Personal gebraucht wird (Ganztagsschulen) oder gewollte Zuständigkeiten ausgehebelt.

Das kann man am Beispiel der Initiative „Lernen vor Ort“ gut beobachten. 60 Mio. Euro ESF- und Bundesmittel werden für eine eigentlich richtige Sache ausgegeben. Ich zitiere: „Die Initiative "Lernen vor Ort" schafft für Kreise und kreisfreie Städte Anreize, ein kohärentes Bildungsmanagement vor Ort zu entwickeln und zu verstetigen. Damit werden die Bildungsstationen entlang der individuellen Lebensläufe systematisch aufeinander bezogen.“ (siehe <http://www.lernen-vor-ort.info/>). Ist das nicht gut? Wie soll aber ein kohärentes Bildungsmanagement aussehen, wenn die Länder bei dem Projekt ausgeschlossen, ja umgangen werden. Ganz so als seien sie für das Lernen vor Ort nicht notwendig oder störend.

*Privat vor Staat und Staatskepsis* – Insgesamt wird die Bildungsdiskussion von einem rohen Wettbewerbsgeist und dem Glauben bestimmt, der Staat könne es nicht. Da ist es dann doch erstaunlich und tröstlich zugleich, wenn Annette Schavan in einer Pressemitteilung ihres Hauses ganz aktuell am 2.10.2012 verbreiten lässt: „Bildung ist ein öffentliches Gut. Das regelt nicht der Markt, sondern es ist unsere Verantwortung, dass junge Menschen gute Chancen bekommen.“ (BMBF Pressemitteilung Nr. 126). So gesagt nicht in Berlin, sondern in Chile. In Deutschland hätte sie mit einer solchen Aussage geradezu ein Tabu verletzt.

### III

Fragen wir also nach den Akteuren im bildungspolitischen Diskurs. Ich will eine Beschreibung von innen nach außen versuchen und danach nach ihrem Einfluss fragen: Im Zentrum stehen die Entscheider, d.h. die durch Wahl legitimierten Personen in Regierung und Parlamenten, die in Bund und Ländern Verantwortung tragen. Sie sind umgeben von ihren Beratern in Verwaltungen und Wissenschaft. Danach sollten die Vertreter der Interessen von Schülern, Studenten, Eltern, Lehrer und Hochschullehrer kommen. Erst danach die selbsterklärten Gemeinwohlvertreter in Stiftungen und schließlich die Lobbyisten.

Sollten nicht die im Zentrum stehenden Personen oder Organisationen die größte Macht und Berechtigung haben, ein Thema zu setzen oder die Richtung der De-

batte zu beeinflussen? Ist es aber nicht so, dass es eher die anderen sind, also die selbsternannten Gemeinwohlvertreter und ihre PR-Agenturen, die Thinktanks, die unter dem Etikett „zivilgesellschaftlichem Engagements“ die Aufmerksamkeit erzielen, Zustimmung gewinnen und Entscheidungsdruck aufbauen?

Jenseits der bereits erwähnten Argumente (Bildungspolitik erscheint für Politiker nicht als Gewinnerthema, der allgemeinen Staatskepsis und dem Vordringen betriebswirtschaftlicher Sichtweisen) lohnt eine nähere Betrachtung der neuen und einflussreichen Akteure und ihrer Methoden.

Neue Akteure wie die OECD transformieren die relevanten Diskurse, indem sie Begrifflichkeiten wie „Kompetenzen“ (statt „Bildung“) einbringen, die stark von Gedanken der Verwertbarkeit für das Berufsleben inspiriert sind. Auch rücken sie solche Konstrukte in den Vordergrund, die mit quantifizierbaren Maßstäben gemessen werden können. Das ist unter anderem bei PISA gut zu beobachten gewesen.

Rankings und Benchmarks sollen einen Anpassungsdruck in Richtung auf solche Organisationsformen und Inhalte ausüben, die in den Messungen am besten abschneiden, ohne dass die Kriterien der Messungen transparent wären, geschweige denn von der Fachwelt nach kontroverser Diskussion anerkannt worden wären.

Akteure wie die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft und das Centrum für Hochschulentwicklung, kurz CHE, generieren auf Grundlage ihrer jeweiligen Methodik Rankings von Bildungs- und Wissenschaftsleistungen. Es wundert mich nicht, dass sich dagegen seit einiger Zeit Widerspruch und Widerstand meldet. Fachgesellschaften aus verschiedenen Disziplinen lehnen inzwischen die Beteiligung an den Erhebungen ab. Die Rankings reduzieren oft komplexe Fragestellungen auf eine Gewinner-Verlierer oder Aufsteiger und Absteiger Begrifflichkeit, die für die öffentliche Berichterstattung attraktiv und auf den ersten Blick nur schwer zu widerlegen sind.

Eine andere beliebte Methode ist die Beeinflussung durch zielgerichtete Umfragen oder die Propagierung von privaten Projekten im Bildungssektor, die dem öffentlichen Angebot wegen ihrer Privatheit überlegen sein sollen. (UWH, Jacobs-University, Bucerius Law School, private Schulen). Vielleicht ist es aber doch eher die Selektion, die sich öffentliche Einrichtungen so nicht leisten können.

Die neuen Akteure nutzen dabei Methoden von PR und Medienarbeit (gern Medienpartnerschaft genannt) mit viel Geld. Geld über das die politisch-parlamentarische Akteure nicht verfügen. Zu den neuen bildungspolitischen Akteuren muss man auch die Stiftungen rechnen, jedenfalls solche, die nicht nur mildtätig sein wollen, sondern sich aktiv in gesellschaftspolitische Debatten einschalten. Sie fördern konkrete Projekte, stellen Analysen vor, entwerfen Programme und Reformvorschläge, können schnell auf aufkommende Fragestellungen reagieren, haben frei verfügbares Geld.

Das ist für Deutschland ein vergleichsweise neues Phänomen und begegnet Neugier und Bewunderung, Skepsis und Ablehnung. Gerade aus dem Bereich der traditionellen Politikberater aus Verwaltung und Wissenschaft wird der große Einfluss von Stiftungen beklagt und nach ihrer Legitimation gefragt.

Da ist manches berechtigt, einiges übertrieben und manches auch der Sorge vor der Konkurrenz geschuldet. Denn eigentlich sollten sich doch alle darüber freuen, dass es im Bildungsdiskurs neue aktive Teilnehmer gibt.

Stiftungen sind aber auch nicht ganz schuldlos an dem angespannten Verhältnis. Sie gelten als projektverliebt, manchmal überheblich, und zeigen mangelndes Verständnis für politisch parlamentarische Prozesse. Das kann zu Reibungen führen, die der Sache der Bildungspolitik nicht dienlich sind. Sollte das nicht besser, respektvoller und mit Gewinn für die Sache gemacht werden können?

Ich möchte deshalb die Gelegenheit nutzen, Ihnen unser Verständnis zu erläutern und für ein besseres Miteinander von Stiftungen und öffentlicher Bildungsverantwortung zu werben. Selbstverständlich kann ich das nicht für „die“ Stiftungen sagen, die da durchaus verschiedene Auffassungen haben.

#### IV

Als wir bei der Stiftung Mercator unsere Strategie beraten und beschlossen haben, haben wir intensiv über unsere Rolle und unser Verständnis diskutiert. Wir wollen eine Stiftung sein, die sich in von ihr definierten Feldern aus eigener Erfahrung heraus Ziele setzt und diese auf durchaus unterschiedlichen Wegen erreicht. Wir setzen dabei auf die spezifischen Stärken von Stiftungen: Sie haben den Vorteil, dass sie unabhängig vom Markt und von Wahlen handeln können. Diese Freiheit eröffnet Möglichkeiten, die anderen Akteuren nicht zur Verfügung stehen. Sie können und sollten Wirkung besonders auf Feldern entfalten, in denen dies anderen nicht gelingt.

Das entscheidende Kriterium für die Definition unserer Ziele ist daher nicht das offensichtlich größte gesellschaftspolitische Problem. Das würde auch die finanzstärkste Stiftung überfordern. Zentral ist für uns vielmehr die Frage, wo wir als private Stiftung besser als andere Akteure unsere Ressourcen einsetzen und etwas bewegen können. Unserer Ansicht nach bedeutet das weit mehr, als „nur“ Geld auszugeben und schon gar nicht als Ersatz für gekürzte öffentliche Leistungen. Stiftungen verdanken ihre Existenz und die Möglichkeit tätig zu sein, einer Stifterentscheidung. Sie legt Ziele und Aufgaben im gesteckten gesetzlichen Rahmen auf Dauer fest. Die Organe der Stiftung sind an diesen Willen gebunden. Das ist nicht starr zu verstehen, sondern erlaubt eine Anpassung an die sich wandelnden Verhältnisse.

Kenneth Prewitt, ein amerikanischer Stiftungsexperte, hat dies einmal treffend so ausgedrückt: „Stiftungen sind ein Instrument, Privatvermögen in öffentliches Gut umzuwandeln.“

Die Stiftung Mercator handelt bei ihren Projekten auf dem Feld von Bildung und Wissenschaft aus der Grundhaltung heraus, dass Bildung Bürgerrecht ist und dass alle gleiche Chancen haben müssen. Wir sind davon überzeugt, dass die besondere Förderung junger Menschen, die es aus welchen Gründen auch immer schwerer haben als die Mehrheit, mindestens genauso wichtig ist, wie die gezielte Förderung von herausragenden Köpfen und Leistungen. Beides gehört zusammen. Wir för-

dem und organisieren selber Projekte, die zeigen sollen, was möglich ist, wenn gute Idee, guter Wille und die notwendigen finanziellen Mittel zusammenkommen. Wir sind weniger an Alarm, sondern daran interessiert, gute Beispiele zu schaffen. Das gelingt nur, wenn man bereit ist, neue Wege zu beschreiten, dem Zeitgeist widersteht und auch Risiken eingeht. Gerade das Letztere kann einer Stiftung leichter fallen, als einer Regierung oder einer Partei, die sich oft schon dem Wähler stellen müssen, wenn eine Reform noch keine Wirkung hat zeigen können.

Einer Stiftung gibt das ihr anvertraute Vermögen mehr Freiheit zum Experiment. Wir sind uns dieses Privilegs durchaus bewusst. Aber es ist nicht nur die finanzielle Unabhängigkeit, auf die wir aufbauen können. „Beyond grantmaking“, also jenseits traditioneller sogenannter „Förderung“, können wir wirken, in dem wir Foren zum Austausch von Erfahrungen, Meinungen und Vorschlägen bieten und auch selber mit unseren Themen und unseren Projekten inhaltlich Position in der gesellschaftlichen Debatte über Fragen von Bildung und Wissenschaft beziehen. Ich nenne das Themenanwaltschaft, wenn wir öffentlich für unsere Anliegen werben: Durch den Einsatz unserer Netzwerke, unseres Know-hows und unserer Reputation. Wir setzen die Stiftungsmittel als „Risikokapital für die Gesellschaft“ ein, das möglichst hohen gesellschaftlichen Ertrag einspielen soll. Wir könnten es deshalb auch „Chancenkapital“ nennen.

Auch wegen dieser privilegierten Rolle werden wir oft und gern gefragt, wie wir unser Verhältnis zu Regierenden oder Gewählten – sprich Politikern – auf allen Ebenen beschreiben. Die Antwort ist klar und einfach: Wir sind nicht Ersatz- oder Alternativpolitiker und schon gar nicht Antipolitiker. Wir kennen und respektieren die Grundsätze und Regeln unseres demokratischen und sozialen Rechtsstaates. Wir wissen, dass noch so gute Vorschläge, ja nicht einmal Geld in der Größenordnung beispielsweise der Gates-Stiftung, eine wirkliche und nachhaltige Reform herbeiführen kann, wenn sich dafür keine Mehrheiten in der Demokratie finden lassen. Und wir wissen auch, dass es keine Wissenschaft, aber oft eine hohe Kunst ist, politische Mehrheiten vorzubereiten, zu organisieren und zu schaffen.

Da ist die Stiftung Mercator ein gesellschaftlicher Akteur unter vielen. Wir wollen durch unsere Arbeit erreichen, dass wir ein geachteter und beachteter Akteur sind. Geachtet und geschätzt besonders von denen, die mit demokratischer Legitimation in unseren Städte, Ländern, dem Bund und in Europa Reformentscheidungen zu treffen haben und dafür Mehrheiten gewinnen müssen. In unserem Leitbild heißt es deshalb:

- durch positive Beispiele Verantwortungsbewusstsein und Phantasie als unverzichtbare Gestaltungskräfte für den gesellschaftlichen Fortschritt anregen,
- Entscheidungsträger in ihrer Kreativität unterstützen und die Ideen engagierter Menschen fördern,
- selbst und gemeinsam mit ihren Partnern durch zukunftsorientierte Projekte Anstöße geben und
- Maßstäbe für Transparenz und Qualität für das eigene wie für das Handeln unserer Partner setzen.

Zu Transparenz und Kommunikation gehört: Wir legen unsere Governancestrukturen, Entscheidungswege und Auswahlkriterien offen und erklären sie der Öffentlichkeit. Zugleich ist professionelle Kommunikation für uns ein zentraler Aspekt einer zielgerichteten Projektarbeit.

## V

Wie agiert nun die Stiftung Mercator ganz praktisch? Und wie zeigen sich dort zumindest einige ihrer zuvor genannten allgemeinen Charakteristika?

Entsprechend unserer Strategie haben wir zunächst durch eine Art Ausschlussverfahren gerade solche Handlungsfelder identifiziert, in denen eine private Stiftung überhaupt Wirkung haben kann. Dabei muss man sich zunächst einmal über die Größenordnungen klar sein. Bezogen auf die Hochschulen macht der Anteil der Zuwendungen von Stiftungen am Gesamtbudget etwa 1,3 % aus, und für sämtliche Aufwendungen für Forschung und Entwicklung nur rund 0,5%. Stiftungen können somit nicht die Basisförderung von Wissenschaft gewährleisten. Wo können wir also etwas mit unseren Mittel anstoßen?

Im Bereich der Wissenschaft konnten wir früh einen hohen Bedarf im Hinblick auf die Sicherung und Verbesserung der Qualität von Lehre identifizieren. Gemeinsam mit der Volkswagen-Stiftung haben wir 2009 für das Projekt: „Bologna – Zukunft der Lehre“ jeweils fünf Mio. Euro zur Verfügung gestellt.

Aus Sicht der Stiftung Mercator ist der Prozess der zunehmenden Differenzierung des Hochschulsystems ein wichtiges Handlungsfeld von Stiftungen. Im Bereich der Wissenschaftsförderung ist deshalb unser wichtigstes Vorhaben das Mercator Research Center Ruhr. Dessen Ziel ist es, die institutionelle Kooperation der drei Hochschulen der Universitätsallianz Metropole Ruhr zu stärken, indem Wissenschaftler von mindestens zwei der beteiligten Hochschulen dort gemeinsam Projektanträge einreichen können und indem gemeinsame Berufungen sowie institutionelle Vorhaben unterstützt werden. So können sich Kooperationen aber auch unterschiedliche Schwerpunkte herausbilden, was mittel- bis langfristig die Attraktivität aller drei Hochschulen erhöhen soll. Wir wollen damit ein Modell für Hochschulkooperationen ohne staatlichen Zwang schaffen. Wir setzen dafür von 2009 bis 2014 einen Betrag von 22 Millionen Euro ein und begleiten diese Förderung durch Studien und Tagungen, die weltweit nach nachahmenswerten Beispielen suchen.

Als weiteres Projekt in diesem Handlungsfeld möchte ich die Global Young Faculty erwähnen. Wir unterstützen die Kooperation der drei im Ruhrgebiet angesiedelten Universitäten sowie die außeruniversitären Forschungseinrichtungen durch ein gemeinsames Nachwuchsförderprogramm für jeweils 50 an interdisziplinärer Zusammenarbeit interessierter junger Wissenschaftler. Sie wählen ihre Themen selber. Die Stiftung stellt dafür einen Jahresbetrag von 650.000 Euro zur Verfügung, den die Wissenschaftler selber verwalten.

Schließlich teilen sowohl Schulen als auch Hochschulen eine weitere Herausforderung, in der ein Handlungsfeld von Stiftungen liegt, nämlich die wachsende Hete-

rogenität der Schüler bzw. Studierenden. Verschärft wird diese Herausforderung besonders im Ruhrgebiet durch Probleme wie ein unterdurchschnittlicher Anteil an Schulabgängern mit Hochschulreife, einem erhöhten Anteil an Personen mit Migrationshintergrund und schwieriger sozialer Lage damit besonderen Qualifizierungserfordernissen und einer, gerade in vielen Ruhrgebietsstädten katastrophalen Finanzlage.

Wir sehen diese Herausforderung als eine besondere Möglichkeit für Stiftungsprojekte zur Verbesserung der Bildungschancen. Von diesen möchte ich das Projekt „Chance<sup>2</sup>“ erwähnen. In diesem auf sieben Jahre angelegten und mit 2,3 Mio. Euro dotierten Projekt fördern wir Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und aus Nicht-Akademikerfamilien ab der 9. Klasse bis hin zu einem Bachelor-Abschluss durch Stipendien und Coaching. Das Programm „Chance<sup>2</sup>“ ist an der Universität Duisburg-Essen im deutschlandweit ersten Prorektorat für Diversity Management angesiedelt.

Auch mit anderen Projekten nehmen wir die gesamte Bildungskette sowie insbesondere die Gestaltung von Übergängen zwischen den Bildungsinstitutionen ins Visier. Diese gelten als entscheidende Schnittstellen für Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe: Im Rahmen des Projekts „Schulen im Team“ arbeiten derzeit rund 120 Schulen in Netzwerken an neuen Konzepten für den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Kindern und Jugendlichen ein kontinuierliches und anschlussfähiges Lernen zu ermöglichen, ist dabei das Ziel der Stiftung.

Am besten zeigen aber vielleicht unser ältestes Projekt und seine Entwicklung, wie wir arbeiten. Um Sprachdefizite frühzeitig zu beheben und die Bildungschancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu verbessern, hat die Stiftung Mercator im Jahr 2004 das Projekt „Förderunterricht“ bundesweit ausgeschrieben. Das bietet Schülern mit Migrationshintergrund außerschulischen und kostenfreien Förderunterricht, der von (Lehramts-)Studierenden durchgeführt wird. Zehn Millionen Euro haben wir hier investiert und fast 10.000 Schülerinnen und Schülern unterstützt.

Nachdem das Projekt erfolgreich evaluiert worden war standen wir vor der Frage: Wie soll es weiter gehen? Das Projekt einstellen wollten wir nicht. Eine flächendeckende Ausdehnung hätte uns weit überfordert. Wir haben uns deshalb dafür entschieden nach einer Antwort im Lehrerausbildungs- und im Schulsystem zu suchen. Wir haben öffentlich dafür geworben Sprachförderung in die Lehrerausbildung zu integrieren und haben dazu Vorschläge gemacht. Wie das aussehen könnte, wird an der Universität Duisburg/Essen in dem Projekt „pro DaZ“ bearbeitet, das wir in einer Laufzeit von sieben Jahren mit 3,5 Mio. Euro unterstützen.

Die Stiftung Mercator fördert das Modellprojekt, um „Deutsch als Zweitsprache“ als Qualifikationsmerkmal in die Lehrerausbildung für alle Schulformen und -fächer zu integrieren. Dieser Lösungsansatz reagiert auf den steigenden Sprachförderbedarf an deutschen Schulen und ist später in die Lehrerausbildungsstrukturen anderer Universitäten integrierbar. Die erarbeiteten Materialien und Ergebnisse können von Schulen und Hochschulen als Ressourcen für die eigene Arbeit genutzt

werden. Mit diesem umfassenden Ansatz zielt die Stiftung Mercator langfristig auf die Verbesserung der Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Abgerundet wird dieses Feld durch den Aufbau des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln. Das Institut hat zum Ziel, die Politik und Bildungsadministration beim qualitativen Ausbau sprachlicher Bildung in Kindertagesstätten und Schulen zu beraten, Bundesländer dabei zu unterstützen, die Sprachförderung in der Lehrerbildung zu stärken, sowie bundesweit Forschungsaktivitäten in diesem Bereich zu fördern und zu vernetzen. Innerhalb der drei Schwerpunkte werden:

1. Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrer(aus)bildung verankert. Dafür wird das Institut ein Förder- und Beratungsprogramm für Bundesländer, die ihre Lehrerausbildung den Bedarfen sprachlich heterogener Klassenräume anpassen wollen, entwickeln.
2. Forschungsdesiderate im Bereich Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache durch die Ausschreibung eines Förderprogramms und die Schaffung von Anreizen zur Vernetzung behoben.
3. Personal mit Kompetenzen im Bereich „Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache“ für Praxis und Lehre an Schulen und Hochschulen qualifiziert. Dafür werden Programme zur Qualifikation von Hochschulabsolventen und pädagogischem Personal mit weiteren Partnern entwickelt.

Langfristig soll das Programm dazu beitragen, dass Schüler mit Sprachförderbedarf im deutschen Bildungssystem die nötige Hilfestellung erhalten und durch qualifizierte und wissenschaftliche fundierte Sprachförderung in den Schulen es weniger Schüler mit mangelnden Deutschkenntnissen gibt. Wir haben dafür 12,75 Mio. Euro zur Verfügung gestellt.

Sie sehen, wie wir praktische Hilfe, Modellprojekte, die Zusammenarbeit mit Schulen und Hochschulen und das Werben für Reformen so zu verbinden suchen, dass wir der Politik ein in sich stimmiges und erprobtes Angebot zur Lösung eines bildungspolitischen Problems machen können.

## VI

Ich habe versucht, Ihnen meine Auffassung über die Rolle von Stiftungen allgemein, insbesondere aber die Herangehensweise der Stiftung Mercator im Bereich der Bildung und der Wissenschaft und einige praktische Beispiele darzustellen. Ich sprach von einem weiteren strategischen Ansatz, der am besten durch die Begriffe *Themenanwaltschaft* und *Advocacy* beschrieben werden kann. Was ist aber ein Themenanwalt? Was unterscheidet ihn von einem Lobbyisten? Was legitimiert sein Handeln?

Als Themenanwalt setzen wir uns auf der Ebene der Politik (im Sinne von „policy“) für unsere Themen und Ziele ein, um über die – sozusagen „karitative Wirkung“ einzelne Projekte hinaus –, *systemische* Wirkungen zu entfalten. Themenan-

waltschaft bedeutet, sich öffentlich für die Themen und Ziele der Stiftung einzusetzen, Position zu beziehen und damit Aufmerksamkeit auf gesellschaftliche Herausforderungen zu lenken. Maximale Transparenz des Handelns und zweifelsfreie Verpflichtung auf das Gemeinwohl sind für die Glaubwürdigkeit zwingend. Wir haben Interesse an Herausforderungen und ihren Lösungen, ohne eigene wirtschaftliche oder Machtinteressen zu verfolgen.

Ein enger Kontakt zur Wissenschaft prägt unsere Advocacy-Arbeit. So werden Stiftungen auch im Sinne wissenschaftlicher Politikberatung aktiv, in dem sie Brücken zwischen Wissenschaft und Politik schlagen. Das ist ein schwieriges Geschäft mit manchen Missverständnissen.

Johannes Rau hat das Verhältnis von Wissenschaft und Politik einmal so beschrieben: „Der wichtigste Beitrag der Wissenschaft zur Vorbereitung politischer Entscheidungen liegt darin, die Konsequenzen unterschiedlicher Wege deutlich zu machen, Optionen und Strategien darzustellen. Dann können die politisch Verantwortlichen aus dem Möglichen das ihnen Wünschenswerte auswählen und dann wissen sie auch, womit sie rechnen müssen und worauf sie sich einlassen. Das kann auch das Vertrauen der Menschen in die Zukunft stärken. Politisch Verantwortliche sollten allerdings immer wieder deutlich machen, dass es bei ihren Entscheidungen nicht um letzte Wahrheiten geht, sondern um praktische Lösungen im Interesse der Menschen. Wenn beide Seiten – die Wissenschaft und die Politik – diese Aufgabenteilung akzeptieren, dann steigen die Chancen dafür, dass die Wissenschaft beratungsfähig ist und die Politik beratungswillig“. (Rede des Bundespräsidenten Johannes Rau vom 29.1.2004, Reden und Interviews Band 5.2. Seite 79ff.)

Stiftungen können dazu beitragen, dass die von Rau betonte Aufgabenteilung von Wissenschaft und Politik gelebt und gesellschaftliche Reformprozesse – auch im Bildungssektor – verwirklicht werden. Wissen allein genügt aber nicht für politische Entscheidungen und die „Verfügung über spezialisiertes Wissen (darf man nicht) für eine ausreichende Legitimation politischer Einflussnahme (zu) halten“. (Peter Weingart, Grenzen wissenschaftlicher Politikberatung in Gegenworte. Hefte für den Disput über Wissen Heft 27, S.12-14).

Stiftungen müssen ihr Verhältnis zum Staat und seinen Vertretern sorgfältig austarieren. Stiftungen sind nicht Lückenfüller, aber auch keine Vormünder oder verdeckt operierende Einflussagenten. Die Stiftung Mercator versteht sich als gesellschaftspolitischer Akteur und will Anregungen und Voraussetzungen für Innovationen schaffen, die sie für wichtig und richtig hält. Durch gute Beispiele und die Unterstützung der Ideen engagierter Menschen will sie Verantwortungsbewusstsein und Phantasie als unverzichtbare Gestaltungskräfte für den gesellschaftlichen Fortschritt anregen. Deshalb ist nicht nur wichtig, was wir tun, sondern auch wie wir es tun.

## VII

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen: Regierungen und Parlamente und ihre unmittelbaren Berater scheinen mir nur im begrenzten Maße bereit und in der Lage zu sein, selbst eine bildungspolitische Agenda zu setzen und abzuarbeiten, die die Bezeichnung „Nationale Anstrengung für eine Bildungsrepublik Deutschland“ verdient. Ich nehme sie eher als Getriebene denn als Treiber wahr. In allen politischen Parteien sehe ich in der Bildungspolitik einen Mangel an Phantasie, Prioritätensetzung, Entschlossenheit, Durchsetzungs- und Durchhaltefähigkeit. Ich erlebe die öffentliche bildungspolitische Debatte als von Alarmismus dominiert wird und an schrille Schlagzeilen interessiert. Das ergibt sich oft aus den Aktivitäten von solchen Akteuren, die weder demokratisch legitimiert noch transparent sind. Im Gegenteil: Oft sind weder Ziele und Mittel noch eine Strategie oder ein klares Konzept dieser neuen Akteure zu erkennen – bisweilen aber Absichten, die mit Bildungspolitik wenig zu tun haben.

Ich habe versucht, Ihnen die Arbeit und Herangehensweise der Stiftung Mercator vorzustellen und unser Selbstverständnis zu beschreiben. Am Ende meiner Betrachtung sollen einige Wünsche stehen. Ich wünschte mir, dass alle staatlichen, alle kommunalen und privaten Akteure, die es mit der „Bildungsrepublik Deutschland“ ernst meinen,

- ihre Verantwortung wahrnehmen,
- anderen Akteuren mit Respekt begegnen und
- mutig an den Aufgaben arbeiten.

Stiftungen können den dazu demokratisch legitimierten Entscheidungsträgern mit ihren Möglichkeiten helfen, fundierte Entscheidungen zu treffen, die die Zustimmung der Bürgerinnen und Bürger gewinnen können.

Reformen und Veränderungen müssen gerade im Bereich der Bildung auch *wirken* dürfen und nicht bewertet werden, bevor sie wirken können. Was wir brauchen, ist auch ein langer Atem bei der *Umsetzung der Maßnahmen*.

Schließlich wünsche ich mir eine nach vorn gewandte Entscheidung darüber, wie Bund, Länder und Kommunen die Verantwortung für die Bildung und Wissenschaft in unserem Land in Zukunft wahrnehmen wollen und wie eine dazu passende Finanzausstattung aussehen muss. Eine kleine Korrektur beim Kooperationsverbot wird der Bedeutung von Bildung und Wissenschaft für die Zukunft unseres Landes nicht gerecht. Das sage ich aus Erfahrung und Überzeugung.

Und ein Hinweis am Schluss: Die Robert Bosch-Stiftung hat einen gut begründeten Vorschlag für die Einrichtung eines Nationalen Bildungsrates gemacht. Das sollte ernsthaft geprüft werden. Vielleicht könnte das eine Plattform sein, auf der sich öffentliche und private Akteure begegnen.



**Ulrich Schreiterer**

## **Die Rolle privater Stiftungen in der amerikanischen Bildungspolitik**

Über die Arbeit und die politische Rolle privater Stiftungen im Bildungs- und Hochschulwesen der USA einen knappen Vortrag zu halten, ist keine einfache Sache. Denn sie operieren in einem Umfeld, dessen rechtliche, politische, finanzielle und kulturelle Gegebenheiten und Spielregeln ganz andere sind als die in Deutschland und Europa. Ohne ein Gespür für diese erheblichen Unterschiede lassen sich Ort und Einfluss der vielen großen und kleinen, fördernden oder operativen, programmatisch breiten oder eng fokussierten, regional oder national tätigen privaten Stiftungen, *philanthropies* oder *think tanks*, die sich im amerikanischen Bildungswesen tummeln, nicht richtig verorten, geschweige denn bewerten. Bevor ich auf die vielen Arten und Rollen solcher Stiftungen zu sprechen komme, möchte ich Ihnen daher kurz einige jener Merkmale in Erinnerung rufen, die die „Betriebslogik“ der Bildungspolitik in den USA prägen.

### **1. Bildungsstaat statt Sozialstaat**

Bildung zählt zu den Eckpfeilern der Neuen Welt, die den Gründungsvätern der „United States of America“ vorschwebte und die bis heute im „American Dream“ fortlebt: Ein demokratisches, offenes und zukunftsorientiertes Gemeinwesen, das allen seinen Bürgern auf der Basis garantierter Freiheitsrechte dank ihrer Leistungen größtmögliches Glück, soziale Teilhabe und einen Platz in seiner Mitte erlauben soll – und zwar unabhängig von sozialer Herkunft, religiösen und ethnischen Bindungen. Bis heute begreift man Bildung als eine wertvolle *soziale* Investition – nicht nur in die Zukunft eines jedes Einzelnen, sondern der ganzen Gesellschaft. Thomas Jefferson, Verfasser der Unabhängigkeitserklärung von 1776 und 3. Präsident der USA, hielt sie gar für eine Bürgerpflicht: Nicht der Staat, sondern die Bürger selber seien für ihre Wohlfahrt verantwortlich – Bildung, Aufstiegswille und harte Arbeit sind die Schlüssel zum Erfolg jedes Einzelnen wie der ganzen Gemeinschaft. Der Staat könne zwar ihre Anstrengungen unterstützen, seine Bürger aber nicht vor Fehlschlägen schützen. Daher dürfe er sie auch nicht von ihrer Eigenverantwortung entbinden. Daran hat sich im Prinzip bis heute wenig geändert: In den USA ist der Wohlfahrtsstaat, sofern man überhaupt davon sprechen kann, kein Umverteilungsbetrieb zur Kompensation sozialer Risiken und Ungleichheiten wie in Europa, sondern ein primär präventiver, proaktiver, fördernder. Damit rückt Bildung ins Zentrum sozialstaatlicher Aktivitäten und der politischen Aufmerksamkeit, wobei dabei unterschiedliche Konzepte, Ansprüche und Interessen aufeinanderprallen: Politik und Gesellschaft müssen sich jedoch stets daran messen lassen, ob und inwieweit sie die Ideale des Gesellschaftsvertrages respek-

tieren und Chancengleichheit sowie eine hohe Qualität insbesondere der schulischen Bildung zu gewährleisten, im Stande sind.

## 2. Private und öffentliche Bildung

Die USA lassen sich die Bildung deutlich mehr kosten als Deutschland: Nach den jüngsten Daten der OECD gaben sie im Jahre 2009 4,3 statt hierzulande 3,3 Prozent des BIP für die vorschulische und schulische Bildung aus und für die tertiäre Bildung sogar doppelt so viel, nämlich 2,6 statt 1,3 Prozent.<sup>1</sup> Fragt man, woher das Geld kommt, zeigen sich weitere aufschlussreiche Differenzen: In Deutschland trägt die öffentliche Hand 85 Prozent aller Bildungsausgaben, in den USA dagegen nur 72 Prozent.<sup>2</sup> Doch die Gesamtschau trägt. Auf den einzelnen Stufen des Bildungswesens stellt sich die Sache sehr differenziert dar. In der vorschulischen Bildung kommt der Staat in Deutschland für 70,2 Prozent in den USA dagegen für 80,9 Prozent der Kosten auf. Auch der öffentliche Finanzierungsanteil für die schulische Bildung liegt in den USA mit 92,1 Prozent deutlich höher als in Deutschland mit 87,6 Prozent.<sup>3</sup> Der größere private Anteil an *allen* Bildungsausgaben resultiert also allein aus dem tertiären Sektor: Während dort in Deutschland 1,1 Prozent der sich insgesamt auf 1,3 Prozent des BIP belaufenden Ausgaben (das heißt 85 Prozent) dem Staat zuzurechnen sind, beträgt der staatliche Anteil in den USA nur 1,0 von 2,6 Prozent (das heißt, 36 Prozent der Ausgaben). Das zeigt, dass schulische und vorschulische Bildung dort eine ganz überwiegend öffentliche Aufgabe ist, tertiäre Bildung dagegen in hohem Maße als private Sache gilt.

88 Prozent der Schüler in den USA besuchen öffentliche, neun Prozent konfessionell geprägte private (gebührenpflichtige) Schulen, ein Prozent teure *private independent schools*, und zwei Prozent sind als *home schooled* gemeldet – werden also in und von ihren Familien erzogen. Das amerikanische Schulwesen ist institutionell nur nach Jahrgangsstufen differenziert, aber nicht hierarchisch nach Schulformen mit unterschiedlichen Anforderungsprofilen und Leistungsniveaus wie das deutsche. Mit dem Ideal einer Bildungsrepublik, so hört man allorts, sei eine solche Segmentierung nicht zu vereinbaren. Daran will niemand rütteln, selbst wenn wohlhabendere Schichten und Akademikerfamilien ihre Kinder gern aus schlecht beleumundeten *inner city schools* heraushalten und auf gut beleumundete private Schulen schicken. In der vierjährigen *High School*, die gut 85 Prozent aller Schüler mit dem *Diploma* abschließen, erfolgt der Unterricht in allen Fächern in flexibel kombinierbaren Kursen auf unterschiedlichsten Niveaus. Insofern ist das amerikanische *High School Diploma* wegen seinen vergleichsweise geringen Mindestanforderungen tatsächlich nicht vergleichbar mit dem deutschen Abitur; es dokumentiert auch keine „Allgemeine Hochschulreife“ oder gar „Hochschulzugangsbe-

---

<sup>1</sup> OECD, Education at a Glance 2012, Tab. B 2.3

<sup>2</sup> Tab. B 3.1

<sup>3</sup> Tab. B 3.2.b

rechtiung“, denn es steht den Hochschulen vollkommen frei zu befinden, wen sie aus welchen Gründen zum Studium zulassen wollen oder ablehnen.

Zur postsekundären Bildung rechnen neben den eigentlichen Hochschulen auch viele Spielarten von (höheren) Fachschulen. Von den etwa 2.800 Hochschuleinrichtungen, die ein Bachelor-Studium anbieten, befinden sich mehr als drei Viertel (75,8 Prozent) in privater Trägerschaft, doch von den insgesamt 12,9 Millionen Hochschul-Studierenden sind knapp 60 Prozent (59,7) an öffentlichen Einrichtungen (*state schools*) eingeschrieben.<sup>4</sup>

### 3. Dezentrale Finanzierung und Governance – wenig Koordination

Ähnlich wie in der Bundesrepublik Deutschland ist die Schul- und Hochschulbildung in den USA keine originäre Aufgabe des Bundes, sondern der Einzelstaaten und sogar noch weit über diese hinaus dezentralisiert. Den Einzelstaaten kommt indes nicht die Rolle eines Veranstalters und verantwortlichen *providers* zu, sondern lediglich die eines Koordinators oder Mediators: Nur ganz wenige *states* haben ein eigenes Bildungsministerium – von einer „Bildungsverwaltung“, wie wir sie aus Deutschland kennen, kann gar keine Rede sein. Die meisten steuern das Schulwesen *at arms' length* durch intermediäre *state boards of education*, die in mehr oder minder enger Abstimmung mit den Landesparlamenten grobe curriculare Rahmenvorgaben, Mindestanforderungen für standardisierte Leistungstests für die Schüler bestimmter Jahrgangsstufen sowie die Einstellungsbedingungen für die Lehrer an öffentlichen Schulen definieren und überwachen. Für die Willensbildung über prioritäre Ziele, institutionelle Grundlinien des Systems und Entwicklungsschwerpunkte ist nicht die Administration federführend, sondern diese erfolgt im Zusammenspiel zwischen *state parliaments*, Interessengruppen, interessierter Öffentlichkeit und *advocacy groups*.

Die primäre Verantwortung für den Betrieb und für die Qualität der Schulen liegt jedoch gar nicht bei den Einzelstaaten, sondern auf einer Ebene darunter – bei den *school districts* der Städte und Landkreise. Diese sind für die Finanzierung der Schulen durch lokale Steuern und Abgaben zuständig, über deren Höhe die Bürger in Abstimmungen zu befinden haben. Die *superintendents* der öffentlichen Schulen, die deren Ausrichtung und Entwicklung maßgeblich beeinflussen und steuern, sind hoch bezahlte Wahlbeamte auf Zeit. Obwohl die Einzelstaaten und der Bund inzwischen erhebliche Zuschüsse zu den Investitionen und Betriebskosten öffentlicher Schulen erbringen, ist das Aufkommen aus der *property tax*, das zwischen den verschiedenen *states* und Bezirken erheblich streut, noch immer deren wichtigste Finanzierungsquelle. Dieses System produziert massive Unwuchten und Spreizungen in der Finanzierung, Ausstattung und Qualität der einzelnen Schulen: Ökonomisch prosperierende Schulbezirke geben pro Schüler ein Mehrfaches aus als arme, und die Leistungsabstände zwischen den einzelnen Distrikten und Schulen

---

<sup>4</sup> NCES, Digest of Education Statistics: 2010, Tab. 198

werden daher in einer Art *circulus vitiosus* immer größer und damit natürlich auch soziale Ungleichheiten, weil die Kinder aus den ärmsten Distrikten und aus der sozialen Unterschicht *grosso modo* die schlechtesten Leistungen aufweisen und häufig ihre Schulausbildung ohne Abschluss beenden.

Das institutionelle Arrangement des amerikanischen Bildungswesens hat also einen schweren Webfehler. Befeuert durch die *civil rights* Bewegung der 1960er Jahre und wachsende Besorgnisse über eine nachlassende Wettbewerbsfähigkeit der amerikanischen Wirtschaft wird schon lange intensiv darüber debattiert, wie man diesem Missstand abhelfen, die für inakzeptabel gehaltenen *savage inequalities* zwischen den einzelnen Schulen beseitigen, Chancengleichheit sichern und die Leistungsfähigkeit des Schulwesens am unteren Ende des Spektrums nachhaltig verbessern kann.

Inzwischen hat sich der Bund des Problems angenommen, jedoch nicht als *helper of the last resort* in der Bildungspolitik mit eigenen Gestaltungs- und Entscheidungskompetenzen, sondern auf dem Umweg über das sozialpolitische Ticket gezielter Hilfen für *disadvantaged students*: Nach dem vom Kongress im Januar 2002 mit großer fraktionsübergreifender Mehrheit verabschiedeten Gesetz mit dem schönen Namen *No Child Left Behind* fördert er mit jährlich zweistelligen Milliardenbeträgen diverse Maßnahmen im Rahmen einer *standard-based education reform* mit der Formulierung klarer, messbarer Bildungsstandards durch die Einzelstaaten, regelmäßigen Leistungstests für alle Schüler und einheitlichen Leistungsmessungen für alle Schulen sowie finanziellen Anreizen, dass sie die Schüler zu nachweislich besseren Leistungen führen, als wichtigsten Komponenten. Ein Bundesbildungsministerium (*US Department of Education*) gibt es erst seit 1979. Doch auch unter dem neuen Gesetz agiert es lediglich im Hintergrund, koordiniert und verwaltet die Bundeshilfen für die Einzelstaaten, sammelt aggregierte Daten über die *performance* der Schulen und überwacht die Einhaltung von Datenschutzbestimmungen und Bürgerrechten, ist aber weder für die Durchführung einzelner Maßnahmen noch für die Umsetzung bildungspolitischer Leitlinien verantwortlich. Sowohl in der Finanzierung als auch in der Organisation von Bildung haben wir es also mit einer kunterbunten, relativ intransparenten, aber hochdynamischen Mischung aus privaten und staatlichen Aufgaben und Aktivitäten zu tun und einer entsprechend unübersichtlichen Gemengelage staatlicher, semi-staatlicher und privater Akteure: Dieses institutionelle und politische Arrangement eröffnet privaten Stiftungen und Initiativen ein breites Einfallstor für Interventionen auf dem für den Gesellschaftsentwurf und das Selbstverständnis der USA zentralen Politikfeld Bildung.

Aktionspotenziale und Aktivitäten dieser Stiftungen werden darüber hinaus durch zwei kulturelle Besonderheiten der amerikanischen Politik und Gesellschaft geprägt: Da ist zum einen die bis ins frühe 19. Jahrhundert zurück reichende hohe Wertschätzung und große Bedeutung von Philanthropie und privatem Engagement zur Förderung von Kultur, Wissenschaft und sozialen Projekten. *Doing good* gehört gewissermaßen zur Kultur des Wohlstands, *paying back to the community* zu den selbstverständlichen Pflichten derer, die es zu etwas gebracht haben – und

zwar selbst dann, wenn es gar keine Vorleistungen oder Hilfen der *community* gab. Andrew Carnegie zum Beispiel, aus ärmsten Verhältnissen stammender Schotte, wurde trotz einer nur vierjährigen Schulbildung ein mächtiger Stahlbaron, der zweitreichste Mann in der Geschichte Amerikas – und ein bedeutender Mäzen. Den Großteil seines riesigen Vermögens stiftete er für den Bau von Schulen, Bibliotheken und Universitäten sowie zur Einrichtung einer kulturfördernden Stiftung, die seinen Namen trägt. Noch heute findet sich in jeder mittelgroßen Stadt eine der 1.698 zwischen 1883 und 1929 mit seinem Geld erbauten *Carnegie Libraries* mit einer prächtigen, antikisierenden Architektur („Wissenstempel“). Der zweite für die Stiftungsarbeit wichtige kulturelle Faktor ist die bisweilen schon bizarre Wertschätzung von Metriken, *hard facts* und *evidence based policies* im notorischen Pragmatismus der amerikanischen Politik und Gesellschaft: Man darf und soll zwar alles Mögliche ausprobieren, doch letztlich zählt eben nur das, was man zählen kann („*first show me the data*“). Das gilt auch und gerade für Stiftungen, die als prominente Advokaten einer solchen Vorgehensweise eifrig darauf bedacht sind, den *impact* ihrer Aktivitäten und Programme exakt zu messen und zu dokumentieren.

Soweit zum *setting*, in dem sich Stiftungen in den Vereinigten Staaten bewegen und zu deren vordringlichen bildungspolitischen Problemen und Herausforderungen. Wer sind nun diese privaten Initiativen, was machen sie, wofür stehen sie und welchen Einfluss haben sie?

Vorab ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass das Bundesrecht *foundations* keinen speziellen Status zuerkennt. Unter diesem Begriff werden allgemein verschiedene Arten von *charitable organizations* – mildtätigen Einrichtungen – subsumiert. Das Steuerrecht unterscheidet zwischen *private foundations*, die von Individuen, Familien oder Firmen gegründet werden und *public charities*, die sich aus Zuwendungen der Allgemeinheit speisen. Unter bestimmten Voraussetzungen sind beide Organisationen von der Zahlung von Grundsteuern, der wichtigsten Einnahmequelle der Städte und Gemeinden, und der (von Staat zu Staat unterschiedlich hohen) *sales tax* für ihre Leistungen und Dienste befreit und private Zuwendungen zu Stiftungen steuerbegünstigt. Anders als *public charities* müssen private Stiftungen, um ihre steuerlichen Privilegien zu behalten, jährlich fünf Prozent ihrer Vermögenswerte für ihre satzungsgemäßen gemeinnützigen Aktivitäten verwenden und zwar ganz gleich, ob sie operativ oder durch *grant givings* fördernd tätig sind.

Merkwürdigerweise interessieren sich die großen, sehr bekannten privaten Stiftungen, die Bildungsthemen bearbeiten, deutlich mehr für Hochschulen und Fragen des Hochschulzugangs als für die schulische Bildung. Das gilt bereits für die älteste dieser Einrichtungen, die 1906 gegründete ***Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching***. Ihr verdanken wir nicht nur die Entwicklung berühmter berüchtigter Hochschuleingangs- und Eignungstests wie SAT, GRE und TOEFL in den 1950er Jahren sowie seit 1973 die *Carnegie Classification of Higher Education*, die deutlich mehr Transparenz in das wild wuchernde, vom Staat vollkommen unregelmäßige Dickicht der Zulassungspraktiken und Institutionen gebracht hat, sondern auch und vor allem eine große Zahl einflussreicher *reports* zu verschiedenen

bildungspolitischen Fragen und institutionellen Praktiken. Diese breit rezipierten Denkschriften wurden für viele bildungspolitische Reformen der 1960er und 70er Jahre wegweisend. Doch von den mehr als 150 Berichten, darunter etliche regelrechte Klassiker, widmete sich nur ein einziger zu Beginn der 1980er Jahre dem Schulwesen: *High School. A Report on Secondary Education in America*. So war die Carnegie Foundation zwar höchst erfolgreich im *agenda setting* für die Hochschulentwicklung, aber nicht in der schulischen Bildung, wo sie letztlich auch kein Pendant hat.

Für die 1936 von Edsel und Henry gegründete **Ford Foundation**, die 2011 mit einem Stiftungsvermögen von gut zehn Milliarden und Ausschüttungen von 420 Millionen USD noch immer zu den größten privaten Stiftungen in den USA zählt und sich den Kampf gegen Armut und Ungerechtigkeit sowie die *advancement of human knowledge and creativity* auf ihre Fahnen geschrieben hat, ist Bildung nur einer von acht Programmschwerpunkten. Unter der Überschrift *educational opportunities* fokussiert sie darin DEN neuralgischen Punkt des amerikanischen Bildungswesens: Es geht ihr um nicht weniger als darum, das öffentliche Schulwesen neu zu erfinden (*reinvent public schools*). Anders als die Carnegie Foundation entwickelte sie dafür aber kein eigenes Markenzeichen und setzte auch keine signifikanten Wegmarken, sondern fördert vor allem konkrete Maßnahmen. Blaupausen oder Weißbücher für Reformen sind nicht ihre Sache. Vielmehr reiht sie sich mit ihren Aktivitäten unspektakulär ein in die große Zahl regionaler Aktionsbündnisse aus *public charities*, lokalen Initiativen und kleineren privaten Stiftungen, die ihr Anliegen teilen – nämlich dem schleichenden Niedergang der Ansprüche, Qualität und Resultate der öffentlichen Sekundarschulen in vielen Innenstädten und Landkreisen durch mehr Geld, zusätzliche Lehrkräfte, innovative Unterrichtsformen und neue Lehrinhalte aufzuhalten.

Die dank eines Stiftungsvermögens von knapp sechs Milliarden USD ebenfalls recht schlagkräftige **Andrew W. Mellon Foundation** führt Bildung als einen von fünf Programmbereichen. Unter der Leitung von William G. Bowen, dem langjährigen Präsidenten von Princeton und lautstarken Advokaten für mehr Chancengleichheit beim Hochschulzugang, befasst sie sich darin ausschließlich mit Fragen der Zulassung zum College und der Optimierung der Doktorandenausbildung. Dagegen wählte die 1966 im kalifornischen Menlo Park gegründete und mit einem Stiftungskapital von sieben Milliarden USD ausgestattete **William and Flora Hewlett Foundation** Bildung als den größten und wichtigsten ihrer drei Förderungsschwerpunkte. Ihr geht es vordringlich darum, den Unterricht und die Lehre in öffentlichen Schulen und Community Colleges zu verbessern, in ärmeren Schuldistrikten die hohen Abbruchquoten zu senken und deutlich mehr Schüler und Studierende zu einem Abschluss zu bringen. Ihre meist in der Bay-Area durchgeführten Modellprojekte folgen einem Konzept, das unter dem Markennamen *deeper learning* inzwischen einen hohen Bekanntheitsgrad weit über Kalifornien hinaus erlangt und schon viele Nachahmer gefunden hat.

Die bildungspolitischen Aktivitäten und Förderprogramme der mit Abstand weltweit größten und mächtigsten privaten Stiftung, der **Bill and Melinda Gates**

**Foundation** mit einem Kapital von knapp 34 Milliarden USD, stehen programmatisch wie interventionstechnisch geradezu prototypisch für die Anliegen und Aktionen privater Bildungsinitiativen in Amerika: Den Schulerfolg und die Abschlussquoten von Problemgruppen am unteren Ende der Leistungsskala durch gezielte Maßnahmen zu verbessern und ihnen einen Zugang zum College zu eröffnen, ist das erklärte Ziel. Entwickelt, implementiert und gefördert werden demnach vor allem Techniken und Instrumente zur Risikoprävention und „Versagens-Vermeidung“. Dazu zählen die Einrichtung kleinerer Schulen, die sich die Gates Foundation deutlich mehr als 250 Millionen USD kosten ließ, die finanzielle Unterstützung semi-öffentlicher *Charter Schools* und standardisierter Leistungstests sowie regional fokussierte Präventionsprogramme wie das mit 85 Millionen USD dotierte *Texas High School Project*, das auf eine bessere Bildung und damit bessere Integrationschancen von *hispanics* in der Grenzregion zu Mexiko abzielt. Auch die jüngste größere, überregional agierende Stiftung reiht sich in die breite Front im Kampf gegen die offenkundigen Schwachstellen des öffentlichen Bildungswesens und gegen das programmierte Schulversagen bestimmter sozialer und ethnischer Gruppen: Ihr Stiftungsvermögen von 1,4 Milliarden USD will die **Lumina Foundation** ausschließlich dafür einsetzen, mehr Angehörige von *disadvantaged groups* in post-sekundäre Bildungseinrichtungen zu bringen und sie dort auch zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen.

Anders, als man es vielleicht erwarten würde, sind Eliteförderung und Privatisierung beziehungsweise Entstaatlichung der schulischen Bildung keine zentralen Anliegen der großen und mittelgroßen privaten Stiftungen. Ihr Hauptinteresse gilt vielmehr notleidenden öffentlichen Schulen, dem Kampf gegen die in bestimmten Kreisen und Regionen grassierende Bildungsarmut und gegen das Versagen staatlicher Institutionen, damit fertig zu werden: Private Initiativen werden damit zum Reparaturbetrieb für seit langem bekannte Defizite des öffentlichen Schulwesens, die sich angesichts steigender Anforderungen an die Kompetenzen, die es Schülerinnen und Schülern vermitteln soll, aufgrund der Schwachstellen in der *governance* immer weiter zu verschärfen drohen.

Curriculare Reformen und neue Unterrichtsdesigns schaffen es nur selten auf den Speisezetteln privater Stiftungen. Eine bemerkenswerte Ausnahme bildeten die 500 Millionen USD, die der steinreiche Zeitungsverleger und bereits zuvor durch umfangreiche Spenden für Bildungszwecke hervorgetretene Walter H. Annenberg unter großem öffentlichen Lob von Präsident Clinton 1993 für die Entwicklung und Implementation neuer Lehrinhalte und Lehrformen in der *public education* spendete: 80 Millionen davon bekam die *Brown University* für ein neues *Annenberg Institute for School Reform*, 50 Millionen die gemeinnützige *New American Schools Development Corporation* für Pilotprojekte zur Erprobung innovativer Unterrichtskonzepte, und der Rest floss nach dem Prinzip von *matching funds* an diverse lokale Schulprojekte. Als Motiv für seine opulente Spende nannte der damals 85-jährige Annenberg seine Sorge über die zunehmende Gewalt in den Schulen, welche letzten Endes „our whole way of life in the United States“ zu zerstören drohe. Bessere Bildung sei das beste Mittel, dem entgegenzuwirken. Doch ohne

massives privates Engagement ließe sich die dringend gebotene Verbesserung der *public education* nicht erreichen: „I believe that those who control sizable funds should feel an obligation to join this crusade for the betterment of our schools,“ erklärte er in der *New York Times*.<sup>5</sup> Hier haben wir die „Philosophie“ privater Stiftungen in der Bildungsarbeit noch einmal *in a nutshell*: Es geht ihnen primär nicht etwa darum, den Staat auszuhebeln oder zu verdrängen. Dass dies auch ziemlich vermessen wäre, macht bereits ein Blick auf die Zahlen klar: In der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts beliefen sich die gesamten Bildungsausgaben in den USA auf jährlich gut 500 Milliarden USD, die der privaten Stiftungen und Initiativen auf lediglich 1,5 Milliarden. Stattdessen wollen sie dem Staat bei der Lösung eines für die ganze Gesellschaft und das ganze Land zentralen sozialpolitischen Problems helfen.

So weit, so gut, möchte man meinen. Doch das rosige Bild hat einige Schattenseiten. Ganz so unideologisch, wie es bisher den Anschein haben mochte, geht es in der Arbeit privater Bildungsinitiativen und Stiftungen nämlich nicht zu. Ende der 1990er Jahre trat eine neue Gruppe privater Spender und Bildungsmäzene in Erscheinung, deren Grundeinstellungen und Vorgehensweisen – von der Definition von Problemen bis zum Design von Instrumenten zu ihrer Lösung – von ihren unternehmerischen Erfahrungen in der Geschäftswelt geprägt sind. Sie misstrauen dem Staat und lieben den Wettbewerb, fordern mehr institutionelle Eigenverantwortung, strenge Berichtspflichten und Evaluationen für die Schulen, wünschen für alle Schüler eine freie Schulwahl und setzen große Hoffnungen in Leistungsvergleiche und strikte empirische Kontrollen von Reformprojekten. Unterstützt und mit knackigen Reformformeln munitioniert werden sie von neo-konservativen *think tanks* wie dem *American Enterprise Institute*. Mit einem Jahresbudget von gut 25 Millionen Dollar publiziert das aus privaten Spenden finanzierte AIE weit beachtete, einflussreiche *policy papers* und bespielt über seine prominenten *fellows* wie Newt Gingrich, Paul Wolfowitz, den vormaligen Präsidenten der Weltbank, oder den ehemaligen Chefplaner der Administration von George W. Bush, Richard Perle, höchst publikumswirksam viele Kanäle der öffentlichen Meinung und politischen Entscheidungsfindung in den USA. Auch in der Bildungspolitik gibt das AEI einen lauten, nicht immer und von allen gern gehörten, aber doch sehr effektiven Ton vor. Während *fellow* Frederick M. Hess in unzähligen Büchern und Artikeln das Hohelied von *school choice* und einer *standard-based education reform* ins weite Land trägt, versucht sein streitbarer, gleichermaßen viel gescholtener wie gefeierter Kollege Charles Murray in immer neuen Attacken, lieb gewonnene Gewissheiten der demokratischen Gleichheitspolitik in der Bildungs- und Sozialpolitik zu zerstören.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> *New York Times*, 18.12.1993

<sup>6</sup> Vgl. Frederick M. Hess (Hrsg.), *With the Best of Intentions: How Philanthropy is Reshaping K-12 Education*. Washington D.C. 2005; Ders., *Same Thing Over and Over: How School Reformers Get Stuck in Yesterday's Ideas*. Boston 2010 (Harvard UP).

Die von vielen Amerikanern erträumte konservative Revolution in der Innen- und Gesellschaftspolitik findet über die Arbeit privater Stiftungen und Initiativen mit-hin auch in der Bildungspolitik einen nicht unerheblichen Widerhall. Diese fordern keine drastischen Einschnitte ins öffentliche Schulwesen, geschweige denn dessen Abschaffung, sondern dessen *reinvention* mithilfe alter Rezepte – wie der Prämie-rung und nachdrücklichen Pflege von „Sekundärtugenden“ wie Disziplin, Arbeits-freude und Konzentrationsfähigkeit in den *Charter Schools* – und marktwirtschaft-licher Steuerungsinstrumente: Die zuerst von Milton Friedman verfochtene Idee frei konvertierbarer Bildungsgutscheine und freier individueller Schulwahl für alle Schüler gehört heute zum Gemeingut nicht nur des rechten politischen Lagers, sondern auch vieler Stiftungen aus dem liberal-demokratischen Spektrum wie zum Beispiel der von Bill und Melinda Gates. In dem als Jahrhundertwerk gefeierten *No Child Left Behind Act* finden sich ebenfalls mehr als nur Spurenelemente die-ser Ideen wieder. Den Transfer von den theoretischen Höhen der *Chicago School* in die Niederungen praktischer Reformprojekte besorgte neben dem AEI vor allem die *Lynda und Harry Bradley Foundation* aus Milwaukee, Wisconsin. Sie fördert die Verbreitung konservativer Denkfiguren in der *public policy* seit mehr als zwanzig Jahren mit jährlich 30 Millionen USD. Die *Walton Family Foundation* steht ihr dabei tatkräftig zur Seite: Die Marschrichtung der aktuellen Reformen findet den Gefallen und tatkräftigen Zuspruch von WalMart.

Noch ist es viel zu früh für ein belastbares Urteil über die Wirksamkeit und den Erfolg der diversen Instrumente und privaten Initiativen zur grundlegenden Erneue-rung des öffentlichen Schulwesens. *The jury is still out*, wie es im Amerikanischen so schön heißt. In jüngster Zeit mehren sich allerdings die kritischen Stimmen und die Zweifel an den Versprechungen der wohlmeinenden Mäzene. Unter dem Deck-mantel einer Erneuerung wollten sie das öffentliche Schulwesen aushöhlen und abschaffen, wird geklagt.<sup>7</sup> An einem gibt es freilich schon jetzt keinen Zweifel: Den privaten *think tanks*, Stiftungen und Spendern ist es gelungen, die Agenda der schulpolitischen Entwicklung und Reformen in Amerika weitgehend zu bestimmen und die Politik vor sich herzutreiben. Verwaltung, wie wir sie verstehen und ken-nen, hat in diesem Tableau weder eine Stimme noch eine eigene Rolle.

---

Charles Murray and Richard Herrnstein, *The Bell Curve: Intelligence and Class Struc-ture in American Life*. New York 1996 (Free Press).; Ders., *Coming Apart: The State of White America, 1960-2010*. New York 2012 (Crown Forum).

<sup>7</sup> Siehe zum Beispiel Joanne Barken, *Got Dough? How Billionaires Rule Our Schools*. *Dissent Magazine Winter 2011 Issue* <http://dissentmagazine.org/article/?article=3781> (Zugriff 16.10.2012)



## **Workshops**



## **Workshop: Exzellenzinitiative und Drittmittel**

### **Klaus Wehrberger**

Die Jahrestagung 2012 der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung (DGBV) stand unter dem Motto „Antreiberin und Getriebene – Bildungsverwaltung heute“. Für den im Rahmen der Jahrestagung durchgeführten Workshop „Exzellenzinitiative und Drittmittel“ enthält der folgende Aufsatz einige Reflektionen zu dem Thema „Antreiberin und Getriebene“, bezogen auf die Forschungsförderung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) und die Exzellenzinitiative.

### **Antreiberin und Getriebene – Forschungsförderung**

Die Deutsche Forschungsgemeinschaft ist die zentrale Selbstverwaltungseinrichtung der deutschen Wissenschaft. Sie dient der Wissenschaft in allen ihren Zweigen, fördert wissenschaftliche Exzellenz im Wettbewerb, unterstützt internationale Forschungsk Kooperationen, berät wissenschaftliche und politische Entscheidungsträger und unterstützt den Erkenntnistransfer zwischen Wissenschaft und Anwendung. Der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Chancengleichheit von Männern und Frauen in der Wissenschaft gilt ihre besondere Aufmerksamkeit.

Die von der DFG und anderen Einrichtungen vergebenen Drittmittel werden für die Forschung an den Hochschulen in Deutschland immer wichtiger. Zwischen 1998 und 2009 ist das Gesamtvolumen der Grundmittel der Hochschulen von 12,6 Mrd. Euro um 23% auf 15,5 Mrd. Euro gestiegen, während sich die erworbenen Drittmittel von 2,5 Mrd. Euro auf 5,3 Mrd. Euro erhöht und damit mehr als verdoppelt haben (Förderatlas 2012 der DFG). Damit ist der relative Anteil der Drittmittel an den Mitteln der Hochschulen insgesamt in diesem Zeitraum von 16% auf 26% gestiegen. Dies bedeutet, dass die Durchführung von Forschungsvorhaben an Hochschulen immer stärker mit der Einwerbung von Drittmitteln verbunden ist. Die genauere Analyse nach der Art der Drittmittel zeigt, dass der aktuell 35% tragende Anteil der DFG an den Drittmitteln kleinen Schwankungen unterliegt, aber bei langfristiger Betrachtung weitgehend unverändert geblieben ist. Die Forschungsförderung durch die DFG ist also mit der Drittmittelförderung insgesamt gewachsen, sie hat innerhalb der Drittmittelförderung nicht an Gewicht gewonnen. Dennoch verleiht die steigende Bedeutung der Drittmittel der Frage, ob die Wissenschaft an den Hochschulen immer mehr getrieben, also durch Anforderungen Dritter fremdbestimmt wird, besondere Aktualität.

Die Verteilung der für Forschungsvorhaben im Jahr 2011 bewilligten Mittel (jahresbezogene Bewilligungen in der Einzelförderung und den koordinierten Pro-

grammen, ohne Exzellenzinitiative) in Höhe von insgesamt 2.076,1 Mio. € auf die vier großen Wissenschaftsgebiete ergibt folgendes Bild (Jahresbericht der DFG 2011):

- Geistes- und Sozialwissenschaften 318,3 Mio. Euro (15,3%)
- Lebenswissenschaften 808,1 Mio. Euro (38,9%)
- Naturwissenschaften 498,8 Mio. Euro (24,0%)
- Ingenieurwissenschaften 451,9 Mio. Euro (21,8%)

Diese Verteilung ergibt sich aus dem Wettbewerb in den verschiedenen Förderprogrammen, unter denen die größten Anteile an der Gesamtsumme der für 2011 bewilligten Projekte (2.711 Mio. Euro einschließlich Exzellenzinitiative, Infrastrukturförderung und Preise) auf die folgenden Verfahren entfallen:

- Einzelförderung und Forschergruppen 1.130 Mio. Euro (41,7%)
- Sonderforschungsbereiche (SFB) 561 Mio. Euro (20,7%)
- Exzellenzinitiative 407 Mio. Euro (15,0%)
- Schwerpunktprogramme 201 Mio. Euro (7,4%)
- Graduiertenkollegs (GRK) 143 Mio. Euro (5,3%)

Die gemeinsam von der Deutschen Forschungsgemeinschaft und dem Wissenschaftsrat durchgeführte Exzellenzinitiative hat zum Ziel, im Rahmen eines einheitlichen, projektbezogenen, wissenschaftsgeleiteten und wettbewerblichen Verfahrens den Wissenschaftsstandort Deutschland nachhaltig zu stärken, seine internationale Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern und Spitzen im Universitäts- und Wissenschaftsbereich sichtbar zu machen. Sie war in der ersten Phase (2006/2007 bis 2012) mit insgesamt 1,9 Milliarden Euro ausgestattet, für die zweite Phase (2012 bis 2017) stehen insgesamt 2,7 Milliarden Euro zur Verfügung (einschließlich einer Programmpauschale in Höhe von 20%). Die Mittel werden von Bund und Ländern zusätzlich zu den regulären Mitteln im Haushalt der DFG und im Verhältnis von 75 % (Bund) zu 25 % (Länder) aufgebracht. Gefördert werden in der zweiten Phase

- 45 Graduiertenschulen (GSC) zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses,
- 43 Exzellenzcluster (EXC) zur Förderung der Spitzenforschung und
- 11 Zukunftskonzepte zum projektbezogenen Ausbau der universitären Spitzenforschung.

Mit der Exzellenzinitiative wurde eine Programmpauschale in Höhe von 20 % eingeführt, welche einen Beitrag zu den indirekten mit der Förderung der Projekte verbundenen Kosten darstellt. Sie konnte beginnend mit dem Jahr 2008 im Rahmen des Hochschulpaktes 2020 mit zusätzlichen Mitteln des Bundes auf die DFG-Förderung insgesamt ausgedehnt werden.

Unter dem Blickwinkel „Antreiberin und Getriebene“ ergibt sich für das Förderangebot der DFG folgendes Bild:

- Themenoffene Förderung: Einzelprojekte
- Themenoffene Förderung mit strukturellen Erwartungen
  - Forschergruppen: *Zusammenarbeit*
  - Graduiertenkollegs und GSC: *Zusammenarbeit und strukturierte Promotion*
  - SFB und EXC: *lokale Zusammenarbeit, Schwerpunktbildung an der Hochschule, Einbeziehung geeigneter außeruniversitärer Partner*
- Thematische Ausschreibung mit *strukturellen Erwartungen*
  - Schwerpunktprogramme: *überregionale Zusammenarbeit*
  - DFG-Forschungszentren: *lokale Zusammenarbeit, Schwerpunktbildung an der Hochschule, Einbeziehung geeigneter außeruniversitärer Partner*

Auf alle Förderangebote beziehen sich strukturelle Erwartungen zur Nachwuchsförderung, Gleichstellung und internationalen Zusammenarbeit, die sich in den koordinierten Programmen besonders deutlich manifestieren.

Aus der Sicht der einzelnen Wissenschaftlerin oder des einzelnen Wissenschaftlers bietet die thematische Offenheit der zu jedem Zeitpunkt vorlegbaren Einzelvorhaben die Möglichkeit, für eigene Ideen jederzeit die notwendigen Mittel einzuwerben. Ganz eindeutig agiert hier die Wissenschaft selbstbestimmt, ist sie Antreiberin.

Die immer wichtiger werdende Teamarbeit kann über die koordinierten Programme der DFG realisiert werden. Mit der Förderung ist dann die Erwartung verbunden, dass jeder der Partner das gemeinsame Forschungsinteresse im Blick hat, und dass gemeinsam bessere Resultate entstehen. Für Forschergruppen (Laufzeit in der Regel bis zu sechs Jahre) reicht eine Gruppe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern den gemeinsamen Antrag selbst ein, für die größeren, längerfristigen und mit zusätzlichen strukturellen Erwartungen verbundenen Graduiertenkollegs (bis zu neun Jahre) und Sonderforschungsbereiche (bis zu 12 Jahre) erfolgt die Antragstellung durch die Hochschule. Hierfür sind weitergehende Konzepte für die Ausbildung von Promovierenden bzw. die Schwerpunktsetzung an der Hochschule erforderlich, und hierfür ist die Partnerwahl durch die Erfordernisse der lokalen Bündelung von Kompetenz eingeschränkt. Die Themen sind allerdings auch hier frei gewählt, und die strukturellen Erwartungen werden von der Wissenschaft selbst definiert: Sie dienen der langfristigen Sicherung der Grundlagen für Qualität in der Forschung. Auch die Exzellenzinitiative war frei von thematischen Vorgaben.

Schwerpunktprogramme bieten die Möglichkeit, dass eine Gruppe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Deutschland ein Thema von herausgehobener Bedeutung zur Förderung vorschlägt, für das ein Impuls in Form einer Ausschreibung wichtig erscheint. Einmal jährlich wählt der Senat der DFG unter diesen Vorschlägen die am besten geeigneten aus, die Laufzeit eines einmal eingerichteten Schwerpunktprogramms beträgt in der Regel sechs Jahre. DFG-Forschungszentren (strukturell den Exzellenzclustern vergleichbar und Vorbild für diese, Laufzeit bis zu 12 Jahre) werden ebenfalls nach Beschluss des Senates der

DFG ausgeschrieben, der Anstoß zum Nachdenken über geeignete Themen kommt auch hier aus der Wissenschaft.

In der Summe wird deutlich, dass die DFG durchaus über Instrumente der strategischen Schwerpunktsetzung verfügt, der Grundsatz der Selbstbestimmung der Wissenschaft aber alle Förderprogramme durchzieht.

Gilt dies auch für die Entscheidungen über Anträge? Ja, denn die Begutachtung erfolgt nach dem Prinzip des „Peer Review“ (schriftlich oder in Prüfungsgruppen), die Bewertung erfolgt durch von der wissenschaftlichen Community gewählten Fachkollegien, die Entscheidungen fallen in einem wissenschaftsgeleiteten Verfahren in Entscheidungsgremien, in denen gewählte wissenschaftliche Mitglieder die Mehrheit haben und durch Vertreter von Bund und Ländern ergänzt werden (Hauptausschuss; Bewilligungsausschüsse für Graduiertenkollegs, Sonderforschungsbereiche und die Exzellenzinitiative). Entscheidungen von grundsätzlicher Bedeutung werden immer durch die wissenschaftlichen Mitglieder dieser Gremien vorbereitet (Senat, Senatsausschüsse für die Graduiertenkollegs und Sonderforschungsbereiche, Gemeinsame Kommission für die Exzellenzinitiative). Die den Entscheidungen vorausgehenden Diskussionen sind von einer vertrauensvollen Zusammenarbeit von wissenschaftlichen Mitgliedern und Zuwendungsgebern gekennzeichnet.

Gilt dies auch für die stark wissenschaftspolitisch diskutierte Exzellenzinitiative? Ja, denn die fachliche und regionale Verteilung der geförderten Vorhaben ergibt sich allein aus dem wissenschaftsgeleiteten Wettbewerb, eine vollständige Übersicht findet sich auf [www.dfg.de](http://www.dfg.de). Ein Vergleich der Anteile der vier großen Wissenschaftsgebiete zwischen erster Phase und zweiter Phase (jeweils in Klammern) zeigt durchaus deutliche Unterschiede. Dabei ist allerdings zu bedenken, dass dies nur die primäre Zuordnung der Projekte wiedergibt, unter denen viele stark fachübergreifend angelegt sind und damit auch Elemente aus anderen Wissenschaftsgebieten enthalten.

<b>Exzellenzinitiative</b>				
Wissenschaftsgebiet	<b>GSC</b>	Anteil	<b>EXC</b>	Anteil
Geistes- und Sozialwissenschaften	<b>11 (16)</b>	28 (36) %	<b>6 (6)</b>	16 (14) %
Ingenieurwissenschaften	<b>6 (6)</b>	15 (13) %	<b>9 (9)</b>	24 (21) %
Lebenswissenschaften	<b>12 (13)</b>	31 (29) %	<b>12 (17)</b>	32 (40) %
Naturwissenschaften	<b>8 (8)</b>	21 (18) %	<b>10 (11)</b>	27 (26) %

ohne Zuordnung	<b>2 (2)</b>	5 (4) %	-	-
Erste Phase (Zweite Phase)	<b>39 (45)</b>		<b>37 (43)</b>	

Bei den Graduiertenschulen zeigt sich die größte Veränderung bei dem von 28 % auf 36 % gestiegenen Anteil der Geistes- und Sozialwissenschaften, der mit etwas geringeren Anteilen aller anderen Wissenschaftsgebiete einhergeht. Bei den Exzellenzclustern legten die Lebenswissenschaften mit einer Steigerung von 32 % auf 40 % deutlich zu, auch dort einhergehend mit etwas geringeren Anteilen der drei anderen Wissenschaftsgebiete. Diese Verteilung und ihre Veränderungen sind das Ergebnis von jedes Projekt für sich betrachtenden Entscheidungen, ohne Gesichtspunkte von regionaler oder fachlicher Ausgewogenheit. Allein die Qualität entscheidet!

Gilt die Selbstbestimmung auch für die Gestaltung der Förderprogramme durch die DFG? Hier greift die DFG selbstverständlich auch Impulse aus der Wissenschaft, aus dem Kreis ihrer Mitglieder (den Universitäten), und aus der Gesellschaft und Politik auf. Ein Beispiel ist die Einführung des Programms Graduiertenkollegs im Jahr 1990. Der Vorschlag für ein Förderprogramm, mit dem besonders qualifizierte Doktorandinnen und Doktoranden in einem Umfeld besonders hoher Qualität in der Forschung eine strukturierte Förderung erhalten, wurde zunächst von außen an die DFG herangetragen und mit Sondermitteln realisiert, dann aber als wertvoller integraler Bestandteil des Programmportfolios der DFG weiterentwickelt. Die Einführung der Programmpauschale zur Deckung der mit der Förderung verbundenen indirekten Kosten geht auf immer deutlicher werdende Hinweise der Hochschulen zurück, dass sie bei steigender Bedeutung der Drittmittel diese indirekten Kosten nicht mehr allein tragen können. Mit der Exzellenzinitiative finden wir das aktuellste Beispiel einer Programmentwicklung, die mit einem Impuls aus der Politik unter dem Stichwort „Eliteuniversitäten“ begann und dann im Dialog mit der DFG und dem Wissenschaftsrat zu der schließlich realisierten Form der drei Förderlinien Graduiertenschulen, Exzellenzcluster und Zukunftskonzepte weiterentwickelt wurde. Bei der derzeit intensiv diskutierten Gestaltung der Förderlandschaft in Deutschland nach 2017 werden sicherlich wieder ähnliche Muster der Interaktion verschiedener Akteure zu sehen sein.

Ganz sicher endet die Selbstbestimmung bei der Festlegung des Haushaltes der DFG, und das ist gut so! Hier ist es Aufgabe der Wissenschaft, die Gesellschaft insgesamt von ihrer Bedeutung und von der Notwendigkeit von Investitionen in Bildung und Forschung zu überzeugen, und Aufgabe der DFG, mit überzeugenden Argumenten und Konzepten ihre Rolle im Gesamtsystem zu definieren und für eine angemessene Ausstattung mit Fördermitteln einzutreten.



## Wilfried Müller

1. Erste These: Drittmittel (in der Regel für Forschungsaufgaben) sind in den letzten 40 Jahren absolut und relativ am Gesamthaushalt der Universitäten deutlich angestiegen. Darüber hinaus haben „Drittmittelgeber“ in den letzten Jahren begonnen, über Drittmittel die Universitätsentwicklung in gewisser Weise zu strukturieren. Vor diesem Hintergrund sollten Hochschulleitungen den Umgang mit Drittmitteln bewusst gestalten.

1.1. In den letzten vierzig Jahren hat sich das Verhältnis von Grundmittel zu Drittmitteln deutlich in Richtung letzterer verschoben. Hierfür gibt es zwei sich ergänzende Gründe: Zum einen stagnieren die von den Bundesländern zur Verfügung gestellten **Grundmittel** der Hochschulen (unter Berücksichtigung der Inflationsrate) seit längerer Zeit (Ausnahmen: zeitlich befristet einzelne Bundesländer), und zum zweiten sind die von staatlichen Institutionen, insbesondere vom Bundesministerium für Forschung und Bildung zur Verfügung gestellten Sondermittel (dieser Trend betrifft vor allem die Mittel der DFG, die der europäischen Forschungsprogramme und die Programme des BMBF) sowie die von privaten Stiftungen deutlich angestiegen. Dieser Trend wird sich in den nächsten Jahren allerdings verlangsamen, weil a) die „Schuldenbremse“ auch auf Bundesebene umgesetzt wird und b) die von privaten Stiftungen genutzten Zinssätze fallen.

Die folgenden Thesen habe ich am Beispiel der Universität Bremen gewonnen, sie treffen aber m.E. nicht nur auf diese Universität zu. Nur eine Information zu dieser Institution möchte ich im Vorfeld geben: Ein besonderes Merkmal besteht in der gezielten Herausbildung drittmittelträchtiger Wissenschaftsschwerpunkte, und zwar bei bewusster Kooperation dieser inneruniversitären Schwerpunkte mit den im Lande Bremen ansässigen außeruniversitären Forschungseinrichtungen.

- Drittmittel sind im Grunde positiv zu sehen, da sie die unzureichende Ausstattung der Universitäten mehr als ausgleichen und zudem im Wettbewerb zwischen Hochschulen erworben werden (und dieser Wettbewerb von in der Regel unabhängigen Gutachter/-innen entschieden wird). Aber der Umgang mit diesen Drittmitteln von den jeweiligen Hochschulleitungen muss bewusst gestaltet werden (und zwar umso bewusster, je erfolgreicher eine Universität in der Gewinnung von Drittmitteln ist und je stärker die Drittmiteleinnahmen zwischen den Fachbereichen und Fakultäten differieren), wenn nicht negative Wirkungen entstehen sollen. Die von Kritikern steigender Drittmittel ins Feld geführte inhaltliche Abhängigkeit der Universitäten von den Drittmittelgebern besteht m.E. kaum, da die Fachbereiche und Fakultäten deutscher Universitäten Drittmittel durchgän-

gig bei mehreren Förderinstitutionen einwerben. Wohl aber besteht die realistische Gefahr einer zu starken Abhängigkeit von der Summe der Drittmittel insgesamt und daraus resultierend einer steigenden Planungsunsicherheit!

1.2. In der Auslobung und Vergabe von Drittmitteln hat es im letzten Jahrzehnt drei sich ergänzende strukturelle Veränderungen gegeben:

- Neben den Overhead-Zahlungen der EU-Forschungsprogramme gewähren auch deutsche Drittmittelgeber (DFG und neuerdings das BMBF) seit einigen Jahren Overhead-Zahlungen. Und als Folge der von der EU verlangten Trennungsrechnung (um nicht über staatlich finanzierte Forschung in den Wettbewerb zwischen Unternehmen einzugreifen) steigt der Anteil der Universitäten, die in der Auftragsforschung die Vollkostenrechnung ansetzen (mit realistisch hohen Overhead-Forderungen, ca. 60% auf die Personalkosten).
- Drittmittelgeber fordern immer öfter von den Universitäten Komplementärmittel zur Projektfinanzierung und z.T. auch eine langfristige finanzielle Unterstützung der geförderten Projekte, um die Nachhaltigkeit der geförderten „Großprojekte“ zu sichern. Am stärksten ist dieser Sachverhalt bei den großen Programmen der DFG zu erkennen (DFG-Forschungszentren, Förderformale der Exzellenzinitiative) und
- schließlich werden über die 3. Linie der Exzellenzinitiative strukturelle Reformen in den Universitäten nahe gelegt (z.B. Einführung von Graduiertenschulen und Verbesserung der Kooperation mit außeruniversitären Forschungseinrichtungen), die ohne diesen Wettbewerb sehr viel später, wenn überhaupt, sich an den Universitäten durchgesetzt hätten.

1.3. Die inneruniversitären Kritiker dieser strukturellen Veränderungen in der Drittmittelvergabe übersehen häufig, dass die Universitäten sich an einer wissenschaftspolitischen „Doppelfront“ befinden: einerseits gegenüber den Fachhochschulen mit ihren praxisnahen Studienprogrammen und andererseits gegenüber den außeruniversitären Forschungseinrichtungen mit ihrer Konzentration auf hochwertige Forschung. Dem gegenüber ist darauf zu verweisen, dass vor allem die von der DFG geförderten Forschungszentren sowie die Förderformale der Exzellenzinitiative entscheidend dazu beigetragen haben, dass die Universitäten den außeruniversitären Forschungseinrichtungen (in einigen Regionen und einigen Wissenschaftsfeldern) wieder auf Augenhöhe begegnen können.

2. Zweite These: Mindestens die folgenden zwei Maßnahmen sollten die Universitätsleitungen ergreifen, wenn sie erreichen wollen, dass hohe Drittmittel strategisch relevant eingeworben und zugleich negative Wirkungen für die gesamte Universität vermieden werden: Verbesserung der strategisch relevan-

ten Reaktionsfähigkeit der Institution sowie Kontrolle der Overhead-Einnahmen durch die Zentrale.

- 2.1. Der Umgang mit Drittmitteln muss von den Hochschulleitungen umso bewusster gestaltet werden, je höher der Anteil der Drittmittel am Gesamtetat ist und je ungleicher diese Drittel auf die Fachbereiche und Fakultäten verteilt sind. Mit steigenden im Wettbewerb gewonnenen Drittmitteln sinkt allerdings die langfristige Planungssicherheit der Universitäten, da einerseits Drittmittel nur für wenige Jahre vergeben werden – zumal im Wettbewerb mit anderen – und andererseits die Hochschulen zur langfristigen Absicherung von drittmittelstarken Bereichen die Hochschulen wissenschaftliches Personal (z.B. wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen) sowie Großgeräte und Räume vorhalten müssen und vor diesem Hintergrund partiell die Hochschulentwicklungsplanung an der Drittmittelstärke der Fachbereiche und Fächer ausrichten. Vor diesem Hintergrund darf der Anteil der im Prinzip unsicheren Drittmittel nicht zu stark steigen (die Grenze ist abstrakt schwierig zu bestimmen, Probleme beginnen m.E. bei 35 % Drittmittel am Gesamthaushalt).
- 2.2. Angesichts der gestiegenen Planungsunsicherheit steigt m.E. die Notwendigkeit der Universitäten, schnell auf neue Wettbewerbe reagieren zu können, ohne die strategische Linie aufzugeben: Hierbei helfen flache Hierarchien in Universitäten mit einer in Finanz- und Personalfragen starken Hochschulleitung und deren Verfügung über einen Innovationsfonds sehr.
- 2.3. Ein zentrales Element des bewussten Umgangs mit Drittmitteln ist die Kontrolle des Overheads durch die Universitätsleitungen. Denn: mit jedem Drittmittelprojekt sind zusätzliche, nicht vom Drittmittelgeber finanzierte Leistungen der Universitäten verbunden (die größten Kosten entstehen bei den für die Verwaltung der Drittmittel bzw. die personalpolitische Betreuung des Drittmittelpersonals zuständigen Haushalts- und Personalabteilungen sowie für Anmietungen neuer Räume oder gar Gebäude sowie Kosten für Strom, Wasser, Gas etc.). Da diese Kosten überwiegend (fast ausschließlich) in der Zentrale anfallen, müssen die Overhead-Einnahmen überwiegend (mindestens 2/3) auch von der Zentrale genutzt werden. Ansonsten werden die drittmittelstarken Fachbereiche aus dem Haushalt der Universität, insbesondere dem der nicht drittmittelstarken Fachbereiche zusätzlich gefördert (realer Overhead liegt in den Natur- und Ingenieurwissenschaften zwischen 50 % und 60% der Personalkosten). In diesem Zusammenhang ist darauf zu verweisen, dass genauso wichtig wie Overhead-Zahlungen die Einführung der Trennungsrechnung und damit verbunden der Vollkostenrechnung für die Auftragsforschung ist. Hier geht es in einer externen Perspektive um die Vermeidung von Quasi-Subventionen im Wettbewerb zwischen Unternehmen; in einer inneruniversitären Perspektive aber um die

Sicherung der Entwicklungsfähigkeit der gesamten Universität, denn die Kosten für die Auftragsforschung fallen überwiegend nur in der Zentrale an!

3. Dritte These: Trotz eines bewussten Umgang der Hochschulleitungen mit steigenden Drittmitteln können nicht intendierte Nebenfolgen entstehen. Diese bestehen in der Vernachlässigung hochkarätiger Veröffentlichungen durch die Wissenschaftler/-innen, vor allem in der Stabilisierung eines nicht lehrfreundlichen Reputationssystems.
  - 3.1. Zwar haben Gutachter/-innen ein „gutes Gedächtnis“ und bewerten bei der Begutachtung auch und gerade die Veröffentlichungen; grundsätzlich aber kann man davon ausgehen, dass ein gewisser Widerspruch zwischen dem Schreiben von Drittmittelanträgen (insbesondere in der koordinierten anwendungsorientierten Forschung) und dem Schreiben von Veröffentlichungen in bekannten Zeitschriften besteht. Zwar steigt das Material zur Veröffentlichung über die Ergebnisse der Drittmittelforschung an, aber die Zeit für hochkarätige Veröffentlichungen fehlt häufig. Die in der Zentrale und in dezentralen Bereichen verantwortlichen Entscheidungsträger sollten diese Gefahr sehr ernst zu nehmen und auf guten Veröffentlichungen zu bestehen (z.B. über die Kriterien der W-Besoldung).
  - 3.2. Zwei sich ergänzende Veränderungen haben es in den letzten vierzig Jahren erschwert, ein Reputationssystem aufzubauen, in dem Forschung und Lehre als gleichwertig betrachtet werden. Zum einen ist die Betreuungsrelation von Hochschullehrer/-innen und Studierenden schlechter geworden (u.a. durch Vergrößerung der Lehrbelastung), und zum zweiten gibt es nur wenige finanzielle Anreize für gute Lehre (früher Hörergeld, heute evtl. die W-Besoldung). Vor diesem Hintergrund ist der Sachverhalt, dass in der Forschung wesentlich mehr Drittmittel als in der Lehre einzuwerben sind und hierüber in der Regel der Bekanntheitsgrad eines Wissenschaftlers steigt, ebenso die Zahl der Einladungen zu in- und ausländischen Universitäten, hochschulstrukturell und reputationspolitisch von großer Bedeutung. Zwar sollten Reputationssysteme an Universitäten keineswegs nur finanziell abgesichert werden, aber die materiell relevanten Anreize dürfen nicht im Widerspruch zur offiziellen Mission (Gleichwertigkeit von Forschung und Lehre) stehen. Dieses aber gegenwärtig der Fall.

Wenn die mit erfolgreicher Drittmittelpolitik bekannten Reputationsgewinne nicht in Zukunft weiterhin im Widerspruch zum Bemühen der Universitäten um gute Lehre stehen sollen, müssen Hochschulleitungen und Dekanate zumindest darauf dringen (wenn sie schon nicht die Betreuungsrelation verbessern können), dass bei der Vorbereitung großer Drittmittelprogramme systematisch die Konsequenzen für laufende Stu-

dienprogramme bedacht werden, das heißt z.B. nicht nur in den Masterprogrammen, sondern bereits im 5. und 6. Semester der Bachelor-Programme Studierende in den „Genuss“ von Forschungsansätzen und Ergebnissen der Drittmittelforschung kommen zu lassen, z.B. durch die Gestaltung von Projekten des Forschenden Lernens. In der letzten Runde zur 3. Linie der Exzellenzinitiative sind Maßnahmen dieser Art zwar nicht ausdrücklich gefördert, wohl aber zugelassen und auch positiv gewürdigt worden. Ein hoffnungsvolles, aber keineswegs ausreichendes „Zeichen“ zur reputationspolitischen Durchsetzung der Gleichwertigkeit von Forschung und Lehre an deutschen Universitäten.



# Workshop: Interne Evaluation im Spannungsfeld öffentlicher und privater Anbieter – das Projekt SEIS der Bertelsmann Stiftung

**Eric Vaccaro**

In dem vorliegenden Beitrag werden zunächst die wichtigsten Voraussetzungen und Stadien der Entwicklung und Verbreitung des Selbstevaluationsinstrumentariums SEIS skizziert. Auf dieser Basis werden zwei konträre Haltungen und Bewertungen der Rolle von SEIS – als einem im privaten Kontext entwickelten, aber maßgeblich im Kontext öffentlicher Bildungsverantwortung wirksamen Instrument – referiert. Den Abschluss bilden einige Gedanken zum Umgang mit dem darin verankerten Dilemma aus Sicht des Autors.

Die verschiedenen Voraussetzungen und Stadien der Entwicklung und Verbreitung von SEIS lassen sich anhand einer Zeitleiste darstellen<sup>1</sup>:

## Zeitleiste



<sup>1</sup> Die Aussagen über SEIS und seine Entwicklung sind überwiegend der Website [www.seis-deutschland.de](http://www.seis-deutschland.de) und den folgenden drei Publikationen der Bertelsmann Stiftung zu SEIS entnommen: Stern, Cornelia; Mahlmann, Julia; Vaccaro, Eric (Hg.): Vergleich als Chance. Schulentwicklung durch internationale Qualitätsvergleiche – Grundlagen. Gütersloh 2003; Stern, Cornelia; Mahlmann, Julia; Vaccaro, Eric (Hg.): Spieglein, Spieglein. Schulentwicklung durch internationale Qualitätsvergleiche – erste Erfahrungen. Gütersloh 2004; Stern, Cornelia; Ebel, Christian; Vaccaro, Eric; Vorndran, Oliver (Hg.): Bessere Qualität in allen Schulen. Praxisleitfaden zur Einführung des Selbstevaluationsinstrumentariums SEIS in Schulen. Gütersloh 2006.

## Der Entstehungskontext von SEIS

Um verstehen zu können, mit welchen Erwartungen und Zielvorstellungen die Entwicklung des Selbstevaluationsinstrument SEIS verbunden gewesen ist, bietet sich zunächst ein Blick auf den konkreten Entstehungskontext im Jahr 2001 an. Zu diesem Zeitpunkt stand die Diskussion um die Qualität schulischer Bildung ganz kurz vor dem so genannten „PISA-Schock“.<sup>2</sup> Kernelemente, die heute in fast jedem der bundesdeutschen Bildungssysteme selbstverständlich sind, waren in weiten Teilen der Öffentlichkeit noch nahezu unbekannt. So war z.B. die Selbstständigkeit von Schulen noch kein herrschendes Paradigma. Es gab noch keine verbindlichen, praxistauglich aufbereiteten Kataloge schulischer Entwicklungsziele in Sinne der mittlerweile in fast allen Bundesländern verwendeten „Orientierungsrahmen Schulqualität“. Schulen mussten keine Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit ihrer Schulbehörde abschließen. Es gab – von einem kurzen Ansatz in Bremen abgesehen<sup>3</sup> – noch keine Schulinspektionen und auch wenig Erfahrungen mit anderen Formen der systematischen externen Evaluation von Schulen. Erfahrungen mit schulischer Selbstevaluation gab es vor allem auf der Ebene von Einzelschulen. Schulübergreifende oder sogar systemische Ansätze im Sinne eines flächendeckenden und auf abgestimmten Zielen beruhenden Einsatzes von Selbstevaluationsinstrumenten waren noch nicht verbreitet. Zusammenfassend betrachtet kann man sagen, dass in den deutschen Bildungssystemen zu diesem Zeitpunkt vorwiegend „herkömmliche“ Steuerungsinstrumente eingesetzt wurden. Erfahrungen mit neueren Steuerungsinstrumenten lagen, wenn überhaupt, nur im Ausland vor.

Eine solche Situation ist nach dem Selbstverständnis der Bertelsmann Stiftung („Problemlösungen für die verschiedensten Bereiche unterer Gesellschaft entwickeln“; „Einbeziehung ausländischer Erkenntnisse“<sup>4</sup>) eine klassische Ausgangslage für die Gründung eines Projekts.

---

<sup>2</sup> Die ersten PISA-Ergebnisse sind am 4.12.2001 veröffentlicht worden (Baumert, Jürgen u.a. (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001). Zum PISA-Schock sieh auch z. B. Kreuziger, Julia: PISA von Anfang bis heute. In: e-politik. politik, gesellschaft und & politikwissenschaft. 16. Dezember 2003. <http://www.e-politik.de/lesen/artikel/2003/pisa-von-anfang-an-bis-heute>.

<sup>3</sup> Siehe hierzu Maritzen, N. Schulinspektion: Qualitätssicherung im Regelkreis von Schulprogramm, interner und externer Evaluation. Das Bremer Modell. In: Steffen, U., Bargel, T. (Hg.): Schule zwischen Autonomie und Aufsicht. Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule. Heft 8. Wiesbaden 1998, S. 65-81.

<sup>4</sup> In der Präambel der Satzung der Bertelsmann Stiftung ist ausgeführt: „Die Bertelsmann Stiftung sollte sich deshalb darauf konzentrieren, Problemlösungen für die verschiedensten Bereiche unserer Gesellschaft zu entwickeln und zugleich der Systemfortschreibung von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zu dienen. Die Einbeziehung ausländischer Erkenntnisse und ein ausgewogenes Verhältnis von wissenschaftlicher und praktischer Erfahrung sollten dabei beachtet werden.“

Bereits im Jahr 1996 war der Carl-Bertelsmann-Preis zum Thema innovative Schulsysteme verliehen worden. Preisträger war das kanadische Durham Board of Education (eine Verwaltungs- und Gestaltungseinheit für etwas mehr als 100 Schulen in der Nähe von Toronto). In der Folge wurden der Preisträger, alle nominierten Schulsysteme<sup>5</sup> und eine Reihe deutscher Bildungsministerien<sup>6</sup> eingeladen, sich mit einer festgelegten Anzahl von Schul- und Systemvertretern am „Innovativen Netzwerk innovativer Schulsysteme“ (INIS) zu beteiligten. Das INIS-Netzwerk arbeitete dann in einer ersten Projektphase von 1997 bis 2000 zu den drei vereinbarten Themenkomplexen Lehrer- und Schulleitungsfortbildung (Growth and Change), Qualitätssicherung (Quality Assurance) und Rechenschaftslegung (Accountability).<sup>7</sup>

Für die zweite Projektphase von 2001 bis 2004 beschlossen die Netzwerkmitglieder, auf der Basis eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses ein Selbstevaluationsinstrument zu erstellen, dieses an den beteiligten Schulen mehrfach einzusetzen und sich international über die Ergebnisse und die von den Schulen gezogenen Konsequenzen für die Schulentwicklung auszutauschen.<sup>8</sup> Dieses Selbstevaluationsinstrument erhielt nach Abschluss der Netzwerkarbeit den Namen „SEIS“. Für die Fragestellung dieses Beitrags ist es wichtig festzuhalten, dass SEIS von seiner Entstehung her ein Produkt internationaler Zusammenarbeit ist, an der – von Anfang an – auch eine beträchtliche Anzahl deutscher Bildungsverwaltungen beteiligt war.

## Das SEIS-Instrument im Überblick

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die wichtigsten Elemente des SEIS-Instrumentariums gegeben. Für ausführlichere Informationen sei auf die zentrale Publikation der Bertelsmann Stiftung zu SEIS<sup>9</sup> und die Ausführungen auf der offiziellen SEIS-Website [www.seis-deutschland.de](http://www.seis-deutschland.de) verwiesen.

SEIS ist – wie bereits mehrfach erwähnt – im Wesentlichen ein Instrument für die Selbstevaluation von Schulen. Basis ist dabei die Zufriedenheit der zentralen schulischen Beteiligengruppen mit zentralen Aspekten schulischer Arbeit (ganzheitlicher Anspruch). Das Instrument soll Hinweise für einen gezielten Erfahrungsaustausch geben und eine Entscheidungsgrundlage für die Planung des Schulentwicklungsprozesses liefern. In diesem Sinne lässt sich das Instrument als Vorstufe oder Aus-

---

Siehe [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-81371631-2E02868F/bst/xcms\\_bst\\_dms\\_23917\\_36077\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-81371631-2E02868F/bst/xcms_bst_dms_23917_36077_2.pdf)

<sup>5</sup> Bestimmte Verwaltungs- und Gestaltungseinheiten aus den Niederlanden, Neuseeland, Norwegen, Ungarn, Schottland und der Schweiz.

<sup>6</sup> In der ersten Projektphase Hessen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen, in der zweiten Projektphase Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen.

<sup>7</sup> Siehe Stern et al. (2003), S. 8 und S. 13-14.

<sup>8</sup> Ebd.

<sup>9</sup> Stern, Cornelia; Ebel, Christian; Vaccaro, Eric; Vorndran, Oliver (Hg.): Bessere Qualität in allen Schulen. Praxisleitfaden zur Einführung des Selbstevaluationsinstruments SEIS in Schulen. Gütersloh 2006.

gangspunkt für ein Qualitätsmanagementsystem verwenden. Ein wichtiger Leitgedanke bei der Entwicklung von SEIS war die Schaffung eines leicht – d.h. mit möglichst geringem Ressourcenaufwand – handhabbaren Instruments. Das SEIS-Instrumentarium besteht im Wesentlichen aus den in der folgenden Grafik veranschaulichten vier Grundelementen:



10

Das Qualitätsverständnis besteht aus einem Set von insgesamt 25 Qualitätsmerkmalen zu den fünf Qualitätsdimensionen Bildungs- und Erziehungsauftrag, Lernen und Lehren, Führung und Management, Schulklima und Schulkultur und Zufriedenheit. Die Datenerhebung erfolgt anhand von Fragebögen für die verschiedenen Beteiligtegruppen (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeiter, Ausbilder etc.) und einem Fragebogen an die Schulleitung für die Erhebung zusätzlicher Rahmeninformationen. Die Erstellung des Schulberichts erfolgt softwaregestützt. Neben einer Auswertung, die die Ergebnisse für die verschiedenen Befragtengruppen miteinander vergleicht, ist ein Vergleich der Ergebnisse der Einzelschule mit den Ergebnissen anderer Schulen möglich.

<sup>10</sup> Siehe Stern et. al. (2006), S. 24 oder [www.seis-deutschland.de](http://www.seis-deutschland.de) unter Arbeitsmaterial: [http://www.seis-deutschland.de/fileadmin/user\\_upload/raw\\_material/documents/SEIS\\_Qualitaetszyklus.pdf](http://www.seis-deutschland.de/fileadmin/user_upload/raw_material/documents/SEIS_Qualitaetszyklus.pdf)

Die Interpretation der Ergebnisse und die Ableitung konkreter Schulentwicklungsmaßnahmen liegen in der Verantwortung der Schule und werden im Rahmen von SEIS lediglich durch eine Reihe von Begleitmaterialien unterstützt.<sup>11</sup>

### **Die Verbreitung des SEIS-Instruments in Deutschland (2004 bis 2008)**

Nach Abschluss der Entwicklungsarbeiten im Rahmen des INIS-Netzwerks hat die Bertelsmann Stiftung in einer weiteren Projektphase von 2004 bis 2008 die Voraussetzungen für eine weitreichende Verbreitung des SEIS-Instruments in Deutschland geschaffen.

Die Verbreitung fand formal gesehen in Form von zwei Angeboten der Bertelsmann Stiftung an potentielle Nutzer des SEIS-Instrumentariums statt:

Das erste Angebot<sup>12</sup> richtete sich an alle Schulen oder Verbünde<sup>13</sup> von Schulen. Es bestand im Wesentlichen darin, dass diese gegen eine geringe Gebühr die von der Bertelsmann Stiftung im Rahmen der zweiten Projektphase eigens entwickelte SEIS-Software zur automatisierten Erstellung und Auswertung von SEIS-Fragebögen einsetzen konnten. In Verbindung damit konnten sie auf Wunsch bestimmte Zusatzleistungen nutzen:

- Aufnahme schulspezifischer und/oder schulgruppenspezifischer Fragen;
- Ausdruck von Papierfragebögen mit anschließendem Einscann-Service (gegen Gebühr, durch unabhängige Firma ohne Vertrag mit der Bertelsmann Stiftung);
- Kommentierung der Berichte durch geschulte Schulentwicklungsberater (gegen Gebühr, ohne Vertrag mit der Bertelsmann Stiftung).

Begleitet wurde der Einsatz des SEIS-Instrumentariums und die Verwendung der Ergebnisse im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses durch umfassendes Informations- und Unterstützungsmaterial: eine Website, ein ausführliches Handbuch, Flyer, Poster, eine Toolbox mit besonders erfolgreichen Praxisbeispielen und einige weitere Informationsschriften (Musterbericht, Checklisten etc.). Als weitere Serviceleistung hat die Bertelsmann Stiftung im Verlauf der zweiten Projektphase schließ-

---

<sup>11</sup> Siehe Stern et al. (2006), S. 24 ff.

<sup>12</sup> Zu diesem Angebot siehe Stern, Cornelia; Ebel, Christian; Vaccaro, Eric; Vorndran, Oliver: Bessere Qualität in allen Schulen. Die Bertelsmann Stiftung stellt allen Schulen in Deutschland das Steuerungsinstrument SEIS für ihre Schulentwicklung zur Verfügung. In: Podium Schule 1/2005, S. 1.

<sup>13</sup> Einen so genannten „Verbund“ konnte jede beliebige Gruppe von Schulen bilden, die aus irgendeinem Grund daran interessiert waren, gemeinsam eine SEIS-Erhebung durchzuführen. Beispiele für solche Verbünde waren etwa regionale Verbünde von Schulen, Schulen, die an bestimmten Projekten beteiligt waren (z.B. Schulentwicklungs- oder Qualitätsentwicklungsprojekte) oder auch Gruppen privater Schulen (z.B. eine Gruppe katholischer Schulen).

lich das gesamte SEIS-Instrumentarium noch einmal empirisch überprüfen lassen und überarbeitet.<sup>14</sup>

Im Kontext der Fragestellung dieses Beitrags ist es wichtig zu betonen, dass die Bertelsmann Stiftung als gemeinnützige Stiftung den Schulen alle Bestandteile ihres Angebots ausschließlich zum Selbstkostenpreis zur Verfügung gestellt hat und auch bei den Entwicklungsarbeiten ausschließlich Firmen beauftragt hat, die in keinerlei Verbindung zum Bertelsmann Konzern standen.

Das zweite Angebot<sup>15</sup> erging an die Kultusministerien aller deutschen Bundesländer. Bei Abschluss eines Kooperationsvertrags übernahm die Bertelsmann Stiftung zusätzlich zu den im oben beschriebenen Angebot an alle Schulen enthaltenen Leistungen die individuelle Einführung und Durchführung von SEIS durch einen Projektmanager. Diese Begleitung beinhaltete die allgemeine Beratung, die Durchführung von drei Typen von Informationsworkshops und die Übernahme der Finanzierung von „Praxisforen“, auf denen sich die Schulen über den Verlauf ihrer Schulentwicklungsprozesse austauschen können sollten. Weiterhin übernahm die Bertelsmann Stiftung die Moderation einer bundesländerübergreifenden Koordinationsgruppe („BÜKO“) für den Erfahrungsaustausch und die Weiterentwicklung von SEIS.

Als Gegenleistung mussten die Bundesländer dem SEIS zugrunde liegenden Qualitätsverständnis zustimmen, SEIS als mit den Anforderungen im jeweiligen Bundesland kompatibles Selbstevaluationsinstrument empfehlen und an der bundesländerübergreifenden Koordinationsgruppe teilnehmen.

10 von 16 Bundesländern schlossen einen solchen Kooperationsvertrag mit der Bertelsmann Stiftung ab. Auch mit einzelnen weiteren Schulgruppen wie etwa den deutschen Auslandsschulen wurden Kooperationsverträge geschlossen. Insgesamt führten im Rahmen der beiden beschriebenen Angebote (an die Bundesländer und an alle Schulen) bis zum Ende des Projekts im Jahr 2008 ca. 4000 Schulen eine oder mehrere SEIS-Befragungen durch.

Mit dem Ende des Projekts im Jahr 2008 zog sich die Bertelsmann Stiftung komplett aus allen Aktivitäten im Zusammenhang mit SEIS zurück. Das gesamte Instrumentarium inklusive Software und Begleitangeboten übergab sie an ein bundesländerübergreifendes Konsortium, das von den interessierten Bundesländern gegründet wurde, um SEIS auch nach dem Rückzug der Bertelsmann Stiftung den Schulen anbieten zu können. Zur Beratung der Schulen und für die Administration und Koordination aller Tätigkeiten im Zusammenhang mit SEIS wurde eine Geschäftsstelle in Hildesheim eingerichtet, die bis heute existiert und arbeitet.<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> Buhren, C.G.; Arndt, M.; Keßler, C.: Bessere Qualität an Schulen. Abschlussbericht zur Weiterentwicklung des Steuerungsinstrumentes SEIS (Selbstevaluation in Schulen). Köln und Gütersloh 2008.

<sup>15</sup> Zum zweiten Angebot siehe Stern, Cornelia: SEIS hat laufen gelernt. In: Podium Schule 1/2009, S. 1-2.

<sup>16</sup> Siehe hierzu <http://www.seis-deutschland.de/service/infomaterial/seis-2008.html>

Das Interesse der deutschen Schulen an SEIS ist knapp zehn Jahre nach seiner flächendeckenden Einführung mittlerweile deutlich rückläufig. Die Tatsache, dass insgesamt so viele Schulen SEIS durchgeführt haben und dass das Instrumentarium von einer Gruppe deutscher Bundesländer übernommen und weiter angeboten wurde, macht SEIS ungeachtet dessen zu einem sehr erfolgreichen Konzept.

### **Die Bewertung von SEIS als einem in „privatem“ Kontext entstandenen Angebot für öffentlich verantwortete Schulen**

Der Erfolg des SEIS-Instrumentariums führt unmittelbar zur Kernfrage dieses Beitrags: Wie ist es grundsätzlich zu bewerten, dass ein Instrumentarium, das maßgeblich in der Verantwortung einer zwar gemeinnützigen, aber dennoch privaten Stiftung entstanden ist, so viel Einfluss in einem Bereich erlangen kann, der gezielt und mit voller Berechtigung öffentlich verantwortet ist.

Diese Frage wurde nach persönlicher Kenntnis und Erfahrung des Verfassers nicht nur in zahlreichen Bildungsadministrationen, sondern auch in vielen anderen Kontexten wie z.B. dem gewerkschaftlichen oder wissenschaftlichen Kontext immer wieder gestellt und kontrovers diskutiert. Stellvertretend für die äußerst vielfältigen Meinungen und Positionen zu der Frage sollen im Folgenden zwei idealtypische gegensätzliche Grundpositionen referiert werden.

*Die „Pro-Seite“:*

*SEIS als erfolgreiche Kooperation zwischen Bildungsverwaltungen und einem „privaten“ Anbieter im Sinne einer Win-Win-Situation*

Sie „Pro-Seite“ argumentiert im Kern mit dem pragmatischen Nutzen des SEIS-Instrumentariums für die Kultusministerien. Es lässt sich nicht leugnen, dass die Kultusministerien der deutschen Bundesländer zum Zeitpunkt der Entstehung von SEIS (d.h. in den Jahren nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie, siehe oben) unter einem starken Handlungsdruck standen. In der öffentlichen Diskussion wurde allgemein erwartet, dass die Bildungsadministrationen auf die unbefriedigenden PISA-Ergebnisse reagieren. Als wichtiger Ansatz hierzu wurde unter anderem die Einführung eines schulischen Qualitätsmanagements betrachtet, für welche Selbstevaluation wiederum als unverzichtbarer Bestandteil angesehen wurde. Die Nutzung von SEIS bot in diesem Zusammenhang einen beträchtlichen Ressourcenvorteil: Die Schulen und die Bildungsverwaltungen konnten auf die Ergebnisse einer mehrjährigen Entwicklungsarbeit unter Einbindung von viel internationalem Know-How zurückgreifen, ohne diese Entwicklungsarbeit wiederholen zu müssen. Die im Rahmen der Kooperationsverträge angebotenen Leistungen boten weiterhin die Möglichkeit, das Instrumentarium verhältnismäßig sehr schnell und kostengünstig einzuführen und zu verbreiten. Da natürlich auch die Bertelsmann Stiftung vor allem hinsichtlich des allgemeinen Zuwachses an Renommee und der konstruktiven Arbeitsbeziehungen zu zahlreichen Kultusministerien klare Vorteile von der Kooperation mit den Bundesländern hatte, wird die Zusammenarbeit von den Vertretern der „Pro-Seite“

häufig als Win-Win-Situation beschrieben. Als zentrales Argument zur Rechtfertigung des „privaten“ Engagements im öffentlichen Sektor wird auf die Freiwilligkeit des Angebots verwiesen: es stand sowohl jeder Bildungsverwaltung und auch jeder einzelnen Schule zu jedem Zeitpunkt völlig frei, sich ohne weitere Nachteile an SEIS nicht zu beteiligen.

*Die „Kontra-Seite“:*

*SEIS als unangebrachte Einmischung eines „privaten“ Anbieters in Angelegenheiten der Bildungsverwaltung*

Die „Kontra-Seite“ sieht die Freiwilligkeit zwar theoretisch, faktisch aber nur eingeschränkt als gegeben an. Das Angebot wird als so umfassend und attraktiv betrachtet, dass es sich – insbesondere vor dem Hintergrund des oben beschriebenen Handlungsdrucks – nur sehr schwer ablehnen lässt. Sehr kritisch wird zum Teil gesehen, dass die Stiftung – und damit indirekt auch der Bertelsmann Konzern – es in erster Linie aufgrund eines im Vergleich zu den äußerst limitierten öffentlichen Budgets immensen Ressourcenvorteils geschafft haben, sich gezielt in hoheitliche Aufgaben zu drängen. Insbesondere die „Einmischung“ in die Definition von Qualitätsmaßstäben für eine gute Schule wird in diesem Zusammenhang als problematisch gesehen. Auch wenn die reine Nutzung von SEIS explizit an keiner Stelle dem Bertelsmann Konzern direkt zugutekommt, wird dennoch zumindest potentiell eine gewisse Gefahr gesehen, dass sich der Konzern mit Hilfe solcher gemeinnütziger Instrumente und der damit einhergehenden Konnotationen neue Marktfelder erschließen könnte (Verkauf von Lexika, Schulbüchern etc.). Von Seiten einzelner Wissenschaftler wird kritisch gesehen, dass die Bundesländer im Kontext von SEIS dazu verleitet werden, den Schulen suboptimale Daten zur Verfügung zu stellen (keine „harten“ Schülerleistungsdaten, keine ausreichende empirische Validierung etc.; allerdings gibt es hierzu von Seiten anderer Wissenschaftler auch zahlreiche Gegenmeinungen)<sup>17</sup>. Ein weiterer, eher weltanschaulich gefärbter Kritikpunkt ist, dass das Angebot gewissen Leitgedanken aus der privaten Wirtschaft Vorschub leistet wie etwa einem „neoliberalen Weltbild“ oder der „Privatisierung von Schulen“.<sup>18</sup>

Da es zum Teil von den persönlichen Grundüberzeugungen und Werthaltungen abhängt, welche der beiden Positionen man persönlich präferiert, sollen sie an dieser Stelle nicht weiter bewertet werden. Abschließend seien lediglich einige Gedanken zur Ausgangsfrage des Beitrags vor dem Hintergrund einiger übergreifender Meta-Trends angeboten werden, die sich als Anregung zur weiteren Diskussion verstehen: Ganz allgemein lässt sich sagen, dass die Welt immer komplexer wird und damit auch immer komplexere Probleme hervorbringt (gegenseitige Verstrickung und Abhängigkeit unterschiedlichster Handlungsfelder im Rahmen der Globalisierung etc.).

---

<sup>17</sup> Siehe z.B. Gatermann, Kerstin; Gierke, Julia; Poppinga, Anne; von Saldern, Matthias: SEIS – Kritische Darstellung eines Selbstevaluationsinstruments. In: von Saldern, Matthias (HG): Selbstevaluation von Schule: Hintergrund – Durchführung – Kritik (= Schule in Deutschland 2). Norderstedt 2010.

<sup>18</sup> Siehe hierzu z.B. unter [www.bertelsmannkritik.de](http://www.bertelsmannkritik.de)

Es ist offensichtlich, dass die meisten dieser Probleme sich immer weniger mithilfe isolierter Lösungsansätze und -strategien einzelner Akteure bearbeiten lassen. Man kann umgekehrt davon ausgehen, dass das Zusammenwirken von Akteuren unterschiedlicher Systemtypen (Verwaltungen, Wissenschaft, Stiftungen, privater Sektor ...) für das Erarbeiten von Lösungsstrategien perspektivisch großes Potential hinsichtlich Dingen wie der Originalität der Lösungen oder der Vermeidung blinder Flecken bietet. Auf dieses Potential verzichten zu wollen ist riskant. Insofern besteht die Herausforderung nach Ansicht des Autors eher darin, privates Engagement im öffentlichen Sektor zu steuern und zu kontrollieren als es komplett zu verhindern.

## Literatur und Weblinks

- Baumert, Jürgen u.a. (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001).
- Bertelsmann Stiftung (Hg.): Satzung der Bertelsmann Stiftung, siehe [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-81371631-2E02868F/bst/xcms\\_bst\\_dms\\_23917\\_36077\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-81371631-2E02868F/bst/xcms_bst_dms_23917_36077_2.pdf).
- Buhren, C.G.; Arndt, M.; Keßler, C.: Bessere Qualität an Schulen. Abschlussbericht zur Weiterentwicklung des Steuerungsinstrumentes SEIS (Selbstevaluation in Schulen). Köln und Gütersloh 2008.
- Gatermann, Kerstin; Gierke, Julia; Poppinga, Anne; von Saldern, Matthias: SEIS – Kritische Darstellung eines Selbstevaluationsinstrumentes. In: von Saldern, Matthias (HG): Selbstevaluation von Schule: Hintergrund - Durchführung – Kritik (= Schule in Deutschland 2). Norderstedt 2010.
- Kreutziger, Julia: PISA von Anfang bis heute. In: e-politik. politik, gesellschaft und & politikwissenschaft. 16. Dezember 2003. Siehe <http://www.e-politik.de/lesen/artikel/2003/pisa-von-anfang-an-bis-heute>.
- Maritzen, N. Schulinspektion: Qualitätssicherung im Regelkreis von Schulprogramm, interner und externer Evaluation. Das Bremer Modell. In: Steffen, U., Bargel, T. (Hg.): Schule zwischen Autonomie und Aufsicht. Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule. Heft 8. Wiesbaden 1998, Se. 65-81.
- Stern, Cornelia: SEIS hat laufen gelernt. In: Podium Schule 1/2009, S. 1-2.
- Stern, Cornelia; Ebel, Christian; Vaccaro, Eric; Vorndran, Oliver: Bessere Qualität in allen Schulen. Die Bertelsmann Stiftung stelle allen Schulen in Deutschland das Steuerungsinstrument SEIS für ihre Schulentwicklung zur Verfügung. In: Podium Schule 1/2005, S. 1.
- Stern, Cornelia; Ebel, Christian; Vaccaro, Eric; Vorndran, Oliver (Hg.): Bessere Qualität in allen Schulen. Praxisleitfaden zur Einführung des Selbstevaluationsinstrumentes SEIS in Schulen. Gütersloh 2006.
- Stern, Cornelia; Mahlmann, Julia; Vaccaro, Eric: Spieglein, Spieglein (Hg.). Schulentwicklung durch internationale Qualitätsvergleiche – erste Erfahrungen. Gütersloh 2004.
- Stern, Cornelia; Mahlmann, Julia; Vaccaro, Eric: Vergleich als Chance (Hg.). Schulentwicklung durch internationale Qualitätsvergleiche – Grundlagen. Gütersloh 2003.

[www.bertelsmannkritik.de](http://www.bertelsmannkritik.de)  
[www.bertelsmann-stiftung.de](http://www.bertelsmann-stiftung.de)  
[www.seis-deutschland.de](http://www.seis-deutschland.de)

# **Anhang**



## **Verzeichnis der Referenten**

### **Rüdiger Frohn**

Stiftung Mercator, Essen

### **Prof. Dr. Hans-Peter Füssel**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Berlin

### **Prof. Dr. Wilfried Müller**

Altrector der Universität Bremen

### **Dr. Ulrich Schreiterer**

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

### **Eric Vaccaro**

Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg

### **Dr. Klaus Wehrberger**

Deutsche Forschungsgemeinschaft, Bonn



## Verzeichnis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

	Name, Vorname	Adresse
1.	Avenarius, Hermann, Prof. Dr.	Frankfurt am Main
2.	Brandt, Hans	37154 Northeim
3.	Braun, Hubert, Prof. Dr.	Pinneberg
4.	Cremer, Wolfram, Prof. Dr.	Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht (IfBB) e.V.
5.	Demmer, Marianne	GEW Hauptvorstand
6.	Diedrich, Martina, Dr.	Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung Behörde für Schule und Berufsbildung
7.	Dietze, Torsten	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
8.	Effenberger, Manfred	Hamburg
9.	Ernst, Christian-Magnus	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft
10.	Esch-Alsen, Volker	Hannah-Arendt-Gesamtschule Städtische Gesamtschule Soest
11.	Fedke, Hubertus	Berlin
12.	Frohn, Rüdiger	Stiftung Mercator GmbH
13.	Frommelt, Bernd	Hofheim/Taunus
14.	Füller, Christian	Berlin
15.	Füssel, Hans-Peter, Prof. Dr.	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
16.	Götte, Zita	EFEA/FEAE
17.	Griese, Christiane, Prof. Dr.	Technische Universität Berlin
18.	Großpietsch, Jens	Heinrich-von-Stephan-Gemeinschaftsschule
19.	Heckwolf, Inge	Amt für Lehrerbildung Darmstadt
20.	Heide, Friederike Dr.	Kassel
21.	Herbst, Wolfgang	Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen e.V.
22.	Hillerich, Imma	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
23.	Hölterhoff, Dieter	Hamburg-Bergedorf
24.	John, Ernst G., Dr.	VLW Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V.
25.	Kahl, Heike, Dr.	Deutsche Kinder- und Jugendstiftung
26.	Kalvaitis, Albinas, Dr.	Ugdymo plėtotės centras/ Zentrum für Bildungsentwicklung Vilnius
27.	Karpen, Klaus	Kiel
28.	Kimmler-Schad, Sabine, Prof.	Landesinstitut für Schulentwicklung
29.	Klages-Hagen, Ute	Bezirksregierung Arnsberg
30.	Knauss, Georg	München
31.	Scheiterer, Ulrich, Dr.	Wissenschaftszentrum Berlin für

	<b>Name, Vorname</b>	<b>Adresse</b>
		Sozialforschung
32.	Kuhn, Hans-Jürgen	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
33.	Landsiedel, Helmut	Ministerium für Bildung und Wissenschaft
34.	Lang, Thilo Dr.	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
35.	Lehmann, Anne-Katrin	Koordinierungsstelle „Steuerung im Bildungssystem“ (SteBis) – Freie Universität Berlin
36.	Lorenz, Klaus	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
37.	Lückert, Gernot	Bremen
38.	Marg, Hans, Dr.	Mainz
39.	Martini, Renate, Dr.	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
40.	Marwede, Manfred	Verband der Regionalen Bildungszentren in Schleswig-Holstein e.V.
41.	Milling, Marc	Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
42.	Müller, Wilfried, Prof. Dr.	Universität Bremen
43.	Müncher, Angela	Bertelsmann Stiftung
44.	Neumann, Christiane	Leibniz-Gemeinschaft Berlin
45.	Oechslein, Helmut, Prof. Dr.	Hochschule Rosenheim
46.	Oechslein, Karin, Dr.	Die Ministerialbeauftragte für die Gymnasien in Oberbayern-West
47.	Pieper, Ludger	Berlin
48.	Pohl, Urte, Dr.	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
49.	Raidt, Tabea	Heilbronn
50.	Ramfeld, Martina	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin
51.	Rieger, Peter	Schulamt für die Stadt Dortmund
52.	Ruep, Margret, Dr.	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg
53.	Rüffer, Renate	Germersheim
54.	Schlegel, Jürgen	Köln
55.	Stenke, Dorit, Dr.	Sächsisches Bildungsinstitut
56.	Stephan, Anja	Sächsische Bildungsagentur
57.	Stumpp-Marx, Angela	Sächsisches Bildungsinstitut
58.	Thieme, Christian, Dr.	Meerbusch
59.	Tümmler, Klaus	Felsberg
60.	Vaccaro, Eric	Behörde für Schule und Berufsbildung
61.	van de Ven, Bob, Drs.	Nederlands Forum
62.	Vogeler, Hans-Peter	Vorsitzender des Bundeselternrates
63.	von Schroeter, Henning, Dr.	Erkrath
64.	Wehrberger, Klaus, Dr.	Deutsche Forschungsgemeinschaft
65.	Winter, Ekkehard, Dr.	Deutsche Telekom Stiftung

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

Vor fast 30 Jahren haben sich Verantwortungsträger aus verschiedenen Bereichen der Bildungsverwaltung mit weiteren Fachleuten des Bildungswesens in der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung zusammengeschlossen, um den kontinuierlichen Austausch zwischen Behörden, Politik, Bildungseinrichtungen, Wissenschaft und Wirtschaft zu fördern.

In Veranstaltungen, ständigen Arbeitsgruppen und Veröffentlichungen greift die DGBV national und international bedeutsame Themen, Trends und Herausforderungen der Steuerung des Bildungswesens auf. Sie setzt Impulse zur Reflexion institutionalisierter Bildung unter besonderer Berücksichtigung der Administration des Bildungssystems. Damit unterstützt die DGBV den Dialog zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen, die Weiterentwicklung der Bildungsverwaltung und die Verbesserung des Bildungswesens in Deutschland.

Die DGBV ist ein gemeinnütziger Verein. Sie ist überparteilich und verfolgt keine berufsständischen Ziele. Als korporatives Mitglied des Europäischen Forums für Bildungsverwaltung beteiligt sie sich an der internationalen Fachdiskussion zu grundlegenden Fragen der Steuerung von Bildungssystemen.

Unsere Mitglieder sind Personen, die im weitesten Sinne in die Bildungsverwaltung eingebunden oder als Wissenschaftler mit Themen der Bildungssystemsteuerung befasst sind. Dazu gehören Verantwortungsträger in Ministerien, in der staatlichen und kommunalen Schulverwaltung, in Schulen, Betrieben, Hochschulen, Forschungs- und Weiterbildungseinrichtungen, ferner Fachleute aus weiteren Institutionen wie Schulinspektionen, Qualitäts-, Beratungs-, Evaluations- und Akkreditierungsagenturen sowie private Bildungsdienstleister. Hinzu kommen Bildungsexperten aus Wissenschaft und Wirtschaft und bei den Medien.

Angesichts tiefgreifender Veränderungen von Formen und Inhalten organisierter Bildung sowie anhaltender Bemühungen zur Umsteuerung im Bildungssystem sind Schulen, Hochschulen sowie Einrichtungen der Berufs- und Weiterbildung, aber auch die Institutionen der Bildungsverwaltung mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert. Die DGBV hat es sich zum Ziel gesetzt, die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Bildungseinrichtungen sowie die Leistungsfähigkeit der Bildungsverwaltung zu fördern. Durch einen kontinuierlichen Fachdialog – insbesondere zwischen Verwaltung, Politik, Wissenschaft und Arbeitswelt – will sie Synergien nutzen und Netzwerke schaffen. Dazu gehört ein lebendiger Austausch zwischen unterschiedlichen Bildungspartnern und Ebenen, zwischen den Ländern der Bundesrepublik und auf internationaler Ebene sowie zwischen Wissenschaft und Praxis. Mit ihren Aktivitäten trägt die Gesellschaft zur beruflichen Entwicklung und fachlichen Weiterbildung ihrer Mitglieder bei.

Die DGBV veranstaltet kontinuierlich Expertengespräche, Fachtagungen und Seminare im Dialog mit Politik, Wissenschaft und Wirtschaft und unterhält einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch in Arbeitsgruppen. Sie führt jährlich eine größere Tagung („Jahrestagung“) zu einem aktuellen Thema mit namhaften Referenten durch, an der neben Mitgliedern auch Gäste aus dem In- und Ausland teilnehmen. Die Beiträge der Jahrestagung werden in einem Tagungsband dokumentiert.

Die von der DGBV herausgegebene „Zeitschrift für Bildungsverwaltung“ informiert Mitglieder und Interessenten zwei Mal jährlich über aktuelle Fachthemen. Der vierteljährlich erscheinende DGBV-Newsletter berichtet über aktuelle Entwicklungen der Gesellschaft und gibt Hinweise auf Termine, Personalien, Veranstaltungen und Publikationen.

Nähere Informationen finden Sie auf unserer Homepage: [www.dgbv.de](http://www.dgbv.de)

*Vorstand 2011-2013*

*Vorsitzender*

Prof. Dr. Hans-Peter Füssel, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische  
Forschung, Berlin

*Stellvertretender Vorsitzender*

Ministerialdirigent Klaus Lorenz, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport  
Baden-Württemberg, Stuttgart

*Weitere Vorstandsmitglieder*

Ministerialrätin Rebekka Kötting, Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz,  
Bonn

Dr. Dorit Stenke, Sächsisches Bildungsinstituts, Radebeul

Ltd. OStDin Dr. Karin Oechslein, Ministerialbeauftragte für die Gymnasien im  
Bezirk Oberbayern-West, München

*Beirat*

Ministerialdirigent a.D. Jürgen Schlegel, ehemaliger Generalsekretär der  
Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz, Bonn (Vorsitzender)

Beigeordneter Klaus Hebborn, Deutscher Städtetag, Köln

Ministerialdirigent a. D. Klaus Karpen, Kiel

Christiane Neumann, Leibniz-Gemeinschaft, Berlin

Dr. Martina Diedrich, Schulinspektion beim Institut für Bildungsmonitoring  
Hamburg

*Geschäftsstelle*

*Geschäftsführer*

Dr. Thilo Lang

*Sekretariat*

Sibylle Krüger

*Anschrift*

Geschäftsstelle DGBV  
c/o Sibylle Krüger  
Platanenstraße 5  
15566 Schöneiche

*Telefon:* (01520) 899 5049

*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 60,-Euro, für korporative Mitglieder 120,-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 9. Januar 2013 (Steuernummer 45 250 8867 9 – K18) wegen Förderung der Bildung als *gemeinnütziger Verein* anerkannt. Mitgliedsbeitrag und Spenden sind somit steuerlich abzugsfähig.

Informationsmaterial kann bei der Geschäftsstelle angefordert werden.