

DGBV – Jahrestagungen
Band 23



Die Tagung „Neue Verantwortlichkeiten im Bildungswesen – Rückzug des Staates?“ wurde auch vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft gefördert.

Deutsche Gesellschaft
für Bildungsverwaltung

**„Neue Verantwortlichkeiten im Bildungswesen –
Rückzug des Staates?“**

Dokumentation der 23. DGBV – Jahrestagung
vom 28. bis 30. November 2002 in Esslingen

Frankfurt am Main 2003

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

ISBN 3-925794-30-1
ISSN 0930-648X

Herausgeberin:

Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (DGBV)

Redaktion:

Sibylle Krüger

Bezugsanschrift:

Geschäftsstelle der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung:
Frau Sibylle Krüger, c/o Deutsches Institut für Internationale Forschung,
Postfach 17 11 38, 10203 Berlin
dgbv@bbf.dipf.de

© 2003 Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V.
Alle Rechte vorbehalten. Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Eröffnung und Einführung in das Tagungsthema <i>Jürgen Schlegel</i>	7
Neue Verantwortlichkeiten im Bildungswesen – Die Rolle des Staates <i>Staatsministerin Dr. Anette Schavan</i>	11
Staatsrechtliche Hintergründe der Entstaatlichungsdebatte am Beispiel des Bildungswesens <i>Prof. Dr. Peter J. Tettinger</i>	18
Neue Verantwortlichkeiten im Bildungswesen – Die Sicht der Wirtschaft <i>Katharina Heuer</i>	45
Arbeitsgruppen zum Leitthema: „Neue Verantwortlichkeiten im Bildungswesen: Wettbewerb – Qualitätsstandards – Finanzierung – Personal“	
Forum I: Schule	
Impulsreferat: <i>Dr. Hans-Jürgen Ziegler</i>	55
Protokoll: <i>Dr. Andeas Paetz</i>	65
Forum II: Berufliche Bildung	
Impulsreferat: <i>Prof. Dr. Friedhelm Eicker</i>	69
Protokoll: <i>Dr. Harry Neß</i>	78
Forum III: Hochschule und Forschung	
Impulsreferat: <i>Dr. Volker Meyer-Guckel</i>	83
<i>Prof. Dr. Dr. Klaus D. Wolff</i>	87
Protokoll: <i>Christoph Kodron</i>	97

Streitgespräch	
Protokoll: <i>Dr. Angelika Schade</i>	101
Alloquium ad membra societatis habitum mense Novembri MMII	
<i>Fritz Bleienstein</i>	107
Resonanz der Jahrestagung in der Presse	
<i>Uwe Schlicht</i>	
Rezepte gegen die Schulmisere	111
Willkommen in der Freiheit	113
<i>Wolfgang Berger</i>	
Kein Rückzug des Staates aus der Bildung	116
Anhang	
Verzeichnis der Referenten, Diskutanten, Protokollanten	121
Verzeichnis der Teilnehmer	123
Informationen über die Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung	135

Jürgen Schlegel

Eröffnung und Einführung in das Tagungsthema

Meine sehr verehrten Damen und Herren,
liebe Teilnehmer, Referentinnen und Referenten

Alle, die ihn kennen, werden sich auf die Begrüßung durch den Vorsitzenden der DGBV, Professor Dr. Hermann Avenarius, gefreut haben. Wegen eines kurzfristig anberaumten, für ihn und das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung wirklich wichtigen Termins ist er jetzt entweder noch in München oder auf der Fahrt von München nach Esslingen. Er hat mich gebeten, Sie nicht auf seine Ankunft warten zu lassen, sondern an seiner Stelle die diesjährige Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung zu eröffnen. Bitte, nehmen Sie also mit mir und meiner sicher eher nüchternen Einführung in die Thematik vorlieb.

Meine Damen und Herren,

ich begrüße Sie alle ganz herzlich und freue mich, dass sich über 100 Teilnehmerinnen und Teilnehmer für unsere Jahrestagung angemeldet haben. Diese Resonanz zeigt, dass wir das Thema wohl richtig gewählt haben. Mitverantwortlich für die große Aufmerksamkeit, die die Jahrestagung findet, sind sicher auch die Referentinnen und Referenten, Moderatorinnen und Moderatoren, die sich freundlicherweise bereit erklärt haben, unsere diesjährige Jahrestagung aktiv mit zu gestalten. Ihnen allen ganz herzlicher Dank, besonderer Dank an Frau Katharina Heuer, die kurzfristig für Herrn Dr. Norbert Bensel eingesprungen ist; dies gilt auch für Herrn Ministerialrat Dr. Reinert, der an Stelle von Herrn Ministerialdirigenten Luther aus dem BMBF das Forum II moderieren wird, und für Herrn Meyer-Guckel vom Stifterverband, der an Stelle von Herrn Winter gemeinsam mit Herrn Professor Wolff das Impulsreferat in dieser Arbeitsgruppe geben wird.

Ich bedanke mich bei Herrn Buggerman und seinem Team für die professionelle technische Vorbereitung der Tagung, die uns in den letzten Monaten immer das sichere Gefühl vermittelt hat, in Esslingen könne nichts schief gehen. Dank gilt Herrn Dr. Pauly und seinen Mitarbeitern vom Kultusministerium Baden-Württemberg für die spontane Bereitschaft, die Ausrichtung der diesjährigen Jahrestagung der DGBV in Baden-Württemberg zu organisieren, Dank an Herrn Dr. Fuchs und Frau Krüger von der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung, die sich unermüdlich um das Gelingen dieser Tagung bemüht haben.

Derartige Veranstaltungen kommen nicht zu Stande ohne großzügige Sponsoren: Ich danke dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, der Bosch-Stiftung und dem Carl-Link-Verlag für großzügige Unterstützung.

Meine Damen und Herren!

Neue Verantwortlichkeiten im Bildungswesen – Rückzug des Staates?

Unter diese Fragestellung haben wir die Vorträge und Diskussionen unserer diesjährigen Jahrestagung gestellt. Wir haben den Eindruck, dass sich im Bildungswesen – und das meint Schule und Hochschule, berufliche Bildung und Weiterbildung – neue Formen der Organisation des Bildungswesens, neue Akteure, neue Formen der Zusammenarbeit der am Bildungsprozess Beteiligten und Veränderungen in der Abgrenzung von Erstausbildung und Weiterbildung zeigen, die es gerechtfertigt erscheinen lassen zu fragen, ob der Staat in diesem Prozess dabei ist, Verantwortlichkeit zu verlagern, oder ob die veränderten Gegebenheiten lediglich zu neuen Instrumenten staatlicher Verantwortung für das Bildungswesen führen.

Ausgangspunkt der Diskussion ist sicher Artikel 7 unseres Grundgesetzes, der das gesamte Schulwesen unter die Aufsicht des Staates stellt. Die Väter und Mütter des Grundgesetzes gehen von einem staatlichen Schulwesen aus, das den Maßstab für ausdrücklich garantierte daneben existierende Privatschulen bildet. Die Staatlichkeit des Schulwesens wurde vom Grundgesetz, vielleicht noch stärker aber schon von der Weimarer Reichsverfassung verstanden als Gewährleistung von Freiheit und Chancengleichheit im Bildungswesen, als Abwehr zu rigider sozialer Selektion, die man in einem privaten, nicht staatlich beaufsichtigten Schulwesen eher vermutete. Daher hatte die Weimarer Reichsverfassung die gemeinsame Volksschule für alle Schülerinnen und Schüler vorgesehen, von der es keine Ausnahme durch die Einrichtung privater Schulen geben sollte. So beinhaltete die Organisation des Schulwesens als staatliches Schulwesen schon im 19. Jahrhundert den emanzipatorischen Schritt zu mehr Chancengleichheit im Bildungswesen.

Der Hochschulbereich hat in Deutschland über die Humboldtschen Reformen zu Beginn des 19. Jahrhunderts unter der schutz- und freiheitsverbürgenden Aufsicht und Finanzierung des Staates zu neuer international beneideter Blüte gefunden.

Lange vor TIMSS und PISA hat in Deutschland eine Diskussion begonnen mit dem Ziel, den staatlichen Einfluss auf Schulen zu vermindern, staatlichen Zugriff weniger unmittelbar zu gestalten, von der Schulaufsicht zur Schulberatung zu gelangen und über eine stärkere Ergebnisorientierung von Schulaufsicht den Schulen größere Freiräume dafür einzuräumen, wie sie den jeweiligen Bildungsprozess gestalten, um die staatlich gesetzten Ziele zu erreichen. Schulautonomie, selbständige Schule, Schule in erweiterter Verantwortung sind hier die Stichworte.

Im Bereich der beruflichen Schulen gibt es Angebote – z. B. in Hamburg –, das Berufsschulwesen ganz in nichtstaatliche Verantwortung, nämlich die der Kammern, zu übernehmen. Die Angebote werden in Hamburg vom Senat sehr ernsthaft geprüft.

Im Hochschulbereich nimmt die Zahl privater Gründungen zu, die den Anspruch erheben, die Elite der jungen Menschen auszubilden. Staatliche Hochschulen werden teilweise zu Stiftungshochschulen, wie dies in Niedersachsen vorgesehen ist und in anderen Ländern zumindest überlegt wird.

Staat und Hochschulen begeben sich bei der Verabredung von Zielvereinbarungen auf die Ebene gleichrangiger Verhandlungspartner und verlassen das durch staatliche Erlassregelungen gekennzeichnete Über- und Unterordnungsverhältnis. Vielfach wird überlegt, den Hochschulen das Dienstherrenrecht – wie es in Berlin bereits existiert – zu geben. Bisherige staatliche Aufgaben werden auf Hochschulräte oder Kuratorien übertragen, wie etwa in Brandenburg und in Sachsen als Möglichkeit im Gesetz ausdrücklich vorgesehen. Planungen zur Entwicklung des Hochschulwesens erfolgen zunehmend über externe Kommissionen; ich erinnere an die Kommissionen in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Sachsen-Anhalt, die ihre Arbeiten bereits abgeschlossen haben.

Internationale Entwicklungen deuten darauf hin, dass Bildung als Markt entdeckt und genutzt wird, auf dem hohe Umsätze und teilweise auch hohe Gewinne erzielt werden, und der damit lukrativ für private Bildungsanbieter wird.

Die Verwischung der Grenzen zwischen staatlicher Erstausbildung und privatwirtschaftlich organisierter Weiterbildung erleichtert die stärkere Beteiligung privater Akteure am Bildungswesen.

Bei den laufenden GATS-Verhandlungen stehen Bildungsdienstleistungen und die Liberalisierung der Regelungen für Bildungsdienstleistungen auf der Tagesordnung. Einige Staaten fordern aggressiv erleichterten Zugang zu Bildungsmärkten in anderen Staaten.

So stellen wir die Frage unserer diesjährigen Jahrestagung, ob die neuen Verantwortlichkeiten im Bildungswesen nur eine Anpassung und Modernisierung von Instrumenten oder ob sie Anzeichen für einen Rückzug des Staates aus der Verantwortung für das Bildungswesen sind, zuerst an die Kultusministerin dieses Landes, Frau Dr. Annette Schavan, die uns die Ehre gegeben hat, das heutige politische Grundsatzreferat zu halten.

Wir danken Ihnen, Frau Ministerin Dr. Schavan, sehr herzlich dafür, dass Sie uns mit Ihrem einleitenden Vortrag Ihre Sicht der Entwicklung darstellen und damit unseren weiteren Diskussionen im Verlauf der Jahrestagung Richtung und Ziel geben wollen.

Frau Dr. Schavan ist – wie Sie hören werden – kein Kind dieses Landes Baden-Württemberg. Sie kann ihre Herkunft aus dem Rheinland nicht verleugnen, wo sie in Neuss Abitur gemacht hat, in Bonn Theologie, Philosophie und Pädagogik studiert hat, wo sie im Bistum Aachen im Bildungsbereich gearbeitet hat und wo sie bis 1995 das Cusanus-Werk geleitet hat. 1995 trat sie in die Landesregierung Baden-Württemberg ein und ist bis heute u.a. für das Schulwesen des Landes verantwortlich. Sie hat bei den letzten Landtagswahlen im Jahre 2001 ein Direktmandat bravourös errungen. Im Jahr 2001 war sie Präsidentin der Kultusministerkonferenz. Es ist ihr zu verdanken, dass die Länder sich unmittelbar nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse auf sieben wesentliche Themenfelder und Ziele der Verbesserung des Schulwesens verständigt haben und dieser Verständigung auch Taten haben folgen lassen. Es ist ihr Verdienst, dass der PISA-Schock nicht zur Erstarrung, sondern zur Anspannung und Aktivierung neuer Kräfte bei den Ländern geführt hat.

Die politische Arbeit hat ihre Bindung an die katholische Kirche nicht gelockert, eine Institution, die im Schulbereich wahrscheinlich den größten Teil der nicht-staatlichen Einrichtungen trägt: Sie ist seit 1994 Vizepräsidentin des Zentralkomitees der Deutschen Katholiken.

Frau Ministerin Schavan, wir freuen uns auf Ihren Vortrag.

Annette Schavan

Neue Verantwortlichkeiten im Bildungswesen – Die Rolle des Staates

Herzlich willkommen in Baden-Württemberg! Ich freue mich sehr, dass Sie die Akademie Esslingen als Ort für Ihre diesjährige Jahrestagung gewählt haben.

„Neue Verantwortlichkeiten im Bildungswesen?“ – unter diese Leitfrage haben Sie Ihre Jahrestagung gestellt. Neu ist die Verantwortung des Staates nicht. Neu werden die Wege und Instrumente sein, um staatliche Verantwortung wahrzunehmen. Grundnorm für die Rolle des Staates ist Artikel 7 des Grundgesetzes: „(1) Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“ In Baden-Württemberg heißt es zusätzlich in Artikel 11 der Landesverfassung: „(1) Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung. (2) Das öffentliche Schulwesen ist nach diesem Grundsatz zu gestalten. (3) Staat, Gemeinden und Gemeindeverbände haben die erforderlichen Mittel, insbesondere auch Erziehungsbeihilfen, bereitzustellen. (4) Das Nähere regelt ein Gesetz.“ Das Schulgesetz regelt in den ersten Artikeln den Grundauftrag der Schulen.

Das Fragezeichen richtet sich an die bisherige Praxis, die manchmal so wirkt, als sei sie buchstäblich in Frage zu stellen. Dabei lassen sich drei immer wiederkehrende Anfragen ausmachen:

1. Seitens der Lehrerkollegien und Schulleitungen: „Wir könnten ja gut arbeiten, wenn es da nicht die Bildungsverwaltung gäbe.“
2. „Staatliche Verwaltung arbeitet wie zu Kaisers Zeiten.“
3. „Das Geld geht aus. Können wir uns Verwaltung noch leisten?“

Staatliche Verantwortung betrifft vier Bereiche:

- Der Staat hat eine Schutzfunktion gegenüber der Instrumentalisierung von Schule.
- Der Staat ist verantwortlich für den Interessenausgleich im Bildungswesen. Die Erfordernisse der aktuellen Situation und langfristige Entwicklungen müssen im Rahmen einer Güterabwägung im Ausgleich gehalten werden.
- Der Staat trägt Verantwortung für einen gerechten Zugang zu Bildung.
- Der Staat muss Sorge tragen für die Vergleichbarkeit, im Blick auf die Qualität von Bildung und Ausbildung, im Blick auf Schulabschlüsse. Diese Vergleichbarkeit kann nur hergestellt werden durch normierendes, steuerndes Verhalten des Staates.

Ich sehe nicht, dass der Staat aus dieser Verantwortung herausgehen könnte. Internationale Studien werfen die kritische Frage auf, wie der Staat diese Verantwortung wahrnimmt. Der Bildungsstand der 15-jährigen ist in Deutschland erschreckend schlecht und kann im internationalen Vergleich nicht bestehen. Es gibt in Deutschland einen sehr engen Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischer Leistung.

Der Bildungsforscher Helmut Fend beschreibt ein weiteres kritisches Merkmal des deutschen Bildungswesens:

- „Überwiegend staatliche Trägerschaft und staatliche Detailplanung – Verfahrenorientierung als Rechtsgrundlage,
- Einbau des Bildungswesens in die staatliche Bürokratie – Lehrer als Letztinstanz der Auftragsbefüllung,
- Orientierung der Lehrerschaft an den Erwartungen der Institution mit entsprechend starker Position,
- Systembildung im Sinne einer zunehmenden Verrechtlichung der Zugangsbedingungen, der Angebotsmerkmale und der Berechtigungen,
- streng hierarchische Kontrolle der Zielvorgaben, der Programmsteuerung über Inhalte, Prüfungsanforderungen und Ressourcenzuteilung,
- universale Bindung von Bildungsgängen an Leistungskriterien,
- Entwicklung eines flächendeckenden Versorgungssystems mit dem Anspruch einer qualitativen Gleichversorgung,
- Terminale Systeme: Interne Leistungskontrolle als Grundlage für Berechtigungen zum Besuch weiterführender Institutionen,
- Interne Regulierung von Aufsicht und Qualitätskontrolle.“¹

Zur aktuellen Diskussion zwei Vorbemerkungen: Nicht nur von Unternehmen kann gelernt werden. Und: Der Veränderungsbedarf im Blick auf Wege und Instrumente staatlichen Handelns darf nicht blockiert werden. Der bestehende Veränderungsbedarf betrifft die Art der Steuerung des Bildungswesens. Es geht nicht um den Abbau von Steuerung. Es geht um eine neue Balance zwischen Steuerung und Selbstständigkeit vor Ort, zwischen kollektiver, normierender Verantwortung und der Autonomie der einzelnen Schule.

1 Fend, Helmut: Beste Bildungspolitik oder bester Kontext für das Lernen? Über die Verantwortung von Bildungspolitik für pädagogische Wirkungen. MS., Zürich 2002, S. 6f., vgl. auch: Tibi Trends in Bildung International Nr. 6/2003, S. 4.

II.

Die Veränderungen in den Schulen dürfen nicht abgekoppelt sein von den Veränderungen in der Schulverwaltung. Die Prinzipien der Reformprozesse sind die gleichen: mehr Raum für Selbstständigkeit, Führen durch Ziele, Evaluation. Qualitätsmanagement – ein alter Hut? Das Bürokratiemodell Max Webers hatte doch kein anderes Ziel, als eine neue Qualität in das Handeln öffentlicher Verwaltung zu bringen. Was damals richtig war und sich über viele Jahrzehnte bewährt hat, ist jedoch den Anforderungen unserer Gesellschaft nicht mehr gewachsen. Die öffentliche Verwaltung erweckt den Eindruck, dass sie dem Einzelnen nicht viel zutraut (Beispiel Mitzeichnungsverfahren). Zuständigkeiten sind wichtiger als die Frage der Kreativität des Einzelnen und seine Verantwortung für seine Arbeit. Die Balance zwischen zentraler Steuerung und mehr Selbstständigkeit vor Ort bedeutet nicht nur mehr Effizienz, sondern hat zu tun mit Selbstbewusstsein und Verantwortung der Menschen. Die Reformen haben auch zu tun mit der Frage, ob der Staat in Zukunft attraktive Arbeitsplätze bietet. Selbstständigkeit und individuelle Verantwortung sind wichtige Grundfähigkeiten. Das gilt auch für öffentliche Verwaltung.

Qualitätsmanagement in der Verwaltung beruht deshalb auf einem Menschenbild, das dem Menschen Räume für Selbstständigkeit und Eigenverantwortung öffnet. Den Menschen wird etwas zugetraut und deshalb auch zugemutet, für lebenslanges Lernen offen zu sein und Verantwortung für ihr Tun zu übernehmen. Dazu gehört die Bewertung der eigenen Arbeit, die andere Kommunikationsstrukturen erfordert als die bisherigen. Verwaltungsreform ist nicht allein ein technischer Vorgang. Es sind vor allem Vorgänge, die die Motivation, die Leistungsfähigkeit und die selbst erfasene Qualität der eigenen Arbeit betreffen.

Aus diesem Menschenbild folgen Maßnahmen, die wir im Rahmen der landesweiten Verwaltungsreform in Baden-Württemberg konsequent umsetzen: die Erhöhung der Eigenständigkeit aller Einrichtungen durch Dezentralisierung und die Zusammenführung von Fach- und Ressourcenverantwortung, die ergebnisorientierte Führung durch Zielvereinbarungen, eine ganzheitliche und systemorientierte Betrachtungsweise des Verwaltungshandelns. Parallel zu diesen Maßnahmen in der Verwaltung begleitet das Kultusministerium seit Jahren Prozesse der Inneren Schulentwicklung mit gleichen Grundsätzen und Zielen in der Schule. In diesem Bereich können wir in Baden-Württemberg auf eine lange Phase mit experimentellem Charakter blicken. Ich gehe im folgenden auf einige Beispiele aus Schule und Schulverwaltung näher ein.

Mit dem Großprojekt „Einführung der Neuen Steuerungsinstrumente“ wird derzeit in Baden-Württemberg die Verwaltung, auch die Schulverwaltung, umgestellt auf eine moderne und wirksame, am Dienstleistungsprinzip orientierte Verwaltung. Grundidee dieser neuen Verwaltung ist die „Lernende Organisation“. Damit eröffnen sich Chancen, der wirksameren Wahrnehmung von öffentlicher Verantwortung. Wir müssen Kommunikation an die Stelle von Konkurrenz setzen. Die neuen

Steuerungsinstrumente sind letztlich ein Kommunikationsinstrument. Sie dienen dazu, dem Staat, der Politik, dem Parlament detaillierte Informationen über die von der öffentlichen Verwaltung erbrachten Leistungen zu liefern: sowohl Kosteninformationen als auch Informationen über die Qualität der erbrachten Leistungen. Verwaltung und Politik erhalten so notwendige Informationen als Entscheidungsgrundlage.

Die Arbeit der Schulen muss überschaubar sein. Das gilt auch für die Verwaltung. Die Reformen zielen darauf, jeden einzelnen Arbeitsplatz transparenter zu machen als bisher. Dazu entwickeln wir derzeit ein „Kerncurriculum“ für unser Ministerium: Was sind unsere Aufgaben, welche Leistungen erbringen wir wie?

Das Kultusressort besteht nicht aus einer Vielzahl vereinzelter, autarker Einheiten. Es ist ein komplexes Gesamtsystem mit einem gemeinsamen Ziel. Qualitätsmanagement in den Schulen wird nur dann erfolgreich sein, wenn die Bildungsverwaltung eine Vorbildfunktion übernimmt. Wir können an Schulen keine anderen Ansprüche stellen als die, die wir selbst erfüllen. Der Ministerrat hat im Juli diesen Jahres ein umfassendes Konzept zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung beschlossen. Dieses Konzept umfasst die Einführung von Bildungsstandards, regelmäßige Evaluation, die Erhöhung der Eigenständigkeit der Schulen und Schulprogramme.

Wir arbeiten derzeit an einer neuen Generation von Bildungsplänen, die Standards, also Zielbeschreibungen, vorgeben. Staatliche Aufgabe ist die Festlegung eines Kerncurriculums und der Standard für zentrale Abschlussprüfungen, die Vergleichbarkeit sichern. Der Ausgestaltung der Lehr- und Lernprozesse auf der Basis eines Schulprogramms ist dann umfassender Gegenstand innerschulischer Entwicklungsprozesse. Daran muss jede Schule eigenverantwortlich arbeiten, ihr spezifisches Profil beschreiben und die Ergebnisse intern überprüfen.

Bevor man auf die eine Form der Steuerung verzichtet, müssen wir eine andere haben. Wir stehen heute vor der nachhaltigsten Bildungsreform seit fünfzig Jahren. Auch bisher haben wir Ziele im Blick gehabt, haben uns aber mehr um die Vorgaben gekümmert. Jetzt stellen wir fest, dass das bisherige Bündel von Vorgaben sich als nicht wirksam genug erweist. Die neuen Bildungsstandards stellen einen Paradigmenwechsel dar. Sie sind das Kernstück der derzeit vorgenommenen Umsteuerung, der eine veränderte Wahrnehmung öffentlicher Verantwortung zugrunde liegt.

Der Weg der Schulen bei der Umsetzung der Standards ist von großen Freiräumen gekennzeichnet. Dafür schafft der neue Organisationserlass bereits jetzt die Infrastruktur: z.B. durch die Kontingentstundentafel oder mit der Aufforderung zu flexibler Ablauforganisation in der Schule durch den längst bestehenden Flexibilisierungserlass. Die Schulen sollen zunehmend mehr Verantwortung für Qualitätssicherung übernehmen.

Die Schaffung von mehr Eigenständigkeit im Bereich Personal ist in diesem Kontext ein zentrales Element: In Baden-Württemberg sind in diesem Schuljahr ein

Drittel aller Stellen in einem neuen Verfahren besetzt worden. Die Schulleitung hat den Ausschreibungstext formuliert und damit den zu ihrem Schulprofil passenden Bewerber gesucht. Auch die Bewerbungsgespräche wurden von den Schulleiterinnen und Schulleitern geführt. Ihre Entscheidung ist Grundlage für die Stellenbesetzung durch das Oberschulamt.

Ein Evaluationssystem als Hauptsteuerung des Staates wird aufgebaut. Wir haben bereits sehr gute Erfahrungen gesammelt mit Diagnose- und Vergleichsarbeiten. Die interne Evaluation der einzelnen Schule ist Voraussetzung für eine später erfolgreiche Evaluation durch ein unabhängiges Gremium. Auf diesem Weg brauchen die Schulen eine Infrastruktur der pädagogischen Unterstützung. Die strukturellen Reformen führen auch zu einem veränderten Berufsbild der Schulleitung.

Ziel der dezentralen Ressourcenverantwortung ist die Stärkung der Eigenverantwortung der Einrichtungen vor Ort. Es ist das alte und bewährte Prinzip der Subsidiarität, dem hier Geltung verschafft wird.

Für jede Form der Führung ist heute Ergebnisorientierung das oberste Prinzip. Das gilt für alle Verwaltungsebenen, für die Ebene der einzelnen Mitarbeiter sowie für die Schulen selbst. Zielvereinbarungen sorgen für notwendige Transparenz. Aufgaben werden delegiert, d.h. zwischen den Beteiligten wird das Ziel vereinbart, der Weg dahin liegt im Entscheidungsspielraum des Einzelnen. Verantwortung und Kompetenz werden übereinstimmend übertragen. Zielorientierung erfordert eine Diskussion um Zukunftsentwicklung, um Visionen, Schulprogramme und Leitbilder. Für die Verwaltung bedeutet dies, dass sie sich in Zukunft an ihren Ergebnissen orientiert.

Derzeit entwickeln wir ein solches ausgewogenes Zielsystem für den Bereich der Beruflichen Bildung (Balanced Score Card). Nach einer Klärung der konkreten Ziele im Ministerium werden diese auf die Ebene des Oberschulamtes übertragen und von dort auf die Ebene der einzelnen beruflichen Schule. Nur so können wir die enorme Datenflut des operativen Geschäfts auf die Veränderungen reduzieren, die strategisch relevant und langfristig wirksam sind. Aus verschiedenen Perspektiven werden finanzielle und nichtfinanzielle Leistungen miteinbezogen.

III.

Welche Rolle wird der Staat in Zukunft spielen? Der Staat trägt Verantwortung für das Bildungswesen und ist damit verpflichtet, dessen Leistungsfähigkeit zu sichern. Er kann dieser Verantwortung aber nur gerecht werden, wenn er wirksam und nachhaltig die vorhandenen Ressourcen nutzt. Das gilt für die finanziellen Möglichkeiten, über die wir nur unter Berücksichtigung der Generationengerechtigkeit verfügen dürfen. Und das gilt für die Personalressourcen, d.h. den Umgang

mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Verwaltung. Der Staat hat dafür zu sorgen, dass die Schulen einen bestimmten, international wettbewerbsfähigen Qualitätsstandard aufweisen.

Der Staat wird auch in Zukunft der Garant für Chancengerechtigkeit sein. Dass Bildung allen zugänglich ist, unabhängig von Herkunft und sozialer Schichtzugehörigkeit, ist eines der großen Verdienste der Aufklärung. Diese Tradition dürfen wir nicht leichtfertig über Bord werfen. Aber die PISA-Ergebnisse zum Thema soziale Gerechtigkeit zeigen doch deutlich, dass wir bislang dieser Aufgabe nicht in erforderlichem Maße gerecht geworden sind.

Der Staat wird auch in Zukunft steuernd wirken. Visionen zu entwickeln und Ziele zu bestimmen, ist Aufgabe der Politik. Max Weber formuliert es in seinem berühmten Vortrag über „Politik als Beruf“ so: „Man kann sagen, dass drei Qualitäten vornehmlich entscheidend sind für den Politiker: Leidenschaft – Verantwortungsgefühl – Augenmaß.“² Der Staat macht die von der Politik formulierten und verantworteten Ziele in Verwaltung und Schule transparent. Er sorgt für Nachprüfbarkeit und Wirksamkeit. Dabei müssen wir uns auf das Wesentliche konzentrieren. In Zukunft können viele Aktivitäten, die die Bildungsverwaltung heute umtreiben, wegfallen. Manches kann anders organisiert werden oder wird gar nicht benötigt, da es wirkungslos bleibt.

Veränderungen in Organisationen können nur erfolgreich sein, wenn sich Denken und Handeln von Führungskräften und Mitarbeitern ändern. Jedem Einzelnen muss der Beitrag deutlich sein, den er für das Ganze leistet. Wir müssen noch stärker als bisher die Stärken der Menschen nutzen.

Wir brauchen in Zukunft nicht mehr Gesetze, Normen und Regelungen, sondern mehr Raum für Entscheidungsfreiheit und Selbstverantwortung. Historisch betrachtet steht an der Wurzel der derzeitigen Normenflut ein grandioser Deregulierungsprozess, der den Übergang von der ständisch-feudalen zur bürgerlichen Gesellschaft begleitete. Man ging davon aus, dass Wohlstand und Gerechtigkeit eher über den Markt als durch staatliche Steuerung zu erreichen seien. Der Staat erlitt keine Einbußen seiner Daseinsberechtigung, sondern konnte sich auf die Gewährleistung der Voraussetzungen gesellschaftlicher Selbststeuerung zurückziehen.³ Gefahr war und ist bis heute die Ausnutzung der Freiheit zum Nachteil der wirtschaftlich Schwächeren oder weniger Gebildeten, die den Marktmechanismus nicht zu ihren Gunsten nützen können. Von daher legitimieren sich bis heute Regelungen und Gesetze, die gerechte Rahmenbedingungen festlegen und Schutz gewährleisten.

Wir müssen genau überlegen, welche Aufgaben im Bildungswesen heute und in Zukunft in die Verantwortung des Staates fallen. Welche Aufgaben im Staat sind

2 Weber, Max: Politik als Beruf. Mit einem Nachwort von Rolf Dahrendorf. Stuttgart 2002.

3 Grimm, Dieter: Normenflut – eindämmbar? Rechtskolumne. In: Merkur. Zeitschrift für Europäisches Denken 54(2000), S. 526-529.

hoheitliche Aufgaben? Welche Aufgaben könnten auch privatwirtschaftlich gelöst werden? Bei der Übertragung wirtschaftlicher Kategorien auf den Staat muss bedacht werden, was Dieter Grimm so formuliert: „So überraschend es auf den ersten Blick sein mag, ist auch die in Gang befindliche Privatisierung bislang öffentlicher Einrichtungen und Aufgaben nicht gleichbedeutend mit Deregulierung. [...] Sollen Freiheitssicherung und Sozialstaatlichkeit gleichwohl gewahrt bleiben, so geht das wiederum nur durch Gesetze, mit denen der Staat die Schutzlücke, die die Privatisierungslücke reißt, füllt.“⁴ Und dennoch gilt: Es gibt überflüssige und übermäßige Regulierung. Genau diese Bereiche müssen wir ausfindig machen, damit der Raum wieder größer wird, in dem sich „Eigeninitiative ohne Einbußen am Gemeinwohl ungehinderter und schneller als bisher entfalten kann.“⁵

4 Ebd., S. 528.

5 Ebd., S. 529.

Staatsrechtliche Hintergründe der Entstaatlichungsdebatte am Beispiel des Bildungswesens*

A. Vorüberlegungen

I. Zu den aktuellen Rahmenbedingungen

Die diesjährige Tagung der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung zu dem Rahmenthema „Neue Verantwortlichkeiten im Bildungswesen – Rückzug des Staates?“ setzt sich mit einem äußerst aktuellen und brisanten Thema auseinander und ist daher sowohl unter politischen als auch unter juristischen Aspekten von großem Interesse. Sie wollen bei Ihrer Tagung der Frage nachgehen, ob die gegenwärtige Diskussion in Bildungs- und Wissenschaftspolitik um Dezentralisierung von Ressourcenverantwortung, größere Unabhängigkeit der Bildungseinrichtungen vor Ort, der stärker werdende Ruf nach der Errichtung externer Experten- und Sachverständigenräte zur Vorbereitung politischer Entscheidungen lediglich neue Formen der Ausübung staatlicher Verantwortung für das Bildungs- und Wissenschaftssystem sind oder ob sich hierin der Rückzug des Staates aus der Verantwortung oder Teilen der Verantwortung für das Bildungswesen zeigt. Von mir erwarten Sie Aussagen darüber, welche Grundentscheidungen der Verfassung zum Bildungswesen, namentlich zu Wissenschaft, Forschung und Lehre, in dieser Entstaatlichungsdebatte zu berücksichtigen sind, welche Werteordnung diesen Grundentscheidungen der Verfassung zugrunde liegt und welche Handlungsspielräume und -schränken für die Thematik der Entstaatlichung von Bildung, Wissenschaft und Forschung zu berücksichtigen sind.

Besonders weitreichende Schritte in dieser Richtung wurden unlängst in unserem Nachbarland Österreich unternommen. Mit dem Erlass eines „Bundesgesetzes über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002)“ im August dieses Jahres wurde ein radikaler Schnitt im Bereich der Hochschulorganisation durchgeführt¹. Noch rigider als im Rahmen der Reformbestrebungen in Deutschland hat dieses Universitätsgesetz 2002 das Ziel, die österreichischen Hochschulen aus der Obhut des Staates zu entlassen². Es wird die Hochschullandschaft in Österreich drastisch verändern. Alle Universitäten wurden in selbstständige juristische Personen des öffentlichen Rechts umgewandelt, sind damit nach österreichischem Recht vollrechtsfähig geworden (§ 4 UG 2002) und folgerichtig

* Manuskript des Vortrages bei der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung am 29.11.2002 in Esslingen. Herrn Christopher Küas gebührt Dank für seine Unterstützung.

1 Österr. BGBl. I Nr. 120/2002, S. 1267.

2 Siehe dazu den Beitrag in der Süddeutschen Zeitung von Chr. Burtscheidt vom 9.7.2002.

denn auch gemäß § 10 des Gesetzes befugt, – neudeutsch: im Wege des „outsourcing“ – Gesellschaften, Stiftungen und Vereine zu gründen und sich daran zu beteiligen, sofern diese Gründung oder Beteiligung der Erfüllung der Aufgaben der Universität dient und insbesondere die Forschung und die Lehre dadurch nicht beeinträchtigt werden³. Die Finanzierung erfolgt durch den Bund, wobei für drei Jahre im Voraus ein Globalbudget festgelegt wird, das sich in ein Grundbudget und ein sog. formelgebundenes Budget unterteilt (§ 12 Abs. 1, 7, 8 UG 2002). Im Rahmen dieses formelgebundenen Budgets spielen sodann qualitäts- und quantitätsbezogene Indikatoren eine wichtige Rolle, die ihrerseits noch der Konkretisierung bedürfen. Im Rahmen der all dies umsetzenden Leistungsvereinbarung – übrigens dort ausdrücklich als öffentlich-rechtlicher Vertrag zwischen den Universitäten und dem Bund charakterisiert (§ 13 Abs. 1 UG 2002) – sind insbesondere folgende Punkte zu beachten:

- strategische Ziele, Profilbildung, Universitäts- und Personalentwicklung (§ 13 Abs. 2 Nr. 1 a UG 2002),
- Forschungsprojekte und -programme (§ 13 Abs. 2 Nr. 1 b UG 2002),
- Studien und Weiterbildung (§ 13 Abs. 2 Nr. 1 c UG 2002),
- gesellschaftliche Zielsetzungen, in denen die Universität ihren Beitrag zur Entwicklung der Gesellschaft formulieren muß (§ 13 Abs. 2 Nr. 1 d UG 2002),
- Erhöhung der Internationalität und Mobilität (§ 13 Abs. 2 Nr. 1 e UG 2002) sowie
- interuniversitäre Kooperationen (§ 13 Abs. 2 Nr. 1 f UG 2002).

Daneben muss jede Universität bis zum 30. April eines jeden Jahres eine „Wissensbilanz“ über das abgelaufene Kalenderjahr vorlegen (§ 13 Abs. 6 UG 2002).

Der Rektor oder die Rektorin der Universität kann dort ab sofort zu Recht als „Zentrum der Macht“ im Rahmen einer schneidigen Kommandoorganisation bezeichnet werden⁴. Ihm/Ihr und den Stellvertretern/innen wird künftig das gesamte „operative Geschäft“ unterfallen, sodass der Vergleich mit dem Vorstand eines Unternehmens (oder eigentlich eher noch: einer Armeeführung) nahe liegt. Unterstrichen wird diese Perspektive in § 22 Abs. 3 UG 2002, wonach bei der Zusammensetzung des Rektorats sicherzustellen ist, „dass dieses über entsprechende Kompetenzen im Bereich der Wissenschaft sowie *Management und Verwaltungsführungskompetenzen* verfügt.“ Weiter bestellt der/die Hochschulrektor/in die Leiter der einzelnen Fachbereiche, d.h. die Dekane und er entscheidet über die Berufung von Professoren (§ 23 Abs. 1 und § 20 Abs. 5 UG 2002). Ebenso ist er/sie der

3 Es handelt sich um ein sehr weit gefasstes Kompetenzverständnis, das über die Regelungen im deutschen Verfassungs- und Verwaltungsorganisationsrecht weit hinausgeht. Dazu H.-U. Erichsen, in: Festschrift für A. Söllner, 2000, S. 287 (296) mit Blick auf den seinerzeitigen „Entwurf eines österreichischen Bundesgesetzes zur Vollrechtsfähigkeit“.

4 Chr. Burtscheidt, „Unternehmen Universität“, in: SZ v. 9.7.2002.

Dienstherr aller Mitarbeiter der Universität, einschließlich der Wissenschaftler. Oberstes Kontrollorgan der Universität ist ein Hochschulrat, der unter anderem die Hochschulleitung wählt (§ 21 UG 2002). Er besteht aus fünf, sieben oder neun Mitgliedern, „die in verantwortlichen Positionen in der Gesellschaft, insbesondere Wissenschaft, Kultur und Wirtschaft, tätig sind oder waren und auf Grund ihrer hervorragenden Kenntnisse und Erfahrungen einen Beitrag zur Erreichung der Ziele und Aufgaben der Universität leisten können“ (§ 21 Abs. 3 UG 2002). Die Mitglieder werden einesteils vom Senat gewählt, andernteils von der Bundesregierung bestellt und ein weiteres Mitglied soll von den zunächst gewählten Personen einvernehmlich bestellt (§ 21 Abs. 6 UG 2002), widrigenfalls vom Senat aus einem Dreivorschlag der Akademie der Wissenschaft ausgewählt werden (§ 21 Abs. 7). Besonders der Umstand, dass ein bestimmter Anteil der Ratsmitglieder von der Bundesregierung bestellt wird, sorgte für Proteste der österreichischen Rektorenkonferenz, die mit gutem Grund die Gefahr politischer Einflussnahme moniert und die Autonomie der Hochschule gefährdet sieht⁵. Ebenso wurde bemängelt, dass die „neue Freiheit“ der Hochschulen mit einer größeren Kontrolle durch den Staat bezahlt werde, wofür besonders die Leistungsvereinbarungen und Zielvorgaben sprächen.

Schließlich soll noch auf eine weitere einschneidende Maßnahme jenes Universitätsgesetzes aufmerksam gemacht werden. Der Beamtenstatus der Hochschullehrer wurde abgeschafft und damit ein Rechtszustand geschaffen, der auch in Deutschland vielfach hitzig diskutiert wird⁶, hier allerdings noch eigenständige intrikate verfassungsrechtliche Fragen aufwirft (Stichwort: Art. 33 IV, V GG).

Nach einem kurzen Überblick über die bestehende Hochschullandschaft in Deutschland und dem Versuch, das Schlagwort „Entstaatlichung“ näher zu definieren, sollen die Vorgaben des Grundgesetzes, hier namentlich Art. 5 Abs. 3 GG, der die Freiheit von Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre gewährleistet, untersucht werden, und zwar mit Blick auf die verfassungsrechtlichen Möglichkeiten der Privatisierung von Bildungsaufgaben im Bereich der Hochschulen und deren Schranken. Innerhalb dieser verfassungsrechtlichen Analyse soll vor allem der Blick auf die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zum Hochschulwesen gerichtet werden.

II. Daten zur Hochschullandschaft in Deutschland

In Deutschland gibt es derzeit 329 allgemein zugängliche Hochschulen⁷; diese unterteilen sich in 237 staatliche Hochschulen, 45 Hochschulen in kirchlicher Trä-

5 Siehe auch dazu die SZ v. 9.7.2002.

6 Dazu etwa W. Löwer, Zwei aktuelle Fragen der Hochschulreformdebatte, *WissR* 2000, 301ff.; B. Kempen, Schranken der Privatisierung – Rechtsgutachten –, in: *Verantwortung und Leistung*, Heft 38/Sept. 2002, S. 16ff., 27f. m.w.N.

7 Die aktuelle Hochschulliste wurde dem Internet entnommen: <http://www.hochschulkompass.de>.

gerschaft⁸ und 47 Hochschulen in privater Trägerschaft⁹, wobei zu letzteren sowohl solche gezählt werden, die von Privatpersonen, als auch solche, die von öffentlich-rechtlichen Akteuren betrieben werden, sofern sie nur sich nicht in der Trägerverantwortung eines Landes befinden (vgl. § 1 HRG)¹⁰.

Mein leider viel zu früh verstorbener Kölner Kollege *Hartmut Krüger*¹¹ hat in dem von ihm mitherausgegebenen Handbuch des Wissenschaftsrechts¹² die Grundtypen der Hochschulen beleuchtet und zu den sog. nichtstaatlichen Hochschulen lapidar, aber klar festgestellt, eine diesbezügliche institutionelle Garantie enthalte das Grundgesetz nicht, allerdings auch kein verfassungsrechtliches Verbot für die Errichtung privater Hochschulen. In der Tat sehen schließlich die Landesverfassungen von Brandenburg (in Art. 32 Abs. 2), Hessen (in Art. 61), Rheinland-Pfalz (in Art. 30 Abs. 1), Sachsen-Anhalt (in Art. 31 Abs. 1) und Thüringen (in Art. 28 Abs. 2) die Errichtung privater Hochschulen ausdrücklich vor und das HRG hält in § 70 für solche Hochschulen, die nicht gemäß § 1 Satz 1 als „staatliche Hochschulen“ figurieren, ein ausführliches Regelungsgeflecht bereit, das dann auch in Hochschulgesetzen der Länder fast durchgängig aufgegriffen wird. Darauf hingewiesen wurde von *Krüger* dort auch auf den für den Nichtjuristen erstaunlichen Umstand, dass als Privathochschulen im vorstehend gemeinten Sinne neben Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft (wie der Universität Eichstätt sowie diversen Fachhochschulen für Sozialwesen und Religionspädagogik) auch die Hochschulen der Bundeswehr in Hamburg und München als von den jeweiligen Sitzländern anerkannte unselbständige Einrichtungen im Geschäftsbereich des Bundesministers für Verteidigung anzusehen sind und diese damit der Gruppe der (staatlich betriebenen) Privathochschulen zugerechnet werden.

Für den Bereich der Rechtswissenschaft, bisher eine Domäne staatlicher Universitäten, wurde durch Gründung der „Bucerius Law School“ in Hamburg das Tor zur Privatisierung geöffnet, die eine „international ausgerichtete, praxisnahe und leistungsorientierte Ausbildung“ verspricht und sich aufgrund der privaten Trägerschaft als „eine Alternative zur derzeitigen Juristenausbildung an staatlichen Universitäten“ versteht¹³. Sie wird ausschließlich durch die „Stiftung zur Förderung der Bucerius Law School“ privat finanziert, sodass auf öffentliche Mittel verzichtet werden kann, während die meisten anderen privaten Hochschulen – Paradebeispiel:

8 Dazu weiterführend M. Baldus, in: Handbuch des Wissenschaftsrechts, 1996, Bd. 1, S. 1131ff.

9 Zu den privaten Hochschulen siehe D. Lorenz, in: Handbuch des Wissenschaftsrechts, 2. Aufl. 1996, Bd. 1, S. 1157ff.

10 D. Lorenz, a.a.O., S. 1158.

11 Zu seinem Wirken siehe insbes. die Gedächtnisschrift „Wissenschaftsrecht im Umbruch“ aus dem Jahre 2001.

12 2. Aufl. 1996, Bd. 1, S. 207ff.

13 Diese Informationen wurden der offiziellen Homepage der Bucerius Law School entnommen, www.law-school.de

Witten-Herdecke – auf ständige Finanztransfusionen durch den Staat angewiesen sind¹⁴ oder Zuflucht zu exorbitant hohen Studiengebühren nehmen müssen¹⁵.

Auch die ständig steigende Anzahl von durch Stiftungen finanzierten Professuren als punktuellen privaten Initialzündungen verdient Erwähnung: bereits heute gibt es rund 350 Stiftungsprofessuren an deutschen Hochschulen¹⁶, übrigens durchaus auch eine Gestaltungsform der quasi-Entstaatlichung bildungspolitischer Prioritätsentscheidungen.

Der Umstand, dass heute hierzulande bereits 92 Hochschulen in privater Trägerschaft bestehen, lässt prima vista darauf schließen, dass solches mit den bestehenden Rechtsgrundlagen in Einklang zu bringen ist¹⁷. Auf bundesrechtlicher Ebene wird der Typus der privaten Hochschule in § 70 Abs. 1 HRG vorausgesetzt, wenn dort lediglich an bestimmte Mindestanforderungen auf Landesebene angeknüpft wird: „Einrichtungen des Bildungswesens, die nach Landesrecht nicht staatliche Hochschulen sind, können nach näheren Bestimmungen des Landesrechts die Eigenschaft einer staatlich anerkannten Hochschule erhalten, wenn...“

Für die Entstaatlichungsdebatte bedeutet dies, dass augenscheinlich nicht die Frage, „ob“ eine Hochschule entstaatlicht werden kann, als strittig gilt, sondern vielmehr die vielfältigen Varianten des „Wie“ einer solchen Entstaatlichung im Schlagwort „Entstaatlichung“ eigentlich zu verstehen ist. Im deutschen Normenmaterial und im juristischen Schrifttum wird der Begriff „Entstaatlichung“, ganz im Gegensatz zum Begriff der Privatisierung, kaum verwendet¹⁸, lediglich in Diskussionen zum Bildungswesen taucht er häufiger auf¹⁹. So hat auch *Geis* ihn kürzlich mehrfach genutzt, etwa bei der Würdigung von Legitimationsproblemen von Hochschul- und Stiftungsräten im Rahmen der nds. Hochschulreform.²⁰

Unternimmt man den Versuch, ihm gewisse Konturen zu verleihen, so hilft vielleicht ein Blick in das Haushaltsrecht des Bundes, wo es in § 7 Abs. 1 BHO i.d.F.v. 22.12.1997 (BGBl. I S. 3251) heißt: „Bei Aufstellung und Ausführung des Haushaltsplans sind die Grundsätze der Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit zu beachten. Diese Grundsätze verpflichten zur Prüfung, inwieweit staatlichen Aufgaben oder

14 In diese Richtung auch H.-U. Erichsen, in: Festschrift für A. Söllner, 2000, S. 287.

15 Dazu kritisch mit Blick vor allem auf die European School of Management and Technology (ESMT) in Berlin H. N. Weiler, in: Die Zeit v. 17.10.2002.

16 Quelle: www.FAZ.net, Der gestiftete Professor, v. Birgit Obermeier.

17 So R. Scholz, in: Maunz/Dürig, Grundgesetz, Kommentar, Stand: Juni 2002, Art. 5 Abs. 3 Rn. 147; Chr. Starck, in: v. Mangoldt/Klein/Starck, Bonner Grundgesetz, Kommentar, 1999, Bd. 1, 4. Aufl., Art. 5 Abs. 3 Rn. 331/365; R. Wendt, in: v. Münch/Kunig, Grundgesetzkommentar, 5. Aufl. 2000, Art. 5, Rn. 105.

18 J. A. Kaemmerer, Privatisierung, 2001, S. 53.

19 Siehe etwa W. F. Richter, Entstaatlichungspotentiale im Hochschulbereich, in: Nordrhein-Westfälische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.), Vorträge N 442, 1999, S. 37ff.

20 M.-E. Geis, Die Entstaatlichung der Hochschulen, in: Festschrift für W. Brohm, 2002, S. 297ff.

öffentlichen Zwecken dienende wirtschaftliche Tätigkeiten durch Ausgliederung und *Entstaatlichung* oder Privatisierung erfüllt werden können.“

Dadurch, dass der Gesetzgeber Ausgliederung und Entstaatlichung thematisch zusammenrückt und zwischen die Begriffe „Entstaatlichung“ und „Privatisierung“ das Wort „oder“ eingefügt hat, wird deutlich, dass er dort wohl zwischen beiden Begriffen unterscheiden wollte. Diese Separierung gilt es jedoch bei der Vielfalt rechtspolitischer Themenstellungen insbesondere etwa auf dem Versorgungssektor zu relativieren. Im Schrifttum wird die Fassung des § 7 Abs. 1 BHO ohnedies als missglückt bezeichnet; der Wortlaut darf somit nicht überbewertet werden²¹. Der Begriff Entstaatlichung deckt ein breites Spektrum von Varianten ab und kann letztlich wohl doch eher schillernd ganz allgemein mit bloß punktuellm Rückzug des Staates aus der vollen Verantwortung einerseits bis hin zu weitreichenden Schritten der materiellen Privatisierung, d.h. der vollständigen Aufgabenprivatisierung, aufgefüllt werden²². Einbezogen ist dann auch die formelle Privatisierung resp. Organisationsprivatisierung. Diese beiden markanten Privatisierungsvarianten unterscheiden sich dadurch, dass es bei der materiellen Privatisierung darum geht, eine bislang staatlicherseits wahrgenommene Aufgabe als solche voll auf einen privatwirtschaftlichen Träger zu übertragen, während sich der Verwaltungsträger im Rahmen einer formellen Privatisierung lediglich verfügbare privatrechtliche Organisationsformen zunutze macht, ohne sich der Aufgabe selbst zu entledigen (Beispiel: Kommunale Stadtwerke AG oder GmbH). Neben diesen Grundmodellen der materiellen und der formellen Privatisierung sind in der öffentlichen Diskussion noch weitere Ansätze zu registrieren. Bei der Teilprivatisierung, neudeutsch: „Public-Private-Partnership“, geht es um ein operatives Zusammenwirken von Hoheitsträgern mit sach- und finanzkompetenten privaten Wirtschaftssubjekten. Hier wie bei der sog. funktionalen Privatisierung, wo die Aufgabenverantwortung bei der öffentlichen Hand verbleibt, lediglich die konkrete Aufgabenerledigung mit Hilfe eines Privatunternehmens erfolgt, handelt es sich um eine Art Zwischenmodell. Schließlich ist noch die schlichte Vermögensprivatisierung zu erwähnen, wo lediglich bestehende Vermögenszuordnungen eine Änderung erfahren, indem bislang öffentliches Eigentum, etwa bei Liegenschaften, auf Private übertragen wird, ohne dass dies, bevor weitere Schritte folgen, allein eine Veränderung der Aufgabenzuordnung bewirkte.

Richtet man den Blick nun wieder auf Entstaatlichung in Gestalt einer Privatisierung im materiellen Sinne, so wird in diesen Fällen eine bislang staatliche Aufgabe privatisiert mit der Folge, dass sie ihren staatlichen Charakter verliert und im pri-

21 J. A. Kaemmerer, *Privatisierung*, 2001, S. 53; B. Kempen, a.a.O. (Fn 4), S. 4.

22 So die überwiegende Auffassung im Schrifttum; siehe etwa H. Dommach, in: Heuer, *Kommentar zum Haushaltsrecht*, Stand: September 2002, § 7 Rn. 17; J. A. Kaemmerer, *Privatisierung*, 2001, S. 53. Zu den einzelnen Privatisierungsbegriffen und den im folgenden unternommenen Absichtungen bereits P. J. Tettinger, in: *Festschrift für K. H. Friauf*, 1996, S. 569 (570); siehe auch F. Schoch, *DVBl.* 1994, 962ff.; H. Bauer, *VVDStRL* 54(1995), S. 243 (251ff.); F.-J. Peine, *DÖV* 1997, 353ff.; zuletzt B. Kempen, a.a.O., S. 4ff.

vaten Sektor eine Verselbständigung erfährt. In diesem Zusammenhang sind vor allem zwei Fragen von Interesse: Geht es bei den hier im Blickfeld stehenden Bildungseinrichtungen denn wirklich um einen völligen Rückzug des Staates, oder ist der Schwerpunkt in bloßen Organisations- und Strukturänderungen zu sehen, wie dies etwa in dem niedersächsischen Gesetz zur Hochschulreform mit dem Modell der „Stiftungshochschule“ geschieht, wo vorgesehen ist, dass eine Hochschule „auf ihren Antrag durch Verordnung der Landesregierung in die Trägerschaft einer rechtsfähigen Stiftung des öffentlichen Rechts überführt werden kann“; so § 55 Abs. 1 S. 1 des Gesetzes zur Hochschulreform in Niedersachsen v. 24.6.2002 (GVBl. S. 286). Dieses Modell birgt zum einen eher allgemeine materielle Probleme bei der Prüfung, ob die akademische Selbstverwaltung angesichts weitreichender Entscheidungskompetenzen eines mit Externen bestückten Hochschulrats verletzt ist²³, und zum anderen speziell, wie sie im Rahmen einer eben dann nicht mehr mitgliederschaftlich organisierten Stiftungsuniversität gewährleistet werden kann²⁴, m.a.W., wie groß der Einfluss des Stifters im Rahmen der öffentlich-rechtlichen Stiftung des Landes ist resp. sein darf²⁵.

B. Stichworte zur Entstaatlichung im Schulwesen

Für den Bereich des Schulwesens muss ich mich auf einige wenige Bemerkungen beschränken und dies in enger Orientierung an der einschlägigen Judikatur des Bundesverfassungsgerichts.

I. Gewährleistungen im Grundgesetz

Zentrale Norm im Grundgesetz ist Art. 7, der in seinen fünf Absätzen verschiedene Verfassungsnormtypen, nämlich Einrichtungsgarantien, Grundrechtsnormen und Auslegungsregeln für den Bereich des Schulrechts enthält²⁶. Klar ist dabei, dass zum Schulwesen in diesem Sinne nicht die Hochschulen rechnen²⁷, deren verfassungsrechtlicher Verankerung noch im Einzelnen nachzugehen sein wird.

Wenn Art. 7 Abs. 4 das Recht zur Errichtung von privaten Schulen gewährleistet, so sollen damit Freiheitselemente im Schulwesen verwirklicht werden. Mit dieser Gründungsfreiheit verbindet Art. 7 Abs. 4 Satz 1 GG zugleich eine Garantie der Privatschule als Institution, damit „die Absage an ein staatliches Schulmonopol und ... zugleich eine Wertentscheidung, die eine Benachteiligung gleichwertiger

23 Nachw. zum Streitstand bei J. Ipsen, NdsVBl. 2002, 257 (259f., 261f.); M.-E. Geis, in: Festschrift für W. Brohm, 2002, S. 297 (302ff.).

24 Dazu M.-E. Geis, a.a.O., S. 307ff. m.w.N.

25 Zu den verfassungsrechtlichen Problemen der öffentlich-rechtlichen Stiftungshochschule siehe A. v. Brünneck, WissR 2002, 21ff.; K. Hailbronner, in: Lexikon des Rechts, Stand: April 2002, 9/940.

26 BVerfGE 6, 309 (355); 75, 40 (61).

27 BVerfGE 37, 314 (320).

Ersatzschulen gegenüber den entsprechenden staatlichen Schulen allein wegen ihrer andersartigen Erziehungsformen und -inhalte verbietet²⁸.

Eine private Volksschule ist freilich gemäß Art. 7 Abs. 5 GG nur zuzulassen, wenn die Unterrichtsverwaltung ein besonderes pädagogisches Interesse anerkennt oder, auf Antrag von Erziehungsberechtigten, wenn sie als Gemeinschaftsschule, als Bekenntnis- oder Weltanschauungsschule errichtet werden soll und eine öffentliche Volksschule dieser Art in der Gemeinde nicht besteht. Dem Verfassungsbegriff des besonderen pädagogischen Interesses hatte sich das Bundesverfassungsgericht einmal intensiver zu widmen und bei diesem Rechtfertigungsgrund für Ausnahmen von dem Grundsatz der „Schule für alle“ eine sinnvolle Alternative zum bestehenden öffentlichen und privaten Schulangebot vorausgesetzt, welche die pädagogische Erfahrung bereichere und der Entwicklung des Schulsystems insgesamt zugute komme²⁹.

Durch Art. 7 Abs. 1 GG ist jedoch klargelegt, dass das gesamte Schulwesen, ob von öffentlich-rechtlichen Akteuren oder Privaten getragen, unter der Aufsicht des Staates steht. Diese Aufsicht kann der Staat intensiv betreiben, er kann sie aber auch zur Stärkung privater Initiative lockern und sich auf Grundsätzliches beschränken³⁰, er darf sich ihrer legitimerweise aber nicht vollständig begeben. Insofern dürfte in mancher Konfiguration verfassungsrechtlicher Diskussionsbedarf bestehen. Klar sollte aber sein, dass mit „Schulwesen“ der Gesamtsektor umfasst ist, staatliche Schulen wie Privatschulen, von der Grundschule bis zum Gymnasium einschließlich der berufsbildenden Ausbildungsstätten³¹.

Vor diesem Hintergrund ist im Grundsatz gegen Vermögensprivatisierungen auch im Schulbereich mit Modellen des sale and lease back nichts einzuwenden. Diskussionsbedürftig erscheinen jedoch Vorhaben wie das des Landkreises Offenbach, zu dem kürzlich zu lesen war³², dass nach einer Privatisierung, die auch die Beschäftigung der Hausmeister in Privathände legt, eine Inanspruchnahme des Schulgeländes für Veranstaltungen aller Art, darüber hinaus aber auch zur Einrichtung von Läden und Kiosken vorgesehen ist. Hier können im Aufsichtswege sorgfältig zu kontrollierende Negativwirkungen für die Erfüllung der Aufgabe „Schule“ eintreten, wenn das Schulgelände zum Basar umfunktioniert würde.

II. Ergänzende Gewährleistungen im Landesverfassungsrecht

Die Verfassungen der deutschen Länder enthalten für den Schulbereich durchweg ergänzende Gewährleistungen, denen im Rahmen einer Entstaatlichungsdebatte

28 So BVerfGE 27, 195 (201).

29 Vgl. BVerfGE 88, 40 (51ff., 56ff.).

30 So deutlich G. Robbers, in: v. Mangoldt/Klein/Starck, Art. 7 Rn. 65.

31 Vgl. BVerwG, NVwZ 1987, 680; zustimmend A. Schmitt-Kammler, in: Sachs, GG, 3. Aufl. 2002, Art. 7 Rn. 9.

32 Vgl. den Bericht in FAZ, Nr. 269 v. 19.11.2002, S. 33.

mehr, als dies bislang geschah, Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte³³. So heißt es etwa in Art. 8 Abs. 1 Satz 3 der Verfassung des Landes NRW, dass die staatliche Gemeinschaft Sorge dafür zu tragen hat, dass das Schulwesen den kulturellen und sozialen Bedürfnissen des Landes entspricht³⁴. In dieser und weiteren konkretisierenden Bestimmungen kommt zum Ausdruck, dass ein eigenständiger, vom Elternwillen unabhängiger Erziehungsauftrag des Landes besteht, der in Bindung an die verfassungsrechtlich vorgezeichneten Werte wahrzunehmen ist. Hierbei wird dann aber auch auf die verfassungsrechtlich geschützten Elemente des Elternrechts einerseits sowie die originären Entwicklungsrechte des Kindes andererseits Rücksicht zu nehmen sein.

C. Die Entstaatlichungsdebatte im Hochschulwesen im Lichte von Art. 5 Abs. 3 GG als der funktional zentralen Verfassungsnorm

I. Vorbemerkung zum Wissenschaftsbegriff des Art. 5 Abs. 3 GG

Die zentrale Norm für die Gewährleistung der Wissenschaftsfreiheit ist Art. 5 Abs. 3 GG, wo es in Satz 1 heißt: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei.“ In der aktuellen Auflage des renommierten Standardkommentars zum Grundgesetz von *Mangoldt/Klein* findet sich zu Art. 5 Abs. 3 GG aus der Feder von *Christian Starck* zunächst eingangs der Hinweis auf die Schwierigkeiten der Rechtswissenschaft, für die Gewährleistung der Wissenschaftsfreiheit ähnlich wie bei der Kunstfreiheit erst einmal den verfassungsrechtlich geschützten Lebensbereich hinreichend deutlich zu definieren. Es bleibe, wie schon *Rudolf Smend* 1927 zur Vorgängerbestimmung des Art. 142 in der Weimarer Reichsverfassung vermerkt hatte, lediglich der Rückgriff auf etwas dem Recht Vorgegebenes mit Eigengesetzlichkeit³⁵: „Was sich als ernsthafter Versuch zur Ermittlung oder zur Lehre der wissenschaftlichen Wahrheit darstellt, ist Forschung und Lehre im Sinne des Art. 142“³⁶. Das Bundesverfassungsgericht hat sich in verschiedenen Urteilen hieran orientiert³⁷. Daraus wurden sodann von *Starck* erste Folgerungen gezogen:

„Zweck- und Auftragsforschung ist regelmäßig auch Wissenschaft, die unter dem Schutz des Art. 5 Abs. 3 steht. Wenn die Fragestellung durch den Auftraggeber festgelegt wird, kann unter Anwendung wissenschaftlicher Methoden wissen-

33 Zur Privatschulfreiheit in NRW zuletzt E. Pottmeyer, in: Verfassungsgerichtsbarkeit in NRW, 2002, S. 245 (261ff.).

34 Hierzu näher J. Ennuschat, in: Löwer/Tettinger (Hrsg.), Kommentar zur Verfassung des Landes NRW, 2000, Art. 8 Rn. 31ff.

35 Chr. Starck, in: v. Mangoldt/Klein/Starck, GG, Komm., 1999, 4. Aufl., Bd. I, Art. 5 Abs. 3, Rn. 322 mwN.

36 R. Smend, Das Recht der freien Meinungsäußerung, in: VVDStRL 4, S. 44 (67).

37 BVerfGE 5, 83 (146f.); 35, 79 (112f.); 93, (85ff).

schaftlich gearbeitet werden. Gleichgültig für den Grundrechtsschutz ist, wer die Vertragspartner sind, also wer den Auftrag erteilt (Staat, Private) und wo geforscht wird (Universität, außeruniversitäre staatliche Einrichtungen, private Einrichtungen). Wenn eigenständige Erkenntnisoperationen und Methodenwahl gesichert sind, ist auch sog. Ressortforschung (= staatliche Forschungseinrichtungen, die rechtlich nicht selbständig, sondern behördenmäßig in die allgemeine Bundes- oder Landesstaatsgewalt eingegliedert sind) Wissenschaft, die unter dem Schutz des Art. 5 Abs. 3 steht³⁸.

Danach schirmt die Wissenschaftsfreiheit „die auf wissenschaftlicher Eigengesetzlichkeit beruhenden Prozesse, Verhaltensweisen und Entscheidungen beim Auffinden von Erkenntnissen, ihrer Deutung und Weitergabe“ ab³⁹. Das Bundesverfassungsgericht hat im übrigen stets betont, dass nicht eine bestimmte Auffassung von Wissenschaft oder eine bestimmte Wissenschaftstheorie geschützt wird⁴⁰. Unter Forschung versteht man in schlicht formalem Ansatz den „nach Inhalt und Form...ernsthaften und planmäßigen Versuch zur Ermittlung der Wahrheit“, die „Tätigkeit mit dem Ziel, in methodischer, systematischer und nachprüfbarer Art und Weise neue Erkenntnisse zu gewinnen“⁴¹. Die wissenschaftliche Lehre wird als „wissenschaftlich fundierte Übermittlung der durch die Forschung gewonnenen Erkenntnisse“ definiert⁴².

II. Individuelle, institutionelle und objektiv-rechtliche Elemente der Wissenschaftsfreiheit

I. Wissenschaft als subjektives Abwehrrecht

Beginnt man nach dieser ersten Vergewisserung über den Begriff der „Wissenschaft“ mit der Analyse von Art. 5 Abs. 3 GG, so beinhaltet die Wissenschaftsfreiheit, die ja sowohl Forschung als auch Lehre umfasst, ein klassisches individuelles Freiheitsrecht und damit gleichzeitig ein Abwehrrecht eines jeden in der Wissenschaft tätigen gegenüber dem Staat⁴³. Das Freiheitsrecht schützt für die Person des Wissenschaftlers den gesamten Prozess seiner wissenschaftlichen Betätigung in Rahmen der Forschung und Lehre, die wissenschaftliche Erkenntnis als Grundrechtsausübung und die Verbreitung, Publikation und sonstige lehrmäßige Vermittlung gewonnener wissenschaftlicher Erkenntnisse⁴⁴. Art. 5 Abs. 3 GG gewährt dem Wissenschaftler somit einen vorbehaltlos verfügbaren Freiraum, in dem er vor

38 Chr. Starck, a.a.O., Rn. 325.

39 BVerfGE 35, 79 (112); 47, 327 (367).

40 So etwa BVerfGE 35, 79 (113); 90, 1 (11ff.); Th. Oppermann, in: Handbuch des Staatsrechts, Bd. VI, 2001, § 145 Rn. 10.

41 BVerfGE 35, 79 (113); 47, 327 (367).

42 BVerfGE 35, 79 (113).

43 Vgl. Chr. Starck, a.a.O., Rn. 321.

44 BVerfGE 35, 79 (112f.) - st. Rspr. -; Th. Oppermann, a.a.O., § 145 Rn. 17.

staatlichen Einwirkungen auf den Prozeß der Gewinnung und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse geschützt ist⁴⁵.

Auch gemeinsame Forschungsarbeit mehrerer Wissenschaftler fällt unter Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG, worauf sich dann auch jeder von ihnen berufen kann. Würdigt man die Literaturstimmen, ist nach h.L. auch die Gründung von Einrichtungen der wissenschaftlichen Forschung durch Private von Art. 5 Abs. 3 GG mit umfasst⁴⁶. Für die Organisation privater oder kirchlich getragener Wissenschaftseinrichtungen ist damit zunächst festzuhalten, dass die Wissenschaftsfreiheit auch das Recht umfasst, Hochschulen und Forschungsstätten zu gründen. Als Voraussetzung für die Anwendung des Art. 5 Abs. 3 auf einen Träger solcher Wissenschaftseinrichtungen wird dann jedoch wiederum verlangt, dass wirklich Wissenschaft im obigen Sinne betrieben wird, wozu das dafür notwendige Mindestmaß an Freiheit der leitenden Wissenschaftler gegenüber dem Träger der Forschungsstelle gehöre, eine Freiheit, die vertraglich gesichert sein müsse⁴⁷. Speziell für kirchliche Hochschulen gilt, dass sie auf eigene verfassungsrechtliche Gewährleistungen, namentlich auf das Selbstbestimmungsrecht der Kirchen gemäß Art. 140 GG i.V.m. Art. 137 Abs. 3 WRV, rekurrieren können, zu dem auch die Pflege der Wissenschaft gehört. Anerkennungsmäßig steht daher auch den Kirchen die Gründung wissenschaftlicher Hochschulen und Institute zu.

Für all diese Organisationseinheiten wird von *Starck* zutreffend herausgestellt: „Sowohl die Träger wie die Wissenschaftler solcher privater oder kirchlicher Institutionen können sich dem Staat gegenüber auf Art. 5 Abs. 3 berufen. Zur Wissenschaftsfreiheit gehört auch die Bestimmung der Organisation, in der Wissenschaft betrieben wird. Diese Organisation muss aber die Eigengesetzlichkeit der Wissenschaft und die Freiheit der Forscher angemessen berücksichtigen, wenn das Grundrecht aus Art. 5 Abs. 3 soll in Anspruch genommen werden können. Hier gilt im Prinzip dasselbe wie bezüglich der vom Staat getragenen wissenschaftlichen Institutionen mit dem Unterschied, dass die Gestaltungsfreiheit bezüglich der Organisation im Rahmen der Grenzen des Wissenschaftsbegriffs den privaten Trägern zukommt“⁴⁸.

2. *Wissenschaftsfreiheit als institutionelle Garantie?*

Bislang blieb in der einschlägigen Judikatur des Bundesverfassungsgerichts freilich offen, ob Art. 5 Abs. 3 GG – wie dies in der Lehre durchweg betont wird – Universitäten und Fakultäten ein selbständiges Grundrecht vermittelt⁴⁹; jedenfalls könne nicht von Bundes wegen das Maximum dessen garantiert sein, was vom Idealbild

45 BVerfGE 90, 1 (11f.)

46 Chr. Starck, a.a.O., Rn. 331 u. 365 mwN zum Streitstand.

47 So ders., a.a.O., Rn. 365.

48 So ders., ebd.

49 Siehe zuletzt auch den Kammerbeschluss vom 8.8.2000, NJW 2000, 3635 zu einer Verfassungsbeschwerde der Universität Gießen.

einer Universität her gesehen erwünscht wäre. Vielmehr ist – so das Gericht 1963 – „davon auszugehen, dass durch Art. 5 Abs. 3 GG auf einem den Ländern nach dem Grundgesetz überlassenen Gebiete nicht mehr als dasjenige geschützt werden sollte, was sich im Laufe der geschichtlichen Entwicklungen in den einzelnen Ländern als unerlässlich für eine freie Betätigung der Universitäten in Wissenschaft, Forschung und Lehre herausgebildet hatte.“⁵⁰ Ein unbeschränktes Recht der akademischen Selbstverwaltung im Sinne eines reinen Kooptationsrechts für Professoren habe den deutschen Universitäten niemals zugestanden.

Neben individuellen Freiheitsverbürgungen vermittelt Art. 5 Abs. 3 GG nach ganz herrschender Lehre ein „Grundrecht der deutschen Universität“ selbst⁵¹. Aus der Gewährleistung der Freiräume für den einzelnen Wissenschaftler ergebe sich gleichzeitig in kumulativer Figuration eine rechtliche Absicherung der Autonomie für Forschung und Lehre in einer Hochschule. Art. 5 Abs. 3 GG enthält danach eine institutionelle Garantie zugunsten bestimmter, als wesentlich betrachteter Merkmale einer Universität, speziell die Gewährleistung der akademischen Selbstverwaltung als Teilfreiheit eines adäquaten Betriebes von Forschung und Lehre⁵². Diese akademische Selbstverwaltung beinhaltet aber richtigerweise auch die eigenverantwortliche, weisungsfreie Wahrnehmung jener Tätigkeiten, die besonders eng mit der Wissenschaftsfreiheit zusammenhängen⁵³. Daraus folgt – im dogmatischen Ansatz durchaus vergleichbar den die Rundfunkgrundversorgung der Bürger vermittelnden öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten – eine Garantie der typischen Grundstrukturen der deutschen Universität, da die Institution Hochschule als öffentlich-rechtliche Körperschaft mit akademischer Selbstverwaltung in dienender Funktion die staatsfreie Wahrnehmung einer für den modernen Staat essentiellen öffentlichen Aufgabe absichert⁵⁴.

Festzuhalten ist daher, dass zwar nicht die einzelne Universität als solche individuell in ihrem Bestand durch Art. 5 Abs. 3 GG geschützt ist, wohl aber die Rechtsinstitution mit einem Kernbereich funktionaler Gehalte, welche die Universität als Hort der Wissenschaft prägen und für den Schutz sowie für die Organisation universitärer Forschung und Lehre unverzichtbar sind⁵⁵. Dies bedeutet, dass Art. 5 Abs. 3 GG nicht nur den Wissenschaftlern ein Abwehrrecht gegen den Staat zuge-

50 So bereits BVerfGE 15, 256 (264); vgl. auch BVerfGE 51, 369 (381); 67, 202 (207).

51 So in Orientierung an Erwägungen von H. H. Trute (Die Forschung zwischen grundrechtlicher Freiheit und staatlicher Institutionalisierung, 1994, S. 366) H. Bethge, in: Sachs, GG Kommentar, 3. Aufl. 2003, Art. 5 Rn. 210; Th. Oppermann, in: Handbuch des Staatsrechts, 2001, Bd. VI, § 145 Rn. 18.

52 Th. Oppermann, a.a.O., Rn. 18; siehe zur akademischen Selbstverwaltung auch BVerfGE 35, 79(124ff.).

53 Ders., a.a.O., Rn. 54.

54 Th. Oppermann, a.a.O., Rn. 18; zuletzt M.-E. Geis, a.a.O., S. 299.

55 So schon BVerfGE 15, 256 (264); vgl. auch BVerfGE 51, 369 (381); 67, 202 (207).

steht, d.h. nicht nur ein höchstpersönliches Grundrecht ist, sondern dass sich auch die Universität selbst auf die Wissenschaftsfreiheit berufen kann⁵⁶.

3. *Wissenschaftsfreiheit als objektive Wertentscheidung der Verfassung*

Der Inhalt der Wissenschaftsfreiheit erschöpft sich aber nicht in ihrer klassischen Funktion als subjektives Abwehrrecht zugunsten der Wissenschaftler und in einer dieses institutionell „umhegenden“ Garantie⁵⁷ zugunsten der Universität. Art. 5 Abs. 3 GG verkörpert zudem eine objektive Wertentscheidung zugunsten der freien Wissenschaft und stellt damit eine das Verhältnis der Wissenschaft zum Staat regelnde Grundsatznorm dar:

„Danach hat der Staat im Bereich des mit öffentlichen Mitteln eingerichteten und unterhaltenen Wissenschaftsbetriebs durch geeignete organisatorische Maßnahmen dafür zu sorgen, dass das Grundrecht der freien wissenschaftlichen Betätigung so weit unangetastet bleibt, wie das unter Berücksichtigung der anderen legitimen Aufgaben der Wissenschaftseinrichtungen und der Grundrechte der verschiedenen Beteiligten möglich ist“⁵⁸.

Der Staat ist demnach zum Schutz und zur Pflege von Wissenschaft, Forschung und Lehre verpflichtet⁵⁹.

Weiter sieht das Bundesverfassungsgericht in einer Argumentationslinie, der hier im einzelnen nicht näher nachgegangen werden kann, die Geltungskraft des in Art. 5 Abs. 3 GG verankerten Freiheitsrechts durch die vorgenannte Wertentscheidung in Richtung individueller Teilhabeberechtigungen verstärkt:

„Art. 5 Abs. 3 GG garantiert den im Rahmen des wissenschaftlichen Betriebs der Hochschule tätigen Trägern dieses Grundrechts...auch die zur Wahrung der Wissenschaftsfreiheit erforderlichen Mitwirkungsrechte und Einflussmöglichkeiten in den Organen der Hochschulverwaltung“⁶⁰.

III. Grundrechtsträger der Wissenschaftsfreiheit

Aus dem vorhin Gesagten ergibt sich, dass für die Wissenschaftsfreiheit aufgrund der vielfältigen grundrechtlichen Gewährleistungen – subjektives Abwehrrecht, institutionelle Garantie und objektiv-rechtliche Wertentscheidung mit hieraus abgeleiteten Teilhabeansprüchen – verschiedene Grundrechtsträger in Betracht kommen.

56 Chr. Starck, a.a.O., Rn. 370; H. Bethge, a.a.O., Rn. 210; H. D. Jarass, in: Jarass/Pieroth, GG, Komm., 6. Aufl. 2002, Art. 5 Rn. 99.

57 So mit plastischer Formulierung H. H. Rupp, VVDStRL 27 (1969), S. 113 (121); zuletzt M.-E. Geis, a.a.O., S. 299.

58 BVerfGE 35, 79 (Leitsatz 2) und 114 f.; 88, 129 (136); 90, 1 (11 f.); 93, 85 (95); vgl. auch Chr. Starck, a.a.O., Rn. 346.

59 Th. Oppermann, a.a.O., § 145 Rn. 18.

60 BVerfGE 95, 193 (209).

1. *Natürliche Personen*

Typischer Träger der Wissenschaftsfreiheit ist der einzelne Wissenschaftler als natürliche Person⁶¹. Art. 5 Abs. 3 GG garantiert jedem in der Wissenschaft Tätigen einen Freiraum für eben dieses Tätigkeitsfeld. Dabei zielt die Vorschrift angesichts der eingangs skizzierten hiesigen Hochschullandschaft naheliegenderweise in erster Linie auf den an einer öffentlichen Hochschule tätigen Wissenschaftler ab. Hierunter ist derjenige „akademische Forscher und Lehrer zu verstehen, der aufgrund der Habilitation oder eines sonstigen Qualifikationsnachweises mit der selbständigen Vertretung eines wissenschaftlichen Faches in Forschung und Lehre betraut ist“⁶². Bei der gegenwärtigen Personalstruktur sind mithin vor allem die Professoren an den Hochschulen (vgl. auch § 42ff. HRG), aber ggf. auch wissenschaftliche Mitarbeiter, demnächst anscheinend wohl auch sog. Juniorprofessoren (vgl. § 47ff. HRG) gemeint.

2. *Juristische Personen des privaten und des öffentlichen Rechts*

Die Grundrechte gelten gemäß Art. 19 Abs. 3 GG auch für inländische juristische Personen, wenn sie ihrem Wesen nach auf diese anwendbar sind. In erster Linie sind damit nach klassischer Grundrechtsdogmatik juristische Personen des privaten Rechts⁶³, in Ausnahmefällen jedoch auch juristische Personen des öffentlichen Rechts einbezogen, wenn die Verselbständigung gerade den Sinn hat, der juristischen Person des öffentlichen Recht in einer grundrechtstypischen Gefährdungslage eine autonome, möglichst staatsfreie Position einzuräumen und diese auch bewusst zu garantieren⁶⁴. Daher kann eben auch eine Fakultät oder eine Universität insgesamt Trägerin der Wissenschaftsfreiheit sein und sich gegen übermäßige gesetzgeberische Ingerenzen vor dem Bundesverfassungsgericht im Wege der Verfassungsbeschwerde wehren.

Für private Hochschulen lässt sich gleichermaßen festhalten, dass sowohl ihre Gründung als auch ihr Betrieb über Art. 5 Abs. 3 GG gegen staatliche Einflussnahme auf den Wissenschaftsprozess abgesichert sind, unabhängig davon, ob der Träger nun ein eingetragener Verein, eine Stiftung des privaten Rechts oder eine (gemeinnützige) Gesellschaft mit beschränkter Haftung ist⁶⁵.

IV. **Grundrechtsadressaten**

61 BVerfGE 35, 79 (112f.).

62 So BVerfGE 35, 79 (126f.).

63 BVerfGE 3, 383 (390) zu rechtsfähigen Vereinen; BVerfGE 3, 359 (363) zur Gesellschaft mit beschränkter Haftung; BVerfGE 50, 290 (319), 66, 116 (130) zur Aktiengesellschaft.

64 Speziell für die Hochschulen und Fakultäten BVerfGE 15, 256 (261); 21, 362 (373); 31, 314 (322); für Privatuniversitäten siehe H. Bethge, a.a.O., Rn. 213.

65 Th. Oppermann, in: Handbuch des Staatsrecht, Bd. VI, 2001, § 145 Rdnr. 35. In diesem Sinne dann auch jüngst U. Steinkemper, Die verfassungsrechtliche Stellung der Privathochschule und ihre staatliche Förderung, 2002, S. 117; ob man vor diesem Hintergrund in Deutschland schon von einem „Dualen Hochschulsystem“ sprechen kann, wie dies dort propagiert wird, erscheint freilich eher fraglich.

I. Hoheitsträger

Wie alle grundrechtlichen Gewährleistungen ist auch das Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit als unmittelbar geltendes Recht von allen Hoheitsträgern zu beachten. Gesetzgebung, Exekutive und Gerichte sind ausweislich des Art. 1 Abs. 3 GG gebunden, sodass auch Universitäten als Körperschaften des öffentlichen Rechts die Grundrechtspositionen ihrer Mitglieder strikt zu respektieren haben.

II. Geltung der Wissenschaftsfreiheit in Privatrechtsverhältnissen

Fraglich ist, inwieweit die Wissenschaftsfreiheit auch im Anschluss an erfolgreiche Umgesetzungsbestrebungen zu beachten ist, hier insbesondere, ob Art. 5 Abs. 3 GG auch im Verhältnis des an einer privaten Hochschule tätigen Wissenschaftlers gegenüber dem privaten Träger dieser Hochschule Anwendung findet. Dies ist eine Frage der sog. Drittwirkung von Grundrechten oder – in moderner Terminologie –, ob und wie Grundrechte auf die Rechtsbeziehungen zwischen Privatrechtssubjekten ausstrahlen⁶⁶. Diese Frage ist für den Bereich der Wissenschaftsfreiheit augenscheinlich nicht unumstritten⁶⁷.

Neben dem „privaten Wissenschaftler“ kann auch die private Hochschule als Grundrechtsträger auf die Wissenschaftsfreiheit rekurren. Seit langem anerkannt ist, dass einem Grundrecht generell, damit auch dem Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit mittelbare Drittwirkung zukommt und so bei der Auslegung von Vorschriften des Privatrechts und des Arbeitsrechts⁶⁸, namentlich im Rahmen von Generalklauseln, zur Entfaltung zu bringen ist.

Zum anderen ergibt sich aus dem Verständnis des Art. 5 Abs. 3 GG als einer objektiven Wertentscheidung zugunsten der freien Wissenschaft für den Staat – und nach der föderalistischen Kompetenzordnung damit namentlich für die Länder – die Verpflichtung, nicht nur den mit öffentlichen Mitteln eingerichteten Wissenschaftsbetrieb zu gewährleisten, sondern auch auf den privaten Wissenschaftsbetrieb im Sinne dieser Schutzpflicht einzuwirken⁶⁹, mithin in erster Linie gesetzgeberisch der Gewährleistungsfunktion für den Wissenschaftsbetrieb nachzukommen.

Über solche allgemeine grundrechtsdogmatische Erörterungen zum Stichwort Ausstrahlungs- resp. Drittwirkung hinaus wird von *Starck* bei Art. 5 Abs. 3 bereits

66 Allgemein zur Drittwirkungsproblematik Stern, *Das Staatsrecht der Bundesrepublik Deutschland*, Bd. III/1, 1998, § 76; Chr. Starck, in: v. Mangoldt/Klein/Starck, Art. 1 Abs. 3 Rn. 262ff.

67 Gegen die unmittelbare Drittwirkung von Art. 5 Abs. 3 GG im Verhältnis zum privaten Rechtsträger R. Scholz, in: Maunz/Dürig, Art. 5 Abs. 3 Rn. 129; D. Lorenz, in: *Handbuch des Wissenschaftsrecht*, 1996, Bd. I, S. 1157 (1171); mit Blick auf die Landesverfassung NRW W. Löwer, in: Löwer/Tettinger, *Kommentar zur Verfassung des Landes NRW*, 2002, Art. 16 Rn. 25. Für die mittelbare Drittwirkung Th. Oppermann, in: *Handbuch des Staatsrecht*, 2001, Bd. VI, § 145 Rn. 34; Chr. Starck, a.a.O., Art. 5 Abs. 3 Rn. 373; I. Pernice, in: *Dreier, Grundgesetz Kommentar*, 2000, Art. 5 Abs. 3 Rn. 31; B. Tiemann, *Private Hochschulen und Grundgesetz*, ZRP 1972, 116 (117).

68 R. Scholz, a.a.O., Rn. 129; Chr. Starck, a.a.O., Rn. 373; I. Pernice, in: *Dreier, a.a.O.*, Rn. 31.

69 So schon D. Lorenz, in: *Handbuch des Wissenschaftsrecht*, 1996, Bd. I, S. 1157 (1172).

aus der spezifischen Grundrechtsstruktur selbst eine gewisse Drittwirkung abgeleitet. Danach müssen private Forschungseinrichtungen oder Hochschulen ihren Mitarbeitern, ggf. auch abgestuft nach deren jeweiligem Funktionskreis, zumindest denjenigen Freiheitsraum lassen, der als unabdingbare Voraussetzung für wissenschaftliche Betätigung zu begreifen ist⁷⁰. Den Staat trifft die Verpflichtung, im gesamten öffentlichen Hochschulsystem – dazu zählen auch die von ihm anerkannten privaten Hochschulen – eine Organisationsstruktur zu gewährleisten, in der sich die der Wissenschaft immanente Freiheit verwirklichen kann⁷¹.

Für den speziellen Komplex der so genannten An-Institute, d.h. solcher Institute, die von privaten Trägern betrieben und finanziert werden, aber mit staatlichen Hochschulen auf vertraglich gesicherter Basis eng kooperieren, konnte bereits vor mehr als 20 Jahren herausgearbeitet werden, dass den Mitarbeitern an solchen Instituten im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit das Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit nach Art. 5 Abs. 3 GG zusteht, da es flächendeckende Aufgabe des Staates ist, in seinem Einflussbereich darauf zu achten, dass das Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit nicht durch interessengelenkte Einwirkung, sei es durch den Träger des jeweiligen Instituts oder durch Dritte, ausgehöhlt wird⁷². Der Landesgesetzgeber und die Universitäten selbst haben demnach die Aufgabe, auch dort eine freie wissenschaftliche Entfaltung zu gewährleisten.

Zu dieser Rechtsfigur der Institute an der Universität hat der Wissenschaftsrat bereits Ende der 80er-Jahre von einer wirksamen Gestaltungsform für die Kooperation der staatlichen Hochschulen vor allem mit der Wirtschaft gesprochen und dazu folgende Grundsätze formuliert:

- „Die Tätigkeit der Einrichtung muss sich im Rahmen des Auftrags der Hochschule vollziehen.
- Die Hochschule muss im Rahmen der Satzung den erforderlichen Einfluss haben, um den mit der Bezeichnung einer Einrichtung als Institut *an* der Hochschule erhobenen Anspruch auf Verbindung mit der Hochschule und Vereinbarkeit ihrer Tätigkeit mit den Aufgaben der Hochschule zu sichern.
- Die leitenden Wissenschaftler sind nach wissenschaftlichen Kriterien und unter hochschulüblichen Verfahren zu berufen.
- Die für die Hochschule verbindliche Wissenschaftsfreiheit darf nicht durch den Einfluss externer Finanzträger beschränkt oder gar ausgeschaltet werden.
- Im Rahmen der Auftragsforschung hat ein Arbeitgeber aus Wettbewerbsgründen ein legitimes Interesse daran, von ihm finanzierte Forschungsergebnisse

70 So Chr. Starck, a.a.O., Rn. 373.

71 D. Lorenz, ebd.

72 Dazu P. J. Tettinger, Zur Rechtsstellung von Instituten an der Universität, Forum des Hochschulverbandes, Heft 20, 1980, S. 34.

auch bevorzugt zu nutzen. Veröffentlichungen dürfen aber allenfalls verzögert, jedoch nicht untersagt werden.

- Die Finanzierung des Instituts ist überwiegend aus privaten Mitteln, jedenfalls nicht aus Mitteln der Hochschule zu sichern. ...
- Die Nutzung von Einrichtungen und der Einsatz von Personal der Hochschule sind nach den üblichen Entgeltregelungen zu vereinbaren.
- Die Nebentätigkeitsbestimmungen müssen eingehalten werden. ...⁷³

Im Zusammenhang mit der Angliederung von wissenschaftlichen Instituten, die von selbstständigen Trägerorganisationen unterhalten werden, muss es vor diesem Hintergrund ein Grundanliegen der jeweiligen Hochschule sein, im Sinne des Art. 5 Abs. 3 GG – nicht zuletzt aufgrund der hieraus resultierenden Schutzpflichten⁷⁴ – die Wissenschaftsfreiheit auch in diesen Einrichtungen gegenüber interessengeleiteten Ingerenzen von außen, sei es durch den Träger, sei es durch Dritte, abzusichern. Zu Recht verlangt etwa § 109 Hamburgisches Hochschulgesetz, dass an der betreffenden Einrichtung die Freiheit von Forschung und Lehre gesichert sein muss und dass Drittmittel nicht unter Bedingungen angenommen werden dürfen, die diesbezüglich Beeinträchtigungen enthalten. Beispielhafte Vorgaben in dieser Richtung enthielt bereits § 85 der Kölner Universitätsverfassung aus dem Jahre 1963⁷⁵, an dem sich erste einschlägige Empfehlungen des Wissenschaftsrates aus dem Jahre 1965 orientiert hatten⁷⁶. In diesem Zusammenhang erhält auch eine Trennung wissenschaftlicher und administrativer Funktionen Bedeutung. Durch die Festlegung, dass eine Einflussnahme auf die wissenschaftliche Forschung und die wissenschaftliche Leitung des Instituts, die zudem geschäftsführend in Händen eines für die Institutsaufgaben zuständigen Lehrstuhlinhabers liegen sollte, ausgeschlossen ist, werden vorab jene Gefährdungen der Wissenschaftsfreiheit vermieden, die *Paul Kirchhof* vor langem schon mit Blick auf Kooperationsvereinbarungen zwischen Hochschulen und Verbänden angeprangert hatte⁷⁷. Namentlich die Entscheidungsfreiheit bei der Übernahme von Forschungsvorhaben und deren Durchführung bedarf satzungsmäßiger Absicherung⁷⁸.

73 Wissenschaftsrat, Empfehlungen zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren, 1988, S. 74f. unter Bezugnahme auf seine eigene Stellungnahme zur Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Wirtschaft, in: Wissenschaftsrat, Empfehlungen und Stellungnahmen 1986, 1987, S. 98f.

74 Vgl. BVerfGE 35, 79 (114); hierzu auch Th. Oppermann, in: Handbuch des Staatsrechts, Bd. VI, § 145 Rn. 21.

75 Zitiert bei P. J. Tettinger, Zur Rechtsstellung von „Instituten an der Universität“, S. 7f.

76 Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen, 1965, Teil III, Bd. 1, S. 51ff.

77 P. Kirchhof, ZRP 1976, 238ff.

78 Dazu näher P. J. Tettinger, in: Handbuch des Wissenschaftsrechts, 2. Aufl., Bd. 1, 1996, S. 991 (996f.).

Aus ähnlichen Gesichtspunkten ist die Wissenschaftsfreiheit auch in denjenigen Fällen abzusichern, in denen eine Hochschule staatliche Anerkennung anstrebt und erhalten soll (vgl. § 70 Abs. 1 HRG; §§ 113, 114 HG NRW). Nach geltendem Hochschulrecht können nichtstaatliche Hochschulen staatlich anerkannt werden, wenn sie bestimmte, für eine Hochschule wesentliche Qualitätsmerkmale gewährleisten⁷⁹. Zu diesen wesentlichen Merkmalen gehört neben der Pflege und Entwicklung der Wissenschaften durch Forschung und Lehre auch die Gewährleistung bestimmter verfassungsrechtlicher Wertentscheidungen (vgl. § 3 Abs. 1 HG NRW)⁸⁰. Daher ergibt sich ein Anwendungsfeld für die Wissenschaftsfreiheit jedenfalls in den Fällen, in denen eine private Hochschule staatlich anerkannt wird⁸¹. Dann muss den Wissenschaftlern dort ein hinreichender materieller, organisatorisch abgesicherter wissenschaftlicher Freiraum zugestanden werden, da sonst die Voraussetzungen der staatlichen Anerkennung, etwa i.S.v. § 113 Abs. 1 Nr. 4 HG NRW, nicht erfüllt werden⁸².

Aus der objektiven Wertordnungsdimension des Grundrechts und der daraus resultierenden Schutzpflicht des Staates ergibt sich daher, dass die Wissenschaftsfreiheit selbst bei weitreichenden Privatisierungsbestrebungen als materiell wie organisatorisch wirkende Direktive und Leitplanke zu beachten ist.

V. Erkenntnisse aus dieser Analyse

Nach dieser freilich holzschnittartigen Analyse zu Art. 5 Abs. 3 GG stellt sich die Frage, inwieweit die gewonnenen Erkenntnisse Auswirkungen auf die aktuelle Debatte zur Entstaatlichung von Hochschulen haben. Schließlich hat die Wissenschaftsfreiheit weder das überlieferte Strukturmodell der deutschen Universität zur Grundlage, noch schreibt sie überhaupt eine bestimmte Organisationsform des Wissenschaftsbetriebs an den Hochschulen vor. Auch wenn man in Art. 5 Abs. 3 GG eine Garantie der akademischen Selbstverwaltung sieht, ist der Gesetzgeber frei, andere Modelle der Hochschulselbstverwaltung zu entwickeln. Wesentliche Aussagen zur akademischen Selbstverwaltung sind dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 29.5.1973 zu entnehmen:

„Kriterium für eine verfassungsmäßige Hochschulorganisation kann hier nur sein, ob eine freie Wissenschaft möglich ist und ungefährdet betrieben werden kann. Wenn dies der Fall ist, stehen die Einzelregelungen der akademischen Selbstverwaltung zur Disposition des Gesetzgebers, der nicht nur das Recht, sondern auch

79 Siehe U. Steinkemper, a.a.O., S. 27.

80 D. Lorenz, ebd., S. 1157 (1172).

81 M. Baldus, ebd., S. 1144.

82 Vgl. J. Ennuschat, in: Hochschulgesetz NRW, Kommentar (Stand: Oktober 2001), § 117 Rn. 56 in Bezug auf kirchliche Hochschulen; M. Baldus, a.a.O.

die Pflicht hat, den Wissenschaftsbetrieb an den Hochschulen den Zeitbedürfnissen gemäß zu gestalten⁸³.

Dass der Gesetzgeber in diesem Zusammenhang nicht völlig frei entscheiden kann, wurde im Rahmen der Erläuterungen zur Wissenschaftsfreiheit bereits deutlich. Vielmehr müssen die sich aus Art. 5 Abs. 3 GG ergebenden Grenzen im sog. „wissenschaftlich relevanten“, d.h. die Forschung und Lehre unmittelbar berührenden „Organisationsbereich“ beachtet werden. Das Bundesverfassungsgericht hat in diesem Zusammenhang zwei Direktiven herausgestellt:

„In positiver Hinsicht ist den Trägern des Individualgrundrechts aus Art. 5 Abs. 3 GG durch geeignete freiheitliche Strukturen der Universität soviel Freiheit in ihrer wissenschaftlichen Betätigung zu gewähren, wie dies unter Berücksichtigung der Aufgaben der Universität und der Belange der verschiedenen in der Universität agierenden Grundrechtsträger möglich ist.

Negativ gesehen verbietet Art. 5 Abs. 3 GG dem Gesetzgeber, einen Wissenschaftsbetrieb so zu gestalten, dass die Gefahr der Funktionsunfähigkeit oder Beeinträchtigung des für die wissenschaftliche Betätigung der Mitglieder erforderlichen Freiheitsraumes herbeigeführt wird⁸⁴.

Was dagegen die modischen Trends einer organisatorischen Umgestaltung der Hochschulen in Richtung einer verstärkten Orientierung an Wirtschaftlichkeitserwägungen – Ökonomisierung – und Bemühungen um professionelleres Management angeht – die einen sprechen vornehm-distinguiert von „public entrepreneurship“, andere schlicht von Kommandowirtschaft –, so empfiehlt sich die Lektüre des Beschlusses des Ersten Senats des Bundesverfassungsgericht vom 31.5.1995, in dem einigen Vorschriften des seinerzeit novellierten nordrhein-westfälischen Universitätsgesetzes Vereinbarkeit mit der Wissenschaftsfreiheit attestiert worden ist⁸⁵. Dort wurde wiederum konzidiert, dass der Landesgesetzgeber bei der Regelung der akademischen Selbstverwaltung einen weiten Gestaltungsspielraum besitze; er könne die Organisation der Hochschule nach seinem Ermessen ordnen, solange gewährleistet sei, dass der Kernbereich der wissenschaftlichen Betätigung der Selbstbestimmung des einzelnen Grundrechtsträgers vorbehalten bleibe.

Es kann somit festgehalten werden, dass dem Gesetzgeber, solange er die soeben aufgezeigten Grenzen des Art. 5 Abs. 3 GG beachtet, ein relativ großer Gestaltungsspielraum im Hinblick auf organisatorische Veränderungen an den Universitäten zusteht⁸⁶. Zu prüfen ist dann die jeweils nur unter Berücksichtigung aller Einzelumstände zu beantwortende Frage, inwieweit aus den gerade gewonnen Erkenntnissen ein gesicherter Schluss dahingehend möglich ist, dass der Landesge-

83 BVerfGE 35, 79 (116f.).

84 BVerfGE 35, 79 (123f.).

85 BVerfGE 93, 85ff.

86 Chr. Starck, in: v. Mangoldt/Klein/Starck, Bonner Grundgesetz, Kommentar, 1999, Art. 5 Abs. 3 Rn. 347.

setzgeber befugt war, seine Universitäten in bestimmter Weise zu entstaatlichen, indem er etwa flächendeckend die staatliche Verantwortung zugunsten unabhängiger Gremien reduziert und/oder die Senate als akademische Selbstverwaltungsgremien weitgehend entmachtet, punktuelle Umstrukturierungen vornimmt oder gar zu voller Privatisierung schreitet.

Art. 5 Abs. 3 GG umfasst, wie schon erwähnt, auch das Recht auf die Gründung privater Universitäten, wobei freilich bereits die Bezeichnung als Hochschule oder Universität einer staatlichen Anerkennung unterworfen werden darf. Private Universitäten können als Alternative zu staatlichen Institutionen gesehen werden und den Wissenschaftspluralismus stärken. Als Fazit bleibt nach alledem festzuhalten, dass hier Pauschalaussagen unangebracht sind, dass aber alle die akademische Selbstverwaltung betreffenden gesetzlichen Regelungen sorgfältiger Prüfung bedürfen, inwieweit sie mit Art. 5 Abs. 3 GG in Einklang stehen.

D. Ergänzende landesverfassungsrechtliche Gewährleistungen

Vor dem Hintergrund des bundesverfassungsgerichtlichen Verständnisses des Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG als einer funktionalen *M i n d e s t g a r a n t i e* für die in der näheren Ausgestaltung landesgesetzgeberischer Formung überantwortete Strukturierung der Wissenschaftsfreiheit ist es angezeigt, nach potenziellen landesverfassungsrechtlichen Konturierungen und Ergänzungen zu fahnden. Dies geschieht allerdings trotz einer in vielen Bereichen erkennbaren Revitalisierung des Landesverfassungsrechts in der Literatur viel zu wenig⁸⁷. Auch das verdienstvolle, in 2. Auflage 1996 erschienene Handbuch des Wissenschaftsrechts weist diesbezüglich Defizite auf.

I. Überblick über die landesverfassungsrechtlichen Gewährleistungen

In den deutschen Landesverfassungen sind nämlich umfängliche Absicherungen der akademischen Freiheit zu registrieren. Dabei lassen sich vor allem zwei gewichtige Gewährleistungsansätze verfolgen.

Zum einen wird – vergleichbar dem Text des Art. 5 Abs. 3 GG, teilweise in wörtlicher Übernahme – die Freiheit der Wissenschaft, der Forschung und Lehre grundrechtlich garantiert⁸⁸. Insoweit gelten die zur grundgesetzlichen Gewährleistung gewonnenen Interpretationsergebnisse spiegelbildlich. Ergänzend werden hier z.T. aber auch noch ausdrücklich dem Land, manchmal auch den Kommunen, Schutz-

87 Zutreffend J.-D. Kühne, DÖV 1997, 1ff.: „ein unentfaltetes Autonomiepotential“.

88 So geschieht dies in Art. 108 bay. Verf., Art. 20 Abs. 1 bd.wtt. Verf., Art. 21 berl. Verf., Art. 31 Abs. 3 brandenb. Verf., Art. 11 Abs. 1 brem. Verf., Art. 10 hess. Verf., Art. 7 Abs. 1 m.-v. Verf., Art. 5 nds. Verf., Art. 9 Abs. 1 und 39 Abs. 1 Satz 2 rh.pf. Verf., Art. 5 Abs. 2 saarl. Verf., Art. 10 Abs. 3 s.anh. Verf., Art. 21 u. 107 Abs. 1 sächs. Verf., Art. 9 Abs. 1 schl.h. Verf., Art. 27 thür. Verf.

und Förderungsverpflichtungen im Hinblick auf die Wissenschaft auferlegt (vgl. Art. 140 bay. Verf., Art. 11 Abs. 2 brem. Verf., Art. 60 Abs. 1 Satz 1 hess. Verf., Art. 16 Abs. 1 u. 3 m.-v. Verf., Art. 18 Abs. 1 Verf. NRW, Art. 9 Abs. 3 schl.h. Verf.). Auch dabei dürfte es sich nicht lediglich um Programmsätze handeln, sondern jeweils um Staatsziele benennende, verpflichtend wirkende Verfassungsnormen, ohne dass ihnen jedoch nach gängiger Einschätzung subjektive Rechte zugeordnet wären⁸⁹.

Zum anderen wird in einigen Landesverfassungen – und dies ist im vorliegenden Kontext von Interesse – komplementär die Hochschule als Wissenschaftsinstitution in Gestalt einer objektiv-rechtlichen Gewährleistung in den Blick genommen und in Ansehung der im Laufe der historischen Entwicklung erreichten Standards zum Zwecke der organisationsrechtlichen Abstützung der grundrechtlichen Gewährleistung, insoweit als Spezifizierung und weiterführende Konturierung des Art. 5 Abs. 3 GG⁹⁰, die Hochschulautonomie als solche besonders hervorgehoben. So haben die Hochschulen gemäß Art. 20 Abs. 2 b-w Verf., als deren Vorbild Art. 16 Abs. 1 Verf. NRW gilt, unbeschadet der staatlichen Aufsicht das Recht auf eine ihrem besonderen Charakter entsprechende Selbstverwaltung im Rahmen der Gesetze und ihrer staatlich anerkannten Satzungen, Vorgaben, deren Reichweite bislang keineswegs voll ausgelotet werden konnte⁹¹.

Speziell zur Privatisierung im Hochschulbereich signalisiert die bay. Verf. in Art. 138 Abs. 1 eher distanzierte Zurückhaltung, während die Verfassungen der neuen Länder hier Offenheit für Privatinitiative erkennen lassen (vgl. Art. 16 Abs. 3 m-v Verf., Art. 107 Abs. 1 sächs. Verf., Art. 31 Abs. 1 s.-anh. Verf., Art. 28 Abs. 2 thür. Verf., vor allem aber Art. 32 Abs. 2 brand. Verf.)⁹².

Ist die akademische Selbstverwaltung landesverfassungsrechtlich ausdrücklich geschützt, dann gelten solche Garantien vor dem Hintergrund des Art. 142 GG parallel neben Art 5 Abs. 3 GG⁹³.

II. Spezielle Gewährleistungen für kirchliche Hochschulen

89 So zu Art. 140 bay. Verf. Th. Meder, Komm., 4. Aufl. 1992, Art. 108 Rn. 4; zu Art. 21 sächs. Verf. H.-H. Trute, in: Degenhart/Meißner (Hrsg.), Hdb. d. Verf. des Freistaats Sachsen, 1997, § 8 Rn. 60; zu Art. 7 Abs. 1 der früheren schl.h. Landessatzung (nunmehr Art. 9 Abs. 1 schl.h. Verf.) Barschel/Gebel, Landessatzung für Schleswig-Holstein, Komm., 1976, Art. 7 Anm. C I.

90 Zur Diskussion um die objektiv-rechtliche Komponente des Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG prägnant W. Weber, in: Festschrift für W. Felgentraeger, 1969, S. 227ff.; O. Kimminich, in: Handbuch des Wissenschaftsrechts, 2. Aufl. 1996, Bd. 1, S. 61ff.

91 Zu den bisherigen Erkenntnissen siehe K. Braun, Kommentar zur Baden-Württembergischen Verf., 1984, Art. 20 Rn. 16; P. Feuchte (Hrsg.), Baden-Württembergische Verf., Kommentar, 1987, Art. 20 Rn. 2; W. Löwer, in: Löwer/Tettinger, Kommentar zur Verfassung des Landes NRW, 2002, Art. 16 Rn. 20ff.

92 Dazu näher letzters U. Steinkemper, a.a.O., S. 24ff.

93 P. M. Huber, in: Sachs, Grundgesetz, Komm., 3. Aufl. 2003, Art. 142 Rn. 2.

In den Landesverfassungen wird darüber hinaus durchgängig gesondert noch den Kirchen das Recht zuerkannt, zur Ausbildung ihrer Geistlichen eigene Anstalten mit Hochschulcharakter zu errichten und zu unterhalten, so in Art. 16 Abs. 2 LV NRW⁹⁴.

E. Weitere normative Vorgaben bezüglich der Rechtsform der Hochschulen

I. Einschlägige einfachgesetzliche Regelungen

Nach der Untersuchung der maßgeblichen verfassungsrechtlichen Vorgaben für die Gestaltung des Hochschulwesens soll im folgenden noch kurz auf die einfachgesetzliche Umsetzung der Hochschulstrukturen eingegangen werden. Dabei gilt es, mögliche Gestaltungsspielräume für die Privatisierung von Hochschulen aufzudecken. Wichtigste Norm auf bundesgesetzlicher Ebene ist in diesem Zusammenhang § 58 Abs. 1 HRG, in dem es heißt:

„Die Hochschulen sind in der Regel Körperschaften des öffentlichen Rechts und zugleich staatliche Einrichtungen. Sie können auch in anderer Rechtsform errichtet werden. Sie haben das Recht der Selbstverwaltung im Rahmen der Gesetze“.

Nach § 58 Abs. 1 HRG sind die Hochschulen also *in der Regel* Körperschaften des öffentlichen Rechts und zugleich staatliche Einrichtungen. Es gibt mithin augenscheinlich Ausnahmen. Was ist die Regel? Quantifiziert: 51 % der Träger? Spielen Personalzahl, Finanzkraft und Studierendenzahl auch eine Rolle? Wie auch immer, Spielraum für massive Entstaatlichung ist augenscheinlich verfügbar.

Durch das 4. HRGÄndG vom 20.8.1998 (BGBl I S. 2190) erfolgte die Einfügung des zitierten § 58 Abs. 1 S. 2 HRG. Danach können die Länder Hochschulen nunmehr eben auch in anderer Rechtsform errichten. Als erstes kann dabei an die Rechtsformen der Anstalt oder der Stiftung gedacht werden; so hat etwa der niedersächsische Gesetzgeber mit dem Gesetz zur Hochschulreform in Niedersachsen vom 24.6.2002 (GVBl. S. 286) die Rechtsform der Hochschule in Trägerschaft von rechtsfähigen Stiftungen des öffentlichen Rechts eingeführt. Der Wortlaut des § 58 Abs. 1 S. 2 HRG schließt aber keineswegs aus, dass Hochschulen auch in privater Rechtsform betrieben werden. Als mögliche Rechtsformen kommen hier die Stiftung des Privatrechts, aber auch die GmbH und die AG in Betracht⁹⁵. Die Problematik im Falle der Rechtsformenwahl zugunsten einer GmbH oder AG liegt jedoch auf der Hand. Universitäten können wohl nur schwerlich unter kommerziellen Gesichtspunkten *sub signo* „shareholder value“ geführt werden. Die zu

94 Dazu näher W. Löwer, a.a.O., Rn. 65ff.

95 Zu privaten Stiftungen siehe bereits F. Ossenbühl, in: Festschrift für Th. Oppermann, 1981, S. 841ff.; des weiteren M.-E. Geis, in: Hailbronner/Geis, Kommentar zum HRG, Stand: Juni 2002, § 58 Rn. 16.

wahrende wissenschaftliche Eigengesetzlichkeit ist mit einer Priorität ökonomischer Maßstäbe nur sehr eingeschränkt kompatibel. Außerdem ist § 58 Abs. 1 S. 2 HRG, wie bereits gesehen, als Rechtsgrundlage in keiner Weise geeignet, die durch Art. 5 Abs. 3 GG mitgarantierte akademische Selbstverwaltung zu untergraben.

II. Zur Frage eines Gesetzesvorbehalts

Zu untersuchen bleibt, ob Privatisierungsschritte nur durch ein Gesetz oder aufgrund eines Gesetzes erfolgen dürfen, weil Aufgaben, die den Hochschulen verfassungsrechtlich und in Rahmen ihrer Selbstverwaltung zugewiesen sind, verlagert werden sollen, ob also ein Gesetzesvorbehalt besteht.

I. Grundrechtlicher Gesetzesvorbehalt

Wenn Art. 5 Abs. 3 GG eine objektiv-rechtliche Wertentscheidung zugunsten der freien Wissenschaft, zugleich eine das Verhältnis der Wissenschaft zum Staat regelnde Grundsatznorm darstellt, ist die Entscheidung, in welcher Art und Weise Forschung und Lehre betrieben werden sollen, grundrechtsrelevant.

Da durch Umstrukturierungen im Hochschulsystem – in besonderer Intensität durch materielle Privatisierungsschritte – eine Grundrechtsgefährdung möglich erscheint, spricht vieles dafür, auch bei entsprechenden Organisationsregelungen von einem Gesetzesvorbehalt auszugehen⁹⁶. In diesem Sinne heißt es denn auch in § 1 Abs. 2 des Hochschulgesetzes des Freistaates Sachsen vom 11.7.1999 (GVBl. S. 293): „... die Überführung von Hochschulen in eine andere Rechtsform bedarf eines Gesetzes.“

Im Kommunalrecht, dem klassischen Rechtsgebiet für öffentlich-rechtliche Körperschaften, gibt es gleichfalls einen Gesetzesvorbehalt für Privatisierungsakte. Gem. § 108 GO NRW etwa ist die Gründung eines Unternehmens oder einer Einrichtung in privater Rechtsform durch die Gemeinde nur unter gesetzlich fixierten Voraussetzungen möglich.

Es kann noch ein weiterer Gedanke für einen Gesetzesvorbehalt angeführt werden. Wenn Universitäten durchgängig auf der Grundlage eines entsprechenden Gesetzes gegründet wurden und in diesem Rahmen auch ihre Organisationsform festgelegt wurde, dann spricht auch der „actus contrarius“-Gedanke für eine gesetzliche Grundlage bei Organisationsänderungen.

Aus dem Rechtsstaatsprinzip und dem im Grundgesetz verankerten Demokratieprinzip ergibt sich im Übrigen, dass alle wesentlichen und damit vor allem: alle grundrechtswesentlichen Entscheidungen vom Gesetzgeber selbst getroffen werden müssen und eben nicht der Verwaltung überlassen werden dürfen (Wesentlichkeitstheorie)⁹⁷.

96 H.-U. Erichsen, in: Festschrift für A. Söllner, 2000, S. 287 (294f.).

97 BVerfGE 47, 46 (78 f.); 49, 89ff.

2. *Institutioneller Gesetzesvorbehalt*

Neben dem grundrechtlich fundierten Gesetzesvorbehalt enthält eine Vielzahl von Vorschriften des Grundgesetzes einen spezifischen institutionellen Gesetzesvorbehalt. Solche betreffen zum einen die Ausgestaltung verfassungsrechtlich gewährleisteter Institutionen, wie etwa die kommunale Selbstverwaltung (Art. 28 Abs. 2 GG); zum anderen gelten sie der Organisation und dem Verfahren der Verwaltung (Art. 84 Abs. 2 GG, Art. 87 Abs. 3 GG; siehe auch Art. 77 LVerf. NRW)⁹⁸. Dem Gesetzgeber wird in diesen Fällen die grundlegende Entscheidungsgewalt im Hinblick auf die Verwaltungsorganisation reserviert. So heißt es in Art. 87 Abs. 3 GG: „Außerdem können für Angelegenheiten, für die dem Bund die Gesetzgebung zusteht, selbständige Bundesoberbehörden und neue bundesunmittelbare Körperschaften und Anstalten errichtet werden.“

In der Landesverfassung von Nordrhein-Westfalen besagt Art. 77 Satz 1, dass die Organisation der allgemeinen Landesverwaltung und die Regelung der Zuständigkeiten durch Gesetz erfolgt, was sodann durch Vorgaben in §§ 18, 21 LOG NRW geschah.

Aus beiden vorgenannten Vorschriften wird gleichfalls der Wille der Verfassungsgeber deutlich, dem Gesetzgeber all diejenigen Fragen der Verwaltungsorganisation zu unterstellen, die von allgemeiner und grundlegender Bedeutung sind⁹⁹. Speziell zur Errichtung und Verwaltung von Hochschulen enthält die bayerische Verfassung in Art. 138 Abs. 1 Satz 1 eine deutliche Grundaussage: „Sache des Staates“.

F. Die notwendige persönliche demokratische Legitimation von Entscheidungsgremien auf dem Hochschulsektor

In der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts ist als Anforderung des Demokratieprinzips des Grundgesetzes (Art. 20 GG) im einzelnen herausgearbeitet worden, dass die Notwendigkeit einer sachlichen und persönlichen demokratischen Legitimation für alle diejenigen besteht, die Staatsgewalt ausüben¹⁰⁰. Diese Anforderung gilt für alle staatlichen Entscheidungsträger und kann daher auch das Schulwesen und den Hochschulsektor nicht unberührt lassen, was denn auch bei der niedersächsischen Hochschulreform thematisiert worden ist¹⁰¹. Hierzu seien

98 F. Ossenbühl, in: Handbuch des Staatsrecht, 1996, Bd. III, § 62 Rn. 28. P. J. Tettinger, in: Löwer/Tettinger, Kommentar zur Landesverfassung NRW, 2002, Art. 77 Rn. 5.

99 P. J. Tettinger, in: Löwer/Tettinger, Kommentar zur Landesverfassung NRW, 2002, Art. 77 Rn. 9.

100 Vgl. BVerfGE 38, 258 (270 f.) – „schl.h. Magistrat“ –; 47, 253 (272 f.) – „Bezirksvertretungen in NRW“ –; 52, 59 (112) – „schl.h. Ämter“ –; 93, 37 – „schl.h. MitbestimmungsG“ –; BVerwGE 106, 64 – Vorlagebeschlüsse i.S. Lippeverband u. Emschergenossenschaft –.

101 Nachweise dazu bereits oben (Fn. 23).

nur in allgemeiner, bereichsübergreifender Formulierung die wichtigsten Thesen herausgestellt:

1. Grundtatbestand aller Legitimation staatlicher Herrschaft ist die in Art. 20 Abs. 2 GG vorgesehene Legitimation durch das Volk. Legitimationsbedürftig ist zumindest jedes amtliche Handeln mit Entscheidungscharakter, das über die Wahrnehmung bloßer Beratungsfunktionen hinausgeht. Legitimationssubjekt ist die als „Volk“ verfasste Personengesamtheit, verstanden als nach formal-egalitären Maßstäben gebildete, unbestimmte Allgemeinheit („Bundesvolk“, „Landesvolk“).
2. Das Demokratieprinzip verlangt indes keine durchgängig starre Verwirklichung aller Formen der demokratischen Legitimation staatlichen Handelns (institutionelle, funktionelle, sachlich-inhaltliche und organisatorisch-personelle Legitimation), sondern erfordert lediglich einen hinreichend effektiven Gehalt an demokratischer Legitimation, ein bestimmtes Legitimationsniveau.
3. Bei Entscheidungen eines Kollegialorgans ist es nicht erforderlich, dass jedes individuelle Mitglied über eine organisatorisch-personelle Legitimation verfügt. Auch bei Beteiligung nicht organisatorisch-personell demokratisch legitimierter Mitglieder kann jedenfalls mittels des Prinzips der doppelten Mehrheit eine hinreichend demokratisch legitimierte Entscheidungsfindung erfolgen. Hierzu muss dann die Mehrheit der Mitglieder des Kollegialorgans über eine organisatorisch-personelle demokratische Legitimation verfügen und zusätzlich die Entscheidung selbst von einer Mehrheit der demokratisch legitimierten Mitglieder getragen werden.
4. Ein Schematismus der Legitimationsvorstellungen ist dem Grundgesetz fremd. Es verwirklicht das Legitimationsgebot vielmehr in einem Stufenmodell, das seinen Ausgangspunkt in der vor allem für die klassische, parlamentsvermittelte Legitimation der hierarchischen Ministerialverwaltung maßgeblichen demokratischen Legitimation im Sinne des Art. 20 Abs. 2 GG nimmt und von dort über die Anerkennung der Besonderheiten der demokratischen Legitimation kommunaler Selbstverwaltung hinaus fortschreitet zu einem Modell autonomer Legitimation, wie es vor allem für Einrichtungen funktionaler Selbstverwaltung, zu denen ja auch die wissenschaftlichen Hochschulen zu zählen sind, kennzeichnend ist.
5. Anders als die demokratische Legitimation im Sinne des Art. 20 Abs. 2 GG verwirklicht die autonome Legitimation das der Selbstverwaltungsidee innewohnende mitgliedschaftlich-partizipatorische Element, indem sie stärker auf die konkrete Betroffenheit abstellt. Um autonom legitimiert zu sein, müssen die Organe einer Selbstverwaltungskörperschaft über eine Legitimationskette verfügen, die sich auf die Verbandsmitglieder zurückführen lässt; für den Hochschulbereich bietet die Rechtsprechung des BVerfG insoweit hinreichende Leitlinien.

6. Die Kompensation der mit einer autonomen Legitimation verbundenen Einbuße an organisatorisch-personeller demokratischer Legitimation erfolgt mittels einer klaren gesetzlichen Aufgaben- und Befugniszuweisung an die Selbstverwaltungskörperschaft und einer demokratisch verantwortlichen Rechtsaufsicht. Darüber hinaus ist im Sinne eines Korrespondenzgebotes zu fordern, dass die Abgrenzung des Kreises der legitimationsstiftenden Verbandsmitglieder mit dem tendenziell an Mitgliederangelegenheiten ausgerichteten Aufgabenkreis der Selbstverwaltungskörperschaft korrespondiert.

Es dürfte einleuchten, dass vor dem Hintergrund solcher Grundthesen¹⁰² bei Entstaatlichungsansätzen à la niedersächsischer Hochschulreform nachhaltiger Diskussionsbedarf besteht.

G. Ausblick

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass aus verfassungsrechtlicher Sicht ein breites Spektrum an Schritten zur „Entstaatlichung“ im Bildungswesen, namentlich auch auf dem Hochschulsektor, möglich ist. Dabei ist aber ein sowohl grundrechtlich als auch rechtsstaatlich-demokratisch fundierter Gesetzesvorbehalt zu beachten. Weiter muss sowohl die individuelle als auch die institutionelle Wissenschaftsfreiheit gewährleistet werden. Aus der Art. 5 Abs. 3 GG zu entnehmenden objektiven Wertentscheidung zu Gunsten der Wissenschaftsfreiheit ergibt sich, dass der Staat zum Schutz und zur Pflege von Wissenschaft, Forschung und Lehre verpflichtet ist. Werden die hieran anknüpfenden verfassungsrechtlichen Vorgaben eingehalten, hat der Gesetzgeber einen relativ großen Gestaltungsspielraum im Hinblick auf Änderungen im Rahmen der Hochschulorganisation. Dies schließt Ansätze zur Entstaatlichung im Hochschulbereich ein.

Noch kurz ein Blick auf die europäische Ebene, zur Verankerung der akademischen Freiheit in der Europäischen Grundrechte-Charta:

Durch die erst in einem späten Stadium der Arbeiten des Konvents gelungene ergänzende Einfügung eines Satzes 2 in Art. 13 („Die akademische Freiheit wird geachtet.“) hat die klassische Universitätsidee¹⁰³, die hierzulande auf der Grundlage von Art. 5 Abs. 3 GG ausdrückliche Gewährleistungen in Landesverfassungen, in anderen europäischen Staaten in nationalen Verfassungstexten wie in Art. 16 Abs. 5 Satz 1 der griechischen Verfassung („Die Hochschulbildung wird ausschließlich durch Anstalten gewährt, die juristische Personen des öffentlichen Rechts sind und

102 Ausführlicher dazu P. J. Tettinger/Th. Mann, in: Tettinger/Mann und Salzwedel, Wasserverbände und demokratische Legitimation, 2000, S. 1ff. m.w.N.

103 Zum Verständnis dieser Idee der akademischen Freiheit in grundlegenden Werken der deutschen Literatur siehe insbes. A. Köttgen, Das Grundrecht der deutschen Universität, 1959; W. Thieme, Deutsches Hochschulrecht, 2. Aufl. 1986, S. 63ff.; dezidiert bereits R. Smend, Das Recht der freien Meinungsäußerung (1928), in: ders., Staatsrechtliche Abhandlungen, 2. Aufl. 1968, S. 89 (102f.). Dazu jüngst P. Badura, a.a.O., S. 465ff. m.w.N.

volle Selbstverwaltung genießen.“), Art. 33 Abs. 5 der italienischen Verfassung („Die Hochschulen, Universitäten und Akademien haben das Recht, sich im Rahmen der gesetzlich festgelegten Grenzen autonome Ordnungen zu geben.“), Art. 76 Abs. 2 der portugiesischen Verfassung („Die Universitäten genießen, nach Maßgabe des Gesetzes, satzungsmäßige, wissenschaftliche, pädagogische, verwaltungsmäßige und finanzielle Autonomie.“) und Art. 27 Abs. 10 der spanischen Verfassung („Die Autonomie der Universitäten wird im Rahmen der Gesetze anerkannt.“) zugleich eine organisatorische Schutzkomponente im Sinne der Selbstverwaltungsgarantie aufweist, der Sache nach immerhin eine begrüßenswerte Anerkennung und Aktualisierung erfahren. Dass es im Text der Charta nicht „gewährleistet“, sondern nur „geachtet“ heißt, beruht übrigens lediglich darauf, dass auf Intervention vor allem der deutschen Bundesländer eine vorsichtiger Formulierungen gewählt wurde, die deutlich genug signalisiert, dass auf diesem Felde nicht – gewissermaßen durch die Hintertür – originäre gemeinschaftsrechtliche Kompetenzen kreiert werden sollen.

Abschließend soll noch einmal ein Blick auf das eingangs erwähnte österreichische Hochschulgesetz geworfen werden. Betrachtet man die darin getroffenen gesetzlichen Neuerungen und überträgt diese auf die geltende Rechtslage in Deutschland, ergibt sich ein eher düsteres Bild. Zum einen ist zweifelhaft, ob bei den erwähnten universitätsinternen Organisationsänderungen die akademische Selbstverwaltung so gewährleistet werden kann, dass sie den Anforderungen, die sich in diesem Zusammenhang aus Art. 5 Abs. 3 GG ergeben, noch genügen. Zum zweiten würde die Abschaffung des Berufsbeamtentums für Hochschullehrer eine Vielzahl intrikatere verfassungsrechtlicher Probleme hinsichtlich Art. 33 Abs. 4 u. 5 GG aufwerfen, deren Bedeutung ein eigenständiges Referat erforderte, auf die hier daher nur aufmerksam gemacht werden kann. Zum dritten schließlich bedarf die Übertragung von über Beratungsfunktionen hinausgehenden Entscheidungsbefugnissen auf unabhängige Gremien à la österreichischem Hochschulrat sehr sorgfältiger Prüfung unter dem Gesichtspunkt der personellen demokratischen Legitimation.

Katharina Heuer

Neue Verantwortlichkeiten im Bildungswesen – Die Sicht der Wirtschaft

Power-Point Präsentation

Deutschland auf dem Weg in eine Wissensgemeinschaft



- Globalisierung und Internationalisierung
- Komplexität steigt
- Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologie steigt

Im Wandel zur
Wissengesellschaft
entscheidet der Rohstoff Wissen über
die Wettbewerbsfähigkeit

Bildung ist der maßgebliche Faktor

Bildung und Qualifikation sind Erfolgsfaktoren

OECD-Studie „Jobs Study“ aus den Jahren 1994 und 1999:

„Eine qualifizierte Erwerbsbevölkerung erreicht eine höhere Arbeitsproduktivität, ein höheres Wirtschaftswachstum und eine bessere internationale Wettbewerbsfähigkeit“

Bericht des IABs aus dem Jahre 2002:

„Eine geringe formale Qualifikation erhöht das Risiko arbeitslos zu werden deutlich“

Der positive Beschäftigungstrend bei Personen mit Hochschulausbildung hat sich – trotz steigender Arbeitslosigkeit – in den letzten Jahren fortgesetzt.

Dies zeigt deutlich, dass Bildung und Beschäftigung in einem engen Zusammenhang stehen.

Bildung ist ein maßgeblicher Erfolgsfaktor für...

Die Wirtschaft

- Bildung gewährleistet internationale Wettbewerbsfähigkeit
- Know-how und Innovationen qualifizierter Mitarbeiter sichern die Zukunft des Unternehmens
- Bildungssystem des jeweiligen Bundeslandes wird zum Standortfaktor bei der Gewinnung von qualifizierten Arbeitskräften
- fördert soziale Kompetenz und sichert damit soziale Integration
- „war of talents“ hat erst begonnen, qualifizierte Mitarbeiter sind Mangelware

Den Einzelnen

- Bildung ist die Basis für eine mögliche Integration in die Gesellschaft
- durch die Verbesserung der sozialen Kompetenzen und der Lernkompetenzen steigt das Maß an Beschäftigungsfähigkeit
- verbessert die individuelle Persönlichkeitsentwicklung
- erhöht die Chancen am Arbeitsmarkt

Die Ergebnisse der Pisa-Studie – Quo vadis Deutschland?

- Internationaler Benchmark verweist Deutschland ins hintere Drittel aller Rangpositionen
- die innerdeutsche Erweiterungsstudie Pisa-E zeigt ein großes Leistungsgefälle zwischen den Ländern
- der soziale Status der Familien beeinflusst das Bildungsniveau in hohem Maße
- aufgrund des föderalen Bildungssystem gibt es keine Mindestanforderungen für Bildungsstandards, die in allen Länder gelten
- das deutsche Schulsystem ist inhomogen und international nicht konkurrenzfähig
- in der Wissensgesellschaft ist aber das Wissen und die Bildung der Menschen das Kapital jedes Landes, um auch wirtschaftlich wettbewerbsfähig zu bleiben
- spätestens nach der Pisa-Studie ist Handlungsbedarf entstanden
- eine umfassende Bildungsreform ist dringend notwendig

Die Erfahrungen der Deutschen Bahn AG in der betrieblichen Berufsausbildung

Ergebnisse der Pisa-Studie können anhand qualitativer Umfrage bei Ausbildern der DB AG bestätigt werden

- Eingangsqualifikation der Auszubildenden nimmt stetig ab
- nur 30-40% der Bewerber erfüllen heute die von der DB AG geforderten Anforderungen
- erhöhter Aufwand bei der Rekrutierung des Nachwuchts
- von ca. 350 Bewerbern werden ca. 15 eingestellt
- Defizite nicht nur in den von Pisa getesteten Kompetenzen, sondern v.a. in Bereich soziale Kompetenz und Lern- und Methodenkompetenz

Aber:

- Flexibilität hat zugenommen
- Defizite sind nicht bei den Top-Hochschulabsolventen spürbar

Notwendigkeit des Richtungswechsels

Abfallende Leistungen und Kompetenzen von Schülern und Hochschülern



Steigende Anforderungen der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft

Erwartungen der Wirtschaft an das Bildungswesen

Neben der Vermittlung von fachlichem Wissen rücken eine Vielzahl weiterer Kompetenzen in den Mittelpunkt der Anforderungen an die Akteure in der Wirtschaft.

Im Rahmen einer Studie der Boston Consulting Group (2001) wurden 75 Führungskräfte und Experten der deutschen Wirtschaft zu Fragen der Kompetenzerfordernisse befragt. Die folgenden Anforderungskriterien wurden hierbei identifiziert (BCG 2001):

- strategisches Denken
- Risikobereitschaft
- hohe Veränderungs- und Anpassungskompetenz
- Ergebnisorientierung und unternehmerisches Denken

- Kooperationsfähigkeit und Beziehungsmanagement

Die aktuelle Bildungsdebatte zeigt deutlich, dass gerade diese Kompetenzen im deutschen Bildungswesen, wenn überhaupt, nur punktuell gefördert und gefordert werden.

Anregungen aus der Wirtschaft zur Bildung und Beschäftigung in der Wissensgesellschaft

Die Schule und Hochschule muss Berufsfähigkeit für die Wissensgesellschaft vermitteln	Wissen und Innovationen müssen mit unternehmerischen Strukturen in Verbindung gebracht werden
---------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------

Einflussfaktoren und Verantwortliche für das Thema Bildung

- Politik
- Wirtschaft
- Familie
- Schulen/Hochschulen

Erwartungen an Politik

- Schaffung genereller Rahmenbedingungen zur Verbesserung des deutschen Bildungssystems
- Schaffung einer soliden Grundausbildung

Kernkompetenzen	(Lesen, mathem./naturwissenschaftlicher Bereich)
soziale Kompetenzen	(z.B. Teamfähigkeit)
Lernkompetenz	(lernen zu lernen, lebenslanges Lernen)
Methodenkompetenz	(Herangehen an komplexe Probleme)
- Generalrevision der Lernziele und Lehrpläne (incl. Förderprogramme)
- Förderung von Ganztagschulen
- Einführung einer Qualitäts- & Standardsicherung und Definition von nationalen Bildungsstandards
- Berufsakademie als eigenständigen teil des Bildungssystems weiter ausbauen

Einführung von Wettbewerb als Instrument der Qualitätssicherung

- Private Schulen und Hochschulen haben die Funktion der „Hefe“ im Bildungsreformprozess
- Deshalb sollte es ein Nebeneinander von privaten und staatlichen Bildungseinrichtungen geben
- Bildung sollte aber generell unter staatlicher Hoheit bleiben
- Förderung von Exzellenz durch:
 - Wettbewerb innerhalb der Bildungssysteme, Förderung der Profilbildung
 - Leistungs- und erfolgsorientierte Vergütung der Lehrer/Hochschullehrer
 - Einführung von modernen Personalentwicklungsinstrumenten und Zielvereinbarungen für Lehrer und Hochschullehrer
 - Einführung von Studiengebühren (gleichzeitige Einführung eines Stipendiensystems)

Erwartungen an die Schulen

regelmäßige Leistungsüberprüfungen in den Kernfächern Deutsch, Englisch und Mathematik

Einführen erfolgreicher Modelle aus anderen Ländern, die der Defizitbehebung bei leistungsschwachen Schülern dienen

Einführen gezielter Förderprogramme für starke und schwache Schüler

Engagement bei der Integration ausländischer Jugendlicher in Form von Projekten

Kontaktaufnahme zur Wirtschaft, um Verständigung zwischen Schule und Arbeitswelt zu stärken

Lehrer, Schüler und Eltern sollten den Lebensraum Schule selbstständig gestalten

Erwartungen an die Hochschulen

Vermittlung fächerübergreifender Schlüsselqualifikationen (d.h. Soziale Kompetenzen, I u. K-Technologien, Vermittlung von Präsentations-, Moderations-, Diskurs- und Konfliktfähigkeit, Fähigkeit des vernetzen Denkens und der praxisnahen Problemlösung)

Um eine umfassende und permanente Anpassung an sich verändernde Marktbedingungen erreichen zu können, ist der **Know-how- und Innovationstransfer von Hochschulen in den Markt**, insbesondere durch Unternehmensgründungen verstärkt zu fördern

Einführung der modularen Bachelor- und Masterstudiengängen, das Vortreiben der Internationalisierung der Hochschulausbildung durch das European Credit Transfer System

Die Hochschulen sollten künftig nicht nur eine bildende und berufsvorbereitende Aufgabe haben, sondern sie sollten in einem zunehmenden Maße **lebenslanges Lernen unterstützen** und begleiten

Erwartungen an die Wirtschaft

- Unternehmen sollten Gesprächspartner für Schulen und Hochschulen werden und den gegenseitigen Austausch fördern
- Unternehmen sollten Kooperationen mit Schulen/Hochschulen eingehen, z.B. gemeinsame Projekte, Weiterbildung etc.
- Unternehmen können Schülern/Studenten Praxiserfahrungen im Betrieb vermitteln, so dass die spätere Berufswahl erleichtert wird
- Unternehmen können finanzielle Unterstützung zur Realisierung von Schul- und Studienprojekten bieten
- Unternehmen können bei Maßnahmen zur Personalentwicklung der Lehrer und Hochschullehrer unterstützen, z.B. durch konkrete Trainingsangebote
- Unternehmen können „Berater aus der Wirtschaft“ in die Schulen/Hochschulen schicken, um Vorträge zu halten, über Ausbildungsmöglichkeiten und Karriere-möglichkeiten zu informieren oder Bewerbungstipps geben

**Arbeitsgruppen zum Leitthema:
„Neue Verantwortlichkeiten im Bildungswesen –
Wettbewerb – Qualitätsstandards – Finanzierung – Personal“**

Forum I: Schule

Forum I wurde durch Impulsreferate von Hans-Jürgen Ziegler, Leiter des Wilhelmsgymnasiums Kassel, und Wilfried Lohre von der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, eröffnet. Im Folgenden geben wir den Vortrag von Oberstudiendirektor Ziegler wieder. Herr Lohre hat sein Statement in Abweichung vom vorbereiteten Manuskript formuliert; eine schriftliche Fassung steht uns leider nicht zur Verfügung.

Hans-Jürgen Ziegler

**Grenzen und Perspektiven der Schulleiterrolle.
Ein Erfahrungsbericht nach drei Jahren Schulleitung.**

Problemformulierung I

Die folgenden Ausführungen werden den zahlreichen Veröffentlichungen und Diskussionen der letzten Jahre über die erweiterte Selbstständigkeit der Bildungseinrichtungen und die Dezentralisierung der Ressourcenverwaltung keine neuen bildungs- oder verbandspolitischen Argumente hinzufügen. Ich werde vielmehr versuchen, die eigene Erfahrung nach fast drei Jahren Schulleitung zu reflektieren und meine Schlussfolgerungen sichtbar zu machen. Dabei werde ich Ihnen von persönlichen Erfahrungen und Überlegungen berichten, damit die Schlussfolgerungen nachvollziehbar und diskutierbar werden.

Ein mir wohlgesonnenes Schulleitungsmitglied der neuen Schule begrüßte mich mit dem freundlichen Hinweis: „Wenn Sie glauben, dass ein Schulleiter die Schule leitet, dann glauben Sie wohl auch, dass ein Zitronenfalter Zitronen faltet!“ In meinem Bewerbungsschreiben aus dem Jahre 1998 steht: „Das Wilhelmsgymnasium als Stadtteilschule für den Südwesten Kassels mit einer hohen Substanz an bildungswilligen und bildungsfähigen Schülern würde ich gerne leiten, um ein anspruchsvolles Schulangebot zu bewahren und es in Zukunft auf den europäischen Studien- und Berufsmarkt hin zu orientieren und auszubauen. Dabei gehe ich von der Erwartung aus, dass es mir gelingt, gemeinsam mit dem Kollegium, den Schülerinnen und Schülern sowie den engagierten Eltern der Schule ein modernes Gymnasium inhaltlich, strukturell und organisatorisch zu festigen, die Wahlen durch Eltern und Schüler zu stabilisieren und die Veränderungen der Oberstufe zu gestalten. Die für die pädagogische Arbeit unerlässliche Kooperation in der Schulgemeinschaft sollte durch geeignete Personalführung stabilisiert und ausgebaut werden. Die dafür notwendige Integrationsleistung, ohne Abstriche an der Unterrichtsqualität, den Bildungsbemühungen der Schülerinnen und Schüler sowie der unterstützenden Elternmitarbeit, ist die Voraussetzung zur vollen Entfaltung der im Kollegium und der Schülerschaft vorhandenen Potentiale, wie sie z.B. in der Qua-

lität des Schulorchesters zum Ausdruck kommen.“ In dieser Textpassage ist von einem Studien- und Berufsmarkt die Rede, davon, dass Wahlen durch Eltern und Schüler zu stabilisieren und Veränderungen zu gestalten sind. Ich kündige geeignete Personalführung an, die Beeinflussung der Unterrichtsqualität und die Entfaltung von Potentialen, die im Kollegium und der Schülerschaft stecken. Wollte ich damit wirklich Zitronen falten?

Am 1.2.2000 habe ich im Rahmen meiner Antrittsrede gegenüber der Schulgemeinde Folgendes ausgeführt: „Mein Verständnis von Schule ist das einer Organisation, die vom Staat in die Teilautonomie entlassen wird. Das macht eine Beteiligung der Schulgemeinde an allen übergreifenden Fragestellungen notwendig, da die Schule sich weitreichend verändern wird. Im Grundmodell müssen wir uns Schule als einen Kasten vorstellen, aus dem sich Staat und Schulaufsicht vermehrt zurückziehen. Vorne steckt man Schüler, Lehrer und Ressourcen hinein, innen sorgen wir für die Abläufe und die gesamte Unterrichtsgestaltung und am Ende wird der Output überprüft. Der Umgang mit dem, was die Gesellschaft als Ressource in die Schule hinein gibt, wird vermehrt unserer Verantwortung unterliegen. Allerdings ist dies mit einer Kontrolle der Ergebnisse verbunden.“

Die Ausgangslage der Arbeit an meiner Schule war folgendermaßen zu beschreiben:

- Schulprogrammentwicklung war nach einer Phase der Blockade durch das Kollegium gerade in eine Phase der vorsichtigen, aber von der Sache nicht überzeugten Beteiligung umgeschwenkt .
- Der bevorstehende Generationswechsel an der Schule musste in den kommenden Jahren zum jährlichen Wechsel von drei bis fünf Lehrern führen.
- Die Schule hatte durch 30 Jahre Renovierungsstau einen enormen Nachholbedarf. Der Nachholbedarf im Bereich der Informationstechnologie war trotz engagierter Vorarbeiten auch erheblich.
- Die Konkurrenz- bzw. Konfliktlage mit einem benachbarten Oberstufengymnasium erschwerte ein verlässliches Kursangebot für die Oberstufe.
- Die Schule war für die Teilnahme an der PISA-Untersuchung im März 2000 ausgelost worden.
- Es existierten eine Reihe von im Kollegium blockierten Schulentwicklungsansätzen.
- Als neuer Schulleiter hatte ich die Absicht einen G8-Zweig an der Schule einzurichten und den musikalischen Schwerpunkt der Schule auszubauen.
- Der Zustand des Ruderhauses der Schule war desaströs. Der Ruderprotektor wollte aussteigen, das Ruderhaus war vom Abriss wegen Baufälligkeit bedroht.
- Einige aufgeschobene Personalkonflikte der letzten Jahre schwebten im Kollegium und lähmten gute Lehrerinnen und Lehrer, die sich nicht nur vom Spiel-

feld auf die Ersatzbank zurückgezogen hatten, sondern mittlerweile sogar auf der Tribüne saßen.

- Ein zerfledderter Schuljahreskalender mit fehlenden gesichert-ruhigen Arbeitszeiten für den Fachunterricht hatte zur Frustration von den Lehrerinnen und Lehrern geführt, die in erster Linie an fachlich orientiertem Unterricht interessiert waren.

Problemformulierung II

Auf dem Hintergrund der oben dargestellten Fakten stand die Frage im Raum: Bin ich Verwalter der Mängel und darf mich mit Ihrer Optimierung beschäftigen? Bin ich der Moderator komplexer Prozesse und stehe als Prellbock zwischen den Interessen und Einwirkungen der Schüler, der Eltern, des Kollegiums, des Schulpersonals, des Staatlichen Schulamtes, des Schulverwaltungsamtes der Stadt Kassel, des Hessischen Kultusministeriums und der regionalen Presse und darf mich bei diesem Hochseilakt in der Kunst des Ausbalancierens erproben? Oder kann ich das Profil der Schule, deren baulichen Zustand, deren Unterrichtsangebote und deren Qualität sowie das städtische Personal der Schule und die hier unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer in Ihrer Zusammenarbeit mit Schulleitungsmitgliedern direkt beeinflussen? Hinzu kam die Frage: Will ich diese neue Rolle, in der ich für Personal- und Finanzentscheidungen direkt verantwortlich bin? Will ich für Ergebnisse dieser Schule direkt verantwortlich sein, wo es doch durchaus angenehm ist, sich hinter Zuständigkeiten anderer zu verschanzen und die Verantwortung abzugeben? Kann ich mich als Personal- und Finanzchef noch im Lehzimmer relativ ungezwungen aufhalten und weiterhin als machtloser pädagogischer Leiter der Schule fungieren?

Diese ernstzunehmenden Grundsatzfragen konnte ich zu diesem Zeitpunkt mir selbst nicht beantworten. Ich kannte von mir sehr geschätzte, erfolgreiche Schulleiter, die weiterhin mit ihrer Persönlichkeit in ihrem Kollegium überzeugen wollten und nicht mit neuen Macht- und Entscheidungsbefugnissen die Ebene des Diskurses mit dem Kollegium zeitweilig verlassen oder sogar ganz verlieren wollten.

Da ich nach nunmehr fast drei Jahren sagen kann, dass es mir, das Kollegium zu erreichen, große und umstrittene Projekte der Schule mit Zustimmungswerten von 70% bis 80% und mehr im Kollegium, der Elternschaft, in der Schülervertretung und der Schulkonferenz zur Abstimmung zu bringen, stellt sich auch jetzt noch die Frage ernsthaft, welche Schulleiterrolle mir zur Bewältigung der Aufgaben geeigneter erscheint. Meine alte Schulleiterrolle beschreibt Oelkers leicht karikierend folgendermaßen: „Gute Schulen sind geleitete Schulen“ – dieser Satz ist ebenso unbestritten wie realitätsfern, denn Schulleitungen haben heute keine wirkliche Macht, verfügen über wenig echte Zuständigkeiten und sind dem harten Gebot der Kollegialität unterstellt. Sie befinden sich in der undankbaren Lage, gleich und ungleich zu sein, also das Kollegium zu leiten und ihm anzugehören, mit bekanntlich typischen Verwerfungen weitgehend informeller Kommunikation, die sich forma-

ler Steuerung entzieht. Lehrkräfte sind Individualisten, die ihren Beruf wählen, weil sie nicht geleitet werden wollen. Sie betrachten die flache und leicht zu umgehende Hierarchie im Kollegium als das eigentlich Attraktive an ihrem Beruf, der sich dadurch auszeichnen soll, dass niemand außer dem Spieler selbst die Karten kennt. Nicht ohne Grund ist das Wort „Kontrolle“ verpönt (Oelkers 2002).

Trotz dieser Rahmenbedingungen ist es an meiner Schule zu folgenden auf Kommunikation und Kooperation basierenden Entwicklungen gekommen: Innerhalb von zwei Jahren ist die Erstellung und Genehmigung des Schulprogramms im Konsens unter Beteiligung aller Lehrerinnen und Lehrer, der Eltern und der SV gelungen. Die Entscheidung über einen G8-Zweig und seine Einrichtung wurde mit klaren Mehrheiten vollzogen. Die Umstellung der Lehrmittelbücherei auf EDV ist hat stattgefunden. An der Schule sind Renovierungen im Wert von zwei Millionen Euro erfolgt. Computerunterricht mit einer Public-Private-Partnership mit der Firma Future-Kids und Prüfung durch die Universität Cambridge wurde eingerichtet. Die Entwicklung und Umsetzung eines Methodencurriculums zur Stärkung des selbständigen Lernens als Schwerpunkt der Schulprogrammentwicklung wurde im ersten Teilschritt vollzogen. Das Kollegium hat an einer Arbeitsplatzuntersuchung des DIPF teilgenommen. Die PISA-Untersuchung mit schulbezogener Rückmeldung der Ergebnisse hat stattgefunden und führt in diesen Tagen zu schulischen Konsequenzen. Das Berufspraktikum im Jahrgang 12 wurde zu einem auch international ableistbaren Praktikum erweitert. Die Schule hat ein Konzept entwickelt und die Anerkennung als „Schule mit Schwerpunkt Musik“ beantragt. An der Schule wurde eine Integrationsklasse mit Hörbehinderten eingerichtet.

Erfahrungen

Dieser positiven Bilanz ist jedoch deutlich die Reflexion der täglichen Praxis in den Bereichen Qualitätsstandards, Finanzierung und Personalentwicklung gegenüber zu stellen. Der Weg vom Verwalter zum Gestalter ist im Bereich der Qualitätsstandards der Schule ein äußerst mühsamer Weg.

- Die vom Kultusministerium in Hessen angeordneten Vergleichsarbeiten erwiesen sich als nur schwer im Kollegium durchsetzbar. Obwohl sie inzwischen formal erfüllt werden, fehlt noch ihre Akzeptanz und Verwendung als internes Evaluationsinstrument.
- Die neue etablierte Einsichtnahme in Klausuren der Oberstufe durch die Fachbereichsleiter führt lediglich zur „Beeinflussung“ bekannter Problemfälle.
- Die PISA-Ergebnisse sind an meiner Schule umstritten. Neben der Bereitschaft, sich mit den Ergebnissen in Ruhe zu beschäftigen, gibt es deutliche Versuche, die Gesamtuntersuchung abzuwerten und Schüleraussagen im Lehrerzimmer zu verbreiten, die eine mangelnde Motivation bis hin zum Ankreuzen von Unfug belegen sollen.

- An der Schule befinden sich zur Zeit 15 Referendarinnen und Referendare, die vom Schulleiter und seinem Stellvertreter beraten und beurteilt werden sollen, was wesentliche Teile der Leitungszeit absorbiert.
- Die Verpflichtung des Schulleiters zur umfassenden Information über den Unterricht des Kollegiums gemäß der Dienstordnung ist wohl bekannt. Die Realität zeigt allerdings, dass ich über anlassbezogene Unterrichtsbesuche, das heißt Konflikte, neue Klassen 5, Verbeamtung auf Lebenszeit oder Bewerbungen für A 14- und Funktionsstellen nicht hinauskomme.

Die entscheidenden Fragen werfen aber die beiden folgenden Beispiele auf:

- Das Wilhelmsgymnasium nimmt an einem Modellversuch Sinus zur Verbesserung des naturwissenschaftlichen-mathematischen Unterrichts teil. An diesem Versuch haben vier Kollegen engagiert teilgenommen, regional beachtete Unterrichtsmodelle entwickelt. Bisher fehlt diesen Kollegen allerdings noch eine ernsthafte Breitenwirkung innerhalb der Schule, da die anderen Kollegen lediglich über den Versuch informiert sind.
- Im Bereich des Faches Mathematik gibt es problematische Ergebnisse an der Schule, die durch ein Fortbildungsangebot im Rahmen der Verbreiterung des BLK-Modellversuchs Mathematik beeinflusst werden könnten und meines Erachtens auch sollten. Bedingung für die Teilnahme an diesem Fortbildungsangebot ist die Zustimmung der gesamten Fachkonferenz Mathematik. Einige Mitglieder dieser Fachkonferenz blockieren die Teilnahme und erweisen sich als bisher beeinflussungsresistent.

Diese Beispiele zeigen, dass die Frage nach den Steuerungsinstrumenten zur Entwicklung der Qualitätsstandards von erheblicher Bedeutung ist. Bleibt es bei dem Instrument konsensualer Überzeugung? Hilft diese Strategie bei Blockaden? Muss es nicht die Möglichkeit geben, sinnvolle Entscheidungen durchzusetzen?

Im Bereich der Finanzierung der Schule möchte ich gerne auf die Handhabung der unterschiedlichsten Töpfe und Finanzquellen verweisen. Es existieren:

- der städtische Haushalt mit Etats,
- Landesmittel für Bücher/Lehrmaterialien,
- der Haushalt des Fördervereins der Schule,
- der Dispositionsfonds des Schulleiters vom Förderverein,
- SV-Gelder aus dem letzten Sponsoringlauf zur Verbesserung der Schulausstattung,
- die Mittel des Bauamtes der Stadt zur Schulsanierung/zum Brandschutz etc.,
- die Mittel des Bauamtes zur Bauunterhaltung,

- die Mittel des Gartenamtes der Stadt für die Pflege der Außenanlagen bzw. des Sportgeländes,
- die Sondermittel (Stellenanteile) bei der Lehrerzuweisung (G8-Zweig Schule mit Schwerpunkt Musik, Sinus-Versuch, Schülerakademie, Übungsleiter Hockey und Judo etc.),
- Sponsorengelder für die Cambridge-Computer-Licence,
- Geld der Eltern für die jährlichen Fotokopien und Einnahmen aus den bezahlten Fotokopien von Schülern und Lehrern,
- Weihnachtsbasar-, Orchester- und Theatereinnahmen (Spenden), die zweckgebunden für Projekte verwendet werden.

Neben der Problematik, diese unterschiedlichen Gelder zu verwalten, ist eine mangelnde Planbarkeit großer Summen festzustellen. Die Pläne und Entscheidungen des Schulträgers steuern gegen die oder mit den Vorstellungen der Schule. Teilweise werden schnelle, für mich überraschende Lösungen vollzogen. Immer wieder zeigt sich, dass gute Kontakte und Beharrlichkeit notwendig sind. Insgesamt scheint es kaum möglich zu sein, unterschiedliche Maßnahmen sinnvoll zu bündeln. Im Rahmen der Kieselrotsanierung der Schule sollte ergänzend eine Sportplatzdrainage verlegt werden, für die kein Geld vorhanden war. Gleichzeitig sollte der räumlich mit dem Gelände zusammenhängende Oberstufenhof erstellt werden. Für die Sportplatzdrainage musste ich im Gartenamt der Stadt Gelder loseisen und der Oberstufenhof muss von der Schule, d.h. dem Förderverein, der SV und dem Fonds des Schulleiters, finanziert werden. Eine Umschulungsmaßnahme des Arbeitsamtes wird die Landschaftsgestaltung vornehmen. Die in den Sommerferien vollzogene Südflügelsanierung des Schulhauses ließ sich nur begrenzt mit den Geldern aus dem Programm „Schule @ Zukunft“ verknüpfen.

Die zeitliche Streckung der Sanierung ist für mich oft nicht durchschaubar bzw. den Eltern und Lehrern nicht vermittelbar: Nach einem Sanierungsschub entsteht jetzt eine Finanzierungslücke bis zum Jahr 2005. Die Sanierung der alten naturwissenschaftlichen Hörsäle muss warten. Dort sind Gasleitungen gebrochen und abgestellt, Chemieabzüge defekt und stillgelegt, Stromleitungen gebrochen und stillgelegt, und fehlende Sonnenschutzmarkisen machen den Umgang mit leicht flüchtigen chemischen Substanzen auf den Vorbereitungstischen der Lehrerinnen und Lehrer schwierig.

Eine Renovierung aus einem Guss scheint nicht erreichbar: Während bei der Südflügelsanierung die Räume renoviert, die Heizung erneuert, Decken tiefer gehängt und alle Leitungen erneuert wurden, stehen in den Räumen alte Tafeln, es fehlen Gardinen, die Tische und Stühle sind alt und bemalt. Schule ist somit nach meinen Erfahrungen insgesamt Objekt mangelnd planbarer, überraschend hereinbrechender Sanierungen und Renovierungen, deren Dauerhaftigkeit nicht abzusehen ist. Dass dabei auch Fehler entstehen, braucht nicht besonders betont zu werden. Eine

benachbarte Schule hat für ihre Gesamtanierung den Zeitraum von zwölf Jahren gebraucht.

Im Bereich der Personaleinstellung und Personalentwicklung sind folgende Anmerkungen zu machen:

- Bei drei bis fünf Neueinstellungen pro Jahr sind schulbezogene Ausschreibungen zu aufwendig, d.h. nicht leistbar. Ein Auswahlverfahren mit fünf Bewerbern kostet mindestens 25 bis 30 Arbeitsstunden zuzüglich Schreibzeiten der Sekretärin.
- Das Listenverfahren, in Hessen dynamisiert mit ständiger Ergänzung, führt evtl. zu nicht kalkulierbaren Ergebnissen. Der Bewerber, der neben der Schule wohnt, kann die Stelle in Fulda erhalten, der südhessische Bewerber wird evtl. zum Reisenden und erhält an meiner Schule die Stelle.
- Versetzungsverfahren aller Art konterkarieren Vorplanungen oder schulprofilbezogene Entscheidungen der Schule. Entmutigungen und Verluste bei personalen Synergieeffekten erschweren die Leistung der Schule. So wurde zum Beispiel an meiner Schule ein neuer Ruderprotektor gebraucht. Die vom Schulamt erfolgte neue Zuweisung mit dem Fach Sport hat überhaupt nichts mit Rudern zu tun. Dadurch entstand bei der Lösung des Problems ein Jahr Stillstand bzw. Verschärfung der Problemlage. Gleichzeitig muss ich auch sagen, dass mit dem aktuellen Verfahren eine Reihe ausgezeichneter Neueinstellungen gelungen sind: Das Orchester, der Ruderverein, die Fächer Latein, Französisch, Deutsch, Musik, Mathe und Chemie haben Lehrer erhalten, die diese Schule gezielt haben wollten und die von der Schule gewollt wurden.
- Durch den umfangreichen Fachbedarf wurden allerdings auch schwierige Versetzungsfälle, mir unbekannte Übernahmen aus anderen Bundesländern und Übernahmen vom Innenministerium (Fachschulen) ins Kultusministerium an meine Schule versetzt. Die Abwehr solcher Versetzungen gegen den Willen der Schule und zum Teil auch den der betroffenen Lehrer gelingt nur gemeinsam mit dem Schulpersonalrat, und das auch nur teilweise, durch ein zeitaufwendiges Verfahren bis hin zur Einigungsstelle im hessischen Kultusministerium. Die Abwehr von herumgereichten Versetzungsfällen führt meist nur zum Weiterreichen dieser Lehrkräfte.
- Nach einer bestimmten Anzahl von erfolgreichen Personalzugängen mit dem gewünschten Profil gelangt der zuständige Schulaufsichtsbeamte, der seine Unterbringungsfälle zu versorgen hat, leicht zu der Meinung ausgleichen zu müssen. Hervorragend geeignete Bewerber mit einer Reihe erstklassiger Merkmale über die reine Fächerkombination hinaus, die an meine Schule wollten, durften dies nicht. Mir wurden Versetzungsfälle „angekündigt“, falls ich die Fächerkombination nenne. So steuert man die gleichmäßige Verteilung der Qualität aus der Perspektive eines Schulamtes. Die Neueinstellung wird mit einer länderübergreifenden Versetzung verhindert, die bei mir nur ein Schuljahr geparkt wird, da die eigentliche Zielschule Überhang hat. Mir wird eine Neu-

einstellung zum nächsten Termin zugesichert, die für meine Personalentwicklung außerordentliche Bedeutung hat. Die Verpflichtungen aus dem Beamtenrecht kollidieren hier häufig mit den Interessen der Einzelschule.

- Insgesamt ist diese Form der Personalbeschaffung ein extrem aufwendiges Verfahren mit hohem Informationsbedarf, da man sich als Schulleiter in ständigen Informationsprozessen mit den Fachleitern der Ausbildungsseminare befinden muss, mit den Studienseminarleitern Gespräche führen muss, die Personalzuweisungsnotwendigkeiten des zuständigen Schulaufsichtsbeamten kennen muss, Personalräte und Kollegen aller Schule kontaktieren muss, um möglichst frühzeitig viel zu wissen, damit man keine falsche Fachkombination zum falschen Zeitpunkt nennt. Trotzdem sind die Ergebnisse nur begrenzt kalkulierbar. Hinzu kommt, dass Pensionierungen aus gesundheitlichen Gründen oder die Ablehnung angebotener Stellen in letzter Minute und Todesfälle sowie Erkrankungen das Personaltableau überraschend schnell ändern können. Der Grad an Planbarkeit ist also für eine sinnvolle Personalentwicklung zu gering. Das Verfahren ist genau betrachtet eines Schulleiters unwürdig. Unter diesen Rahmenbedingungen ist der Begriff Personalentwicklung genau betrachtet höchst problematisch. Hinzu kommen zeitliche Abläufe, die unakzeptabel sind. Im Mai herrscht noch keine Klarheit über die Zahl der zu erwartenden Stellen. Ende Juni beginnen die Sommerferien und die Neueinstellungen erhalten ihr Stellenangebot am 25. Juni mit 14 Tagen Erklärungsfrist. Das Kollegium geht somit ohne klaren Unterrichtsverteilungsplan in die Sommerferien, der erst Mitte der Ferien so weit ist, dass jeder Klasse in jedem Fach ein Lehrername zugeordnet werden kann. Welche Qualität an langfristiger Unterrichtsvorbereitung kann auf diesem Hintergrund noch erwartet werden?

Betrachtet man neben den drei ausgeführten Faktoren (Qualitätsstandards, Finanzbedarf, Personalentwicklung) noch den Bereich Arbeitszeit der Schulleiter, dann gelangt man zu einem weiteren Problemfeld, das zeigt, dass eine Wahrnehmung der angestrebten Funktionen nur begrenzt möglich ist. Ich habe fast drei Jahre gearbeitet, ohne zeitliche Abgrenzung der Privatperson von der Funktion des Schulleiters, da ich wusste, dass man drei intensive Jahre braucht, um eine große Schule in den Details kennen zu lernen und die Gestaltung in wesentlichen Aspekten zu beginnen. Ich verbringe täglich ca. acht bis neun Stunden in der Schule, ohne Mittagspause, da dies ein Zeitbereich für viele notwendige Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern ist, habe regelmäßig Abendtermine wahrzunehmen und zahlreiche Wochenendtermine. Die Vorbereitung meines eigenen Unterrichts im Umfang von 10 Std./Wo. führt zu einer Arbeitswoche von mindestens 60 Stunden mit völlig unklarer Abgrenzung zur arbeitsfreien Zeit, da man das Thema Schule gedanklich einfach nicht mehr los wird. Nimmt man die letzten beiden Wochen, so sind als Beispiele für zusätzliche Termine zu nennen: ein Infoabend für den Jahrgang 10 zur gymnasialen Oberstufe, am Tag vorher die Teilnahme an einer Veranstaltung des evangelischen Forums zur regionalen Schulentwicklung, eine PISA-Informationsveranstaltung für das Kollegium meiner Schule mit Diskussion der schul-

spezifische Ergebnisse, die Herbsttagung der Oberstudiendirektorenvereinigung des Landesverbandes Hessen, ein Informationsabend einer benachbarten Grundschule, eine Schulkonferenzsitzung und eine Sitzung der Schulprogrammgruppe. In den Wochen davor war ich sogar am Vormittag außerhalb des Hauses gebucht, da der Prüfungsvorsitz im Bereich des 2. Staatsexamens von den Schulleitern aufgrund von Überlastung des Staatlichen Schulamtes übernommen werden muss.

Lösungsvorschläge

Aus der Beschreibung meiner praktischen Erfahrungen leite ich nunmehr Forderungen ab, die meine Arbeit deutlich verbessern könnten:

Schulleiter brauchen

- deutlich verbesserte Möglichkeiten, die Qualitätsstandards (fachlich, methodisch und erzieherisch) gegen Blockaden in der Schule durchzusetzen;
- Mittel, die Bereitschaft im Kollegium zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung erkennbar zu unterstützen;
- Einfluss auf die Finanzmittel, die Möglichkeit sie in Projekten zu bündeln und die Chance, sie über die Grenzen von Töpfen oder Jahren hinaus perspektivisch einzusetzen;
- möglichst direkten Einfluss auf Personalentscheidungen ohne Verschiebebahnhöfe, Scheinbedarf und Pseudobeteiligung, verbunden mit einem Vetorecht gegen Personalentscheidungen, die das fixierte und genehmigte Schulprofil nicht erfüllen;
- direkten Einfluss auf das Schulleitungsteam, da die andernfalls möglichen Blockadeeffekte eine Schulleitung insgesamt lahm legen können;
- eine Möglichkeit, auf die weitere Mitarbeit des einen oder anderen Lehrers zu verzichten. Die beamtenrechtlichen Folgerungen sollten in Kauf genommen werden. Andere gesellschaftliche Gruppen tragen auch ein erhebliches Arbeitsplatzrisiko. Dies ist auch dringend als hausinterne pädagogische Maßnahme gegenüber Schülern notwendig. Schlechte Lehrer haben eine massive Vorbildfunktion und jahrelanges stilles Ertragen dieser Lehrer kann nicht das Ziel eines von uns akzeptierten heimlichen Curriculums darstellen;
- Futter für die Zugpferde, d.h. Entlastung, Prämien, A 14/A 15-Stellen etc., da wir in der Lage sein müssten, gute unterrichtliche Arbeit angemessen zu unterstützen. Die jüngste OECD-Studie („Bildung auf einen Blick“, 2002) zeigt beim Vergleich der Lehrergehälter die mangelnde Dynamik in Deutschland deutlich an. Dabei ist den Entlastungsstunden der Vorzug zu geben, da voll ausgelastete Lehrer auch nach Prämienengewährung eine zusätzliche Last nicht mehr schultern können;

- Zeit und personelle Unterstützung durch die Schulleitungsmitglieder, Kollegen und Kolleginnen, Verwaltungsfachkräfte und Sekretariatskräfte: insgesamt ein Leitungsteam mit Kapazitäten;
- eine erheblich verbesserte Ausstattung des Sekretariats mit Arbeitskraft und Bürotechnik. Kennen Sie ein Unternehmen mit vier bis fünf Millionen Euro Jahresumsatz, 80 Mitarbeitern und 1.100 täglichen Kunden, das mit 1½ Sekretariatsstellen die gesamte Verwaltung und Kommunikation nach innen und außen abdeckt?
- Leistungsanreize für das Schulleitungsteam, d.h. Beteiligung am Erfolg, aber auch Verantwortung für den Misserfolg der Arbeit. Der Erfolg eines Schulleiters sollte sich nach Fremdevaluation insgesamt finanziell lohnen. Ein befristeter Vertrag, der auch zur Ablösung des Schulleiters führen kann, erscheint mir durchaus angemessen. Dies zu handhaben wäre dann die ernsthafte Aufgabe des Schulamtes bzw. des Kultusministeriums, die dann feststellen müssten, ob der Schulleiter es gemäß der Zielvereinbarung geschafft hat, Zitronen zu falten.

Literatur

- OELKERS, Jürgen: Die Bedeutung der Schulleitung für Bildungsreform und Qualitätsverbesserung, Vortrag auf dem VII. Pädagogischen Kongress, Schulleitertag des IHS am 19.11.2002 in Bad Nauheim, unveröffentlichtes Manuskript
- OECD 2002: Education at a Glance, Ausgabe 2002, Internet-Veröffentlichung vom 29.10.2002 unter www.oecd.de

Protokoll

Der im Vortrag von Hans-Jürgen Ziegler anschaulich gezeigte Weg „vom Verwalter zum Gestalter“ in den Bereichen Qualitätsstandards, Finanzierung und Personalentwicklung legte die Grundlage für eine anregende Diskussion. Hier bewegte sich alles um die Fragen, wie eine „gute Schule“ auszusehen hat, welche Qualitätskriterien ihr zugrunde liegen müssen und welcher Unterstützungssysteme es bedarf.

Der Rolle des Schulleiters in reformorientierten Veränderungsprozessen an der Schule kommt eine zentrale Schlüsselposition zu. Genau auszuloten ist das Verhältnis von pädagogischen und verwaltungstechnischen Aufgaben. Wie gut muss der Schulleiter als Pädagoge, als Leiter eines Kollegiums, als Ressourcenverwalter, als Manager seiner Schule sein? Welche Funktion hat die Verwaltung? Wie müssen Kommunikationsprozesse zwischen Schulleitung und Verwaltung gestaltet werden?

Eindeutig herausgestellt wurde in der Diskussion, dass das Hauptaugenmerk des Schulleiters nach wie vor auf Qualitätssicherung und -kontrolle zu richten ist. Dazu gehört aber auch, dass seine Position nicht auf „Lebenszeit“ besetzt sein soll, sondern, da sie internen und externen Evaluationsprozessen unterliegt, zeitlich befristet sein sollte. Mit den Qualitätseigenschaften des Schulleiters ist das Niveau der Schule eng verbunden.

Nicht ein Mehr an zur Verfügung stehenden Ressourcen unterstützen die Schulleitung bei der Qualitätsverbesserung der internen Lehr- und Lernkultur, sondern eine größere Autonomie im Umgang mit den Ressourcen. Dazu gehört auch, dass der Schulleitung ein größeres Mitspracherecht bei der Auswahl der Lehrkräfte eingeräumt wird. Das schließt auch die Möglichkeit ein, sich von Kollegen zu trennen, die nicht zu dem von der Mehrheit der Lehrer, Schüler und Eltern mitgetragenem Schulprofil passen. Als schwierig erweist sich die Entscheidung eines konkreten Schulprogramms, dazu bedarf es der Transparenz der Diskussionsprozesse, aber auch einer starken Schulleitung. Dazu benötige der Schulleiter – so hob Ziegler in der Diskussion hervor – nicht zusätzliche Rechte, sondern eine von Verwaltung, Kollegen, Eltern und nicht zuletzt auch von den Schülern mitgetragene Stärkung seiner Position.

Wilfried Lohre von der Bertelsmann Stiftung berichtete aus seinen Erfahrungen als Leiter des inzwischen abgeschlossenen Projekts „Schule und Co.“ und des im Jahr 2002 neu gestarteten Projektes „Selbstständige Schule“. Klar wurde hierbei in der Diskussion, dass allein ein Mehr an Selbstständigkeit nicht schon die Qualität der Schule verbessere. Je intensiver im Vorfeld der Projektteilnahme an der Schule unter Einbeziehung aller Akteure die Diskussion geführt werde, desto größer seien

die Erfolgsaussichten. Eingebunden müssten neben den unmittelbaren Akteuren in der Schule (Schüler und Lehrer) auch die Aktiven im unmittelbaren Umfeld der Schule sein. Dazu zählten in erster Linie natürlich die Eltern. Interne Klärungen in der Schule und eine bei allen erreichte Akzeptanz seien Grundvoraussetzungen für eine erfolgreiche Teilnahme. Aber auch die Verwaltung, die für Fort- und Weiterbildung Zuständigen, die Schulaufsicht, die kommunalen Verantwortlichen, regionale Bildungs- und Erziehungsinstitutionen und andere an einer Verbesserung der Qualität einer konkreten Schule Interessierten müssten sich bei der Errichtung einer von allen mitgetragenen Plattform engagieren. Auch hier stehe in erster Linie die Verbesserung der Qualität des Unterrichts auf der Tagesordnung.

Intensiv diskutiert wurden Fragen nach der Überwindung von Barrieren, nach eventuell notwendigen Strukturveränderungen, nach dem Verhältnis von „selbstständiger Schule“ und „Ganztagsschule, nach dem Verhältnis von fachlichen und überfachlichen Schülerleistungen, nach der Zusammensetzung regionaler Steuerungsgruppen und nach Formen kreativer Ideenfindung und der Bedeutung von Wettbewerben.

Beide Impulsreferate und die anschließenden Diskussionsrunden machten deutlich, dass gute Beispiele nicht eins zu eins übernommen werden können. Voraussetzungen für Veränderungen sind die Transparenz aller Findungs- und Entscheidungsprozesse, die Akzeptanz bei allen Beteiligten und deren aktive Einbeziehung in Vorbereitung, Realisation und Evaluation, die Vernetzung der Akteure und die Einbeziehung von Unterstützungssystemen.

Forum II: Berufliche Bildung

Prof. Dr. Friedhelm Eicker und Prof. Dr. Reinhold Weiß leiteten das Forum II durch Impulsreferate ein. Professor Weiß hat seinen Vortrag situationsbezogen, also frei formuliert, sodass wir über kein Manuskript verfügen. Zusätzliche Impulse erhielt die Diskussion durch einen Vortrag von Oberschulrat Michael Scharp von der Hamburger Behörde für Bildung und Sport, der die Reformpläne der Behörde zur Umgestaltung der beruflichen Schulen erläuterte.

Friedhelm Eicker

Szenario einer zukunftssträchtigen Beruflichen Bildung – ein Beispiel

Die *Rostocker Wohnungsgenossenschaft* plant, ihre Wohnungen zu renovieren. Nutzerfreundlich, zweckmäßig, preisgünstig, modern, einbruchssicher ... sollen die Wohnungen werden. Der Hausarchitekt macht Renovierungsvorschläge. Die Frage taucht auf, inwieweit die Vorschläge tatsächlich die Bedürfnisse der zukünftigen Mieter erfüllen. Weitere Fragen werden gestellt. Kann die vorgesehene technische Anlage überhaupt installiert und gehandhabt werden? Führt der Aufwand wirklich zu nennenswerten ökologischen Folgen? Und lässt sich das alles wirtschaftlich vertreten? Der Architekt gibt Antworten. Er spricht über Kunden, die automatisierte Wohnungsanlagen wünschen. Von großen Firmen ist die Rede, die Wohnungsautomatisierungssysteme entwickeln. Die Handwerker werden erwähnt, die diese Systeme einsetzen, warten und reparieren. Benannt wird, dass sich längerfristig Kosten- und Energieeinsparungen ergeben. Die Antworten des Architekten werden infrage gestellt. Wollen die Mieter nicht vielmehr einfache, robuste Anlagen? Sind die automatisierten Wohnungsanlagen nicht schon in der Installation so teuer, dass sich kaum mehr Kosteneinsparungen einstellen können? Spüren und begreifen die Mieter tatsächlich die Umweltfreundlichkeit der Anlagen? Sicher entwickeln Firmen wie Siemens vielfältig nützliche, komplexe, teure Wohnungsautomatisierungssysteme; aber: Können die örtlichen Handwerker mit diesen Systemen schon umgehen? Es wird benannt, dass noch kaum der Nachwuchs in den beruflichen Schulen mit den neuen Automatisierungssystemen vertraut gemacht wird. Zusammengefasst wird ausgeführt: Die *Rostocker Wohnungsgenossenschaft* ist nicht angesiedelt im Umfeld von Siemens in Erlangen oder in anderen „entwickelten“ Regionen, sondern in einer „bedürftigen“ Region mit besonderen Entwicklungsmöglichkeiten. Die damit gegebenen Chancen müssen genutzt werden. Wie ist das möglich? Eine Antwort lautet: Klein anfangen. Zunächst sollten die örtlichen beruflichen Schulen sich des Problems annehmen und dem Nachwuchs die erforderlichen Kompetenzen vermitteln. Darauf ließe sich aufbauen. So oder ähnlich verläuft die Diskussion zur Renovierung der Wohnungen.

... Später:

In der *Beruflichen Schule für Elektrotechnik/Elektronik in Rostock* hat der Lehrer mit den zukünftigen Elektroinstallateuren das Thema Gebäudeleittechnik zu behandeln. Die Schüler werden aufgefordert, im Zusammenhang mit der Gebäudeleittechnik eine Lernaufgabe zu formulieren und zu begründen, die für die Menschen, die Betriebe und auch andere Institutionen in der Region Rostock relevant ist. Die Schüler erkunden das Umfeld. Sie stoßen auf die *Rostocker Wohnungsgenossenschaft* und deren Renovierungsproblem. Es wird herausgefunden, dass die kunden-/mietergerechte Automatisierung von Wohnungsanlagen einerseits eine Marktchance für Rostocker Handwerksbetriebe ist, es andererseits aber an Kompetenzen mangelt, die Chance nutzen zu können. Die Schüler beschließen, die Aufgabe „Meine Traumwohnung“ anzugehen. Die Wünsche der *Wohnungsbaugesellschaft*, des Architekten und der möglichen Kunden werden erfragt und deren Sinnhaftigkeiten diskutiert. Daraufhin wird eine Musteranlage entworfen. Die Möglichkeiten der Realisierung der Anlage (und weiterer denkbarer Anlagen) und deren Für und Wider werden erkundet. Dabei wird die Hilfe von Experten in Rostock (z.B. der Universität Rostock) und von außerhalb (der Hersteller von automatisierten Wohnungsanlagen) eingeholt. Ergänzend zu dem Unterricht bieten die Lehrer u.a. Fortbildungen für Elektromeister und -gesellen an. Vorträge werden gehalten für interessierte Wohnungsmieter u.v.a. Die Funktionsfähigkeit der entworfenen Musteranlage wird im Schullabor überprüft. Während der betrieblichen Ausbildungszeit erproben die Schüler die Anlage (zumindest teilweise) mit originalen Automatisierungssystemen. Der *Wohnungsgenossenschaft* wird die funktionsfähige Musteranlage präsentiert. Die Schüler bringen die gewonnenen Erfahrungen in ihre Betriebe ein. Es kommt zur Ausschreibung von Renovierungsaufträgen. Die Betriebe können regional- und nachfrageorientierte Angebote machen und die Aufträge ausführen.

Das Szenario beschreibt keine Utopie: Die Beruflichen Schulen bedürfen zusammen mit ihren Partnern der Weiterentwicklung in Regionalen Beruflichen Kompetenznetzen!

Seit dem Ende der 80er-Jahre habe ich Vorstellungen dazu entwickelt, wie Berufliche Schulen als zentrale Partner zur Ausschöpfung und Erweiterung von regionalem Innovationspotenzial beitragen können. Meine Vision war es und ist es in einer neuorientierten Weise noch immer, dass die Berufliche Schule in „ihrer“ Region für den ausgewählten Sektor (etwa Elektrotechnik/Informatik) das Zentrum für vorberufliche Bildung und berufliche Aus-, Fort-/Weiterbildung ist, in dem – wie an keinem anderen Ort – beruflicher Sachverstand, pädagogische und (fach)didaktische Kompetenz sowie moderne Geräte und Lehr-/Lerneinrichtungen konzentriert sind. Die Berufliche Schule ist das Zentrum, in dem über die berufliche Erstausbildung hinaus berufliche Bildung für Facharbeiter/Sozialarbeiter/Kaufleute bis hin zu Führungskräften im mittleren Management (z.B. Elektromeister) sowie verschiedene Dienstleistungen (Ausstellungen, Vorträge, Beratungen usw.) und im Zusammenhang damit auch Lehrer-/Ausbilderaus-, -fort-/weiterbildung angeboten

werden. Die Berufliche Schule soll auch „didaktische Gewerbeförderung“ leisten. Zu diesem Zweck soll die Berufliche Schule auf das Bilden von Verbänden hinwirken, in die grundsätzlich alle in der Region ansässigen, einschlägigen Institutionen ihre spezifischen Kompetenzen und Möglichkeiten einbringen. Die Berufliche Schule soll das Schaffen von Dialog- und Handlungs-/Gestaltungsnetzen bewirken, die über die einschlägigen regionalen Innovationsträger gespannt sind. Dadurch soll dazu beigetragen werden, dass sich ein ausbalancierter technischer, arbeits-/arbeitsprozessbezogener, ökonomischer, ökologischer ... Prozess einstellt – ein sozial verträglicher Innovationsprozess in der Region.

Die Ausführungen zeigen, dass Berufliche Schulen und ihre Partner in Regionalen Beruflichen Kompetenznetzen kein Wert „an sich“ sind, vielmehr werden neue Aufgaben möglich, die regional nützlich sind und die von den Netzpartnern allein nicht wahrgenommen werden können. Erst dadurch legitimieren sich Berufliche Schulen in Regionalen Beruflichen Kompetenznetzen.

Meine Vorstellungen sind ein Stück weit Realität geworden (in Bremen und andernorts). Vollzogen wurde ein Paradigmenwechsel. Nicht länger wird die Berufliche Schule von den einen in erster Linie von betrieblichen Anforderungen her gedacht und die anderen versuchen, vornehmlich von der Beruflichen Schule ausgehend die Betriebe zu beglücken (wenn nicht beide in sich selbst ruhen). Die regionalen Entwicklungsmöglichkeiten und -chancen werden – im Kontext überregionaler Bedingungen – zu den Ausgangspunkten für die Berufsbildungsabsichten und gemeinsamen Aktivitäten.

Damit dieses ausreichend realisiert wird, bedarf es eines regionalen Dialogs, den die Beruflichen Schulen im Zusammenwirken mit den einschlägigen örtlichen Betrieben und anderen Partnern mit initiieren und gestalten. Dieses, indem fortwährend die konkreten regionalen Entwicklungsmöglichkeiten erkundet, diskutiert und bestimmt werden. Die potenziellen regionalen Berufsbildungs- und Innovationsträger haben gemeinsam Potenziale aufzudecken und zu nutzen. Es kommt darauf an, Bedingungen zu schaffen, durch die Berufliche Schulen und ihre Partner sich in innovativen Projekten zusammenfinden und effektiv arbeiten können. Unter den jeweils konkreten und spezifischen Gegebenheiten müssen Möglichkeiten der Realisierung erprobt und untersucht werden.

Meine bisherigen Erfahrungen zeigen, dass nicht unbedingt eine Berufliche Schule – wie dieses vielfach und wie selbstverständlich unterstellt wird – im Zentrum eines Verbundes stehen muss. Dieses muss bedacht werden, wenn die Weiterentwicklung von Beruflichen Schulen zu Regionalen Beruflichen Kompetenzzentren oder weitergehend Berufliche Schulen in Regionalen Beruflichen Kompetenznetzen für Innovation, Bildung, Weiterbildung und Beratung gefordert werden. Es hat sich aber auch gezeigt, dass vielerorts die – weiter zu entwickelnde – Berufliche Schule eine konstituierende Aufgabe in Regionalen Beruflichen Kompetenznetzen übernehmen kann und teilweise sogar übernehmen muss (etwa in sehr unterentwickelten Regionen, in denen die Berufliche Schule nicht selten den einzigen Ort

bietet, von dem Neues, Zukunftsträchtiges ausgehen kann). Wie dieses möglich wird, muss noch weiter erkundet werden.

Zu beachten ist: Es geht nicht nur um eine Verbesserung der Kooperation der Lernorte; es geht statt um Kooperation um Vernetzung. Bei Kooperationen verhärten die Beruflichen Schulen und die Partner mehr oder weniger in ihren traditionellen Ziel- und Aufgabenstellungen und Organisationsweisen. Das Zusammen-Lehren, -Lernen und -Arbeiten erfolgt mehr oder weniger sozusagen „zwischen“ den Institutionen. Vernetzungen lassen erwarten, dass „innerhalb“ der Institutionen und innerhalb des Verbundes der Institutionen gelehrt, gelernt und gearbeitet wird. Es ist zu erwarten, das hat sich schon gezeigt, dass die Beruflichen Schulen und die Partner gemeinsame Schnittmengen in ihren Zielsetzungen haben müssen. Sie müssen ihre Aufgabenstellungen von regionalen Möglichkeiten und Chancen her definieren, die von den Nutzern her, von den Kunden her, in der Region nachgefragt sind und die sozialverträgliche Entwicklungen einleiten und befördern. Die Partner müssen bereit sein und danach trachten, ihre internen Organisationen so umzugestalten, dass sie nach außen Ankoppelungspunkte bzw. Kristallisationskerne bilden (an denen sich Zusammen-Lehren, -Lernen und -Arbeiten entwickeln können). Nicht zuletzt müssen sich die Partner – gefühlt! – gegenseitig nützlich sein. Zumindest anfangs muss mindestens ein Partner fähig sein, das „Netz-Werk“ zu initiieren, und dieser Partner muss diese Funktion auch tatsächlich wahrnehmen. Im Detail sind noch viele Fragen offen, die beantwortet werden müssen.

In einigen Projekten (überwiegend in Modellversuchen) betrachte ich zurzeit, wie sich die Beruflichen Schulen unter verschiedenen unterrichtlichen, schulischen und schulübergreifenden Bedingungen (unterschiedliche Schulumgebungen, fachlich-inhaltliche und methodische Anforderungen usw.) zu leistungsfähigen Partnern in Regionalen Beruflichen Kompetenznetzen weiterentwickeln können. Zunächst geht es darum herauszufinden, wie eine Qualitätsverbesserung durch eine Steigerung der Regional- und Nachfrage-/Kundenorientierung in der Beruflichen Schule erreicht werden kann. Dieses ist vorrangig notwendig, damit die Beruflichen Schulen zukünftig aus Regionalen Beruflichen Kompetenznetzen nicht herausfallen. Zu erwarten sind Einsichten auf den verschiedenen Ebenen, die Berufsschularbeit konstituieren (der politisch-administrativen Ebene, der Schulebene, der Ebene des Zusammenwirkens mit den Partnern, nicht zuletzt der Unterrichtsebene). Hierzu liegen erste Antworten vor.

Einige meiner bisherigen Einsichten fasse ich in zehn Thesen zusammen (die hoffentlich eine engagierte und auch kontroverse Diskussion auslösen werden).

Die Verantwortlichkeiten „vom Kopf auf die Füße stellen“ – Vernetztes Berufliches Lehren und Lernen begünstigt Wettbewerb, Qualitätsstandards, Finanzierung und Personal durch Autonomie statt Heteronomie, Regional- und Nachfrage-/Kundenorientierung statt Introvertiertheit und selbständig-aktives-(mit-)gestaltendes statt unselbständig-passives-angepasstes Verhalten!

In den Beruflichen Schulen und auch bei den Partnern, haben mehr oder weniger fremdbestimmte, introvertierte, hierarchisch-autoritäre Entscheidungs- und Arbeitsweisen zu einem Verlust an Innovationsfähigkeit und damit zu Qualitäts- und Akzeptanzeinbußen geführt. Innovative Berufliche Bildung lässt „offene“ Berufliche Schulen und Partner erwarten, die zusammen wirken (und nicht jeder für sich). Dabei sind nachgefragte und regional begründete Aufgaben (natürlich unter Beachtung überregionaler Bedingtheiten, u.a. der Lehr- und Ausbildungspläne) zu erkunden, zu diskutieren und sozialverträgliche, vernünftige Aufgabenstellungen zu verabreden und zu lösen. Zu diesem Zweck müssen sich die Beruflichen Schulen und die Partner – zumindest vorübergehend – auch gemeinsam organisieren können (im Verein, im Zweckverband, in der Gemeinnützigen GmbH, im Eigenbetrieb, in der Stiftung oder in anderer Trägerschaft). Es bedarf einer „größeren Autonomie“, als Voraussetzung für eine fortwährende selbständige Erneuerung der Beruflichen Schulen und der Partner im Netz der einschlägigen, regionalen Innovationsträger (entsprechend den sich ständig verändernden oder besser den ständig mit zu verändernden Anforderungen). Dieses insbesondere als Voraussetzung dafür, dass die Berufspädagogen und die Schüler/Auszubildenden (wieder) zu tragenden Kräften werden, die bedeutsame Impulse auch über die Beruflichen Schulen und Ausbildungsstätten hinaus (in das Umfeld) geben.

„Größere Autonomie“ ist die Forderung nach einer vergrößerten „relativen Autonomie“. Die Beruflichen Schulen und die Partner müssen gemeinsam und in eigener Zuständigkeit und auch Verantwortung ihre Aufgaben erkunden, definieren und wahrnehmen können und dem auch nachkommen. Dieses stellt die Forderung nach möglichst weitgehender curricularer, wirtschaftlicher (finanzieller) und weiterer Autonomie. Hierfür müssen allerdings bildungspolitische Maßstäbe gesetzt werden. Dieses bedeutet, dass die Berufsbildungspolitik nicht aus ihrer (letzten) Verantwortung entlassen werden darf (der Staat sich nicht „zurückziehen“ darf). Dies lässt aber auch ein verändertes Selbstverständnis auf den gehobenen Hierarchieebenen erwarten (bei den Schulräten, Schulleitern usw. ebenso wie bei den betrieblichen Führungskräften).

In den Beruflichen Schulen, in den Regionalen Beruflichen Kompetenznetzen, müssen isolierte Betrachtungen von Arbeit, Technik, Wirtschaft und Berufsbildung vermieden werden. Es ist – wie eigentlich schon immer (was leider nicht allzu oft und nur unzureichend geschehen ist) – notwendig, auf die jeweilige Arbeitspraxis der Schüler/Auszubildenden abzustellen. Dabei darf es natürlich nicht nur um puren Nachvollzug der Arbeit in den Betrieben und auch nicht nur um die konkrete Arbeitssituation gehen. Vielmehr muss es um Erkenntnisse über allgemeine Tendenzen in der Entwicklung der Arbeit/Arbeitsprozesse und um allgemeine Fähigkeiten gehen. Im Kontext dieser Arbeits-Betrachtung sind Technik-, Wirtschafts- und weitere Betrachtungen anzustellen und Konsequenzen für das (gemeinsame) Lehren, Lernen und Arbeiten zu ziehen. Zu beachten ist dabei (das ist wichtig!), dass vor alle dem die (politisch) begründeten Berufsbildungsansprüche bedacht werden müssen und vor deren Hintergrund die Konsequenzen zu formulieren sind.

Diese müssen dann auf die (Mit-)Gestaltung von Arbeit, Wirtschaft und Technik zielen – regional- und nachfrage-/kundenorientiert.

Der Maßstab für das Lehren und Lernen und Zusammenwirken der Beruflichen Schulen und der Partner muss stets auch den aktuellen Stand der „Arbeit-Wirtschaft-Technik-Berufsbildung-Forschung“ einschließen. Um dieses zu erreichen, sind auch die einschlägigen, örtlichen Forschungs- und Entwicklungsinstitutionen in die angestrebten Regionalen Beruflichen Kompetenznetze zu integrieren.

Die Beruflichen Schulen und die Partner, in den Netzen, bedürfen – also – der Entwicklung von Lehr-, Lern- und Arbeitsbedingungen, die „relative Autonomie“ fördern. Dabei muss gesehen werden, dass nicht zwangsläufig mit „autonomeren“ Bedingungen („geöffneten“ Lehr- und Ausbildungsplänen usw.) Innovationsfähigkeit mitkonstituiert wird und damit Qualität gesichert ist. Es bedarf – zusätzlich oder besser vorausgreifend – eines ständigen Dialogs der Beruflichen Schulen und der Partner (in den Netzen) mit der Region. In dem Regionalen Berufsbildungsdialog müssen sinnvolle (gemeinsame) Aufgaben, Inhalte, Lehr-, Lern- und Arbeitsmethoden ausgemacht werden, denen dann entsprochen werden kann.

Eine „qualitätsgesicherte“ Berufliche Bildung kann weder allein von einer Beruflichen Schule bzw. von einzelnen Netzpartnern ausgehend bewirkt werden, noch allein von außen ausgehend erreicht werden. Auch nicht von Stellen ausgehend, die den Beruflichen Schulen, den Betrieben und den anderen Partnern vorgeordnet sind. Es bedarf der Regionalen Beruflichen Kompetenznetze, in denen die Lehrer, Schüler und die anderen Mitarbeiter zusammen lehren, lernen und arbeiten, ihre je spezifischen Kompetenzen einbringen und regional-, nachfrage-/kundenorientiert, (mit-)gestaltend aktiv werden. Damit kann das örtliche Berufsbildungs- und Innovationspotential, das sich nicht nur in neuen Kompetenzen, sondern auch in neuen Produkten und neuen Dienstleistungen äußern kann, ausgeschöpft und erweitert werden. Die Qualität der Beruflichen Bildung im Netz wird dadurch gesichert, dass der Output der Beruflichen Schulen und der Partner regional (und natürlich überregional) nützlich und nachgefragt ist. Die Beruflichen Schulen und die Partner stehen – zunehmend (ob gewollt oder ungewollt) – im Wettbewerb. Da, wo Nützlichkeit und Nachfrage (zumindest längerfristig) nicht gegeben ist, stellt sich die Existenzfrage.

Die Weiterentwicklung der Beruflichen Schulen und der Partner in den Netzen bedarf einer neuen Professionalität der Lehrer, Ausbilder und der anderen Mitarbeiter – des stets selbständig-aktiv-(mit-)gestaltenden Berufspädagogen, der sich fortwährend regional- und nachfrage-/kundenorientiert verhält und allzeit „offen“ ist auch für die Belange der (möglichen) Netzpartner. Dieses lässt u.v.a. modifizierte Arbeits- und Arbeitszeitregelungen erwarten. Auch veränderte Lehrer-/Ausbilderaus-, -fort-, -weiterbildungen werden notwendig. Auch deshalb bedarf es der Überwindung des vielfältig geteilten Berufsbildungssystems. Die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Berufspädagogen muss „integrativ“ gestaltet werden, eingebettet werden in die Regionalen Beruflichen Kompetenznetze. Dabei ist auch daran zu den-

ken, dass – auch wenn dieses noch verwegen klingt – in dem zukünftigen Kompetenzzentrum, in dem Regionalen Beruflichen Kompetenznetz, Professoren, Lehrer und Ausbilder unterrichten, auch die Aus-, Fort-/Weiterbildung der Berufspädagogen stattfindet u.v.a.

Zu misslichen Erfahrungen gehört, dass im Berufsschulsystem die Position derer, die Weiterentwicklungen (vernetzt oder nicht), auch die Ausbildung neuer Professionalität, verhindern wollen, stark genug ist, um erfolgreich zu sein (bei den betrieblichen Partner ist dieses in vergleichbarer Weise kaum gegeben). Deshalb muss die angestrebte sinnvolle und notwendige „bottom up“-Entwicklung und -Arbeit/-Zusammenarbeit zumindest in den Beruflichen Schulen „top-down“ gestützt werden. Die Schulleitungen, deren Vorgesetzte und auch die Partner (diese können, eingebunden im Netz, gut unterstützen!) sind gefordert, relativ kompromisslos die innovativen Kräfte in der Schule zu unterstützen und auf den Abbau der Barrieren hinzuwirken, die einer regional- und nachfrage-/kundenorientierten, vernetzten Schule entgegenstehen. Dieses lässt natürlich auch entsprechend orientierte Vorgesetzte und Partner erwarten.

Es bietet sich an und ist notwendig, in „Pilotprojekten“ einzelne Berufliche Schulen zusammen mit ihren Partnern (in ausgewählten Regionalen Beruflichen Kompetenznetzen) weiter zu entwickeln. Mit erfolgreichen „Projekten“ und deren Transfers kann zur Modernisierung auch oder besonders in „benachteiligten“ Wirtschaftsräumen (wie in der Region Rostock, mehr noch in Regionen wie etwa dem Uecker-Randow-Kreis an der Peripherie in Mecklenburg-Vorpommern) beigetragen werden und damit die Berufliche Bildung eine bessere Qualität erreichen.

Die zukunftssträchtige Berufliche Bildung, in der die Qualität der Aufgaben, der Inhalte und der Methoden ausreichend ist und mit der die Beruflichen Schulen und ihre Partner (die Lehrer, Ausbilder und anderen Mitarbeiter) „gesichert“ sind, bedarf – das sollten die vorangestellten Thesen (und Ausführungen) gezeigt haben – einer diametral veränderten Lehr-, Lern- und Arbeitskultur. Die Verantwortlichkeiten müssen sozusagen „vom Kopf auf die Füße gestellt“ werden. Es bedarf eines vernetzten Beruflichen Lehrens, Lernens und Arbeitens. Wettbewerb, Qualitätsstandards, Finanzierung und Personal sind zu befördern durch Autonomie statt Heteronomie, Regional- und Nachfrage-/Kundenorientierung statt Introvertiertheit und selbstständig-aktives-(mit-)gestaltendes statt unselbstständig-passives-angepasstes Verhalten!

Literatur:

- DEITMER, L. u. F. Eicker (Hrsg.): Integrierte Innovationsprozesse, Regionalentwicklung und Berufliche Bildung. Beiträge zur „lernenden Region“ und Erfahrungen mit ihrer Ausgestaltung. Bremen 2001.
- EICKER, F.: Die deutsche Berufsschule der Zukunft. In: G. Saglamer, A. Melezi- nek, S. Incecik (Hrsg.), Engineering Education in the Third Millenium, Referate des 28. Internationalen Symposiums „Ingenieurpädagogik `99“ vom 20. bis 24. September 1999 in Istanbul/Türkei. Band 1. Alsbach/Bergstraße 1999, S. 519ff.
- EICKER, F.: „Berufsschule vom Kopf auf die Füße stellen“ – oder: Wie läßt sich der Knoten zerschlagen, der an dem Sprung in eine neue Lehr-/Lernqualität hindert? In: Rüden, C. v. (Hrsg.), Berufsschule zwischen Reform und Restauration. Schulentwicklungsprozesse in berufsbildenden Schulen. Neuwied/Kriftel 2000, S. 123ff.
- EICKER, F.: Berufsschule 2000+ – Die (gewerblich-technische) Berufsschule der Zukunft. In: Pahl, J.-P. (Hrsg.), Perspektiven gewerblich-technischer Berufsschulen – Visionen, Ansprüche und Möglichkeiten. Neusäß 2001, S. 591ff.
- EICKER, F.: Das berufliche Kompetenzzentrum – eine Chance für die Region. In: Die berufsbildende Schule. 53. Jahrgang. Heft 4. Wolfenbüttel 2001, S. 110ff.
- EICKER, F.: Qualitätsverbesserung des Lehrens und Lernens durch Dienstleistungs- verhalten und Kundenorientierung in der (gewerblich-technischen) Berufs- schule. In: lernen & lehren, Elektrotechnik-Informatik/Metalltechnik, 17. Jahrgang, Heft 66, Wolfenbüttel 2002, S. 84ff.
- EICKER, F. u. M. Hartmann: Technische Bildung als treibende Kraft regionaler Entwicklung? Kritik von Regionalentwicklungskonzepten am Beispiel eines „Regionalen Bildungs- und Innovationsverbundes“. In: Die berufsbildende Schule. 51. Jahrgang. Heft 10. Wolfenbüttel 1999, S. 324ff.
- EICKER, F. u. M. Hartmann: Die Berufsschule als regionaler Wirtschafts- und Kul- turfaktor – zur Diskussion um die Weiterentwicklung der beruflichen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. In: Wirtschaft und Erziehung. 54. Jahrgang. Heft 12. Wolfenbüttel 2002 (im Druck).
- EICKER, F. u. M. Hartmann: Regional network learning in vocational education and training. In: *Journal Industry and Higher Education*, Volume 16, London, De- cember 2002 (im Druck).
- EICKER, F., M. Hartmann u. R. Meyer: Regional network learning for vocational education and training and construction industry. Presentation at the Italian- German Conference on new business competence development approaches in new building technologies and services „Bridging the gap!“. Sala Verdi of Fano, Marche Region, Italy, 14.-15. 12. 2000. In: ErkunDa, Entwicklung von regional- und kundenorientiertem Dienstleistungsverhalten am Beispiel der Ge-

bäudeautomation. Abschlussbericht des Verbund-Modellversuchs. Der Senator für Bildung und Wissenschaft des Landes Bremen & Der Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.). Bremen/Schwerin 2002, S. 57ff.

FRANKE, C. und C. Richter, „Institut für Technische Bildung“ der Universität Rostock: Rückkehr ins geheizte Haus. Zukunftsszenario als Unterrichtsimpuls. In: Unterricht – Arbeit+Technik. 2. Jahrgang. Heft 7. Seelze 2000. S. 47ff.

HANS, A. mit Unterstützung des „Instituts für Technische Bildung“ der Universität Rostock: Regionale Berufliche (Schul)Netzwerke. Ein Modell zur Weiterentwicklung der Beruflichen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), Schwerin 2002.

Protokoll

Ergänzt um einen Zwischenbericht über Modelle zur Privatisierung der beruflichen Schulen in Hamburg von Oberschulrat Michael Scharp gaben die Impulsreferate von Prof. Dr. Friedhelm Eicker und Prof. Dr. Reinhold Weiß Einblick in den Diskussionsstand über die zunehmende Vernetzung von beruflichem Lehren, Lernen und Arbeiten. Deutlich wurde in den Ausführungen, dass die institutionelle und personelle Situation an beruflichen Schulen im beginnenden Wandel zu beruflichen Kompetenzzentren gekennzeichnet sein wird durch erste Erprobungen zur Intensivierung relativer Autonomie, nachfrageorientierter Angebote und regionaler Dialoge. Probleme des Wettbewerbs, der Finanzierung, der Qualitätsstandards und der Personalentwicklung stehen dabei im Mittelpunkt.

Zugespitzt diskutiert wurden vor diesem Hintergrund folgende Thesen einer konstruktiv zu wendenden Kritik an beruflichen Schulen:

- Bildungsqualität und eine wirtschaftliche Mittelverwendung können mit den traditionellen Instrumenten des Haushaltsrechts und der zentralen Ressourcenverwendung nicht gewährleistet werden.
- Zwischen der Inputqualität und der Produktqualität besteht nur eine sehr lockere Zusammenhang. Entscheidend für die zu erbringenden Ergebnisse und Leistungen ist die Bildungseinrichtung selbst, die vor allem zur Gestaltung der Prozessqualität mehr Eigenverantwortung erhalten und wahrnehmen muss.
- Für eine nachhaltige Steigerung von Qualität muss eine unabhängige Serviceeinrichtung eingerichtet werden, die anhand von Zielvereinbarungen auf der Basis festgelegter Standards die Leistungen der Bildungseinrichtungen evaluiert und der Öffentlichkeit über die erbrachten Leistungen Bericht erstattet. Die Niederlande und Nordirland werden dafür als gute Praxisbeispiele genannt. Das Problem der grundgesetzlichen Vorgaben ist dabei zu berücksichtigen
- Dringend notwendig ist in diesem Kontext die Flexibilisierung des Dienstrechts für Lehrkräfte. In ihm sind eine leistungsorientierte Honorierung, Verpflichtung zur Fortbildung und Möglichkeiten eines Wechsels in andere Aufgabenbereiche festzulegen, um für das verstärkt neu zu rekrutierende Personal den Lehrberuf interessanter zu machen.

Schwierig wird es nach Auffassung der Diskussionsteilnehmer aufgrund der heterogenen Lerngruppensituation, der hohen Abbrecher- und Durchfallquoten im dualen System sowie der Jugendarbeitslosigkeit homogene Lösungsmodelle zur Steigerung der Bildungsqualität an beruflichen Schulen einzuführen. Drei Eckpunkte

werden aber dennoch als entscheidend für eine umsetzbare Reform zur Steigerung pädagogischer Ausbildungsqualität an beruflichen Schulen gesehen:

1. Rechtlich ist der Handlungsraum für die Berufsschulen mit einer dezentrale Ressourcen- und Personalverantwortung zu erweitern,
2. von der „Mangelverwaltung“ ist durch Mischfinanzierungsmodelle in der Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung wegzukommen und
3. die Attraktivität des Lehrerberufs ist durch flexiblere Ausbildungswege sowie Vergütungsmodelle zu verbessern.

Durch das Lernfeldkonzept der KMK-Rahmenlehrpläne, die mit den bundesweit geltenden Ausbildungsordnungen abgestimmt sind, sind die Ansätze für Qualitätsstandards im dualen System der beruflichen Bildung bereits in der Entwicklung. Fehlende Transparenz und Validierungsergebnisse bei den sog. überregionalen Kammerprüfungen von AKA (Aufgabenstelle für Kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen) und PAL (Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle) lassen kein Urteil darüber zu, wie zukünftig eine Outputsteuerung qualitativ zu verbessern ist. Auf diesem Forschungsfeld besteht noch weiterer Diskussionsbedarf, aber auch Forschungsbedarf, z.B. wie die Ausbildungsqualität in den Betrieben zu sichern ist, wie die zuständigen Stellen ihre Beratungsaufgaben wahrnehmen, die Ausbildereignung erhalten wird und Prüfungsausschüsse die Zusammenarbeit mit den Berufsschulen durch eine paritätische Zusammensetzung widerspiegeln. Darüber hinaus sind aber auch die Veränderungen von punktuellen Prüfungen zu Prozessprüfungen und die zunehmende Notwendigkeit, informelle und nonformale Bildung zu dokumentieren, aktuelle Anlässe dafür, dass sich die DGBV im nächsten Jahr auf einer Fachtagung verstärkt dem Thema „Prüfungsorganisation und Prüfungsstandards in der beruflichen Bildung“ zuwendet.

Forum III: Hochschule und Forschung

Hochschulen im Weiterbildungsmarkt – Thesen, Entwicklungen und Initiativen

I. Weiterbildung durch Hochschulen im Aufwind?

„Weiterbildung wird in den nächsten Jahren eine ähnliche Bedeutung für die Universitäten gewinnen wie heute die traditionelle Ausbildung in grundständigen Studiengängen“ verkündete der Rektor der Technischen Universität in Dresden, Prof. Dr. Achim Mehlhorn, auf dem Villa-Hügel-Gespräch des Stifterverbandes zum Thema „Campus online – Hochschule, neue Medien und der globale Bildungsmarkt“ im Jahr 2000. Ähnliche Aussagen über das Potenzial von Weiterbildungsangeboten der Hochschulen gab es in den vergangenen Jahren häufig, zumal inzwischen in fast allen Landeshochschulgesetzen Weiterbildung als Auftrag der Hochschulen gesetzlich verankert ist.

Es gibt einige Gründe dafür, dass das Thema gerade in den aktuellen Hochschulentwicklungsdebatten immer wieder ganz nach vorne gerückt wird: da ist einmal das durch den Bologna-Prozess nun auch strukturell im Bildungssystem verankerte Konzept des Lifelong Learnings, in dem konsekutive und modularisierte Ausbildungskonzepte für eine sich ständig verändernde und lernende Gesellschaft entwickelt werden sollen. Gleichzeitig wird eine sich steigernde Nachfrage von Unternehmen nach Bildungsangeboten im Rahmen von Personal- und Organisationsentwicklungskonzepten prognostiziert. Letztlich spielt auch die Stagnation der öffentlichen Mittel bei der Hochschulfinanzierung eine nicht unerhebliche Rolle: so erhofft man sich auf Seiten der Hochschulen über die Etablierung von Weiterbildungsangeboten eine Diversifizierung der Einnahmemöglichkeiten, in der Erwartung, über Studiengebühren solche Angebote finanzieren oder gar einen Gewinn für die Hochschule erwirtschaften zu können.

In einer Studie zu den Implementierungsstrategien von Weiterbildungsangeboten deutscher Hochschulen, die von der Projektgruppe Hochschulweiterbildung der Technischen Universität Dresden im Auftrag des Stifterverbandes Ende 2002 durchgeführt wurde¹, wird jedoch deutlich, dass das Bewusstsein der Hochschulen für die Entwicklung solcher Angebote weit stärker ausgeprägt ist als es der tatsächlichen Institutionalisierung entspräche. Die Studie zeigt auch, dass ähnliche Voraussagen über eine expansive Marktentwicklung in diesem Feld auch schon vor 20 Jahren gemacht worden sind, ohne dass sich diese Prognosen jedoch erfüllt

1 Technische Universität Dresden, Projektgruppe Hochschulweiterbildung (Hrsg.) „Lebenslanges Lernen und Weiterbildung im deutschen Hochschulsystem. Eine explorative Studie zu den Implementierungsstrategien deutscher Hochschulen“ Dresden 2003.

hätten. Vor allem kompensatorische Erwartungen auf Seiten der Hochschulen wurden enttäuscht: Weder lassen sich durch Weiterbildungsangebote Lücken im Hochschulhaushalt decken noch können Nachfrageströme der Studierenden von der Erst- in die Weiterbildung gelenkt werden, schon gar nicht lassen sich mit Weiterbildungsangeboten systematisch Defizite in der Erstausbildung korrigieren.

Zwar gibt es mittlerweile einen deutlich höheren Institutionalierungsgrad der Weiterbildung an Hochschulen als noch vor zehn oder 20 Jahren, doch führt die Weiterbildung an den Hochschulen immer noch eine „Aschenputtel-Existenz“, wie es Ulrich Teichler einmal formuliert hat.

Nur einige wenige Hochschulen in Deutschland haben sich auf dem durch zahlreiche kommerzielle Anbieter hart umkämpften Weiterbildungsmarkt eine nennenswerte Position erkämpft – vor allem die technische Universitäten ragen hier mit vielen berufsbezogenen Angeboten heraus. Das heißt jedoch paradoxerweise nicht, dass Weiterbildung an den Hochschulen keine Rolle spielt: Tatsächlich gibt es überall eine breite Palette von Weiterbildungsangeboten einzelner Professoren – die für diese zumeist überaus lukrativ sind – doch werden solche Angebote nur selten strukturiert und institutionalisiert zentral von der Hochschule angeboten.

II. Defizite und Problemfelder

Es zeigt sich, dass auch diejenigen deutschen Hochschulen, die auf dem Weiterbildungsmarkt mit einer nennenswerten Zahl von Angeboten agieren, meist eine starke Angebotsorientierung der Seminare und Studiengänge aufweisen. Man scheint grundsätzlich erst einmal zu schauen, was man ohne besonderen Aufwand anbieten kann, als danach, was denn der Markt tatsächlich nachfragt.

Zudem ist insgesamt eine deutliche Intransparenz über das Potential von Weiterbildungsangeboten nach außen und innen festzustellen. Weder wird an zentraler Stelle in den Hochschulen systematisch das Potential der Dozenten und Fachbereiche für Weiterbildungsaktivitäten erfasst, noch wird nach außen kommuniziert, welche „Customized Programmes“ aus dem spezifischen Profil einer Hochschule für ein interessiertes Unternehmen „gestrickt“ werden könnten. Diese Intransparenz über das Angebotspotenzial korreliert mit einer ebenso großen Intransparenz über die Qualität der tatsächlich angebotenen Programme. Weder gibt es standardisierte Qualitätssicherungsverfahren noch sind Weiterbildungsangebote bislang in nennenswertem Umfang akkreditiert worden.

Auf der anderen Seite gibt es sehr oft ein mangelndes Wissen der Hochschulen um den Weiterbildungsbedarf und die Personalentwicklungsstrategien der Unternehmen. Dies liegt zum einen daran, dass es immer noch zu wenige Plattformen für einen Austausch zwischen Hochschule und Wirtschaft gibt. Zum anderen schauen die Personalabteilungen von Unternehmen oftmals lieber in die Ferne, als sich am Potential der regionalen Hochschulen zu orientieren. Kurse amerikanischer Hochschulen sind schon deshalb beliebt, weil sie mit ihrem attraktiven Standort einen

besonderen Reiz für die aus- und weiterzubildenden Mitarbeiter bieten. Dazu kommt das aktive Marketing der angelsächsischen Hochschulen, die mit Ihren Angeboten in deutschen Unternehmen viel präsenter sind als ihre deutschen Konkurrenten.

Es gibt jedoch darüber hinaus eine Reihe von formalen Rahmenbedingungen, die eine weitergehende Expansion von Weiterbildungsprogrammen der Hochschulen bislang behindert haben. So gibt es vielerorts Unklarheiten über die Anrechnungen von Lehrleistungen im Weiterbildungsbereich auf das Lehrdeputat von Professoren, über Berücksichtigungen in den Kapazitätsverordnungen und über Fragen der Honorierung. Dazu kommen haushaltstechnische Restriktionen, da in der Vergangenheit die erzielten Einnahmen der Hochschulen bei der öffentlichen Mittelzuteilung eher bestraft als belohnt wurden. Viele Hochschulen haben deshalb zu „organisatorischen Hilfskrücken“ gegriffen, um ihre Weiterbildungsprogramme zu vermarkten. Gesellschaften, Vereine oder Agenturen wurden gegründet, Schools etabliert oder An-Institute aufgebaut, um solche Angebote zu institutionalisieren.

Neben diesen formalen Hürden gab es bislang an den Hochschulen kaum Steuerungsmöglichkeiten, das eigene Personal für ein Engagement im Weiterbildungsbereich zu motivieren. Da das wesentliche Element auf der Reputationsskala eines Wissenschaftlers immer noch das Forschungs- und Publikationsergebnis ist, werden Leistungen in der Weiterbildung einfach zu wenig honoriert. Auch fehlt es noch an geeigneten Anreizsystemen, um Hochschullehrer im Auftrag der Hochschule für Weiterbildungsaktivitäten gewinnen zu können. Dies sollte bei zukünftigen Steuerungsmodellen unbedingt Berücksichtigung finden.

III. Ansatzpunkte für Weiterentwicklungen

Es gibt jedoch aktuell zahlreiche neue Anreize, die ohne Zweifel zu einem weiteren Ausbau der Weiterbildungsangeboten an Hochschulen führen werden. Zum einen können Hochschulen in einem zunehmend durch Wettbewerbsorientierung strukturierten Wissenschaftssystem gerade durch neue und innovative Angebote im Weiterbildungssegment eine besondere Profilbildung betreiben. Zum anderen bieten die anstehende Modularisierung der Studiengänge und der Einsatz der neuen Informationstechnologie große Entwicklungschancen.

Zum strategische und nachhaltigen Ausbau bedarf es jedoch einer „Institutional Policy“. Nicht nur muss die Hochschulleitung das Thema zur „Chefsache“ machen und mit Zielvereinbarungen und Anreizsystemen Fachbereiche dafür gewinnen, entsprechende Programme zu entwickeln. Vor allem bedarf es einer Institutionalisierung der Angebote in dem Sinne, dass man für die Vermarktung nach außen und die Kommunikation nach innen entsprechende Zentralstellen schafft, die in der Lage sind, in beide Richtungen zahlreiche Dienstleistungen zu erfüllen. Darüber hinaus müssen die Hochschulen die Neugestaltung der Studiengänge nach dem konsekutiven Modell und den internationalen Abschlüssen wirklich als Chance be-

greifen, das Prinzip des lebenslangen Lernens auch curricular zu verankern. Additive Weiterbildungsprogramme sind bei der Entwicklung konsekutiver grundständiger Studiengänge unmittelbar mitzudenken und mit zu entwickeln. Noch gibt es jedoch in Deutschland kaum ein Studiengangskonzept, das nach einem Bachelor-Abschluss eine Berufsphase vorsieht, bevor mit dem weiterführenden Masterstudiengang begonnen werden kann. Solche Studiengänge sind freilich an angelsächsischen Hochschulen Gang und Gäbe.

Zudem müssen die Hochschulen mehr als bisher eine nach Zielgruppen aufgeschlüsselte Kundenorientierung betreiben, um neue Angebote zu entwickeln und zu vermarkten. Dabei ist vor allen Dingen eine stärker ausgeprägte Orientierung an den Bedarfen von Unternehmen erforderlich, was entsprechende Kommunikationskanäle in die Wirtschaft voraussetzt.

IV. Neue Initiativen

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung wird mit einem neuen Programm, das im Oktober 2003 beginnt, Verbundprojekte im Bereich der „wissenschaftlichen Weiterbildung“ fördern. Hierbei sollen insbesondere hochschulübergreifende Kooperationen und Verbünde unterstützt werden, sowie Projekte, die die Weiterbildung für Lehramtsberufe außerhalb der Lehrerfortbildung in den Blick nehmen und gezielte Förderung von Frauen zur Übernahme von Führungspositionen in einem internationalen Kontext dienen.

Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft wird mit seinem Aktionsprogramm „Hochschulen im Weiterbildungsmarkt“ Mitte 2003 einen Wettbewerb ausschreiben, in dem nach den besten Geschäftsmodellen für Gesamtkonzepte der systematischen Entwicklung von Weiterbildungsangeboten an Hochschulen gesucht wird. Die besten Modelle werden mit Preisgeldern von 500.000 Euro ausgezeichnet und gefördert. Ziel des Wettbewerbes des Stifterverbandes ist es, den Hochschulen Anreize zu geben, von einer Angebots- zu einer Nachfrageorientierung zu gelangen und insgesamt bessere Kooperationsformen mit Unternehmen zu finden.

Für eine nachhaltige Weiterentwicklung der Weiterbildungsangebote deutscher Hochschulen ist es jedoch nicht zuletzt erforderlich, in der Konkurrenz zu den globalen Bildungsanbietern zu einem hochwertigen Qualitätssicherungsverfahren zu gelangen, das durch Akkreditierung und Evaluation Transparenz für potentielle Kunden schafft. Hier gibt es auch für die vielen neu entstandenen Akkreditierungsagenturen in Deutschland ein noch weitgehend unbeschriftetes Betätigungsfeld.

**Hochschule auf der Suche nach Qualität –
Elemente und Rahmenbedingungen**

1.

In jeder Diskussion über den Zustand und das Handeln von Hochschule taucht als eine Art Beschwörungsformel der Hinweis auf die zunehmende Bedeutung von Wettbewerb auf, dem sich die Hochschulen nun stellen müssten. Dabei wird dann vorausgesetzt, jeder wisse, was Wettbewerb ist und für die Hochschulen bestünden Rahmenbedingungen, in denen sich Wettbewerb praktizieren lässt. Weder das eine noch das andere ist der Fall. Das hindert die Beschwörer jedoch nicht, an die magische Wirkung des Wettbewerbs im Hochschulbereich zu glauben und jeden Misserfolg oder jede Unzulänglichkeit von Hochschulhandeln der unzureichenden Wettbewerbsausübung der Hochschulen zuzuordnen.

Es wird dabei übersehen, dass die Bildungsmisere in der Bundesrepublik Deutschland zu einem wesentlichen Teil auf das Nichtvorhandensein oder die Beseitigung von Wettbewerbselementen im öffentlichen Sektor zurückgeht. Darauf hat Artur Woll schon 1992 in *Ordo* Band 43 hingewiesen. Zwar könne, so Woll, eine Deregulierung der Hochschulen nicht Ergebnisse zeitigen, die in einem marktwirtschaftlich orientierten System mit einem erheblichen Anteil privater Hochschulen zu erwarten wären, jedoch die größten der gegenwärtigen Übel beseitigen oder mildern. Seine Vorschläge zur Deregulierung konzentrieren sich dann allerdings auf die Beseitigung des Länderkartells der Wissenschaftsminister, auf ein leistungsbezogenes und flexibles Hochschullehrerrecht und auf eine private Ausbildungsfinanzierung mit entsprechenden Konsequenzen für die Hochschulzulassung.

So zutreffend derartige Vorschläge zur Belebung des Wettbewerbs unter den Hochschulen sind, so unzureichend, unvollständig und letzten Endes hilflos sind sie zugleich, denn Wettbewerb unter den Hochschulen wird sich allein durch Deregulierung nicht einstellen, solange die Hochschulen selbst nicht eine wettbewerbsgeneigte Haltung einnehmen und sich entsprechend verhalten.

Es ist eine Binsenweisheit, dass Wissenschaftler als Forscher, nicht als Hochschullehrer, auf ihrem Fachgebiet mit Wissenschaftlern auf der ganzen Welt konkurrieren, also Wettbewerb um neuere Erkenntnisse und tiefere Einsichten betreiben. Ein solcher Wettbewerb und seine Erfolge sind unverzichtbar für den Wettbewerb der Hochschulen untereinander, Hochschulen verstanden als institutionalisierte Wissenschaft. Der Forschungswettbewerb ist Voraussetzung und Grundlage für den Wettbewerb der Hochschulen. Doch ist die Frage zu stellen, in welcher Art und mit welchem Ziel Wettbewerb überhaupt erfolgen kann.

Wettbewerbsordnung ist eine Ordnung, die das spontane Planen des Individuums voll zum Zug kommen lässt, wobei das Individuum auch eine juristische Person sein kann, und sie ist zugleich die einzige Ordnung, der es gelingt, vermittels der steuernden Kraft des Wettbewerbspreises die Millionen spontaner und freier Pläne mit einer zugleich zwingenden und sanften Gewalt untereinander und die Wünsche des Bedarfs dergestalt abzustimmen, dass der Reibungswiderstand asozialer Motive und Interessen auf ein beinahe mikroskopisches Mindestmaß herabgemindert wird.

Nun gibt es im Wettbewerb der Hochschulen untereinander keine dem Marktwirtschaftspreis vergleichbare wertmäßige Anzeige von Knappheit, und das den Handlungsrahmen absteckende Recht gestattet keine der Marktwirtschaft vergleichbaren Anpassungsvorgänge.

Studentenzahlen allein sind keine Leistungsindikatoren. Jemand, der glaubt, die Studentenzahlen einer Universität gäben Auskunft über das Leistungsvermögen dieser Hochschule, wird auch daran glauben, dass die Zahl der Zuschauer, die ein Fußballspiel bei freiem Eintritt besuchen, sowie die Größe des Stadions etwas über das Leistungsniveau der Mannschaft und vor allem über die Qualität des Spiels aussagen. In Bezug auf Hochschulen in Deutschland ist dies ein bis in Verwaltungs- und Regierungskreise weit verbreiteter Aberglaube.

Mangels des auf dem wirklichen Markt wirkenden Knappheitsindikators Preis - die Studentenzahl ist dafür absolut ungeeignet – muss daher beim universitären Wettbewerbsverhalten von der allgemeinen Zielsetzung der Universität ausgegangen und diese in konkrete Zielbestimmungen und auf deren Verwirklichung gerichtete Handlungen umgesetzt werden.

2.

Die allgemeine Zielsetzung von Universität lässt sich so kennzeichnen, dass sie eine öffentliche Einrichtung mit geregelter Muße ist, die zwei Grundaufgaben hat:

- sie sucht durch wissenschaftliche, d.h. rational überprüfbare Kritik, Begründung, Erneuerung oder Erweiterung der auf unmittelbarer Erfahrung und Eingebung beruhenden Wissensbestände und Handlungsmodelle die Unsicherheit der Zukunft zu verringern, und
- sie bereitet dabei auf Berufsrollen vor, von denen man erwartet, dass sie öffentlich bedeutsame Entscheidungen unter Unsicherheit möglichst rational fällen können.

Danach besteht die soziale Rolle der Universität darin, für gesamtgesellschaftlich wichtige Dienste, die nicht mehr durch den Rückgriff auf Erfahrung und Tradition geleistet werden können, wissenschaftliche Methoden des Denkens und Handelns zu entwickeln und die Führungsschichten einer offener gewordenen Gesellschaft wissenschaftlich zu bilden.

Immer dann, wenn das Handeln und Wirken von Hochschule im Mittelpunkt der Betrachtung steht, ist die Heranziehung des in den Hochschulgesetzen angewendeten juristischen Begriffs der Hochschule als Körperschaft und zugleich staatliche Einrichtung untauglich, um zu verstehen, welche Elemente und Rahmenbedingungen Hochschulen für ein qualitätsbezogenes Handeln benötigen. Da Hochschule sich nicht durch Sein, sondern durch Tun verwirklicht, ist es geraten einen organischen Hochschulbegriff zu wählen und Hochschule als einen Organismus zu sehen, der ein sich selbst organisierendes System darstellt mit iterativen nichtlinearen Rückkopplungsstrukturen bei dezentraler Selbststeuerung unter zentraler Koordination.

Eine elementare Handlungsleitlinie von Hochschule ist die Permanenz der Erwartung des Unerwarteten. Mit Karl Popper ist dick zu unterstreichen, dass eines der wesentlichsten Dinge in der Arbeit der Universität die gedankliche Vorwegnahme der realen Situationen des Lebens ist. Unsere unmittelbare hochschulpolitische Vergangenheit ist voller Nachweise, dass dieses Prinzip ständig vernachlässigt wurde.

Eine der unbewältigten Erblasten der Vergangenheit ist die stümperhafte Umsetzung der Expansion der deutschen Bildungseinrichtungen in der Folge der Picht'schen Veröffentlichung „Die deutsche Bildungskatastrophe“ aus dem Jahr 1964. Diese Expansion hätte umfassende Strukturreformen notwendig gemacht. Das Schicksal, man kann auch sagen das Unglück, wollte es, dass die deutsche Kultur- und Wissenschaftspolitik von den drei Hauptsätzen der Picht'schen Katastrophenlehre nur den ersten, wir brauchen mehr Akademiker, wahrnahm und realisierte. Die beiden anderen Hauptsätze, das Studium soll kurz sein, und im Beruf stehende Akademiker sollen regelmäßig zu einer Weiterbildung an die Universität zurückkehren, wurden übersehen und vernachlässigt.

Mit der Verwirklichung lediglich des ersten Hauptsatzes wurde das quantitative Element staatlicher Wissenschaftspolitik verstärkt. In den Vordergrund rückten die Bemühungen um die Bereitstellung von Studienplätzen. Hierfür wurden feste Planungsrichtwerte, wie etwa Studenten pro wissenschaftliches Personal, Quadratmeter-Hauptnutzfläche je Student und Bücherbestand je Fach entwickelt.

Wissenschaftsimmanente Überlegungen zu Gestalt und Struktur von Hochschulen gerieten ins Hintertreffen. Auch wenn sich die Kultusministerkonferenz nicht erst heute, sondern schon 1965 in einer Studie („Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland, Probleme und Tendenzen“) Sorgen um die Gestaltung von Lehre und Studium machte: *„Die zunehmende Verlängerung der Studienzeiten hat zu Überlegungen darüber geführt, wie weit der Studiengang der Studierenden gestrafft werden kann. Zur Diskussion stehen die Verantwortung der Fakultäten dafür, dass die Studierenden innerhalb der vorgeschriebenen Studienzeiten in sachgerechter Reihenfolge in allen notwendigen Fächern ihres Studienbereiches Vorlesungen und Übungen und andere Unterrichtsveranstaltungen besuchen und ihr Studium abschließen können, die Aufstellung von Studienordnungen, regelmäßige*

Studienberatung insbesondere für die Studierenden der Anfangs- und Prüfungssemester und die Reform des Prüfungsverfahrens.“

Eine der Lehren, die wir aus dem Umgang mit der Picht'schen Katastrophentheorie ziehen sollten, lautet: Nicht warten, bis die Konsequenzen aus quantitativen Entwicklungen so dramatisch werden, dass alle Kräfte auf die Errichtung von Notdämmen gegen die anrollende Flut konzentriert werden müssen.

Aber wie viele Menschen sind schon in der Lage, Dinge zu sehen, die noch hinter dem Horizont sind, zumal dann, wenn sie nur über einen engen Horizont verfügen. Im Bereich der Bildung sind wir darauf angewiesen, hinter den Zeithorizont zu blicken, der für kleine Tagesgeschäfte oder die Quartalsberichte der Unternehmen genügt. Das hat etwas mit den unterschiedlichen Regelkreisen zu tun, die z.B. für Personalentscheidungen in Unternehmen und für den Beginn und das Ende eines Bildungsprozesses eines Menschen gelten. Als die Wirtschaftsführer vor zehn Jahren unisono vor der Aufnahme eines Ingenieurstudiums warnten, weil sie gerade keine Ingenieure einstellen wollten, war vorprogrammiert, dass sie fünf Jahre später nicht mehr wahrhaben und die Hochschulen beschimpfen würden, sie versagten bei der Ingenieurausbildung.

Die Projektionen von Handlungsmustern in die Zukunft allein aus Erfahrungen der Vergangenheit funktioniert nur, solange die Rahmenbedingungen stabil sind. Zeiten des Wandels erfordern auch von den Hochschulen die Erstellung von Szenarien, und da die wesentlichen Komponenten unserer Zeit Wandel, Komplexität und Risiko sind, muss die Frage beantwortet werden, wie diese Komponenten sich auf Studien- und Lehrpläne, auf Forschungsprogramme, auf Lehrinhalte und auf die Hochschulorganisation auswirken.

Innerhalb der Festlegung der Rahmenbedingungen sind folgende Probleme zu meistern:

- Verlust von Flexibilität für neue Entwicklungen durch fortschreitende Institutionalisierung sowie relativ und absolut reduzierte Finanzmittel,
- Neigung zur Anpassung an äußeren und inneren Druck, oder anders gesagt, nachlassende Bereitschaft, Initiativen gegen Widerstände durchzusetzen,
- zunehmende Fixierung der Zweckbestimmung von Ressourcen und damit fehlende freie Ressourcen für Innovation und Entwicklung.

3.

Am erfolgreichsten werden sich die geschilderten Probleme durch den Willen zu und den Einsatz von Qualität bewältigen lassen. Was aber ist Qualität. Die deutsche Qualitätsgesellschaft hat dafür eine umfassende, aber sehr umständliche Definition entwickelt: *Qualität bezeichnet die Gesamtheit der Eigenschaften und Merkmale eines Produktes oder einer Tätigkeit, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung gegenüber Erfordernissen bezieht.* Leichter handhabbar ist die englische Kurzformel. Qualität ist *fitness for purpose*.

Wenn also Qualität die Eignung der Mittel und Wege für die Erreichung bestimmter definierter Ziele ist, dann geht es – abstrakt formuliert – in den Hochschule darum, die Ziele, Aktivitäten, Ressourcen und Strukturen so zu gestalten, dass diese Einrichtungen ihren Auftrag optimal erfüllen können. Bei den Zielen ist zu fragen, welche konkreten Leistungen sollen erbracht werden, wie können die Leistungen operationalisiert werden, welche Verfahren zur Leistungsmessung sind anzuwenden.

Die einzelnen Aspekte des Qualitätsmanagements sind die Fragen *Wie wird Qualität geschaffen* (Qualitätsentwicklung), *Wie wird Qualität gesteigert* (Qualitätsverbesserung), *Wie wird Qualität bewahrt* (Qualitätssicherung), *Welche Qualität ist vorhanden* (Qualitätskontrolle). Dabei darf nicht außer acht gelassen werden, dass bei allem Streben nach Qualitätssicherung gewährleistet sein muss, dass Veränderungen nicht nur möglich sind, sondern ständig für das Hochschulhandeln zu fragen ist, welche Veränderungen notwendig sind.

Neben den Aspekten des Qualitätsmanagements sind auch die Interessenten eines Qualitätsmanagements in den Blick zu nehmen. Neben der Hochschule selbst, die nach einer Optimierung ihre Programme, nach Effektivität, Effizienz und Verantwortungsgewährleistung sucht, sind dies der Hochschulträger mit dem Interesse an Verantwortungsgarantie, Effizienzkontrolle und Publizität, die Studierenden mit dem Wunsch nach Information, Transparenz und Garantie für Qualität sowie „Externe“ wie Gesellschaft und Wirtschaft, die ebenfalls außer der Qualitätsgarantie Transparenz, Information und Akzeptanz beanspruchen.

Die Gegenstände des Qualitätsmanagements der Hochschule sind die Zielsetzungen, die Programme, die Ressourcen und die Strukturen. Wettbewerb der Universitäten beginnt damit, die schon genannten allgemeinen Zielsetzungen in ihr gemäße, konkrete, charakteristische Aufgabenstellungen umzusetzen. Zweckmäßigerweise berücksichtigt die einzelne Universität dabei die Gesetzmäßigkeit des Lebenszyklus von Organisationen und Programmen, also Vorbereitung, Start, Wachstum, Konsolidierung, Stagnation, Verfall, und Ende.

Ein in der Konkurrenz erreichter Standard wird nur gehalten oder möglicherweise noch gesteigert werden können, wenn

- bisher ungenutzte materielle und geistige Potenziale wirksam gemacht,
- überholte oder nicht weiter führende Programme aufgegeben und damit Ressourcen (geistige und materielle) freigesetzt,
- neue Programme konzipiert und verwirklicht sowie
- soweit erforderlich zusätzliche Ressourcen bereitgestellt und eingesetzt werden.

Konkrete Zielsetzungen und Aufgabenstellungen können sein, ohne dass durch die Reihung die Bedeutung der einzelnen Handlung charakterisiert sein soll:

- Definition der Studienprogramme hinsichtlich Ziel und Durchführung,
- Offenlegung der qualitativen und quantitativen Studienbedingungen in Bezug auf das Ausbildungsziel,
- regelmäßige Überprüfung der Studienprogramme (nach jeweils maximal zehn Jahren) auf Durchführbarkeit und Zielerreichung,
- Einführung von Hochschullehrerseminaren,
- Überwachung der Erfolgsrate oder Schwundquote der Studenten,
- Kontrolle des Berufserfolges der Absolventen,
- Transparenz nach außen zur Aktivierung gesellschaftlicher Unterstützung und Transparenz nach innen zur Gewinnung informierter und motivierter Mitarbeiter, die an der jeweiligen Zielverwirklichung aktiv beteiligt sind,
- Schwerpunktbildungen in voraussichtlich künftig wichtig werdenden Forschungsfeldern.

Der Wille zur Erreichung und Bewahrung einer Position der Exzellenz lässt sich in die Tat umsetzen mit der Definition von Zielen und Aufgaben. Die Umsetzung wird allerdings nur dann möglich sein, wenn Entscheidungs- und Handlungsstrukturen zur Verfügung stehen, die aufgabenkonform sind. Die den deutschen Hochschulen durch die Hochschulgesetze übergestülpten Entscheidungsstrukturen sind in diesem Sinne kontraproduktiv. Sie berücksichtigen nicht, dass die Institution ein Instrument ist, das einem Zweck dient, nicht aber Selbstzweck ist. Kein deutsches Hochschulgesetz berücksichtigt dies. Hochschulen erfüllen deshalb ihre Aufgaben nur dann qualitätsorientiert, wenn sie den Mut aufbringen, zwingende organisatorische Vorgaben der Hochschulgesetze zu missachten. Nur um ein Beispiel anzuführen: Absolut kontraproduktiv für Qualitätsoptimierung ist der Zwang, Studienprogramme innerhalb der Organisationsgrenzen von Fakultäten oder Fachbereichen organisieren zu müssen.

4.

Ein wichtiges Instrument des Qualitätsmanagements an und für Hochschulen sind Zielvereinbarungen, ein in Deutschland bisher fast unbekannter und daher wenig genutzter Weg.

Eine Zielvereinbarung wird in einem partnerschaftlichen Verfahren zwischen den Beteiligten ausgehandelt und gemeinschaftlich beschlossen. Zielvereinbarungen sind somit Ausdruck und Verwirklichung eines kooperativen Führungsstils. Sie erfordern, um ihre volle Wirksamkeit zu entfalten, Partner, die „auf gleicher Augenhöhe“ miteinander verhandeln. Dieses Grunderfordernis schließt jegliche Vorgaben des Staates und des diesen vertretenden Ministeriums als übergeordnete weisungsbefugte Behörde aus. Zielvereinbarungen beruhen sowohl in der verfahrensmäßigen Vorbereitung als auch in der inhaltlichen Ausgestaltung auf dem Konsensprinzip.

Durch eine Zielvereinbarung verpflichten sich beide Seiten, in einem bestimmten Zeitraum vertraglich vereinbarte Leistungen zu erbringen. Die Leistungsinhalte einer Zielvereinbarung umfassen Profilbildung, Leistungsanforderungen, Bewertung und Finanzierung. Durch Zielvereinbarungen im Hochschulbereich soll staatliche Detailsteuerung zurückgedrängt werden. Es geht dabei darum, institutionelle Autonomie und wissenschaftliche Qualität zu entwickeln und zu sichern. Im einzelnen bedeutet dies, dass die vereinbarten Ziele ausreichend konkret sein und gleichzeitig Spielräume zur Umsetzung belassen müssen. Die Ziele müssen überprüfbar, realistisch und konsistent sein. Dies schließt eine inhaltliche Gleichgewichtung von Zielen, die dem Interesse des staatlichen Trägers und dem Gemeinwohl dienen ebenso ein wie Gesichtspunkte der Wirtschaftlichkeit, der Geschäftsprozessoptimierung, der Autonomiestärkung und der Gewinnung und Sicherung akademischer und wissenschaftlicher Qualität. Das Prinzip der Belassung von Spielräumen zur Umsetzung erfordert, dass keine Maßnahmen oder Aktivitäten im Detail vereinbart werden. Die operative Ausgestaltung und Umsetzung der Ziele muss beiden Partnern als eigenständiger und flexibler Gestaltungsspielraum vorbehalten bleiben. Regelungen auf der Maßnahmenebene sind in Zielvereinbarungen kontraproduktiv. Die Überprüfbarkeit der Ziele erfordert, dass Kriterien für die Erfolgssicherung ebenso vereinbart werden wie Fristen zur Zielerreichung. Das Bewertungsverfahren und dessen Ergebnisfindung ist in der Zielvereinbarung festzulegen. Dafür sind konkrete Verantwortlichkeiten festzulegen. Schließlich müssen auch die zur Zielerreichung benötigten Ressourcen ebenfalls vereinbart werden.

5.

Eine ebenfalls in der Anwendung noch in den Anfängen steckende Maßnahme des Qualitätsmanagements für Hochschulen ist der Einsatz von Evaluation und Akkreditierung als Verbundinstrument.

Evaluation ist ein Verfahren, durch das gemäß vorher vereinbarter oder festgelegter Kriterien Qualität und deren Standard festgestellt wird. Dies leistet jede Evaluation, mehr jedoch nicht, d.h. sie hat keine konkreten unmittelbaren Auswirkungen. Eine Evaluation endet mit einer bestimmten Feststellung. Erfordert diese Feststellung weiteres Handeln, muss eine zusätzliche Komponente hinzukommen, und zwar ein Vorgang, den man mit Akkreditierung bezeichnet.

Akkreditierung bezeichnet ein Verfahren, das zunächst festzulegen hat, was sein Gegenstand ist. Der Gegenstand von Akkreditierung ist nicht notwendigerweise die auf einer Qualitätsfeststellung beruhende Schlussfolgerung. Die Konsequenz eines Akkreditierungsverfahrens kann durchaus auf anderen Kriterien als Qualität beruhen, etwa auf der Feststellung hinsichtlich der Zugehörigkeit der für das zu akkreditierende Programm Verantwortlichen zu einer bestimmten politischen Partei.

Eine Akkreditierung ist somit die Anerkennung eines Programms oder einer Institution in einem formalen und transparenten Verfahren mit exakt definierten auf der Grundlage einer Qualität zum Gegenstand habenden Evaluation, die ebenfalls in einem formalen und transparenten Verfahren nach vorher festgelegten Kriterien durchgeführt wird. Dient das Begutachtungsverfahren der Beurteilung eines Studienprogramms, so ist der Inhalt und die Validität der Zielsetzung zu prüfen, die Übereinstimmung von Zielen, Inhalten und Verfahrensabläufen und das Vorhandensein und der effiziente Einsatz von geeigneten Ressourcen.

Das Verbundinstrument von auf Evaluation beruhender Akkreditierung entfaltet eine Fülle von Wirkungen, die sich eindeutig den jeweiligen Verfahrensabschnitten zuordnen lassen und hier nur mit Stichworten aufgelistet werden können.

Die Wirkungsparameter von Evaluation sind:

- Qualitätsfeststellung,
- Entsorgung von Tabus,
- Diskussionspflege,
- Zielüberprüfung,
- Stärkung von Verantwortungsbewusstsein,
- Transparenz von Aktivitäten und Ereignissen,
- Nutzung der Sichtweise des fremden Blicks,
- Selbstlernprozesse für die Hochschule als lernende Einrichtung
- Rechenschaftslegung,
- Initiative für Veränderungsprozesse.

Die möglichen Wirkungen der Akkreditierung sind:

- Nationale Anerkennung von Programmen und Institutionen,
- Internationale Akzeptanz von Programmen und Institutionen,
- Qualitätsnachweis durch Transparenz,
- Zwang zur Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung,
- Nutzer- und Abnehmerschutz,
- Grundlage für Belohnungen und Sanktionen,
- Basis für Marketingmaßnahmen.

6.

Für eine optimale Umsetzung eines qualitätsorientierten Handelns der Hochschulen sind, neben den Hochschulen selbst, zwei weitere Partner erforderlich, und zwar der Staat sowie eine von Hochschulen getragene und von ihnen selbstverwaltete Koordinierungseinrichtung, die unabhängig und unbeeinflusst von den subjektiven Interessen der einzelnen Hochschule einerseits die Qualität der einzelnen Hochschule sichert und andererseits die Qualität des gesamten Hochschulsystems entwickelt.

Aus dem Willen zur eigenen Qualitätssicherung und zur Qualitätsentwicklung des gesamten Systems haben sich über 80 Hochschulen aus Deutschland und Österreich zu dem Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätsentwicklungs-Institut ACQUIN zusammengeschlossen. ACQUIN bildet eine selbstverwaltete Hochschulgemeinschaft mit den Vorteilen, dass diese Gemeinschaft bis in die letzten Verästelungen alle Hochschulstrukturen umfassend kennt, bis hin zu den spezifiziertesten Feinheiten mit den Prozessabläufen von Hochschulen vertraut ist, und, was nicht hoch genug einzuschätzen ist, die Sprache der Hochschule und ihrer Mitglieder spricht, ihre Motivationen und Ziele und ihre Arbeitsweisen teilt. Eine Gemeinschaftseinrichtung wie ACQUIN ist unersetzlicher Partner im Prozess des Systemwandels der einzelnen Hochschule. Mit der Gründung einer solchen Gemeinschaftseinrichtung haben sich die Hochschulen auf den Wege begeben, für die Bereiche Studium und Lehre und Organisationsentwicklung dem Hochschulsystem ein Qualitätssicherungsinstrument an die Seite zu stellen, wie es die Deutsche Forschungsgemeinschaft bereits seit Jahrzehnten für den Forschungsbereich darstellt.

Im Prozess der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sowie der Wettbewerbsorientierung sowohl der einzelnen Hochschule als auch des Hochschulsystems ist auch der Staat unentbehrlich, jedoch in einer neu bestimmten Funktion. Nachdem sich in den Jahrzehnten des Hochschulausbaus und der Hochschulexpansion erwiesen hat, dass Qualitätsentwicklung und Qualitätsgarantien mit bürokratischen Mitteln nicht erreichbar sind, muss sich der Staat auf die von ihm mit bürokratischen Mitteln beherrschbaren Aufgaben zurückziehen. Dieses sind vor allem:

- die landesplanerische Gestaltung,
- die ökonomische Trägerschaft und Verantwortung,
- die rechtsaufsichtliche Gewährleistung von Grundnormen,
- die Sicherung von Information und Transparenz sowie
- die Partnerschaft in Zielvereinbarungen zum Qualitätsmanagement.

7.

Nur mit Hilfe solcher partnerschaftlicher Kooperationen von Staat und Hochschulsystem auf der Basis der hier nur angedeuteten Rahmenbedingungen wird das deutsche Hochschulsystem in der Lage sein, sich auf Dauer erfolgreich im internationalen Wettbewerb der Systeme zu behaupten und durchzusetzen. Andernfalls wird sich fortsetzen und fortentwickeln, was Karl Popper 1991 in seinem Essay „Alles Leben ist Problemlösen“ schrieb: *„Obwohl ich natürlich weiß, dass es viel Schlechtes gibt, so weiß ich doch, dass unsere Welt die beste ist, die es je in der Geschichte gegeben hat.ich bin bereit meine These ... zu verteidigen und auch die weitere These, dass das allgemeine Gejammer über die böse Welt, in der wir leben – man kann das als die herrschende Religion unserer Zeit bezeichnen -, zu allen Tatsachen in Widerspruch steht. Dabei ist meine zweite Hauptthese, dass es uns nicht nur wirtschaftlich besser geht, sondern dass wir auch moralisch besser sind. Nur eines bin ich bereit zuzugeben: dass wir dümmer sind als je zuvor und unkritisch dem gegenüber, was zu glauben gerade modern ist. Aber das wird nie gerne gehört und sicher auch nicht geglaubt.“*

Vielleicht liegt der Grund in den fürchterlichen Fehlern, die wir als Erzieher machen, und da die Erziehung zur Technik gerechnet werden kann, sind diese Fehler technologische Fehler. Und das Schlimmste ist, dass wir aus diesen Fehlern nicht lernen.“

Es sieht im Moment so aus, als hätten die Hochschulen die Kraft gewonnen, aus Fehlern zu lernen, aus den eigenen und denen anderer. Hoffen wir, dass auch der Staat dazu bereit und in der Lage ist.

Protokoll

Das Forum hatte nur vierzehn Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die sich jedoch lebhaft an der von Herrn Rolf Reinert vom BMBF geleiteten Diskussion beteiligten.

Schon durch Fragen während des ersten Impulsreferates hatte sich angedeutet, dass es definitorische Probleme in Bezug auf Weiterbildung gibt, insbesondere eine Abgrenzung zu Fortbildung, aber auch zu Erst-, Zweit- und Aufbaustudien, und dass die Teilnehmer nicht zuletzt aus diesem Grund zum Teil recht unterschiedliche Erwartungen mitbrachten. Dies wurde in der Diskussion immer wieder deutlich. Die Klärung der Terminologie- und Abgrenzungsfragen wurde jedoch als zu zeitaufwendig verworfen. Die für Universitäten traditionell wichtige Lehrerweiterbildung bzw. auch Lehrerfortbildung machen durch besoldungs- und laufbahnrechtliche Vorgaben Abgrenzungen, die für Teilnehmer mit anderem Erfahrungshintergrund nicht immer nachvollziehbar, geschweige denn auf ihren Bereich übertragbar erscheinen. Für eine Definition ist auch die jeweilige Perspektive wichtig, sei es die Sicht der Weiterbildung anbietenden Institution oder der Blickwinkel eines Abnehmers, also einer Firma oder eines individuellen Teilnehmers. Da dieses Thema nicht als zum Kernbereich des Forums gehörig angesehen wurde und die Zeit für eine Vertiefung nicht gereicht hätte, wurden diese Fragen nicht weiter verfolgt. Ferner war angenommen worden, dass es gerade auch in Bezug auf die Rolle des Staates um Weiterbildung für das an Hochschulen vorhandene Personal, einschließlich der Hochschullehrer, gehen würde.

Fragen zur Lehrerbildung, sowohl in Bezug auf die erste, die zweite wie auch die dritte Phase, also diejenige der Fort- oder der Weiterbildung, traten jedoch auch weiterhin mehrfach auf. Das, was an Qualifikationen erforderlich sei, und das, was per Prüfungen erfragt werde, liege weit auseinander, ganz abgesehen davon, dass ein Tabu dahingehend bestehe, dass formale Prüfungen zum Lehrerberuf qualifiziere und nicht real überprüfte Kompetenzen, die in Schule und Unterricht gebraucht würden. Darin lägen dann teilweise Fort- bzw. Weiterbildungsprobleme, weil trotz bescheinigter Befähigung entsprechende Kompetenzen gar nicht vorlägen.

Die beiden Impulsreferate hatten den Akzent aber zum einen auf das Angebot an Weiterbildung von Seiten der Hochschulen und zum anderen auf die Verlagerung der Qualitätssicherung in Bezug auf diese Angebote von den Wissenschaftsministerien der Länder auf nichtstaatliche Einrichtungen (Akkreditierungsagenturen) gelegt. In beiden Referaten kam damit dem „Weiterbildungsmarkt“ eine große Bedeutung zu, auch deshalb, weil es hier sehr unterschiedliche Anbieter (Großanbieter wie das „Haus der Technik“ in Essen, Fachgesellschaften, Volkshochschulen

u.a.m.) gibt und die Hochschulen diesen „Markt“ erst spät entdeckt haben, teils dort auch heute noch nicht mit eigenen Angeboten auftreten. Es zeigten sich jedoch unterschiedliche Auffassungen dazu, ob dieser Markt durch geschichtliche Entwicklung und Verflechtungen unter den traditionellen Anbietern schon weitgehend verteilt sei oder ob sich gerade für Hochschulen mit dem ihnen in weiten Kreisen entgegengebrachten Vertrauen und Ansehen auch heute noch hervorragende Chancen im Weiterbildungsbereich öffneten.

Durch mehrere Diskussionsbeiträge wurde deutlich, dass zwar einzelne Hochschullehrer schon lange im Bereich der Weiterbildung sehr präsent sind, dass dies aber nicht für die Hochschule als Institution und auch, abgesehen von wenigen Ausnahmen, nicht für Fachbereiche gelte. Die Frage wurde gestellt, warum es amerikanischen Hochschulen gelinge, auch deutschen Firmen bedarfsgenaue Angebote zu machen. Eine Antwort war, dass es in deutschen Hochschulen an einem identifizierbaren Ansprechpartner fehle, dass es aber auch „prestigeträchtiger“ sei, amerikanische Hochschulen zu nehmen, zumal wenn diese ein entsprechendes internationales Renommee hätten. Für die deutsche Hochschule komme es aber zunächst darauf an, das Engagement und Know-how einzelner Hochschullehrer zu nutzen, zu bündeln und durch eine in der Hochschulspitze anzusiedelnde Organisationseinheit sichtbar und damit ansprechbar zu machen. Diese Einheit müsse aber nicht nur nach außen als einheitlicher Ansprech- und Organisationspartner fungieren, sondern auch innerhalb der Hochschule die vorhandenen und nachgefragten Kompetenzen und Bereiche zu Weiterbildungsangeboten bündeln, die als Ganzes auf den Markt gebracht werden könnten.

Verschiedene Diskutanten machten deutlich, dass es dabei nicht mit einer Umorganisation in der Hochschule getan sei, sondern dass bei Hochschulleitung, in den Fachbereichen bis zur einzelnen Professur ein Umdenken einsetzen müsse. Bislang sei aber ein Denken entsprechend der Kapazitäts-Verordnung im Sinne einer Verteilung der Lehre auf Studiengänge vorherrschend, manchmal auch Forschungsinteressen. Ein Hineindenken in Wettbewerbspositionen in Bezug auf einen „Weiterbildungsmarkt“ fehle aber. Dieses tiefgreifende Umdenken müsse auf allen Ebenen bis hin zur Berücksichtigung schon bei Berufungen erfolgen.

Weiter gelte es, die vorhandenen Möglichkeiten auszuloten, also nach innen eine Transparenz zu schaffen, was genau angeboten werden könne, und dann attraktive Angebote nach außen zu kommunizieren und das mit dem Hinweis zu verbinden, dass auf Nachfrage auch bedarfsgerechte Angebote gemacht werden könnten. Die Hochschulen seien zwar eher angebotsorientiert, sollten aber auch selbst Defizite insbesondere bei mittelständischen Firmen ausmachen und mit einem entsprechenden Angebot an diese Firmen herantreten.

Es wurde zu bedenken gegeben, dass es leider nicht so sei, dass die Hochschulen keine Probleme mit Erststudenten hätten, obwohl sie weitgehend auf diese fixiert seien. Dazu gebe es aber auch Probleme mit Zweitstudenten; hier wurde auf die neuen gestuften Studiengänge Bezug genommen, bei denen nach einem Bachelor-

abschluss z. B. erst eine Berufstätigkeit in der Wirtschaft erfolgen solle, um später, auf dieser Erfahrung aufbauend, ein Masterstudium zu beginnen. Auch die Angebote für Abendstudenten seien in Deutschland unzureichend ausgebaut. Es gehe also bei einer Neuorientierung der Hochschule nicht nur um „Weiterbildungsmarkt“, sondern um eine generelle Hinwendung zu all dem, was an Qualifikationen gebraucht und nachgefragt werde, also kurz: darauf, was marktgängig sei.

Dagegen wurde eingewendet, dass Hochschulen auch weiterhin solche Bildung vermitteln sollten, die keine marktgängigen Angeboten darstellten. Den Hochschulen komme auch im Bereich der Weiterbildung eine Funktion in Bezug auf Aufklärung der Welt und der Kultur zu. Deshalb müsse es auch weiterhin „Orchideenfächer“ geben, auch wenn es dafür keine oder kaum Marktchancen gebe.

Gegen das Argument einer „Überlastung“ der Hochschullehrer durch Übertragung bzw. Übernahme von zusätzlichen Aufgaben in der Weiterbildung wurde eingewendet, dass zahlreiche Hochschullehrer offensichtlich Zeit für entsprechende Nebentätigkeiten hätten. Offen blieb aber weitgehend, wie es der Hochschule gelingen solle, die teils für einzelne Hochschullehrer sehr profitablen privaten Nebentätigkeit in der Weiterbildung zu einem Teil ihrer Haupttätigkeit zu machen. Vorgeschlagen wurden eine Ausschöpfung der vorhandenen Vorschriften, nach denen auch heute schon eine angemessene Beteiligung der Hochschule an Einkünften aus Nebentätigkeiten möglich wäre, aber auch ein Ausbau von finanziellen (Prämien, Leistungszulagen) und ideellen Anreizen (mehr Anerkennung z.B. durch Sichtbarkeit des Angebotes) für die einzelnen Professoren und Professorinnen.

Zu einer stärkeren Beachtung auf dem Weiterbildungsmarkt könnten u.a. Weiterbildungszertifikate beitragen, die die Hochschule selbst ausstellt und die deshalb bei Abnehmern hoch im Ansehen stehen, oft höher als solche von privaten Anbietern. Auch die Verwendung im Ausland sei unproblematischer, wenn eine Hochschule für die Qualität verantwortlich zeichne. Durch ein sichtbares Weiterbildungsangebot würden Hochschule und Hochschullehrer gemeinsam profitieren.

Dies wurde aber von anderen Teilnehmern angezweifelt, weil Weiterbildungsangebote heute nach Kosten weitgehend nicht profitabel seien. In diesem Zusammenhang wurde auf das EU-Wettbewerbsrecht hingewiesen, das ggf. (versteckte) Subventionen nicht zulasse; dies geschehe vor allem in der Weise, dass Räume mit Ausstattung und aus der Grundausstattung bezahltes qualifiziertes Personal eingebracht würden, sodass die Teilnahmegebühr nicht kostendeckend, sondern quasi nur als Zubrot für die Lehrenden und die Hochschule anzusehen sei. Aus wettbewerbsrechtlicher Sicht müssten die Gebühren/Entgelte für ein Weiterbildungsangebot auch dessen reale Kosten abdecken.

Weiter wurde vehement darauf verwiesen, dass unbedingt vermieden werden müsse, dass die Hochschule eigenproduzierte Mängel und Defizite aus der Erstausbildung, dem Erststudium, durch ein Weiterbildungsangebot beheben wolle. Priorität müsse die qualitativ gute und bedarfsgerechte grundständige Ausbildung

behalten. Weiterbildung müsse ein Upgrading, das heißt, eine erkennbare zusätzliche Qualifikation bringen.

Als weiteres Problem wurde gesehen, dass es keine Transparenz, keine Vergleichbarkeit, keinen Qualitätsmaßstab gebe – weder für die Anbieter noch für die Abnehmer. Bisher sei die Qualifikation durch Input definiert worden; gerade für Weiterbildungsangebote sei es aber wichtig, Anforderungsprofile zu kennen und darauf mit konkreten Angeboten zu reagieren. Da sei man trotz vielversprechender Ansätze noch ganz am Anfang. Selbst Anforderungsprofile für den gehobenen Dienst, einer Ausbildungsdomäne der Fachhochschulen, seien weitgehend unklar und da, wo man welche finde, definierten sie eher die Anforderungen, wie sie vor zehn Jahren bestanden haben mögen, keineswegs aber diejenigen, die in zehn Jahren erforderlich sein würden.

Gerade in Bezug auf die Vermittlung konkret definierter Kompetenzen, so wurde betont, böten die neuen gestuften Studiengänge große Chancen, wenn z.B. für einen Masterstudiengang – dies gelte aber entsprechend auch für Weiterbildungen – eine bestimmte Berufspraxis als Voraussetzung gefordert sei. Hier könne wie bei Wirtschaftsprüfern oder Steuerberatern vorgegangen werden, wo theoretisches Wissen nur zusammen mit praktischer Berufserfahrung zu einem Prüfungserfolg führen könne. In solchen Dingen gebe es aber Vorbehalte sowohl bei Hochschulen wie auch von staatlicher Seite.

Weiterhin wurde deutlich, dass es je nach Hochschule und Fachbereichen, aber auch nach Standorten zum Teil recht unterschiedliche Bedingungen gebe. Schon deshalb könne nur jede einzelne Hochschule für sich feststellen, wo ihre Kompetenzen auch in Bezug auf Weiterbildung liegen und welche in ihrem Umfeld nachgefragten Qualifikationen sie vermitteln könne. Sodann könne sie einen Weg beschreiten, der, wie nicht nur in den USA zu sehen sei, durchaus profitabel werden könne.

Angelika Schade

Streitgespräch Protokoll

Teilnehmer: Prof. Dr. Klaus Landfried, Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn
Ministerialdirektor Josef Erhard, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München
Guy Haug, Europäische Kommission, Brüssel
Senatorin a.D. Sybille Volkholz, Berlin

Moderator: Uwe Schlicht, Der Tagesspiegel, Berlin

Schlicht setzt den Auftakt mit der *Hochschulseite*:

Die *Entwicklung der BA-/MA-Studiengänge* sei in eine kritische Phase getreten. Wichtig sei es, die Rolle der Wirtschaft kritisch zu hinterfragen, die als „Abnehmer“ der Absolventinnen und Absolventen der neuen Studiengänge ungenügend informiert sei und sich nicht ausreichend für die *Akzeptanz* einsetze:

- Bei den Wirtschaftsvertretern/Personalleitern (abgesehen von großen Unternehmen) herrsche weitgehend *Unkenntnis* über BA-/MA-Studiengänge: sie würden in ihrer Wertigkeit falsch eingeschätzt (etwa wie Abschlüsse der Berufshochschule, der Bachelor gewissermaßen als Vordiplom).
- Eine *Vermittlungsagentur der Wirtschaft* habe unlängst mehr als 12.000 Angebote für Diplom/Magister- und sieben für BA-/MA-Absolventen bearbeitet (in einem anderen Fall standen Angebote für 8.000 Diplomabsolventen etwa fünf bis sechs BA-/MA-Angeboten gegenüber).
- Die *Akkreditierung* habe sich noch nicht als neues Qualitätssicherungssystem durchgesetzt. So sähen die privaten Hochschulen in der Regel davon ab, eine Akkreditierung zu beantragen.

Fazit: Die mit der Einführung von BA-/MA-Studiengängen verbundene Pionierfunktion sei ein Jahr vor der Nachfolgekongress von Bologna in Berlin nicht mehrheitsfähig.

Landfried sieht die Diagnose gelassener: Man könne die Reform entweder durch den Staat steuern oder aber die Entwicklung dem *Wettbewerb* überlassen. Hinsichtlich der Akzeptanz der neuen Studiengänge auf dem Arbeitsmarkt verweist er darauf, dass die Absolventen zweifellos vorsortiert würden. Die Ergebnisse der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zeigten jedoch, dass beispielsweise Geistes-

wissenschaftler den Weg in die Berufstätigkeit fänden, wenn auch nicht immer in den ihrer Qualifizierung entsprechenden Bereichen. Das Problem sei ein anderes, nämlich der Weg zur Prüfung, also ein Problem der *Studienorganisation*.

Skeptisch ist Landfried allerdings hinsichtlich der hohen Erwartungen an BA-/MA-Studiengänge. Die Entwicklung der mit der Bologna-Erklärung verbundenen Änderungen im Hochschulsystem bräuchten Zeit; Bildungspolitik sei jedoch einem langsamen Schiff vergleichbar. In anderen Ländern (Österreich, Schweiz) würden Veränderungen der Studienstruktur verordnet. Von einem solchen Vorgehen sei man in Deutschland bei der Reform der Studiengänge aber bewusst abgerückt; deshalb komme es darauf an, *Anreize zu schaffen*.

Die Akkreditierung als neue Form der Qualitätssicherung sei noch zu aufwändig und zu kostenintensiv. Es sei aber zu erwarten, dass in zwei bis drei Jahren alle BA-/MA-Studiengänge akkreditiert seien. Das Verfahren müsse jedoch „verschlankt“ werden, um dauerhaft akzeptiert zu werden; das Verhältnis zur staatlichen Genehmigung müsse geklärt werden. Im Übrigen sei Qualitätskontrolle umfassender, so spiele das *internationale Ranking* im Hochschulbereich in Zukunft eine wichtige Rolle.

Schlicht verweist darauf, dass in der Wirtschaftskrise die *Reaktion der Hochschulen* zu langsam sei und die Studierenden und Eltern mit entsprechendem Nachfrageverhalten reagierten. Auch wüssten die Hochschulen nicht genau, wie sie auf die BA/MA-Reform reagieren sollten.

Landfried entgegnet, dass es Antworten der Hochschulen auf die *geänderte Nachfrage* gebe: Mit dem Rückgang der Anfängerzahlen in den Ingenieurwissenschaften seien auch die Angebote verändert worden, und es seien deutliche Zuwächse im Bereich BA/MA mit veränderten Studienstrukturen vorhanden. Erhard äußert Zweifel, ob die Einführung von BA/MA-Strukturen im öffentlichen Dienst sinnvoll sei. Man habe ein gut funktionierendes tradiertes Diplomsystem; die künstliche Teilung in BA/MA in der Lehrerbildung sei, wie sich in Rheinland-Pfalz zeige, kaum zu realisieren. Die Systematik sei zu wenig durchdacht. Er sehe keinen Platz für den Bachelor im Bereich der Lehrerbildung.

Schlicht bittet Haug um eine Einschätzung der deutschen Debatte, auch im *internationalen Vergleich*. Haug teilt die Schlichts Skepsis nicht und zeigt sich wie Landfried optimistisch. Er prognostiziert, dass sich BA-/MA-Studiengänge längerfristig international durchsetzen werden und verweist auf das Beispiel Dänemarks: Dort habe die Annahme der BA/MA-Studiengänge durch die Wirtschaft etwa zehn Jahre auf sich warten lassen.

Haug erwähnt ein Problem des traditionellen Systems der deutschen Studienabschlüsse: Die *Anerkennung der Abschlüsse* stößt z.B. in den USA auf Schwierigkeiten; nicht selten würden in Deutschland erworbene Universitätsdiplome dem Bachelorgrad gleich gestellt. Häufig hätten deutsche Diplom-Absolventen die Beweislast zu tragen. Auch in Europa seien derartige Unklarheiten nicht ausgeräumt. In diesem Zusammenhang spiele ein *Akkreditierungssystem mit europäischer*

Dimension eine große Rolle, um die Anerkennung von Abschlüssen europaweit zu garantieren. Aufwändige Qualitätssicherungsverfahren wären hier fehl am Platz. Akkreditierung sollte keine gegen die Hochschulen gerichtete Kontrolle sein, sondern vielmehr bei der internationalen Anerkennung Unterstützung leisten. Großbritannien habe mit seinem bürokratischen Verfahren leidvolle Erfahrungen gemacht.

Erhard weist darauf hin, dass Anerkennungs- und Akkreditierungseinrichtungen aus anderen Ländern die *Wertigkeit der deutschen Abschlüsse* nicht richtig einschätzen könnten. Haug macht deutlich, dass wir von ausländischen Einrichtungen nicht erwarten könnten, dass sie unsere Abschlüsse besser bewerteten, als wir es selbst täten. Thieme (KMK) verweist in der Diskussion darauf, dass in einem Spitzengespräch zwischen BDI, BDA und KMK die Verbände deutlich die Einführung der BA-/MA-Studiengänge begrüßt hätten. Auch er macht deutlich, dass die Anerkennungsproblematik, insbesondere auch für die neuen Studienabschlüsse, noch keineswegs gelöst sei und daher dringend auf der Agenda stehen müsse.

Schlicht thematisiert die Veränderung der Bildungslandschaft durch private und ausländische Anbieter sowie durch die *GATS-Verhandlungen*. Amerikanische Akkreditierungsagenturen könnten verstärkt auf dem deutschen Markt tätig werden. Haug erwidert, dass GATS für den privaten Teil des Bildungswesens gelte. Wichtig sei es in diesem Zusammenhang, die öffentlichen Instrumente zu unterstützen; der Konvention von Lissabon müsse stärkere Geltung verschafft werden; ausländische Akkreditierungsagenturen dürften im Inland nur tätig werden, wenn sie zugelassen seien. Erhard vertritt die Auffassung, dass GATS auch für den Schulbereich gelte. In der Diskussion um Bildung als Ware sei unterbelichtet, dass Bildung nicht mit der unmittelbaren Verwertbarkeit zu tun habe, sondern mit ganzheitlichem Bilden. Bayern habe im Vergleich zu anderen Ländern den größten Anteil an Privatschulen; allerdings sei in diesem Bereich die Liberalisierung noch nicht weit vorangeschritten und der Staat gebe auch seine Steuerungsaufgabe nicht auf.

Landfried fordert im Hinblick auf private Anbieter, dass die KMK die *institutionelle Akkreditierung privater Hochschulen*, bei denen bisher der Wissenschaftsrat nur auf Antrag tätig werde, durch Staatsvertrag verpflichtend machen und die Aufgabe dem Akkreditierungsrat zuweisen solle. Auch Haug hält die Akkreditierung privater Hochschulen für eine wichtige Aufgabe. So könnten, wie beispielsweise in Österreich, von einer erfolgreichen Akkreditierung die Stipendienvergabe und die Visumserteilung abhängig gemacht werden.

Die Diskussion über den *Schulbereich* beginnt mit den Folgen des „PISA-Schocks“:

Schlicht stellt die Frage, ob die *Ganztagschule* die richtige Lösung für das „PISA-Debakel“ sei. Volkholz hält die Frage so für falsch gestellt. Sie weist darauf hin, dass die Schule von einem anderen Generalverdacht gelebt habe, nämlich, dass sie auf Elternarbeit aufbauen könne. Andererseits sei das Recht auf Einklang von Be-

rufs- und Familientätigkeit zwar vorhanden, aber begrenzt gesichert. Erfahrungen aus dem Ausland zeigten, dass alle Länder mit einem ausgebauten Ganztagschulsystem höhere Geburtenraten hätten. Es sei klar, dass Ganztagschulen keine Antwort auf die PISA-Ergebnisse seien; doch sei es zu begrüßen, dass der Bund die Initiative zur Finanzierung von Ganztagschulen ergriffen habe. Die schlechteste Bedingung für Leistung sei, so die Ergebnisse der PISA-Studie, die „Vormittagschule“. Für pädagogische Konzepte wie *Lernzeiterweiterung* müsse zunächst einmal genügend Geld vorhanden sein.

Erhard macht deutlich, dass man *finnische Verhältnisse* nicht ohne weiteres in Deutschland reproduzieren könne; auch seien dazu die Ressourcen nicht vorhanden. Es spricht auch Zweifel hinsichtlich der Bedeutung der Ganztagschule an: PISA spreche nicht direkt für Ganztagschulen; eine bessere Verteilung des Unterrichts über den Tag sei jedoch zweifellos notwendig.

Im Bereich der *Qualitätskontrolle* stelle sich – so Volkholz – nicht die Frage nach dem Rückzug des Staates, sondern der Neubestimmung der Staatsaufgabe.

- Die *Lernenden* sollten selbstbestimmt eine eigene Lernbiographie entwickeln können, und die Institution müsse sich an ihnen orientieren.
- Die *Steuerungssysteme* müssten verändert werden: Die Zuständigkeit müsse an die Akteure vor Ort gegeben werden.
- Qualitätsverfahren müssten geregelt und *Transparenz hinsichtlich der Leistungen* müsse gewährleistet sein.
- Bei der *Kriterienentwicklung* seien Vorgaben des Staates hinsichtlich der Strukturen, des Dienstrechts, der Berechtigung und Anerkennung sowie der Berichtspflicht notwendig.

Die staatliche Schulaufsicht müsse sich mit den *Folgen der Evaluation* auseinandersetzen. In diesem Zusammenhang sei zu bedenken, ob *Schul- bzw. Bildungsverträge* hilfreich sein könnten. Volkholz verweist auf eine neuere Veröffentlichung der Heinrich-Böll-Stiftung, in der es um Profilbildung und damit verbundene Unterschiede der Schulen gehe.

Schlicht kommt zurück auf die von Volkholz angesprochene Vertragsbasis zwischen Eltern und Schule und fragt, wie dies funktionieren solle. Die Hochschulverträge seien in diesem Bereich klarer; es gebe *Sanktionen*. Wie aber und womit solle man im Schulbereich drohen? Volkholz erklärt die Intention: Auf der Ebene Gleichberechtigter solle eine Kommunikationsbasis geschaffen werden, die auf dem gemeinsamen Bildungsauftrag aufbauen könne. Bei Problemfällen, etwa, wenn die Eltern ihre Verpflichtung zur Aufsicht nicht wahrnehmen würden, könne man sich Sanktionen vorstellen. Die Verträge müssten mit *Bildungsgutscheinen* gekoppelt werden. Eine schlechte Schule müsste als Sanktion Bildungsgutscheine zurückzahlen.

Landfried äußert Sympathie für ein solches Vertragsverhältnis und hält eine *Veränderung der Lernkultur durch privatrechtliche Verträge auf gleicher Augenhöhe*

für nicht uninteressant. Die Schule könne jedoch das Problem von allein gelassenen Kindern nicht lösen. Doch sei die Aushandlung von Arbeitszeitkonten in den Betrieben je nach Lebensphasen als Unterstützungsmaßnahme hilfreich.

Erhard weist darauf hin, dass es derartige Vereinbarungen mit Eltern im Rahmen von inneren *Schulentwicklungsprogrammen* in Bayern bereits gebe. Pflichten und Rechte seien darin klar definiert. Dies habe zur Klimaverbesserung beigetragen. Auch gebe es Streitschlichtungsprogramme für Schüler; dafür müssten sie Eigenverantwortung übernehmen. Die Schulverwaltung müsse dafür Kompetenzen auf die Schulen übertragen. Für diese vertrauensvolle Zusammenarbeit sei *Lehrerfortbildung* unabdingbar.

Haug macht zum Schluss der Debatte noch einmal deutlich, dass die Diskussionen um Bologna und PISA Reformanstöße gegeben hätten, tiefgreifende Reformen jedoch Zeit benötigten. Verschiedene internationale Studien zeigten, dass die Probleme, denen Deutschland derzeit gegenüberstehe, weitgehend auch in anderen Ländern zu beobachten seien. Die EU habe in diesem Zusammenhang ein neues Arbeitsprogramm aufgelegt, das sich mit der Verwirklichung der Ziele im Bildungswesen beschäftige. Es werde erwartet, dass sich bis 2010 mehr *Konvergenz bei gemeinsamen Zielen* entwickeln werde.

Es gehört inzwischen zur Tradition der Jahrestagungen der DGBV, dass Dr. Fritz Bleienstein, langjähriger Leiter des Staatlichen Schulamtes Frankfurt am zweiten geselligen Abend das Wort ergreift und in bewährter, an den römischen Rednern geschulter Rhetorik zu den Teilnehmern spricht. So hat er es auch in Esslingen gehalten. Und wieder einmal ist es ihm gelungen, sich auch den Nicht-Lateinern auf wundersame Weise verständlich zu machen.

Fritz Bleienstein

Alloquium ad membra societatis habitum mense Novembri MMII

Vobis, qui iterum ad conventum anniversarium nostrae societatis ex omnibus patriae partibus venistis cordialiter salutem dico et spero meum alloquium breve non tam molestiae quam gaudio et oblectationi vobis futurum esse. Nam qui attentis sententias Latinas audiunt, facile intellegere possunt, quam multa verba vel expressiones quasi elementa constitutiva in nostram linguam influxerint.

Conventu huius anni iterum magna efficientia feliciter peracto gratiam maximam et laudem temperatoribus debemus. Nam scimus haec omnia fieri non posse sine magnis laboribus, sine cura perpetua eorum, qui negotia bene gerunt vel societati praesunt, in primis nostri praesidentis, qui admirabili sapientia themata elegit, programmata composuit, rem et formam adaequavit. Ergo applaudamus!

Concedite mihi, ut ex multis eventibus huius anni eligam unum, qui nos magnopere attigit.

Ad exitum superioris anni divulgatio, quae breviter „PISA” nominatur, fluctus magnos excitabat inter eos, qui in institutis educationis et in officiis eruditionis versantur.

Nunc variis actionibus hac divulgatione provocatis legimus articulos innumerabiles, libros crasse compositos, miscellanea miserabilia, audimus voces expertorum et videmus – horribile dictu – colloquia televisoria, quae sine fine producunt proposita novarum rerum, postulant maximas pecunias, reformationes, ideas, visiones et varia et cetera et cetera.

Interdum autem ego, qui quinque et triginta annos in scholis administrandis sum versatus, incipio timere, ne ea omnia – solutiones extrinsecae – non tngant problemata in nucleo, quia neglegunt difficultates internas scholarum.

Mihi in primis necesse videtur facere meliorem communicationem et coniunctionem inter magistros et discipulos in una parte colendo traditionem et in altera parte integrando progressionem, augendo disciplinam et conservando liberalitatem, confirmando auctoritatem subtilitate in cogitando et consilio in agendo.

Et saepe mihi in litteratura antiqua circumspicienti in mentem venti illius poetae clarissimi: „Beatus ille magister, qui accenderit in cordibus discipulorum lumina de suo lumine, lumina, quae reflectent in se ipsum.”

Resonanz der Jahrestagung in der Presse

Uwe Schlicht
(„Der Tagesspiegel“ 9. Dezember 2002)

Rezepte gegen die Schulmisere **Minister, Lehrer und Schulräte suchen gemeinsam nach Wegen zur Überwindung der Krise**

Der Pisa-Schock wirkt noch immer. Dass die deutschen Schüler schlechter lesen können als die Jugendlichen in vielen Ländern der OECD, hat die Bundesbürger nachhaltiger schockiert als die ebenso mangelhaften Kenntnisse in Mathematik und Naturwissenschaften. Die Mängel des mathematischen Unterrichts waren schon durch die TIMSS-Tests seit 1997 bekannt. Seitdem wird nach einer neuen Didaktik gesucht. Vor Pisa warben viele Schulpolitiker mit einem Allheilmittel gegen die Misere. Nach Pisa versprechen sich die Politiker von diesem Allheilmittel auch die Behebung der Leseschwäche. Nämlich von mehr Autonomie für die einzelne Schule. Ob dadurch der Unterricht besser wird, kann heute niemand vorhersagen.

Auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung in Esslingen wurden die verschiedenen Rezepte von Schulräten, Schulleitern und Ministerialbeamten kritisch unter die Lupe genommen. Am ehesten konnte man sich noch darauf verständigen, nicht mehr auf die ausgefeilten Lehrpläne zu setzen. Denn hätten die Bildungsforscher der OECD die deutschen Lehrpläne getestet, „so hätten wir wahrscheinlich super abgeschnitten“. So ideal sind unsere Curricula formuliert, kritisierte Wilfried Lohre, der nach 17 Jahren Lehrtätigkeit heute für die Bertelsmannstiftung Konzeptionen von Schulversuchen entwirft. Nur ist die Messlatte in den Curricula so hoch gelegt, dass viele Lehrer leicht unter ihr hinwegtauchen. Viel effektiver könnte es sein, sich jetzt auf Mindeststandards zu verständigen und deren Einhaltung dann wenigsten in länderübergreifenden Tests Jahr für Jahr zu überprüfen. Darauf haben sich die Kultusminister verständigt. Die nächste wesentliche Neuerung ist das Kerncurriculum, das für jedes Fach nur noch einen Rahmen vorgibt, der jeweiligen Schule jedoch den Spielraum gewährt, diesen Kern mit eigenen Lehrplänen so zu erweitern, wie es dem eigenen Schulprogramm entspricht.

Die baden-württembergische Schulministerin Annette Schavan spricht sich genau für diese Reihenfolge aus. Das Kerncurriculum bezeichnet sie gewissermaßen „als Wortschatz eines jeden Faches“. Der eigentliche Konflikt der Zukunft werde sich daher darum drehen, was in das Kerncurriculum aufgenommen wird und was nicht. Was die einzelne Schule dann im Rahmen ihres Profils aus dem Kerncurriculum macht, bleibt ihr überlassen. Der Staat solle auch nicht mehr zentral vorgeben, wie viele Stunden pro Jahr ein Fach unterrichtet werden muss. Auch dies zu entscheiden, wird den Pädagogen vor Ort überlassen. Nur ist die Kehrseite dieser neuen

Freiheit die Rechenschaft jeder Schule darüber, dass sie ihre Ziele erreicht und wie sie ihre Ziele erreicht.

Frau Schavan machte deutlich, dass es sich hierbei nicht um einen Rückzug des Staates aus der Verantwortung handelt, sondern nur um neue Instrumente. Nach wie vor gebe es vier Felder, in denen der Staat seine Verantwortung wahrzunehmen habe: 1. den Schutz gegen eine Instrumentalisierung der Schule; 2. die Sorge um einen Interessenausgleich zum Beispiel zwischen den oft kurzfristigen Interessen der Eltern, die nur an den Vorteil für ihre eigenen Kinder denken, und den übergeordneten längerfristigen Interessen des Staates und der Gesellschaft an der Schule; 3. die Gerechtigkeit beim Zugang zum Bildungsangebot der Schule; 4. eine Garantie, dass die Schulabschlüsse in ihrer Qualität vergleichbar bleiben.

In Deutschland hätten die Pisa-Tests gezeigt, dass es zwischen einzelnen Schulen und einzelnen Ländern Leistungsunterschiede im Umfang von bis zu zwei Jahren gebe. Diese Mängel seien ein Beleg für die Forderung nach der Einführung von vergleichbaren Standards zwischen den Ländern, betonte die CDU-Ministerin.

Wenn die Kette funktionieren soll, die beim Kerncurriculum beginnt, dann kommt alles darauf an, die richtigen Lehrer einsetzen zu können. Eine Schule, die sich ein musikalisches Profil wählt, braucht entsprechende Lehrkräfte. Eine Schule mit einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Profil muss besonders darauf achten, dass nicht nur die Kinder mit einer besonderen mathematischen oder naturwissenschaftlichen Begabung gefördert werden, sondern auch die Schüler ohne eine solche ausgeprägte Begabung. Dass das gelingen kann, haben Japan und Korea, aber auch die skandinavischen Länder und die Niederlande demonstriert. Die einschlägigen Ergebnisse der Schultests unter dem Stichwort TIMSS haben das schon 1997 bewiesen.

Aber wie kommt man zu den geeigneten Lehrern? Auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung berichteten Schulleiter von ihren Erfahrungen. Nicht die jungen Lehrer machen ihnen Sorgen, denn die sind als Beamte auf Probe oder auf Zeit noch kündbar, wenn sie den Anforderungen an einen guten Unterricht nicht genügen. Das Problem sind die älteren Lehrer, die nach einer Lebenskrise so ausgebrannt wirken, dass sie keinen guten Unterricht mehr bieten können, die Krankenstatistik anführen, auf Kur gehen oder dem Alkoholismus verfallen. Sie geben ein schlechtes Beispiel, verderben das Schulklima besonders aus Sicht der Schüler. Wie kann man sie loswerden, wenn der Beamtenstatus sie schützt? Selbst wenn alle Lehrer nicht mehr zu Beamten auf Lebenszeit ernannt werden, sondern künftig als Angestellte wirken sollten, ist damit kein Fortschritt erzielt. Denn über zehn oder fünfzehn Jahre im öffentlichen Dienst stehende angestellte Lehrer genießen einen ähnlichen Schutz wie Beamte.

Mehr Autonomie für die einzelne Schule, so lautet das Zauberwort. Natürlich soll die Schule sich ihre Lehrer auswählen können. Sie darf die Stellen ausschreiben, bekommt die Bewerbungen übermittelt und führt die Auswahlgespräche. Aber

schon hier beginnt die Überforderung. Wie soll eine Schule mit der Flut von 400 Bewerbungen für eine einzige freie Position fertig werden?

Die Bundesregierung will den Ländern mit einem Vier-Milliarden-Programm zum Aufbau von Ganztagschulen helfen. Damit sollen die Kinder gefördert werden, deren Eltern – aus welchen Gründen auch immer – nicht mehr jene Hilfe bieten, die Schüler für den Erfolg benötigen. Aber die bisher bekannt gewordenen Bedingungen sind so eng gefasst, dass sie zumindest für ein Land wie Bayern unakzeptabel erscheinen. Gefördert werden nämlich nur Schulbauten und auch nur solche, die künftig nach den Maßgaben der Ganztagsförderung neu errichtet werden. Hat bereits heute schon ein Land ein solches Vorhaben in der Planung, soll dieses nicht gefördert werden.

Bayern würde es lieber sehen, wenn nicht Ganztagschulen aufgebaut werden, sondern schon bestehende Schulen ihr Angebot auf den Nachmittag ausweiten. Denn Bayern hat die Erfahrung gemacht, dass sich zunächst in einer Gemeinde vielleicht 100 Eltern an einem Nachmittagsangebot interessiert zeigen, danach aber in zunehmendem Maße ein Schwund des Elterninteresses zu beobachten ist. Wenn dann von den 100 Eltern nur noch 15 übrig bleiben, ist mit einem umfangreichen Bau wenig gedient, wohl aber könnte eine Geldspritze nützlich sein, mit der zusätzliche Programme für den Nachmittag finanziert werden können. Das ist der zentrale Punkt, den der Ministerialdirektor Josef Erhard vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus nennt. Die Bundesregierung könnte den Ländern am besten helfen, wenn sie für die Ausweitung des Nachmittagsangebots das Geld ohne weitere Bedingungen zur Verfügung stellen würde.

Uwe Schlicht

(„Intern“ – Zeitschrift der Universität Lüneburg vom 13. Januar 2003)

Die harte Wirklichkeit der Zahlen

Ernüchternde Bilanz der großen Studienreform mit Bachelor und Master

Niemand soll behaupten, dass es den Europäern an Visionen fehlt. Die Regierungschefs der EU haben sich für das Jahr 2010 zum Ziel gesetzt, dass Europa zur ersten Wirtschaftsregion der Welt werden soll, in der Wettbewerb und Dynamik die Vehikel sind. Mit Hilfe von wissensbasierten Arbeitsplätzen will man ein nachhaltiges Wirtschaftswachstum erreichen. Die Daten dieses Traumes basieren auf Empfehlungen aus den Jahren 2000 und 2002.

Ein Jahr zuvor – 1999 – hatten die Wissenschaftsminister von 29 Ländern in der Erklärung von Bologna die Vision eines europäischen Hochschulraums skizziert:

Es sollte künftig ein zweistufiges Studiensystem geben mit einem ersten Abschluss, dem Bachelor, und einem zweiten Abschluss, dem Master.

Wie werden inzwischen die neuen Studiengänge von den Arbeitgebern akzeptiert? Die optimistischsten Äußerungen lauten, natürlich würden auch Bachelorabsolventen eingestellt, sofern sie qualifiziert genug seien und ein entsprechender Bedarf bestehe. Wenn dagegen ein Kenner der Szene aus dem Nähkästchen plaudert, dann hört sich das schon ganz anders an. Oliver Maasen, Leiter des Talent Center der Hypovereinsbank, berichtete bei einer Expertentagung der Hochschulrektorenkonferenz in Bonn, dass leider noch zu viele Personalleiter in den Firmen mit dem Bachelor nichts anzufangen wüssten. Bestenfalls stellten sie den Bachelor der Fachhochschulen und Universitäten dem Abschluss einer Berufsakademie gleich, im schlimmsten Fall bewerteten sie ihn wie das Vordiplom. Und Absolventen einer Zwischenprüfung wollen sie nicht einstellen. Und wenn dann noch ein Bachelor kommt, der beim Einstellungsgespräch mitteilt, dass er nach einigen Jahren Berufspraxis zum Masterstudium an die Hochschule zurückkehren wolle, dann winken die Firmen gleich ab.

Maasen scheute sich auch nicht für seine kritische Einschätzung der Situation Zahlen zu nennen. Bei Stellenvermittlungsagenturen, die für die Wirtschaft eine Vorsichtung unter Hochschulabsolventen vornehmen, finden sich zum Beispiel unter 12.171 Angeboten für Bewerber nur sieben Angebote für Kandidaten mit dem Bachelorabschluss. Alle anderen fragten nach Diplom, Magister oder Staatsexamen. Ein weiterer Vermittler weist unter 8471 Stellenangeboten nur sechs für den Bachelor aus. Maasen merkte kritisch an, dass die Wirtschaft sehr schnell anders reagieren müsse, schließlich habe sie ja mit Nachdruck kürzere Studiengänge in Deutschland gefordert.

In der Tat sind kürzere Studienzeiten der Kern der Studienreform, wie sie der Wissenschaftsrat auf dem Reißbrett entworfen hat. Drei bis vier Jahre sollten bis zum ersten Abschluss, dem Bachelor, benötigt werden, ein bis zwei Jahre dauert das Masterstudium. Es gibt keinen automatischen Übergang vom Bachelor zum Masterstudiengang. Nur eine Elite von etwa 30 Prozent soll nach dem Bachelor direkt zum Masterstudium zugelassen werden. Für die Masse, die den Bachelor im Alter von 23 Jahren erwirbt, geht der Weg erst in den Beruf. Aber die Aussicht wird eröffnet, dass diese Bachelorabsolventen nach einigen Jahren Berufstätigkeit an die Hochschulen zurückkehren und dort ihren Master erwerben.

Wo stehen wir heute ein Jahr vor der großen Konferenz der europäischen Bildungsminister im September 2003 in Berlin? In Deutschland sind seit 1998 etwa 1500 neue Studiengänge mit dem Bachelor- oder Masterabschluss geschaffen worden. Ist das viel? Nein! Das sind erst etwa 15 Prozent aller Studiengänge. Deutschland ist damit noch weit entfernt von dem Ziel, alle Studiengänge auf die neue international übliche Zweistufigkeit umzustellen. Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) bilanziert nüchtern, dass sich die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen trotz der quantitativen Dynamik noch in einer

Pionierphase befindet. Noch kritischer klingt der folgende Satz: Klare Mehrheiten für einen radikalen Systemwechsel sind noch nicht erkennbar.

Ein Jahr vor der erneuten Zusammenkunft der europäischen Bildungsminister zeigte sich, wie entlarvend Zahlen sein können. Von den 1.500 neuen Studiengängen sind erst 160 akkreditiert worden. Das ist blamabel. Hatten doch gerade Wissenschaftsrat und Hochschulrektorenkonferenz große Hoffnungen auf dieses neue international übliche Verfahren gesetzt. Akkreditierung bedeutet, dass Wissenschaftler, Vertreter der Länder, Experten aus der Wirtschaft und ausländische Kenner die neuen Studiengänge auf ihre Qualität hin überprüfen. Dadurch soll eine möglichst schnelle Anpassung der Studiengänge an die Entwicklung ermöglicht werden, statt eines jahrelangen bürokratischen Verfahrens des Aushandelns neuer Studiengänge durch Hochschulrektorenkonferenz und die Kultusministerkonferenz der 16 Bundesländer.

Kenner der Szene wie der Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, Klaus Landfried räumen ein, dass über das Schicksal von Bachelor und Master auf dem Arbeitsmarkt entschieden wird. Es komme vor allem auf die freie Wirtschaft an, sagte Landfried auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung in Esslingen. Wie steht es um diese Akzeptanz? Die Signale sind alles andere als gut: Deutschland steht mitten in einer Wirtschaftskrise und selbst vor einem Jahr noch begehrte akademische Berufe sind vorerst nicht mehr gefragt. Wen würde es wundern, wenn angesichts einer neuen drohenden Akademikerarbeitslosigkeit die junge Generation auf Nummer sicher geht und sich eher für die akzeptierten Diplome und Masterstudiengänge entscheidet als für die neuen Bachelor- und Masterabschlüsse.

Dennoch verweisen Berufsoptimisten wie Klaus Landfried und der Bologna-Experte bei der EU-Kommission in Brüssel, Guy Haug, auf die langfristigen Entwicklungen, die trotz der deutschen Wirtschaftskrise unverändert bleiben: Wenn in Afrika, Asien und Lateinamerika das deutsche Diplom allenfalls wie ein Bachelor eingestuft wird, sind die deutschen Universitäten für Ausländer nicht mehr attraktiv und die herkömmlichen Abschlüsse auf dem Bildungsmarkt unterbewertet. Deswegen gebe es keine Alternative zu Bachelor und Master.

Aber in Deutschland selbst wird nicht genügend getan, um die neuen Studiengänge aufzuwerten. Vom Öffentlichen Dienst geht eine negative Signalwirkung aus. Hochschulabsolventen mit dem Bachelor werden nur in den gehobenen Dienst aufgenommen und nach der Besoldungsgruppe A9 eingestuft, obwohl für die Laufbahn des höheren Dienstes ein `mindestens dreijähriges Studium ausreichen würde. Erst dem Master steht der Einstieg in den höheren Dienst offen und dort beginnt er mit der Besoldungsgruppe A12. Absolventen, die ihren Master an der Fachhochschule gemacht haben, kommen jedoch nur dann in den höheren Dienst, wenn zuvor der Masterstudiengang an einer Fachhochschule durch ein Akkreditierungserfahren als gleichwertig mit dem Master an einer Universität eingestuft worden ist.

Das sind die Realitäten alle weiteren Erklärungen kann man mit dem Text des Weihnachtliedes „Süßer die Glocken nie klingen“ abtun. Die Kultusminister hof-

fen, dass mittelfristig die Differenzierung in die Laufbahnen des gehobenen und des höheren Dienstes entfällt und dass allen Hochschulabsolventen mit einer mindestens dreijährigen Ausbildung die gleichen Chancen beim Zugang zum Öffentlichen Dienst eingeräumt werden. Die Spitzenverbände der Wirtschaft haben gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz ein abstraktes Bekenntnis zu Bachelor und Master veröffentlicht. Wieder ist von Wünschen die Rede: „Hier muss erreicht werden, dass gleichwertige Abschlüsse unabhängig davon, ob sie an einer Universität oder an einer Fachhochschule erworben wurden, bei der Einstufung und Vergütung im Öffentlichen Dienst und in der Wirtschaft gleich behandelt werden.“ Das sind wohlfeile Sätze in Kommunikés, für die sich kein Bachelor- oder Masterabsolvent einen besseren Berufseinstieg erkaufen kann.

Realisten sehen das viel nüchterner als die Verfasser von Kommunikés. Kein Wunder, dass ein Gewerkschaftsvertreter wie Gerd Köhler vom Vorstand der GEW den Schluss zieht, dass die von den Politikern gewünschte Selektion der Masterstudenten auf 30 Prozent der Besten nicht durchzuhalten sei. Schließlich wollten Bachelorstudenten nicht in der Sackgasse der Arbeitslosigkeit landen, wie es sich in Dänemark gezeigt habe. Die breite Öffnung und damit ein genereller Aufstieg vom Bachelor zum Masterstudium sei notwendig, sonst drohe die Reform zu scheitern. Eine 30-Prozent-Selektion werde nicht akzeptiert.

Wolfgang Berger

(Artikel aus der Stuttgarter Zeitung vom 29. November 2002)

Kein Rückzug des Staates aus der Bildung

Annette Schavan plädiert in Esslingen für Reformen, warnt aber vor einem Kahlschlag

Kultusministerin Annette Schavan ist für eine neue Rolle des Staates im Bildungswesen. In ihrem Vortrag in der Staatlichen Akademie für Lehrerfortbildung warnte die Politikerin aber davor, seine Kompetenzen grundsätzlich in Frage zu stellen.

Seit Veröffentlichung der Pisa-Studie ist der Staat als Lenkungsinstanz in die Kritik geraten. Laut Schavan, die auf der 23. Tagung der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung (DGBV) in Esslingen gesprochen hat, erschöpft sich die Kritik häufig im Aufzeigen von Defiziten – ohne jedoch gangbare Alternativen aufzuzeigen. Der Staat sei auch weiterhin in der Pflicht, für Gerechtigkeit beim Zugang zur Bildung zu sorgen, für die Vergleichbarkeit von Abschlüssen oder für den Schutz der Schule vor Instrumentalisierung. „Ich sehe also nicht, wo angesichts dieser grundsätzlichen Aufgaben der Staat aus seiner Verantwortung herausgehen könnte“, sagte Schavan.

Trotz dieses Bekenntnisses hält die Ministerin Korrekturen für unumgänglich. „Den Veränderungsbedarf dürfen wir nicht leugnen und blockieren.“ Nicht die staatliche Steuerung des Bildungswesens an sich sei das Problem, sondern die Weise, wie dies geschehe. Um die Qualität an den Schulen zu sichern und zu verbessern sei es nötig, ein neues Verhältnis zwischen staatlicher Steuerung einerseits und Autonomie der Schulen andererseits zu finden. Denn genau dieses Verhältnis sei aus der Balance geraten. Das Bildungswesen kranke an zuviel Bürokratie in der Schulverwaltung. Der Bildungsplan von 1994 etwa sei ein Packen von mehr als 900 DIN-A4-Seiten. Pläne aus den 50er-Jahren hingegen seien noch mit fünf Seiten ausgekommen. Vor allem kennzeichneten heute Verrechtlichung, Regulierung und Hierarchien das Bildungswesen. Letzten Endes handle es sich um ein Problem, das die gesamte Verwaltung in Deutschland betreffe. Insofern beschränke sich die Pisa-Studie nicht auf die Schulen, sie sei vielmehr „ein Spiegel der deutschen Gesellschaft“.

Bei aller berechtigter Kritik an verkrusteten Strukturen, die nur wenig Raum für Eigenverantwortung und selbstständiges Handeln der Schulen ließen, warnt die Ministerin davor, das Kind mit dem Bade auszuschütten. Man tue den Schulen keinen Gefallen, ersatzlos Steuerungsinstrumente abzuschaffen. Den in Mode gekommenen Begriff der Autonomie der Schulen bezeichnet die Kultusministerin als „Zauberwort, das maßlos überbewertet wird“. Ein Blick ins Ausland zeige, dass eine Deregulierung nicht unbedingt zu einem besseren Qualitätsmanagement führe, teils sei sogar ein Qualitätsverlust der Fall.

Entscheidend ist für die Ministerin, dass Politiker sich auf ein so genanntes Kerncurriculum einigen, quasi einen „Grundwortschatz eines jeden Faches formulieren“. Ein solcher Konsens sei indessen noch nicht in Sicht. „Das ist der größte Konfliktherd, weil damit ein Paradigmenwechsel verbunden ist.“ Die Schulen sollten im Zuge einer solchen Reform bei der Umsetzung von Vorgaben mehr Gestaltungsspielraum bekommen.

Dazu gehöre auch eine dezentrale Personaleinstellung, die unter anderem zu einer besseren Lehrerversorgung von Schulen an vermeintlich unattraktiven Standorten führe. Kürzlich seien 42 Prozent der Stellen zurückgegeben worden. „Nein, nach Nürtingen gehe ich nicht“ – solche Aussagen sollten über kurz oder lang nicht mehr vorkommen. Weiter müsse durch Bildungsstandards gesorgt werden, dass Abschlüsse vergleichbar sind. Von Bundesland zu Bundesland existierten in puncto Schülerwissen zurzeit teilweise Unterschiede von bis zu zwei Schuljahren. Die Evaluation von Schulen hält Schavan für ein unverzichtbares Instrument, ein Allheilmittel ist sie der Ministerin zufolge allerdings nicht.

Anhang

Verzeichnis der Referenten, Diskutanten, Protokollanten

Prof. Dr. Hermann Avenarius

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/Main

Dr. Fritz Bleienstein

Ltd. Schulamtsdirektor a.D., Mainz

Prof. Dr. Friedhelm Eicker

Universität Rostock

Katharina Heuer

Deutsche Bahn AG, Berlin

Christoph Kodron

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/Main

Wilfried Lohre

Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Dr. Volker Meyer-Guckel

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Essen

Dr. Harry Neß

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/Main

Dr. Andreas Paetz

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Berlin

Dr. Angelika Schade

Akkreditierungsrat, Bonn

Staatsministerin Dr. Anette Schavan

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg

Ministerialdirigent Jürgen Schlegel

Generalsekretär der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und
Forschungsförderung, Bonn

Prof. Dr. Peter J. Tettinger

Universität zu Köln

Prof. Dr. Reinhold Weiß

Institut der Deutschen Wirtschaft, Köln

Prof. Dr. Dr. Klaus D. Wolff

Universität Bayreuth

Dr. Hans-Jürgen Ziegler

Wilhelmsgymnasium, Kassel

Verzeichnis der Teilnehmer

Name, Vorname	Adresse
Achilles, Harald	Hessisches Kultusministerium Luisenplatz 10, 65185 Wiesbaden h.achilles@hkm.hessen.de
Avenarius, Hermann, Prof. Dr.	Deutsches Institut f. Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main avenarius@dipf.de
Bacher, Suzan	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden- Württemberg Postfach 10 34 42, 70020 Stuttgart
Berger, Roland	e-initiative.nrw Zollhof 2a, 40221 Düsseldorf berger@e-initiative.nrw.de
Bleienstein, Fritz, Dr.	Neue Rheingaustraße 14, 55129 Mainz intensivkurs-latinum@freenet.de
Boehnlein, Günter	Carl Link/Deutscher Kommunal-Verlag Postfach 15 52, 96305 Kronach
Born, Birgit, Dr.	Thüringer Kultusministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Postfach 10 13 52, 99013 Erfurt bborn@tmwfk.thueringen.de
Böttcher, Brigitte	Bezirksregierung Köln Zeughausstraße 2-10, 50667 Köln Brigitte.boettcher@bezreg-koeln.nrw.de
Dick, Anneliese, Dr.	Amt für Lehrerbildung Haspelstraße 13, 35037 Marburg a.dick@afl.hessen.de

Dietsche, Barbara	Schwanallee 34, 35037 Marburg barbara.dietsche@web.de
Dingeldey, Erika	Bornemannstraße 18, 60599 Frankfurt am Main
Döbert, Hans, Dr.	Deutsches Institut f. Internationale Pädagogische Forschung Forschungsstelle Berlin Warschauer Straße 38, 10243 Berlin doebert@bbf.dipf.de
Dragendorf, Elke	Landesschulamt Berlin Beuthstraße 6-8, 10117 Berlin Elke.dragendorf@lsa.verwalt-berlin.de
Eicker, Friedhelm, Prof. Dr.	Universität Rostock Fakultät für Ingenieurwissenschaften Fachbereich Elektrotechnik 18051 Rostock
Engelhardt, Cordula	Thüringer Kultusministerium Werner-Seelenbinder-Straße 7, 99096 Erfurt cengelhardt@tkm.thueringen.de
Erhard, Josef	Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus Salvatorstraße 2, 80033 München
Ernst, Christian	Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Beuthstraße 6-8, 10711 Berlin Christian-Magnus.Ernst@senbjs.Verwalt-berlin.de
Fedke, Hubertus	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Referatsleiter Schulformübergreifende Angelegenheiten, Unterrichtsversorgung, Schulentwicklungsplan Beuthstraße 6-8, 10117 Berlin Hubertus.Fedke@senbjs.Verwalt-Berlin.de

Fickermann, Detlef	Bundesministerium für Bildung und Forschung Heinemannstraße 2, 53175 Bonn detlef.fickermann@bmbf.bund.de
Frerichs, Helmut	Schulstraße 13, 26954 Nordenham helmut.frerichs@t-online.de
Frommelt, Bernd	Hessisches Kultusministerium Luisenplatz 10, 65185 Wiesbaden b.frommelt@hkm.hessen.de
Fuchs, Hans-Werner, PD Dr.	Universität der Bundeswehr Hamburg Fachbereich Pädagogik Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg hans-werner.fuchs@unibw-hamburg.de
Furck, Carl-Ludwig, Prof.(em) Dr.	Wieddüp 7, 22459 Hamburg Clfurck@aol.com
Füssel, Hans-Peter, Prof. Dr.	Hochschule für öffentliche Verwaltung Doventorscontrescarpe 172c, 28195 Bremen Hpfuessel@t-online.de
Geißler, Gert, Prof. Dr.	Deutsches Institut f. Internationale Pädagogische Forschung Forschungsstelle Berlin Warschauer Straße 38, 10243 Berlin geissler@bbf.dipf.de
Glöckner, Dieter	Lochauer Straße 18, 06925 Annaburg
Götte, Zita	Stadt Solingen/Kulturbüro SD 422-1 Cronenberger Straße 59-61, 42648 Solingen Z.Goette@Solingen.de
Habermalz, Wilhelm, Dr.	Im Kleinen Felde 18, 30982 Pattensen wilhelm.habermalz@t-online.de
Hammer, Hans-Dieter, Dr.	Westfalen-Kolleg – Weiterbildungskolleg Rheinische Straße 67, 44137 Dortmund drhdhammer@web.de

Hammer, Steffi, Dr.	Evaluationsagentur Baden-Württemberg M7, 9a-10, 68161 Mannheim hammer@evalag.de
Hanßen, Klaus-Detlef	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg Steinstr. 104-106, 14480 Potsdam klaus-detlef.hanszen@mbjs.brandenburg.de
Haug, Guy	Europäische Kommission Brüssel B- 1049 Brüssel
Heckwolf, Inge	Hessisches Kultusministerium Referentin für Lehrerausbildung Luisenplatz 10, 65185 Wiesbaden i.heckwolf@hkm.hessen.de
Heiliger, Andrea	Schulen ans Netz e.V. Max-Habermann-Straße 1-3, 53123 Bonn
Hein, Jürgen	GEW-LV Hessen Chemnitzer Straße 14, 63322 Rödermark j.hein@vff.uni-frankfurt.de
Heinig, Roland	„Roman-Herzog“ Gymnasium Staatliches Gymnasium Schmölln Helmholtzstr. 18, 04626 Schmölln
Herd, Ursula, Dr.	GEW-Hauptvorstand Reifenberger Straße 21, 60489 Frankfurt am Main herdtu@gew.de
Heuer, Katharina	Deutsche Bahn AG Potsdamer Platz 2, 10785 Berlin
Heuser, Gisbert	Gerhardt-Hauptmann-Schule Buderusstraße 12, 59427 Unna gisheuser@aol.com
Hill, Hans-Rainer	Staatliches Schulamt für die Stadt Frankfurt am Main Stuttgarter Straße 18-24, 60329 Frankfurt am Main r.hill@f.ssa.hessen.de

Hölterhoff, Dieter	Ministerium für Schule, Jugend und Sport PF 900 161, 14437 Potsdam Dieter.Hoelterhoff@mbjs.brandenburg.de
Holzapfel, Hartmut	Leipziger Straße 11-B, 60487 Frankfurt am Main hartmut.holzapfel@t-online.de
Hotz-Demmler, Lilo	Hessisches Kultusministerium Luisenplatz 10, 65185 Wiesbaden l.hotz-demmler@hkm.hessen.de
Huber, Beate	Fr.-Ebert-Schule, 64319 Pfungstadt beate-huber@t-online.de
Hummes, Hans-Dieter	Geschwister-Scholl-Realschule Schulkamp 10, 59329 Wadersloh hslm.liesborn@t-online.de
Hyppolite, Marie Claude	Lycee Michelis Rue des Otages, 80000 Amiens Marie-claude.hyppolite@ac-amiens.fr
Kalvaitis, Albinas, Dr.	Svietimo Pletotes centras/Zentrum für Bildungsentwicklung M. Katkaus 44, 2600 Vilnius – Litauen –
Kimmig, Thomas	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main kimmig@dipf.de
Knauss, Georg	Max-Beckmann-Straße 58, 81735 München knauss-muenchen@t-online.de
Koch, Stefan, Dr.	Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Frh.-v.-Stein-Straße 2, 67324 Speyer skoch@dhv-speyer.de
Koch-Gombert, Werner	Schulamt der Stadt Bonn Bottlerplatz 1, 53103 Bonn

Kodron, Christoph	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main kodron@dipf.de
Köhler, Hannelore	Staatliches Gymnasium Schölln H.-v.-Helmholtz-Str., 04626 Schmölln gymnsln@t-online.de
Köhler, Reinhard, Dr.	Thüringer Kultusministerium Abteilung 2/Referat 2B 4, Lehrerfort- und - weiterbildung, Auslandsschulwesen Werner-Seelenbinder-Straße 7, 99096 Erfurt rkoehler@tkm.thueringen.de
Köster-Bunselmeyer, Doris, Dr.	Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Brunswiker Str. 16-22, 24105 Kiel Doris.Koester-Bunselmeyer@Kumi.landsh.de
Kremer, Ulrich-Michael, Dr.	Sächsisches Staatsministerium für Kultus Carolaplatz 1, 01097 Dresden andrea.schubert@smk.sachsen.de
Kreuser, Kurt	Leonardusstr. 42, 53175 Bonn
Krösa, Ingo	Staatliches Schulamt für die Stadt Frankfurt Stuttgarter Straße 18-24, 60329 Frankfurt am Main i.kroesa@f.ssa.hessen.de
Kruft, Alfred	VBE-NRW Tersteegenweg 22, 45149 Essen a.kruft@vbe-nrw.de
Kunze, Karin	Staatliches Schulamt Rostock Dr. Lorenz Weg 1, 18059 Rostock Kkunze@t-online.de
Landfried, Klaus, Prof. Dr.	Hochschulrektorenkonferenz Ahrstraße 39, 53175 Bonn
Langkau, Bernhard	Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen Rembertiring 8-12, 28195 Bremen bernhard.langkau@bildung.bremen.de

Lohre, Wilfried	Bertelsmann Stiftung Gütersloh Projekt Schule & Co. Carl-Bertelsmann- Straße 256, 88811 Gütersloh
Marg, Hans, Dr.	Oberer Laubenheimer Weg 15, 55131 Mainz marg.h@t-online.de
Martini, Renate, Dr.	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main martini@dipf.de
Meyer, Barbara	Sächsisches Staatsministerium für Kultus Postfach 100910, 01079 Dresden barbara.meyer@smk.sachsen.de
Meyer, Monika	Universität Bremen Bibliotheksstraße, 28359 Bremen monmeyer@uni-bremen.de
Meyer-Guckel, Volker, Dr.	Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft Barkhovenallee 1, 45239 Essen Volker-guckel@stifterverband.de
Mlakar, Joze	Škofijska klasična gimnazija Štula 23, 1210 Ljubljana Slowenien Joze.mlakar@guest.arnes.si
Moritz, Dorothea	Hauptpersonalrat für Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen beim Kultusministerium Baden-Württemberg Bergstraße 9, 71296 Heimsheim doro.moritz@bawue.gew.de
Müller, Hartmut	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Bibliothek Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main mueller@dipf.de
Nareyka, Brit	Hermann Luchterhand Verlag Heddersdorfer Straße 31, 56564 Neuwied brit.nareyka@luchterhand.de

Neß, Harry, Dr.	Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main ness@dipf.de
Neumann, Christiane	Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH Reichpietschufer 50, 10785 Berlin
Ottweiler, Ottwilm, Dr.	Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz Europaplatz 7-9, 55543 Bad Kreuznach
Paetz, Andreas, Dr.	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Forschungsstelle Berlin Warschauer Straße 34-38, 10243 Berlin paetz@bbf.dipf.de
Pauly, Peter, Dr.	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Schlossplatz (Neues Schloss), 70173 Stuttgart Peter.Pauly@km.kv.bwl.de
Pfau, Christel	Gesamtschule Bad Schwalbach Nikolaus-August-Otto-Schule Emser Straße 100, 65375 Bad Schwalbach christelpfau@web.de
Pieper, Ludger	Leiter des Landesschulamtes Landesschulamt Berlin Beuthstraße 6-8, 10117 Berlin ludger.pieper@lsa.verwalt-berlin.de
Platter, Reinhard	Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen Rembertiring 8-12, 28195 Bremen reinhard.platter@bildung.bremen.de
Preuschoff, Corinna	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main preuschoff@dipf.de
Reichert, Michael	VBE-NRW Im Johannistal 18, 42119 Wuppertal Michael.reichert@stadt.wuppertal.de

Reinert, Rolf, Dr.	Bundesministerium für Bildung und Forschung 53170 Bonn
Reuter, Lutz-R., Prof. Dr.	Universität der Bundeswehr Hamburg Fachbereich Pädagogik Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg lutz.reuter@unibw-hamburg.de
Roeder, Wilfried	Landesinstitut für Schule und Medien Alte Jakobstraße 12, 10969 Berlin roedercom@gmx.de
Rüffer, Renate	Friedrich-List-Schule Klixstraße 7, 10823 Berlin cis.guse@t-online.de
Rürup, Matthias	Reichartstraße 5, 99094 Erfurt Matthias.ruerup@web.de
Rux, Michael	GEW Baden-Württemberg Pommernweg 5, 70794 Filderstadt michael.rux@t-online.de
Schade, Angelika, Dr.	Akkreditierungsrat Kennedeyallee 60, 53175 Bonn schade@akkreditierungsrat.de
Schavan, Annette, Dr.	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg Postfach 10 34 42, 70029 Stuttgart
Schidorowitz, Monika, Dr.	Bundesministerium für Bildung und Forschung Heinemannstraße 2, 53170 Bonn monika.schidorowitz@bmbf.bund.de
Schießl, Otmar, Dr.	Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung Abteilung Bildungsforschung und Schulentwicklung Arabellastraße 1, 81925 München o.schiessl@isb.bayern.de

Schlegel, Jürgen	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn schlegel@blk-bonn.de
Schlegel, Ullrich	Landratsamt Greiz Dr.-Rathenau-Platz 11, 07978 Greiz Ullrich.Schlegel@Landkreis-Greiz.de
Schlicht, Uwe	Möllerpfad 2, 14167 Berlin strodttmann.schlicht@t-online.de
Schmadel, Ernst	Am Weinberg 5, 35096 Weimar/Lahn
Schmidt, Hans-Joachim	Lummerschieder Straße 64, 66265 Heusweiler schmidt@schulleitung.de
Schmitz, Erich, Dr.	Theodor-Heuss-Gymnasium Andreas-Hofer-Straße 1, 79111 Freiburg erichschmitzfr@yahoo.de
Schober, Alois	Staatliches Schulamt Reutlingen Herderstraße 2, 72762 Reutlingen
Schopf, Michael	Amt für Berufliche Bildung und Weiterbildung Hamburger Straße 131, 22083 Hamburg michael.schopf@bbs.hamburg.de
Schroeter, Henning von, Dr.	Albrecht-Dürer-Straße 4, 40699 Erkrath
Schulze, Rüdiger Chr.	Hessisches Kultusministerium Luisenplatz 5, 65185 Wiesbaden r.schulze@hkm.hessen.de
Stryck, Tom	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Beuthstraße 6-8, 10117 Berlin tom.stryck@senbjs.verwalt-berlin.de
Tettinger, Peter J., Prof. Dr.	Institut für Öffentliches Recht und Verwaltungslehre der Universität zu Köln Albertus-Magnus-Platz 1, 50931 Köln

Thieme, Christian, Dr.	Sekretariat der Kultusministerkonferenz Lennéstraße 6, 53113 Bonn c.thieme@kmk.org
Tischer, Katrin, Dr.	Sächsisches Staatsministerium für Kultus Postfach 100910, 01079 Dresden katrin.tischer@smk.sachsen.de
Tölle, Renate	Stadt Dortmund Fachbereich Schule Kleppingstr. 21-23, 44135 Dortmund rtuelle@stadtdo.de
Tümmler, Klaus	Gabrielsweg 7, 34587 Felsberg k.u.e.tuemmler@t-online.de
Valnion, Dieter	ARE-Gymnasium 53474 Bad Neuenahr
Volkholz, Sibylle	Melanchthonstraße 19, 10557 Berlin sybillevolkholz@snafu.de
Weishaupt, Horst, Prof. Dr.	Universität Erfurt Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt Horst.weishaupt@uni-erfurt.de
Weiß, Reinhold, Prof. Dr.	Institut der Deutschen Wirtschaft Köln Gustav-Heinemann-Ufer 84-88, 50968 Köln
Wiebel, Bernhard, Dr.	Auf der Papenburg 20a, 44801 Bochum bernhard.wiebel@ruhr-uni-bochum.de
Winter, Ekkehard, Dr.	Stifterverband für die deutsche Wirtschaft Barkhovenallee 1, 45239 Essen
Wolff, Klaus-Dieter, Prof. Dr. Dr.	Universität Bayreuth Akkreditierungskommission von ACQUIN 95440 Bayreuth
Zelazny, Christof, Dr. Zelazny, Beate, Dr.	Hessisches Kultusministerium Luisenplatz 10, 65185 Wiesbaden c.zelazny@hkm.hessen.de
Ziegler, Hans-Jürgen, Dr.	Wilhelmsgymnasium Kassel Kunoldstraße 51, 34131 Kassel

Informationen über die Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung

Zielsetzung

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

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

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

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

Unsere Bildungseinrichtungen haben sich auch im internationalen Wettbewerb zu behaupten. Angesichts eines längst Wirklichkeit gewordenen europäischen Arbeitsmarkts geht es darum, Schülern und Studenten diejenigen Kenntnisse und Kompetenzen zu vermitteln, die nötig sind, um sich im Kontext anderer Kulturen zu bewegen, und auf diese Weise ihre Mobilität zu fördern.

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

Diesem Zweck dienen ihre folgenden Aktivitäten:

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

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

Aktivitäten

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

- *Erhaltung und Ausbau eines Kontaktnetzes*
 - zwischen Verantwortungsträgern in den zuständigen Ministerien, in Schulen, Hochschulen und Forschungseinrichtungen, in der staatlichen und kommunalen Schulverwaltung, auch auf internationaler Ebene
- *Beratung und Informationsaustausch von bzw. zwischen Institutionen, Organisationen und Einzelpersonen*
- *Einrichtung und Unterhaltung von Arbeitsgruppen*
 - Neue Medien (Moderatoren: Ltd. Städtische Verwaltungsdirektorin Renate Tölle, Dortmund; Ministerialdirigent Jürgen Schlegel, Bonn)
 - Qualitätssicherung (Moderatoren: Ministerialdirigent a.D. Georg Knauss, München; Prof. Dr. Horst Weishaupt, Erfurt)
 - Lehrerbildung (Moderatoren: Ministerialdirigent Bernd Frommelt, Wiesbaden; Ministerialrat Klaus Detlef Hanßen, Potsdam)
 - Erst- und Weiterbildung (Oberschulrat Dieter Hölterhoff, Potsdam; Ministerialdirigent a.D. Peter Schermer, Frankfurt am Main)
 - Bildungsrecht (Prof. Dr. Hans Peter Füssel, Bremen; Zita Götte, Solingen, Prof. Dr. Lutz R. Reuter, Hamburg)
- *Veranstaltungen und Dokumentationen von Jahrestagungen*
 - Das Bildungswesen im künftigen Deutschland (1990)
 - Bildungsplanung (1991)
 - Qualität und Effizienz von Bildungseinrichtungen (1992)
 - Föderalismus und Koordinierung im Bildungswesen (1993)
 - Lernen in einer offenen Gesellschaft (1994)
 - Selbstgestaltung und Selbstverantwortung im Bildungswesen (1995)
 - Bildung im vereinten Deutschland (1996)
 - Qualität im Bildungssystem (1997)
 - Bildungsallianzen (1998)
 - Die Internationalisierung des Bildungswesens (1999)
 - Bildung in einer sich wandelnden Arbeitswelt (2000)

- Neue Steuerungsmodelle im Bildungswesen – Folgen für Aufgaben und Qualifizierung von Bildungsverwaltern (2001)
- *Veranstaltung und Dokumentation von Expertengesprächen und Fachtagungen*
 - Motivationsprobleme der Lehrerschaft (1990)
 - Schulaufsicht und Bildungsplanung (1991)
 - Gewalt in der Schule (1993)
 - Utopie, Alibi oder Realität – Funktionen und Perspektiven für Frauen in der Bildungsverwaltung der 90er-Jahre (1996)
 - Bildung auf dem Lande – Rahmenbedingungen, Probleme, Perspektiven (1997)
 - Modernisierung der beruflichen Bildung (2000)
 - Neue Medien in der Schule – Herausforderungen vor Ort (April 2001)
 - Qualitätssicherung durch Netzwerkarbeit (September 2001)
 - Regionale Netzwerke der beruflichen Bildung (Oktober 2001)
 - Neue Entwicklungen in der Lehrerbildung (Februar 2002)
 - Neue Medien in der Schule – Finanzierungsfragen – Netzwerke und kooperative Konzepte (Juni 2002)
 - Personalentwicklung und neue Ansätze in der Lehrerbildung (2002)
 - Berufliche Schulen und ihr Beitrag zu Regionalen Berufsbildungsnetzwerken (2002)
 - Qualitätssicherung in Theorie und Praxis: drei Beispiele (2003)
- *Herausgabe der „Zeitschrift für Bildungsverwaltung (ZBV)“*

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

Die Zeitschrift erscheint jährlich mit zwei Ausgaben.

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

Vorstand 2002-2004

Vorsitzender

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

Stellvertretender Vorsitzender

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

Weitere Vorstandsmitglieder

Ministerialdirigent a.D. Peter Schermer, Frankfurt am Main

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

Professor Dr. Horst Weishaupt, Universität Erfurt

Beirat

Professor Dr. Hans-Peter Füssel, Hochschule für Öffentliche Verwaltung, Bremen
(Vorsitzender)

Ministerialdirigent a.D. Georg Knauss, München

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

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

Ministerialdirigent Dr. Peter Pauly, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Ba-
den-Württemberg, Stuttgart

Professor Dr. Lutz R. Reuter, Universität der Bundeswehr, Hamburg

Dr. Uwe Schlicht, „Tagesspiegel“, Berlin

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

Geschäftsstelle

Geschäftsführer

PD Dr. Hans-Werner Fuchs

Anschrift

Geschäftsstelle DGBV
c/o Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Postfach 17 11 38
10203 Berlin

Telefon: (030) 29336014

Telefax: (030) 29336040

E-Mail: dgbv@bbf.dipf.de

Internet: www.dgbv.de

Bankverbindung

Postbank Frankfurt am Main
Konto-Nr.: 368 78-608
BLZ: 500 100 60

Mitgliedschaft

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

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

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

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

Informationsmaterial kann bei der Geschäftsstelle angefordert werden.