



# Sozialwissenschaftliche Forschung und Bildungspolitik

Bildungspolitisches Gespräch 2009

Tagungsband

# **Sozialwissenschaftliche Forschung und Bildungspolitik**

Ein bildungspolitisches Gespräch zwischen

Helmut Fend  
Ludwig von Friedeburg  
Klaus Klemm  
Eckhard Klieme  
und  
Heinz-Elmar Tenorth

am 2. November 2009 im Deutschen Institut für  
Internationale Pädagogische Forschung

Frankfurt am Main 2010

Herausgegeben von Peter Döbrich und Ulrich Schäfer

Der Mitschnitt des Gesprächs, das dieser Veröffentlichung zu Grunde liegt, kann im Internet angehört werden unter der Adresse:

<http://blog.bildungsserver.de/?p=629>

(Online-Audiodokumentation: Deutscher Bildungsserver,

<http://www.bildungsserver.de>

Redaktion: Alexandra Burandt

Frankfurt a. M. 2010)

Copyright 2010 by  
Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung;  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,  
Schloßstraße 29, D-60486 Frankfurt am Main.  
Printed in Germany

ISBN: 978-3-923638-45-1

## **Inhalt**

Zum Geleit .....	5
Zum Hintergrund des Bildungspolitischen Gespräches „Sozialwissenschaftliche Forschung und Bildungspolitik“ .....	7
Begrüßung .....	9
Diskussion .....	15
Schlusswort .....	52



## Zum Geleit

Am 2. November 2009 fand im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main das Bildungspolitische Gespräch „Sozialwissenschaftliche Forschung und Bildungspolitik“ statt. Damit nahmen die Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung und das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung eine Tradition wieder auf, die bis ins Jahr 1973 zurückreicht.

Die Bildungspolitischen Gespräche entstammen dem bildungspolitischen Geist der Sechzigerjahre, der bis heute mit dem Buch „Die deutsche Bildungskatastrophe“ von Georg Picht, aber auch mit der Arbeit des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen verbunden wird. Der „Arbeitsausschuß für die Bildungspolitischen Gespräche“ formulierte die Zielsetzungen der Gespräche so: „Nach vorbereitenden Gesprächen in einem kleinen Kreis hatten sich im März 1965 in Regensburg etwa 30 Pädagogen, Schulverwaltungsbeamte, Publizisten und interessierte Personen aus verschiedenen Berufen zu einer zwanglosen Aussprache darüber zusammengefunden, wie die allmählich sich kräftigende Anteilnahme der Öffentlichkeit an bildungspolitischen Grundfragen unserer Gesellschaft fortentwickelt werden könnte: durch Informationen, durch die Mithilfe wissenschaftlicher Institute, durch gegenseitige Kontakte der großen gesellschaftlichen Gruppen und Lehrerverbände, kurzum durch Gedankenaustausch, Diskussion, kritisches Gespräch.“ Diese Sätze entstammen einem Arbeitspapier, in dem der Ausschuss die Perspektive der Gespräche skizziert. Hierzu heißt es: „In einer Aussprache des Arbeitsausschusses am 21. Januar 1972 über zukünftige mögliche Zielsetzungen wurde von verschiedenen Seiten darauf hingewiesen, daß die Bedeutung der Bildungspolitik zwar von der Öffentlichkeit inzwischen erkannt worden sei, daß sich aber angesichts der finanziellen Engpässe und auch der ermüdenden bildungspolitischen Kontroversen weithin Resignation und Ratlosigkeit ausbreiteten. Es könne daher ein Ziel der Bildungspolitischen Gespräche sein, diese Resignation zu überwinden, die Sensibilisierung für die vorhandenen Probleme voranzutreiben, das Informationsniveau für pädagogische Fragen in der Verwaltung zu erhöhen und durch diese multiplikatorische Funktion dazu beizutragen, daß Unmut und Müdigkeit nicht in eine reaktionäre Haltung umschlagen.“

Bis zum Jahre 1971 waren die Gespräche von Beigeordneten des Deutschen Städtetages organisiert worden. Als dieser die Arbeit nicht mehr weiterführen konnte, erklärte sich die Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung bereit, die Organisation der Gespräche zu übernehmen, wobei die Programmplanung dem Arbeitsausschuss vorbehalten blieb. Im Jahre 1974 löste sich der

Arbeitsausschuss auf, die Verantwortung für die Gespräche ging vollständig an die GPF über.

Die erste gemeinsame Veranstaltung des Arbeitsausschusses und der Gesellschaft war das 12. Bildungspolitische Gespräch „Lehrer – arbeitslos?“, das am 7. und 8. April 1973 in Nürnberg stattfand. Auf der Tagesordnung der Folgejahre standen Themen wie: „Bildungsberatung – ein Weg zu gerechten Bildungschancen?“, „Der Numerus clausus und seine Folgen“, „Wieder vorgelegt: Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen und sein Rahmenplan“, „Keine Ausbildung – warum?“, „Bildungspolitik im föderativen Bundesstaat“, „Erziehung: Was ist das? Zur aktuellen Kontroverse über Ziele und Funktion von Erziehung“, „Versagt die Schule vor den Schulversagern?“ und „Pädagogen und Paragraphen – Zur Empfehlung ‚Schule im Rechtsstaat‘ der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages“.

Auch heute noch sind die Ziele der Bildungspolitischen Gespräche aus dem Jahre 1972 aktuell und richtig, deshalb hat sich die Gesellschaft entschlossen, diese Art der wissenschaftlichen Information und Kommunikation wieder stärker zu fördern.

An dem Gespräch am 2. November 2009 nahmen teil: Professor Helmut Fend, Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Professor Ludwig von Friedeburg, Professor Klaus Klemm, Professor Eckhard Klieme, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (dessen in diesem Band abgedrucktes Hintergrundpapier der Einladung zu dem Gespräch beigelegt war), und – als Moderator – Professor Heinz-Elmar Tenorth von der Humboldt-Universität zu Berlin.<sup>1</sup>

Bernd Frommelt, der Präsident der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung, und Professor Marc Rittberger, der Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, begrüßten die Teilnehmer des Gesprächs.

Natürlich kann diese gedruckte Fassung des Gesprächs nichts von dessen Authentizität und besonders von seiner Lebendigkeit wiedergeben. Deshalb ist es als Tondokument im Deutschen Bildungsserver (<http://blog.bildungsserver.de/?p=629>) zugänglich gemacht worden, so dass man es sich auch anhören kann.

Frankfurt am Main, Juni 2010  
Die Herausgeber

---

<sup>1</sup> Aus dem Plenum ergriffen das Wort: Dr. Wolfgang Meyer-Hesemann, Dr. Michael Miller, Professor Wolfgang Mitter, der langjährige frühere Direktor des DIPF, und Professor Klaus-Jürgen Tillmann.

## Zum Hintergrund des Bildungspolitischen Gespräches „Sozialwissenschaftliche Forschung und Bildungspolitik“

ECKHARD KLIEME

In seinem nach wie vor lehrreichen Werk „Bildungsreform in Deutschland“<sup>2</sup> schreibt Ludwig von Friedeburg, dass die Anstöße der Bildungsreform der 1960er- und 1970er-Jahre „nicht von der Politik oder Verwaltung [kamen], sondern von engagierten Forschern, die aus wissenschaftlichen Analysen bildungspolitische Schlussfolgerungen zogen“ (S. 370). Er rekurriert dabei vor allem auf den Soziologen Dahrendorf, die Erziehungswissenschaftler Roth, Klafki, Blankertz, Flitner und von Hentig sowie den Psychologen Heckhausen. So wichtig jedoch deren bildungssoziologisch, bildungstheoretisch und lernpsychologisch motivierte Forderungen waren, so deutlich macht von Friedeburg zugleich, dass die Legitimität und auch die (begrenzten) Erfolge der Reformen sich aus ganz andere Quellen speisten: Dem vorherrschenden Planungsoptimismus in Politik und Wirtschaft, konzeptuell gewendet in der Bildungsökonomie, der allgemeinen Aufbruchstimmung und dem gesellschaftlichen Wandel. Die gesellschaftlichen und ökonomischen Kräfte erzwingen, so von Friedeburg, Strukturänderungen, und beide gemeinsam (gesellschaftliche Erwartungen und Ansprüche einerseits, äußere Organisation von Schulen andererseits) „bestimm[en] auf die Dauer den pädagogischen Entfaltungsspielraum“ (S. 471). In den Erfahrungen nach der Wende in Ostdeutschland sieht von Friedeburg hierfür eine Bestätigung: „Erneut bestätigte sich die Erfahrung, daß über den Fortgang der Bildungsreform nicht pädagogische Einsichten, sondern gesellschaftliche Machtverhältnisse entscheiden“ (S. 480; Nachwort aus dem Jahr 1992).

Zugespitzt und aktualisiert bedeutet dies: Die empirische Bildungsforschung, die in den letzten zehn Jahren, also nach TIMSS und PISA, eine so deutliche Hochkonjunktur erlebt, ist für die Bildungsreform gar nicht so wichtig, wie es vielen in der Bildungsforschung und der Bildungspolitik derzeit erscheint. Denn nicht deren (jetzt noch stärker empirisch fundierte) pädagogische Einsichten zählen im Bildungsstreit, sondern die Machtverhältnisse, Normen und Werte der Gesellschaft – und die ökonomischen Zwänge.

---

<sup>2</sup> Ludwig von Friedeburg: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. – Frankfurt am Main: Suhrkamp 1989; hier zitiert nach der Ausgabe: Frankfurt am Main: Suhrkamp 1992. Mit einem Nachwort zur Taschenbuchausgabe 1992. (suhrkamp-taschenbuch wissenschaft. 1015).



Auf diesem Hintergrund erscheint es auch nachvollziehbar, dass der Kultusminister von Friedeburg – rückblickend gesehen – gar kein großes Interesse an der „pädagogischen Tatsachenforschung“, wie sie etwa Helmut Fend damals betrieb, gehabt zu haben scheint. Von Friedeburg ging es um die Durchsetzung des gesellschaftlichen Wandels, nicht um eine empirisch gestützte Optimierung von Bildungsprozessen. Für die Gesamtschulpolitik beispielsweise oder die Einführung der Gesellschaftslehre ins Curriculum war es unwichtig, was Schuleffektivitätsforschung und Kompetenzforschung dazu zu sagen hatten, solange man diese Reformen mit gesellschaftlichen Werten motivieren und mit bildungsökonomischen Argumenten legitimieren konnte.

Wäre Ludwig von Friedeburg selbst Bildungsforscher im heutigen Sinne gewesen, hätte er sicherlich eine solche Position nicht eingenommen. Aber er war eben kein Bildungsforscher, sondern ein Sozialforscher mit theoretischer Verankerung in der Frankfurter Schule. Typischerweise enthält seine „Bildungsreform in Deutschland“ keine Daten und Indikatoren, sie ist kein Werk der Bildungsforschung, sondern ein Werk der Sozialgeschichte und eine „sozialwissenschaftlich kontrollierte politische Selbstreflexion“, wie es der Verlag charakterisiert.

Der Sozialforscher und Bildungspolitiker von Friedeburg stellt demnach einen Gegenentwurf zur (scheinbaren) Symbiose von empirischer Bildungsforschung und Bildungspolitik dar, wie wir sie heute erleben. Die Idee, „Steuerung“ des Bildungswesens auf Daten zu gründen, ist ihm vermutlich fremd. „Evidence based policy“ ist ihm, so ahnen wir, ein Gräuel. Andererseits wäre die heutige Bildungspolitik vielleicht gut beraten, weniger auf die Evidenzen der Bildungsforscher zu warten und stattdessen aktiv den gesellschaftlichen und ökonomischen Wandel voranzubringen, so wie von Friedeburg es versucht hat.

Allerdings war, wie wir heute wissen, dieser Versuch nicht nachhaltig erfolgreich: Die soziale Selektivität ist nach wie vor ein zentrales Problem des deutschen Schulsystems, die Gesamtschulen blieben ein Nebengleis auch der hessischen Bildungswege, und die Rahmenrichtlinien – zumal im Fach Gesellschaftslehre – wurden ein Symbol für heftigsten gesellschaftlichen Streit, aber nicht für gesellschaftlichen Wandel. Vielleicht ist eine empiriegestützte Bildungsreform mittel- und langfristig doch derjenige Weg, der mehr Klarheit, Akzeptanz und nachhaltigen Erfolg verspricht? Auch die Bildungsforschung, einschließlich der Bildungsökonomie, hat in den letzten dreißig Jahren gelernt, genauer auf Effekte zu schauen, die Grenzen ihrer Methoden und Theorien zu beachten und zurückhaltender zu sein bei der Forderung nach politischen, zumal strukturpolitischen Konsequenzen. Der „evidenz-basierte“ Weg des vergangenen Jahrzehnts könnte sich also historisch doch als der erfolgreichere erweisen.

Was an diesen Thesen stimmt, lässt sich – zu unser aller Glück – im Gespräch ermitteln.

## Begrüßung

### BERND FROMMELT

Ich möchte vorab eine ganz kurze Bemerkung machen und Ihnen eine Empfehlung geben: Diese Tagung, dieses Gespräch hat verabredungsgemäß nichts, aber auch gar nichts, damit zu tun, dass Herr Professor von Friedeburg in diesem Jahr seinen 85. Geburtstag gefeiert hat. Sie können ihm aber jetzt gerne nachträglich und nachdrücklich gratulieren.

### [LANGANHALTENDER BEIFALL]

*„Es gibt kein anderes Beispiel in der deutschen Bildungsgeschichte, dass jemand in so kurzer Zeit so viel bewirkte. Dabei vermochte er die Widersprüche, unter denen er antrat, keineswegs zu überbrücken oder gar aufzuheben. Im Gegenteil, er machte sie zu seinen eigenen. Das aber wahrscheinlich ist letztendlich die Erklärung für seine so unvergleichliche Wirkung . . .“*

Das schrieb Ludwig von Friedeburg vor einigen Jahren in einem Essay im *Merkur*<sup>3</sup> über Wilhelm von Humboldt, und ich brauch es nicht zu begründen, warum ich es jetzt vorgelesen habe.

Für die jüngeren Menschen im Saal: Herr von Friedeburg war von 1969 bis 1974 Kultusminister in Hessen, danach bis 2001 – wieder – Direktor und dann Geschäftsführender Direktor des Instituts für Sozialforschung hier in Frankfurt am Main. Die scheinbar schlichte und sehr allgemeine Überschrift für unsere Zusammenkunft „Sozialwissenschaftliche Forschung und Bildungspolitik“ markiert tatsächlich sehr genau die Spannbreite oder vielleicht das Spannungsfeld seines Wirkens; darüber wird heute sicher noch ausführlich zu reden sein.

Michael Schumann hat es im Rahmen der Verabschiedung Herrn von Friedeburgs im Institut – das war 2001 – so formuliert: Sein Einstieg in die Politik sei „zunächst nicht als ein Systemwechsel vom Sektor der Wissenschaft in den der Politik geplant“ gewesen, sondern habe „eher Projektcharakter“ getragen. Er habe an ein temporäres Engagement gedacht, „um im Fremdfeld ‚Politik‘ seine Bildungsreformkonzeption auf den Weg zu bringen“.

---

<sup>3</sup> Ludwig von Friedeburg: Vorwärts zu Humboldt? – In: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken, 36 (1982) 3, S. 221-231.

Aber je mehr er sich „auf das Geschäft der Politik einließ, umso mehr wurde er Politiker“, und die scharfen politischen Auseinandersetzungen über seine Reforminhalte hätten maßgeblich zur Ausbildung der „Politikeridentität“ des „nicht wankenden Aufklärers von Friedeburg“ beigetragen.

Vor fast genau fünfzehn Jahren war Herr von Friedeburg schon einmal Gast der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung, des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung und der Erwin-Stein-Stiftung, und ich freue mich wirklich – auch ganz persönlich – sehr, dass er unserer Einladung wiederum (und sehr spontan) gefolgt ist.

Damals diskutierte er mit Professor Hans Maier, dem früheren bayerischen Kultusminister und seinem damaligen Kollegen, unter der Moderation von Professor Hermann Avenarius über das Thema „Bildungsreformen im Rückblick“. Die Abschrift dieses Dialogs<sup>4</sup> ist heute noch eine unverzichtbare Quelle für alle, die sich mit den bildungspolitischen Themen, Kontroversen und Konfliktlinien in den Siebzigerjahren des letzten Jahrhunderts beschäftigen wollen.

Nur, von dem, was heute verhandelt werden soll – das, was Professor Klie-me als „Hintergrund“ aufgeschrieben hat (weshalb ich mich jetzt kurz fassen kann), die Rolle, die Bedeutung der empirischen Bildungsforschung in jenen Jahren, ihr Verhältnis zur Bildungspolitik damals und jetzt –, dazu findet sich im Gesprächsprotokoll von 1994 nichts.

Das zu bereden, wollen wir heute nachholen.

Dass daran Interesse besteht, zeigen die unerwartet große Zahl und die bunte Zusammensetzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an dieser Veranstaltung, die das DIPF und die GPF gemeinsam tragen. Ich begrüße Sie alle ganz herzlich.

Mein besonderer Dank als Vorsitzender der kleinen, aber feinen, altherwürdigen Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung – sie wird im Jahr 2010 immerhin 60 Jahre alt und wurde seinerzeit von Professor Erwin Stein gegründet – mein Dank also gilt dem Vorstand des DIPF, der diese Veranstaltung von Anfang an in hohem Maße unterstützt und großzügig gefördert hat.

Meinen Erinnerungen zufolge wurde das bundesweit wohl erste breitangelegte Vorhaben empirischer Schulforschung erst 1975, also unmittelbar nach dem Rücktritt von Friedeburgs, aufgrund einer politischen Vorgabe – der damaligen Koalitionsvereinbarung zwischen SPD und FDP in Hessen – von seinem Nachfolger im Amt, Kultusminister Hans Krollmann, initiiert. Herr Krollmann wurde nach

---

<sup>4</sup> Ludwig von Friedeburg / Hans Maier: Bildungsreformen im Rückblick. Ein Dialog . . . am 17. Oktober 1994 im Dominikanerkloster zu Frankfurt am Main. – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Erwin-Stein-Stiftung 1995.

seinem politischen Leben unter anderem Vorsitzender des Stiftungsrates des DIPF und Präsident der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung. Ich freue mich sehr, dass er heute unter uns ist, und ich bedauere sehr, dass seine Nachfolgerin als Stiftungsratsvorsitzende, die Verfassungsrichterin und frühere hessische Wissenschaftsministerin Dr. Christine Hohmann-Denhart, leider aus Krankheitsgründen absagen musste – gute Genesungswünsche von hier, wir haben einen Boten, der das übermitteln kann.

Der Auftrag für dieses seinerzeit einmalige Projekt ging an Herrn Professor Fend vom Zentrum I für Bildungsforschung an der Universität Konstanz und lautete verkürzt, es solle „mit Mitteln empirischer Sozial- und Schulforschung“ untersucht werden, „welche Bedingungen, Variablen, organisatorischen und inhaltlichen Vorgaben die Verwirklichung der Ziele der Gesamtschule bei deren flächemäßiger Einführung fördern, hindern bzw. beschleunigen“.

Es fügt sich gut, dass Professor Fend, der mich übrigens sehr ermutigte, dieses Gespräch zu organisieren, heute hier ist (ich muss in diesem Kreis nichts weiter über seine wissenschaftlichen Meriten sagen – und das gilt auch für die der anderen Podiumsteilnehmer); Herr Professor Fend ist auch – was sicher nicht alle Anwesenden wissen – Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats des DIPF. Herzlich willkommen, Herr Fend.

Herr Professor Klieme vom DIPF (und Vizepräsident der GPF) ist einer der profiliertesten empirischen Bildungsforscher – man möchte fast sagen – der Nach-Fend- und Baumert-Generation, war bei PISA immer dabei und beschäftigt sich (und seine Mitarbeiter) derzeit ausgiebig mit PISA 4. Dass er maßgeblich an der Schärfung des Konzepts für diese Veranstaltung beteiligt war, bedarf kaum der Hervorhebung. Sie haben es den Unterlagen entnommen, ich danke ihm sehr dafür.

Professor Klaus Klemm war lange Jahre Erziehungswissenschaftler, Bildungsökonom an der Essener Universität. Ihm ist ein Kunststück gelungen, das ihn sicher zu einem sehr interessanten Gesprächspartner prädestiniert: Er war einerseits – wenn ich mich richtig erinnere – in einer Reihe von Arbeitsvorhaben, die sich mit der Auswertung von PISA-Befunden beschäftigten, tätig, hat sich andererseits aber häufig auch pointiert und öffentlichkeitswirksam zu dem geäußert, was ihm kritiknotwendig erschien. Gut, dass er da ist.

Und nun darf ich den begrüßen, über dessen Zusage ich mich – ich erlaube mir das zu sagen – ganz besonders gefreut habe: den Erziehungswissenschaftler, den Bildungshistoriker, den Moderator des Gesprächs, Herrn Professor Heinz-

Elmar Tenorth von der Humboldt-Universität zu Berlin. Er war in seiner Zeit an der Goethe-Universität hier in Frankfurt – also schon vor ein paar Jahren . . .

**TENORTH:** . . . ja, hundert . . .

. . . auch außerordentliches Mitglied im Vorstand der GPF und hat die Arbeit der Gesellschaft nicht nur durch eine Fülle produktiver Vorschläge und eigener Beiträge profiliert, sondern auch die Vorstandssitzungen – ich sag mal – aufzulockern vermocht; Herr Krollmann erinnert sich sicher. Ein bisschen Nostalgie darf wohl sein. Herzlich willkommen, Herr Tenorth.

Und zuletzt gilt mein Gruß dem Sozialwissenschaftler, meinem Freund Dr. Konrad Schacht, der nicht eigentlich zur „Zunft“ gehört, sieht man einmal davon ab, dass er neben vielem anderen auch einige Jahre Direktor der Hessischen Landeszentrale für Politische Bildung war; später leitete er lange Jahre die Abteilung „Kunst“ im Wissenschaftsministerium in Wiesbaden. In den späten Sechziger- und beginnenden Siebzigerjahren war Konrad Schacht wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozialforschung und hat in jenen Jahren eng mit Ludwig von Friedeburg zusammengearbeitet. Mit ihm gemeinsam habe ich die ersten, noch provisorischen, Ideen für die heutige Veranstaltung entwickelt und in gemeinsamen Gesprächen Herrn von Friedeburg für die Teilnahme an diesem Diskurs gewinnen können.

Ich danke schließlich dem Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Herrn Professor Rittberger, dafür, dass er mir das „erste Wort“ überlassen hat. Er hat jetzt das nächste.

#### **MARC RITTBERGER**

Dankeschön für das zweite Wort. Ich habe das erste Wort gerne Ihnen überlassen und freue mich, dass wir zusammen hier diese Veranstaltung durchführen können. Ich begrüße Sie alle ganz herzlich. Ich glaube, dass wir mit dieser Veranstaltung auch ein weiteres Kapitel der guten Zusammenarbeit, die wir haben, aufschlagen, indem wir Experten und Expertinnen aus Wissenschaft, Politik und Praxis auf einem erstaunlich hohem Niveau zusammenbringen und hoffentlich in einen offenen Diskurs treten können. Auch ich begrüße sehr herzlich die Podiumsteilnehmer, Herrn Professor von Friedeburg, Herrn Professor Fend, Herrn Professor Klemm und Herrn Professor Klieme und natürlich auch den Moderator, Herrn Professor Tenorth. Sie haben ja schon ausgesagt, auch das DIPF ist mit vielen von Ihnen sehr eng verbunden, und ich bin sehr froh, Sie heute hier zu se-

hen. Ich bin ganz begeistert, wie viele Personen hier sind und dass sich so viele Teilnehmer eingefunden haben. Ich glaube, dass die Frage nach der Rolle der Bildungsforschung für die Bildungspolitik sehr aktuell, hochaktuell ist; mit unterschiedlichen Vorzeichen wird sie seit den Siebzigerjahren auch lebendig geführt. Ich stelle für mich fest, dass der Bedarf an solchen Gesprächen, an dem Transfer zwischen Wissenschaftsforschung, Bildungsforschung und Wissenschaftspolitik deutlich zunimmt und die Anfrage aus der Bildungspolitik an uns als Institut erheblich gestiegen ist, um Klärung herbeizuführen, wie man denn Politik gestalten und möglichst evident auch durchführen kann. Ich bin darüber sehr froh. Denn es gab auch Zeiten, soweit ich das wahrnehmen konnte, wo das nicht immer in dem Maße geschehen ist. Die Veränderungen der letzten Jahre, die Fokussierung auf die Bildungspolitik, haben zu einer deutlichen Veränderung in der Kommunikation zwischen Bildungspolitik und Bildungsforschung geführt.

DIPF und GPF schauen auf eine lange Tradition, eine gemeinsame Tradition zurück. Wir brauchen etwas länger, bis wir 60 Jahre alt sind. Das hängt auch damit zusammen, dass sich die GPF damals, im Frühling 1950, als Träger des DIPF konstituiert hat, und natürlich braucht man erst einen Träger, bevor man getragen wird. 1950 dann, im November, wurde das Institut als Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung gegründet und 1951 als Stiftung des öffentlichen Rechts anerkannt. Also, wir haben noch zwei Jahre bis zum 60. Im Jahr 1963 dann die Umbenennung in Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, inklusive neuer Satzung und neuem Zweck. Man hörte dann auch damals schon die praxisbezogene empirische Bildungsforschung im internationalen Vergleich als das Ziel und die Aufgabe des DIPF. 1977 kamen wir dann als außeruniversitäre Forschungseinrichtung in die gemeinsame Förderung von Bund und Ländern, die sogenannte Blaue Liste, nachdem vorher die Förderung allein durch die Länder getragen wurde. Und seit 1978 gibt es gemeinsam mit der GPF die regelmäßige Verleihung des Erich-Hylla-Preises, zuletzt im Herbst des vergangenen Jahres. Seit 1990 sind wir, das DIPF, Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft, einer der vier großen außeruniversitären Forschungsgemeinschaften, und die letzte Zäsur am Institut hat sicherlich nach der Wiedervereinigung stattgefunden, dadurch, dass wir eine große Abteilung in Berlin aufgebaut haben, in der Teile der ehemaligen Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, insbesondere die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, in das DIPF integriert wurden.

Wir stehen als Einrichtung für Bildungsforschung und Bildungsinformation seit unserem Bestehen genau im Spannungsfeld zwischen fundierter Forschung und exzellenten Dienstleistungen beim Wissenstransfer im Bildungswesen. Es ist also unsere zentrale Aufgabe, neben der Forschungsarbeit, wissenschaftliche Erkenntnisse mit neuen Formen der Vermittlung und Moderation an Bildungsforschung, Bildungsöffentlichkeit, Bildungspolitik und Bildungsadministration zu

adressieren. Diese Nähe zwischen exzellenter Forschung, forschungsbasiertem Service und Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen wird bei uns durch zahlreiche Projekte manifestiert und gelebt. Besonders zu nennen sind hier natürlich die nationale Bildungsberichterstattung, die Beteiligung und Federführung in großen Querschnittsstudien wie PISA, TIMSS, PIAAC und NEBS – einer Längsschnittstudie – und nicht zuletzt auch der Deutsche Bildungsserver.

Wir haben uns in den letzten Jahren mit diesen Aktivitäten als Kompetenzzentrum für Wissenskommunikation im Bereich des Bildungswesens und zugleich als Zentrum für Forschung und Evaluierung im Bildungssystem ausbauen können, und ich bin überzeugt, dass wir in diesem Prozess des Informations- und Wissenstransfers nicht nur Produzenten und Rezipienten von Wissen sind, sondern auch eine wichtige Rolle als Mediatoren und Vermittler haben. Beispiele dafür, wie wir uns am DIPF hier inzwischen zusätzlich engagieren, sind unsere Aktivitäten im Kontext von „Evidence based policy“ oder bei der Lehrerbildung. Diese Bearbeitung der für die Gesellschaft relevanten Themen erfordert natürlich auch den Austausch mit der Gesellschaft. Dazu gehört diese Veranstaltung heute. Das Bildungspolitische Gespräch ist eine weitere Form der Kommunikation von Wissen und der Auseinandersetzung mit Ergebnissen der Bildungsforschung, auf die ich mich persönlich sehr freue und zu der ich Sie alle nochmals ganz herzlich begrüßen darf. Ich wünsche Ihnen eine spannende Diskussion und gebe Herrn Tenorth das Wort.

## Diskussion

**TENORTH:** Vielen Dank, Herr Frommelt und Herr Rittberger, für die freundliche Begrüßung. Ich habe natürlich überlegt, warum man mich eingeladen hat, die Moderation zu übernehmen. Meine Vermutung ist, damit Sie davor geschützt werden, bildungshistorischen Erzählungen über die lange Geschichte der Sozialforschung lauschen zu müssen. Insofern kommen wir auch um das Vergnügen herum, Herr von Friedeburg und ich, sein Buch „Bildungsreform in Deutschland“ als Bildungshistoriker zu diskutieren, und wir hätten dann vielleicht Herrn Klieme überzeugen können, dass Bildungshistoriker mit Daten umgehen, Fakten lieben und sich in den stillen Stunden, die ihnen die mühsame Archivarbeit lässt, gelegentlich auch mit Empirie beschäftigen und insofern Forschung betreiben. Aber, wie gesagt, das wird mir alles genommen, ich bin ja nur Moderator, und wir müssen das an andere delegieren.

Unser Thema ist „Sozialwissenschaftliche Forschung und Bildungspolitik“. Der Anstoß ist nicht nur der Anlass, dass Herr von Friedeburg Geburtstag hat, der Anstoß ist viel wichtiger das, was Eckhard Klieme in seinem Thesenpapier gezeigt hat. Wir haben inzwischen, wenn man die GPPF zum Datum nimmt, 60 Jahre, wenn man die Zäsuren des politischen Lebens von Herrn von Friedeburg nimmt, mindestens 40 Jahre intensiver engagierter Bildungsforschung, und wenn man die Lebensdaten der beteiligten älteren Herren am Podium ins Kalkül zieht und den jungen Herrn Klieme mitberücksichtigt, dann sind wir alle Rentner. Die junge Forschung sitzt da drüben, aber doch auch mindestens 20 Jahre Erfahrung von Eigenaktivitäten der Anführer auf dem Podium, die neben Herrn von Friedeburg sitzen. Und ich finde es ganz richtig, diese Zäsuren, die ich gerade markiert habe, zum Anlass zu nehmen, wir selber und die Bildungspolitik, und Sie im Publikum – denn natürlich könnten Sie alle hier oben sitzen und mit uns reden, wenn ich so durchschaue. Mit Herrn Tillmann habe ich auf dem Weg hierher im Zug darüber gestaunt, dass das Land Brandenburg eine Wunderkommission eingesetzt hat, die Wunder zu erzeugen hatte, wie der Beobachter meinte, weil er Herrn Wunder nicht kannte. Also, Sie könnten alle hier oben sitzen und das Wunder der Selbstbeobachtung vollbringen. Dazu wollte ich uns animieren.

Wir wollen keine autobiographische Gedenkfeier veranstalten, wenn ich das vorab sagen und darum bitten darf, sondern es läge mir daran, die Expertise der Herren hier oben zunächst und dann, wenn die Zeit es uns erlaubt, auch die des Plenums zu nutzen, um die für meine Begriffe inzwischen schwierig und problematisch gewordene Relation von sozialwissenschaftlicher Forschung und Bil-



dungspolitik aus der Distanz zu sehen und kritisch zu prüfen. Sie ist schwierig geworden, weil das Stichwort, das Herr Rittberger und Herr Frommelt beide gebraucht haben und das auch das Papier wiedergibt – „evidenzbasierte Bildungsreform“ – wahrscheinlich zu den problematischsten Begriffen zählt, die wir überhaupt kennen im Moment und gar nicht die Selbstverständlichkeit und Harmlosigkeit mit sich führt, wie manche der Autoren meinen, die den Begriff benutzen. Also mein Vorschlag für unsere Runde hier wäre, lassen Sie uns selbst die Erfahrung, die wir in der Bildungspolitik mit sozialwissenschaftlicher Forschung gemacht haben, als Akteure auf unterschiedlichen Seiten des Spiels, aus der Distanz betrachten, sodass wir davon lernen können, was Herr von Friedeburg in seiner langen Erfahrung hat und wir hier, wenn ich die Podiumsteilnehmer dazunehmen darf, an kürzerer haben, sodass wir am Ende vielleicht etwas klüger sind, und dieses ja schon lange thematisierte und in Frankfurt ja auch schon kritisch behandelte Thema aufnehmen.

Mein Einstieg bezieht sich noch einmal zurück auf das Eingangspapier von Herrn Klieme. Herr von Friedeburg, er zitiert Sie in zwei Richtungen. Einmal, es hat mich nicht unheimlich überrascht, dass Sie als Sozialwissenschaftler meinen, dass Machtverhältnisse wichtiger sind als Forschung. Das zweite fand ich schon wichtig, und ich hatte in Ihrem Buch auch noch einmal dieses Kapitel nachgelesen. Da gibt es für den Take-off der Bildungsreform der Bundesrepublik in den späten Sechzigerjahren bei Ihnen ein Kapitel das heißt „Anstöße der Experten“. Und für uns, glaube ich, wäre es ein schöner Einstieg, wenn Sie einmal verdeutlichen könnten, was Anstöße bedeutet hat, warum Sie diese Gruppierung von Experten nennen, die Sie nennen und die ja hier auch im Papier stehen, wie Sie diese Anstöße wahrgenommen haben und warum das in irgendeiner Weise förderlich, produktiv für das war, was Sie, seit 1969 Kultusminister in Hessen, dann politisch getan haben. Von den Anstößen würde ich gern ausgehen.

**VON FRIEDEBURG:** Leider müssen wir dabei auch hier wieder einen kurzen Blick in die Geschichte werfen, aber nur einen ganz kurzen, nämlich in die Sechzigerjahre. Da fand am Anfang dieses Jahrzehnts ein wirklicher Aufschwung im Nachdenken über die Bildungsverhältnisse statt, nachdem der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen einen Plan vorgelegt hatte, in dem es die Förderstufe gab und so fort, und da gab es eine Riesenauseinandersetzung darüber, und einer hat sich besonders darüber geärgert, über diese Auseinandersetzung, an der er immer teilnahm bei allen Diskussionen, das war kein Bildungsforscher, allerdings ein pädagogisch Erfahrener, denn er hatte eine Privatschule geleitet, also, es war ein Religionsphilosoph, und der hieß Picht.<sup>5</sup> Und der

---

<sup>5</sup> Georg Picht (1913-1982), Philosoph, Theologe und Religionspädagoge, war von 1946 bis 1956 Leiter des von ihm gegründeten Internatsgymnasiums Birklehof in Hinterzarten,

ärgernte sich so sehr darüber, dass er begann, einen sehr kritischen Artikel über diesen Impuls zu schreiben, und da ich in einem anderen Zusammenhang, bei einer anderen Studie, Herr Picht gut kennengelernt hatte – ich war damals in Berlin – schickte er mir immer jeden seiner Beiträge, damit das eben auch ein Sozialforscher mal las. Ich bin nach wie vor kein theoretischer Soziologe, ich war immer ein empirischer Soziologe oder Sozialforscher.

Also ging das Ungemach los, das war auch wieder, wenn Sie so wollen, in gewisser Weise von außen, aber dann passierten ganz wesentliche Dinge. Endlich kapierten die Kultusminister mal was. Diese Kultusminister, die die ganze Zeit vorher alles blockiert hatten mit ihrem Düsseldorfer Abkommen, in dem es darum ging, die durch die Besatzungsverhältnisse sehr verschiedenen Bildungsverhältnisse in Deutschland irgendwie so auf einen Nenner zu bringen, dass der Spruch, der damals hieß „Vater versetzt, Kind sitzengeblieben“, dass der nicht mehr so durchgehend hielt. Und was war's denn? Sicher, wir hatten einen kurzen Reformanfang nach dem Krieg, und ich muss jetzt noch einmal betonen: Die Reformen, die Bildungsreformen in Deutschland sind immer nur passiert, wenn die ganz Welt, das heißt die ganze deutsche Welt, zusammenbrach, also bei wirklichen Katastrophen. Wenn Sie an die preußische Reform denken, die haben das von Memel, von Litauen, aus gemacht. Da hat der Humboldt gesessen, als er darüber nachgedacht hat, denn das ganze preußische Land war ja von französischen Truppen besetzt. Ich will das jetzt nicht ausführen, weil wir zu Recht gesagt haben, wir wollen keine Geschichten machen. Nur, jetzt fanden die Kultusminister sich bereit, einen neuen Pakt vorzuschlagen, übrigens auch betrieben von den Ministerpräsidenten. Die Ministerpräsidenten hatten auch gemerkt, dass da irgendwas im Schwange war, und die müssen das letztlich beschließen, nämlich, Entwicklungen, pädagogische, organisatorische Entwicklungen in der Schule, freizugeben. Denn bis dahin galt ja das Düsseldorfer Abkommen, und wer immer sich darüber Gedanken machte und da was ändern wollte, es musste das dreigliedrige Schulsystem eisern behalten werden. Es musste alles in die bisherigen Geleise reingebunden werden. Nun aber wurde zum Beispiel – jetzt ein bisschen Rahmenplan des Deutschen Ausschusses – freigestellt, dass es so etwas wie eine Förderstufe von Anfang an geben könnte, dass es probeweise vielleicht sogar Gesamtschulen geben könnte. Gesamtschulen – das müssen Sie sich mal vorstellen! Die gab es natürlich in Deutschland schon jahrzehntelang, in guten Privatschulen zum Beispiel, aber es gab eben keine öffentlichen Gesamtschulen.

---

von 1964 bis zu seiner Emeritierung im Jahre 1978 hatte er den Lehrstuhl für Religionsphilosophie an der Universität Heidelberg inne. Mit seinem Buch „Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. – Olten und Freiburg i. Br.: Walter 1964“ löste er eine breite Debatte über die damalige Situation des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland aus.

Also, es kam Luft in das Getriebe, und es wurde nun von oben ein neuer Bildungsrat (das war ja im Versuch auch schon der Deutsche Ausschuss gewesen) gegründet und hervorragend, von den Personen, von den Leuten her gesehen, besetzt. Und der ging auch kräftig an die Arbeit. Aber wie immer solche Räte sind, sie müssen erst einmal nachdenken, sie müssen erst einmal Gutachten schreiben und so fort. Im Augenblick passierte zunächst gar nichts.

Und nun kam eine nicht unerhebliche Veränderung der politischen und ökonomischen Lage. Wir hatten so eine kleine Wirtschaftskrise, die im Grunde eine Krise der Wirtschaftspolitik war. Und es kam zu einer neuen Regierungsbildung, und es wurde ganz, ganz ruhig im Lande sonst, und die Themen, das, was noch '64, '65 hochaktuell war, verschwanden mehr oder minder aus der Geschichte. Und wenn man es jetzt rückblickend sieht und fragt, wie kam es denn, dass Willy Brandt, als er neuer Bundeskanzler war, die Bildung ganz hoch an die Spitze stellte, wie kam es denn, dass inzwischen die Studenten auf der Straße waren und in den Hochschulen einen Klamauk machten, dass den Politikern immer ängstlicher und ängstlicher wurde? Und da gab es in der Tat Anstöße in dieser flauen Zeit damals, ich meine jetzt '66, '67, '68 und so fort. Eine Reihe von wichtigen Erziehungswissenschaftlern, ja, so nannten sie sich damals: Erziehungswissenschaftler, wie zum Beispiel Klafki oder Flitner oder der Herr von Hentig oder Blankertz oder so was, traten nun in Erscheinung und sie forderten alle, alle im Chor, eine Wende in der Erziehungswissenschaft zur Wirklichkeit hin, nämlich die realistische Wende. Das hieß ja eben, sich konkret mit der Schule und der Organisationsform und dem, was da drinnen passierte, empirisch zu beschäftigen.

Das gab den Hintergrund dafür ab, dass die politischen Neuorganisationen, zum Beispiel neue Landesregierungen, etwa Professoren zu Kultusministern machten, die vorher gar nichts mit Politik zu tun hatten, und das war ja nicht nur ich, das war auch der Herr Maier,<sup>6</sup> der Maier war Mitglied im Bildungsrat und leitete dort eine der Unterkommissionen. In Schleswig-Holstein, ich glaube, Braun hieß er, war auch ein Professor Kultusminister. Wo gab es denn so etwas? Also, es kommt hinzu, dass ich ja vorher in Berlin war und '66 wieder nach Frankfurt zurück bin. In Berlin hatte ich den Anfang der Studentenbewegung aktiv mitgemacht, als Beobachter mitgemacht, weil ich über die Berliner Universi-

---

<sup>6</sup> Hans Maier (\*1931). Politologe, Religionswissenschaftler und Politiker. Von 1962 bis 1970 und von 1988 bis 1999 war er Professor an der Universität München. Von 1966 bis 1970 gehörte er als Vertreter des Landes Bayern dem Deutschen Bildungsrat als stellvertretender Vorsitzender der Bildungskommission an. Von 1970 bis 1986 war er bayerischer Kultusminister. Zu seinen bildungspolitischen Schriften zählen: Zwischenrufe zur Bildungspolitik. – Osnabrück: Fromm 1972. (Texte und Thesen. 22) und: Die Zukunft unserer Bildung. – Köln: Walter-Raymond-Stiftung 1976. (Kleine Reihe. H. 14)

tät, die besondere Lage dieser Universität und auch über die Studenten dort gearbeitet hatte. Und es war offensichtlich so, dass sich in Hessen kaum jemand fand, der hier Kultusminister werden wollte, denn – ja in der Tat – denn die Regierung war nur noch für ein Jahr, Zinn war aus gesundheitlichen Gründen nicht mehr in der Lage, und der Finanzminister wurde Ministerpräsident, aber nur für ein Jahr.

Nun holen Sie mal gute Kräfte, für ein Jahr nur, nicht wahr. Also, mein Versuch dann anschließend – ich hatte ja eine vorzügliche Staatssekretärin, die eigentlich überhaupt keine Staatssekretärin, sondern eher eine Ministerin war. Das war die Frau Hamm-Brücher,<sup>7</sup> die schon im Lande da dauernd herumfuhr und in einem Maße Propaganda für die Gesamtschulen machte, ohne Evidenz, ohne Evidenz; sondern die Frau Hamm-Brücher war immer eine aufmüpfige Weltreisende, die brachte nun aus allen Teilen der Welt so ihre Erfahrungen mit, und dann sagte sie, wir müssen was tun. Das sagt sie heute noch, vielleicht hat jemand den Artikel gelesen hat, den sie in der *Zeit*<sup>8</sup> geschrieben hat. Da hat sie die Vergangenheit sehr gut dargestellt, aber mit dem, was sie über die Gegenwart sagt, bin ich gar nicht einverstanden. Aber zurück zu Frau Hamm-Brücher: Weg war sie. Ich hatte sie drei oder vier Wochen, dann holte man sie nach Bonn, und sie wurde Staatssekretärin im Bildungsministerium. Dort war jetzt ein Tunnelbauer Bildungsminister geworden, weil er vorher Präsident des Wissenschaftsrats gewesen war. Also wie sich die Verhältnisse veränderten, und dann konnte es losgehen. Bitteschön!

**TENORTH:** Ich bin immer noch nicht klug. Was haben die Namen, die Sie genannt haben, mehr getan, als einen Impuls zu verstärken, der durch die Studentenbewegung, durch die große Koalition und die Folgen, durch den Übergang zu Willy Brandt sowieso schon dynamisch im Gang war?

---

<sup>7</sup> Hildegard Hamm-Brücher (\*1921). Publizistin und Politikerin. 1967 bis 1969 war sie Staatssekretärin im Hessischen Kultusministerium und 1969 bis 1972 bekleidete sie dieses Amt im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Unter ihren bildungspolitischen Schriften der 1960er-Jahre finden sich: Auf Kosten unserer Kinder? Wer tut was für unsere Schulen – Reise durch die pädagogischen Provinzen der Bundesrepublik und Berlin. – Hamburg: Nannen 1965 und: Aufbruch ins Jahr 2000 oder Erziehung im technischen Zeitalter. Ein bildungspolitischer Report aus 11 Ländern. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1967. (rororo-aktuell. 983)

<sup>8</sup> „Schluss mit dem Gejammer!“ Ein Gespräch mit der großen Bildungsreformerin Hildegard Hamm-Brücher über Bachelor, Master und die Demokratisierung der Hochschulen. – In: Die Zeit, Jg. 64, Nr. 45 vom 29. 10. 2009, S. 71-72.

**VON FRIEDEBURG:** Meine These ist, dass sie Anstöße für diesen dynamischen Gang gaben, als der selbst noch nicht im Gang war.

**TENORTH:** Okay. Einer der Bildungsforscher, der damals eine der Nachwuchshoffnungen der empirischen Bildungsforschung war, Helmut Fend, sitzt ja hier am Tisch. Dadurch, dass ich Sie nicht vorstellen durfte, Herr Fend, ist es mir entgangen zu sagen, dass Sie in Österreich sub auspiciis Praesidentis rei publicae Austriae promoviert wurden. Es ist so etwas Schönes in Österreich, ich bin immer ganz begeistert. Der Präsident der Republik Österreich honoriert Dissertationen. Also, Herr Fend war zu dieser Zeit in Konstanz, 1969, und hat begonnen, das zu tun, was das Thema seiner Dissertation war, nämlich Sozialisationsforschung zu betreiben. Meine Frage an Sie: Haben Sie die politische Erwartung aufgenommen, dass Sie Anstöße geben mussten? War das Ihr Impuls, oder haben Sie realistische Erziehungswissenschaft in einem empirischen Geiste, wie Ihr Doktorvater Brezinka, gewollt?

**FEND:** Es müssen im Leben oft mehrere Dinge zusammenkommen, damit sich eine bestimmte Entwicklung einstellt. Ein Impuls allein reicht in der Regel nicht, um Neues zu bewegen. Es waren damals zwei Impulse: Der eine kam tatsächlich von meinem Doktorvater, von Professor Brezinka, der eine erfahrungswissenschaftliche Linie im Kontext des Kritischen Rationalismus vertreten hat, also die Popper-Albert-Richtung der Wissenschaftstheorie befürwortet hat. Brezinka hat mich dann bestärkt, um ein Stipendium des British Council anzusuchen. Der Aufenthalt in England war dann sehr folgenreich. Sozialisiert im katholischen Milieu Österreichs wurde ich mit dem pragmatisch, empirisch orientierten und sozialliberal akzentuierten Milieu der Londoner Universität und der London School of Economics konfrontiert. Die wichtigste Begegnung war jene mit Basil Bernstein,<sup>9</sup> den viele von Ihnen sicher noch kennen. Bernstein war politisch aktiv und zwar für die englische Labour-Partei. Die nächste Etappe war die glückliche Phase der Bildungsforschung an der Universität Konstanz. Konstanz war durch Peisert<sup>10</sup> und

---

<sup>9</sup> Basil Bernstein (1924-2000). Britischer Bildungssoziologe. Er war zunächst mehrere Jahre Lehrer und Sozialarbeiter. Von 1962 bis 1991 war er Professor am Institute of Education der University of London. Seine Untersuchungen zum Zusammenhang von sozialer Schichtzugehörigkeit, klassenspezifischem Sprachverhalten (elaborierter Code des Bürgertums gegenüber restringiertem Code der Arbeiterklasse) und Bildungschancen beeinflussten die westdeutsche Sozialisationsforschung der 1970er-Jahre.

<sup>10</sup> Hansgert Peisert (\*1928). Soziologe und Bildungsforscher. Von 1966 bis 1990 Professor an der Universität Konstanz. Auf der Grundlage sozialstatistischer Daten aus der Volkszählung analysierte er in den 1960er-Jahren die Beteiligung verschiedener gesellschaftlicher Gruppen an der höheren Bildung, und zwar nach Zugehörigkeit zur sozialen Schicht, zum

Dahrendorf<sup>11</sup> geprägt. Sie haben das gemacht, was Sie, Herr von Friedeburg, erwähnt haben, sie haben jene sozialen Impulse gegeben, die die Diskussion um die Chancengleichheit ausgelöst haben. Den Ausgangspunkt bildeten damals die Volkszählungsdaten von 1960. Sie wurden erstmals so aufbereitet, dass die unterschiedliche Bildungsbeteiligung in Deutschland sichtbar wurde, wie sehr zum Beispiel bestimmte Regionen mit Bildungsangeboten unterversorgt waren, vor allem ländliche Regionen, wie sehr Frauen und Mädchen im Hintertreffen waren. Die unterschiedliche Bildungsbeteiligung nach Konfession war schon damals nur noch ein kleineres Problem. In den Vordergrund rückte die soziale Frage in der Gestalt der geringen Bildungschancen von Arbeiterkindern. Und das war, glaube ich, schon eine ganz wichtige empirische Fundamentierung des Impulses zur Veränderung des Bildungswesens. Im Rückblick sieht man natürlich einige Parameter noch sehr viel deutlicher, als man sie damals gesehen hat. Es war damals eine sehr expansive historische Phase, nicht nur im ökonomischen Bereich, sondern auch im demographischen Sinne. Es war die Phase der hohen Geburtenraten und damit auch der Notwendigkeit, gigantische Versorgungsleistungen zu erbringen, die eine enorme Anforderung an Schulbauten und an Lehrpersonal gestellt haben. Diese demographischen Entwicklungen verliefen parallel mit der europaweiten, in allen westlichen Ländern beobachtbaren Bildungsexpansion. Wir haben damals, in den Sechzigerjahren, mit 200 000 Studenten begonnen. Sie müssen sich das vorstellen, heute haben wir das Zehnfache. Und diese großen Zahlen mussten bewältigt werden, das heißt, es bestand von den Rahmenbedingungen her ein ungeheurer Bedarf an Schulbauten und Personal. Es bestand ein ungeheurer Bedarf zur Befriedigung der steigenden Bildungsbedürfnisse der Eltern, und diese Kombination von Faktoren hat dann zu dieser großen Bedeutung des Bildungswesens und der Reformen im Bildungswesen geführt.

**TENORTH:** Hatten Sie denn das Selbstverständnis, dass Sie Steuerungswissen produzieren in Konstanz? Haben Herr Peisert, Herr Dahrendorf und Sie als Per-

---

Geschlecht und zur Konfession sowie nach regionaler Herkunft. Auf sein aus diesen Untersuchungen hervorgegangenes Buch „Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. – München: Piper 1967. (Studien zur Soziologie. 7)“ geht die Figur des „Katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ als Prototyp des in seinen Bildungschancen besonders benachteiligten Kindes zurück.

<sup>11</sup> Ralf Dahrendorf (1929-2009). Soziologe, Politiker und Publizist. Zwischen 1958 und 1997 war er Professor in Hamburg, Tübingen, Konstanz, London, New York und Oxford. Zeitweise hatte er unterschiedliche politische Ämter inne. Die Reformdebatten über das bundesdeutsche Bildungswesen in den 1960er-Jahren beeinflusste er durch sein Buch: Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. – Hamburg: Nannen 1965. (Die Zeit-Bücher)

spektive im Blick gehabt, wir wollen die Kultusminister informieren, wie sie die Expansion bewältigen?

**FEND:** Mehr im Sinne des Auftrags, der aus Hessen gekommen ist, zu evaluieren, ob Gesamtschulen, ob Förderstufen die richtigen Instrumente sind, dies zu tun. Das war damals das Ergebnis dieses politischen Kompromisses der SPD mit der FDP. Es gab die Vision: Mit der Einführung der Gesamtschulen haben wir das Kerninstrument in der Hand, um die Chancengleichheitsprobleme zu bewältigen. Das war damals tatsächlich der Glaube. Es war der Beginn intensiver Beziehungen zu Hessen, die ich in bester Erinnerung habe. Es hat sich nach der Untersuchung des Steuerungsinstrumentes der Gesamtschule eine zweite Phase intensiver Zusammenarbeit ergeben, bei der Hessen führend wurde: bei der Frage nach der guten Schule, der Qualität von Einzelschulen, die im Arbeitskreis „Qualität von Schule“ im Mittelpunkt stand.

**VON FRIEDEBURG:** Aber Dahrendorf war ja nun wirklich darauf aus, Steuerungsmomente zu geben mit seinen empirischen Untersuchungen, mit dem Schluss, dass das Bürgerrecht auf Bildung verwirklicht werden muss. Da würde ich schon sagen, da war nicht nur Überprüfung, sondern das war Steuerung.

**FEND:** Es war das Ziel, Bildung als Bürgerrecht zu realisieren, aber Gesamtschulen waren das Steuerungsinstrument.

**TENORTH:** Die Frage von Herrn Klieme noch davor.

**KLIEME:** Ich würde gerne – so kommen wir vielleicht auch direkt in die Diskussion – den Widerspruch als Frage formulieren, der mir gegeben zu sein scheint zwischen der Zielsetzung, die Sie gerade zitierten, Herr Fend, und derjenigen, die Herr Frommelt vorhin zitierte. Ich habe versucht, das mitzuschreiben, weil es für mich auch neu war. Ich hoffe, ich zitiere es richtig: Herr Frommelt hat als Auftrag der Gesamtschuluntersuchung genannt, die Bedeutung von organisatorischen und sozialen und vielleicht auch anderen Vorgaben für die Einführung der Gesamtschule zu klären. Das ist für mich etwas anderes als ein Vergleich zwischen Gesamtschule und traditionell gegliederten Formen. Wir sind da an einer Frage, die ganz typisch ist für die heutige Diskussion. Was ist denn nun der Untersuchungsauftrag damals gewesen – war es eine Evaluierung, vielleicht eine vergleichende Evaluierung, oder war es einfach ein bisschen Bericht darüber, was gut und nützlich ist für die Einführung der Gesamtschule? Wie war es?

**FEND:** Beide Perspektiven waren wichtig. Einerseits ging es um das grundsätzliche Steuerungsinstrument des „längeren gemeinsamen Lernens“ in der Gesamt-

schule und zum anderen konnte Hessen auf eine Kernbedingung der organisatorischen Einführung verweisen, die es sonst nirgends gab: auf die flächendeckende Einführung von Gesamtschulen, wie dies im Kreis Wetzlar der Fall war. Durch den Vergleich des Flächenversuchs Wetzlar mit den isolierten, einzelnen Gesamtschulen sollte herausgefunden werden, ob es einen wesentlichen Unterschied macht, ob man Gesamtschulen als Einzelschulen einführt oder ob man sie im Flächenversuch einführt. Insofern gab es diese Präzisierung im Auftrag.

**TENORTH:** Die aktuelle Frage kommt nachher noch. Ich wollte einfach mal die Runde durchgehen. Herr Klemm, Sie waren zu der Zeit ja schon in Essen, und Sie waren gleichzeitig, wenn mein Gedächtnis mich nicht trügt, sehr intensiv bildungspolitisch anders eingebunden als manche Person, relativ nahe an der GEW, relativ engagierter, politisch stärker, in meiner Erinnerung, für ein Projekt Gesamtschule. Haben Sie sich auch die Frage gestellt, ob man die wissenschaftliche Rolle eigentlich braucht? Haben Sie diese Zuschreibung für die Konstanzer akzeptiert, haben Sie sie auch für Ihre eigene Selbstdefinition wahrgenommen in Dortmund, wo Sie vorher gearbeitet hatten, und dann in Essen?

**KLEMM:** In der Rückerinnerung weniger, im heutigen Blick darauf schon. Ich würde unterscheiden wollen, bei dem, was hier gerade angesprochen ist, zwischen zwei verschiedenen Typen von Forschung. Das eine ist das, was schlagwortartig mit den Namen Picht und Dahrendorf/Peisert verbunden war, und das andere, was Helmut Fend gemacht hat. Ich würde die erste Gruppe zu denen zählen, die damals die Anstöße gegeben haben. Und das möchte ich noch ergänzen: Das Bildungswesen ist in den Jahren gigantisch explodiert, da kann man heute nur von träumen, von den Wachstumsraten der späten Sechziger- und frühen Siebzigerjahre. Dass das passieren konnte, liegt an einer vielleicht zufälligen, vielleicht systematischen, weiß ich nicht, Gleichzeitigkeit. Auf der einen Seite haben Leute, für die der Name Picht steht, die arbeitsmarktpolitische, die beschäftigungspolitische, die wachstumsorientierte Dimension, die bildungsökonomische Dimension formuliert und gesagt, wir haben einen riesigen Mangel. Das hatte vorher schon die KMK in ihrer ersten Bedarfsstudie<sup>12</sup> gesagt, also vor Picht, Picht hat sich eigentlich nur auf die Daten bezogen, er hat in der Tat gar nicht originär geforscht. Die hat gezeigt, wir haben zu wenig Hochqualifizierte, speziell zu wenig Akademiker. Und wer hat damals gesagt, alle Abiturienten müssten Lehrer werden, um den Lehrerberdarf in den Siebzigerjahren zu decken? Das war Picht.

---

<sup>12</sup> Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bedarfsfeststellung für Schulwesen, Lehrerbildung, Wissenschaft und Forschung, Kunst und Kulturpflege, 1961-1970. Stuttgart: Klett 1963.



Und dies koppelte sich mit den Befunden von Peisert und Dahrendorf, die nenne ich jetzt als Flugschiffe, die da sagten – oder so interpretiere ich es heute: Wir nennen euch auch gleich die Quelle, wo ihr das Mehr herkriegt. Ihr müsst die besser fördern, die bisher benachteiligt sind, die Mädchen, die Arbeiterkinder, die Kinder vom Lande und, was nicht so ganz gestimmt hat, die katholischen Kinder, aber die drei anderen Gruppen. Die einen haben gesagt, wir haben Mangel, und Dahrendorf und Peisert haben dann gesagt, den Mangel könnt ihr decken, indem ihr die Ungleichheit aufhebt. Und in dieser Kombination – ich nenne es eigentlich die unheilige Allianz zwischen Ökonomen und Bildungsrechtlern – aus dieser Kombination heraus ergab sich für mich die Dynamik. Und dann kommt die Forschung des Herrn Fend, wenn ich es so verkürzt sagen darf, die uns dann begleitet hat, die Instrumentenentwicklung von Gesamtschule bis zu einzelnen curricularen Fragen und so weiter. In dem Bereich, das war jetzt Ihre Ausgangsfrage auch an mich, in dem Bereich, denke ich, habe ich mich selbst damals auch verortet bei einem Ziel, das mir vorwissenschaftlich a priori sympathisch war, was mir nahe lag, zu dem ich politisch Ja sagen konnte, an diesem Ziel über Forschung mitzuarbeiten. So würde ich im Rückblick mein Selbstverständnis sehen, ich glaube nicht, dass ich das damals schon so wahrgenommen habe. Wichtig war für mich damals die Arbeit von Raschert über Gesamtschule als gesellschaftliches Experiment,<sup>13</sup> wo er auch deutlich gemacht hatte, was ist vorwissenschaftlich und was ist dann im Endeffekt wissenschaftlich.

**TENORTH:** Herr Klemm hat ein wichtiges Stichwort gegeben: Das Ziel war mir vorwissenschaftlich sympathisch. Das will ich eine Sekunde noch zurückstellen, weil ich Herrn Klieme auch noch mit ins Spiel bringen will mit einer anderen Frage. Von allen, die hier vorne sitzen, sind Sie der einzige Psychologe und Mathematiker . . .

**KLIEME:** . . . Fend ist mindestens so Psychologe wie ich . . .

**VON FRIEDEBURG:** . . . ich habe auch Psychologie studiert . . .

**TENORTH:** . . . aber von der Profession und den Themen her haben sie soziologisch gearbeitet, meine ich. Herr Klieme, Sie vertreten einen Punkt der Forschung, den wir noch nicht behandelt haben, das ist, weil wir den Bildungsrat nennen, im Umkreis der Bibel der Bildungsreform das Thema „Begabung und

---

<sup>13</sup> Jürgen Raschert: Gesamtschule, ein gesellschaftliches Experiment. Möglichkeiten einer rationalen Begründung bildungspolitischer Entscheidungen durch Schulversuche. Stuttgart: Klett 1974. (Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung)

Lernen“.<sup>14</sup> Die empirischen Bildungsforscher wollten ein Stück Klieme mit ins Spiel bringen, denn das ist ja nicht Ihre eigene Arbeit zu der Zeit gewesen, Sie moderierten Debatten über Bildungsreform. Aber jetzt noch mal aus Ihrer Perspektive. Ist das, was in „Begabung und Lernen“ steht, noch ein dritter Typus von Forschung, relativ zu dem, den Klemm und Fend schon vorgestellt haben. Die einen, die Anstöße geben, die Bildungsökonomie, Bildungsplanung, system- und demokratietheoretische Fragestellungen aufnehmen, die anderen, die Gesamtschulen und Strategien steuerungstechnisch untersuchen und damit in gewisser Weise auf ein Ziel hin optimieren. Was war dazu noch an „Begabung und Lernen“ extra, was kam da noch mit hinzu, was ist das für ein Typus?

**KLIEME:** In der Tat, genau das hatte ich mir gerade notiert. Wir haben zwei Typen von Forschung kennen gelernt: Die Survey-Forschung, wie sie heutzutage durch PISA repräsentiert wird, Volkszählung, Mikrozensus, Bildungsberichterstattung, all dieses, diese Art von Forschung, die uns aufgrund von mehr oder weniger guten und vollständigen und differenzierten Daten sagt, wo die Probleme sind im Bildungswesen. Wir haben zweitens eine handlungsbegleitende evaluative Forschung, die versucht, systemische Veränderungen zu begleiten, ein Stück weit ihre Wirkung nachzuvollziehen – das Wort erklären würde ich hier vermeiden, weil das sehr schwierig ist –, und wir haben dann drittens eine eher auf Mikroprozesse ausgerichtete Forschung, wie sie wahrscheinlich die Psychologen auch damals schon eingebracht haben. Heckhausen<sup>15</sup> hat ja Laborforschung gemacht, er hat motivationspsychologische Motivationsforschung gemacht und hat dann wagemutig aus dieser Laborforschung Schlussfolgerungen gezogen für die Organisation von Bildungssystemen, und andere haben das auch getan. Das heißt, das ist ein aus wissenschaftstheoretischer Sicht hochriskantes Unternehmen geschehen, nämlich, aus dieser Laborforschung unmittelbar Schlussfolgerungen, Hinweise abzuleiten für Lehr-Lern-Prozesse und sogar für systemische Entscheidungen. Auf der Ebene der Lehr-Lern-Prozesse erinnere ich an Stichworte wie Programmierbares Lernen, Einsatz von Lerntechnologien, was damals die großen Hoffnungsträger waren für eine modernisierte Erziehung. Selbst an meiner Schule

---

<sup>14</sup> Heinrich Roth (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart: Klett 1969. (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 4)

<sup>15</sup> Heinz Heckhausen (1926-1988). Psychologe. Von 1964 bis 1982 war er Professor an der Universität Bochum, und von 1983 bis 1988 Direktor des Max-Planck-Instituts für Psychologische Forschung in München. Er erforschte Prozesse der Handlungsmotivation, insbesondere der Leistungsmotivation. Für die bildungspolitische Diskussion war vor allem sein Buch „Leistung und Chancengleichheit. – Göttingen: Hogrefe 1974. (Motivationsforschung. Bd. 2)“ von Bedeutung.

wurden Sprachlabore eingerichtet, die dann zehn Jahre später wieder abgewrackt worden sind.

Das heißt, man hat aus dieser Mikroforschung institutionelle Folgerungen gezogen, von denen ich heute glaube, dass sie nicht wirklich gedeckt waren durch die Forschung, das ist ein Problem. Aufgefallen ist die Selbstüberschätzung der Forschung damals dadurch, dass sich ein vierter Forschungstyp entwickelt hat, die Curriculumforschung, die versucht hat, den empirischen Ansatz und den handlungsbezogenen Ansatz zu verbinden und sehr genau hinzugucken, was heißt denn Unterricht, was heißt Lernziel, wie erfasse ich Lernziele, wie erfasse ich den Erfolg von Unterricht, wie verknüpfe ich die verschiedenen Elemente von Unterricht, die sich aber auch überhoben hat mit ihrem Versuch, einerseits präzise Forschung im Detail und andererseits eine systemische Denkweise zusammenzubringen. Und ich denke, eines der großen wissenschaftlichen Probleme, aus dem wir lernen müssen, ist, dass diese Curriculumforschung, die versucht hat, gewissermaßen alle anderen Aspekte in sich zusammenzufassen, zu verknüpfen, dass die implodiert ist. Die hat es nach 1985 plötzlich nicht mehr gegeben. Es gab zwar ein 1 000 und noch mehr Seiten dickes Handbuch,<sup>16</sup> aber von Stund an gab es keine weitere Publikation mehr dazu. Als ich das wahrgenommen habe, ein paar Jahre später, als ich einstieg in dieses Feld und dachte, ich mache jetzt auch Curriculumforschung, und merkte, ich versuche jetzt etwas zu tun, was vor fünf Jahren beerdigt worden ist, ist mir das als wahrscheinlich einer der größten Unfälle in der Geschichte unseres Feldes deutlich geworden.

**TENORTH:** Herrn von Friedeburg, Sie hatten bei „Begabung und Lernen“ noch . . .

**VON FRIEDEBURG:** Ja, ich habe noch eines im Sinne dabei. Sehen Sie, es nützt nichts, wenn es Anstöße gibt, es nützt auch nichts, wenn man sagt, wir müssen etwas ändern. Man muss dann zunächst die Widerstände auch vor sich sehen und versuchen, diese auszuräumen. Die größten Widerstände sind die Machtverhältnisse, darauf will ich jetzt im Augenblick noch nicht eingehen, aber nachher. Aber es ist ganz klar, dass es um Interessen ging. Interessen von bestimmten Gruppen, das waren die privilegierten Gruppen, die ihre Kinder auf die besseren Schulen schickten, und die jahrhundertealte Bildungsgeschichte zeigt, dass die breite Volksmenge, nachdem sie nun lesen und schreiben lernte, nicht aus wirtschaftlichen Gründen, wie man damals natürlich in der ganz marxistischen Zeit immer sagte, sondern rein aus kulturellen Gründen, weil man die Bibel lesen musste, was in der katholischen Kirche ja dadurch erleichtert wurde, dass die in

---

<sup>16</sup> Uwe Hameyer, Karl Frey und Henning Haft (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Erste Ausgabe. Übersichten zur Forschung 1970 - 1981. Weinheim, Basel: Beltz 1983.

der Sprache, die überhaupt die Sprache der Bildung war, nämlich Latein, gelesen wurde. Nun, von da ab ging alles Bemühen derer von oben dahin, den möglichen Bildungsdrang und die möglichste Effektivität von Bildung zu bremsen, zu bremsen, zu bremsen. Und stattdessen sind dann im 19. Jahrhundert, insbesondere in Deutschland, in anderen Ländern gab es das aber auch, die höheren Bildungseinrichtungen wie Gymnasien und Universitäten sehr gefördert worden.

So! Abgesehen von diesem Hauptwiderstand gab es eine durchgängige Begründung für das bisherige Bildungssystem. Das war die Begabung. Und Begabung, wurde gesagt, ist naturgegeben, an der kann man nichts ändern, und es gibt eben nur so wenige, die überhaupt befähigt sind, ein Gymnasium oder eine Universität zu besuchen. Und wenn man sich das wieder historisch ansieht, dann schwankte das wunderschön, das waren im Laufe des 19. Jahrhunderts noch etwa ein Prozent oder so was in der Größenordnung, inzwischen hatte eine Riesenexpansion stattgefunden, wir waren bei fünf, und heute sind wir bei 30 Prozent. Also der langen Rede kurzer Sinn: Das musste gebrochen werden, und deswegen fand ich es erstklassig, dass der Bildungsrat mit diesem Problem, Herr Roth hat das gemacht, Heinrich Roth,<sup>17</sup> anfang, und zunächst mal sagte, was ist denn an diesem Naturbegriff von Begabung dran, als Forschung, ich meine auch unter psychologischen Gesichtspunkten? Und was rauskam, war, wenn man so will, vernichtend für die Naturtheorie der Begabung, sondern es war entscheidend, und das habe ich schon in meinem Psychologiestudium gelernt, wenn man zum Beispiel Intelligenz nimmt: Unsere Formel war damals, Intelligenz, das ist halb Vererbung und halb Umwelt, und inzwischen sind wir, glaube ich, dabei zu sagen, das ist ein Viertel Begabung, ein Viertel Erbe und drei Viertel Umwelt, weil es schon losgeht im Mutterleib und kurz danach, ob mit dem Kind gesprochen wird oder nicht gesprochen wird und so fort, und so fort. Also, eine große Leistung vom Bildungsrat damals. Und es ist auch gut, dass sie mit der Begabung angefangen haben.

**TENORTH:** Der zweite Kreis von Themen ist durch die Bemerkung von Herrn von Friedeburg, aber auch schon durch die Beiträge von Klieme und Klemm, meiner Ansicht nach trotzdem auf dem Tisch. Ihre These könnte man ja so lesen, und das gehörte ja lange Zeit zum Selbstverständnis empirischer Bildungsforschung, dass es so etwas gibt, wie ein natürliches Bündnis von empirisch forschender Sozial-

---

<sup>17</sup> Heinrich Roth (1906-1983). Psychologe und Bildungsforscher. 1947 bis 1956 war er Dozent am Pädagogischen Institut in Künzelsau, 1956 bis 1961 Professor an der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, dem heutigen DIPF, und von 1961 bis 1971 Professor an der Universität Göttingen. Von 1966 bis 1974 gehörte er dem Deutschen Bildungsrat an. Sein Name ist eng mit der so genannten „Realistischen Wendung“ in der westdeutschen Erziehungswissenschaft verbunden.

wissenschaft und reformorientierter Bildungspolitik. Das kann man für die Begabungsforschung sagen, das war ja die Eröffnung eines Handlungsfeldes, das kann man für Schulstrukturforschung in gewisser Weise sagen, denn auch das hatte ja zunächst den Anschein, wenn wir auf integriert lernen und nicht mehr auf soziale Herkunft und gesellschaftliche Benachteiligung von bestimmten Gruppen setzen, stehen wir im Bündnis. Und ein Teil des guten Selbstbewusstseins der empirischen Bildungsforschung in Deutschland insgesamt rührt daher. Das ist immer noch ein ganz starker Impuls. Das ist die eine Seite. Die andere Seite ist die, die ich jetzt bei Herrn Klieme gehört habe, und das würde ich gerne zu einer zweiten Runde machen. Wir wollen uns ja nicht feiern. Es kamen bei Herrn Klieme Vokabeln wie: ‚Sie hat sich überhoben‘, und er meint die Curriculumforschung, ‚Das war hochriskant‘, und er meinte Heckhausen, der Schlussfolgerungen zieht aus bestimmten Forschungen auf schulpraktische Experimente. Wenn ich Helmut Fend jetzt als ersten frage, er hat ja in den letzten Monaten, vor kürzerer Zeit auf jeden Fall, eine gewisse Berühmtheit in der Öffentlichkeit dadurch erlangt, dass er höchst skeptisch auf sich selbst, seine Gesamtschulbefürwortung, seine Erfahrung mit Gesamtschulen und mit Gesamtschulforschung zurückgeblickt hat, also ich stilisiere, dass er auch hier im Grund die falsche Prämisse selbst dementiert hat. Insofern meine zweite Frage und meine zweite Runde. Es würde mich doch interessieren, dieses vermeintlich natürliche Bündnis zwischen reformorientierter Bildungsforschung und einer Bildungspolitik, die ebenfalls auf Reformen setzt. So wie Klaus Klemm gesagt hat, das Ziel war mir vorwissenschaftlich sympathisch. Sozusagen, die Identität der Motive und die Identität der Prämissen. Wird ja griffig, wenn man Sie anhört. Deshalb, Helmut Fend, an Sie zunächst die erste Frage: Stilisiere ich das falsch oder ist das ein Punkt, den wir uns – jenseits der unterschiedlichen Forschungskritiken – heute noch anschauen müssen, und ist das ein Indiz dafür, dass wir jetzt den Prozess bis zur Gegenwart in den Blick nehmen? Wie ist das mit den Selbstenttäuschungen, mit der Selbsternüchterung?

**FEND:** Ja, ich habe mal gehört von jemandem, ich weiß nicht mehr genau, wer das formuliert hat, dass Hessen ein reformtraumatisiertes Land sei. In gewissem Sinne würde ich für mich beanspruchen, dass ich auch ein forschungstraumatisierter Wissenschaftler bin, der es gewagt hat, die Wunschvorstellungen der Politik immer präziser mit Realitäten zu konfrontieren. Und der auch den schmerzlichen Widerspruch, dass der Wunsch sich nicht eindimensional in Wirklichkeit umsetzt, am eigenen Leibe erfahren hat. Die erste Reformüberprüfungsphase, die erste große Evaluationsphase hat ja mit einer Forschungsabstinenz geendet, das heißt: Die Auftraggeber waren durch die Forschung selber auch in gewissem Sinne traumatisiert, weil das Ergebnis nicht so herauskam, wie man es sich gewünscht hätte. Das Ergebnisprofil war aber durchaus differenziert. Ich habe mir

damals die Mühe gemacht, die Ergebnisse in einem Buch zusammenzufassen.<sup>18</sup> Dabei zeigte sich zum Beispiel: Der hessische Reformversuch in Wetzlar hat eindeutig zutage gebracht, dass für die Aufstiegsprozesse im damals organisierten Gesamtschulsystem die Intelligenz der Schüler für die Schullaufbahn entscheidender war als die soziale Herkunft. Im herkömmlichen Bildungswesen war es umgekehrt.

Im Bereich der Leistungsförderung haben sich die Gesamtschulen aber nicht so präsentiert, dass man sagen konnte, die Gesamtschule ist nicht nur die sozial gerechtere Schule, sondern auch die leistungsfähigere. Und ein anderer Aspekt hat sich auch nicht so eindeutig mit „Gesamtschule“ assoziieren lassen: die Qualität der Schulkultur. Es hat sich damals nicht ergeben, dass die Gesamtschulen als solche schon einen besseren pädagogischen Ansatz haben, um auf die Schüler einzugehen. Hier hat sich im Gegenteil eher hohe Varianz gezeigt. Es gab hervorragende Gesamtschulen, und es gab katastrophale Gesamtschulen. Also auch in dem Bereich hat sich gezeigt, dass nicht mit der einen Maßnahme alle Probleme auf einen Schlag zu bewältigen sind. Auf diesem Hintergrund ist dann ja die Schulqualitätsfrage in den Vordergrund getreten und hat in den Achtzigerjahren in meinen Augen einen sehr wichtigen Impuls gegeben, um die pädagogischen Bemühungen vor Ort stärker in den Mittelpunkt zu stellen und die pädagogische Skepsis etwas zu dämpfen, die sich allgemein breitgemacht hatte. Dabei hat, wie schon erwähnt, Hessen einen wichtigen Beitrag geleistet.

Eine letzte „Traumatisierung“ ergab sich durch unsere Langzeitstudie. Ich habe damals in hessischen Schulen, in Frankfurt und in angrenzenden Regionen, eine Langzeituntersuchung begonnen – und darauf hat Herr Tenorth sicher angespielt – durch die die Bildungslaufbahnen von Kindern aus herkömmlichen Schulen, aus Förderstufen und aus Gesamtschulen über zwanzig Jahre hinweg miteinander verglichen werden konnten. Dabei hat sich gezeigt, dass die Gesamtschulen in der Zeit, in der sie die Kinder haben, sehr wohl erfolgreich die Chancenungleichheit reduziert haben, dass aber in der weiteren Bildungslaufbahn bis zum höchsten Berufsbildungsabschluss keine Unterschiede nach den besuchten Schulformen zu beobachten waren. Hier stellt sich die Frage erneut: Welche gesellschaftlichen Kräfte oder auch welche Binnenstrukturen der Förderung von Bildungslaufbahnen sind wie mächtig? An welchen Stellen wird der soziale Hintergrund der Eltern wieder in hohem Maße bedeutsam? An allen Übergängen werden die hohen Investitionen, die Eltern in ihre Kinder tätigen, sichtbar, sodass hier der bildungssoziologische Ansatz ergänzt werden muss durch den familiensoziologischen Ansatz. Dieser berücksichtigt stärker, was Eltern mit ihren Kindern tun und was sie investieren können und wollen.

---

<sup>18</sup> Helmut Fend: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim, Basel: Beltz 1982.

TENORTH: Herr Klemm, sind Sie auch traumatisiert?

KLEMM: Vielleicht müsste ich jetzt sagen, ich bin auch traumatisiert, ich finde mich aber nicht so, insofern wäre das nicht korrekt. Ich würde gerne noch einmal auf den Zusammenhang, was kann Forschung leisten und was kann sie nicht leisten, eingehen. Ich denke, wir können aus dem, was wir heute – und das ist mehr, als in den Sechziger- und Siebzigerjahren – über Schulstrukturen und Schulstrukturwirkungen wissen, nicht ableiten, dass die Gesamtschule oder eine Schule, die alle Kinder gemeinsam erzieht, die beste aller denkbaren Schulen ist. Dies können wir nicht ableiten, da bin ich fest von überzeugt. Man kann Beispiele finden, wie zum Beispiel Länder, die gesellschaftliche und pädagogische Arrangements schaffen, in denen gemeinsame Erziehung zu Ergebnissen kommt, von denen wir nur träumen können.

Aber als Wissenschaftler kann man nicht umgekehrt sagen, das ist der einzige Weg. Man könnte, wenn ich mal das Beispiel Finnland-Deutschland nehme, man könnte ja sagen, die finnischen Lehrer sind so toll, dass sie trotz der Gesamtschule bessere Ergebnisse erzielen als wir. Geht auch. Ist nicht meine Überzeugung, aber ist wissenschaftlich genauso haltbar wie: Weil die Finnen Gesamtschulen haben, sind sie besser. Beides ist nicht haltbar. Die Frage, ob ich Gesamtschulen oder ob ich irgendein anderes Modell von Schule oder von Hochschule haben will – da komme ich auf meinen Satz von eben zurück –, begründet sich für mich nicht aus der Wissenschaft, sondern begründet sich aus individuellen Entscheidungen, die andere Quellen als die empirische Bildungsforschung haben. Wenn ich jetzt mich ganz persönlich nehme, mich hat sehr früh das beeindruckt, was die Zook-Kommission 1945 über Schulsysteme geschrieben hat<sup>19</sup> – da sind wir wieder bildungshistorisch –, wo dargestellt wurde, wie das deutsche Schulsystem dazu beigetragen hat, Elitegeist, Untertaneneinstellung, all dies, zu produzieren. Das sind für mich viel gravierendere Quellen, die haben mit Wissenschaft relativ wenig zu tun, außer dass ich als Bildungshistoriker – ich bin ja von der Ausbildung her Historiker – auch gerne so etwas lese. Wissenschaft kommt dann erst wieder ins Spiel, wenn ich frage: Was sind denn die Bedingungen, unter denen solche Modelle besser als andere Modelle sind, und wenn ich frage, gehen solche Modelle denn überhaupt? Und da finde ich, haben wir durch die internationalen Vergleichsstudien einen unheimlichen Fundus an Forschungsergebnissen gefunden in Bezug auf Erziehungsmodelle, auf Schulmodelle und Leistung und bezogen auf soziale Auslese und Schulmodelle – im Moment

---

<sup>19</sup> Erziehung in Deutschland. Berichte und Vorschläge der Amerikanischen Erziehungskommission. München: Die Neue Zeitung 1946. (Die Kommission war nach dem Vorsitzenden der United States Education Mission to Germany, George Frederick Zook, benannt.)

diskutieren wir ja immer nur den Zusammenhang von Leistung und sozialer Auslese -, da ist dann Wissenschaft wieder gefragt. Aber die Grundentscheidung, die Grundentscheidung kommt nicht aus der Bildungsforschung.

**TENORTH:** Insofern ist der Konsens, die Symbiose, die Identität aufgelöst. Herr Klieme, Herr Klemm hat, sozusagen als Blick nach vorne, gesagt, aber in der Begründungsleistung ist die Bildungsforschung gleichzeitig besser geworden, dadurch, dass sie Vergleichsstudien hat, dadurch, dass sie international argumentieren kann. Sie weiß mehr als früher über das, was möglich ist. Weiß sie auch, was man tun kann? Haben wir diese Perspektive wiedergewonnen?

**KLIEME:** Ich glaube das immer noch nicht, weil die Bildungsforschung nach wie vor in mindestens zwei Typen von Wissen zerfällt, die schlecht vermittelbar sind und deren Kopplung durch die Politik eben auch nicht immer gelingt. Das eine ist eben die Forschung, die zeigt, wie Bildungssysteme funktionieren, im großen und ganzen, die Survey-Forschung und die pisaartige Forschung, die ein bisschen präziser geworden ist. Also, wir wissen eben heute noch etwas genauer als damals - das ist glaube ich das, was Klaus Klemm meinte -, dass frühe Selektion wirklich die sozialen Disparitäten verstärkt. Wir wissen mehr über das Zusammenwirken von Elternhaus, von sozialen, aber auch von kulturellen Phänomenen im Elternhaus und schulischen Entscheidungsprozessen, wir wissen auch ein bisschen mehr über Schulqualität inzwischen, unter anderem durch die Forschung in den Siebzigerjahren und deren Verknüpfung mit den Schulleistungstudien.

Aber das ist insofern für mich auch heute immer noch nicht handlungsleitend, als es in der Tat eine Forschung ist, die Probleme aufzeigt, und nicht eine, die kausal erklären kann, wie bestimmte Dinge wirken, unter anderem weil man mit nationalen Bildungssystemen nicht experimentieren kann. Das sind historische Singularitäten. Und deshalb weiß zum Beispiel kein Mensch, was passieren würde, würde das deutsche Bildungssystem auf ein einheitliches Schulsystem umgestellt. Das kann kein Mensch beurteilen, das ist eine Art von gesellschaftlichem Experiment. Und das habe ich eben mit Interesse bei von Friedeburg gelesen, in Ihrem Buch, das ist eine Frage, die wirklich politisch-normativ geklärt werden muss, so wie Klaus Klemm es dargestellt hat. Dem würde ich mich anschließen. Wenn heute ein Forscher oder ein Politiker oder ein Mensch aus der Bildungspraxis für eine bestimmte Art von Schulstruktur plädiert, ist das eine normative Vorgabe, die informiert ist aus dem Problembewusstsein, das wir haben, aber nicht abgeleitet in irgendeinem Sinne. Und wenn man dann anfängt, in der wie auch immer strukturierten Schule pädagogisch zu arbeiten, dann braucht man den zweiten Typus von Forschung, der einem sagt, wie denn bestimmte pädagogische Maßnahmen, Unterrichtsformen, Unterrichtsstile, be-



stimmte Arten der Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und so weiter diese Praxis optimieren. Darüber wissen wir ziemlich viel. Und das wird leider in der Bildungspolitik meines Erachtens heute zu wenig zur Kenntnis genommen, weil die Bildungspolitik immer meint, die Bildungsforschung müsste ihr die Antworten auf die Strukturfragen geben. Das kann sie aber nicht, sie kann aber sehr gute Antworten geben auf die Frage, wie man denn Schule und Unterricht und Lehrerbildung besser gestaltet, und diese Antworten werden viel zu wenig zur Kenntnis genommen.

**VON FRIEDEBURG:** Sie werden verstehen, wenn ich nun trotzdem und immer wieder sage: Letzten Endes sind die Strukturfragen vorgängig. Und Sie können sich drehen und wenden, wie Sie wollen, Sie finden da Barrieren in den Strukturfragen, die Sie mit den besten Mitteln, die es gibt, nicht beheben können. Wenn man immer wieder an diesen Selektionsprozess denkt, wenn man immer an die ganzen PISA-Ergebnisse denkt, die doch klipp und klar zeigen, dass die einzige Schulform, die wir haben und die internationalen Rang in dieser Hinsicht hat, die Grundschule ist. Und diese Grundschule ist in einem Maße mühsam erkämpft worden in den Zwanzigerjahren, dagegen ist doch unser Kampf in Hessen eher ein Schauspiel gewesen. Das können Sie sich überhaupt nicht vorstellen, wie die besseren Leute damals argumentiert haben, dass die dreckigen Arbeiterkinder doch nicht mit ihren Kindern zusammen in dieselbe Schule gehen könnten, und ärztliche Atteste geholt haben, und, und, und. Ich bin wohl der einzige in diesem Raum, der das selbst noch miterlebt hat, nämlich ich bin zunächst die ersten zwei Jahre meiner Schulzeit in eine Vorschule gegangen. Viele von Ihnen werden gar nicht wissen, was eine Vorschule ist, obwohl sie im Grundgesetz steht. Diese Vorschule war damals bereits in der Weimarer Verfassung aufgehoben, aber das konnte nur in den öffentlichen Schulen verwirklicht werden. In den privaten Schulen musste gezahlt werden, und die Länder erklärten – das ist wie heute – die Länder erklärten, das muss das Reich machen, denn von dem kam dieser Beschluss, die Vorschulen aufzuheben. Vorschulen, für die, die nicht wissen, was das sind: drei Jahre, ein paar Schüler immer nur, sehr liebenswürdige Behandlung, und dann waren wir im Gymnasium. Alle anderen mussten vier Jahre in der Volksschule sein und im Regelfall sogar eine Prüfung machen, und dann erst kamen sie, wenn sie entsprechend mehr begabt waren, mehr und im Durchschnitt natürlich, also viel, also wirklich, dann kamen sie auch in die Höhere Schule.

Wenn Sie jetzt das vor Augen haben, dann komme ich auch noch einmal unter dem Gesichtspunkt auf das Verhältnis von Politik, also von politischer Macht und Schulentwicklung zurück. Sehen Sie, es war für die Frau Hamm-Brücher in der damaligen Zeit, das meine ich jetzt, das war diese Zeit am Beginn der Sechzigerjahre, ganz leicht, im Lande rumzureisen und zu sagen, ich komme aus der

ganzen Welt, die ganze Welt hat Gesamtschulen, nur wir sind hinten dran, und deswegen ist es ganz klar, wir müssen jetzt Gesamtschulen gründen. Sie hat eine Riesenpropaganda gemacht, die ich nachher auszubaden hatte, denn da kamen nun die Landkreise und sagten, aber die Frau Hamm-Brücher hat doch versprochen . . . Nur, woher sollten wir die Lehrer nehmen? Wir hatten ja großen Lehrermangel.

Zweitens: Wissen Sie, wenn Sie dann anfangen, das systematisch durchzusetzen, wie hier ja geschildert, in einzelnen Fächern wie überhaupt, dann müssen Sie natürlich auf die Randbedingungen gucken, dass auch die Abschlüsse anerkannt werden. Es war eine allgemeine Tendenz zu sagen, also das, was die da produzieren, das ist nicht das richtige Abitur, das erkennen wir nicht an, so ging es los, und die Universitäten sagten, wir nehmen die gar nicht an, und das Übliche, was hier schon erwähnt worden ist. Die Anerkennungsfrage hat uns – mich jedenfalls – mit dazu geführt, am Anfang für diese Gliederungseinteilung innerhalb der Gesamtschule zu plädieren, egal, ob es eine Zweiteilung oder eine ABC-Geschichte war. Also, wenn man das im Rückblick sieht, man hat die C-Kurse in den Gesamtschulen geschaffen, aus denen eben auch die Risikogruppen dann massiv gekommen sind, wie aus den Hauptschulen, und so fort. Sich dazu durchzurufen, dass, wenn Gesamtschule, dass es dann keine homogenen Gruppierungen gibt, sondern dass eine heterogene Zusammensetzung sogar förderlich ist für die Entwicklung, das war nicht da. Das war außerordentlich mühsam, und erst Hans Krollmann hat es geschafft, wenn man so will, in der Kultusministerkonferenz, jedenfalls der brachte das dann eines Tage nach Hause, dass diese ganze Anerkennungsproblematik gefallen ist und dass man jetzt davon ausgehen kann, man muss nicht so gliedern.

Und wenn Sie das heute sehen, wann immer ein Schulpreis in der Bundesrepublik verliehen wird, was sind das für Schulen? Das sind Gesamtschulen, entweder Grundschulen oder Gesamtschulen. Zu sagen, dass es auf die andere Weise auch so gut ginge, dann müsste es doch eigentlich auch eine ganze Reihe von Gymnasien geben, in dem es gleich gut oder genauso oder eher noch besser geht. Ich lasse das jetzt dahingestellt sein. Aber faktisch ist es so, dass wir eine Reihe vorzüglich funktionierender Gesamtschulen haben, aber ich gebe zu, man muss was reinstecken. Eine andere Art von Lehrerausbildung, entsprechende Gelder und so fort. Wenn man, wie in Wiesbaden, wenn man da ein Gymnasium in eine Gesamtschule umwandelt, das kann gelingen, im Einzelfall gelingen. Und wenn dann die Direktorin pensioniert ist, dann gründet sie noch eine private Gesamtschule hinterher. Oder Göttingen-Geismar oder – ich weiß, das ist schon eine Zeit her – Kassel, wenn Sie sich da die Offene Schule Waldau ansehen: vorzüglich! Und wie die das machen, und wie die das erreichen auch von ihrer Bildung her. Das ist übrigens auch ein besonderes Kind von Herrn Krollmann, was da geschaffen worden ist in einem sozial prekären Bereich. Gut, jetzt will ich

nicht weiter Propaganda machen. Ich will nur sagen, Herr Klemm hat mich während der ganzen Zeit damals und auch in den vergangenen dreißig Jahren immer unterstützt in dieser Auffassung, es zu tun. Wenn er natürlich nun als Wissenschaftler redet, und wenn ich mich jetzt auch als Wissenschaftler gebe, dann reicht das insgesamt keinesfalls aus, um zu sagen, wir schlagen mit einem Schlag um, wenn wir erst mühsam heute da sind, dass wir wissen, wie muss das im Inneren der Gesamtschule aussehen, wenn man sie zur Zwangsschule – ist ja Pflichtschule jetzt – zur Zwangsschule in der Bundesrepublik macht.

**TENORTH:** Sie können ruhig applaudieren, das hindert nicht. Wenn er Werbung für gute Schule macht, da muss man ja applaudieren. Aber ich bin in der Moderatorenrolle. Sie konnten das alles beschreiben, die Erfolge, die Entstehung guter Schulen, ohne mit einem Halbsatz Wissenschaft in Anspruch nehmen zu müssen. Es waren kompetente Lehrer, es waren engagierte Eltern, es ist eine Einzelschule, die sich selber umgestellt hat und engagiert arbeitet. Offenbar kann man die Bedingungen der Verbesserung der Qualität von Schulen so beschreiben, dass die Wissenschaft dabei vielleicht sogar eher störend ist – sie meckert von außen, guckt falsch drauf, sieht irgendwas. Auf jeden Fall, die kompetenten Akteure in dem Spiel sind die Akteure vor Ort: die Eltern, Lehrer, Schüler, die Gemeinde, die lokalen Politiker, die das mittragen. Sind das, um auf meine systematische Frage zurück zu gehen, Probleme, die wir haben – ich will auch nicht, das will ich offen sagen, den Streit zwischen den paradigmatischen Ansätzen hier fortführen –, sind die Strukturfragen so vorgängig, dass die Fragen, die Herr Klieme aufwirft, nachrangig sind? Das will ich weglassen. Ich will noch mal auf den Zusammenhang von Wissenschaft und Politik, jetzt systematisch auch für die Gegenwart, kommen. Wenn eine gute Schule eine gute Schule werden kann, ohne dass wir die Wissenschaft alltäglich dafür brauchen, wofür brauchen wir die Wissenschaft?

Sie beobachtet uns aus der Distanz, stört mit Ergebnissen, die wir gar nicht fragen. Erzählt uns von Leistungen, die wir gerade aktuell gar nicht hören wollten, und wenn ich manche Kollegen hier im Saal sehe, die dann Erwartungen äußern wie unmittelbar steuerungsrelevantes Wissen, das gibt es nicht. Da sagen die Wissenschaftler: Nö, ableiten tun wir nicht. Das ist vorbei. Deshalb doch noch mal – wir betrachten ja hier den Zusammenhang von Sozialwissenschaft und Bildungspolitik, und die Kopula ist ja nicht zufällig, die wir da mit dem „Und“ dazwischen haben –, wofür brauchen wir sie? Der Jüngste muss anfangen, sich zu verteidigen, der will ja demnächst PISA machen. Warum sollen Sie das viele Geld kriegen?

**KLIEME:** Ich arbeite schon für PISA 2012, sogar schon den fünften Durchgang, es wird immer schwieriger. Wozu brauchen wir die Wissenschaft? Zum ersten brau-

chen wir sie übrigens doch für die Praxis. Nebenbemerkung: Bei den Schulen, die den Deutschen Schulpreis bekommen haben, denjenigen der Robert-Bosch-Stiftung, der glaube ich sehr anerkannt ist, kann man bei näherem Hinsehen feststellen, dass viele von denen in der Tat konkrete wissenschaftliche Begleitung hatten. Beispielsweise die Offene Schule in Kassel-Waldau ist durch Hartmut von Hentig, Rudolf Messner und andere begleitet worden, die Dortmunder Grundschule durch Hans-Günther Rolff und andere. Das heißt, es hat immer wieder Wissenschaftler gegeben, die sich darauf eingelassen haben, konkret mit dem ganzen Hintergrundwissen, das sie haben, in eine Beraterrolle in Schulen zu gehen, und auch davon leben solche Schulen. Das ist eine ganz interessante Feststellung. Nur, was die da machen, ist interessanterweise nicht Forschung, sondern sie werden eben als Berater und nicht als Forscher tätig. Vielleicht ist deshalb eine erste Antwort: Wissenschaftler können ja auch neben ihrer Forscherrolle eine Beraterrolle einnehmen und versuchen, das Wissen, das sie als Forscher entwickelt haben, beratend einzubringen. Das scheint eben interessanterweise in Einzelschulen hin und wieder zu funktionieren und produktiv zu sein. Wie man das aber gesamtgesellschaftlich organisieren kann, scheint mir gerade heute wieder sehr problematisch zu werden, weil es inzwischen aus meiner Wahrnehmung wieder weniger Diskursmöglichkeiten als noch vor fünf oder acht Jahren gibt, wo sich Bildungspolitik und Bildungsforschung treffen könnten.

Ich will es hier dennoch wagen, ein Beispiel zu nennen, ein aktuelles Beispiel, was mich betrifft. Sie haben mich ja als PISA-Repräsentanten angesprochen. Es gibt im Moment auf der politischen Ebene in Deutschland, in der KMK, einen heftigen Diskurs darüber, ob man sich überhaupt weiter auf PISA einlassen soll, losgetreten, ich glaube, letztendlich durch den baden-württembergischen Kultusminister, mit dem Argument, die OECD könne nicht das liefern, was man immer versprochen bekommen hätte, nämlich Trends. (Da gab es gewisse technische Probleme beim Durchgang 2006, die zu Verwirrungen geführt haben.) Jetzt führt die KMK diese Diskussion, teils öffentlich, teils in ihren Gremien, in diversen Gremien, sie lädt die Vertreterin der OECD vor – ich bin kein einziges Mal angesprochen worden, was ich dazu meine, obwohl ich der von der KMK bestellte nationale Projektmanager für PISA bin. Das heißt, hier wird ein politischer Diskurs geführt, ohne die wissenschaftliche Kompetenz, die man sich eigentlich eingekauft hat, für teures Geld – das wird ja auch immer wieder gesagt – zu nutzen. Und das ist etwas, was ich sehr merkwürdig finde, aber auch symptomatisch für die Art, wie inzwischen die Nutzung von wissenschaftlicher Beratung funktioniert.

**TENORTH:** Beratungsrolle ist ja eine gute Antwort erstmal, wenn sie so wollen, einzel- wie gesamtgesellschaftlich, das finde ich, sind schon zwei Punkte.

**KLIEME:** Beratungsrolle plus systematische Evaluierung, die aber auch wirklich so funktioniert, dass sie aussagefähig ist. Wir versuchen das, mit großen Problemen, gegenwärtig bei den Ganztagschulen, da ein Evaluierungsprogramm hinzukriegen, das wirklich aussagefähig ist. Und ich muss sagen, man muss das oft gegen die Politik und gegen die Praxis durchsetzen, weil das Verständnis dafür, was aussagefähige Evaluierung ist, noch nicht weit entwickelt ist. Immer noch wird gesagt: Wenn wir ein bisschen begleitend forschen und befragen, dann sehen wir schon was. Die Notwendigkeit eines komplexen Designs wird nicht erkannt.

**KLEMM:** Also ich hätte dazu zwei Bemerkungen, die eine auch noch einmal zu Ihrer Eingangsfrage: Wenn man sich einen Ablauf vorstellt, da ist die Bildungsforschung, die Wissenschaft, die adressiert ihre Erkenntnisse an die Politik und die gibt das dann administrativ an die Schulen weiter. Dann ist wahrscheinlich ein Großteil von dem, was Wissenschaft, Forschung, was Bildungsforschung leisten kann, nicht so furchtbar relevant. Weil auf dem Weg zur Politik über die Administration an die Schulen geht dann ganz viel verloren, oder es wird auch umgedreht, verfälscht, was weiß ich. Aber da ist ja noch der andere Weg. Wir haben ja unabhängig von der Politik eine ziemliche Expertisierung im Bildungsbereich außerhalb der Bildungsforschung. Also wenn Sie heute mit Seminarleitern reden – in der Lehrerbildung, nicht so sehr an der Universität –, wenn Sie in den Schulen mit Steuerungsgruppenleuten reden, wenn Sie mit der Bildungsadministration, und nicht nur auf Landes- oder Bundesebene, sondern gerade auch kommunal, mit den Schuldezernenten oder deren Amtsleitern oder so, reden, dann stoßen Sie heute auf ein Expertenwissen, das habe ich in den Siebziger- und Achtzigerjahren nirgendwo wahrgenommen. Sie gehen heute in ein Schulamt der Stadt Essen, der Stadt Dortmund, und sitzen einem Schulamtsverwaltungsmenschen da gegenüber, der zitiert Ihnen seitenlang PISA oder sonst was. Also: Die Wirkung der Bildungsforschung läuft ja nicht nur über diese Ebene, über diese Schiene: hohe Politik nach unten, und unten wird es vollzogen, insofern würde ich nicht meinen, Bildungsforschung sei obsolet oder sei wirkungslos oder könnte auch verzichten auf Reformprozesse. Das war die eine Bemerkung.

Die zweite, da hat mich Eckhard Klieme jetzt ein bisschen zu sehr provoziert, wäre eine andere, dass Bildungsforschung in der Politik wieder an Bedeutung verloren hat, sage ich mal vorsichtig. Daran, das meine ich nun wirklich, und ich habe das ja auch nun voriges Jahr mal formuliert, daran sind wir auch selbst mit schuld. Wir haben der Politik zu unklare Botschaften geschickt, wir haben Versprechungen gemacht oder Aussagen getroffen, die wir nicht decken können. Nur ein Beispiel: Wenn gesagt wird, was ich eben ja auch deutlich geteilt habe, wir können aus unseren Forschungsergebnissen keine Strukturempfehlungen geben, meine ich wirklich, das können wir nicht, und wenn Leute, die das sehr

dezidiert sagen (Bos, Prenzel), dann im bayerischen Gutachten für Bildungsgerechtigkeit einerseits das sagen, und dann sagen, wir empfehlen die Zusammenfassung aller nicht-gymnasialen Schulen zu einer Schule – was ich für richtig halte im Augenblick, als Zwischenschritt –, aber entweder kann man schon Vorentscheidungen empfehlen oder man kann es nicht. Aber wissenschaftlich zu sagen, wir können es nicht, und im gleichen Gutachten zu sagen, wir tun es aber, und das Gymnasium und das Ganze dann als gerecht zu empfehlen, dann unterliegt die Bildungsforschung dem Reiz der Medien – ich bin da auch nicht ganz unempfindlich –, dem Reiz der Verführbarkeit durch öffentliche Aufmerksamkeit und zerstört ihre eigene Reputation, und das führt dann dazu, dass die Politik sagt, die helfen uns auch nicht.

**TENORTH:** Zum Glück müssen wir die abwesenden Kollegen nicht noch länger tadeln. Herr Fend, wir haben Evaluation, wir haben Beratung, wir haben Kommunikation mit Experten, nicht nur unmittelbare Kommunikation mit der Politik, als produktive Leistung von Wissenschaft. Das ist doch schon eine Menge, also ...

**FEND:** Wir haben natürlich auch eine lange Debatte in den Sozialwissenschaften darüber, wie das Verhältnis von erfahrungswissenschaftlicher Forschung und normativer Empfehlung aussehen kann und soll. Grundsätzlich ist dies in meinen Augen seit Max Weber ein geklärtes Problem: Aus empirischen Daten kann man keine normativen Empfehlungen zwingend ableiten. Es gibt keinen Mechanismus, der automatisch aus Erfahrungswissen normatives Wissen erzeugen würde. Es braucht immer noch die Entscheidung – so die Webersche wissenschaftstheoretische Position. Ich finde das immer noch sehr überlegenswert, dass es nach der Erarbeitung von Wissen immer noch der demokratischen Diskurse bedarf, in denen dann die Wissenschaftler auch nur eine Partei sind. Und dass es keine Dominanz, keine platonische Herrschaft der Wissenden, der Wissenschaftler, geben kann und aus demokratiethoretischen Gründen auch nicht geben soll. Aber das ist die grundsätzliche Position. Die andere Position ist natürlich, wie nützlich die schöne Unterscheidung von Luhmann zwischen „Wissen über das System“ und dem „im System“ bestehenden Wissen ist und wie bedeutsam systematisch erzeugtes Wissen über dieses System sein kann und sein soll. Ist nur das Wissen über das System wichtig, und das Wissen im System unbedeutend? In den letzten Jahrzehnten gab es jeweils Phasen, in denen der Schwerpunkt auf die eine oder die andere Wissensform gelegt wurde. Diese Ambivalenz hat sich inzwischen aufgelöst. Es herrscht Einigkeit, dass es sich um unterschiedliche Diskurse handelt, was man im System wissen kann und was eben durch Wissen über das System ergänzt werden muss. Die Frage ist aber, in welcher Position wir heute wären, wenn wir nicht das erweiterte Wissen über das System hätten, das inzwischen über das Bildungsmonitoring geschaffen worden ist. Wobei ich auch sagen

würde, dass dieses Wissen über das System nicht in allen Interessenzusammenhängen gleich nützlich ist. Das Theorie-Praxis-Problem erweist sich bei dieser Unterscheidung häufig als ein Vermittlungsproblem unterschiedlicher Wissensformen. Im Idealfall ist ein Teil der jeweiligen Wissensform in der anderen enthalten und hat dabei einen benennbaren Stellenwert.

Faktisch gab es aber historisch beobachtbare Abschottungstendenzen der Verwaltung und der Politik von entsprechendem Wissen. Ich habe am eigenen Leib immer wieder erlebt, wie störend das Wissen aus Evaluationsergebnissen war. Eine der Folgen war, dass sich die Ministerien von allen Forschungsaktivitäten ausgeschlossen haben. Es gab explizite Entscheidungen der Kultusministerien, die Schulleistungsuntersuchungen und auch andere Untersuchungen in den Schulen verboten haben. In Baden-Württemberg gab es sogar einen Kultusminister, der verboten hat, dass an Pädagogischen Tagen externe Kollegen, zum Beispiel von den Universitäten, in den Schulen einen Vortrag halten. Es gab Bemühungen von internationalen Gruppen wie der IEA, der International Evaluation of Academic Achievement, die versucht haben, Deutschland einzubeziehen. Ich bin persönlich bei solchen Bemühungen aktiv und erfolglos gewesen. Selbst als Leiter des Instituts für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen war dies nicht möglich. Erst die Ergebnisse der TIMSS-Studien haben den Türöffner gebildet für die Partizipation Deutschlands an der PISA-Studie. Dadurch kam ein Wissen über das System zustande, das den hohen Handlungsbedarf sichtbar gemacht hat. Und klugerweise, finde ich, hat die Forschung, und da sind einige Leute, die auch hier vertreten sind, mitbeteiligt, hat die Wissenschaft selber, die Bildungsforschung selber, nicht nur Sorge getragen, dass das Wissen öffentlich diskutiert wird und dass diese Studien weitergeführt werden können, sondern auch die Infrastruktur für Bildungsforschung selber ist in dem Prozess ausgebaut und entfaltet worden. Ich bin inzwischen sehr optimistisch, dass wir eine institutionelle Basis auch für Bildungsforschung haben, sei das im DIPF, sei das über das Bildungspanel, sei es über die PISA-Studien, die nicht mehr wegzudenken ist als Wissenschaft, als Instanz, die Wissen über das System erzeugt. Das Problem ist natürlich dann immer wieder, dass verschiedene Interessengruppen die entsprechenden Empfehlungen für ihre Interessen nutzen. Der Philologenverband hat natürlich großes Interesse daran zu erfahren, dass das Gymnasium eigentlich die Leitinstitution und die unentbehrliche Instanz ist, um Qualität zu sichern. Die anderen Interessenvertretungen im Bereich der Lehrerschaft plädieren weiterhin für Integrationsmaßnahmen. Da sind natürlich verschiedene Forschungsergebnisse unterschiedlich willkommen. Das ist die Normalität der öffentlichen Diskussion.

**TENORTH:** Herr von Friedeburg, wenn die Kollegen die Normalität so beschreiben: Ist nach Ihrem Eindruck die Schnittstelle zwischen Sozialforschung und Bil-

dungspolitik vernünftig genug institutionalisiert? Sind die Diskursmöglichkeiten, von denen wir sprechen, die Kommunikationsstrukturen und die Vernetzungen zwischen diesen beiden ja offenkundig selbstständigen Systemen – es gibt das Wissenschaftssystem und das Bildungssystem und die Bildungspolitik – sind die gut genug organisiert? Wo sehen Sie Defizite und wo sind Sie aus der Erfahrung, die Sie selbst haben, aber auch der Beobachtung seither, dabei, dass man sagen müsste, da und da kann man mehr und anderes tun?

**VON FRIEDEBURG:** So genau kenne ich mich ja in diesen organisatorischen Fragen nicht mehr aus, wie die Kollegen, die hier sitzen, und vor allen Dingen Sie, Herr Klieme, das nun immer erleben. Von außen sieht das so aus, als wenn diese Verknüpfung sehr viel dichter geworden ist, als wir damals auch nur ahnen konnten, nicht wahr, nur ahnen konnten, insofern als wir doch immerhin im Regelfall doch alle zwei Jahre eine PISA-Untersuchung haben. Und die ersten Anklänge solcher internationalen Vergleichsstudien – OECD – haben damals gereicht, um die Kultusminister dazu zu bringen, das für Deutschland abzustoppen. Und wir haben dann fünfzehn Jahre oder so nichts gehabt. Das muss man sich mal vorstellen, bei dem Gewinn an Informationen und Daten, den man wissenschaftlich auf diesem Wege erwerben kann. Also dazu möchte ich mich auch schlecht äußern, wenn ich das von draußen sehe und dann zum Beispiel höre, na ja, jetzt gibt es unter den Erziehungswissenschaftlern, da gibt es jetzt ein paar Leute, das sind die, die PISA machen, die verdienen sehr viel Geld, ja, die haben überhaupt zu sagen in der Erziehungswissenschaft, und man kommt kaum noch an entsprechende Forschungsprojekte bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft heran, weil die da wieder als Gutachter sitzen und so fort, und so fort, da kommt man auf die Idee, das funktioniert ja geradezu ausgezeichnet, nicht wahr. Und hier wird sehr schön dargelegt, dass das ja nur ein Aspekt ist von allen, die wir da haben müssen. Deswegen möchte ich mich dazu nicht äußern. Aber ich darf noch mal eins sagen: Sehen Sie, einer der wirklich großen Fehler, wir haben zwei große Fehler damals gemacht. Ich gehe nicht so weit zurück, ich gehe nur bis in die Siebzigerjahre zurück . . .

**TENORTH:** . . . ich werde Sie dann unterbrechen . . .

**VON FRIEDEBURG:** . . . zwei Fehler gemacht. Einmal hatten wir es ja mit der beginnenden Einwanderung von ausländischen Arbeitskräften zu tun, denn bei der Konjunkturlage, die sich von Jahr zu Jahr verbesserte, hatten wir großen Bedarf, an jeder Firma stand ja ein Schild, wir suchen, wir suchen, wir suchen. Und wenn Sie an die Aktionen auch der Bildungsleute denken, die schickten Studenten aufs Land und sagten, natürlich verdienst du mehr, wenn du jetzt im Augenblick meinetwegen im Bauwesen im Fliesen legst, aber auf die Dauer,



und so fort, und so fort. Der langen Rede kurzer Sinn: Wir waren ungemein gefragt. Aber dann hatten wir diese erste Generation, wir erschlossen uns also das Arbeitspotential des Mittelmeers, aber zunächst mal vom Norden her gesehen. Also die nördlich vom Mittelmeer liegenden Länder, Griechenland, Italien, Spanien und so fort, da kamen die her. Die Kinder, ihre Muttersprache war etwa Spanisch, haben sich relativ schnell daran gewöhnt, Deutsch zu lernen, sie brachten das ihren Eltern bei. Und wir waren zutiefst überzeugt davon, das sind Gastarbeiter, wie wir sie ja in den Jahrzehnten vorher dauernd erlebt haben. Sie werden wieder zurückgehen. Also müssen wir dafür sorgen, dass ihre Muttersprachen auf den Schulen gelehrt werden. So. Dass es dann zu einer ganz anderen Art Einwanderung kommen würde, die insbesondere nun die südlichen Teile und die restlichen Teile, also Türken, Marokkaner und ich weiß nicht was, und dass das Fernsehen sich so entwickeln würde, dass es die Möglichkeit gibt, wenn man hier in einem anderen Land ist, mit seinem Sender praktisch die Muttersprache nicht nur weiter zu haben, sondern auch alle Informationen und Nachrichten, die man haben will, zu bekommen, und keine Rede mehr davon sein kann, dass eben wirklich Deutsch auch gesprochen wird, mit all den Voraussetzungen, die dazu gehören, das ist eines unserer Versagen, an so was hätten wir vorher denken müssen. Da gab es aber auch keine wissenschaftlichen, demographischen – also es gibt ja schließlich die Demographie und so was – Voraussagen. Das hätten wir vorher wissen müssen.

Die zweite Geschichte war, das ist nur am Rande erwähnt, dass wir wirklich glaubten, da wir ja nun eine ganze Menge Daten über Studienentwicklungen hatten, dass nach diesem großen Zug, der hier schon erwähnt worden ist und der durch den stärksten Bevölkerungszuwachs Mitte der Sechzigerjahre dann gekommen war, dass es da eine Abnahme geben würde, dass wir den Finanzministern nun zugestehen konnten, dass wir die untertunneln, wie es so heißt, dass wir die untertunneln könnten, statt daran zu denken, dass es zwar möglicherweise weniger Studenten geben würde, aber mehr studienbereite darunter. Sie müssen immer bedenken, wir waren mit der Bildungsfinanzierung bei drei Prozent am Sozialprodukt in der Mitte der Sechzigerjahre, und wir waren 1975 bei fünf Prozent. Und das war international eine Zahl, die sich sehen lassen konnte. Und seitdem ist das jahrzehntelang mehr oder weniger runtergegangen, bei einer Vervielfachung der Schüler, einer Vervielfachung der Studenten und so fort. Das am Rande.

Also jetzt möchte ich unter dem Gesichtspunkt auch sagen, dass Wissenschaft – jetzt rede ich mal von Wissenschaft ganz allgemein – dass die sich ja auch in einem ungeheuren Maße inzwischen weiter ausgedehnt und verbreitet hat. Als ich studierte, da war das Leib-Seele-Problem, das man hatte, *das* Problem. Und dann 30, 40 Jahre gar nicht mehr. Und dann kommen diese Leute, die jetzt da drin gucken und die Möglichkeit, diese ganzen Hirnforscher jetzt, und er-

zählen einem jeden Tag neu, was sie nun alles können, und eine wirklich gute, vernünftige Diskussion ergibt, dass sie gar nicht viel können, aber sie können sehen, dass da irgendwelche Reize drin sind. Aber eines hat sich nun tatsächlich in der Gesellschaft jetzt langsam durch solche Wissenschaft rumgesprochen: Es kommt entscheidend darauf an, wie das nicht nur erst im frühen Kindesalter ist, sondern im Grunde schon im Mutterleib, ob da schöne Musik oder andere Musik gespielt wird und ob geraucht wird oder nicht und all diese Dinge, die spielen eine zentrale Rolle, und dann, wenn das Kind geboren ist, wird mit ihm gesprochen oder nicht. Und wenn Sie dann sehen, dass türkische Mütter hier in Frankfurt ihr Kind schön geschultert haben – Körperwärme ist ja immer gut –, die reden kein Wort, kein Wort mit ihrem Kind. Also dieses Notwendige, um sich zu entfalten, seine Begabung zu entfalten, sein Interesse zu entfalten, muss sehr früh und sehr gut gemacht werden. Gut. Das hat unter anderem jetzt dazu geführt, dass die Kultusminister doch geglaubt haben, dass so etwas wie eine Eingangsstufe, wie wir sie ja schon vom Bildungsrat empfohlen bekommen hatten und auch in Hessen eingeführt haben, zwischen dem Kindergarten und der Schule, dass die nun vor allem auch unter Sprachlehrgesichtspunkten organisiert werden muss, um vorher überhaupt die Möglichkeit zu geben, dass die Kinder im Weiteren teilhaben können an der Geschichte.

Aber – das Problem ist natürlich viel ernster. So haben wir jetzt, wie ich finde, ein Hauptthema in der Diskussion, ob man tatsächlich das dreigliedrige Schulsystem abschafft, aber nicht die Gliedrigkeit abschafft, sondern zweigliedrig fährt. Na ja, und jeder Bildungshistoriker erinnert sich dann, das war doch im 19. Jahrhundert so, wir hatten ein höheres und ein niederes, wollen wir das jetzt wieder haben? Und von da an kann man schon sagen, also Vorsicht, Vorsicht, Vorsicht. Andererseits sind die Vorschläge für das zweigliedrige System vernünftig, aber das darf nicht mit 14 oder 15 Jahren aufhören, wie das im 19. Jahrhundert war, sondern muss, auch einschließlich der Berufsbildungsaspekte, die dabei sind, zu einem Abschluss führen, der einen Hochschulzugang erlaubt. Also, insofern ein sehr aufgewertetes zweites Glied. Dann kann man sagen: Sie sind ein Verräter an der Gesamtschule. Und da ich jetzt dafür bin und Klaus Klemm auch und ich weiß nicht, wer sonst noch, sind wir jetzt alle Verräter. Nun, da muss ich sagen, wie kann man Verräter sein, wenn das zentrale Problem unseres gegenwärtigen Gesamtsystems ist, dass wir Risikogruppen von 20 Prozent haben, die in weiteren fünf Jahren Sekundarstufe nichts dazulernen im Stande sind, als das, was sie in der Grundschule schon haben – das ist reine Zeitvergeudung – und anschließend ins Sozialsystem eingestellt und von dort aus bezahlt werden sollen. Das hat verhältnismäßig lange gedauert, bis bekannte Bildungsforscher sich wirklich klar dazu äußern, und deswegen war ich besonders glücklich, dass vor einem Jahr mein Nachbar, der Herr Tenorth, in der Frankfurter All-

gemeinen Zeitung dazu ein Donnerwort gesprochen hat<sup>20</sup> und gesagt hat, sozusagen im Anschluss an Pichts Bildungskatastrophe – von Picht stammt das Wort nicht, das war Giselher Wirsing, der Herausgeber von Christ und Welt, der diese Überschrift gegeben hat, aber sie ist nun mal mit Picht verbunden –, dass diese noch zu übertreffen ist, und erklärt hat, die wahre Bildungskatastrophe, in der wir jetzt leben, ist, dass wir diese Risikogruppen haben. Und Herr Baumert, der ja nun wirklich einer der Ober-PISA-Leute gewesen ist oder geworden ist . . .

**KLIEME:** . . . ist . . .

**VON FRIEDEBURG:** . . . oder so Geschichten, das mit sehr schön deutlichen Worten sagte, denn was beschlossen die Kultusminister daraufhin? Sie beschlossen, die Ansprüche an die Hauptschule zu senken. Nicht? Also, oder jedenfalls redeten sie davon. Und der Baumert nannte das, das ist ja nur noch ein Bildungskarussell oder so etwas. Das ist geradezu abenteuerlich . . .

**KLIEME:** . . . Karneval . . .

**VON FRIEDEBURG:** . . . Karneval hat er gesagt. Karneval ist noch besser als Karussell. Karussell muss sich irgendwie drehen, aber das ist ein Karneval gewesen, ganz richtig. Also meine ich, und da bin ich wieder bei meinen Strukturfragen, dass dies mit allem Ernst jetzt weiterdiskutiert werden muss. In den neuen Ländern ist es ja schon in einigen Ländern weitgehend eingeführt worden, da war es leichter, weil die ja eine Gesamtschule vorher hatten, was immer inhaltlich da geschah. In den alten Ländern, bei uns, hat jetzt auch das Saarland erklärt, es zu machen. Wir haben in Hamburg eine Tendenz, wir haben in Schleswig-Holstein eine Tendenz. Aber wir haben Länder, die sagen, da könnt ihr euch auf jeden Kopf stellen, die Hauptschule ist das Zentrum des deutschen Bildungssystems und wir werden sie mit Nägeln und mit Zähnen verteidigen. Und insofern habe ich das nur noch mal gesagt, um zu sagen, Politik, Machtfragen in der Politik, spielen eben eine große Rolle, und es ist unser Schicksal nun mal, dass, wenn wir uns fragen, was sind denn die bestimmenden Kräfte im Bildungssystem, da müssen wir feststellen, dass es bei uns die Kleinstaaten sind, weil wir zu einem Zentralstaat, der auch über Bildung und so entscheiden konnte, im Verlauf unserer Geschichte nicht gekommen sind, und diese Kleinstaaten meine ich, die Territorialstaaten eben, die relativ groß sein konnten, wenn sie Preußen

---

<sup>20</sup> Heinz-Elmar Tenorth: Ein Skandal, der nicht publiziert wurde. Unter den Daten der Auswertung von Pisa-E finden sich Zahlen, über die niemand offen redet: Sie zeigen die wahre Bildungskatastrophe. – In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 294 vom 16. 12. 2008, S. 37.

nehmen oder auch Österreich oder so was, die haben ganz wesentlich unsere Gesamteinstellung und all das, was es an Ansprüchen und Berechtigungen und Widerständen dagegen gibt, geformt in den vergangenen Jahren.

**TENORTH:** Ich wollte eigentlich noch nicht das Schlusswort hören. Und das ist noch nicht das Schlusswort. Ich muss gestehen, wir hatten vor, auch das Plenum insofern zu beteiligen als zu dem Punkt, den ich zum Schluss angesprochen hatte – Diskursmöglichkeiten im Zusammenspiel von Wissenschaft und Politik – ja ganz viele Experten hier im Saal sitzen, die das selbst betreiben, betrieben haben und gut kennen, weil ich das prospektiv einen wichtigen Punkt finde. Beim Blick auf die Uhr – riskieren wir das trotzdem. So gegen zwölf Uhr dreißig wollten wir Schluss machen, aber einfach vielleicht nur zu diesem Punkt eine Schlussrunde, bei der Sie natürlich jedes Recht haben zu meckern, zum Podium und den Experten, das gehört ja dazu, zu den Rechten des Plenums, aber die zweite Frage würde mich doch interessieren, nicht so sehr Fragen an uns, sondern eher Statements zu Ihren Erfahrungen. Wir haben, wenn ich das richtig gesehen habe, optimistisch-harmonistisch darüber gesprochen, wie wir die Kommunikation zu Diskursmöglichkeiten sehen. Mich würde einfach interessieren, dass wir eine Schlussrunde zu dem Punkt machen. Wie sehen Sie das Verhältnis von sozialwissenschaftlicher Forschung und Bildungspolitik, an welcher Stelle ist es kommunikativ, institutionell optimierbar? Was an den Thesen, die wir hier vorgetragen haben, ist falsch, problematisierungsbedürftig und kritikfähig? Wenn die Redelust im Plenum verbreitet ist – auf den Punkt würde ich das gerne einschränken, dass wir dann danach das Podium noch einmal antworten lassen und zu den Schlussworten kommen. Sie hätten die Chance, uns nicht nur zu betrachten, sondern auch zu beschimpfen. – Herr Meyer-Hesemann. Das finde ich eine gute Situation, dass Sie der erste sind.

**MEYER-HESEMANN:** Also ich glaube, es gibt einen doch großen Konsens, dass Bildungspolitik heute nur noch unter Nutzung empirisch generierten Forschungswissens erfolgreich gestaltet werden kann. Also, evidenzbasierte Bildungspolitik, das sagen die Bildungspolitiker, dass sie das betreiben, und das fordern natürlich auch die Bildungsforscher. Wenn man das nun will, muss man natürlich zwei Fragen mindestens beantworten. Erstens die Frage, welche Evidenzen liefert denn Bildungsforschung, und zweitens, wie will Bildungspolitik dann mit den Evidenzen, die Bildungsforschung liefert, umgehen? Ich glaube, wir sind uns auch einig, dass man so einen naturalistischen Kurzschluss aus irgendwelchen empirischen Ergebnissen in normative Schlussfolgerungen im Detail sicherlich nicht treffen kann. Also man muss auch darüber noch mal diskutieren, was ist eigentlich ein handlungsleitendes und entscheidungsleitendes empirisches Wissen, das man generieren kann. Ich glaube nicht, dass die Empfehlung

einer bestimmten Schulform das Problem ist, sondern es gibt unterhalb dieser Ebene durchaus Erkenntnisse aus der Survey-Forschung, aus der Unterrichtsforschung, auch aus Evaluationsforschung und anderen empirischen Forschungsbereichen, wo man heute durchaus, meine ich, empirisch fundierte Schlüsse ziehen kann. Also, was frühes Lernen betrifft, das ist ein Thema gewesen, was Ganztagsbetreuung, was frühe Aufteilung betrifft, und, und, und. Ich glaube, da gibt es inzwischen ganz viele Bereiche, nicht nur in der Mikroforschung, was jetzt Unterrichtsgestaltung betrifft. Also da, glaube ich, gibt es Diskussionsbedarf. Wie komme ich auch in der wissenschaftlichen Community an einen Punkt, dass ich nicht immer sagen muss, wir haben da so viele Unsicherheiten und es gibt immer noch Forschungsbedarf und wir generieren immer neue Datenberge, die nicht mehr konsumierbar sind, vor allen Dingen für die Bildungspolitik nicht mehr konsumierbar sind, sondern, wie komme ich zu Wissensbeständen, die in der Praxis nutzbar sind? Ich will gar nicht kurzschlüssig da irgendwas erwarten, was irgendwelche politischen Richtungen befriedigt. Ich glaube auch, und das ist ja deutlich geworden durch das Statement von Herrn Fend, man muss irgendwelche Formen des Diskurses etablieren, weil Wissenschaft natürlich in diesen Fragen dann nur eine Stimme hat und eine Stimme ist, und ich glaube, da gibt es wirklich ein Defizit – Herr Klieme hat das ja auch angedeutet – in den letzten Jahren, dass sich Bildungspolitik und Bildungsforschung nach der Euphorie, die es erst gab, inzwischen doch etwas entfremdet haben. Ich glaube, darin steckt auch eine Gefahr für die Zukunft der empirischen Bildungsforschung. Auch wenn man jetzt aus der Innerforschungsperspektive sagen muss, es läuft doch wunderbar, das Bundesbildungsministerium schmeißt Millionen auf den Markt der Bildungsforschung – Bildungspanel und, und, und –, also so gut ausgestattet war empirische Bildungsforschung nie. Nur – die Relevanz in der bildungspolitischen Debatte steht in gar keinem Verhältnis zu dem, was läuft.

Also, wenn ich Sie, Herr von Friedeburg, richtig verstanden habe, auch in Ihrer Analyse der ersten gesamtstaatlichen großen Reformanstrengung in den Sechziger- und Siebzigerjahren, beurteilen Sie ja im Nachhinein das, was damals gemacht wurde, also Bildungskommissionen, Bildungsräte oder was auch immer, gar nicht so negativ. Natürlich wurde da nicht alles umgesetzt, und manches Erwachen bei Politikern kam auch etwas verspätet, weil vielleicht auch die Kommunikation im Vorfeld nicht funktioniert hat, aber ich sehe schon eine große Chance, diesen Ansatz vielleicht heute auf der Basis einer viel fortgeschritteneren Bildungsforschung und auch eines anderen Problembewusstseins in der Bildungspolitik wieder aufzugreifen, und es ist ja von Edelgard Bulmahn in der vorletzten Bundeslegislaturperiode so ein Vorschlag auch gekommen. Ich erinnere mich an die – Herr Klieme war glaube ich auch dabei und Herr Döbrich – Debatten im Bildungsausschuss des Deutschen Bundestages über die Nationalen Bildungsberichte, da war immer der Wunsch auch, dass man präziser wird, dass

man in den Dialog kommt über wünschbare Veränderungen, die wirklich bei der Problemlösung helfen. Wenn man nur Probleme beschreibt und nichts zu deren Lösung beiträgt, macht man sich unbeliebt, und das wird dann irgendwann auch abgestraft.

**TENORTH:** Vielen Dank, wir nehmen weitere Stimmen aus dem Plenum – Klaus-Jürgen Tillmann bitte.

**TILLMANN:** Also, ich würde die These wagen, dass die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung für den bildungspolitischen Diskurs nie eine solche Relevanz hatten, so intensiv in dieser Diskussion drin waren, wie in den letzten zehn Jahren und in der Zeit seit PISA. Insofern muss man da erst mal für die Erziehungswissenschaft, für die empirische Bildungsforschung sagen, da gibt es einen massiven Bedeutungsgewinn. Der ist natürlich mit Problemen verbunden, und ich möchte nur auf zwei davon verweisen: Das eine ist, ich würde davor warnen, dass wir uns zu schnell wechselseitig auf diese Wunderformel der evidenzbasierten Bildungspolitik einlassen. Was Studien wie PISA und IGLU leisten können, ist, auf einer Systemebene Probleme zu identifizieren. Und das haben sie ja in reichlicher Weise getan. Risikogruppen, mindere fachliche Leistung in bestimmten Domänen, hohe soziale Selektivität, ich brauche das jetzt gar nicht alles zu erwähnen. Was sie natürlich nicht sagen, ist, welche Maßnahme kann denn jetzt mehr oder weniger sicher dazu führen, dass diese Probleme angemessen bearbeitet werden. Wenn man PISA 2000 nimmt, ist nichtsdestoweniger an dem Tag, an dem das Konsortium die Ergebnisse präsentiert hat, von der Kultusministerkonferenz ein Handlungskatalog gekommen, mit sieben Handlungsfeldern, der sicherlich in Anspruch nimmt, dass das jetzt die evidenzbasierten Maßnahmen sind.

Wenn man sich den anguckt, findet man zum Beispiel als eine Maßnahme „Erweiterung des Ganztags schulbereichs“. Ich bin sicherlich ein großer Anhänger von Ganztags schulen, ich glaube, dass die unter Betreuungsaspekten auch nötig sind. Aber wieso man mit mehr Ganztags schulen Kompetenzdefizite in Mathematik und Naturwissenschaften bekämpfen kann, und wieso man durch mehr Ganztags schulen eine Minderung der sozialen Selektivität erreichen kann, ist bis heute völlig unklar, und auch die „Studie zur Entwicklung von Ganztags schulen“, obwohl sie kräftig geforscht hat, kann dazu wenig beitragen. Meine These ist, zur damaligen Zeit und auch heute waren Ganztags schulen in der Öffentlichkeit eine sehr populäre Aktivität, auch aus anderen Gründen, und Bildungspolitiker haben, auch unter dem Aspekt des Gewinns von Zustimmung – der Absicherung der eigenen Position – gerne eine solche Maßnahme gemacht. Ich könnte das jetzt auch in Hinsicht auf diese ganze wunderschöne Debatte über Standards und zentrale Prüfungen sagen. Die Vorstellung, über zentrale Prüfungen würden bes-

sere Leistungen erreicht, ist ein interessanter Glaube, aber mehr auch nicht. Es gibt da bisher, Klieme müsste es dann vielleicht mit neuen amerikanischen Untersuchungen besser wissen, aber nach meinem Stand gibt es da bisher eben nicht die Evidenz dafür. Aus der Sicht der Kultusminister war das Evidenz, und wir haben eine Presseanalyse dazu gemacht: Es hat eine ungeheuer breite Zustimmung in der Öffentlichkeit gegeben, genau zu dieser Maßnahme, in der Öffentlichkeit ist man der Meinung, je mehr man prüft, desto mehr sichert man gute Leistung. Da stammt also die Evidenz jetzt nicht aus dem Wissenschaftsbereich, sondern aus der öffentlichen Meinung. Also, soviel zur Sache „Evidenzbasierte Bildungspolitik“.

Einen zweiten Punkt, den kann ich kürzer machen. Inzwischen produziert die empirische Bildungsforschung alleine auf der Ebene der Systemanalysen, also PISA, IGLU, und, und, und, plus der landesspezifischen Lernstandserhebungen eine solche Menge an Daten, dass, ich würde jetzt mal behaupten, keiner in der Republik mehr in der Lage ist, die alle zur Kenntnis zu nehmen. Es sei denn, der Kollege Klieme sagt, er hätte alles gelesen. Wir haben alleine bei PISA 2000, ich habe es jetzt noch mal nachgezählt, elf dicke Bücher produziert. Alleine PISA 2000. Wir haben inzwischen 2003, 2006 – 2009 kommt jetzt –, wir haben zweimal IGLU, und, und, und. Die Frage ist, wie kriegen wir denn eine Kommunikation hin zwischen den Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung und den Bildungspolitikern und den Steuerleuten in den Ministerien, die das in irgendeiner Weise verarbeiten sollen. Jedenfalls nicht in der Weise, dass die Wissenschaftler immer mehr und immer dickere Bücher schreiben und die Kollegen in den Ministerien bestenfalls noch die Klappentexte wahrnehmen können, oder aber, es gibt dann einen Experten im Ministerium, einen, der es kann, und alle anderen kennen es eher vom Hörensagen, also hier bräuchten wir eine systematische Form der Vermittlung dieser Ergebnisse in den bildungspolitischen Prozess.

**TENORTH:** Vielen Dank, Klaus. Der Kollege hier vorne, dann will ich auch Herrn Mitter noch nehmen.

**MILLER:** Ja, ganz kurz. Ich gehe ein bisschen in die Richtung hier, will es aber noch etwas verschärfen. Die empirische Bildungsforschung wird völlig überschätzt, sie hat ihre beste Zeit hinter sich, und wir werden in fünf Jahren über ganz andere Fragen diskutieren. Aus ähnlichen Überlegungen, was der Kollege angesprochen hat, will ich auf den Unterschied von Friedeburg, und bei allen Meriten, also, was Sie bekommen haben, hinweisen, was damals war und was heute ist. Der Unterschied war damals, dass es eine gesellschaftspolitische Frage war, also eine normative Setzung, das kann man jetzt vorwissenschaftlich nennen, aber eine normative Setzung, auf das kommt es im Leben an, es kommt

nicht auf Wissenschaft an. Und diese normativen Setzungen haben dazu geführt, dass man bestimmte Kategorien hatte. Also zum Beispiel eine Kategorie wie Ich-Identität und Entfremdung, eine Fragestellung von Emanzipation, eine Fragestellung von tiefer Ideologiekritik und Ritualkritik, wie Politik läuft, wie Machtverhältnisse laufen, da ist inzwischen so gut wie nichts mehr übrig geblieben. Bei der Empirie sehe ich das so, ich sage es erstmal nett und vorsichtig, Wissenschaft ist eine Lebensform unter vielen geworden, und jede Lebensform – das kann man bei Luhmann gut lesen – produziert Systeme, und diese Systeme wollen sich selbst erhalten. Und deshalb braucht man immer wieder neue Gutachten und immer wieder neue Forschungen. Das ist auch okay, und ich habe da gar nichts dagegen, also nicht, dass ich jetzt irgendeinem Wissenschaftler ans Bein will. Er will leben, und deshalb schreibt er sein nächstes Gutachten. Das ist okay. Aber es ist bezogen auf das, was wir gesellschaftspolitisch in diesem Land brauchen, kontraproduktiv.

Also, Herr Klieme, zum Beispiel Ihre Studien, ich habe sie fast alle gelesen. Sie scheitern doch nur. Was Sie machen, ist, dass Sie zum Beispiel 2003 zu den Bildungsstandards ein ganz cleveres Büchlein vorgelegt haben,<sup>21</sup> das hat die Politik nicht begriffen. Die Politiker entscheiden bei Sekt und Häppchen was anderes. Die entscheiden darüber, dass es zum Beispiel gar keine Mindeststandards gibt, sondern es werden Regelstandards gemacht, weil man die praktikabel irgendwo durchschieben kann. Die ganzen Forschungen zu Bildungsstandards, das ganze aufgeblähte Zeug, was da entsteht, wird nichts an der Schule wirklich verändern. Daraus meine Prognose: Wir werden wieder stärker in normative Debatten kommen müssen. Wo wollen wir in dieser Gesellschaft hin? Was soll das bildungspolitisch? Ein Teil kann im Rückgriff auf die Kritische Theorie geleistet werden, es ist aber zu wenig, wir sind heute weiter. Und ich will das noch mal als Letztes sagen, wenn Wissenschaftler nicht, jetzt sage ich es etwas böser, nicht Hofnarren sein wollen, die einfach hin und her missbraucht werden, wie sie gerade wollen. Ein Ministerium entscheidet nicht nach dem, was Sie für Gutachten schreiben, also nicht Sie persönlich, sondern als Rolle. Das ist völlig uninteressant: Wenn es passt, wird es genommen, wenn es nicht passt, kommt es die Ecke. Das ist das Schicksal der meisten Studien. Und jetzt müssten wir uns fragen, was können wir denn zukunftsweisend überhaupt tun? Eine allgemeine Antwort wäre, wieder mehr ein bisschen Friedeburg lesen, insofern, als dass man die Machtfragen und die gesellschaftspolitischen Fragen in den Vordergrund rückt, und dann konkret fragt, was heißt das jetzt auch für den konkreten Unterricht. Ich bin durchaus dafür, dass man diese Forschungen betrieben hat,

---

<sup>21</sup> Eckhard Klieme u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. – Bonn u. a.: Bundesministerium für Bildung und Forschung / Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2003. (Bildungsreform. 1)



zur besseren Lehrerrolle, zu Unterrichtstilen und so weiter, was Fend auch viel gemacht hat, das war sehr vernünftig. Aber wenn die Wissenschaftler sich nicht selbst wieder getrauen, also, ich nenne eine letzte Maßnahme, meine Herren, streiken Sie doch mal zwei Jahre! Schreiben Sie keine Gutachten mehr!

**TENORTH:** Dankeschön. – Herr Mitter bitte.

**MITTER:** Ein wesentliches Problem in diesem Verhältnis von Bildungspolitik und Bildungsforschung liegt natürlich auch darin, dass beide vielfach aneinander vorbeireden. Und darauf müssten die Bildungsforscher, glaube ich, noch stärker achten, als sie das in letzter Zeit wieder getan haben. Ich hatte, nachdem PISA 1 veröffentlicht wurde, doch ein bisschen den Eindruck, dass sich die Bildungsforscher plötzlich, was ja auch verständlich war, zu stark wieder hervorgehoben fühlten, nachdem sie ja zwei Jahrzehnte lang gar nicht beachtet worden waren, und dass sie sich oftmals allzu willig auch auf Fragen einließen, die sie nicht beantworten konnten. Heute ist das schon wieder anders geworden. Es sind ja Beispiele genannt worden. Mittlerweile hat man schon erkannt, dass man diese Grenzen wieder stärker sieht. Und darauf sollte man achten. Die Bildungsforschung ist immer in der Gefahr, verbraucht zu werden, einmal von den Politikern und zum anderen von den Medien. Man zitiert sie gerne. Und darauf muss man achten, da gibt es nämlich auch gute Beispiele aus den Siebzigerjahren. Ich erinnere an ein Beispiel aus dem DIPF selbst, an dem auch Herr von Friedeburg passiv beteiligt war und auch Herr Maier. Da ging es auch um Ergebnisse, damals in den IEA-Forschungen, und da wurde dann der Schluss gezogen, dass man IEA einmal zugunsten von Gesamtschulen und ein anderes Mal zugunsten des dreigliedrigen Systems auslegen konnte. Herr Schultze, mein Vorgänger, der damalige Leiter der Abteilung Erziehungswissenschaft, hat sich dagegen verwahrt, hat in einer Pressemitteilung geschrieben, das stünde nicht in den IEA-Resolutionen. Aber darüber schrieb die Presse dann natürlich nichts. Es war nun mal im Raum, dass diese Diskussion von dem Kultusminister aufgegriffen worden war. Und ich glaube, dieses Problem hat sich nicht verringert. Und darauf müsste man achten.

Das zweite, was ich sagen wollte, das ist ein Gedanke, den Herr Klieme auch genannt hat, im Hinblick auf das Thema Bildungsforscher und Bildungsberater. Natürlich halte auch ich es für gut, wenn Bildungsforscher sich für Bildungsberatung zur Verfügung stellen. Sie verfügen einfach über mehr Expertenwissen als andere. Warum sollte dieses Expertenwissen dann nicht auch der Praxis zugute kommen? Nur, es müsste irgendwann auch klar werden, dass sie sich nicht auf Ergebnisse ihrer Forschung direkt berufen können. Das ist ja auch immer eine Versuchung, eben gerade durch die Medien, durch Reporter wird einem das so in den Mund gelegt. Man müsste sagen: Ich bin Bildungsberater, und zwar als

ein wohlinformierter Experte, aber im Übrigen als ein Staatsbürger, der sich zur Verfügung stellt für eine wichtige Aufgabe in der Bildungspolitik. Aber ich agiere in diesem Fall nicht als jemand, der bestimmte Forschungsergebnisse als Beweise heranzieht. Das tut ja auch niemand, aber die Verführung ist da. Ich glaube, wir leben heute überhaupt in einer Zeit – das ist vielleicht auch der große Unterschied zu der noch von Herrn von Friedeburg –, in der die Macht der Medien überwältigend ist. Nicht wahr, wir diskutieren sehr viel darüber, was machen Bildungspolitiker heute vielfach. Sie sind ja meistens nur Medienakteure. Wenn es gelingt, eine bestimmte Stimmung zu erzeugen, dann ist der Kultusminister schnell bereit, umzuschwenken und eine andere Meinung zu haben. In dieser Situation ist auch die Bildungsforschung wieder in einem neuen Spannungsfeld, das sie auch beachten müsste – es ist letzten Endes ein Dreieck. Es sind die Bildungspolitik und die Bildungsforschung, aber auch die Medien dazwischen. Und darauf sollte man in Zukunft noch mehr achten.

**TENORTH:** Vielen Dank, Herr Mitter. Ich danke auch den übrigen Teilnehmern aus dem Plenum. Wir sollten eine kurze Schlussrunde machen, die anschließt in meiner Wahrnehmung an bestimmte Rückmeldungen, die ich aus dem Plenum gehört habe, etwa wenn Klaus-Jürgen Tillmann sagt, wir haben viel zu viel Bildungsforschung, zu viele Daten, ein Problem, das wir haben, ist, die Kommunikation auf eine neue Ebene zu stellen. Ich will das nicht noch mal in Organisation übersetzen, sondern die Kollegen am Tisch mit einer ganz einfachen Frage konfrontieren, und hätte gerne eine Antwort in nicht viel mehr als zweieinhalb Sätzen. Bitte ohne fünfzehn Semikola dazwischen.

**KLEMM:** Kommata gehen, ja?

**TENORTH:** Kommata sind erlaubt, Perioden und Strukturen auch. Also: Meine Frage ist ganz einfach, so wie es das Plenum diagnostiziert hat, Herr Mitter diagnostiziert hat, Herr Miller, viele andere auch, auch Herr Meyer-Hesemann. Eine einzige Frage hätte ich nur: Was ist das am meisten vernachlässigte Problem, das mit der Konjunktur der Bildungsforschung zurückgelassen worden ist? Wo waren wir richtig schwach? Was haben wir nicht gesehen? Was würden Sie sofort in Angriff nehmen, wenn man Ihnen sagte, dass Sie den nächsten Prioritätenkatalog der zentralen Forschungsthemen mitbestimmen dürften? Ich fange rechts an – Herr Klemm.

**KLEMM:** Die Konzentration auf das Abfragen kognitiver Kompetenzen, und das nur in drei Dimensionen, macht mir zusehends Probleme, es führt auch dazu, dass bestimmte inhaltliche Themenbereiche in der Schule an den Rand gedrückt

werden, und ich denke, wir brauchten da auch von der Politik, aber eben auch von der Forschung und der Bildungsverwaltung mehr Aufmerksamkeit.

**FEND:** Meinen Sie, was wir jetzt, wie sagt man das, was wir in der Phase der Bildungsreform von damals bis heute zu wenig gesehen haben?

**TENORTH:** 2. November, 12 Uhr 35.

**FEND:** Ich könnte mich dem gerne anschließen, weil damit eigentlich meine Forschungen zu überfachlichen Wirkungen des Bildungswesens begonnen haben. Aber was meines Erachtens wichtig ist, ist zu sehen, was sind die inneren Bedingungen jahrelangen optimalen Lernens von Schülerinnen und Schülern, und zwar die inneren Bedingungen, was die institutionellen Voraussetzungen angeht, aber auch, was die personellen Kompetenzen der Akteure angeht, die an diesem Prozess beteiligt sind: Person und Institution müssen in ihren gegenseitigen Kausalitäten gesehen werden. Da wäre etwas zusammenzubringen, was häufig nur im Gegensatz gedacht wird.

**KLIEME:** Ich muss zwei Sachen sagen. Erstens, komplementär zu dem, was Herr Fend sagte, sich überschneidend, glaube ich, haben wir uns in dieser Art von empirischer Forschung noch zu wenig angeguckt, wie sich Institutionen verändern können und müssen. Was heißt Entwicklung von Schulen, was heißt Entwicklung von Lehrkräften, was heißt Professional Development? Und das zweite, wir brauchen vielleicht so etwas wie eine Neuauflage von „Begabung und Lernen“. Das wurde vorhin angesprochen, das war ja vor allem ein grandioser Review-Band. Das war es – nicht mehr und nicht weniger. Es war ein Review-Band über Forschung, die relevant war, über die aktuellen Fragen der Bildungspolitik. So etwas haben wir nicht, und deshalb kommt der Eindruck, den Herr Meyer-Hesemann und Herr Tillmann formuliert haben, zustande. Wir haben viel zu viele Detailinformationen.

**VON FRIEDEBURG:** Also, ich habe ja schon mein Schlusswort gehalten, wie Sie gesagt haben . . .

**TENORTH:** . . . aber Sie dürfen zwei . . .

**VON FRIEDEBURG:** . . . und deswegen rede ich jetzt im Augenblick auch nicht als Bildungsforscher – ich bin ja längst pensioniert, oder wie man das so sagt –, sondern ich rede jetzt mehr als Bildungspolitiker. Wo sind wir am schwächsten heute, haben Sie gefragt. Und da finde ich, wir, die Bildungsforscher hier, sind am schwächsten in der Funktion der Beratung, wenn ich so sagen darf, insofern,

als so etwas wie diese Risikogruppen, die nun seit zehn Jahren bekannt sind, jetzt erst – ich habe ja das Beispiel genannt – zum ersten Mal aus diesem Kreis auch massiv auf die Tagesordnung der Mediendiskussion gesetzt worden sind. So etwas muss mit Ihrem Wissen – wer soll das denn sonst haben – energischer gegen die Politik angestrengt werden. Denn zu gleichen Zeit erklärten nahezu alle Kultusminister: Wunderbar PISA, wir haben wieder ein paar Punkte mehr bekommen und so fort, nicht wahr? Und das eigentliche Problem, was Sie so schön formuliert haben, das eigentliche Problem wurde unter den Tisch gebügelt. Und da, meine ich, haben Sie schon genug geforscht, um das als Berater wirklich zu können.

**TENORTH:** Vielen Dank, Herr von Friedeburg, viele Dank liebe Kollegen hier auf dem Podium. Meine Damen und Herren, Sie haben, glaube ich, gesehen, dass wir ein nicht erst heute behandeltes Thema in einer Weise diskutieren konnten, dass man am Ende klarere Unterscheidungen trifft, aber, was ich wichtig finde, wir haben zu einem bildungspolitischen Gespräch eingeladen und zu keinem Diskurs unter Bildungsforschern, und insofern bin ich Herrn von Friedeburg dankbar, dass er diese Akzentuierung am Ende auch deutlich vorgenommen hat. Es gibt auch bei Max Weber – natürlich bei klarer Unterscheidung der Präferenzen – zwar keine missionarische Rolle, aber so etwas wie eine Verantwortung für den Produzenten des Wissens, das zu tun, was er tut. Und wenn wir das am Ende festhalten, neben allen Aufforderungen zur Reduktion von Komplexität und zu klügerer Forschung, habe ich den Morgen nicht umsonst hier in Frankfurt gebracht. Ich danke Ihnen für Ihre Mitwirkung.

**VON FRIEDEBURG:** Bravo! – Bravo! – Bravo!

## Schlusswort

### BERND FROMMELT

Erlauben Sie eine sehr persönliche Anmerkung zum Beschluss dieses, wie ich finde, sehr spannenden Diskurses: Ich habe genau vor 40 Jahren als Hilfsreferent, dann als Referent im Hessischen Kultusministerium von meinem Chef, Herrn Minister von Friedeburg, gelernt, Schule als Schlüsselinstitution für gesellschaftliche Reformen, die soziale Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten zu überwinden suchen, zu begreifen, und mich bemüht, das, was ich bei ihm gelernt habe, als Orientierung, als Richtschnur in meinem beruflichen Leben beizubehalten. Und heute, nach 40 Jahren, habe ich noch einiges dazugelernt. Dafür danke ich ihm und den Disputanten auf dem Podium ganz herzlich.

Die Substanz und die Akzeptanz der Veranstaltung ermuntern mich, dem Vorstand der GPF und dem DPF vorzuschlagen, die Tradition solcher gemeinsam getragenen „Bildungspolitischen Gespräche“ – denn die gab es schon einmal in den Sechzigerjahren – wieder aufzugreifen.

Ohne die „guten Geister“ des DPF wäre diese Veranstaltung nicht so reibungslos verlaufen, wie wir es erlebt haben. Frau Dosek und Frau Lotz haben sich um alles und jedes gekümmert, Herr Blees verantwortet die Aufnahmetechnik . . .

Zweifellos die meiste Arbeit hatte der Geschäftsführer der GPF, Herr Dr. Döbrich – mit viel Sorgfalt, mit gutem Blick für das Ganze und das Detail hat er alles gestemmt. Großes Dankeschön!