

Tenorth, Heinz-Elmar

Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft

Fatke, Reinhard [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. Weinheim; u.a. : Beltz Juventa 2014, S. 139-171. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 60)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Tenorth, Heinz-Elmar: Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft - In: Fatke, Reinhard [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. Weinheim; u.a. : Beltz Juventa 2014, S. 139-171. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 60) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-90927

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

60. Beiheft

April 2014

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

**Das Selbstverständnis
der Erziehungswissenschaft:
Geschichte und Gegenwart**

BELTZ VERLAG **JUVENTA**

Zeitschrift für Pädagogik · 60. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik · 60. Beiheft

Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart

Herausgegeben von
Reinhard Fatke und Jürgen Oelkers

BELTZ JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2014 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Herstellung: Lore Amann

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 443502

Inhaltsverzeichnis

Reinhard Fatke/Jürgen Oelkers

Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Einleitung zum Beiheft	7
---	---

Wandel des Selbstverständnisses

Klaus-Peter Horn

Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart – Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910–2010)	14
--	----

Patrick Bühler

Einführungen in die Pädagogik. Die Entwicklung einer Gattung	33
--	----

Michael Geiss

Die angemessene Form: Abstraktion und die Suche nach einem pädagogischen Kalkül	47
--	----

Markus Rieger-Ladich

Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945	66
--	----

Wissenschaftspraxis und Empirie

Jürgen Oelkers

Praxis und Wissenschaft. Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft	85
--	----

Olaf Köller

Entwicklung und Erträge der jüngeren empirischen Bildungsforschung	102
--	-----

Felicitas Thiel/Kai S. Cortina/Hans Anand Pant

Steuerung im Bildungssystem im internationalen Vergleich	123
--	-----

Heinz-Elmar Tenorth

Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft	139
--	-----

Die Erziehungswissenschaft und ihre Nachbarwissenschaften

Bernhard Schmidt-Hertha/Rudolf Tippelt

Erziehungswissenschaft und das Verhältnis zu ihren Bezugsdisziplinen vor dem Hintergrund der Stellen- und Besetzungspraxis (1995 bis 2012)	172
--	-----

Peter Kauder

Themenkonjunkturen im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Dissertationen und Habilitationen 1945–2009	184
---	-----

Nicole Becker

Mehr verstehen, besser handeln? Zum Verhältnis von Pädagogik und Neurowissenschaften	208
---	-----

Essay

Roland Reichenbach

Schulkritik. Eine „metaphorologische“ Betrachtung	226
---	-----

Heinz-Elmar Tenorth

Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft

„Aber die meisten von denen, welche (...) sich über Erziehungsangelegenheiten belehren wollen, finden Wissenschaft, die Theorie, unschmackhaft und unverdaulich.“
Diesterweg, 1835/1999, S. 83

„Mit der Zunahme der Zahl der Forschungsprojekte über Bildungsprozesse und -institutionen scheint gegenwärtig zugleich das Bewusstsein zu wachsen, dass diese Forschung für die Praxis bedeutungslos sei.“
Roeder, 1983, S. 81

1. Expertise der Erziehungswissenschaft – genutzt und verachtet zugleich

Die Situation ist im Grunde paradox: Einerseits, unbestritten in Geltung und ohne Vorbehalte in der Öffentlichkeit oder bei anderen wissenschaftlichen Disziplinen anerkannt war die Expertise der wissenschaftlichen Pädagogik oder der Erziehungswissenschaft noch nie in ihrer modernen Geschichte. Das muss man nicht ausführlich belegen. Andererseits, seit dem Ursprung des modernen Bildungswesens im ausgehenden 18. Jahrhundert sind in Deutschland, aber nicht nur hier, weder seine Konstitution noch der kontinuierliche Wandel noch gravierende Zäsuren angemessen zu erklären, ohne den pädagogischen Sachverstand mit ins Kalkül zu ziehen, der solche Veränderungen begleitet hat, initiiierend und konstruierend, legitimatorisch oder nur beobachtend. Auch außerschulische Erziehungsprozesse und -organisationen, z. B. in Einrichtungen der Fürsorgeerziehung oder in der Jugendpolitik oder bei Bibliotheken oder in der Erwachsenenbildung, wurden nicht ohne Beteiligung pädagogischen Fachverständs institutionalisiert und gestaltet. Pädagogischer Sachverstand gefragt und wird doch zugleich immer neu problematisiert.

Angesichts dieser paradoxen Situation ist es vielleicht verständlich, dass die wissenschaftliche Pädagogik früher und die Erziehungswissenschaft heute dieses Bild einer eigenartigen, wenig anerkannten, wenn nicht gar verachteten Disziplin selbst kultiviert (Ricken, 2007), ja sich in die peinliche Situation bringt, ihre „Notwendigkeit“ eigens zu begründen (Böhme, Heil, Kessel, Landhäuser & Reinke, 2000). Erkennbar sind bei solchen Diagnosen und Anstrengungen nicht nur das Selbst- und das Fremdbild der Erziehungswissenschaft nicht deckungsgleich, sondern auch die disziplininternen Fraktionierungen unübersehbar, denn über „Verachtung“ klagt in der Regel nur der, der aktuell nicht oder nicht mehr politisch gefragt ist. Von einer Einheit der Erziehungswissen-

schaft in der Relation zur Politik kann man also auch nicht reden. Die aktuell stark nachgefragte „empirische Bildungsforschung“ z. B. wird in solchen Statusdebatten inzwischen schon der Erziehungswissenschaft gegenübergestellt und als Disziplinmodell entweder abgewertet (Frost, 2006; Casale, Röhner, Schaarschuch & Sünker, 2010) oder als wissenschaftlich einzig legitime Form der Expertise in Bildungssystemfragen propagiert und sogar institutionell und organisatorisch zu verselbständigen gesucht.¹ Solche Kontroversen werden in der Öffentlichkeit zugleich als Indikator für die konstante Ideologielastigkeit in diesem Feld gelesen und bei beobachtenden Wissenschaftlern als Beleg für den theoretisch unausgereiften, weder selbstkritischen noch forschungsbasierten Status (Weiler, 2003), natürlich nicht ohne den Widerspruch der Erziehungswissenschaft zu ernten (Merkens, 2007).

Hinter solchen Klagen und Kontroversen stehen aber Strukturprobleme der Erziehungswissenschaft und ihrer Kompetenz, die ihre eigene Tradition haben (Tenorth, 2004). Um 1800 zweifelte die Erziehungswissenschaft in ersten Programmpapieren offenbar selbst an ihrer Kompetenz und sah die Medizin und den Arzt als Vorbild, weil es dort geprüftes Wissen und sichtbare Handlungs- und Forschungsexpertise gäbe. Im 19. Jahrhundert wurden eher Juristen oder praktisch-politisch tätige Schulmänner gefragt oder gleich die Verwaltung (Spranger, 1920), wenn Politik und Öffentlichkeit Beratungsbedarf hatten, jedenfalls eher als die universitär arbeitenden und philosophisch argumentierenden Pädagogen. Ausnahmen wie Friedrich Paulsen bestätigten die Regel, die Wilhelm Dilthey ebenfalls nicht dementierte, weil er als Philosoph galt und vom Status der Pädagogik als Wissenschaft bekanntlich wenig hielt. Mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts hatten eine Zeit lang experimentelle Pädagogen und Pädagogische Psychologen Konjunktur, wenn Handlungsprobleme oder Reformen im Bildungswesen diskutiert und unter Objektivitätsanspruch geklärt werden sollten. Nach 1918 und nach 1945 fragten Politiker kurzzeitig sogar die Philosophen. Konkurrenz war also immer da, auch von Biologen oder psychologischen Behavioristen, die Expertise im 20. Jahrhundert beanspruchten, oder von einigen Neurowissenschaftlern heute, die sich zu allem äußern, was mit dem Gehirn zu tun hat, und von da aus mutig Schulreform konstruieren. Für Fragen außerhalb des Bildungssystems sind seit den Ärzten um 1800 immer noch Mediziner aktiv, Psychologen und erfahrene Praktiker – ein Monopol in Fragen von Bildung und Erziehung hatte die Erziehungswissenschaft bis heute jedenfalls nicht. Also nur Kontinuität in einer so paradoxen wie für die Erziehungswissenschaft problematischen Situation?

Historische Distanz kann helfen, diese Kontinuitätssuggestion zu überprüfen und zwischen Selbstmitleid und disziplinären Konflikten einen realistischen Blick für den

1 Die Gründung der *Gesellschaft für Empirische Bildungs-Forschung (GEBF)* ist dafür signifikant, schon wegen des Zusammenspiels pädagogisch-psychologischer Theorie und Forschung mit den außeruniversitären Bildungsforschungseinrichtungen, wie das der Gründungsvorstand dokumentiert: Manfred Prenzel (TU München) als ihr Präsident, ferner Mirjam Steffensky (IPN, Kiel), Heike Solga (WZB, Berlin), Marcus Hasselhorn (DIPF, Frankfurt), Jürgen Baumert (MPI für Bildungsforschung, Berlin), Reinhold Nickolaus (Univ. Stuttgart) sowie Cornelia Gräsel (Bergische Universität Wuppertal).

Wandel im Expertenstatus der Erziehungswissenschaft zu gewinnen. „Erziehungswissenschaft“ wird dabei im Folgenden allein über die soziale Form bestimmt, über die als Disziplin ausdifferenzierte und institutionell auf Dauer gestellte akademisch etablierte Wissenschaft, wie man sie seit dem frühen 20. Jahrhundert im deutschsprachigen akademischen System finden kann (Horn, 2003). Offenkundig erreicht man mit einer solchen Prämisse nicht nur eine späte Phase der Politik, auch der Bildungspolitik, sondern auch eine späte Phase der „pädagogischen“ Politikberatung; frühere Formen der pädagogischen Expertise in Sachen Bildung, Erziehung und Pädagogik werden damit ausgeblendet. Andererseits wird bei dieser Fokussierung bewusst, dass erst in funktional ausdifferenzierten Gesellschaften das Verhältnis von Politik und Wissenschaft zu dem Problem wird, das es bis in die Gegenwart bleibt: Zwar in differenten Systemen mit je eigener Logik bearbeitet, sind Politik und Wissenschaft doch zugleich aufeinander bezogen, nämlich in einer Vielfalt von Referenzen, wie man am Beispiel von Reformpädagogik und Erziehungswissenschaft im frühen 20. Jahrhundert sieht (Tenorth, 2013). Erziehungswissenschaft wird aber spätestens seit den preußischen Reformen gesucht (Jeismann, 1996, S. 309–310), schon hier, weil es angesichts gesellschaftlicher Konflikte in der Verwaltung Bedarf an Orientierung, Objektivität und Legitimationshilfe gab, zumal gegenüber den pädagogischen Reformforderungen; auch die Öffentlichkeit verlangte konstruktiv brauchbares Wissen, um das bessere – später: das gleiche, gerechte, fördernde, inklusive – Bildungssystem zu gestalten (oder radikale Forderungen als wissenschaftlich nicht legitim abzuwehren), und die Lehrprofession verlangte Orientierung im Alltag und Hilfe bei schwierigen Fragen, aber auch theoretisch legitimierte Negationschancen gegenüber übersteigerten Erwartungen, wie sie durch Öffentlichkeit, Politik und nicht zuletzt auch durch Wissenschaft erzeugt wurden. Beratungsbedarf hier und Disziplininteressen dort spielen sich ein, und hier und da wirkt natürlich auch die „anhaltende Verführbarkeit des pädagogischen Denkens“ (Herzog, 2007), die von der Politik ausgeht und mit dem Nimbus verbunden sein kann, handlungsrelevantes Wissen versprechen und damit die Erziehungswirklichkeit wissenschaftlich gestalten zu können.

Neben dem Nutzen des Experten werden daher für die Beteiligten zugleich die Risiken solcher Rollen sichtbar, in der generellen Kritik von Expertenherrschaft und ihrer Folgen und von Wissenschaft als Ideologie (Habermas, 1968). Das hat aber an Überzeugungskraft eingebüßt. Für philosophisch begründete Kritik wird heute eher Foucault bemüht, und für die Logik der gouvernementalen Vernunft werden die unterschiedlichen Formen der „Verdiktion“ diskutiert, auch schon für die Erziehungswissenschaft (Gonon, 2012). Neben scharfer Kritik sind dabei aber Empiriedefizite unverkennbar, wenn man nicht allein personenbezogen argumentiert. Aktuelle Befürchtungen beispielsweise, dass heute zugleich eine „Politisierung der Wissenschaft“ und eine „Verwissenschaftlichung der Politik“ drohten, werden von der empirisch orientierten Wissenschaftsforschung und von Beobachtern, die zugleich erfahrene Teilnehmer an solchen Prozessen waren, eher bezweifelt als gestützt (Neidhardt, 2004). Nicht nur für die historische Rolle des Experten, auch für die Kritik hilft deshalb nur weitere Forschung, fallbezogen, wie das hier für die Relation von erziehungswissenschaftlicher Expertise und Bildungspolitik geschehen soll.

Schon um zu hohe Erwartungen abzuwehren²: Die Analysen konzentrieren sich auf Wissenschaft im Kontext von Bildungspolitik, ohne funktional äquivalente Prozesse vergleichend zu untersuchen, die sich z. B. für die Relation von Jugendpolitik und Jugendforschung stellen (Hornstein, 1996); die folgenden Überlegungen können jenseits knapper Hinweise auch den internationalen Kontext nicht einbeziehen, und sie begrenzen sich auch zeitlich, nämlich auf die Zeit von der Mitte des 20. Jahrhunderts bis in die aktuelle Gegenwart. Von Experten und Expertise wird dabei in einem konstruktivistischen Sinn gesprochen. Denn Experte ist man nicht *qua* Status, etwa als Hochschullehrer, oder durch Verfügen über eine Wissensqualität, die z. B. den universalen Erwartungen an Wissenschaft genügt, oder durch die Zugehörigkeit zu einer Disziplin, die dem gesellschaftlich ausdifferenzierten Funktionssystem besonders deutlich zugeordnet ist, sodass Jura-Professoren die geborenen Experten für das Rechtssystem sind (hier und da helfen eher Soziologen und Psychologen) oder Erziehungswissenschaftler für das Bildungssystem (Ökonomen oder Juristen, selbst Philosophen reden hier auch mit). Zum Experten wird man erst im historisch-gesellschaftlichen Prozess, und zwar in der Interaktion von Politik und Wissenschaft, unter Bedingungen von Nachfrage und Angebot in einem akademisch und politisch (und tendenziell monetär) regulierten Markt: „Expertise kann man als eine Folge von Zuschreibungen begreifen, die in und durch soziale Interaktion *in publice* hergestellt und geformt wurden, nämlich vom jeweiligen Experten und ihren Zuhörer- und Rezipienten-Kreisen, die Expertise (d. h. auch Wahrheits- und Validitätsansprüche) an- und aberkennen, beglaubigen, nutzen oder in Frage stellen können“ (Engstrom, Hess & Thoms, 2005, S. 9). Es kommt hinzu, dass man das alles, sobald man Institutionalisierungsmuster betrachtet, auch noch in kultureller und nationaler Varianz beobachten kann (Lentsch & Weingart, 2011a). Gleichwie, nicht philosophische Ableitung des ‚richtigen‘ Wissens, sondern empirische, hier: bildungshistorische, Forschung ist für das Thema der Expertise der Erziehungswissenschaft im Kontext von Bildungspolitik relevant.

Vor diesem Hintergrund konzentrieren sich die folgenden Überlegungen auf die Frage, für welches Problem, in welchem Kontext, von welchen Akteuren und mit welchen Erwartungen Bildungsexpertise konstruiert, also nachgefragt und angeboten wurde, in welchen institutionellen Formen sich diese Expertise organisierte, welchen Anteil daran ‚Erziehungswissenschaft‘ hatte, zu welchen Ergebnissen, Praktiken, Ratschlägen oder Wissensformen, diese Praxis geronnen ist, sowie schließlich, aber eher randständig angesichts schwieriger Mess- und Zurechnungsprobleme³, ob man dieser Praxis jenseits des produzierten Papiers und der intellektuellen Arbeit der Akteure auch Wirkungen zuschreiben kann, vielleicht sogar so weit, dass man Lernprozesse in diesem

2 Eine vollständige Dokumentation der einschlägigen Quellen und Literatur ist natürlich auch unmöglich.

3 Eine anregende Skizze des Wirkungsproblems, die Wirkungsannahmen der Akteure eingeschlossen, findet sich in einem demnächst erscheinenden Text von Ewald Terhart: Wirkungsannahmen in Konzepten der Qualitätsverbesserung des Bildungssystems: Hoffen, Bangen, Trauern. In D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), Grundlagen für eine datengestützte

sich formierenden System der Politikberatung durch Erziehungswissenschaft beobachten kann. Drei historische Exempel werden vorgestellt und diskutiert: (2.1) das Modell der gebildeten Expertise und des Gebildeten als Ratgeber, wie es im *Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen*, also bis 1965, dominierte, (2.2) das Modell der forschungsbasierten und zugleich planungsambitionierten Wissenschaft, wie es in der Praxis des Deutschen Bildungsrates bis 1975 impliziert war, und (2.3) das aktuelle Modell der Kooperation von Bildungsforschung, Erziehungswissenschaft und Politik, das nicht mehr um ein zentrales Gremium, sondern als ausdifferenziertes System mehrdimensional geordneter Beziehungen geordnet ist (und sich im PISA-Syndrom nicht erschöpft).

2. Experten für das Bildungssystem – zum Wandel der Beratung von Bildungspolitik im 20. Jahrhundert

Bevor im September 1953 der *Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen* (DA), mit dem man in der Regel das Thema von Bildungspolitik und Politikberatung beginnen lässt (Kleemann, 1977; Hüfner & Naumann, 1977), seine Arbeit aufnahm, hatte es vor 1933 wie nach 1945 schon andere Kooperationsformen von Wissenschaft und Bildungspolitik gegeben. Die „Reichsschulkonferenz“ von 1920, ein „Erziehungsparlament“ mit mehreren hundert Mitgliedern aus Wissenschaft, Verbänden und der Bildungspraxis, repräsentierte den – gescheiterten – Versuch, das Bildungswesen der Weimarer Republik zu modernisieren und zugleich der jungen Demokratie über Bildung ein soziales Fundament zu geben. Politikberatung gab es danach in administrativ initiierten und kontrollierten *ad hoc*-Kommissionen der Länder, oder über Wissenschaft, wie im Preußischen „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“, datengestützt und empirisch orientiert, wie das international bald Standard wurde (Lawn, 2013). Nach 1945 machten die Alliierten Bildungspolitik, zumal mit deutschlanderfahrenen Remigranten, aber im Wesentlichen ohne Erziehungswissenschaft; denn z. B. Germanisten galten den Alliierten als sensibler für die deutschen Verhältnisse. In den Ländern der einzelnen Besatzungszonen arbeiteten politisch berufene Kommissionen, die eine Reform des Bildungswesens eröffnen oder, wie in Bayern, verhindern sollten. Erziehungswissenschaft war dabei in unterschiedlicher Stoßrichtung beteiligt, als Plädoyer für „Innere Reformen“, wie bei Spranger, oder in der Apologie der gymnasialen Tradition, wie bei Wilhelm Flitner, beide also systemkonform, oder innovativ, wie Otto Haase. Hintergrundwissen über „Begabung“ oder den gesellschaftlichen Bedarf an Qualifikation war dabei auch präsent, von Psychologen, die mit tradierten, genetisch begründeten Begabungstypologien arbeiteten, wie bei Albert Huth, oder von Erziehungsphilosophen, die

Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ). Münster: Waxmann (i.Dr.); im Grunde bestätigt er eine These, die Streeck (2011) schon im Titel andeutet und Maag-Merki (2012) oder Stamm (2012) nicht widerlegen.

in den Arbeitsstrukturen der modernen Gesellschaft in der Dreigliedrigkeit und Hierarchie der Schulformen das passende Begabungsprofil entdeckten, wie bei Heinrich Weinstock.

Nichts davon hatte langfristige Veränderungen zur Folge. Aus der Perspektive der Gesamtschulbefürworter der 1970er-Jahre sind die zwei Jahrzehnte nach 1945 deshalb auch als „decades of Non-Reform“ beschrieben (Robinson & Kuhlmann, 1967; Kuhlmann, 1970) und als „Restauration“ bezeichnet worden. Das war etwas voreilig generalisierend, betrachtet man die jüngere Forschung zu den 1950er-Jahren (u. a. Gass-Bolm, 2005). Allerdings, die Bildungspolitik hatte u. a. das Problem des Föderalismus geerbt und die klassischen Problemdiagnosen, die daraus resultierten: ein Bildungssystem in länderspezifisch-unkoordinierter Vielfalt hierarchisch geordneter Institutionen, mit Bildungsgängen, Lehrmaterialien oder Ausbildungsformen für Lehrer, die, abgesehen vom Abitur, so gut wie keine übergreifend einheitliche Normierung kannten. Der exemplarische Problemfall für die öffentliche Debatte war das Schulkind, das mit der Versetzung des Vaters in eine neue Bildungsrealität eintreten musste und nur Fremdheitserfahrungen machte (den größten Unterschieden wird das Düsseldorfer Abkommen der Länder von 1954 abhelfen). Beratungsbedarf aber blieb.

2.1 „Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“ – der gebildete Rat einer „moralischen Instanz“

Dieses Erbe trat der *Deutsche Ausschuß* an, aber sein Problem waren nicht allein das Bildungswesen und seine Wahrnehmung in der Öffentlichkeit⁴, sondern die Bildungslage der Nation insgesamt. Schon der Begriff der „Erziehung“ im Namen signalisierte die Weite der Intentionen. In einer gemeinsamen Aktion des Bundesinnenministers und der Ständigen Konferenz der Kultusminister (Berlin wurde als elftes Land immer mit eingeschlossen) berufen, also oberhalb der föderalen Zuständigkeiten, trat der Ausschuss, basierend auf einem Bundestagsbeschluss vom 24. 04. 1952, am 22. 09. 1953 zu seiner konstituierenden Sitzung zusammen (und löste sich am 30. 06. 1965 wieder auf).

Das Berufungsschreiben an die 20 ehrenamtlichen Mitglieder formulierte als Erwartung, dass der Ausschuss „von einem lediglich auf das Wohl der Gesamtheit gerichteten Standpunkt die Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens zu beobachten und durch Rat und Empfehlung zu fördern“ hat (DA, S. 965).⁵ Die Reden zur Amtseinführung spiegelten diese Erwartungen, mit denen sich „der hohe und weise Rat“ (Teusch DA, S. 971) konfrontiert sah. Die nordrhein-westfälische Kultusministe-

4 Typisch für solche zivilgesellschaftliche Aufmerksamkeit sind z. B. die Beratungen zu Gymnasium und Hochschulzugang in Tübingen, 30.09.–01.10.1951, oder die sog. „Weinheimer Beschlüsse“, die einer Tagung des „Instituts zur Förderung öffentlicher Angelegenheiten“ von 1952 entstammten (für die Texte DA, S. 1000 ff. bzw. 1027 ff.).

5 Zitationen aus den Texten des *Deutschen Ausschusses* beziehen sich im Folgenden auf die Gesamtausgabe (1966), zitiert wird im Text mit ([Name bzw. Dokument] DA, [Seite]).

rin Christine Teusch (CDU) etwa hoffte: „Ihr Rat muß auch umfassen die geistige Bildung, den geistigen Wiederaufbau eines ganzen Volkes in der Mitte Europas, (...) in den Menschheitsraum hinein“ (S. 973). Daneben waren es vor allem die Folgen der deutschen Teilung und der Konflikt der Ideologien im Kalten Krieg, die der Ausschuss im Blick behalten sollte. Der Bundesinnenminister, Robert Lehr (CDU), erwartete, dass der Ausschuss dazu beitrage, „unserer Jugend die geistigen und seelischen Kräfte wiederzugeben, die allein sie befähigen können, die Gefahren materialistischer Verflachung (...) zu überwinden“, gestützt auf „die Gefolgschaft der Eltern und Lehrer wie aller (...) Verantwortlichen“ (Lehr DA, S. 968). Der damalige Bundespräsident, Theodor Heuß, bezeichnete als „wunderbare Aufgabe“ des Ausschusses schlicht die „Rettung oder Wiederherstellung einer gesamtdeutschen Bildungswelt“ (Heuß DA, S. 977), aber er plädierte auch für die „Allotria“-Fächer musisch-kultureller Provenienz (S. 974). Insgesamt sollte die Einheit der Nation bewahrt werden und die Neugestaltung des Bildungswesens nicht dem Modell der „Ostzone“ (Dirks DA, S. 980) oder der „sowjetischen Zone“ (Heuß DA, S. 977) folgen. Bei solchen Erwartungen überrascht es nicht, dass die Redner aus der Politik den Ausschuss zur „moralischen Instanz“ (Heuß DA, S. 974) stilisierten, zwar ohne politische und administrative Macht, aber wirksam durch seine moralische Autorität und das gebildete Wort.

Die Mitglieder des Ausschusses waren weise genug, solche Erwartungen schon in der konstituierenden Sitzung zwar nicht vollständig abzuwehren, aber zu relativieren und ihre Unabhängigkeit zu betonen. Walter Dirks, Linkskatholik, Publizist und leitender Redakteur des Westdeutschen Rundfunks, akzeptierte für den DA zwar die Rolle als „Gewissen der Nation“, wehrte aber im Namen des Ausschusses zu hohe Zuschreibungen sogleich ab. Der Ausschuss könne nicht die „Zentralstelle einer Totalreform des Erziehungswesen“ (Dirks DA, S. 979) sein, man werde „selbstlos, sachlich und friedlich und deshalb hilfreich“ (S. 978) arbeiten, dabei die Probleme im „Zusammenhang“ (S. 979) sehen. Das zielte auf den Zusammenhang „der Altersstufen und der Erziehungs- und Bildungsstufen, (...) der nebeneinander bestehenden Schulsysteme und Schulgestalten, (...) der einzelnen Glieder des Bundes, (...) der staatlichen und der privaten Erziehungs- und Bildungsinstitute, (...) der Ausbildung und der Bildung, der Bildung im älteren Sinne und der neuen politischen Bildung, (...) den Zusammenhang (...) mit dem wirklichen Leben des Volkes“ (S. 979). Aber das drohende „Monstre-Programm“ (S. 979) wies er sofort ab, zugunsten von Prozessmaximen: „in enger Verbindung mit jedem, den es angeht“, wollen sie arbeiten (S. 980). Dirks betonte auch noch einmal, dass sie nicht „als Funktionäre“ oder als interessengebundene „Vertreter berufen“ seien (S. 980), allenfalls das „Vertrauen“ aus „Gemeinschaften“, in denen sie lebten, sei ihr Kapital.

Die Mitglieder des Ausschusses wurden diesen Erwartungen entsprechend auch nicht als Sachverständige für „spezifische Fachkenntnisse“ berufen, sondern als „freie und unabhängige Persönlichkeiten“ (DA, S. 965), „ohne Auftrag und ohne Weisung aus der politisch-parlamentarischen Ebene, (...) von Behörden und Regierungsstellen, (...) von Organisationen und Gemeinschaften“ (Teusch DA, S. 972). Damit war die Frage des „Sachverständs“ allerdings noch nicht entschieden; im Gegenteil, sie spielte schon

in der konstituierenden Sitzung eine große Rolle. Der Bundespräsident ironisierte eine entsprechende Bemerkung aus den Bundestagsberatungen (für ihn „eine schier drollige Unterhaltung“; S. 976) über die Frage, ob der Ausschuss „Sachverständige“ hören sollte, und war eher skeptisch. Die Sprecherin der KMK wiederum stellte den Ausschuss in den Kreis der Sachverständigen, über die die KMK schon verfügte, und sie nannte für „diese gutachtliche Tätigkeit, diese Sachverständigentätigkeit, diese beratende Tätigkeit“ (Teusch, S. 972) dann „unsere drei großen Sachverständigenausschüsse (Schul- ausschuß, Hochschulausschuß und Kunstauschuß)“, die von der KMK längst eingerichtet seien, in Kooperation mit der Erziehungswissenschaft, wie man z. B. im Blick auf die Rolle von Wilhelm Flitner und später Hans Scheuerl hinzufügen darf. Sie verwies auch auf weitere Ausschüsse für „Berufs- und Fachbildungswesen, (...) zur Besoldungsfrage, für Erwachsenenbildungs- und Büchereiwesen“. Die Konkurrenz der Expertise zwischen Administration und Wissenschaft zeichnete sich also ab, bevor der *Deutsche Ausschuß* die Arbeit aufnahm.

Der „von jeder behördlichen Einflußnahme unabhängige Kreis von Persönlichkeiten“ – der Zahl nach 20, die Fluktuation bis zum Ende 1965 eingerechnet, 35 Personen, unter ihnen sechs Frauen – spiegelte die gesellschaftlichen Referenzen⁶, die politisch bedient, und die Kompetenz, die gesucht werden sollten: Es war ohne Ausnahme ein Kreis von akademisch Geprüften und entsprechend in akademischen Berufen Tätigen. Sieht man von einem Architekten (Bartning), einem auch verbands- und parteipolitisch (als MdB) tätigen freien Unternehmer (Becker), dem Publizisten Walter Dirks und der Sprecherin des bayerischen Mütterdienstes, Lieselotte Nold, ab, dann arbeiteten die Mitglieder des DA staatlich, kirchlich, im Wissenschaftssystem oder in Verbänden: Die größte Gruppe stellten die Professoren, nämlich 15, davon Grete Henry, an der PH Bremen Physikerin und Philosophin zugleich, Remigrantin aus dem Nelson-Kreis, in der GEW aktiv, als einzige Frau eine bemerkenswerte Ausnahme. An Universitäten lehrten zehn (Bennholdt-Thomsen, Borinski, Butenandt [zugleich Max-Planck-Präsident ab 1960], Hahn, Hübinger, Lichtenstein, Merck, Schmaus, Weniger, Wenke), an Pädagogischen Hochschulen oder funktionalen Äquivalenten wie dem Berufspädagogischen Institut Darmstadt oder der Hochschule für Erziehung Frankfurt a. M. oder der Helene-Weber-Schule für Sozialarbeit fünf (Abel, Bohnenkamp, Neundörfer, Pünder, Rest), aus der Erwachsenenbildung kam Felix Messerschmid (ursprünglich, zwischen der Berufung in den DA 1953 und vor dem Ruf an die FU 1956, auch Borinski), es gab fünf Schulmänner und -frauen (Ederer, Franken, Kampmann, Picht, Vaupel – ein Hauptlehrer [!] und Leiter einer Versuchsschule), drei Theologen bzw. Kirchenleute (Brunotte [evangelisch], Fischer [katholisch], Niemeier [evangelisch], rechnet man den katholischen Dogmatiker Schmaus mit ein, sogar vier), fünf Mitglieder aus der Politik (Dudek, Löffler, Pfizer, Wende, Wingerath). Zählt man allein die akademisch institutionalisierte Erziehungswissenschaft, ohne Differenzierung nach Universitäten oder Pädagogischen

6 Kleemann, 1977, S. 38–39 sortiert die Mitglieder einerseits nach „Laien“ und „Pädagogen“, andererseits nach „Ausbildungsbereichen“ – das ist aber für die Frage der Expertise wenig ergiebig.

Hochschulen, dann stellten sie eindeutig die größte Gruppe mit insgesamt neun Personen, wobei Grete Henry nicht dazu gezählt wird; man muss aber wohl die Sozialpädagogin Marianne Pünder noch hinzurechnen, dann wären es zehn. Die Erziehungswissenschaft stellte im Spranger-Schüler Hans Wenke auch den ersten Vorsitzenden (bis er 1954 Senator für Schule in Hamburg wurde).

Vor dem Hintergrund der Mitgliederstruktur übertreibt man deshalb wohl nicht, wenn man von einer starken Präsenz der akademischen Erziehungswissenschaft spricht. Sie repräsentierte die nach 1945 dominierenden Schulen der Erziehungswissenschaft: Erich Weniger als Nohl-Schüler und Experte für Wehrmachtserziehung; nicht zufällig lieferte der DA 1956 eine „Empfehlung aus Anlaß des Aufbaus der Bundeswehr“ (DA, S. 929–933) sowie (1960) „Empfehlungen für eine Wehrakademie der Bundeswehr“ (DA, S. 934–939); Wenke stammte aus der Spranger-Schule, Lichtenstein wird Mitherausgeber der *Zeitschrift für Pädagogik*, bei der Empfehlung für die Höhere Schule war u. a. Wilhelm Flitner als Gutachter beteiligt (etc.). Ein Außenseiter in dieser Gruppe war sicherlich der Remigrant Fritz Borinski, aber zur sozialdemokratischen reformpädagogischen Tradition gehörte er schon vor 1933 und ebenso zum Milieu der Jugendbewegung und Erwachsenenbildung. Die PH-Vertreter Abel, Bohnenkamp, Neundörfer, Pünder, Rest⁷ spiegelten die aktuelle, auf Berufs- wie Schulpädagogik spezialisierte, sogar die Soziologie der Erziehung einschließende differenzielle Erziehungswissenschaft.

Die Expertise des DA ist damit aber noch nicht hinreichend charakterisiert, denn einerseits muss man die Frage aufwerfen, wer denn fehlte, andererseits die Produkte des DA selbst weiter analysieren. Von den zeitgenössischen Experten in Sachen Erziehung fehlten alle Mitglieder des 1951 gegründeten, empirisch arbeitenden Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung. Heinrich Roth arbeitete zwar, damals aber schon in Göttingen, an der Empfehlung zur Förderstufe mit und beim Hauptschulgutachten, aber Friedrich Edding war nicht Mitglied, und mit ihm fehlte auch die Referenz auf Bildungsökonomie. Auch die ersten Ansätze einer expliziten Bildungsplanung fehlten. Die hatte es in den 1950er-Jahren, vor der internationalen Blüte im Kontext der OECD (Tröhler, 2013), auch in Deutschland, durchaus gegeben. In der kurzen Amtszeit des SPD-geführten Kabinetts Högner (1953–1957) war in Bayern August Rucker als Kultusminister tätig⁸, der Fragen der Bildungsplanung und -ökonomie u. a. vom Ingenieurbedarf aus in die politische Debatte einführte – ohne viel Zustimmung bei den Kultusministern. Ruckers Impulse gehörten aber in das Umfeld der Gründung des Wissenschaftsrates (1957), und sie bildeten die Vorstufe der Bildungsplanung u. a. in Bayern, die um 1960 einsetzte. Diese Lücke in der historisch verfügbaren, vom DA aber ausgeklammerten Expertise zeigt an, dass er in seiner Orientierung an der Struktur des Bildungssystems und an den dort seit jeher zurechenbaren Experten sich selbst

7 Horn (2003) hat allerdings Neundörfer, Pünder und Rest nicht in seinen Corpus der Erziehungswissenschaft aufgenommen.

8 Zu dem zu Unrecht vergessenen August Rucker vgl. Nobert Lehning: Rucker-Plan. In www.historisches-lexikon-bayerns.de/artikel/artikel_46255 [15.08.2013].

in seiner Amtszeit schon zu überleben begann. Theoretisch konzipierte Probleme und systemdistanzierte Fragen (die z. B. im Gutachten von Helmut Schelsky aufgenommen wurden) beschäftigten ihn nicht.

Entgegen den späteren Urteilen nutzte der Ausschuss in seiner Arbeit natürlich intensiv die Zuarbeit von insgesamt 116 Fachleuten (DA, S. 992), freilich in spezifischer Eingrenzung. Dabei wurden Personen aktiv, die nicht nur in Forschungskontexten, sondern auch in den jeweiligen Praxisfeldern Experten waren, Lehrer einzelner Schularten, Akteure aus der Praxis der Erwachsenen- oder Berufsbildung (etc.), die über Unterausschüsse bzw. Kommissionen an der Erarbeitung der Empfehlungen des DA beteiligt wurden. Diese spezifische Form des Zusammenwirkens von Praxiskompetenz und traditioneller Erziehungswissenschaft rechtfertigt auch die Attribuierung als „gelehrter Rat“ und „moralische Instanz“. Beleg dafür ist zuerst die spezifische Sprache des Ausschusses, der gegen alle schon existierende zeitgenössische Kritik an der Bildungsrhetorik an diesem traditionellen Begriff festhielt (und sich den Spott Adornos zuzog) und ihn als Folie der Analyse auch für die außerschulischen Bereiche, vom Beruf bis zur Erwachsenenbildung, nutzte – und insofern sogar modernisierte. Diese öffentliche und moralische, an Bildungsidealen orientierte Reflexion nutzten auch seine erziehungswissenschaftlichen Kritiker, denkt man an die Kritik des Rahmenplans oder an die Alternativen, die z. B. im Bremer Plan und bei Eugen Fink, 1960 vorgelegt wurden. Auch diese Alternativen wurden in der Öffentlichkeit aber primär politisch codiert, als Position der Lehrerbewegung oder der Sozialdemokratie, und sie bestätigten, dass der Diskurs über Erziehungsfragen insgesamt auf Moral und Politik, Bildungsidealen und Weltanschauung, aber nicht auf Theorie und Forschung beruhte. Die Erziehungswissenschaft selbst war noch kein Korrektiv; denn als Disziplin hatte sie sich noch nicht vereinheitlicht, sondern lebte als „Universitätspädagogik“, der Tradition verpflichtet, und als Pädagogischer Hochschultag, am Lehrerberuf orientiert, bis 1964, als sich die DGfE gründete, separiert nebeneinander.

Der Ausschuss qualifizierte seine eigene Arbeit und Wirkung zum Abschluss auch selbst und bestätigte dabei, was nachgehende Kritiker wie Helmut Schelsky⁹ und Hellmut Becker¹⁰ ihm vorwarfen, nämlich dass er konsensorientiert gearbeitet habe, nicht wissenschaftlich, also in der Diskussion von Alternativen oder in der ergebnisoffenen Präsentation von Handlungsoptionen und der vergleichenden Analyse der für sie präsenten Folgen. Insgesamt habe er die Differenzen von politischem Rat und wissenschaftlicher Expertise verwischt. Ob das eine „Fehlinterpretation wissenschaftlicher Politikberatung“ war (Kleemann, 1977, S. 150–151), lässt sich freilich erst dann sagen,

9 Schelsky sagte u. a., dass der DA „die möglichen Quellen der wissenschaftlichen Einsicht in die von ihm zu beratende Sachlage nicht [ausschöpft]“, „er ist wissenschaftlich dilettantisch, was einem politischen Entscheidungsgremium zustände, einer beratenden wissenschaftlichen Kommission jedoch nicht“ (H. Schelsky: *Anpassung oder Widerstand*. Heidelberg 1961, S. 165–166, 169, hier zit. n. Kleemann, 1977, S. 14–15).

10 Becker meinte, der DA habe „gelegentlich den Fehler gemacht, politische Kompromisse vorwegnehmen zu wollen oder wissenschaftliche Feststellungen aussprechen zu wollen, die nicht durch Forschungsergebnisse untermauert waren“ (hier zit. n. Kleemann, 1977, S. 14–15).

wenn Empfehlungen gar nicht als Aufgabe gesehen werden oder wenn man, wie offenbar Schelsky, die Empfehlungen selbst als Ableitung aus wissenschaftlichen Befunden, quasi technokratisch, erwartet.

Wirkungen waren aber unverkennbar. Bei seiner Verabschiedung schrieb der langjährige Vorsitzende, der Ulmer Oberbürgermeister Theodor Pfizer, der dann auch Mitglied des Bildungsrates wurde, dem Ausschuss als Leistung zu: „Die selbstgenügsame Zufriedenheit mit dem Stande der Ausbildung und Bildung im Westen Deutschlands ist seit einiger Zeit gründlich aufgestört“ („Erklärung zum Abschluß der Ausschubarbeit“ am 30. 06. 1965, DA, S. 17). Rückblickend sah Pfizer als charakteristisch für die Amtszeit des DA, dass „die Dinge in Fluß geraten [sind]“ (DA, S. 17). Noch 1959, als er seinen *Rahmenplan* vorgelegt habe, sei das anders gewesen, aber dann sei Bewegung in die Bildungsthematik gekommen, wobei Pfizer eine bemerkenswerte Reihe von Akteuren dafür verantwortlich machte, die zeigen, dass er die Umwelt kennt, in die der DA eingebettet war: „Zuerst Lehrer und Ökonomen, Forscher und Ingenieure, dann andere Repräsentanten des geistigen Lebens haben erkannt und gesagt, daß unser Bildungswesen erweitert und reformiert werden muß, wenn es der Zukunft standhalten soll“ (S. 17–18) Auf „Presse, Rundfunk und Fernsehen“ als förderliche Akteure wurde verwiesen, namentlich aber auf Georg Picht, selbst Mitglied des DA von 1953 bis 1963, der „in bewußter Provokation (...) die Unruhe verstärkt und fast alle Betroffenen zur Reaktion gezwungen“ habe (S. 18). Jetzt, so Pfizer, müssten „neue und andersartige Gremien“ (S. 17) die Arbeit fortsetzen, die über mehr Ressourcen verfügen, stärker auf eigenständige Forschung zurückgreifen können und intensivere und förderliche Öffentlichkeit erfahren.

2.2 Der „Deutsche Bildungsrat“ – Wissenschaft als Beobachter und politischer Akteur

Pfizer verwies damit auf Aspekte der Arbeitsweise, die der *Deutsche Bildungsrat* als Nachfolger des DA zwischen 1965 und 1975 pflegte. Der Bildungsrat selbst war bei der Verabschiedung des DA schon explizit im Gespräch. Von den Politikern, u. a. dem Innenminister Hermann Höcherl, wurde er als neue Form des Zusammenwirkens von Wissenschaft und Politik, und erneut: von Bund und Ländern, vorgestellt, jetzt aber um eine eigene „Regierungskommission“ ergänzt (in den zwei Säulen also analog zum Wissenschaftsrat). Der Vertreter der Länder, der baden-württembergische Kultusminister Wilhelm Hahn, selbst von 1956 bis 1962 Mitglied im *Deutschen Ausschuss*, sah den DA sogar als bedeutsame „Vorstufe der Bildungsplanung“ (Hahn DA, S. 992), die jetzt institutionalisiert werden müsse. Hahn nahm damit ein Thema auf, das er als Kultusminister in Baden-Württemberg in seiner Amtszeit von 1964 bis 1978 intensiv betrieb. Er hatte in seinem Ministerium bereits mit seinem Amtsantritt eine Planungsabteilung eingerichtet, einen wissenschaftlich erstklassig bestückten „Beirat für Bildungsplanung“ berufen, dem u. a. Georg Picht, Ralf Dahrendorf und Andreas Flitner angehörten, aber auch der Basler Bildungsökonom Gottfried Bombach (u. a.). Hahn hatte auch themenspezifische

Arbeitskreise mit weiteren Wissenschaftlern, immer auch aus der Erziehungswissenschaft des Landes, gegründet, die für das Land, klug moderiert durch den Leitenden Beamten Paul Harro Piazzolo, eine umfassende Bestandserhebung und Umgestaltung des Bildungswesens planen sollten (vgl. Joos, 2012, S. 760 ff.). Hahn demonstrierte damit regional, wie im Kontext tatsächlicher Zuständigkeit Wissenschaft und Politik in neuer Weise zusammenwirken konnten. Auf Bundesebene gab es mit dem 1963 gegründeten *Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung* das andere Modell der Kooperation von Wissenschaft und Politik. Seine fünf Mitglieder können zwar bis heute nicht ohne die Sozialpartner berufen werden, sie repräsentieren aber nur ökonomische Expertise und machen in autonomer wissenschaftlicher Beobachtung und Diagnose die wirtschaftliche Entwicklung zum Thema.

Der Bildungsrat arbeitete auf einer anderen Geschäftsgrundlage und vor dem Hintergrund anderer Erwartungen, und darin blieb er dem Modell des DA, dem öffentlichen Bild des Bildungsbereichs und auch dem wissenschaftlichen Verständnis der Erziehungswissenschaft als einer praxisbezogenen Disziplin enger verhaftet, als man gelegentlich einräumt. Hahns Votum, mit dem er den DA 1965 verabschiedete, deutete aber auch die Folgeprobleme einer solchen gemischten Komposition von Planungsgremien schon an. Die Implikation dabei war und ist ja, dass es eine Arbeit im Konsens über die basale Orientierung bei Bildung und Erziehung gibt. Aber 1965 sah er schon die drohende Politisierung von Bildungspolitik und Beratung, die gleichzeitig die Rolle der Wissenschaft als neutraler und objektiver Instanz gefährden könnte. Eine Mischung von Wissenschaft und Politik dokumentierte aber erneut der Auftrag, mit dem der Rat berufen wurde. Wissenschaftlich waren das Dimensionen, die der DA gar nicht thematisiert hatte, die politische Erwartung dagegen sah vergleichbar aus. Bundespräsident Heinrich Lübke pointierte die Melange, dass der Bildungsrat „umfassende Pläne für Reformen des Bildungswesens (...) entwerfen und alle damit zusammenhängenden Sachfragen neu (...) durchleuchten“ soll. Die im Abkommen zwischen Bund und Ländern vom 15.07.1965 formulierte „Aufgabe“ operationalisierte diese Erwartung, wenn in Art. 1 für die „Bildungskommission“ – die dafür allein als Adressat genannt wird – vorgegeben wurde: „1. Bedarfs- und Entwicklungspläne für das deutsche Bildungswesen zu entwerfen“, und zwar orientiert an eindeutigen Referenzen, „die den Erfordernissen des kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens entsprechen und den zukünftigen Bedarf an ausgebildeten Menschen berücksichtigen.“ Vor diesem Hintergrund sollten „2. Vorschläge für die Struktur des Bildungswesens“ gemacht und der dafür notwendige „Finanzbedarf“ berechnet werden und schließlich „3. Empfehlungen für eine langfristige Planung auf den verschiedenen Stufen des Bildungswesens“ vorgelegt werden (Hoffmann, 1976, S. 217, Anhang I).

Während offenkundig die Bildungskommission für die Arbeit zuständig sein und dafür die Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftsrat suchen sollte (Art. 1, Ziff. 3), konnten die Ergebnisse, zumal die „Pläne, Vorschläge und Empfehlungen“, Bund und Ländern „erst nach Beratungen mit der Regierungskommission“ vorgelegt werden. Schon die Berufungsvereinbarung erzeugte also einen Konsenszwang zwischen Wissenschaft und Politik, weil alle Ergebnisse der Bildungskommission sonst zur Makulatur werden

konnten. Das bedeutete aber auch eine Einschränkung der Autonomie der Expertise, an der die Arbeit des Bildungsrates letztlich auch scheiterte.

Dieser Auftrag an den Bildungsrat bündelte inhaltlich zugleich alle bildungspolitischen Leitbegriffe und Erwartungen, von denen die durch Pichts Warnungen aufgeschauelte Öffentlichkeit beunruhigt war: Nicht allein diagnostizieren – denn die Krisendiagnose galt als unbestritten –, sondern „Reformen“ einleiten, den „Finanzbedarf“ klären, langfristig planen, und zwar orientiert an einer Vielfalt von Referenzen: den „Erfordernissen des kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens“ und am „zukünftigen Bedarf an ausgebildeten Menschen“. Aber gab es dafür 1965 Experten, gar in der Erziehungswissenschaft?

Die Mitglieder der Bildungskommission¹¹, nach Satzung 18 für je vier Jahre, wurden in mehrfachen Beratungen, durchaus konflikthaft, von Bund und Ländern nominiert¹², auch nach Ressortinteressen z. B. im Bundeskabinett diskutiert. Expertise zählte dabei nur als notwendige, nicht als hinreichende Bedingung. Dabei konnten der Bund vier und die Länder 14 Mitglieder benennen. Am 15.02.1966 wurden sie von Bundespräsident Lübke berufen, und am 17.03.1966 fand die konstituierende Sitzung des Bildungsrates statt. Vom Bund nominiert, trafen sich dort Hellmut Becker, Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung seit 1963, der, wie der Ökonom Theodor Dams, bis zum Ende 1975 dem Bildungsrat angehörte, für das Handwerk und seine Verbände der Berliner Schlossermeister Herbert Snigola sowie statt des zunächst nominierten Prälaten Forster der nachbenannte Industrielle Heinz Küppenbender von der Firma Carl Zeiss, Oberkochen; die Länder hatten die übrigen 14 Mitglieder der ersten Amtszeit nominiert (Bauersfeld, Brederick, Dahrendorf, Dehmkamp, Edding, Erdmann, Hanssler, Kreuzberg, Krings, Lentz, Maier, Mayntz, Pfizer, Rosenberg, Roth, Stahl, Sucker¹³).

Betrachtet man die Mitgliedschaft für die gesamte Amtszeit, dann gehörten dem Bildungsrat 33 Personen an. Verglichen mit dem DA, war der Anteil der Wissenschaftler mit 12 im ersten Bildungsrat sehr hoch, die gesellschaftlich relevanten Gruppen waren auch prominenter vertreten, sieht man z. B. die Gewerkschaftsbank, mit dem DGB-Vorsitzenden Ludwig Rosenberg, dem IG Metall-Funktionär Günther Friedrichs, der dort die Abt. Automation und Kernenergie leitete, und für die DAG Herbert Nierhaus, der im Hauptvorstand das Ressort Bildung vertrat. Sparsamer war die Arbeitgeberseite vertreten (drei über die gesamte Amtszeit mit bildungsaktiven Unternehmern wie

11 Quellen: Strukturplan 1970, S. 347–349; Empfehlung zur Neuordnung der Sekundarstufe II, 1974, S. A 143–144; Bildungsbericht '75, S. 475–477.

12 Für die Ressortkontroversen im Bundeskabinett vgl. Weber/Bundesarchiv, die Kabinettsitzungen vom 15.12.1965, 22.12.1965 sowie vom 02.02.1966. Der Bundeswirtschaftsminister sah z. B. die „gewerbliche Wirtschaft“ unter-, die Kirchen überrepräsentiert, den Sport (und damit die als Mitglied diskutierte Lieselotte Diem) hielt er ebenfalls für weniger bedeutsam (während Minister Heck für sie votierte), der Forschungsminister (Stoltenberg) reichte die Empfehlung von Wilhelm Hahn für H. Becker weiter, den auch Staatssekretär Ernst „als besonders qualifiziert“ bezeichnete (etc.).

13 Das sind insgesamt mehr als 18, weil innerhalb der ersten Amtszeit Dahrendorf und Rosenberg ausgeschieden sind und der Vertreter der ev. Kirche, Sucker, verstarb.

dem Weinheimer Freudenberg und aus der Pfaff-Stiftung K.-W. Kieffer), auch die Kirchen (zwei); aus der Politik waren es für den Städtetag der verwaltungserfahrene Oberstadtdirektor Hubert Lentz (Düren), der Ulmer OB Theodor Pfizer, als einziger in der Kontinuität des DA, und der Bremer Senator Willy Dehmkamp. Die Schulpraxis blieb präsent, nicht mehr nur gymnasial (mit OSTD Hubrich), sondern auch mit der Berufsschulseite, standesgemäß akademisch durch einen Diplom-Handelslehrer (W. Grevens). Das quantitative Gewicht der Erziehungswissenschaft war insgesamt deutlich geringer, auch nicht einfach zuschreibbar¹⁴; anders als im DA war jetzt auch die disziplinäre Rekrutierung erheblich breiter und deutlich sozialwissenschaftlicher: Soziologen (Dahrendorf, Mayntz), Ökonomen (Dams), Politikwissenschaftler (Maier), aber auch Historiker (Erdmann) und Philosophen (Krings) waren repräsentiert, und die letztgenannten – Geisteswissenschaftler! – stellten die Vorsitzenden der Bildungskommission seit 1966 bzw. seit 1970. Allerdings, auch die Fachdidaktik (Bauersfeld) und die Vorschulerziehung (Stahl) fanden erstmals einen Platz, für die Pädagogik standen auch Heinrich Roth (wie Stahl von 1966 bis 1975) und der Bochumer Jakob Muth. Die Bildungskommission entsprach dennoch, wenn auch mit neuer Gewichtung, der Mischform, die schon der DA kannte: Experten und Vertreter der gesellschaftlich relevanten Bereiche.

Expertise repräsentierte natürlich nicht allein die Bildungskommission. Entsprechend ihrer Arbeitsweise, zählten dazu vor allem die breit rekrutierten, mehrere Hundert umfassenden Akteure in ihren Ausschüssen und Unterausschüssen. In den knapp 20 *Empfehlungen* von 1967 bis 1974 und in den *Gutachten und Studien*, insgesamt 60 von 1967 bis 1976, sowie den *Berichten* und *Materialien* schlug sich diese Arbeit nieder. Die *Empfehlungen* sind in der thematischen Orientierung noch am ehesten dem DA vergleichbar: orientiert am Bildungssystem, seinen Curricula und seinen Lehrern, aber auch schon an Organisation und Verwaltung und an der Finanzierung stark interessiert. Besonders prominent ist der „Strukturplan“ geworden, in der Mitte seiner Amtszeit am 13.02.1970 veröffentlicht. Anders als der DA hat der Bildungsrat auch Empfehlungen quasi unter Vorbehalt erfunden, wenn er z. B. eine neuartige Lehrplanarbeit in einem „Modellprogramm für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich“ (1973) zur Erprobung empfiehlt oder Schulversuche mit Gesamtschulen oder Ganztagschulen.

Die parallel erarbeiteten *Gutachten und Studien* zeigen, dass für die Breite dieser Arbeit die notwendige Expertise natürlich nicht allein aus der Erziehungswissenschaft rekrutiert werden konnte. Andere Disziplinen mussten genauso wie die außeruniversitäre Forschung beteiligt werden. Die Curriculumfrage als theoretisches und Forschungsthema z. B. war wesentlich von Saul Robinsohn im MPI für Bildungsforschung ausgegangen, dann von Karl Frey im Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) verstetigt und lokal forciert worden, und zwar in deutlicher Distanz gegenüber

14 Eindeutig lassen sich nur Heinrich Roth (1966–1975), Hubert Rohde (1970–1975), Emilie Stahl (1966–1975), Horst Ruprecht (1974/75) und Jakob Muth (1970–1975) zurechnen, Bauersfeld ist Fachdidaktiker, Hellmut Becker wohl kaum Erziehungswissenschaftler, Peter Hübner, seit 1972, eher Soziologe.

den hergebrachten erziehungswissenschaftlichen Lehrplandebatten, die von den Schularten aus und in einer Auslegung kultureller Traditionen gearbeitet hatten. Auch die Rechtsfragen des Bildungssystems und von Bildungsprozessen oder bildungsökonomische Fragen wurden in den Gutachten ebenfalls vom MPI aus strukturiert, genauso wie der Blick auf Organisation und Verwaltung. Hellmut Becker, Direktor des MPI und als Person wie mit den Mitarbeitern seines Instituts für die Praxis des Bildungsrats in der Ambivalenz von „Alibi“ und forschungsbasiertem Rat (Naumann, 1993) kaum zu überschätzen, hatte hier schon vor 1960 ein wesentliches Arbeitsfeld gesehen und auch die empirische, das hieß für ihn vor allem die soziologische Bildungsforschung als Desiderat der Erziehungswissenschaft und als Basis aller Bildungsreformen propagiert (Becker, 1961). Neu gegenüber dem DA war schließlich die Selbstreferenz der Arbeit auch im Blick auf die wissenschaftliche Expertise. Am Ende der zweiten Amtszeit thematisierte der BR „Aspekte der Planung der Bildungsforschung“ in Gutachten und einer Empfehlung.

Das Zusammenspiel von Gutachten und Experten von außerhalb der Bildungskommission mit deren Empfehlungen ist natürlich ein eigenes Thema. Die Bildungskommission ging dabei mit den Gutachten souverän um, denn, so sagte sie in einem Statement, das allen Gutachten vorangestellt war, die Gutachten „präjudizieren in keinem Falle ‚Empfehlungen‘ der Bildungskommission.“ Aber wie war die Logik der Nutzung? Betrachtet man exemplarisch, denn anders ist das hier nicht möglich, von den insgesamt 60 Gutachten zwei besonders signifikante und auch nachwirkende, solche auch, die die Arbeit des Bildungsrates in gewisser Weise rahmen, dann erkennt man den Stil der Arbeit, die Formen der Nutzung und d. h. zugleich auch die Konstruktion von Expertise durch den Bildungsrat. Geeignet dafür sind die Bände 4 und 50/51. Bd. 4, „Begabung und Lernen“, 1969 erschienen, also kurz vor der Mitte der Amtszeit des Bildungsrates und noch vor der ersten großen Empfehlung, lieferte die Hintergrundphilosophie der Planung, der Konstruktion und der antizipierten Handlungsmöglichkeiten im Blick auf die Lernenden und das Bildungssystem. Das zweite Beispiel ist das 1975, zum Ende der Amtszeit, in zwei Teilbänden unter den Nummern 50 und 51 veröffentlichte Gutachten über „Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten“, Hintergrund der einschlägigen Empfehlung der „Aspekte für die Planung der Bildungsforschung“ von 1974 und insofern das zukunftsbezogene Manifest der Kooperation von Wissenschaft und Politik.

Blickt man zuerst auf „Begabung und Lernen“, dann zeigt sich schon bei den Autoren das begrenzte Potenzial, das die Erziehungswissenschaft einbringen konnte, obwohl das Thema für die Disziplin zentral war und ist, wird doch unter dem Titel der „Begabung“ das Thema des klassischen „Grundbegriffs der Pädagogik“, der „Bildsamkeit“, bearbeitet. Von den insgesamt 19 Autoren (für 15 Beiträge, ohne Roths Einleitung) entstammten dem disziplinären Kontext der Pädagogik eindeutig nur fünf: Flechsig, Mollenhauer, Riedel, Thiersch, Tütken, die alle dem Göttinger Milieu um Roth zuzurechnen sind. Es mögen sieben Autoren sein, wenn man die Pädagogischen Psychologen (Ingenkamp, Skowronek), oder acht, wenn man sogar Hans Aebli hinzu-rechnet – beides scheint mir nicht zulässig. Der Erziehungswissenschaft standen acht

Psychologen gegenüber (inkl. Aebli), zehn inkl. der Pädagogischen Psychologie, zwei Humangenetiker (Engel, Ritter) und ein Soziologe (Oevermann). Die Autoren bearbeiteten das Thema nach dem *state of the art* ihrer Disziplinen, nicht etwa insgesamt ‚pädagogisch‘ oder gar ‚erziehungswissenschaftlich‘ (was immer das 1969 gewesen wäre). Sie lieferten dabei Forschungsberichte zu ihren Themen, und zwar in exzellenter, bis heute belehrender Weise.

Skowronek resümierte die Befunde und Roth pointierte ihre Bedeutung, theoretisch und politisch. Die Strategie der Argumentation von Roth war dabei eindeutig und nachwirkend: Nativistische Begabungskonzepte seien wissenschaftlich nicht mehr vertretbar, selbst für die Genetiker sei „die genetische Varianz auch jetzt noch größer (...), als die Erziehungs- und kulturelle Umwelt abfordern“ (Bd. 4, S. 119), die „geistige Entwicklung“ werde nicht mehr im Dual von *nature and nurture* behandelt, sondern „als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen“; der Lernbegriff sei zentral, zusammen mit dem Prozessmodell des „Begabens“ anstelle der „Begabung“ und von der Gestaltbarkeit und Steigerbarkeit von Sozialisations- und Lehrprozessen aus (Roth, Bd. 4, S. 22). Entsprechend „liegt die bildungspolitische Folgerung“, so der Vorsitzende des Bildungsrates, K. D. Erdmann, „auf der Hand“, „Schulorganisation und Didaktik“ müssten ihre Möglichkeiten sehen, es gebe „noch große unerschlossene Möglichkeiten“, „es lohnt sich, das Schulwesen unter den primären Gesichtspunkt der Förderung zu stellen“ (Bd. 4, S. 6) – und der Vorsitzende verwies auf die kommenden Empfehlungen. Die jedenfalls, der „Strukturplan“ vor allem, wurden in der Öffentlichkeit als operative Umsetzung dieses Gutachtens gelesen, zunächst mit emphatischer Zustimmung, dann, z. B. 1985, selbst von alten Befürwortern auch kritisch, wenn das Gutachten als „Bibel der Verschulung“ (Rumpf, Kursbuch 80, 1985) bezeichnet und in seinen unerwünschten Konsequenzen problematisiert wurde. Schließlich galt es innerwissenschaftlich als theoretischer Kurzschluss: „Was für eine pädagogische Utopie; aber auch welch ein psychologisches Fehlurteil“ (Weinert, 1999).

Das Denkmuster war aber mit „Begabung und Lernen“ etabliert, Forschung, zumal im Gesamtfeld der Human- und Sozialwissenschaften, belehrt in einer Weise über die Welt, dass Reform ermutigt wird, jedenfalls dann, wenn man Förderung und den Ausgleich herkunftsbedingter Nachteile, auch das Prinzip der Chancengleichheit ernst nimmt und in integrativen Bildungsgängen und Organisationsmodellen die optimale Organisation von Lernprozessen sucht. In den Empfehlungen kehrte eine solche Argumentation selbst dann wieder, wenn die Gutachten und die Kommissionsberatungen eher Dissens anzeigten, wie bei der Gestaltung der Sekundarstufe II, wo der Dissens in den Positionen, wie sie exemplarisch von H. v. Hentig und H. Blankertz verkörpert wurden, in der Empfehlung zugunsten der Integration allgemeiner und beruflicher Bildung gelöst wurde, mit einem politischen Argument der, jetzt sogar „materialen“, Chancengleichheit, und zugleich vermeintlich bildungstheoretisch abgestützt.

Ab und an lassen die Gutachten selbst erkennen, dass diese als eng und harmonisch verstandene Koppelung von empirischer Forschung und Empfehlung, Praxisanalyse und Gestaltung nicht funktioniert. Die Autoren des Gutachtens 54 („Lernen im Jugendalter“) machten z. B. auf dieses Dilemma aufmerksam, wenn sie ihre Argumentations-

strategie erläuterten: „In der herkömmlichen Gutachten-Praxis des Bildungsrates wird die Frage der Effektivität wissenschaftlicher Zuarbeit und Vorarbeiten für bildungspolitische Entscheidungen in der Regel durch eine weithin angenommene *Kongruenz der Erwartungen* der Reformausschüsse einerseits und des Leistungsprofils der Wissenschaften andererseits als gelöst betrachtet. Faktisch auftretende Vermittlungsprobleme (...) bleiben undiskutiert und äußern sich höchstens als subjektiv gefärbtes Unbehagen der Politiker gegenüber der mangelnden wissenschaftlichen Zuarbeit“ (Hornstein et al., GuS, Bd. 54, 1975, S. 13, Hervorh. d. Verf.). Solche „Kongruenz“ konnten die Gutachter diesmal nicht anbieten, und sie sicherten sich entsprechend gegen die gängigen Erwartungen ab, indem sie die Differenz von theoretischen und bildungspolitischen Problemen und Prämissen eigens festhielten. Zwar wurden „Postulate und Zielvorstellungen der Bildungsreform direkt zum Ausgangspunkt“ der gutachterlichen Arbeit, aber die Zuordnung zu den wissenschaftlichen Befunden war ein eigenes Problem. Das führte zu einer theoretisch basierten Umformulierung der Ausgangsannahmen, aber auch zu dem Befund, dass eine direkte Zuordnung von Politik und Forschung „*im Detail und durchgängig* (...) aus einer Reihe von Gründen scheitern mußte“ (S. 14, Hervorh. im Orig.). Entsprechend gab es zwar immer noch einen klugen Forschungsbericht und eine erhellende theoretische Dimensionierung der Probleme, aber die Brücke zu Handlungsmaximen entbehrte der Eindeutigkeit.

In seinen Empfehlungen zu „Aspekten für die Planung der Bildungsforschung“ zeigte sich dann, dass der Bildungsrat selbst lernfähig war und künftige Expertise neu fasste. „Forschung“, so rekapitulierte er jetzt, „hat in der Regel zwei Wirkungen. Forschung und Forschungsergebnisse müssen notwendigerweise die vorgegebene Praxis problematisieren. Dieser (...) Wirkung (...) steht gegenüber, dass Bildungsforschung (...) neue Praxisformen initiiert und die Praxis neu stabilisiert“ (Empfehlung, 1974, S. 17–18). Entsprechend wurden auch die „Aufgaben der Bildungsforschung (...)“ vielfältig. Sie reichen von reinen Datenerhebungen über die Entwicklung von in der Schule verwendbaren Produkten und Verfahren bis zu Experimentalprogrammen“, „Kritik, Innovation und Realisierungshilfen“ seien die erwartbaren Leistungen (ebd.). Bildungsforschung sei deshalb auch nach dem Grad der Theorieorientierung und in der Funktion für Reformen in sich differenziert, und zwar in einer „Dreiteilung: Vorwiegend praxisorientierte Forschung, (...) vorwiegend entwicklungsorientierte Forschung, (...) vorwiegend theorieorientierte Forschung“ (S. 20) stünden nebeneinander, aber es gebe integrative Referenzen: „Die gesamte Bildungsforschung steht im Kontext einer Theorie der Bildung und diese im Kontext einer Theorie der Gesellschaft“ (S. 29). Das war der entscheidende Differenzpunkt zum *Deutschen Ausschuß*, dass Bildungstheorie selbst sozialwissenschaftlich überformt und eingeordnet wurde. Die Erziehungswissenschaft wurde aber nicht vergessen, ihr wurde vielmehr „eine Sonderrolle“ eingeräumt. Einerseits „ist sie nur eine unter den Wissenschaften, die Bildungsforschung betreiben.“ Allerdings sei sie in ihrem disziplinären Status ein Unikat, denn „sie betreibt Bildungsforschung, wenn sie auf ihre eigene Anwendung rekurriert“, und weil „für sie – im Unterschied zu allen anderen Disziplinen – die pädagogische Orientierung konstitutiv ist, ist sie für die Bildungsforschung von besonderer Bedeutung“ (Empfehlung (...),

1974, S. 16). Aber, wie das begleitende Gutachten warnend hinzufügte: „Die ‚pädagogische Ausrichtung und Zielsetzung‘ kann nur dann eine (...) vereinheitlichende Orientierung bedeuten, wenn eine Erziehungswissenschaft existiert, die die *pädagogischen essentials* zu wahren und – durch Forschung bestätigt – den beteiligten Wissenschaften überzeugend zu demonstrieren versteht“ (Roth & Friedrich, 1975, Bd. 1, S. 24–25, Hervorh. im Orig.). Die Gutachten, auf denen diese Empfehlung basierte, zeigten nun, dass es an einer solchen Erziehungswissenschaft mangelte, zumal dann, wenn die klassische Bildungstheorie, philosophisch orientiert, nicht mehr akzeptiert wurde. Von den 18 Autoren der Gutachten-Bände 50 und 51 kamen zwar zehn aus der Erziehungswissenschaft, davon waren auch schon in Bd. 4 vertreten: Flechsig, Mollenhauer, Thiersch, Tütken, also offenkundig ein Göttinger Netzwerk, denn auch Eigler kam von dort wie die Koautoren Kasakos und Ortman zum Mollenhauer/Thiersch-Text. Allein Jürgen Diederich, Professor in Frankfurt und aus der Klafki-Schule, erweiterte diesen Kreis von Autoren, die sich ansonsten aus dem MPI (Edding, Hopf, Richter) und der Soziologie (Baethge, Offe) rekrutierten und mit Heinz Heckhausen nur *einen* Psychologen beteiligten.

Insgesamt: Die Expertise in der Bildungskommission war disziplinär neu, weiter rekrutiert, aber im Blick auf alle Gutachten war die etablierte Pädagogik durchaus beteiligt, und zwar in großer Zahl, wie das 60 Gutachten auch nicht anders erwarten lassen. Dann findet man auch die akademische Erziehungswissenschaft wieder (von Groothoff und Scheuerl zu Lichtenstein-Rother und Roeder, der damals noch in Hamburg lehrte, Blankertz und Hentig, neben den Berufs- und Wirtschaftspädagogen – etc.), und zwar in den klassischen, institutionell, professionell oder curricular, didaktisch und methodisch definierten Handlungsfeldern. Jetzt war auch das Deutsche Institut für Pädagogische Forschung (DIPF) beteiligt (mit den Direktoren Heckel, Recum oder Schultze), und gelegentlich vertraten Erziehungswissenschaftler die Bundesländer, für die sie arbeiteten, wie F. Borinski oder C. L. Furck, die für das Land Berlin den Platz auf der Regierungsseite einnahmen. Die Jahre des Bildungsrates wurden insofern für die deutsche Erziehungswissenschaft zu einer Offerte, sich selbst theoretisch und methodisch zu reflektieren und ihre Leistungsfähigkeit in der Diagnose und Beobachtung der Praxis und in der Konstruktion von Bildungswelten zu erproben, im Konsens mit der Bildungspolitik, und das gab dieser Offerte den nötigen Schwung. Natürlich gab es schon disziplininterne Akteure, durchaus prominenter Natur, die sich ausgeschlossen fühlten, weil entweder ihre theoretischen oder ihre politisch-pädagogischen Optionen nicht gefragt waren. Sie nahmen die Arbeiten des Bildungsrates als Anlass zur Kritik, mit dem erwartbaren Argument, dass dort die wahre, philosophisch reflektierte Pädagogik fehle.

Das waren aber nur die disziplininternen Wirkungen, noch nicht die Reaktionen und Folgeprobleme, die der Bildungsrat insgesamt erzeugte. Die kann man natürlich nur im historisch-politischen Kontext sehen, auf Landes- wie auf Bundesebene. Neben den regionalen Bildungsplanungsaktivitäten, wie in Baden-Württemberg, waren es vor allem die bildungspolitischen Impulse, die von der ersten sozialliberalen Koalition, 1969, ausgingen, sichtbar in der Grundgesetzänderung, wodurch in Art. 91 die Gemeinschaftsaufgaben eingeführt wurden und d. h. die Mitwirkung des Bundes beim Hoch-

schulbau, die Kooperation von Bund und Ländern in der *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* (BLK) und bei Experimentalprogrammen, mit der Einrichtung eines Bundesbildungsministeriums oder im „Bildungsbericht '70“ der Bundesregierung. Hier schien im Bündnis von Bildungsrat und sozialliberaler Bildungspolitik, orientiert an der „Gesamtschule“ und zentriert um den Begriff der „Integration“ als Schibboleth der Reformfraktion, eine neue Ära der Bildungspolitik und ein enges Bündnis von Wissenschaft und Politik angebrochen – und die beteiligte Erziehungswissenschaft stützte diese Suggestion.

Krisen, ja offene Konflikte mit der Politik zumal in den Ländern, begannen 1973, vor dem Hintergrund von Finanzproblemen, aber auch wegen der Praxis des Bildungsrates. Die Empfehlung „Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation von Lehrern, Eltern und Schülern“ (1973) belastete das Verhältnis zur Politik (Leschinsky, 2005), der als Folgeempfehlung geplante Text erschien nur noch als „Bericht“ im Status von „Materialien“. Der 1975 veröffentlichte „Bildungsbericht“ hatte ebenfalls nur noch Materialwert, politisch, etwa in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, zwar zur Kenntnis genommen, aber dann doch nur noch abgelegt. Wilhelm Hahn beschrieb 1981 rückblickend die Situation als „Kulturrevolution“, die von den SPD-regierten Ländern und der Bundesregierung Brandt erzeugt worden sei und die eine „Zerschlagung unseres Bildungswesens“ zur Konsequenz gehabt habe, „kein Hochleistungs-, sondern ein egalitäres Bildungswesen“, das von seinen Gegnern, so unterstellte er, als „ein Instrument zur Durchsetzung einer egalitären sozialistischen Gesellschaft“ intendiert gewesen sei, aber dank des Föderalismus habe „verhindert“ werden können (Hahn, zit. n. Joos, 2012, S. 767, Anm. 60). Weniger aus der unmittelbaren Betroffenheit und dem politischen Konflikt bestimmt, war das Urteil, dass es die „Konsensschwäche der Bildungskommission“ gewesen sei (Hoffmann, 1976, S. 199), die sein Überleben unmöglich gemacht habe, auch die „Überfrachtung“ mit Erwartungen (Leschinsky, 2005, S. 822 ff.), sodass er nicht nur wegen der politischen Querelen, sondern auch wegen der Überschätzung der Wissenschaft sein Ende verdankte. 1975 wurde der *Deutsche Bildungsrat* aufgelöst, weil es keinen politischen Konsens für seine Arbeit mehr gab.¹⁵ Die im Bildungsrat genutzte Expertise, zumal aus der Erziehungswissenschaft, analysierte diese Schwäche nicht etwa, sondern steigerte sie durch ihre eigene Politisierung.

Aus dieser Perspektive waren die Wirkungen also höchst fatal. Nicht zufällig kam der Gedanke einer gesamtstaatlichen Bildungsplanung und eines national agierenden und die Länder übergreifenden Beratungsgremiums mehr als 30 Jahre lang nicht wieder auf die Tagesordnung. Bildungsplanung wurde wegen der Erfahrungen mit dem Bildungsrat schon 1977 zu einem Thema für Spezialisten, und zwar „jenseits von Uto-

15 Eine Neuordnung der Beratungs- und Planungsgremien für das Bildungswesen, die sich der Bildungsrat für seine letzte Sitzungsphase vorgenommen hatte, führte jedenfalls nicht zu einem Ergebnis, vgl. Archiv der BBF, Signatur: DBR 19, Deutscher Bildungsrat – Bildungskommission, Protokolle der 45.–48. Sitzung der Bildungskommission (2. Amtszeit). Ich danke Marcel Kabaum für die Sichtung der Quelle.

pie und Ad-hoc Pragmatismus“ (Stachowiak, 1977). Wir behandeln heute das gesamte Thema in einem „melancholischen Diskurs ‚nach der Orgie‘“ (Terhart, 2001, S. 17). Es war dabei nicht allein der Bildungsrat, der diese Aversionen zwischen Wissenschaft und Politik erzeugte, länderspezifische Ereignisse, v. a. die Bildungspolitik in Hessen unter dem Kultusminister – und Bildungssoziologen – Ludwig von Friedeburg und der Streit um die hessischen Rahmenrichtlinien oder Auseinandersetzungen in Nordrhein-Westfalen (Raschert, 1993), verstärkten Anfang der 1970er-Jahre die Konfrontation und desavouierten gleichzeitig das im Reformanspruch vermeintlich harmonisch geordnete Bündnis von Wissenschaft und Politik weiter. Mit Friedeburgs Nachfolger Hans Krollmann kehrte Realismus in die politische Bewertung von Wissenschaft ein (Tenorth, 2006). Die Länder begannen gleichzeitig, nach dem Vorbild Baden-Württembergs, sich gegenüber der Expertise von gesamtstaatlichen Planungsgremien und der universitär bzw. in unabhängigen Forschungsinstituten etablierten Erziehungs- und Sozialwissenschaft zu verselbständigen und Autonomie und Negationspotenzial v. a. durch eigene Landesinstitute und je eigens rekrutierte Begleitforschung zu gewinnen. Ihnen wurden die Beobachtung des Bildungssystems, die Begleitung von Reformen und die Evaluation der Effekte von bildungspolitischen Programmen übertragen.

2.3 „Empirisch orientierte Bildungspolitik“ – Kooperation aus der Distanz

Vor diesem Hintergrund kann man die bis heute andauernde und seit 1990 um neue Kooperationsformen erweiterte Situation der Interaktion von Wissenschaft und Politik als Lerneffekt beschreiben, und zwar zuerst als Lerneffekt der Politik, die in klarer Analyse ihrer Situation und der Wissenschaft eine „empirisch orientierte Bildungspolitik“ in Gang gesetzt hat (früh: KMK, 1995, explizit dann Lange, 2001a, 2001b). Zentrales Motiv war, sich nicht noch einmal in die Politisierung von Expertise hineinziehen zu lassen, die der *Deutsche Bildungsrat* zum Ergebnis hatte, sich aber auch nicht allein der konsensorientierten Deutung des Bildungssystems auszuliefern, die, forschungsfern und an traditionalistischen Bildungsidealen orientiert, der *Deutsche Ausschuss* praktiziert hatte. Befunde der Bildungsforschung nach 1980, die immer deutlicher zeigten, dass z. B. die Fixierung auf Systemstrukturen des Bildungssystems von den beobachtbaren Leistungen etwa der Gesamtschulen nicht gedeckt wurden, trugen zu dieser Distanzierung und Ernüchterung erheblich bei. Wenn die Varianz der Leistungen – kognitiv, im Chancenausgleich, im sozialen Lernen – innerhalb von Systemen größer ist als zwischen den Systemen und Gesamtschulen die Effekte nicht erbringen, die sie versprechen, dann lohnen die alten ideologischen Konflikte nicht mehr; neue Politik ist gefragt.

Das inzwischen – nicht erst seit und mit PISA – etablierte, fein ausdifferenzierte System der Kooperation von Politik und Wissenschaft, und zwar mit allen Disziplinen der Bildungsforschung, favorisiert deshalb eine Rolle der Wissenschaft, in der sie primär beobachtend, Konsequenzen diskutierend, Alternativen entwickelnd und prüfend, jedenfalls in der Logik von Forschung argumentiert, nicht als szientifisch umgedeuteter Politikersatz sich selbst wahrnimmt oder genutzt sein will. Man trifft hier weder

eine Schematisierung nach Freund vs. Feind noch Klassenkampf in den Diskursen, sondern Rücksicht auf unterschiedliche Praxen und Möglichkeiten. Deren Anerkennung bezeichnet deshalb einen wesentlichen Lerneffekt der gescheiterten Beziehungen aus der Reformphase der Vergangenheit. Politik ist dann zwar immer noch im Spiel, aber sie hat sich verändert: Die Befreiung der Subjekte und die Egalisierung der Lebenschancen durch Bildung, ja die Emanzipation von Individuum und Gattung wird nicht mehr als Aufgabe des Staates gesehen, schon weil auch unverdächtige Wissenschaftler¹⁶, lernpsychologisch oder z. B. in Gesamtschulstudien, sichtbar gemacht hatten, dass so etwas scheitern muss, wenn man mehr als Grundbildung will. Damit wird Politik zugleich dominanter gegenüber der Wissenschaft, begrenzter in ihren eigenen Ambitionen und offener gegenüber ihren Adressaten.

Zu den Kritikern dieser Situation zählen allerdings große Teile der in Hochschulen etablierten Erziehungswissenschaft, in unterschiedlichen Graden der Kritik. Gelegentlich werden hier nahezu apokalyptische Bilder des drohenden „neuen Erziehungsregimes“ gezeichnet (Radtko, 2006), in dem sich übernationale Organisationen, wie die OECD, bekanntlich Träger der PISA-Studien, nationale Politiker und willfähige Helfer in den Wissenschaften, zumal in der „empirischen Bildungsforschung“, verbünden, um, explizit formuliert oder nicht, im Ergebnis aber unausweichlich, eine neue Phase einer „autoritären“, undemokratischen Ordnung von Bildungssystem, Bildungspolitik und Bildungsforschung zu etablieren. Diese Kritiker sehen sogar einen „ökonomischen Totalitarismus“, der weltweit „ein gigantisches Erziehungsexperiment“ in Gang setzt und mit seinen Aktivitäten die einzelnen Nationen im Bündnis von Wissenschaft und Politik seiner Kontrolle unterwirft, Experten auch in der Verschleierung der Macht – wie Politiker immer (Westerbarkey, 2005). Andere Kritiker diskutieren einzelne Aspekte der Kooperation von Wissenschaft und Politik und der theoretischen und methodischen Arbeit, die von der Bildungsforschung dabei verfolgt wird, z. B. den Status und die Funktion von Bildungsstandards oder die (unerwünschten) Rückwirkungen von *Outcome*-orientierten Messungen auf schulische Lernprozesse oder die Verdrängung anderer Forschungsparadigmata jenseits des dominierenden pädagogisch-psychologischen Modells oder die mögliche Rolle der Bildungsphilosophie in der Bildungsforschung (Pongratz, Wimmer & Nieke, 2006; Benner, 2008).

Im Blick auf die Expertise der Erziehungswissenschaft, wie sie sich in der Interaktion von Politik und wissenschaftlicher Praxis entwickelt, sind diese vornehmlich kritischen Beobachtungen aber einerseits je für sich zu eng, sie verkennen andererseits die Struktur und Dynamik, die dieses System längst gewonnen hat, und die Vielfalt an Implikationen, die mit diesem System – jenseits der Klage über „Ökonomisierung“ und „Monopolisierung“ – verbunden sind. Die tradierte traditionelle Perspektive von wissenschaftlicher Beratung und gemeinsamer politisch-pädagogischer Konstruktion angesichts konkreter Bildungsreformprojekte verdeckt diesen gravierenden Wandel. Die Interaktion von Politik und Bildungsforschung, dazu zählt dann auch die Erziehungs-

16 Heckhausen (1974) lieferte zuerst und überzeugend solche ernüchternden Botschaften, für die Gesamtschulforschung auch Leschinsky & Mayer (1999).

wissenschaft, hat neue Dimensionen hinzugewonnen und sollte zumindest in dieser neuen Relationalität auch gesehen werden.

Nimmt man für die eine Seite der Interaktion die akademisch etablierte und in sich ausdifferenzierte Erziehungswissenschaft, inzwischen selbst ein komplexes und breit ausdifferenziertes wissenschaftliches System, dann muss man als Leistung der Politik für die Wissenschaft und für die Erwartungen an sie zumindest die folgenden Dimensionen unterscheiden: Politik hat für Bildungsforschung eine aktive Rolle (i) bei der *Institutionalisierung* von Bildungsforschung außerhalb der Hochschulen, (ii) für die *wettbewerbsbasierte finanzielle Förderung* in einem zunehmend breiter werdenden Spektrum an Themen, (iii) für die politisch initiierte und kontrollierte, aber auf innerwissenschaftliche Qualitätskriterien abgestützte *Bewertung von Forschungsthemen und der Bildungsforschung* sowie (iv) für die auf unterschiedlichen politischen Handlungsebenen sich vollziehende *Nutzung von Forschungskompetenz und Forschungsergebnissen*. Diese neue Form der Interaktion von Politik und Bildungsforschung bzw. der mitwirkenden Erziehungswissenschaft wird zudem jeweils eigenständig in den drei dominanten Ebenen von Bildungspolitik realisiert: auf Bundesebene (wobei gesehen werden sollte, dass das BMBF nur *ein* Akteur neben anderen Ministerien geworden ist¹⁷), in den einzelnen Ländern und auch lokal, gemeindlich, je einzeln oder in den Kooperationsformen, die es für Bund und Länder, für die Länder, vornehmlich in der KMK, und für die Gemeinden, z. B. über den Städtetag und seine Organe, gibt. Schließlich, damit man die Gesamtdimensionen dieses Interaktionssystems nicht unterschätzt, man findet den Staat als Akteur auch indirekt, vor allem in der (stetig wachsenden) Finanzierung der großen außeruniversitären Forschungseinrichtungen. Bildungsforschung ist ein Forschungsschwerpunkt der Leibniz-Gemeinschaft, die vom DIPF bis zum IPN, vom Bildungspanel bis zum Tübinger Institut, vom Braunschweiger Institut für Schulbuchforschung bis zum Institut für Erwachsenenbildung (DIE) die Bildungsforschung unter ihre Fittiche genommen hat; und nach wie vor gibt es (wenigstens 2013 noch) auch Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft (wenn auch mit eigenartigem Profil) und das UNESCO-Institut für Pädagogik. Endlich findet man international (von OECD bis Weltbank) neue Kooperationsformen – alles, wenn z. T. auch in Kooperation mit, aber wesentlich unabhängig von der akademisch etablierten Erziehungswissenschaft.

Im Einzelnen können diese Dimensionen der staatlich-öffentlichen Offerten für die Bildungsforschung hier nicht umfassend diskutiert werden, aber an relevanten Aspekten soll gezeigt werden, wie weit diese Beziehungen inzwischen gehen – und dass die Erziehungswissenschaft sich längst nicht mehr nur beobachtend verhält, sondern selbst Mitspieler geworden ist. Denn es ist ja erstaunlich genug, dass nicht nur die Institute und Projekte ihr Personal rekrutieren können, sondern auch die Gelder ausgegeben werden, die für Forschung in diesem Feld zu Verfügung stehen. Die viel beredete Expansion

17 Ich erinnere an das Deutsche Jugendinstitut, das sowohl mit den Ressorts für Jugend und Familie als auch mit den Innen-, Sozial- und Arbeitsministerien eng kooperiert (mit je eigenen Etats!).

der Erziehungswissenschaft und die Struktur ihrer Expertise sieht man also erst dann, wenn man sie nicht allein an Hochschulen sucht.

(i) Institutionalisierung von Bildungsforschung außerhalb der Hochschulen

Außeruniversitäre Bildungsforschung gibt es in der Bundesrepublik bald nach 1945, mit dem DIPF, 1951 gegründet, oder dem Pädagogischen Zentralinstitut der DDR bzw. der Akademie der pädagogischen Wissenschaften (Häder & Wiegmann, 2007); 1963 kommt das Berliner Institut für Bildungsforschung der Max-Planck Gesellschaft hinzu (Leschinsky, 1996). Die historisch unvergleichliche Dynamik der Institutionalisierung von Bildungsforschung außerhalb der Hochschulen wird aber durch die Einrichtung von Instituten in den einzelnen Bundesländern erzeugt. Heute (Weishaupt, Böhm-Kasper, Kraul, Schulzeck & Zügenrucker, 2008) hat jedes Land mindestens ein Staatsinstitut, manche, wie Bayern, nach Stufen der Bildung von der frühen Kindheit an mehrere eigens ausdifferenziert; es gibt daneben „Zentren für Lehrerbildung“, die sich meist auch Forschungsaufgaben zuschreiben, mehrere Einrichtungen für Schul- und Hochschulforschung, auf Bundesebene das Institut für Berufsbildungsforschung und als Einrichtung der Länder das wissenschaftlich unabhängige Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), das die Bildungsstandards entwickelt und ihre Einlösung misst und allein über einen Etat von über vier Millionen Euro jährlich verfügt. Der Bund gibt inzwischen für Bildungsforschung mehr als 180 Millionen Euro pro Jahr aus; daneben gibt es von Bund und Ländern insgesamt pro Jahr für die einschlägige Forschung in der DFG weitere Millionen jährlich.

(ii) Wettbewerbsbasierte finanzielle Förderung

Diese Mittel werden von Bund und Ländern über Ausschreibungen und in Wettbewerben ausgegeben. Damit sind seit der Verfassungsänderung von 2006 die eher politisch als nach harten Forschungskriterien genutzten Vergabepraktiken, die in der BLK regierten, zugunsten externer Begutachtung und wissenschaftlich hoher Standards geändert worden, nicht zuletzt auf Drängen der Wissenschaftler in dem einschlägigen Beirat. Der Bund hat dabei eine zunehmend breiter werdende Palette von Themen gefördert (Rahmenprogramm (...) 2007 und Berichte dazu): Neurowissenschaften und Lehr-Lern-Forschung, u. a. im Programm Neurowissenschaften – Instruktion – Lernen (NIL): mit Vorläufervorhaben von 2005 bis 2012; Forschung zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung: seit 2009; das Nationale Bildungspanel seit 2009 (das jetzt auch in der Leibniz-Gemeinschaft verstetigt werden wird); Forschung zur Professionalisierung des pädagogischen Personals; Begleitforschung zum Programm „Jedem Kind ein Instrument“; auch Steuerung im Bildungssystem ist ein Thema, wie Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor, schließlich „Chancengerechtigkeit und Teilhabe“ sowie seit 2011 neu „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ und im Rahmen einer gemeinsamen Initiative von Bund und Ländern Forschung zu Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. Das ist nicht das ganze Spektrum der Erziehungswissenschaft, aber doch ein breites Segment, auch nicht allein von *einem* Forschungsparadigma getragen.

(iii) Bewertung von Forschungsthemen und der Bildungsforschung

Vollständig neu gegenüber der Situation der Bildungsforschung vor 1990 ist die Evaluation von Bildungsforschung, zumal in den Ländern. Sie wird seit etwa 2000 als politisch initiierte und kontrollierte, aber an innerwissenschaftlichen Qualitätskriterien und Akteuren abgestützte Evaluation veranstaltet. Inzwischen wurden ganze Disziplinen der Bildungsforschung, z. B. die Berufswissenschaften der Lehrer oder die Erziehungswissenschaft an Universitäten ganzer Länder, wie Bayern, Baden-Württemberg oder Niedersachsen, und in Forschungseinrichtungen etwa der Leibniz-Gemeinschaft evaluiert (vgl. u. a. Mandl & Kopp, 2005). Dabei ist ein Bild der Erziehungswissenschaft entstanden, das ihre Arbeitsschwerpunkte und Themen, aber auch die Forschungskompetenz und die Forschungsleistungen in vorher nicht gekannter Deutlichkeit zeichnet. Das ist, erwartbar, ein Bild, das vor allem Varianz dokumentiert: in den theoretischen Orientierungen, in den selbst als gültig unterstellten und akzeptierten Forschungsstandards, in der Anerkennung von Forschung als Imperativ der eigenen Arbeit überhaupt. Befunde über nationale Eigentümlichkeiten und Stile der wissenschaftlichen Arbeit, die aus der Selbstbeobachtung der Erziehungswissenschaft schon vertraut waren und die deutsche Erziehungswissenschaft in ihren nationalen Eigenarten – z. B. der Distanz gegenüber den Sozialwissenschaften – gezeichnet hatten, wurden durch diese Evaluationsverfahren bestätigt, neben aller Innovation.

(iv) Nutzung von Forschungskompetenz

Kontinuierlich wurde in dem hier angesprochenen Zeitraum die Kompetenz der Bildungsforschung und der Erziehungswissenschaft auch in bildungspolitischer Planung genutzt, und zwar auf ganz unterschiedlichen politischen Handlungsebenen und mit wechselnden Erwartungen. In den einzelnen Ländern blieb die Erziehungswissenschaft stark nachgefragt, wenn Schulreformen geplant wurden, und sie entledigte sich dieser Aufgabe in unterschiedlicher Weise: mit reformpädagogisch grundiertem Engagement, wenn in Nordrhein-Westfalen die Schule als „Haus des Lernens“ neu erfunden wurde (Bildungskommission NRW, Klafki et al., 1995), in eher analytischer Distanz, wenn die Länder Berlin und Brandenburg (Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg, 2003) wissen wollten, wie sich ihre Bildungssysteme vielleicht zusammenführen ließen, wenn die Landesregierung in Baden-Württemberg nach den Möglichkeiten der Bildungsförderung fragte (Expertenrat Herkunft und Bildungserfolg & Baumert, 2011) oder die KMK und einzelne Länder, von Nordrhein-Westfalen über Berlin bis Baden-Württemberg, danach fragten, wie Lehrerbildung aussehen oder Inklusion möglich werden könne. Insofern existiert die alte klassische Form der themen- und problembezogenen Bildungsberatung weiter, samt den Eigentümlichkeiten dieser „Beiräte-Republik“ (Horstkemper & Tillmann, 2002), die unverkennbar Indizien der Kartellbildung in den Mustern der Rekrutierung zeigt. Aber nur wer Verschwörungstheorien anhängt, kann hier einen machtgestützten politisch-akademischen Komplex zulasten der Universitäten und der freien Forschung erkennen.¹⁸

18 Solche Strukturen mag man in den USA suchen, vgl. Giroux (2007).

Oberhalb der Bundesländer, auf KMK-Ebene, finden sich als Muster der Kooperation von Wissenschaft und Politik, das aktuell fälschlich für das Ganze gehalten wird, die unterschiedlichen Formen des Bildungsmonitorings und der Entwicklung von Bildungsstandards, die sich seit dem PISA-Schock etabliert haben. Die KMK hat im rasch hergestellten Konsens der Länder als Reaktion nicht nur ein Programm von Handlungsschwerpunkten etabliert (das eher auf bekannte Problempunkte reagierte), sondern auch strukturell innovativ und mit Forschungskonsequenzen reagiert. In der 2006 beschlossenen „Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring“ (KMK, 2006) wurden die Referenzebenen und Berichtsprozeduren für die Beobachtung der Leistungen des Bildungssystems entwickelt, anknüpfend zum einen an die schon älteren sog. Konstanzer Beschlüsse der Kultusministerkonferenz von 1997, die eine Beteiligung an PISA überhaupt erst eröffnet haben, aber auch beeinflusst durch länder-spezifische Untersuchungen, wie die Messungen der Lernausgangslagen in Hamburg. Seither werden von der KMK, in der Finanzierung in Kooperation mit dem Bund und z. T., bei den Internationalen Vergleichsmessungen, abgestützt in einer eigenen Kooperationsform („Steuerungsgruppe“ und „Beirat“ nach Art. 92 GG), vier „Instrumente“ des Monitorings genutzt: (a) Internationale Schulleistungsuntersuchungen (von PISA bis IGLU), (b) Zentrale Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards in einem Ländervergleich, (c) Vergleichsarbeiten in Anbindung oder Ankoppelung an die Bildungs-Standards zur landesweiten Überprüfung der Leistungsfähigkeit einzelner Schulen sowie (d) gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern. Realisiert werden diese Arbeiten primär durch außeruniversitäre Forschungsinstitute bzw., bei der Entwicklung der Bildungsstandards, durch ein 2004 neugegründetes Institut. Die dabei nachgefragte Expertise war in den theoretischen und methodischen Grundlagen ohne die Pädagogische Psychologie, ihre theoretischen Modelle und ihre psychometrische Expertise nicht zu leisten. Bei der Expertise über „Nationale Bildungsstandards“ waren neben den Pädagogischen Psychologen aber auch Erziehungswissenschaftler, Juristen und Soziologen beteiligt (Klieme et al., 2003), ebenso bei dem seit 2006 alle zwei Jahre vorgelegten „Nationalen Bildungsbericht“.

Insgesamt ist an die Stelle prominenter bundesweiter Beratungsgremien, die mit nationalem Auftrag Gutachten erzeugen und Empfehlungen aussprechen, ein dicht verzweigtes System der Kooperation von Wissenschaft und Politik getreten. Es hat neue Aufgaben definiert und bearbeitet, es beteiligt in bisher ungekanntem Ausmaß die Gesamtheit der Disziplinen der Bildungsforschung, und es erzeugt Wirkungen, die selbst neu sind und z. B. die Beobachtung von Wissenschaft zu einer eigenen Expertenrolle gemacht haben.

3. Folgeprobleme und Optimierungsdebatten

Die Konsequenzen dieses neuen Systems der Kooperation von Wissenschaft und Bildungsforschung sind breit und vielfältig, sie betreffen Wissenschaft und Politik gleichermaßen. Aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft werden verständlicher-

weise die innerwissenschaftlichen Wirkungen zuerst und intensiv diskutiert, nicht nur in der Kritik dieses neuen Systems und der beobachteten oder auch nur unterstellten Folgen. Meist konzentriert man sich dabei auf die unmittelbar schul- und unterrichtsbezogene Forschung, ihre Theorien und Methoden, und auf die Konkurrenz mit dem psychologisch-pädagogischen Paradigma. Wenig gesehen wird dabei z. B., dass sich die Fachdidaktiken radikal verändern und sich insgesamt mit der Herausforderung konfrontiert sehen, zu forschenden Disziplinen mit einem eigenen Theorie- und Methodenstandard zu werden (Bayhuber et al., 2012), und dass auch der Zusammenhang von Erziehung und Gesellschaft neu analysiert wird. Innerwissenschaftlich ist es wohl die gravierendste Konsequenz, dass alte Selbstverständlichkeiten nicht mehr gelten und der Standard der Selbstrechtfertigung genauso wie die Erwartungen an die Forschungsqualität immens gestiegen sind, und zwar die innerwissenschaftlichen wie die externen Erwartungen der Nutzer.

Das betrifft dann vielleicht noch stärker als die Wissenschaft die Politik selbst, auch die von dieser Wissenschaft enttäuschten Gewerkschaften (Wunder, 2007; Leschinsky, 2007), die mit unerwarteten Folgen ihres Programms einer empirisch fundierten Bildungspolitik konfrontiert werden. Einerseits gilt, dass in der Verwaltung bei den PISA-Studien immerhin „die inhaltliche Rezeption mit der politisch-strategischen Verarbeitung eng verknüpft“ ist (Dederling, Kneuper & Tillmann, 2003), andererseits ist in der Politik aktuell mehr und mehr bewusst, dass ihre Erwartungen an die Wissenschaft, sie werde ideologiefrei und empirisch gestützt Handlungsoptionen vorgeben, vielleicht sogar „unmittelbar handlungsrelevantes Wissen“ präsentieren, sich nicht einlösen lassen. Schon bei der Diskussion der PISA-Studien mussten die Politiker erfahren, dass die Befunde in der Öffentlichkeit mit höchst heterogenen Empfehlungen beantwortet wurden. Im Grunde wurden die alten bildungspolitischen Fronten wiederbelebt, in den Begleitkommentaren des OECD-Betreuers der Studien, Andreas Schleicher, sogar fixiert auf die Schulsystemfrage unter dem alten Vorzeichen von integrierten vs. gegliederten Schulstrukturen im Sekundarbereich I – ohne dass die Studien selbst diese Empfehlung eindeutig gestützt hätten. Die Handlungsempfehlungen, die in der KMK erarbeitet wurden, waren denn auch ein Kompromiss auf niedrigem Niveau, eine Themenliste, die man gut auch ohne Forschung hätte entwickeln können. Vergleichbar irritiert ist die KMK aktuell z. B. über Befunde der sog. Hattie-Studie, die auf der Basis von mehreren Tausend Untersuchungen in einer Meta-Analyse meint zusammenstellen zu können, was wirklich wirkt (Hattie, 2008/2013). Auch diese Ergebnisse sind nicht unmittelbar handlungsrelevant, erzeugen eher die Verlegenheit älterer Meta-Analysen¹⁹,

19 Die Diagnose von Weinert ist die bekannteste, das viel zitierte Zitat lautet: „(...) daß fast jede der berücksichtigten Variablen in gewisser Hinsicht sowohl bedeutsam als auch unwichtig ist. (...) das heißt nicht mehr und nicht weniger, als daß es isolierte, einfache, stabile und invariant gültige Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Kriterien des Unterrichtserfolgs und Merkmalen des Unterrichts nicht gibt“ (Weinert, 1989, S. 210–211). Eric de Corte hat am spezifischen Fall der Interventionsforschung diese ernüchternde Diagnose ebenfalls vortragen (2005). Walter Herzog (2007), der Weinert auch zitiert, hält das zu Recht für ein Systemproblem.

sodass politische Akteure, wie die Adenauer-Stiftung im Herbst 2013, den unmittelbaren Kontakt mit dem Forscher suchen, um sich sagen zu lassen, was denn die Studie sage. Die KMK schließlich nutzt die Möglichkeiten der Kommunikation, um den Nutzen der Forschung für die Praxis neu zu diskutieren: Für Dezember 2013 lud sie zu einem Expertengespräch, um zwischen Wissenschaft und Politik zu klären, welchen Nutzen denn die Wissenschaft habe. Distanzierte Außenbeobachter kommentieren das Dilemma denn auch nicht ohne Ironie, wenn sie Wissenschaft betrachten, die das „Unmögliche“ versucht, „etwas rein Wissenschaftliches und zugleich gut Verständliches“ zu sagen²⁰, den beiden Herren also zugleich gerecht zu werden, die Politik gern eng aneinanderbinden will.

Solche Differenzerfahrungen sind natürlich der Wissenschaft selbst nicht fremd. Sie kann mit der Bekräftigung der Differenz reagieren, sich auch in ihrer Kritik an falschen Beratungsformen bestätigt fühlen, aber auch nach Möglichkeiten der Optimierung ihrer eigenen Arbeit suchen, um die Kooperation zwischen Wissenschaft und Politik zu erleichtern. Das hat eine soziale Dimension, die sich auf den unterschiedlichen Ebenen der Politik spiegelt: Auf der konkreten „Arbeitsebene“, auf der das Bildungswesen gestaltet wird, gilt zunächst der Primat der Administration, und Wissenschaft wird anlassbezogen integriert – oder negiert – und dann aufgabenspezifisch selektiv genutzt, meist sehr personengebunden. Öffentlich gibt es einen davon getrennten Diskurs der Konflikte und prinzipiellen Optionen, der die Papiere füllt, zunächst aber nur wechselseitige Autonomisierungsstrategien befördert. Die Verbesserung der Interaktion durch Veränderung der Wissenschaft ist vor diesem Hintergrund eine Strategie, die von Wissenschaftlern gesucht wird, die an der eindeutigen Handlungsrelevanz von Forschung festhalten wollen.

Das aktuell stärkste Versprechen der Bildungsforschung lautet dann, Wissenschaft und Forschung durch Evidenzbasierung enger an Politik und pädagogische Praxis zu binden. Dieses Programm, im Umkreis der Bush-Administration im Kontext der *No-child-left-behind*-Gesetzgebung 2000 erfunden und für Bildungsplanung, -reformen und Forschungsförderung vorgegeben, ist innerwissenschaftlich natürlich kontrovers, in den USA selbst, aber auch in Deutschland (Bellmann & Müller, 2011). Bisher haben seine Proponenten nicht zeigen können, dass sich die Differenz zwischen den Handlungslogiken von Politik und Wissenschaft und der Bias von Forschungsqualität und Handlungsmaximen zugunsten eindeutiger Empfehlungen überbrücken lässt. In den USA selbst werden deshalb im Blick auf die Wissenschaft zwar weiterhin Diskussionen zur Sicherung der Qualität von Forschung geführt, aber sie meiden die großen Versprechen ebenso wie die einfach-eindeutigen, unilinearen Modellierungen. Es ist kein Zufall, dass vom *National Research Council* (NRC) das Thema auf sechs „guiding principles“ der Forschung [in allen Wissenschaften!] eingedampft wird, denen man kaum widersprechen wird, wenn z.B. das erste Prinzip die richtige Ermahnung ausspricht: „Pose significant questions that can be investigated empirically“ (National Research

20 kau (i. e. Jürgen Kaube): Was rät der Rat? In FAZ, 03.02.2003, S. 33.

Council, 2006).²¹ Die weiteren, ebenfalls höchst konsensfähigen Prinzipien lauten: „2. Link research to relevant theory. 3. Use methods that permit direct investigation of the question. 4. Provide a coherent and explicit chain of reasoning. 5. Replicate and generalize across studies. 6. Disclose research to encourage professional scrutiny and critique.“ Die Erwartung der Akademie ist nicht unberechtigt, dass solche Prinzipien Konsens und produktiven Wettbewerb, auch zum Nutzen der Bildungspolitik, über die beste Forschungsstrategie unter Wissenschaftlern auch dann eröffnen können, wenn grundlegende philosophische und methodologische Querelen existieren (ebd., Vorwort B. Alberts).

Immerhin, man kann auch bei einem ehemaligen Kultusminister und praktizierenden Politikwissenschaftler realistischen Trost finden, der schon früh behauptet hat, „dass Pädagogik und Politik, Pädagogik und Schulverwaltung im gleichen Boot gemeinsamer Verlegenheiten sitzen: Das Boot schlingert beträchtlich, die See ist aufgewühlt, es ist schwer, Kurs zu halten, Ziele und Ufer zeichnen sich nur undeutlich ab.“²² Angesichts des „schwer entwirrbare[n] Zusammenhangs zwischen Bildungsforschung und Bildungsreform“ und angesichts des „hohe[n] Enttäuschungsrisiko[s]“, das mit Forschung verbunden ist und das selbst zu ihrer Entwertung beiträgt (Roeder, 1983, S. 84–85), wie auch der *Deutsche Bildungsrat* am Ende seiner Arbeit wusste, ist ein solches pragmatisches Prozedieren im Modus wechselseitiger Autonomiezugeständnisse und je eigener Kriterien der Steigerung der Performanz wahrscheinlich auch die einzige Lösung. Es gibt auch schon Vorschläge für ein Prozedere, das wechselseitig Enttäuschungen erspart (Lentsch & Weingart, 2011b, S. 354 ff.) und die Qualität der Beratung – in allen Politikbereichen – sichern soll. Mit dem Ziel, ein „institutional design for robust science advice“ zu entwerfen, und zwar in beiden Dimensionen nach vergleichbaren Kriterien: „epistemic robustness“ und „political robustness“. Die Vorschläge setzen Rahmenbedingungen voraus, damit der Prozess gelingen kann: institutionalisiert, unabhängig in den internen Operationen, also „free from external influences, particularly from its clients“, „grounded in or based upon scientific expertise“, und schließlich „its mandate essentially comprises to advise the legislative or the executive (...) on science related issues“. Schließlich finden sich dort 12 „Lessons“, geordnet nach distinkten Phasen, damit nicht die Assoziation zu den Geboten geweckt wird. Die Kooperation von Wissenschaft und Politik reguliert sich damit quasi handwerklich, verlässlich in den Prämissen und der Aufgabendefinition, abgestimmt in klaren wechselseitigen Erwartungen, nutzbar in den Produkten, eindeutig in den Adressaten.

Hätte nicht auch die Fachgesellschaft selbst hier eine Aufgabe, solche Basis zu konstruieren? Beim Vorschlag für Gutachter zu DFG-Wahlen wirkt sie mit, auch in der

21 Vgl. dort auch die unterliegenden Geltungsansprüche und Konsensannahmen: „These principles are not a set of rigid standards for conducting and evaluating individual studies, but rather are a set of norms enforced by the community of researchers that shape scientific understanding.“

22 Hans Maier: Bayerischer Staatsminister für Unterricht und Kultus. [Grußwort zum 8. Kongress der DGfE 1982]. In 18. Beiheft der *ZfPäd*, 1983, S. 22–25.

Normierung von Ausbildung, aber schon hier eher nicht an den Voraussetzungen politischer Expertise orientiert, aber sonst? Kommissionen werden auf Zuruf zusammengestellt, und der Ruf geht meist an die immer gleichen, die dann auch das Recht haben, ihren Zirkel der Expertise selbst zusammenzustellen. Auch die Konstruktion der Expertise in Kommissionen folgt einer eigenen Logik, nicht nur der Fachverstand zählt, sondern auch gruppendynamische Effekte, z. B. Durchsetzungsfähigkeit, ja die reine Präsenz in den Beratungen, Schreibfreude und soziale Verträglichkeit (etc.). Solche Interaktionsformen sind bisher noch selten evaluiert worden (aber: Harris-Huemmert, 2011), jedoch jenseits der eigenen Erfahrungen kann man generell wissen: Wer zur Perspektivenübernahme nicht fähig ist, sondern seinen Interaktionspartner zuerst über dessen politisch, moralisch oder bildungstheoretisch falschen Standpunkt belehrt, der wird wenig Freude wecken und wohl kaum ein zweites Mal eingeladen werden. Weniger als Indiz für politisch erzeugte Exklusion unliebsamer Positionen und Personen ist das ein Signal für eine nicht mehr überzeugende, traditionalistische, sich kritisch dünkende Position der Wissenschaft, dass nämlich allein sie über den richtigen Standpunkt verfügt und die Wirklichkeit mit der legitimen besseren Alternative konfrontieren kann, Politik aber korrumpiert sei, weil sie sich auf das Gegebene einlässt. Vor solchem Dünkel können die Erfahrungen mit der Kooperation von Erziehungswissenschaft und Politik schützen, wenn man aus Geschichte lernen will.

Quellen

- Becker, H. (1961). *Plan eines Instituts für Bildungsforschung* (Manuskript). Kressbronn (Kopie in Bibliothek des MPI für Bildungsforschung, Berlin).
- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (2003). *Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven*. Berlin: Senator für Bildung/Potsdam: Bildungsministerium.
- Bildungskommission NRW, Klafki, W., et al. (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Düsseldorf: Bildungsministerium.
- BMBF (2007). *Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung*. Bonn: BMBF.
- Deutscher Bildungsrat (1975). *Bericht '75*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1967–1975). *Empfehlungen der Bildungskommission*. Bonn.
- Deutscher Bildungsrat (1968–1976). *Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates*. Bd. 1–Bd. 60. Stuttgart: Klett.
- Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965* (1966). Gesamtausgabe. Im Auftrag des Ausschusses besorgt von H. Bohnenkamp, W. Dirks & D. Knab. Stuttgart: Klett.
- Expertenrat Herkunft und Bildungserfolg & Baumert, J. (Leitung) (2011). *Empfehlungen für Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020* (BW 2020). Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: DIPF/Bonn: BMBF (BMBF-Bildungsreform Bd. 1).
- KMK (1995). Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland: *Abschlußbericht der Expertenkommission der KMK „Weiterentwicklung der Prinzipien der Gymnasialen Oberstufe und des Abiturs“*. Kiel/Bonn: KMK.

- KMK (2006). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006). KMK.
- National Research Council, Shavelson, R., & Towne, L. (2006). *Scientific Research in Education*. Washington D.C.
- Weber, H., & Bundesarchiv (Hrsg.). *Die Kabinettsprotokolle der Bundesregierung*. <http://www.bundesarchiv.de/index.html.de>.
- Weishaupt, H., Böhm-Kasper, C., Kraul, M., Schulzeck, U., & Zügenrucker, I. (2008). *Zur Situation der Bildungsforschung in Deutschland*. Bonn: BMBF (Bildungsforschung Bd. 28).

Literatur

- Bayrhuber, H., Harms, U., Muszynski, B., Ralle, B., Rothgangel, M., Schön, L.-H., Vollmer, H. J., & Weigand, H.-G. (Hrsg.) (2012). *Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Bellmann, J., & Müller, T. (2011). *Wissen, was wirkt, Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benner, D. (2008). *Bildungstheorie und Bildungsforschung*. Paderborn: Schöningh.
- Böhme, P., Heil, R., Kessl, F., Landhäußer, S., & Reinke, Th. (2000). *Von der Notwendigkeit der Erziehungswissenschaft. Begründungsversuche und Reflexionen*. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Casale, R., Röhner, C., Schaarschuch, A., & Süinker, H. (2010). Entkoppelung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft. Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft, 41*, 43–66.
- de Corte, E. (2005). Intervention Research in Education. Some Comments. In H. Mandl, B. Kopp & Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.), *Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs* (S. 57–61). Berlin: Akademie Verlag.
- Dederling, K., Kneuper, D., & Tillmann, K.-J. (2003). Was fangen „Steuerleute“ in Schulministerien mit Leistungsvergleichsstudien an? Eine empirische Annäherung. In H.-P. Füssel & P. M. Roeder (Hrsg.), *Recht – Erziehung – Staat* (Zeitschrift für Pädagogik, 47. Beiheft, S. 156–175). Weinheim/Basel: Beltz.
- Diesterweg, F. A. W. (1835/1999). Über Wesen, Zweck und Wert der pädagogischen Biographie und des „Pädagogischen Deutschlands“. In Ders., *Sämtliche Werke*, Bd. XIX. München: Luchterhand.
- Engstrom, E. J., Hess, V., & Thoms, U. (2005). Figurationen des Experten: Ambivalenzen der wissenschaftlichen Expertise im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert. In Dies. (Hrsg.), *Figurationen des Experten* (S. 7–17). Frankfurt a. M.: Lang.
- Frost, U. (2006). *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform* (Sonderheft zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik). Paderborn: Schöningh.
- Gass-Bolm, T. (2005). *Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*. Göttingen: Wallstein.
- Giroux, H. A. (2007). *The University in Chains. Confronting the Military-Industrial-Academic Complex*. Boulder: Paradigm.
- Gonon, P. (2012). *Pädagogische Veridiktion. Zum Selbstverständnis der Pädagogik als formative Expertise*. In C. Aubry et al. (Hrsg.), *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik. Festschrift für Jürgen Oelkers* (S. 290–307). Weinheim/Basel: Beltz.
- Habermas, J. (1968). *Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Häder, S., & Wiegmann, U. (2007). *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik* (S. 141–173). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Harris-Huermann, S. (2011). *Evaluation Evaluators. An Evaluation of Education in Germany*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hattie, J. (2008/2013). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge. [dt. 2013: *Lernen sichtbar machen*. Überarb. Ausgabe, besorgt von W. Beyl & K. Zierer. Hohengehren: Schneider].
- Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Herzog, W. (2007). Erziehung als Produktion. Von der anhaltenden Verführbarkeit des pädagogischen Denkens durch die Politik. In C. Crotti, P. Gonon & W. Herzog (Hrsg.), *Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven* (S. 229–259). Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Hoffmann, J. (1976). Bildungsplanung als Versuch und Irrtum – Ein Beispiel für Politikberatung: Der Deutsche Bildungsrat. *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft*, 1, 195–224.
- Horn, K. (2003). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hornstein, W. (1996). Jugendpolitik und Jugendforschung im Spiegel der Jugendberichte der Bundesregierung. In Ders. (Hrsg.), *Jugendforschung und Jugendpolitik. Entwicklungen und Strukturen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts* (S. 209–241). Weinheim/München: Juventa.
- Horstkemper, M., & Tillmann, K.-J. (2002). Die Beiräte-Republik – Erziehungswissenschaftler unterwegs. In M. Weegen et al. (Hrsg.), *Bildungsforschung und Politikberatung. Schule, Hochschule und Berufsbildung an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Politik. Festschrift für Klaus Klemm zum 60. Geburtstag* (S. 51–63). Weinheim/München: Juventa.
- Hüfner, K., & Naumann, J. (1977). *Konjunktoren der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart: Klett.
- Jeismann, K.-E. (1996). *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten*, Bd. 1 (S. 1787–1817). Stuttgart: Klett.
- Joos, K. L. (2012). *Schwieriger Aufbau. Gymnasium und Schulorganisation des deutschen Südwestens in den ersten drei Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kleemann, U. (1977). *Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. Eine Untersuchung zur Bildungspolitik-Beratung in der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kuhlmann, C. (1970). *Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946–1966*. Stuttgart: Klett.
- Lange, H. (2001a). Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Schulen: Auf dem Weg zu einer realistischen Konzeption? In K.-J. Tillmann & W. Vollstädt (Hrsg.), *Politikberatung durch Bildungsforschung* (S. 191–206). Opladen: Budrich.
- Lange, H. (2001b). Qualitätssicherung und Leistungsmessung in der Schule auf internationaler und nationaler Ebene. In J. Oelkers (Hrsg.), *Zukunftsfragen der Bildung* (Zeitschrift für Pädagogik, 43. Beiheft, S. 127–150). Weinheim/Basel: Beltz.
- Lawn, M. (2013). *The Rise of Data in Education Systems: Collection, Visualization and Use*. Oxford: Symposium Books.
- Lentsch, J., & Weingart, P. (Hrsg.) (2011a). *The Politics of Scientific Advice. Institutional Design for Quality Assurance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lentsch, J., & Weingart, P. (2011b). Quality control in the advisory process: towards an institutional design für robust science advice. In Dies. (Hrsg.), *The Politics of Scientific Advice. Institutional Design for Quality Assurance* (S. 353–374). Cambridge: Cambridge University Press.

- Leschinsky, A. (1996). Das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin. In G. Geißler & U. Wiegmann (Hrsg.), *Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme* (S. 171–190). Frankfurt a. M.: Böhlau.
- Leschinsky, A. (2005). Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 818–839.
- Leschinsky, A. (2007). Zum Verhältnis von Wissenschaft und Politik. Warum ein Unterschied besteht zwischen der (Erziehungs-)Wissenschaft und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. *Die Deutsche Schule*, 99, 31–36.
- Leschinsky, A., & Mayer, K. U. (Hrsg.) (1999). *The Comprehensiv School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Lang.
- Maag-Merki, K. (2012). Die Rolle der empirischen Erziehungswissenschaft im Kontext der Erneuerung des Bildungssystems. In C. Aubry et al. (Hrsg.), *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik. Festschrift für Jürgen Oelkers* (S. 109–125). Weinheim/Basel: Beltz.
- Mandl, H., Kopp, B., & Deutsche Forschungsgemeinschaft (2005) (Hrsg.). *Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs*. Berlin: Akademie Verlag.
- Merkens, H. (2007). Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Zwischen wissenschaftlichen Standards und politischen Erwartungen. In M. Kraul & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited* (Die Deutsche Schule, 9. Beiheft, S. 235–239). Weinheim: Juventa.
- Naumann, J. (1993). Bildungsforschung als Alibi? In G. Becker & J. Zimmer (Hrsg.), *Lust und Last der Aufklärung. Ein Buch zum 80. Geburtstag von Hellmut Becker* (S. 294–304). Weinheim/Basel: Beltz.
- Neidhardt, F. (2004). Möglichkeiten und Grenzen der Politikberatung. In Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (Hrsg.), *Bildungspolitik und Expertenmacht – Glanz und Elend der Politikberatung im Bildungswesen* (S. 11–224). Bonn: DGBV.
- Pongratz, L., Wimmer, M., & Nieke, W. (Hrsg.) (2006). *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld: transcript.
- Radtke, F.-O. (2006). *Das neue Erziehungsregime. Steuerungserwartungen, Kontrollphantasien und Rationalitätsmythen*. In U. Frost (Hrsg.), *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform* (Sonderheft zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, S. 45–49). Paderborn: Schöningh.
- Raschert, J. (1993). Zwischen den Konfliktfronten. In G. Becker & J. Zimmer (Hrsg.), *Lust und Last der Aufklärung. Ein Buch zum 80. Geburtstag von Hellmut Becker* (S. 205–210). Weinheim/Basel: Beltz.
- Ricken, N. (2007). *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Robinson, S. B., & Kuhlmann, C. (1967). Two Decades of Non-Reform in West-German Education. *Comparative Education Review*, 11, 311–330.
- Roeder, P. M. (1983). Bildungsreform und Bildungsforschung. Plenarvortrag beim 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 22.–24. März 1982 in Regensburg. *Zeitschrift für Pädagogik*, 18. Beiheft, 81–96.
- Roth, H., & Friedrich, D. (1975). *Einleitung*. In Dies. (Hrsg.), *Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten*, Bd. 1 (GuS Bd. 50). Stuttgart: Klett.
- Spranger, E. (1920). Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben. In Ders., *Kultur und Erziehung. Gesammelte Pädagogische Aufsätze* (S. 138–158). Leipzig: Quelle & Meyer.
- Stachowiak, H. (1977). *Werte, Ziele und Methoden der Bildungsplanung. Ein Diskussionsbeitrag jenseits von Utopie und Ad-hoc Pragmatismus*. Paderborn: Schöningh.

- Stamm, M. (2012). *Erziehungswissenschaft im Kontext der Bildungspolitik*. In C. Aubry et al. (Hrsg.), *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik. Festschrift für Jürgen Oelkers* (S. 95–108). Weinheim/Basel: Beltz.
- Streeck, W. (2011). Man weiß es nicht genau. Vom Nutzen der Sozialwissenschaften für die Politik. In M. Kraul & P.-T. Stoll (Hrsg.), *Wissenschaftliche Politikberatung* (S. 15–41). Göttingen: Wallstein.
- Tenorth, H.-E. (2004). Erziehungswissenschaft. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 341–382). Weinheim/Basel: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (2006). Lehrpläne, Rahmenrichtlinien – Bildungsstandards, 1974–2004: Viel Aufwand, wenig Ertrag? In DIPF/GFPF (Hrsg.), *Symposium zum 75. Geburtstag von Hans Krollmann. 25. November 2004* (S. 7–28). Frankfurt a. M.: DIPF.
- Tenorth, H.-E. (2013). Erziehungswissenschaft – Kontext und Akteur reformpädagogischer Bewegungen. In W. Keim & U. Schwerdt (Hrsg.), *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland. Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse*, Bd. 1 (S. 293–326). Frankfurt a. M.: Lang.
- Terhart, E. (2001). Bildungsforschung, Bildungsadministration, Bildungswirklichkeit: eine systematische Annäherung. In K.-J. Tillmann & W. Vollstädt (Hrsg.), *Politikberatung durch Bildungsforschung* (S. 17–32). Opladen: Budrich.
- Tröhler, D. (2013). Standardisierung nationaler Bildungspolitik. Die Erschaffung internationaler Experten, Planer und Statistiken in der Frühphase der OECD. Bildungsgeschichte. *International Journal for the Historiography of Education*, 3(1), 60–77.
- Weiler, H. N. (2003). Bildungsforschung und Bildungsreform – Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft. In I. Gogolin & R. Tippelt (Hrsg.), *Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der DGfE* (S. 181–203). Opladen: Budrich.
- Weinert, F. E. (1989). Psychologische Orientierungen in der Pädagogik. In H. Röhrs & H. Scheuerl (Hrsg.), *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet* (S. 203–214). Frankfurt a. M.: Lang.
- Weinert, F. E. (1999). Begabung und Lernen. *Max Planck Forschung, Sonderheft*, 60–67.
- Westerbarkey, J. (2005). Illusionsexperten. Die gesellschaftlichen Eliten und die Verschleierung von Macht. In E. J. Engstrom, V. Hess & U. Thoms (Hrsg.), *Figurationen des Experten* (S. 209–223). Frankfurt a. M.: Lang.
- Wunder, D. (2007). Zum Verhältnis von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft. Subjektive und polemische Bemerkungen. In M. Kraul & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited* (Die Deutsche Schule, 9. Beiheft, S. 229–233). Weinheim: Juventa.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: tenorth@hu-berlin.de