

Richter, Ingo

## Die öffentliche Schule im Umbau des Sozialstaats

Leschinsky, Achim [Hrsg.]: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule.* Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 107-118. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 34)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Richter, Ingo: Die öffentliche Schule im Umbau des Sozialstaats - In: Leschinsky, Achim [Hrsg.]: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule.* Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 107-118. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 34) - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-97922

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

# Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen

Beiträge zu einer Theorie der Schule

Herausgegeben von Achim Leschinsky

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]**

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Reihe Beiheft zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

34. Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. – 1996

Die **Institutionalisierung von Lehren und Lernen** : Beiträge zu einer Theorie der Schule / hrsg. von Achim Leschinsky. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1996

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 34)

ISBN 3-407-41135-9

NE: Leschinsky, Achim [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, 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 von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder 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 benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1996 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza (Thüringen)

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41135

# Inhaltsverzeichnis

ACHIM LESCHINSKY	
Einleitung .....	9
<b>Teil I</b>	
<b>Entwicklungen auf Systemebene</b>	
JOHN W. MEYER	
Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens .....	23
WOLFGANG EDELSTEIN	
Zur Entwicklungsdynamik von Reformen in geschlossenen Bildungssystemen.....	35
HELMUT KÖHLER	
Bildung ist Ländersache –	
Zur Entwicklung des Schulwesens im föderalistischen Staat.....	49
KARL ERNST NIPKOW	
Schule und Religion in pluralen Gesellschaften	
Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule .....	71
<b>Teil II</b>	
<b>Institutionelle Ebene</b>	
HELMUT FEND	
Schulkultur und Schulqualität.....	85
JAMES S. COLEMAN	
Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule.....	99
INGO RICHTER	
Die öffentliche Schule im Umbau des Sozialstaats .....	107
VOLKER KRUMM	
Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft	
Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder.....	119

### **Teil III**

#### **Unterricht**

GUNDEL SCHÜMER Projektunterricht in der Regelschule Anmerkungen zur pädagogischen Freiheit des Lehrers .....	141
HELMUT HEID Was ist offen im offenen Unterricht?.....	159
RENATE VALTIN Dem Kind in seinem Denken begegnen – Ein altes, kaum eingelöstes Postulat der Grundschuldidaktik .....	173
JÜRGEN BAUMERT Technisches Problemlösen im Grundschulalter: Zum Verhältnis von Alltags- und Schulwissen – Eine kulturvergleichende Studie .....	187
JÜRGEN DIEDERICH Anstöße zur Atomisierung des Elementaren .....	211

### **Teil IV**

#### **Lehrer und Lehrerbildung**

FRANZ EMANUEL WEINERT/ANDREAS HELMKE Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?.....	223
FRITZ OSER Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos? .....	235
FRANK ACHTENHAGEN Lehr-Lern-Forschung – Ein konstruktiver Beitrag zur Entwicklung einer wissenschaftlich gestützten Lehrerausbildung.....	245
HANS-GEORG HERRLITZ Kontinuität und Wandel der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt Materialien zur Analyse des Lehrangebots westdeutscher Universitäten 1945/46–1989.....	265

**Teil V**  
**Pädagogische Konzeptualisierungs- und Reflexionsansätze, Professionalisierung**

HEINZ-ELMAR TENORTH  
Die professionelle Konstruktion der Schule –  
Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses..... 285

PETER DREWEK  
Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus  
sozialgeschichtlicher Perspektive  
Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt  
der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des  
Ersten Weltkriegs..... 299

KURT BEUTLER  
Erich Wenigers Pädagogisierung des deutschen Militärs ..... 317

DIETER SENGLING  
Aus dem Unglück leben – Eine Annäherung an den Pädagogen  
Janusz Korczak ..... 331

## Die öffentliche Schule im Umbau des Sozialstaats

§ 155 Frankfurter Reichsverfassung (FRV) lautete: „Für die Bildung der deutschen Jugend soll durch *öffentliche Schulen* überall genügend gesorgt werden.“

Nun ist die Frankfurter Reichsverfassung nie in Kraft getreten; doch Art. 143 Abs. 1 S. 1 Weimarer Reichsverfassung (WRV) nahm das Thema wieder auf: „Für die Bildung der Jugend ist durch *öffentliche Anstalten* zu sorgen.“

In der Frankfurter wie in der Weimarer Verfassung bezeichnete der Begriff „öffentliche Schulen“ deutlich Schulen, die nicht „private Schulen“ waren. Die Frankfurter Reichsverfassung räumte zwar „jedem Deutschen“ das Recht ein, (private) Unterrichts- und Erziehungsanstalten zu gründen, aber dennoch sollte für die Bildung der deutschen Jugend durch *öffentliche Schulen* überall genügend gesorgt werden. Die Weimarer Reichsverfassung ließ „private Schulen“ unter bestimmten Voraussetzungen als „Ersatz für öffentliche Schulen“ zu. Die öffentlichen Schulen sollten durch die Gemeinden, die Länder und das Reich eingerichtet werden (Art. 143 Abs. 1 S. 2 WRV), und die Lehrer sollten die Rechte und Pflichten der „Staatsbeamten haben“ (Art. 143 Abs. 3 WRV). „Öffentliche Schulen“ waren nach der Frankfurter und der Weimarer Reichsverfassung also Schulen, die nicht „private Schulen“ waren.

Das Grundgesetz (GG) hat die Regelungen des § 155 FRV bzw. des Art. 143 Abs. 1 S. 1 WRV nicht wiederholt. Dennoch gilt auch unter der Herrschaft des Grundgesetzes der Satz, daß „für die Bildung der Jugend durch öffentliche Schulen genügend gesorgt“ werden soll. Die Privatschulfreiheit des Grundgesetzes setzt diesen Satz voraus, denn Art. 7 Abs. 4 und 5 handeln von privaten Schulen „als Ersatz für öffentliche Schulen“. Verfassungsrechtlich begründet wird er durch die sogenannte *Sozialstaatsklausel* des Grundgesetzes, die in diesem Sinne ausgelegt wird (OPPERMANN 1976, S. 23 ff.). Die Wirklichkeit der Bundesrepublik bestätigt darüber hinaus diesen Satz: In der Bundesrepublik ist für die Bildung der Jugend in öffentlichen Schulen genügend gesorgt. Nur etwa 5 Prozent der Schüler an allgemeinbildenden Schulen besuchen zur Zeit in der Bundesrepublik private Schulen. Selbst wenn in einzelnen Bereichen der Anteil der Schüler in privaten Schulen deutlich höher ausfällt, so hat doch die Expansion des höheren Bildungswesens in den 1970er Jahren dazu geführt, daß die öffentlichen Schulen aller Arten heute für jedermann räumlich erreichbar sind. Die bildungspolitische Forderung der Frankfurter und der Weimarer Reichsverfassung nach der allgemeinen öffentlichen Schule ist in der Bundesrepublik heute im wesentlichen erfüllt.

### Die Krise des Sozialstaats und die Schulen

Bestand und Bedeutung des öffentlichen Schulwesens beruhen in der Bundesrepublik also nicht auf einer verfassungsrechtlichen institutionellen Gewährleistung und auch



nicht auf individuellen Grundrechten, die nur in öffentlichen Schulen erfüllt werden können, sondern auf der sogenannten Sozialstaatsklausel, der verfassungsrechtlichen Aussage des Art. 20 Abs. 1 GG, daß die Bundesrepublik ein „sozialer Staat“ ist. Die verfassungsrechtliche Sozialstaatsklausel jedoch garantiert *keine bestimmte gesellschaftliche Organisationsform*; sie ist eine bloße „Staatszielbestimmung“, deren inhaltliche Ausgestaltung dem Gesetzgeber überlassen bleibt, auch wenn sie mehr ist als ein bloßer politischer Programmsatz, sondern objektives Recht (JARRAS/PIEROTH 1992).

Wenn der Gesetzgeber in der Vergangenheit ein flächendeckendes öffentliches Schulwesen in der Bundesrepublik vorgesehen hat, so hat er von der ihm verfassungsrechtlich eingeräumten Gestaltungsmacht Gebrauch gemacht. Er hat eine öffentliche Schule geschaffen, die verschiedene sozialstaatliche Aufgaben erfüllt:

(1) Die Schule betreut die Schüler; sie bietet ihnen einen „*Schutz- und Schonraum*“. Es war schon immer die Aufgabe des Sozialstaats, die Schwachen zu schützen (Hilfe).

(2) Die Schule unterrichtet die Schüler in nützlichen „*Kenntnissen und Fertigkeiten*“. Es war unbestritten die Aufgabe des Sozialstaats, die gesellschaftlich notwendigen Qualifikationen zu produzieren (Daseinsvorsorge).

(3) Die Schule ergänzt die familiäre Erziehung und hilft den Schülern beim „*Hineinwachsen in die Gesellschaft*“. Familie und Staat haben ein je eigenes Erziehungsrecht, wirken im Sozialstaat jedoch nach dem „Gesamtplan der Eltern für die Erziehung ihrer Kinder“ (BVerfG) zusammen (Familienförderung).

(4) Die Schule teilt die Schüler nach ihrer *Begabung* ein, mißt ihre *Leistungen* und richtet sie nach „gesellschaftlichem Bedarf“ aus. Wenn die Schule eine „Zuteilungsapparatur für Sozialchancen“ (SCHELSKY) ist, so sorgt der Sozialstaat dafür, daß diese Aufgabe objektiv erfüllt wird (soziale Gerechtigkeit).

(5) „Wer die Schule hat, hat die Zukunft“, meinten konservative und revolutionäre Gesellschaftspolitiker, denn sie wollten mit der jeweils *neuen Generation* die jeweils alte Welt erhalten oder eine neue Welt bauen. Demokratien wollen durch eine demokratische Schule die Demokratie erhalten und immer wieder neu schaffen. Der Sozialstaat der Vergangenheit war ein Staat, der die Zukunft gestalten wollte (Sozialplanung).

Der Sozialstaat stellt die Schule also in den Dienst der Daseinsvorsorge und der Sozialplanung, er will individuelle und familiäre Defizite ausgleichen und durch die Schule soziale Gerechtigkeit gewährleisten. Über allem wird jedoch manchmal fast vergessen, daß Schule auch noch ein Ort ist, an dem Kinder und Jugendliche leben und lernen – allein, miteinander und mit einem oder mehreren Lehrerinnen und Lehrern, und daß sie auf diesem Weg erwachsen werden (VON HENTIG 1993, S. 176 ff.).

Der Sozialstaat der Bundesrepublik, der alle diese Aufgaben zu erfüllen suchte und weitgehend auch erfüllt hat, befindet sich nun in einer Krise, von der allenthalben die Rede ist. Von einem „Umbau des Sozialstaats“ wird gesprochen, dessen Ansätze und Auswirkungen überall spürbar seien, insbesondere bei den öffentlichen Unternehmen, die ihre Preise und Leistungen sowie ihre Personalpolitik nach „*Marktgesetzen*“ ausrichten würden, auch wenn sie (noch) gar nicht privatisiert sind. Das öffentliche Schulwesen, das zuallererst auch ein öffentliches Unternehmen des Sozialstaats ist, steht dagegen in der gesellschaftlichen Landschaft wie ein erratischer Block, der die Jahrhunderte überdauert hat und unverrückbar erscheint. Festhalten läßt sich angesichts dieser Tatsache, daß die Sozialstaatsklausel den Staat zwar dazu verpflichtet, die *Öffentlichkeit* des Schulwesens zu gewährleisten, nicht jedoch seine derzeitige Ausprägung in staatlichen, kommunalen und privaten Schulen.

Worin besteht nun diese vielberufene Krise des Sozialstaats? Worauf zielt sein Umbau? Die breitgefächerte Diskussion läßt sich auf drei Sätze zurückführen:

(1) Der Sozialstaat erreicht seine *Ziele* nicht bzw. nicht mehr. Die Sozialversicherungssysteme für die Versicherungsfälle Alter, Krankheit, Unfall und Arbeitslosigkeit können den Eintritt des Versicherungsfalles nicht verhindern und seine Folgen nicht ausreichend ausgleichen. Die demographische Entwicklung gefährdet die Alterssicherung. Die chronischen Krankheiten und die Umweltbelastungen überfordern die Kranken- und Unfallversicherung. Die hohe Arbeitslosigkeit übersteigt die Leistungsfähigkeit der Arbeitsförderung. Die Hilfesysteme, die Chancengleichheit in der Gesellschaft gewährleisten (z.B. Ausbildungshilfe) und Gefahren für die Bürger beseitigen sollten (z.B. Sozialhilfe), vermochten weder soziale Ungleichheit zu verhindern noch die Gefahren wirksam zu bekämpfen (HEINZE/OLK/HILBERT 1988, S. 13 ff.).

(2) Die zur Finanzierung des Sozialstaats aufgewandten *Mittel* werden als zu hoch eingeschätzt. Ihre Aufbringung über Beiträge der Versicherten erhöht die Stückkosten bei der Produktion von Gütern und beeinflußt damit die Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft; ihre Deckung aus dem allgemeinen Steueraufkommen erhöht die Staatsquote am Sozialprodukt und beeinträchtigt die Belastbarkeit der Steuerzahler. Wenn aber die Ziele des Systems den Einsatz der Mittel nicht mehr rechtfertigen, so steht die Effizienz des Systems auf dem Spiel!

(3) Der Sozialstaat war einmal die Antwort des Staates auf die *Soziale Frage*, und die Soziale Frage entstand aus der sozialen Lage der Arbeiterklasse. Durch die Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft, nicht zuletzt auch durch die Entwicklung des Sozialstaats selbst hat sich diese Lage jedoch verändert. Die ehemalige Arbeiterklasse wurde in eine „Mittelstandsgesellschaft“ integriert, und es entstand eine sogenannte Neue Soziale Frage, die sich aus der sozialen Lage derjenigen ableitete, die in die „Mittelstandsgesellschaft“ und ihre soziale Sicherung nicht einbezogen waren, die zunächst als „Randgruppen“ bezeichnet wurden, nun aber eine neue soziale Gruppierung darstellen, die mit dem Begriff „neue Armut“ beschrieben wird. Es geht um kinderreiche Familien und Alleinerziehende, um Ausländer und Obdachlose, alte Frauen, chronisch Kranke, Langzeitarbeitslose. Der Sozialstaat begünstigt, so die Kritik, die ohnehin Begünstigten und benachteiligt die ohnehin Benachteiligten (GEIBLER 1976).

Nun könnte man meinen, das alles betrifft die Schule, jenen erratischen Block, doch gar nicht. Doch dieser Eindruck täuscht. Die Kritik am Sozialstaat trifft durchaus auch die oben benannten sozialstaatlichen Funktionen der Schule:

1. Auch dem Schulwesen wird vorgeworfen, daß es seine sozialstaatlichen *Ziele* nicht erreicht. Die Kritik mag pauschal und unberechtigt sein; doch sie besteht und findet Gehör:
  - Die (Halbtags-)Schule betreut die Kinder nur einen Teil des Tages und leistet nicht (mehr) *Schutz vor den Gefahren* der Gesellschaft; sie ist vielmehr selbst ein Gefahrenherd geworden, wie es die derzeitige Gewaltdebatte verdeutlicht (TILLMANN 1994).
  - Die (Unterrichts-)Schule vermittelt nicht mehr die gesellschaftlich erforderlichen *Kenntnisse und Fertigkeiten*, sondern sie ist angesichts der Dynamik gesellschaftlicher Entwicklung dysfunktional geworden. Die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten werden an anderen gesellschaftlichen Orten, insbesondere in der Arbeit, der Freizeit und durch die Medien erworben. Dies läßt sich an der nicht mehr enden wollenden Debatte um die technologische Grundbildung ablesen. An-

gesichts einer solchen Dysfunktionalität dauern die schulischen Bildungsgänge jedoch viel zu lange, wie die Auseinandersetzungen um das 13. Schuljahr der Gymnasien und die Regelstudienzeit zeigen (KLEMM u.a. 1985).

- Die Aufgabe der Familie wird immer noch weitgehend darin gesehen, die Erziehung in der Schule zu unterstützen, anstatt umgekehrt die Aufgabe der Schule darin zu sehen, die *Erziehung in der Familie* zu unterstützen. Die „kopernikanische Wende“, die in diesem Bereich das Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1990 vollzogen hat, steht der Schule noch bevor<sup>2</sup>.
- Die Politik der Chancengleichheit im Bildungswesen, die das „Jahrzehnt der Bildungspolitik“, das heißt die 1970er Jahre, beherrschte, hat zwar die Dauer der Bildungsgänge verlängert und das allgemeine Bildungsniveau angehoben; die Reproduktion der gesellschaftlichen Ungleichheit im und durch das Bildungswesen hat sie jedoch nicht beseitigt. Deutlich verändert und damit verbessert hat sich zwar die Bildungsbeteiligung der Mädchen; bei den Arbeiterkindern hat sich die Bildungsbeteiligung zwar auch erhöht, doch hinkt sie derjenigen der Kinder von Angestellten und Beamten nach wie vor deutlich hinterher (RODAX 1989, S. 311 ff.).
- Die Geschichte konservativer und revolutionärer Bildungspolitik hat gezeigt, daß man durch die Schule weder die Gesellschaftsordnung bewahren noch umgestalten kann; es ist jedoch eine neue und bittere Erfahrung, daß die *demokratische Schule* nicht nur Demokraten produziert. Wenn Einstellungsuntersuchungen heute zeigen, daß mehr als die Hälfte der Jugendlichen kein Vertrauen in das politische System hat (HOFFMANN-LANGE 1994, S. 92 ff.), wäre zu fragen, was 50 Jahre Schule in der Bundesrepublik eigentlich bewirkt haben.

Wie gesagt, die Kritik mag unberechtigt und undifferenziert sein; daß sie weithin geteilt wird, läßt sich nicht leugnen, und sie stellt somit die sozialstaatlichen Ziele der Schule in Frage.

Dies war die erste Aussage zur „Krise des Sozialstaats“. Auch der zweite Kritikpunkt („zu teuer“) findet Gehör.

2. Die *Ausgaben* der öffentlichen Hand und der Privatwirtschaft für das Schulwesen haben sich in den alten Bundesländern von 17 Mrd. DM im Jahre 1970 auf 56 Mrd. DM im Jahre 1991 erhöht, also in 20 Jahren mehr als verdreifacht; dabei betrug der Anteil der Personalausgaben jeweils etwa zwei Drittel. Der Anteil der Ausgaben für das Schulwesen am öffentlichen Gesamthaushalt ging ebenso wie der Anteil am Bruttosozialprodukt in dieser Zeit zwar zurück (von 8,4 % auf 7,1 % bzw. von 2,5 % auf 2,1 %); dabei muß allerdings berücksichtigt werden, daß die Zahl der Schüler (an allgemeinbildenden Schulen) in dieser Zeit ebenfalls zurückgegangen ist, nämlich von etwa 9 Mio. auf etwa 7 Mio., nicht aber die Zahl der Lehrer, die vielmehr von rund 300.000 auf rund 500.000 gestiegen ist (BMBW 1992/93). Angesichts der allgemeinen Einsparungen in den öffentlichen Haushalten und angesichts der Kritik an der sozialstaatlichen Aufgabenerfüllung des Schulwesens (siehe oben unter 1), erscheint es ausgeschlossen, daß das Schulwesen in der Diskussion um die Finanzkrise des Sozialstaats ausgespart bleibt. Erste Anzeichen, wie zum Beispiel die Erhöhung der Pflichtstundenzahl der Lehrer, sprechen bereits eine deutliche Sprache. Die wieder ansteigenden Schülerzahlen scheinen andererseits zur vermehrten Neueinstellung von Lehrern zu führen.
3. Fragt man, ob die Schule einen Beitrag zur *Lösung der „Neuen Sozialen Frage“*, also zum dritten der oben bezeichneten Probleme der Sozialstaatskrise leistet, so fällt

die Antwort auf der Grundlage der eingangs bezeichneten sozialstaatlichen Funktionen der Schule leicht; sie ist negativ:

- Die Schule bietet für die besonders Benachteiligten keinen besonderen Schutz vor Gefahren; sie behandelt grundsätzlich alle Schüler gleich. Die Sonderschulen für die sogenannte Lernbehinderten werden demnächst durch die Integrationspolitik aufgegeben, wobei das Versprechen der besseren Förderung innerhalb des allgemeinen Schulwesens noch einzulösen ist<sup>3</sup>.
- Die Schulpolitik der letzten 20 Jahre war darauf gerichtet, entweder die organisatorische Differenzierung der Bildungsgänge zu beseitigen (Gesamtschule) oder durch eine curriculare Integration Übergänge zwischen den Bildungsgängen zu ermöglichen, was zur „Anpassung nach oben“ und zum „Ausbluten“ der Hauptschule führte. Die Zahl der Hauptschüler hat sich seit 1970 mehr als halbiert (BMBW 1992/93). Von einer Förderung besonders benachteiligter Kinder kann jedenfalls tendenziell nicht die Rede sein.
- Es ist ein altbekanntes Phänomen, daß in der Schule *Mittelstandseltern* das Sagen haben; sie treffen in der Schule auf Lehrerinnen und Lehrer, die ebenfalls weitgehend aus der Mittelschicht stammen. Für die Familienprobleme, die die Neue Soziale Frage aufgeworfen hat, gibt es in der Schule zwar viel Verständnis, jedoch kaum Lösungen.
- Da die Schule nicht einmal einen Beitrag zur Angleichung der Bildungsbeteiligung der traditionellen sozialen Schichten leistet (siehe oben), ist schon die Erwartung eines entsprechenden Beitrags zur Lösung der Neuen Sozialen Frage verfehlt. Das gilt allerdings nicht für die ausländischen Kinder, deren Bildungsbeteiligung sich deutlich erhöht hat. So hat sich die Zahl ausländischer Gymnasiasten in den alten Bundesländern von 1960 bis 1970 verachtfacht, von 1970 bis 1980 nochmals verdreifacht und von 1980 bis 1990 nochmals verdoppelt (BMBW 1992/93).
- Ein Beitrag der Schulen zur *Integration* von sozialen Randgruppen wird nicht sichtbar; es spricht vieles dafür, daß die Schule die Arbeit mit diesen Gruppen eher der Jugendhilfe überläßt. In jüngster Zeit lassen sich allerdings verstärkt wieder Bemühungen um die Schulsozialarbeit, also eine Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, feststellen<sup>4</sup>.

Wenn also die Krise des Sozialstaats die sozialstaatlichen Funktionen der Schule betrifft, so wäre zu fragen, ob auch die Vorschläge zum Umbau des Sozialstaats auf die Schule angewandt werden können und sollen.

## **Der Umbau des Sozialstaats und die Schule**

Der „Umbau des Sozialstaats“ vollzieht sich in vielfältigen Formen, die ich durch fünf Schlagworte zusammenfasse:

- Demokratisierung gegen Bürokratisierung,
- Effizienzsteigerung durch Wirtschaftsprüfung und Organisationsentwicklung,
- Kostensenkung durch Selbstbeteiligung und Aufgabenverlagerung,
- Privatisierung der Einrichtungen und Funktionen,
- Ausbau des sogenannten „Third Sector“ und des „Welfare Mix“.

In welchen Formen wird dieser Umbau die Schule erreichen?

(1) Die *Sozialbürokratie* ist nicht weniger der Kritik ausgesetzt als die Staatsbürokratie. Die AOK und die Berufsgenossenschaft, die BfA und die Bundesanstalt für Arbeit gelten nicht als Selbstverwaltungseinrichtungen der Versicherten, sondern werden von ihnen als staatliche Behörden wahrgenommen; im Sozialamt und im Jugendamt, im Ausbildungsförderungsamt und in der Erziehungsberatungsstelle sehen die Bürger nicht ihre eigenen kommunalen Einrichtungen, sondern die unterste Stufe einer Staatsbürokratie. Krankenhäuser und Sozialstationen, Kinder- und Altentagesstätten, die von Wohlfahrtsverbänden unterhalten werden, erscheinen nicht als mildtätige Werke der Nächstenliebe, sondern als staatlich finanzierte Verbandsmacht. Alle diese Einrichtungen sind demokratisch-pluralistisch strukturiert; doch angesichts ihres starken Bürokratisierungsgrades können die Bürger dies oft nicht wahrnehmen. Es wurden deshalb auch kaum Versuche einer weiteren Stärkung der Bürgerbeteiligung unternommen, sondern man beschränkte sich darauf, den demokratisch-pluralistischen Charakter wieder stärker herzustellen.

Anders dagegen in der staatlich-kommunalen Schule. Diese war und ist wirklich die unterste Stufe der Verwaltungshierarchie, wie Hellmut Becker dies bereits 1954 betonte (BECKER 1954). Sie ist eine unselbständige Anstalt des öffentlichen Rechts, ohne Rechte der Selbstverwaltung und ohne eine mitgliedschaftliche Struktur, das heißt, sie hat keine eigenen Aufgaben, und ihre Organe werden nicht durch Mitglieder gewählt. Nun gab es zwar in den 1970er Jahren eine breite Bewegung zur „Demokratisierung der Schule“, die zur Einführung von *Repräsentativverfassungen* (Mitbestimmung) führte<sup>5</sup>; doch eine spürbare Veränderung des Charakters der Schule läßt sich nicht feststellen. Zwar gibt es in den 1990er Jahren nun wieder ein Aufleben dieser alten Debatte unter etwas veränderten Vorzeichen (Autonomiedebatte); doch stammt die Schubkraft dieser Entwicklung weniger aus politisch-demokratischen, sondern vielmehr aus ökonomisch-funktionalen Motiven (RICHTER 1994). Insofern paßt diese Entwicklung in die Diskussion über den „Umbau des Sozialstaats“.

(2) Die *Wirtschaftlichkeit* des sozialen Leistungssystems ist seit langer Zeit Gegenstand von Kritik und von Untersuchungen. Es gibt vermutlich keinen Bereich der öffentlichen Verwaltung, der so eingehend untersucht wurde. Ob es sich um die Wirtschaftlichkeit des Krankenhauses oder des kassenärztlichen Abrechnungssystems, des Arbeitsschutzes oder der Fortbildung und Umschulung handelt, nichts blieb ununtersucht, und es zeigen sich durchaus Wirkungen, zum Beispiel in der derzeitigen Reform der Krankenversicherung. Das Schulwesen blieb dagegen lange Zeit von derartigen Untersuchungen verschont.

Die Schulverwaltung versucht zur Zeit, der Kritik an der Effizienz des öffentlichen Schulwesens durch Wirtschaftlichkeitsüberlegungen entgegenzusteuern, die nun allerdings durchaus kritische Ergebnisse zeigen, die zu lebhaften Erörterungen in der Öffentlichkeit führen<sup>6</sup>. Während Wirtschaftlichkeitsuntersuchungen eher von der Prüfung der eingesetzten Mittel ausgehen und Wirtschaftlichkeit eher mit Sparsamkeit gleichsetzen, sollen Vorhaben der Organisationsentwicklung dazu dienen, den Grad der Zielerreichung zu verbessern, das heißt die Wirksamkeit der eingesetzten Mittel zu erhöhen (DALIN/ROLFF 1990). Es versteht sich daher, daß Vorhaben der Organisationsentwicklung der Schulverwaltung angenehmer sind als etwa Vorhaben der Wirtschaftsprüfung; doch beides trägt zum „Umbau des (Schul)Sozialstaats“ bei.

(3) Mehr aus Gründen der Sparsamkeit als der Effizienz der eingesetzten Mittel haben die Träger der sozialen Leistungssysteme damit begonnen, die Ausgaben für soziale Lei-

stungen einzufrieren oder sogar zu senken. Dies geschieht auf zweierlei Weise, nämlich entweder durch den *Abbau sozialer Leistungen* oder durch die *Kostenbeteiligung der Empfänger* an der Finanzierung der Leistungen. Der erste Weg hat zur Folge, daß die Leistungen entweder gänzlich entfallen, so daß sie die Empfänger auf dem „Markt“ einkaufen müssen, oder daß sie durch andere soziale Systeme, zum Beispiel die Familie, die Nachbarschaft, erbracht werden müssen. Beide Wege begrenzen den Umverteilungseffekt der sozialen Versicherungssysteme, indem sie die Beitragsbelastung aller Versicherten zu Lasten von Zahlungsverpflichtungen der Leistungsempfänger oder Dritter senken. Aus diesem Grunde gelten beide Wege als ein Mittel der Wirksamkeitssteigerung.

Im Schulwesen werden die beiden Wege zwar auch beschritten, jedoch eher zögerlich und unsystematisch. Der Leistungsabbau geschah insbesondere durch den Unterrichtsausfall, durch Kürzung des Unterrichts in der Stundentafel oder durch Verkürzung der Bildungsgänge (beispielsweise zur Zeit in der Auseinandersetzung um das 13. Schuljahr); wirklich einschneidende Leistungskürzungen wurden jedoch vermieden. Im Bereich der freiwilligen Leistungen, zum Beispiel der Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag, kann es sein, daß die Schule die Schüler an den „Markt“ verweist, indem sie in den Bereichen Kunst, Musik und Sport das Feld den kommunalen, verbandlichen oder kommerziellen Anbietern überläßt. Eine Kostenbeteiligung, zum Beispiel durch die Wiedereinführung des Schulgeldes, wurde bisher nicht ins Auge gefaßt; vollzogen wurde jedoch ein Leistungsabbau durch die weitgehende Beseitigung des Schüler-BAföG, was zu einer stärkeren Selbstkostenbeteiligung der Eltern führte. Die Finanzpolitiker vermuten, daß hier noch große Reserven stecken, die beim „Umbau des Sozialstaats“ mobilisiert werden können.

(4) Das Sozialversicherungssystem kennt seit alters her *private Leistungserbringer*. Die Krankenversorgung durch niedergelassene Ärzte und Apotheker hat Tradition, und die privaten Krankenhäuser stehen neben den kommunalen und kirchlichen Krankenhäusern. In der Kranken-, Alters-, Invaliditäts- und Unfallversicherung bieten zahlreiche private Versicherungsgesellschaften Ersatz- oder Zusatzversicherungen an. Das Monopol der Bundesanstalt für Arbeit in der Arbeitsvermittlung wurde erst kürzlich aufgebrochen. Die Privatisierung weiterer sozialer Dienste ist in der Diskussion.

Eine *Privatisierung* des staatlich-kommunalen Schulwesens im Sinne einer Überführung der Schulen in private Trägerschaft ist bisher in der Bundesrepublik noch nicht ernsthaft diskutiert worden, zumindest nicht aus Kostengründen. Eine solche Diskussion wäre auch weitgehend sinnlos, weil die privaten Ersatzschulen nach Art. 7 Abs. 4 GG an gewisse Standards der staatlich-kommunalen Schulen gebunden sind, und weil der Staat das Bestehen eines leistungsfähigen Privatschulwesens auch finanziell sichern muß (BVerfGE 75,40). Ob Privatschulen kostengünstiger arbeiten als öffentliche Schulen, ist zudem eine sehr umstrittene Frage (WEIB 1988, dagegen HAUG 1988).

Auch die *Privatisierung* einzelner schulischer Funktionen wird nur sehr zögerlich und nicht ganz ernsthaft ins Auge gefaßt. So wäre es zwar denkbar, daß die Schule den Sport- und Musikunterricht kommunalen, verbandlichen oder kommerziellen Anbietern überläßt, die dafür – nach Ausschreibung – bestimmte Preise verlangen dürfen. Die Überlassung des Fremdsprachenunterrichts an kommerzielle Anbieter scheidet vermutlich von vornherein wegen der hohen Kosten der langen Lehrgänge aus. Die amerikanischen Versuche in den 1970er Jahren, die in diese Richtung gingen, haben sich auch deshalb als nicht sehr erfolgreich herausgestellt (RICHTER 1975). Die Privatisierung scheint demnach kein geeigneter Weg zum „Umbau des Sozialstaats“ im Bildungswesen zu sein.

(5) Was bleibt – nimmt man die begrenzten Möglichkeiten zu einem „Umbau des Sozialstaats“ im Bereich des Schulwesens zur Kenntnis –, ist die Begründung des „Third Sector“, ist der „Welfare Mix“.

Als „*Third Sector*“ bezeichnet man in der Organisationstheorie den Bereich zwischen oder jenseits von Staat und Markt, in dem gemeinnützige, private und öffentliche Organisationen, insbesondere Stiftungen und Körperschaften, öffentliche Aufgaben wahrnehmen, die vom Staat wirksam nicht erfüllt werden können, die man aber auch nicht dem Markt privater Anbieter überlassen will. Als „*Welfare Mix*“ bezeichnet man in der Sozialpolitik Handlungsformen, in denen sowohl der Staat und der Markt wie auch die Organisationen des „Third Sector“ gemeinsam soziale Dienstleistungen unter besonderer Berücksichtigung des Selbsthilfeansatzes erbringen; dabei geht man davon aus, daß die Verbindung unterschiedlicher Organisationen die Leistungsfähigkeit des Systems insgesamt steigert. Während also die „Third-Sector-Lehre“ eher auf die Organisationsformen abstellt, geht es der „Welfare-Mix-Lehre“ eher um die Handlungsformen (BACKHAUS-MAUL/OLK 1992).

Die deutsche Sozialpolitik kann geradezu als klassischer Bereich für beide Ansätze gelten, denn das deutsche Sozialversicherungssystem wird seit alters her durch Anstalten und Körperschaften des öffentlichen Rechts organisiert, und die sozialversicherungsrechtlichen Leistungen werden im Zusammenwirken öffentlicher Träger und privater Anbieter erbracht. Bei den Hilfesystemen herrschen zwar staatlich-kommunale Organisationsstrukturen vor; doch das Subsidiaritätsprinzip gewährleistet eine Sonderstellung der Wohlfahrtsverbände im Leistungssystem, und der Selbsthilfegedanke einschließlich der ehrenamtlichen Tätigkeiten ist hier fest verankert (KAUFMANN 1987, HEINZE/OLK/HILBERT 1988).

Im Schulwesen dagegen haben diese Ansätze bisher keine Beachtung gefunden. Einen „Dritten Sektor“ gibt es nicht und kann es gar nicht geben, weil eine Schule in staatlicher und/oder kommunaler Trägerschaft eine öffentliche Schule ist, und ist sie keine öffentliche Schule, dann ist sie eine private Schule (HECKEL/SEIPP 1976, S. 142). Aus demselben Grunde ist auch ein „Education-Mix“ ausgeschlossen, eine staatlich-private Trägerschaft ist im Schulrecht nicht vorgesehen. Private Anbieter mögen zwar bestimmte Leistungen in den öffentlichen Schulen anbieten, zum Beispiel Computerkurse, und der Staat kann den Unterricht privater Schulen regeln und bestimmte Prüfungen vorschreiben; von einer gemeinsamen Leistungserbringung durch staatliche, kommunale, verbandliche und private Träger kann im Schulwesen dennoch überhaupt keine Rede sein.

Wie wäre es aber nun, wenn gerade die „Third-Sector“- und „Welfare-Mix“-Ansätze den Umbau des Sozialstaats am besten bewerkstelligen, indem sie – ohne zusätzliche Kosten – die Krise des Sozialstaats bewältigen? Bieten sich hier Lösungsmöglichkeiten auch für das Schulwesen an? Wie könnte das Schulwesen als „Third Sector“ organisiert werden und wie ein „Education-Mix“ entstehen?

## **Ein öffentliches Schulwesen**

Ein „Dritter Sektor“ läßt sich im Schulwesen leicht begründen: Der Staat schreibt einen bestimmten Teil des Schulwesens aus und gewährt Leistungen, die unter den Pro-Kopf-Ausgaben für das staatliche Schulwesen liegen. Bewerben können sich kommunale, ver-

bandliche und private Interessenten, die die Ausschreibungsbedingungen erfüllen und den Status der Gemeinnützigkeit erlangt haben. Dies hätte vermutlich zur Folge, daß zwischen dem staatlichen und dem kommerziellen Schulwesen ein breiter Bereich öffentlich-privater Schulträger entstünde, die um den Zuschlag konkurrieren. Das niederländische Schulwesen wird häufig als Modell genannt, auch wenn es dort Ausschreibungen nicht gibt (LIKET 1993). Diese Schulträger konkurrieren jedoch nicht nur im Rahmen der Ausschreibung miteinander, sondern sie konkurrieren mit den staatlichen und mit den kommerziellen Schulen wie auch untereinander um die Schüler, so daß für die Schüler und Eltern echte Wahlmöglichkeiten entstehen.

Man kann davon ausgehen, daß es in einem solchen System zu Formen begrenzter Zusammenarbeit zwischen den Trägern kommt, nämlich immer dann, wenn die Zusammenarbeit allen Beteiligten Vorteile bringt. Die Träger des „Dritten Sektors“ werden insbesondere versuchen, durch die Beteiligung ehrenamtlicher Kräfte Personalkosten einzusparen, so daß im Zusammenhang mit dem „Dritten Sektor“ ein breiter Selbsthilfebereich entstehen wird. Eine Zusammenarbeit ist jedoch nicht nur innerhalb des „Dritten Sektors“ denkbar; auch die kommerziellen Schulen könnten sich bestimmter Leistungen, die im „Dritten Sektor“ erbracht werden, bedienen, um ihre Marktchancen zu erhöhen. Der Staat könnte bestimmte Ausbildungsgänge zu besonderen Bedingungen ausschreiben und insoweit besondere Formen der Zusammenarbeit mit dem „Dritten Sektor“ entwickeln, wofür das englische „Opting-Out“ ein Modell wäre. Auf diese Art und Weise entstünde zwischen den drei Sektoren etwas, das in Anlehnung an den „Welfare-Mix“ „Education-Mix“ genannt werden könnte. Ein solcher „Education-Mix“ würde ein vielfältiges Schulwesen schaffen, dessen Funktionsfähigkeit nur durch einheitliche Prüfungen und Berechtigungsanforderungen gewährleistet werden kann.

Ehe man jedoch der Phantasie freien Lauf bei der Ausgestaltung eines solchen Gemäldes läßt, muß die Frage gestellt und beantwortet werden: Darf man so etwas überhaupt denken? – Nach Art. 7 Abs. 1 GG steht das gesamte Schulwesen unter der *Aufsicht* des Staates, nicht mehr und nicht weniger. Eine staatliche oder kommunale Trägerschaft der Schulen wird dadurch jedoch nicht bedingt. Die Privatschulgarantie schließt eine Monopolstellung staatlicher oder kommunaler Schulen sowieso aus. Wenn aber die Privatschulfreiheit als Grundrecht garantiert wird, dann sollte das Grundgesetz der Entstehung eines „Dritten Sektors“ nicht entgegenstehen.

Wie aber steht es mit der Gewährleistung eines *öffentlichen* Schulwesens, die zwar im Grundgesetz – im Unterschied zur Frankfurter und zur Weimarer Reichsverfassung – nicht ausdrücklich genannt, aber mit der Sozialstaatsklausel doch implizit mit gemeint ist (siehe oben)? Nach der Frankfurter und der Weimarer Verfassung sollte doch – trotz der Garantie der Privatschulfreiheit – für die Bildung der Jugend durch öffentliche Schulen genügend gesorgt werden. Doch öffentliche Schulen im Sinne der Weimarer Reichsverfassung sollten diejenigen Schulen sein, bei deren Errichtung das Reich, die Länder und die Gemeinden zusammenwirken, und die Lehrer an den öffentlichen Schulen sollten die Rechte der Staatsbeamten haben. Abgesehen davon, daß diese Verfassung nicht mehr existiert, läßt auch der Text eine Auslegung im Sinne des „Education-Mix“ zu, denn Reich, Länder und Gemeinden wirken bei der Errichtung, nicht aber notwendigerweise beim Betrieb der Schule zusammen, und die Lehrer haben die Rechte und Pflichten der Staatsbeamten, sind damit aber nicht notwendigerweise Staatsbeamte.

Wichtiger als solche rabulistischen Auslegungsversuche eines alten Verfassungstextes ist die Frage nach der *Funktion* des verfassungsrechtlichen Versorgungsgebotes.



Warum sollte für die Bildung der Jugend durch öffentliche Schulen genügend gesorgt werden? Es ging der Verfassung zwar auch darum, die Privatschulfreiheit zu begrenzen (siehe das Vorschulverbot und das abgeschwächte Staatsmonopol im Volksschulwesen nach Art. 147 Abs. 2 und 3 WRV); im wesentlichen kam es der Weimarer Reichsverfassung jedoch auf drei bildungspolitische Ziele an, denen die Öffentlichkeit des Schulwesens dienen sollte:

- Der Öffnung der Schule, insbesondere der höheren Schule für *alle sozialen Schichten* (Art. 145 – Schulgeld- und Lernmittelfreiheit, Art. 146 Abs. 1 – organischer Aufbau des Schulwesens nach dem Bedarf des Beschäftigungssystems und Verbot der sozialen Auslese, Art. 146 Abs. 3 – Stipendien und Art. 149 Abs. 1 – soziales Sondereinverbot bei Privatschulen).
- Der Öffnung der Schulen für Schüler aller Bekenntnisse durch die Einführung der *Gemeinschaftsschule* als Regelschule mit freiwilligem Religionsunterricht, und der Definition der Bekenntnisschule als Antragschule (Art. 146 und 149).
- Der Öffnung der Schulen für die *Inhalte* einer nicht-humanistischen Bildungstheorie (Art. 148 „sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung“, „Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht“).

Nachdem diese bildungspolitischen Forderungen der Weimarer Reichsverfassung in den Ländern der Bundesrepublik fast gänzlich erfüllt sind, kommt es darauf an, daß sie auch bei der Schaffung eines „Dritten Sektors“ und der Einführung eines „Education-Mix“ erhalten bleiben. Jenseits der Unterscheidung von Staats- und Privatschule wären dann öffentliche Schulen diejenigen Schulen, die diese Kriterien der Öffentlichkeit erfüllen.

Würden denn nun so verstandene „öffentliche Schulen“ der gegenwärtigen Kritik an der mangelhaften Erfüllung sozialstaatlicher Aufgaben durch das heutige Bildungswesen besser standhalten?

- Die Aufgaben der Gewährleistung von Schutz für die sozial Schwachen würden auch in einem solchen System wohl eher dem Staat zufallen, es sei denn, die Erfüllung der Schutzfunktionen würde besonders prämiert. Die Antwort wäre also: Nein.
- Die in einem solchen System erworbenen *Kenntnisse und Fertigkeiten* würden vermutlich funktionaler sein als im derzeitigen System, da ein „Education-Mix“ flexiblere und bedürfnisgerechtere Inhalte und Formen des Lernens ermöglichen kann. Die Antwort wäre insoweit also: Ja.
- Die Aufgabe der Familienförderung verbliebe auch hier beim Staat, es sei denn, daß die Erfüllung dieser Aufgaben besonders prämiert würde. Die Antwort also wiederum: Nein.
- Die soziale Ungleichheit würde jedoch in einem solchen System steigen, wenn der Staat nicht steuernd eingreift, um die Öffnung der Schulen für alle Bürger zu gewährleisten. Auch hier die Antwort also: Nein.
- Die Vielfalt eines solchen Schulwesens schließt es systematisch aus, daß durch das Schulwesen die Entstehung einer bestimmten Gesellschaftsordnung gefördert wird, und dies entspricht dem Gesellschaftsbild eines freiheitlichen Pluralismus. Die Antwort also insofern: Ja.

Geht man davon aus, daß die Kosten für das Schulwesen in einem solchen System gesenkt würden, so kann man annehmen, daß die Wirksamkeit des Schulwesens aufgrund einer besseren Erfüllung der gesellschaftlichen Anforderungen erhöht würde. Die Schaffung eines „Dritten Sektors“ oder die Einführung eines „Education-Mix“ würde also

die ersten beiden Ziele der Weimarer Reichsverfassung, die Öffnung der Schule für alle sozialen Schichten und aller Bekenntnisse, erfüllen können und damit ihren Beitrag zur Lösung der „Krise des Sozialstaats“ leisten. Einen Beitrag zur Lösung der Neuen sozialen Frage wird man sich allerdings von einem solchen System nicht erhoffen können.

Als Ergebnis läßt sich deshalb feststellen, daß die Schaffung eines „öffentlichen Schulwesens“ im Sinne von „Drittem Sektor“ und „Education-Mix“ die Effektivität des Schulwesens zu erhöhen verspricht, die soziale Gerechtigkeit jedoch eher vermindert. Es müßte also eine Wertentscheidung gefällt werden, wenn man dem „Umbau des Sozialstaats“ im Schulwesen nähertreten will.

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Für diese durchaus nicht neue Diskussion läßt sich die „Linke“ wie die „Rechte“ zitieren, siehe zum Beispiel GEIBLER: Die Neue Soziale Frage. 1976; oder STRASSER: Grenzen des Sozialstaats? 2. Aufl. 1983.
- <sup>2</sup> So jedenfalls der 5. Familienbericht, BT-Drs. 12/7560, S. 232 ff.
- <sup>3</sup> An der Zahl der Sonderschulen und der Sonderschüler läßt sich diese Entwicklung allerdings noch nicht ablesen, siehe BMBW 1992/93; doch es ist die erklärte Politik der meisten Bundesländer.
- <sup>4</sup> Für die neuen Bundesländer siehe 9. Jugendbericht, BT-Drs. 1994, Kapitel V 5.
- <sup>5</sup> Einen gewissen Abschluß dieser Entwicklung dokumentiert die Schulrechtskommission des Deutschen Juristentages in: „Schule im Rechtsstaat, Bd. I“, Entwurf für ein Landesschulgesetz, 1981, S. 103 ff. und 320 ff.
- <sup>6</sup> So insbesondere die erste Untersuchung dieser Art durch die Unternehmensberaterfirma Kienbaum im Jahre 1991, siehe HÜFNER: RdJB 1992, S. 197 ff. Dieser Untersuchung waren freilich Rechnungshofprüfungsberichte der Rechnungshöfe der Länder vorausgegangen, die zum Teil durchaus ähnliche Ergebnisse hatten; siehe WEIB: RdJB 1992, S. 206 ff.

## Literatur

- BACKHAUS-MAUL, H./OLK, T.: Intermediäre Organisationen als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung. In: SCHMÄHL, W. (Hrsg.): Sozialpolitik im Prozeß der deutschen Vereinigung. Frankfurt a.M. 1992, S. 91 ff.
- BECKER, H.: Die verwaltete Schule. (1954); jetzt wieder abgedruckt in: RECHT DER JUGEND UND DES BILDUNGSWESENS (1993), S. 131.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: Grund- und Strukturdaten 1992/1993.
- DALIN, P./ROLFF, H.-G.: Institutionelles Schulentwicklungsprogramm – Eine neue Perspektive für Schulleiter. Kollegium und Schulaufsicht, 1990.
- GEIBLER, H.: Die Neue Soziale Frage. Freiburg i.Br. 1976.
- HAUG, R.: Ausgabenkennwerte staatlicher Schulen. In: RECHT DER JUGEND UND DES BILDUNGSWESENS (1988), S. 450.
- HECKEL, H./SEIPP, P.: Schulrechtskunde, 5. Aufl. Neuwied 1976.
- HEINZE, R. G./OLK, T./HILBERT, J.: Der neue Sozialstaat. Freiburg i.Br. 1988, S. 13 ff.
- HENTIG, H. VON: Die Schule neu denken. München 1993.
- HOFFMANN-LANGE, U.: Zur Politikverdrossenheit Jugendlicher in Deutschland – Erscheinungsformen und Ursachen. In: POLITISCHE STUDIEN (1994), H. Juli/August, S. 92 ff.
- HÜFNER, K.: Organisationsuntersuchung im Schulbereich. In: RECHT DER JUGEND UND DES BILDUNGSWESENS (1992), S. 197 ff.
- JARRAS, H. D./PIEROOTH, B.: Grundgesetz, Kommentar, 2. Aufl. München 1992.
- KAUFMANN, F.-X. (Hrsg.): Staat, intermediäre Instanzen und Selbsthilfe. München 1987.
- KLEMM, K./ROLFF, H.-G./TILLMANN, K.-J.: Bildung für das Jahr 2000. Gütersloh 1985.
- LIKET, T. M. E.: Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens. München 1993.
- OPPERMANN, T.: Nach welchen rechtlichen Grundsätzen sind das öffentliche Schulwesen und die Stellung der an ihm Beteiligten zu ordnen? Gutachten C zum 51. DJT. München 1976.
- RICHTER, I.: Die unorganisierbare Bildungsreform. München 1975.
- RICHTER, I.: Theorie der Schulautonomie. In: RECHT DER JUGEND UND DES BILDUNGSWESENS (1994), S. 5 ff.

- RODAX, K.: Strukturwandel der Bildungsbeteiligung 1950–1985. Darmstadt 1989.
- STRASSER, J.: Grenzen des Sozialstaats? Soziale Sicherung in der Wachstumskrise. Köln 1983.
- TILLMANN, K.-J.: Gewalt in der Schule: Was sagt die erziehungswissenschaftliche Forschung dazu? In: RECHT DER JUGEND UND DES BILDUNGSWESENS (1994), S. 163 ff.
- WEIB, M.: Kostenkennwerte staatlicher Schulen. In: RECHT DER JUGEND UND DES BILDUNGSWESENS (1988), S. 341 ff.
- WEIB, M.: Zur „inneren Ökonomie“ des Schulwesens. In: RECHT DER JUGEND UND DES BILDUNGSWESENS (1992), S. 206 ff.