

Lenhardt, Gero

Bürgerlicher Universalismus und staatliche Schule

Tertium comparationis 2 (1996) 1, S. 65-74

urn:nbn:de:0111-opus-38043

in Kooperation mit:



<http://www.waxmann.com>

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.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de



Bürgerlicher Universalismus und staatliche Schule

Gero Lenhardt

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

Abstract

The development of modern education systems is accompanied by arguments on maintaining bodies. In the first section the text considers controversies from two points of view: the first is concerned with the process of nation building and the institutionalisation of the civic role. In the second section initiatives to establish private schools which can be observed as nation building progresses are examined. As a result the author states that private schools cannot add much to what state schools offer, but can certainly serve as an example of liberal school development.

1 Übersicht

Die Entwicklung moderner Bildungssysteme ist begleitet von Konflikten um die Schulträgerschaft. Besonders bedeutsame Überzeugungen und Interessen, die in diesen Kontroversen geltend gemacht werden, lassen sich zwei umfassenderen Gesichtspunkten zuordnen. Der erste betrifft den Prozeß der Nationenbildung und damit verbunden die Institutionalisierung der Bürgerrolle. Nationenbildung als funktionaler Bezugspunkt erklärt, warum sich Schulen weltweit als nationale Bildungssysteme entwickeln, und zwar unter direkter oder weitreichender indirekter Staatskontrolle. Auf den Prozeß der Nationenbildung lassen sich auch die Initiativen nicht-staatlicher Schulträger beziehen. Mit der Gründung von Schulen zielen sie entweder darauf, vorliberale Strukturen zu verteidigen oder aber darauf, die Bürgerrolle auf Personengruppen auszudehnen, denen der Zugang dazu noch verschlossen geblieben ist. Diese Zusammenhänge sollen im ersten Abschnitt erörtert werden.

In einem zweiten Abschnitt sollen Privatschulinitiativen untersucht werden, die bei fortgeschrittenerer Nationenbildung zu beobachten sind. Ihre Protagonisten wollen von den bürgerlichen Freiheitsrechten einen wirksameren Gebrauch machen. Der sogenannte Wertpluralismus scheint dazu zu motivieren. Untersucht man die Möglichkeiten von Privatschulen genauer, gelangt man zu folgendem Resultat:

1. Vom Muster staatlicher Schulen können sich freie Schulträger nicht allzu weit entfernen.

2. Der sogenannte Wertpluralismus betrifft nur die Oberfläche der kulturellen Entwicklung. Er ist selbst Ausdruck eines tieferreichenden gesellschaftlichen Konsensus über die formalen Normen der liberalen Gesellschaft.
3. Diesen formalen Normen verleiht eine liberale Entwicklung der staatlichen Schulen zunehmend prägnanteren Ausdruck. Mit der Formalisierung der staatlichen Schulen wird es zur Sache individueller Entscheidung, was der einzelne aus seiner Schulerfahrung materialiter macht. Die Schulentwicklung nähert sich damit der Funktionsweise des freien Marktes, dessen staatlich sanktionierte Ordnung das Wirtschaftsgeschehen und das individuelle berufliche Schicksal zur Privatsache macht.

So ergibt sich, daß Privatschulen den öffentlichen Schulen wenig hinzufügen können. Am ehesten können sie eine Vorreiterrolle in einer liberalen Schulentwicklung spielen.

2 Schule und Nationenbildung

Schulen haben sich weltweit als nationale Bildungssysteme entwickelt. Ihre Träger sind überwiegend staatlicher Natur oder unterliegen einem sehr weitreichenden staatlichen Reglement (Ramirez/Boli 1987; Meyer/Ramirez/Rubinson/Boli-Bennett 1977).

Mit den nationalen Bildungssystemen ist kodifiziert, was in der Gesellschaft als Bildung gelten soll, und Schulbildung entwickelt sich zum Inbegriff von Bildung schlechthin. Mit ihrer Hilfe sollen sich alle Bürger der Nation aufeinander beziehen können. Bei dieser Vermittlungsleistung ist zum einen an die Inhalte der Curricula zu denken. Sie implizieren die Vorstellung, daß sich der einzelne rational auf Natur, Gesellschaft, Kultur und auch auf sich selbst beziehen soll. Die Unterrichtsfächer lassen sich diesen Gesichtspunkten zuordnen (Meyer/Kamens/Benavot 1992). Den Inhalten der Curricula entsprechen die Normen der schulischen Organisationsstruktur. Dreeben (1980) hat sie als Normen eines liberalen Individualismus beschrieben, als Normen der Unabhängigkeit, Leistung, Gleichheit und funktionalen Spezifität. So mißt die Schülerrolle den Kindern ein bestimmtes Kulturmuster an. Die Erfahrungen, die sie damit in der innerschulischen Auseinandersetzung machen, werden außerhalb der Schule bekräftigt. Denn diese Normen gelten auch außerhalb der Schule in der Alltagspraxis von Wirtschaft und Politik. Die innerschulische und außerschulische Erfahrung mit der Schülerrolle wirkt so als Vorbereitung auf das Erwachsenenleben (Bourdieu/Passeron 1971; Meyer 1977/78).

Der Schulbesuch ist für alle Kinder eines gewissen Lebensalters obligatorisch und vollzieht sich typischerweise in Einheitsschulen. Unterschiedliche Schulformen sind in der Regel erst in der Sekundarstufe II anzutreffen. Rasse, Geschlecht, soziale Herkunft und andere askriptive Kategorien sind in den Schulen nicht institutionalisiert, auch wenn sie faktisch eine Rolle spielen.

Die Schülerrolle versetzt die Kinder in ein formal gleiches und direktes Verhältnis zur Staatsgewalt. Sie entspricht damit der modernen Bürgerrolle, die zwischen Individuen und Staat ebenfalls ein direktes und formal gleiches Verhältnis konstituiert. So macht die Schule aus Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft Schüler, und als Schüler sind sie die Kinder der Nation. Als Absolventen nationaler Bildungssysteme werden die Kinder zu Bürgern. Die Diplome, die sie dabei erwerben, berechtigen alle zu den gleichen gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten. Eine Ausnahme davon bilden einzelne Bereiche des weiterführenden Schulwesens und die Arbeitswelt. Hier gelten ungleiche Berechtigungen.

Für die Lebenschancen des einzelnen ist das höchst relevant. Aber die funktionale Differenzierung der Rolle der Arbeitskraft und der Staatsbürgerrolle zieht diesem Verstoß gegen die Gleichheitsnorm Grenzen.

Die Ausbreitung der bürgerlichen Normen wird dadurch befördert, daß sie zu einer gesellschaftlichen Funktionsnotwendigkeit werden. Die Bürgerrolle ist ein notwendiges Komplement funktionaler gesellschaftlicher Differenzierung. In diesem Differenzierungsprozeß werden einstmals verbundene Praktiken der Lebensbewältigung institutionell geschieden und zum Inhalt differenzierter Rollen. Zu den Reproduktionsmöglichkeiten, die sie enthalten, muß jedermann Zugang haben. Dem entspricht die Norm der Gleichheit. Weiterhin darf die Hinwendung zu einer dieser Rollen durch die Inhaberschaft einer anderen nicht präjudiziert werden. Insofern wird nicht nur die Gleichheitsnorm, sondern auch ein gewisses Maß an individueller Entscheidungsfreiheit zu einer funktionalen Voraussetzung gesellschaftlicher Differenzierung.

Ein sinnfälliges Beispiel für die Komplementarität nationaler Bildungssysteme und der Bürgerrolle ist die Entwicklung des Status von Mädchen und Frauen. Die traditionellen Geschlechtsrollen wiesen Frauen und Müttern ein umfangreiches Bündel an Aufgaben zu. Dieses Bündel war als ganzes zu akzeptieren, und es stand den Betreffenden kaum frei, einzelne Elemente davon auszuwählen. Männer waren von seiner Bewältigung ausgeschlossen, während Frauen der außerhäusliche Bereich verschlossen blieb. Die Auflösung dieser Ordnung bedeutete, daß aus traditionellen Frauen Bürger wurden. Dieser Transformationsprozeß vollzog sich Hand in Hand mit einem zweiten, der aus traditionellen Töchtern Schüler machte. Ein Licht auf diesen Zusammenhang wirft eine vergleichende Studie über die politische Inkorporation von Frauen von Ramirez/Weiss (1979). In Ländern mit höheren Anteilen weiblicher Studierender ist danach die Erwerbsquote von Frauen größer, finden sich diese häufiger in den oberen Rängen von Wirtschaft und Verwaltung, gleichen ihre Rechte an ihren Kindern und am Familieneigentum eher den Rechten ihrer Männer usw. Dieser Zusammenhang zwischen der Expansion der Schüler- und Bürgerrolle kennzeichnet auch die Transformation anderer traditionaler Sozialkategorien. Er erklärt, warum Schulen sich im Prozeß der Nationenbildung zu nationalen staatlichen Bildungssystemen entwickeln.

Der Staat wird zum Schulträger nicht wegen der Zentralisation und nationalen Reichweite seiner Macht. Staatliche Schulträgerschaft ist sehr oft in der Form von Gemeindeschulen oder von Schulen in föderal verfaßter dezentralisierter Staatsmacht institutionalisiert. Wichtiger für die Erklärung staatlicher Schulträgerschaft ist deswegen etwas anderes. Nur der Staat kann Normen mit der Allgemeinheit der Bürgerrechte in Gesellschaft und Schule garantieren. Die privaten Interessen, die in der bürgerlichen Gesellschaft entstehen, setzen die Geltung der liberalen Ordnung zwar voraus, sie können sie aber allein nicht reproduzieren (Lenhardt/Stock 1995). Die Schulen können sich zu nationalen Bildungssystemen nur in Opposition zu den überkommenen gesellschaftlichen Verhältnissen entwickeln. Deren Exponenten sind zu einer Bildungspolitik häufig nicht fähig oder vertreten Normen mit partikularistischem Charakter. Es ist deswegen nicht überraschend, daß die Entwicklung nationaler Bildungssysteme auf traditionale Widerstände stieß. In diesen Konflikten können nicht-staatliche Schulen als ein Mittel zur Verteidigung überkommener Sozialstrukturen fungieren. Katholische Privatschulen, so hat Weiss (1988) gezeigt, finden sich in Deutschland bis heute vor allem in Städten mit einem stabilen katholischen Milieu. Zu nicht-staatlichen Schulgründungen motiviert auch die Konkurrenz zwischen verschiedenen Religionsgruppen. So zeigt James, daß in Ländern mit großer religiöser

Heterogenität auch ein Mehr an religiös gebundenen Schulen anzutreffen ist (James 1987). Nicht-staatliche Mächte können auch versuchen, im staatlichen Bildungssystem Einfluß auszuüben. So haben die Kirchen im deutschen Volksschulwesen sehr lange eine beträchtliche Rolle gespielt, und sie verfügen bis heute in allen öffentlichen Schulen noch über gewisse Privilegien.

Nicht-staatliche Schulen, und darunter auch kirchliche, tragen zur Nationenbildung auch positiv bei. Sie scheinen vor allem dort zu entstehen, wo der Staat es nicht vermag, der Bildungsnachfrage mit einem ausreichenden Schulwesen zu entsprechen. Das gilt für Länder der Dritten Welt. Die schon zitierte Studie von James weist für diese Länder einen negativen Zusammenhang zwischen dem Anteil an Privatschulen im Sekundarbereich und dem nationalen Pro-Kopf-Einkommen sowie dem Urbanisierungsgrad nach.

Einen ganz ähnlichen Beitrag zur Durchsetzung der Bürgerrolle haben in Deutschland die höheren Privatschulen für Mädchen geleistet. Noch um 1900 gab es für Mädchen mit weiterreichenden Bildungsinteressen kein staatliches Schulangebot. Die privaten höheren Mädchenschulen operierten zwar mit der Vorstellung einer weiblichen Sondernatur, sie eröffneten ihren Schülern aber einen Weg zu Bildungskarrieren, die in den staatlichen Schulen eine Domäne der Jungen waren. Noch in den 1970er Jahren fanden die privaten Realschulen und Gymnasien bei Mädchen einen überproportionalen Zuspruch. Mit 81 Prozent in den privaten Realschulen und 64 Prozent in den privaten Gymnasien waren Schülerinnen hier beachtlich überrepräsentiert (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht [Hg.] 1980).

Neben der religiösen Heterogenität einer Gesellschaft ist auch die sprachliche für die Entstehung von Privatschulen von Bedeutung. Dabei ergibt sich eine auffällige Differenz zwischen entwickelten und unterentwickelten Ländern. Nur in entwickelten Gesellschaften findet sprachliche Heterogenität eine Entsprechung im Ausbau von Privatschulen. In den unterentwickelten Ländern indessen nicht. In diesem Fall, so interpretiert James (a.a.O.), versuchen die Zentralregierungen mit einer rigorosen Bildungspolitik, einer der verschiedenen Landessprachen den Rang einer Nationalsprache zu verschaffen. Private Schulen mit unterschiedlichen Sprachen werden als Hemmnis der Nationenbildung verstanden.

Schließlich können auch einige der Privatschulen im entwickelten bürgerlichen Milieu mit der Durchsetzung eines modernen Individualismus, wie er in der Bürgerrolle angelegt ist, in Zusammenhang gebracht werden. Das sind die Schulen, die in Organisationsform und Inhalten den Normen individueller Autonomie deutlicheren Ausdruck verleihen wollen, als es den staatlichen Schulen aktuell möglich ist. Sie sind nicht als Opposition zum staatlichen Schulwesen zu verstehen, sondern als dessen Vorreiter. Denn sie zielen nicht auf partikularistische Werte und auf Exklusivität, sondern auf universalistische und auf Verallgemeinerung. So lassen sich die Befunde der Studie von Weiss interpretieren, derzufolge Privatschulen nicht nur im katholischen Milieu besonders häufig entstehen, sondern auch in Städten mit überdurchschnittlich hohem Stimmenanteil der Grünen, niedrigem Arbeiteranteil an der Erwerbsbevölkerung, hohen Bildungsaspirationen der Bürgerschaft, sowie einer großen kommunalen Finanzkraft. „Zu diesem Profil gehört“, so Weiss, „fast immer auch ein ‘alternatives’ Privatschulangebot.“ (Weiss 1988)

Ein anderer Typus von Privatschulen widmet sich Personen, die den öffentlichen Schulen aus den verschiedensten Gründen nicht gewachsen sind. Das sind insbesondere Behinderte. Auch für diese Schulen kann gelten, daß sie nicht in Opposition zu den

staatlichen Schulen und zu den hier geltenden Bildungsideen operieren. Sie wollen vielmehr auch jene zu einer bürgerlichen Existenzweise befähigen, denen mit den üblichen Schulen nicht oder nicht ohne weiteres geholfen werden kann. Diese besonderen Schulen grenzen ihre Besucher gesellschaftlich aber auch aus. Diese Ausgrenzung wird zunehmend als anstößig empfunden, und die staatlichen Schulen werden aufgefordert, sich diesen Personengruppen zu öffnen und ihren besonderen Belangen Rechnung zu tragen.

3 Privatschulen und Bildungsfreiheit

Soweit war von staatlichen und nicht-staatlichen Schulen mit Blick auf die Durchsetzung der Bürgerrolle im Prozeß der Nationenbildung die Rede. Die Frage nach der Schulträgerschaft gewinnt eine andere Bedeutung, wenn die Bürgerrolle mehr oder weniger implementiert und öffentlich akzeptiert ist. Davon soll im folgenden die Rede sein.

Wer heute in den fortgeschrittenen Ländern für den Ausbau nicht-staatlicher Schulen plädiert, beruft sich zumeist auf die bürgerlichen Freiheitsrechte. Von ihnen will er einen wirksameren Gebrauch machen. Wer sich dem entgegenstellt, beruft sich zumeist ebenfalls auf ein Bürgerrecht, nämlich auf die bürgerliche Gleichheitsnorm. Privatschulen wecken die Befürchtung, sie könnten Verhältnisse bürgerlicher Ungleichheit ins Schulwesen hinein verlagern und die hier erreichte Gleichheit der zukünftigen Staatsbürger gefährden. Die Kontrahenten in diesen Kontroversen liegen der Sache nach nicht allzuweit auseinander. Keiner fordert die völlige Auflösung staatlicher oder nicht-staatlicher Schulen, und keiner stellt den Wert der Gleichheitsnorm und der bürgerlichen Freiheitsrechte prinzipiell in Frage. Es geht lediglich um das Gewicht gleichermaßen demokratischer Normen im Schulwesen.

Private Schulen, so argumentieren deren Protagonisten, können individuellen Bildungsinteressen besser entsprechen als staatliche. Dieses Postulat verbindet sich mit einem gewissen anti-etatistischen Affekt. Er kann als Kehrseite eines sich ausbreitenden Bewußtseins verstanden werden, demzufolge der einzelne seine Bildung und seine normativen Gewißheiten nicht vom Staat, sondern nur in freier Auseinandersetzung gewinnen kann. Daneben findet sich die Befürchtung, die Bildungsleistungen staatlicher Schulen verhelfen ihren Absolventen nicht mehr zu den erwünschten Berufs- und Lebenschancen. Die Wertschätzung der privaten Initiative bezieht sich darüber hinaus schließlich auch auf die zweckmäßige Allokation der verfügbaren Mittel. Von staatsbürokratischer Reglementierung wird keine große Effizienz erwartet. Diese Bedenken gewinnen dadurch an Dramatik, daß die öffentlichen Mittel für Schulen allenthalben knapper zu werden scheinen.

Derartige Überlegungen scheinen zum Besuch von Privatschulen auch tatsächlich zu motivieren. So lassen sich jedenfalls die Befunde von Martinez-Vasquez/Seaman (1985) verstehen. Die Autoren zeigen einen Zusammenhang zwischen individuellen Wahlmöglichkeiten in staatlichen Bildungssystemen und dem Umfang des Privatschulbesuchs. Daß auch eine als zu knapp empfundene Alimentierung staatlicher Schulen den Privatschulbesuch zunehmen läßt, zeigen Gemello/Osman (1984) für den Bundesstaat Kalifornien in den USA.

Zu fragen ist, ob die private Schulträgerschaft tatsächlich halten kann, was sich ihre Befürworter davon versprechen. Im einzelnen ist zu untersuchen, ob sie das Leistungsniveau befördert, ob sie mit den zur Verfügung stehenden Mitteln effizienter umgeht, und

ob sie jener Vorstellung von der kulturellen Entwicklung besser gerecht wird, die mit dem Begriff des Wertpluralismus zum Ausdruck gebracht wird.

Die Frage nach der Zweck-Mittel-Rationalität privater Schulen ist methodisch am aufwendigsten von Coleman und seinen Mitarbeitern in den USA untersucht worden (Coleman et al. 1982a, 1982b). Ihre Studie hat in Wissenschaft und Öffentlichkeit heftige Debatten ausgelöst. Coleman's Befunde zur Zweck-Mittel-Rationalität öffentlicher und privater Schulen deuten nur auf eine geringe Überlegenheit privater Schulen hin. Dieser Befund ist wissenschaftlich indessen umstritten.

Dieses Ergebnis ist kaum überraschend. Denn die Schulträgerschaft ist nur eine Variable im hochkomplexen System der Schulen. So ist schon deswegen ein großer Effekt nicht zu erwarten. Wichtiger aber ist noch etwas anderes. Es scheint, daß die Funktionsweise von Schulen in Begriffen instrumenteller Zweck-Mittel-Rationalität angemessen gar nicht beschrieben werden kann. Schulische Sozialisationsprozesse sind der Planung durch Schulträger – gleichviel ob staatlicher oder privater – entzogen. Die Suche nach Mitteln, mit denen die Leistungen der Schüler planmäßig gesteigert werden könnten, ist nicht sehr erfolgreich gewesen. In diesem Resultat stimmen die ausgedehnten Literaturberichte über eine altehrwürdige und breite Tradition der Schulforschung überein, die Fend (1980) und Aurin (1990) verfaßt haben.

Die Funktionsweise der Schulen hängt von Umständen ab, die dem Zugriff der Schulträger entzogen sind. In den Studien von Coleman et al. kommt das in der großen Zahl von kontrollierten Variablen zum Ausdruck, die zwischen Schulleistung und Schulträgerschaft intervenieren, vom Schulträger aber hinzunehmen sind. Eine davon dient den Autoren zur Erklärung der konstatierten Überlegenheit der Privatschulen. Sie betrifft das katholische Milieu, in dem diese Schulen operieren. Dieses Milieu findet der Schulträger aber vor, ohne einen Einfluß darauf zu haben. So ergibt sich, daß die konstatierte Überlegenheit der katholischen Privatschulen bei ganz anderen Faktoren als der Schulträgerschaft zu suchen ist. Dieser Befund entspricht einer großen Zahl anderer empirischer Untersuchungen, die Zusammenhänge zwischen dem Schulerfolg und der außerschulischen sozialen Herkunft der Schüler rekonstruieren.

Eine sehr einleuchtende Erklärung dieser immer wieder nachgewiesenen Zusammenhänge findet sich in einer Untersuchung von Meyer (1977/78). Meyer beschreibt die Wirkungsweise schulischer Bildung mit dem Begriff des „chartering“. Man kann das damit Gemeinte am einfachsten mit dem Sprichwort verdeutlichen: „Wem Gott ein Amt gibt, dem gibt er auch den Verstand“. Schulen messen den Kindern ein Amt zu, nämlich die Schülerrolle. Mit ihr verbinden sich innerhalb und außerhalb der Schulen bestimmte Verhaltenserwartungen. Sie werden ihren Inhabern durch die Curricula, die Schulorganisation und durch ihre außerschulischen Bezugsgruppen angesonnen. Man weiß in der Gesellschaft, was von einem Schüler einer bestimmten Schulform und Klassenstufe erwartet werden kann. Mit diesen Erwartungen müssen sich die Schüler auseinandersetzen. Dabei lernen sie, sich ihrer Rolle entsprechend zu verhalten und zu mehr oder weniger erfolgreichen Schülern zu werden. Wie wichtig diese formellen und informellen Ansinnen an die Inhaber der Schülerrolle sind, wird deutlich in den geringeren Bildungserfolgen der Kinder aus schulfremden sozialen Milieus. Hier weiß man nicht so recht, was eine höhere Schule bedeutet, und wie man sich erfolgreich darauf beziehen kann. So fehlt es den Kindern an Hinweisen auf eine wirkungsvolle Selbstdarstellung in ihrer Schülerrolle (Bourdieu/Passeron 1971).

Die Bedeutung des chartering ist privaten Schulträgern durchaus vertraut. Sie bemühen sich darum, daß ihre Schule in der Öffentlichkeit als eine ordnungsgemäße Schule anerkannt wird. Dazu tragen eine staatliche Lizenzierung bei, die staatliche Anerkennung der Abschlüsse oder die demonstrative Angleichung der Schulorganisation, Curricula und Räume an die Standards, die im öffentlichen Begriff der Schule impliziert sind. Hilfreich ist auch die Beschaffung von aufwendigen Unterrichtsmaterialien wie Computern und dergleichen. Geraten private Schulen in den Ruf, daß sie keine ordnungsgemäßen Schulen sind, müssen sie mit sinkenden Schülerzahlen rechnen. Den potentiellen Interessenten wäre nicht mehr klar, was sie von einer derartigen Einrichtung zu erwarten haben.

Die Freiheit freier Schulträger ist also sehr begrenzt. Ihre Abhängigkeit vom öffentlichen Image der Schule erklärt, warum Privatschulen mit ausgeprägterem eigenem Profil so selten sind. Sie können nur in Subkulturen entstehen, die sich von der nationalen Kultur deutlich abheben. Beispiele dafür sind die Schulen bestimmter religiöser Gemeinschaften in den USA und in Israel. Sie sind hier Bestandteil einer kollektiven Lebenspraxis, die sich von bürgerlichem Handel und Wandel mit Entschiedenheit abwendet. In diesem Kontext sind sie funktional. Sie schließen ihre Absolventen aus der Gesellschaft aus und sollen das auch. Sie haben deswegen buchstäblich sektiererischen Charakter. Staat und Nation sind damit nicht zu machen. Eben deswegen ist ihre Verbreitung so gering.

Von derartigen Sektenschulen sind jene Privatschulen zu unterscheiden, die sich auf den Wertepluralismus berufen. Sie wenden sich von der liberalen rechtsstaatlichen Ordnung nicht ab, sondern setzen ihre Geltung voraus. Unter den wertpluralistischen Privatschulinteressenten kommt den Vertretern ethnischer Minderheiten mit ihrer Forderung nach einer multikulturellen Schule besondere Bedeutung zu. Ihr Anliegen hat durch die internationale Migration ein besonderes Gewicht erlangt. Was kann von Schulen, gleichviel ob von öffentlichen oder privaten, im Hinblick auf ihre Forderungen erwartet werden?

Die Forderung nach multikulturellen Schulen kann sich auf das liberale Prinzip berufen, daß die einzelnen über ihre Lebensführung autonom entscheiden können sollen. Der moderne Interventionsstaat hat dem auch mit seiner Bildungspolitik zu entsprechen. Gemessen an den Bürgerrechten gibt es keinen Grund, Minderheiten von diesem Recht auszuschließen, sofern ihre Bildungsinteressen demokratischen Prinzipien genügen. Ein- oder mehrsprachige Schulen und Kursangebote, die die Kulturen anderer Gesellschaften zum Gegenstand machen, müssen unter demokratischen Verhältnissen als Selbstverständlichkeit gelten, sofern sich eine unreglementierte Nachfrage danach findet. Es scheint, daß die Schulen in verschiedenen Ländern diesem Gesichtspunkt auch zunehmend Rechnung tragen.

Als Pflege ethnischer Identität ist eine derartige Schulpraxis freilich mißverstanden. Sie steht vielmehr im scharfen Gegensatz zum traditionellen Autoritätsglauben, der im Begriff der ethnischen Identität mitgedacht wird. Ethnische Identität wird zumeist als Ausdruck überkommener Kulturtradition verstanden. Schulen können Traditionen zum Thema machen, die Einwanderer hinter sich gelassen haben, Autorität können sie ihnen aber nicht verleihen. Denn die schulische Bildungsform bleibt ihren Gegenständen nicht äußerlich. Im günstigen Fall macht der Unterricht den interessierten Schülern jene Traditionen transparent, indem er sie zur Diskussion stellt. Im weniger günstigen Fall wird daraus Schulstoff, der abgeprüft werden muß. Gleichviel in welcher dieser beiden Formen sich die Schule traditionellen Kulturen annimmt, sie vermittelt den Schülern damit nicht

die Erfahrung traditioneller Vergemeinschaftung, sondern die Erfahrung, Schüler einer modernen Bildungseinrichtung zu sein. Diese Rolle impliziert ganz andere normative Orientierungen als der traditionelle Autoritätsglaube. Der traditionelle Autoritätsglaube wird zudem durch die Erfahrungen widerlegt, die die Schüler außerhalb der Schule im Alltagsleben moderner Großstädte machen. Die sogenannte ethnische Identität wird hier zu einem Emblem, das der sozialen Identität der Betroffenen äußerlich ist. Deutlich wird das zum Beispiel an den fundamentalistischen Bewegungen. Sie bringen nicht traditionelle Verhaltensorientierungen zum Ausdruck, sondern deren Zerstörung und eine mißlingende Übernahme modernerer, liberaler Verhaltensorientierungen. Diese Massenbewegungen zeichnen sich deswegen vor allem durch mangelnde Orientierungssicherheit ihrer Mitglieder aus (vgl. Lenhardt 1990).

Was für die multiethnischen Schulen gilt, gilt analog auch für viele andere materiale Wertgesichtspunkte, die an das Bildungssystem herangetragen werden. Unausgesprochen setzen die entsprechenden Forderungen einen weitreichenden gesellschaftlichen Konsensus über die Geltung der liberalen Ordnung voraus. Ihnen können sich auch die staatlichen Schulen öffnen, seitdem sie formal-liberalen Charakter angenommen haben. Sehr prägnant kommt diese Entwicklung in einem Postulat zum Ausdruck, das sich im Bildungsprogramm der CDU Deutschlands findet (CDU Bundesgeschäftsstelle 1994). Hier heißt es mit Berufung auf die Bürgerrechte: „Weltanschauliche Parteilichkeit und wertneutrale Beliebigkeit verbieten sich in den Schulen gleichermaßen.“ Die Schulen sollen danach nicht mehr einen bestimmten materiell definierten Bildungskanon vertreten, sondern die formalen kognitiv moralischen Normen wissenschaftlicher Disziplin. Sie werden beschrieben in Begriffen wie Unabhängigkeit gegenüber äußeren Mächten und inneren Impulsen, als Urteilsfähigkeit, Verantwortungsfähigkeit, Initiative usw. Im Hinblick auf derartige normative Bildungsbegriffe ist die wissenschaftliche Kultur mit der demokratischen Kultur kongruent.

In der Perspektive zunehmender Liberalisierung sind jene Bildungsreformen zu sehen, die sich mit dem Begriff der Schulautonomie verbinden. Sie können Lehrern und Schülern ein Mehr an Unabhängigkeit verschaffen. Schulautonomie bringt also die gleichen Gesichtspunkte zum Ausdruck wie die Ersetzung der Lehrpläne durch Rahmenrichtlinien, die Freiheit der Fächerwahl, die Verrechtlichung der Schule, und damit verbunden die Ausdehnung der Grundrechte auf Schüler und die Institutionalisierung von Mitbestimmungsmöglichkeiten in den Schulverfassungen (Lenhardt 1991).

Für die Frage nach der Bedeutung von Privatschulen ist diese Entwicklung staatlicher Schulen höchst relevant. Denn die Schulautonomie macht Lehrer und Schüler vom Schulträger unabhängiger. Sie ermöglicht es ihnen darüber hinaus, sich in neuen Formen auf die außerschulische Umwelt zu beziehen. Wer hier dezidiertere Bildungsinteressen hat, kann sich unter den neuen Verhältnissen eher an die öffentlichen Schulen halten und ist auf private weniger angewiesen.

Die Öffnung der Schulen nach außen hat freilich auch wichtige Bedenken entstehen lassen. Die einzelnen Schulen könnten danach unter den Einfluß besonders durchsetzungskräftiger privater Interessen geraten. Jenes Maß an Gleichheit, das bislang durch staatliche Kontrolle gesichert war, könnte so durch die soziale Ungleichheit in ihrer Umgebung gefährdet werden. Insbesondere wird die Herausbildung von Eliteschulen befürchtet, denen private Spenden auch zu materieller Überlegenheit verhelfen könnten. So könnten zum Beispiel Schulen in Arbeitervierteln gegenüber Schulen in bürgerlichen Vororten ins Hintertreffen geraten. Derartigen Bedenken muß die Bildungspolitik Rechnung tragen.

Andererseits dürfen diese Risiken aber auch nicht überschätzt werden. Private Zuwendungen an Schulen können den Schulalltag hier und da angenehmer machen; für die Lernfortschritte der Schüler haben sie indessen kaum Bedeutung. Gleichviel ob die apparative Ausstattung einer Schule üppiger ist, die Schulbibliothek umfangreicher, die Klassengröße geringer usw.: Das Bildungsniveau verändert sich dadurch nicht. Schulautonomie öffnet die Schulen nach außen; das ist nicht neu, denn Schulen interagieren mit ihrer Außenwelt auch jetzt schon aufs intensivste. Neu ist vielmehr, daß diese Interaktion rationalere Formen erhält. Das Verhältnis von Schule und Umwelt kann dadurch aber vor allem gewinnen. Interdependenzen werden transparenter, und Lehrer, Schüler und Öffentlichkeit müssen sich zu aktiverem Engagement aufgefordert fühlen. Hier werden sich Übereinstimmungen bilden oder aber auch Konflikte. Von letzteren sind vor allem Anstöße zur Überwindung des bildungspolitischen Status quo zu erwarten.

Literatur

- Aurin, K. (1990). *Gute Schulen: Worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart.
- CDU-Bundesgeschäftsstelle. (1994). *Erziehung und Ausbildung in unserem freiheitlichen und demokratischen Bildungssystem*. (Beschluß des 4. Parteitages der CDU Deutschlands). Bonn.
- Coleman, J.S. et al. (1982a). *Public, Catholic and Private Schools Compared*. New York.
- Coleman, J.S. et al. (1982b). *Cognitive Outcomes in Public and Private Schools*. *Sociology of Education*, 55, 65-76.
- Dreeben, R. (1980). *Was wir in der Schule lernen*. Frankfurt/M.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München.
- Gemello, J.M., & Osman, J.W. (1984). Estimating the Demand for Private School Enrollment. *American Journal of Education*, 92 (3), 262-279.
- James, E. (1987). *The Political Economy of Private Education in Developed and Developing Countries*. (World Bank Report. EDT 71). Washington.
- Lenhardt, G. (1990). 'Ethnische Identität' und gesellschaftliche Rationalisierung. *Prokla*, 20 (79), 132-154
- Lenhardt, G. (1991). Bildungspolitik und Schulentwicklung in der BRD. In B. Blanke & H. Wollmann, (Hrsg.), *Die alte Bundesrepublik. Kontinuität und Wandel*. (Leviathan. Sonderheft 12). (S. 389-408). Opladen.
- Lenhardt, G. & Stock, M. (1995). *Schulentwicklung in der BRD und DDR in soziologischer Perspektive*. Beitrag zum 27. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Halle/Saale. Manuskript.
- Martinez-Vasquez, J. & Seaman, B.A. (1985). Private Schooling and the Tiebout Hypothesis. *Public Finance Quarterly*, 13 (3), 293-318.
- Mattern, C. (1979). Zur Situation der in Verbänden organisierten privaten Schulen. In D. Goldschmidt & P.M. Roeder (Hrsg.), *Alternative Schulen?* (S. 197-211). Stuttgart.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht. (Hrsg.). (1980). *Bildung in der BRD*, Bd. 1. Reinbek.
- Meyer, J.W., Ramirez, F.O., Rubinson, R. & Boli-Bennett, J. (1977). The World Educational Revolution, 1950-1970. *Sociology of Education*, 50 (4), 242-258.
- Meyer, J.W. (1977/78). The Effects of Education as an Institution. *American Journal of Sociology*, 83 (1), 55-77.
- Meyer, J.W., Kamens, D.H. & Benavot, A. (1992). *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. (Studies in Curriculum History Series. 19). Washington, D.C.
- Ramirez, F.O. & Boli, J. (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education*, 60 (2), 2-18.
- Ramirez, F.O. & Weiss, J. (1979). The Political Incorporation of Women. In J.W. Meyer & M. T. Hannan, (Eds.), *National Development and the World System* (pp. 238-252). Chicago.
- Weiss, M. (1988). *Der dritte Sektor im Bildungsbereich: Zum Stand der Forschung*. (Forschungsbericht des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung).