

Cortina, Kai S.; Koinzer, Thomas; Leschinsky, Achim

Nachwort: Eine international informierte Prognose zur Entwicklung privater Schulen in Deutschland

Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 5, S. 747-754



Quellenangabe/ Reference:

Cortina, Kai S.; Koinzer, Thomas; Leschinsky, Achim: Nachwort: Eine international informierte Prognose zur Entwicklung privater Schulen in Deutschland - In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 5, S. 747-754 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-42720 - DOI: 10.25656/01:4272

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-42720>

<https://doi.org/10.25656/01:4272>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.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.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

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.

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Privatschulen

Kai S. Cortina/Achim Leschinsky/Thomas Koinzer

Einführung in den Thementeil 667

Thomas Koinzer/Achim Leschinsky

Privatschulen in Deutschland 669

Elisabeth Flitner/Agnès van Zanten

Von der Konfessionsschule zum geschützten Sozialmilieu – Entwicklung und
Funktionen des privaten Sektors im französischen Schulsystem 686

Kai S. Cortina/Kristina Frey

Privatschulen in den USA: Geschichte und aktuelle Kontroversen 701

Geoffrey Walford

Private Schools in England 716

Julian Dierkes

Privatschulen und privatwirtschaftliche Zusatzschulen in Japan:
Bildungspolitische Lückenbüßer und Marktlücke 732

Kai S. Cortina/Thomas Koinzer/ Achim Leschinsky

Nachwort: Eine international informierte Prognose zur Entwicklung privater
Schulen in Deutschland 747

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema: „Privatschulen“ 755

Allgemeiner Teil

Colin Cramer/Klaus-Peter Horn/Friedrich Schweitzer

Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums
im Urteil von Erstsemestern 761

Dagmar Hänsel

„Erbe und Schicksal“. Rezeption eines Sonderschulbuchs 781

Matthias Proske

Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem
der Erziehung? 796

Besprechungen

Peter Faulstich

Käte Meyer-Drawe: Diskurse des Lernens 815

Daniel Tröhler

Robert Spaemann: Rousseau – Mensch oder Bürger 817

Josef Keuffer

Vera Kaltwasser: Achtsamkeit in der Schule 820

Christian Beck

Ralf Bohnsack: Qualitative Bild- und Videointerpretation 823

Claudia Peter

Sven Körner: Dicke Kinder – revisited

Henning Schmidt-Semisch/Friedrich Schorb (Hrsg.): Kreuzzug gegen Fette 825

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 830

Impressum..... U 3

Kai S. Cortina/Thomas Koinzer/Achim Leschinsky

Nachwort: Eine international informierte Prognose zur Entwicklung privater Schulen in Deutschland

Vergleicht man – in der notwendigen Kürze holzschnittartig – die Geschichte und aktuelle Situation der Privatschulen in den fünf vorgestellten Ländern (Deutschland, Frankreich, USA, England und Japan), so fallen zunächst die gravierenden Unterschiede ins Auge. Die Schwerpunkte des privaten Sektors könnten unterschiedlicher kaum sein und reichen von der professionalisierten Hausaufgabenhilfe und Zusatzbeschulung in Japan bis hin zu den Berufsfachschulen in Deutschland, die in einigen Berufszweigen (z.B. Physiotherapie) quasi ein Ausbildungsmonopol haben. Extreme Unterschiede bestehen auch in der Alimentierung des Privatschulsektors durch den Staat, der vom staatlichen Finanzierungsverbot in den USA bis hin zur verfassungsrechtlich verankerten Grundfinanzierung von Ersatzschulen in Deutschland reicht.

Umso verblüffender sind angesichts dieser Unterschiede die Parallelen, die sich entweder über alle Länder hinweg oder doch für Teilgruppen ergeben. So fällt historisch auf, dass in allen fünf Ländern, die in diesem Schwerpunktheft dargestellt sind, der Industrialisierung im 19. Jahrhundert eine zentrale Rolle als Ausgangs- oder Wendepunkt in der Funktion der Privatschulen zukommt. In Frankreich und den USA führte sie zu einer politisch motivierten Entflechtung staatlicher Bildungsinstitutionen und religiös (katholisch) verankerter Schulbildung, in England kam es zur Öffnung elitärer Privatschulbildung für die breitere Bevölkerung im Zuge der Verstädterung in den Industriezentren. Auch in Japan war mit der Industrialisierung das Ende der elitären Tempelschulen gekommen, die von einem modernen staatlichen Schulsystem für alle ersetzt wurden. In dessen Windschatten konnten sich auch private Schulen, insbesondere in der tertiären Bildung, etablieren. In Deutschland geht das „korporatistisch-bürokratische“ Berufsbildungswesen (Baethge), dessen Kernelement das halb-privatwirtschaftliche Modell der dualen Ausbildung ist, auf die gewerbepolitische Entwicklungsdynamik dieser Zeit zurück.

Von historisch sehr verschiedenen Ausgangslagen ist es zudem zu einer Konvergenz in der Finanzierung der Privatschulsysteme in europäischen Nationen (z.B. Deutschland, Niederlande, Frankreich) gekommen, für die der Begriff „staatlich finanzierte Privatschule“ in weiten Teilen kein Oxymoron ist. Auch in Japan wäre die starke Stellung der Privatschulen insbesondere bei den Oberschulen ohne die massive Finanzierung durch die zuständige staatliche Präfektur undenkbar. Selbst in den USA, wo staatliche Finanzierung von Privatschulen verfassungswidrig ist, wird das Privatschulwesen erheblich und in zunehmendem Umfang indirekt durch föderale Fördermittel unterstützt.

Die klassischen Säulen des Privatschulwesens

Diese internationale Konvergenz erklärt sich aus dem historischen Wandel der Motive für das Angebot von (und die Nachfrage nach) nicht-staatlicher Schulbildung. Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts sind es im Wesentlichen vier sich oft überlagernde Motive, die ein mehr oder weniger ausgebautes Privatschulwesen in einem Nationalstaat begründen.

1. Protektion religiös-wertorientierter Bildungsphilosophie und/oder Machterhalt kirchlicher Organisationen
2. Reproduktion sozialer Eliten
3. Etablierung alternativ-pädagogischer Konzepte
4. Praxisnähe und Anpassungsfähigkeit in der Berufsausbildung

Diese Motive lassen sich sowohl historisch als auch mit Blick auf die heutige Bildungsstruktur nur in ihrem Antagonismus zum staatlichen Schulwesen verstehen. Im 18. und 19. Jahrhundert bezog das Privatschulwesen seine primäre Legitimation aus der Säkularisierung der Schulerziehung, die mit der Etablierung der allgemeinen Schulpflicht einhergehen musste. Vor allem die katholische Kirche hat in Frankreich und den USA (aber im Schatten der Church of England auch in Großbritannien) durch massive Investitionen in den Schulbau sowie durch nicht-staatliche Lehrerbildung mit langem Atem versucht, die Schulentwicklung zu steuern. Im Kern ging es darum, auch für die Volksbildung das Primat des religiös-geisteswissenschaftlichen Weltzugangs durchzusetzen, wie es für die vorindustrielle Elitenbildung kennzeichnend war. Als idealtypisches Gegenmodell lassen sich die einflussreichen Bildungsvorstellungen John Deweys verstehen. Seine pragmatische Erziehungsphilosophie war zum einen geprägt vom naturwissenschaftlichen Erkenntnismodell als didaktischem Grundprinzip, zum anderen von der Forderung nach einem Curriculum, das an der Lebenswelt der Kinder ausgerichtet ist. Der Versuch der katholischen Kirche (sowie der ihrem Modell folgenden Church of England), der Dominanz eines analytisch-kritischen Denkens mit betont lebensweltlicher Orientierung ein geisteswissenschaftlich-wertbezogenes Bildungsmodell entgegenzustellen, war in vielen westlichen Ländern über einen langen Zeitraum durchaus erfolgreich.

Im 20. Jahrhundert musste die Kirche allerdings den geordneten Rückzug antreten. Der pragmatische Bildungsbegriff wurde in allen Industrienationen ubiquitär und prägte sämtliche Curriculumsreformen. Ob im Fächerkanon der alterwürdigen privaten Eliternternate Englands, dem Profil der Aufnahmeprüfungen für die Elitehochschulen in Frankreich oder im Niedergang des altsprachlichen Gymnasiums in Deutschlands – unübersehbar ist der Bedeutungszuwachs eines pragmatischen Verständnis von allgemeiner Bildung, das auf die Verwertbarkeit des Gelernten für die Berufsbiographie oder im alltäglichen Lebensvollzug Wert legt. Die katholische Kirche als Hauptaktionär des Privatschulwesens sah sich daher zum Kompromiss gezwungen. In Frankreich wurde durch die *loi Debre* insofern ein historischer Durchbruch erreicht, als der offensiv laizistische

Staat seither anerkennt, dass das katholische Privatschulwesen eine wichtige Funktion im französischem Bildungswesen spielt und der Kirche – trotz faktischer Vollfinanzierung durch den laizistischen Staat – das Recht zur Erteilung von Religionsunterricht zugestanden wurde. Die Kehrseite der Medaille zeigte sich allerdings schnell: In allen pädagogischen und administrativen Belangen bis hin zur Lehrerbildung sind privater und staatlicher Sektor im Bildungswesen rasch konvergiert und heute in Frankreich fast ununterscheidbar. Der Burgfrieden besteht darin, dass es die öffentliche Schule sowohl in der radikal-laizistisch (staatlicher Sektor) als auch religiös-wertgebunden (privater Sektor) Variante gibt. Der private Sektor kann sich trotz nivellierender Angleichung auf besondere Schülerklientel spezialisieren und sich auch eine begrenzte Selektivität in der Schülerschaft (vor allem in Großstädten) erlauben, wenn auch nicht über hohe Schulgeldzahlungen. Der staatliche Sektor kann weiter darauf pochen, dass es in Frankreich eine strikte Trennung von Kirche und Staat im Schulwesen gibt, auch wenn dies bei Licht besehen nicht der Fall ist.

Den katholischen Schulen in den USA geriet in deren späten Expansionsphase in den 1960er Jahren unter der Hand die religiös gebundene Schülerschaft in die Minderheit, weil sich ihre plötzliche Attraktivität nicht aus ihrem Bildungsangebot erklärte, sondern als Effekt der „white-flight“ aus der zunehmend rassenintegrierten *public school*. In der Folge wurde die christlich-ideologische Abgrenzung vom staatlichen Schulwesen zunehmend unplausibel. Im krassen Gegensatz zu Frankreich hat man sich zwar bis heute die finanzielle Unabhängigkeit von Staat bewahrt, ist aber daher um so abhängiger von Schulgeld und sonstigen Finanzierungsquellen. In der direkten Marktkonkurrenz zur kostenlosen staatlichen Schule war man daher auch hier seit Mitte des 20. Jahrhunderts zur curricularen Angleichung in den Kernfächern gezwungen. Profilbildung wurde, ganz ähnlich wie in Frankreich, durch das zusätzliche Angebot religiöser Unterweisung und den Verweis auf günstigere Lernbedingungen erreicht.

Die Modernisierungswellen im Bildungswesen hatten zu dieser Zeit auch längst die privaten Eliteeinrichtungen Englands und der US-amerikanischen Ostküste eingeholt, die zwar nach wie vor durch hohe Schulgebühren oder hohe Eingangsvoraussetzungen eine Aura von Exklusivität erzeugen konnten, deren begünstigender Einfluss auf die weiteren Bildungs- und Berufsbiografien ihrer Klientel sich aber in der Moderne als gering herausstellten, wenn man eben diese begünstigenden Bedingungen (sozio-ökonomischer Status der Eltern, bisherige Schulleistungen) in Rechnung stellte. Begüterte Kinder aus bildungsnahen Schichten entwickeln sich eben auch im modernen staatlichen Schulwesen prächtig.

Wie man an den geringen Prozentanteilen alternativpädagogisch geprägter Schulen im Privatschulsektor aller Länder ablesen kann, sind sie seit jeher wohl eher Trittbrettfahrer denn Motoren der Privatschulbewegung gewesen. Nennenswerte Anteile haben zudem nur die „klassischen“ Alternativkonzepte (Montessori und Waldorf, in Frankreich auch Freinet), die in vielen Ländern auch Niederschlag in der Reform der staatlichen (Grundschul-)Pädagogik gefunden haben. Es hat den Anschein, als ob die Nachfrage nach „reinen“ Alternativschulen in den meisten Ländern auf eine kleine Gruppe von Eltern innerhalb der bildungsbürgerlichen Mittelschicht begrenzt ist.

Im Kontrast dazu hat sich die „Stärke durch Flexibilität“ des Privatschulwesens in der Berufsbildung in keinem Land so deutlich gezeigt wie im wiedervereinigten Deutschland. In den neuen Bundesländern wäre in einer Phase ungeahnten wirtschaftlichen Niedergangs die Mehrzahl der Jugendlichen der starken Schulabgängerjahrgänge in 1990er Jahren direkt in die (Massen-)Arbeitslosigkeit eingemündet, wenn es nicht zu einem massiven und in seiner Struktur durchaus unübersichtlichen Ausbau des Angebots privater Ausbildungsprogramme jenseits der dualen Ausbildung gekommen wäre.

Der Effizienzgedanke als neuer Privatschulimpuls

Mit der Ausnahme der spezifischen Bedingungen in der beruflichen Bildung, die sich zudem auf den deutschsprachigen Raum begrenzen, sind die historischen Begründungszusammenhänge für einen ausgebauten Privatschulzweig innerhalb des allgemeinbildenden Schulwesens also spätestens seit Mitte des 20. Jahrhunderts in allen westlichen Ländern deutlich verblasst ohne das dies zu seinem Niedergang geführt hätte. Daraus ergibt sich unmittelbar die Frage, was die traditionellen Motive abgelöst hat.

Dass die Antwort auf diese Frage nicht unmittelbar ersichtlich ist hängt damit zusammen, dass sich die Entwicklungen in den einzelnen Ländern nicht zeitgleich vollzogen haben und sich sehr verschieden manifestierten. Trotzdem ist unübersehbar, dass sich die bildungspolitische Debatte in allen zivilisierten Ländern in den vergangenen drei Jahrzehnten stark auf die Frage nach der Effizienz ihrer Bildungsinstitutionen fokussiert hat und die Effektivität der Einzelschule in der Vermittlung eines (vereinheitlichten) Standardcurriculums zu ihrem universellen Gütemaßstab wurde. Dieser Diskurs hat neues Wasser auf die alten Mühlen der Privatschuladvokaten gelenkt, die in national sehr unterschiedlichen Tonarten die höhere Effizienz der Privatschule preisen, obwohl die Privatschulen des jeweiligen Landes eigentlich nicht dazu angetreten waren, die staatliche Schule in der Vermittlung eines staatlichen Curriculums auszustechen.

Voraussetzung für die Effizienzdebatte ist in jedem Schulwesen, dass es über die Ziele von allgemeiner Schulbildung keinen grundlegenden Streit mehr gibt. An dieser Stelle ist Japan von den hier diskutierten Systemen sicher ein historischer Vorreiter, auch wenn der Einfluss auf die westlichen Schulsysteme gering geblieben ist. Entscheidend für die Entwicklung der *Juku* als markantes privatwirtschaftliches – und gewinnorientiertes – Element des allgemeinbildenden Schulwesens ist der Wettbewerb um die Aufnahme in prestigeträchtige Mittel- und Oberschulen. Im Unterschied zu den exklusiven Eliteprivatschulen in Europa war und ist in Japan der Bildungs- und Berufsweg in der Tat stark vom Prestige der zuletzt besuchten Bildungseinrichtung abhängig, wodurch die Inhalte der Aufnahmeprüfungen zum eigentlichen Kerncurriculum der staatlichen Schule werden. Das macht die *Juku* zum vermutlich weltweit größten organisierten Repetitorium. Unter diesem funktionalen Gesichtspunkt ist die *Juku* äquivalent zu den professionellen Lernzentren zur Vorbereitung auf die Schlüsseltest für die höhere Bildung in den USA (vor allem SAT, ACT, GRE). In den westlichen Ländern haben sich solche Nachhilfsschulen im Sekundarschulbereich nur deshalb nicht in diesem Umfang

entwickelt, weil sich die testbasierte Selektion erst am Ende oder nach Abschluss der Sekundarschulbildung vollzieht.

Eine weitere interessante und durchaus auch für Deutschland relevante Parallele zwischen Japan und den USA fällt in diesem Zusammenhang ins Auge. Denn wirklich privatwirtschaftlich, d.h. profitorientiert ausgerichtete Privatschulen finden sich im allgemeinbildenden Sektor nur selten oder sind, wie in den USA, recht kurzlebig und zudem sozial hoch selektiv. Die weit überwiegende Mehrheit privater Ersatzschulen wird in nahezu allen westlichen Ländern entweder von Körperschaften öffentlichen Rechts (z.B. Kirchen) oder einem gemeinnützigen Träger bzw. Trägerverein unterhalten. Geld verdienen lässt sich im Privatschulensektor offensichtlich nur in der Sparte Nachhilfe und Prüfungsvorbereitung. Spezifisch für Deutschland ist abzuwarten, ob sich diejenigen „Internationale Baccalaureate Schools“ behaupten können, die als GmbH geführt werden und wegen beträchtlicher Schulgeldzahlungen (in der Oberstufe über €1000/Monat) faktisch nur begüterten Familien offen stehen. Mit Englisch als Unterrichtssprache und einem nicht-staatlichen Curriculum dürfen sie zwar keine allgemeinen Schulabschlüsse vergeben (z.B. das Abitur), doch das Internationale Baccalaureate (IB) wird bereits von 13 deutschen Universitäten als äquivalenter Abschluss anerkannt. Dies ist auch konsequent, wenn man die Aufnahme eines Studiums in Deutschland für internationale Studenten erleichtern will.

In England wie auch in den USA wurden Privatschulen unterschiedlichster Couleur von den konservativen Regierungen Thatcher (1979–1999) und Reagan (1981–1989) als Alternativen zum staatlichen Schulwesen propagiert, das als bürokratisch und innovationsfeindlich dargestellt wurde. Die Resultate der ersten seriösen internationalen Vergleichstests im Hinblick auf die Vermittlung kognitiver Fähigkeiten (primär in Mathematik und Naturwissenschaften) schienen dieses negative Urteil zu bestätigen. Interessant ist an der konservativen Rhetorik, dass kapitalistische Marktprinzipien als Gegenmodell zur staatlichen Schule propagiert wurden, obwohl in beiden Ländern bereits damals Experimente mit Schulfirmen ernüchternd waren und den Optimismus kaum begründen konnten.

Ein gemeinsames oder zumindest äquivalentes Kerncurriculum für staatliche und private Schulen wurde dabei anfangs einfach unterstellt, weil man sonst Effizienz nicht vergleichen kann. Erst zwei Jahrzehnte später kristallisierte sich das – insbesondere von der OECD popularisierte – Konzept der *literacy* als zugrunde liegendes Paradigma heraus. Verallgemeinert von der Beherrschung der Muttersprache in Wort und Schrift als basaler Kulturtechnik auf mathematische Grundkenntnisse wie auch Beherrschung zentraler Computertechnik schlug das *literacy*-Konzept die Bildungspolitik und Bildungswissenschaften in ihren Bann. Als universeller Bildungsbegriff wurde *literacy* zur universellen Währung, die schulische Unterweisung nicht nur – wie ursprünglich intendiert – international vergleichbar macht, sondern auch national zwischen privatem und staatlichem Sektor. Dieser Wandel in der öffentlichen Wahrnehmung der Privatschulen als die „bessere Alternative“ lässt sich an der Diskussion um das im Vergleich zur *public school* gute Abschneiden der katholischen Privatschulen in den USA in nahezu allen nationalen und internationalen Leistungsvergleichsstudien ablesen. Diskutiert werden nun

die qualitativen Unterschiede zwischen katholischer und staatlicher Schule nicht mehr unter dem Gesichtspunkt ihres Wertbezugs (z.B. die Betonung des Gemeinschaftsgedankens) sondern primär unter dem Gesichtspunkt ihrer Instrumentalität für das akademische Lernen (effizienteres Schulklima).

Jenseits der traditionellen Begründungs- aber eben auch Begrenzungszusammenhänge wie religiöse Wertbindung oder elitäre Exklusivität kann sich die moderne Privatschule in vielfältiger Weise neu erfinden, solange sie glaubhaft von sich behaupten kann, das öffentliche Curriculum besser, d.h. effizienter, zu vermitteln. Damit ist nicht gesagt, dass die traditionellen Säulen des Privatschulwesens keine Bedeutung mehr hätten. Für religiös-ethnische Minderheiten hat sich in vielen Ländern die Möglichkeit zur Privatschulgründung zu einem wichtigen identitätserhaltenden Element entwickelt. Doch es ist heutzutage zumindest mittelfristig auch für solche Schulen unausweichlich, dass sie Rechenschaft darüber ablegen, inwieweit sie den Schülern die gleichen Ausbildungs- und Karrierechancen in einer offenen Gesellschaft eröffnen. Mit der zunehmenden nationalen Standardisierung der Curricula – zumindest in Kernfächern – wird sich kaum eine Privatschule den jeweiligen nationalen Prozeduren entziehen können, die den Inhalt dieser Standard überprüfen.

Die zukünftige Rolle der Privatschulen in der Bundesrepublik

Wohl in keinem anderen westlichen Staat hat sich die Wende zum Literacy Paradigma, zur nationalen Standardsetzung und zum Bildungsmonitoring so schnell und konsequent vollzogen wie in Deutschland. Viel Aufmerksamkeit wird in diesem Prozess zu Recht den staatlichen Schulen geschenkt. Aus unserer Synopse zur Rolle der Privatschulentwicklung in fünf verschiedenen Bildungssystemen lässt sich allerdings auch ableiten, wie sich das Privatschulwesen in Deutschland im Zuge dieser Entwicklung nachhaltig verändern wird. Auch wenn es bisher noch wenig Indizien gibt, so lässt sich die Erwartung gut begründen, dass das Privatschulwesen in Deutschland auch außerhalb der Berufsbildung an Bedeutung gewinnen wird.

Um diese Prognose zu verstehen, muss man sich zunächst vergegenwärtigen, dass im Nachkriegs(west-)deutschland die Privatschulen eine im Vergleich zu anderen Ländern privilegierte Stellung genießen. In der Verfassung der Bundesrepublik wurde das Privatschulwesen von vornherein als nahezu vollständig staatlich alimentierte Institution konzipiert, jedoch mit dem Sonderungsverbot als deutliche Beschränkung ihrer sozialen Selektivität. Damit war der Ball in Sachen Privatschulneu- (bzw. wieder-)gründungen deutlich den beiden Großkirchen zugespielt worden, die folglich im allgemeinbildenden Schulwesen auch in Deutschland mit Abstand die meisten Privatschulen unterhalten. Das ist im internationalen Vergleich insofern überraschend, als im Kontrast zu Frankreich und den USA Religionsunterricht an öffentlichen Schulen durch das Grundgesetz garantiert ist. Der Laizismus des staatlichen Schulwesens, der in Frankreich und den USA über Jahrhunderte der Hauptmotor für das kirchliche Schulengagement gewesen ist, konnte und kann in Deutschland ein christliches Privatschulwesen nicht über-

zeugend begründen. Da die katholische und die evangelische Kirche in den Prozess der staatlichen Schulentwicklung und -aufsicht eingebunden sind, ist es nicht verwunderlich, dass katholische und evangelische Privatschulen ein stark regional geprägtes Phänomen geblieben sind und es auch in den neuen Bundesländern nach der Wiedervereinigung nur zu einer vergleichsweise geringen Zahl von Gründungen christlicher Privatschulen kam, obwohl in der DDR religiöse Unterweisung in der Schule ideologisch undenkbar war und Kinder mit bekannter Kirchenbindung mitunter Schikanen ausgesetzt waren.

Der gegenwärtige Impuls für die Neugründung von Privatschulen in Deutschland geht bei einer nach wie vor sinkenden Religionsbindung der Bevölkerung wohl kaum von den Kirchen aus, sondern von der grundlegenden Neuorientierung des staatlichen Schulwesens. Ausgelöst durch die „PISA-Schock“ wurden in kürzester Zeit Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss entwickelt und verabschiedet. Auch mit der schrittweise Einführung der landesweiten „Lernstandserhebungen“ (insbesondere VERA 8) hat die KMK begonnen, die Durchschnittleistungen an jeder Schule in den als besonders wichtig angesehenen Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache unter Verwendung einer nationalen Skala zu messen. Die Rückmeldung an die Schulen erfolgt bisher noch vertraulich und nicht individuell für die Schüler (mit Ausnahmen, z.B. Berlin-Brandenburg) und ist je nach Bundesland mehr oder weniger differenziert. Diese im internationalen Vergleich geradezu schamhafte Prozedur wird nicht von Dauer sein. Das Interesse der Öffentlichkeit an der Güte ihrer Schulen ist einfach zu groß als das man das Vorenthalten dieser zentralen und mit Steuermitteln erhobenen Information legitimieren könnte.

Sobald sich in Deutschland ähnlich wie in Japan oder den USA die „Lernstände“ der Schulen öffentlich werden, erzeugen sie eine für das Privatschulwesen entscheidende Neuerung in der deutschen Bildungslandschaft: Markttransparenz. Auch wenn der durchschnittliche Leistungswert einer Schule ohne die Kontrolle von Eingangunterschieden wenig aussagekräftig ist und den Bildungsstandards ein kritisierbares Modell von Fachwissen zugrunde liegt – am Markt lässt sich mit dem Lernstand für die unterschiedlichsten pädagogischen Konzepte Werbung machen. Von der PHORMS Management AG über private bilinguale IB Schulen, bis zum TÜV Rheinland e.V. werden – zumindest dem Anschein nach – auch die unterschiedlichsten Schulkonzepte bezogen auf ein gemeinsames Kriterium vergleichbar. Die Kehrseite dieser neuen Transparenz liegt in der Gefahr, dass es in Zukunft wieder möglich wird, sich durch Schulgeld eine vermeintlich bessere Bildung für seine Kinder zu erkaufen, die das Sonderungsverbot des Grundgesetzes unterhöhlt. Das durch PISA angeschlagene Image der deutschen Sekundarschule dürfte Privatschulen vor allem für Eltern der akademischen Mittelschicht interessant machen.

Aus den Erfahrungen anderer Länder würde es auch nicht überraschen, wenn sich zukünftig mehr oder weniger seriöse Unternehmen des VERA-„Coaching“ annehmen. Dies würde vor allem dann ein echtes Geschäft, wenn sich die Landesregierungen bundesweit dazu durchringen würden, die individuellen VERA-Testleistungen der Schüler den Eltern mitzuteilen. Dies verändert die Effektivitätsperspektive, weil Eltern sich

dann weniger um die Durchschnittleistung der Schule kümmern, sondern (wieder) den Lernfortschritt ihres Kindes im Auge haben.

Das hier entwickelte Zukunftsszenario für die Privatschulen in Deutschland mag spekulativ sein. Aus dem Vergleich mit anderen Nationen wird aber zumindest eines deutlich: Die jüngsten Weichenstellungen im Bildungswesen der Bundesrepublik machen es sehr wahrscheinlich, dass die Bedeutung der Privatschulen zunehmen wird. Wie in anderen Ländern werden sie sich über das Effizienzargument leichter positiv von den staatlichen Schulen abheben können. Gelingt es ihnen, das Schulgeld auf vertretbarem Niveau zu halten, wird es einem breiteren Spektrum von Eltern vertretbar erscheinen, in diese Bildungsalternative zu investieren.

Anschrift der Autoren:

Dr. Kai S. Cortina, Associate Professor of Psychology, University of Michigan, 530 Church Street
Ann Arbor, MI 48109-1043, Telefon: 734-615-3809, Fax: 734-615-0573,
E-mail: kai.cortina@umich.edu, web-site: <http://sitemaker.umich.edu/kaicortina.lab>

Dr. Thomas Koinzer, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für
Erziehungswissenschaften, Abt. Schultheorie, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.

Prof. Dr. Achim Leschinsky, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Insti-
tut für Erziehungswissenschaften, Abt. Schultheorie, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.