

Preuss-Lausitz, Ulf

Soziale Ungleichheit, Integration und Schulentwicklung. Zu den Qualitätskriterien bei der "Entstaatlichung" von Schule

Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 4, S. 583-596



Quellenangabe/ Reference:

Preuss-Lausitz, Ulf: Soziale Ungleichheit, Integration und Schulentwicklung. Zu den Qualitätskriterien bei der "Entstaatlichung" von Schule - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 4, S. 583-596 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-69956 - DOI: 10.25656/01:6995

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-69956>

<https://doi.org/10.25656/01:6995>

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 4 – Juli/August 1997

Thema: Entstaatlichung, Autonomie und Qualität von Schule

- 537 DIETLIND FISCHER/HANS-GÜNTER ROLFF
Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung. Chancen
und Risiken von „Schulautonomie“
- 551 KINGSLEY EVANS
Bildungsreform in England: An Ketten gelegte Autonomie der Schule
und der Lehrer
- 567 BARBARA KOCH-PRIEWE
Qualität von Schule: Geschlecht als Strukturkategorie
- 583 ULF PREUSS-LAUSITZ
Soziale Ungleichheit, Integration und Schulentwicklung. Zu den
Qualitätskriterien bei der „Entstaatlichung“ von Schule
- 597 MATS EKHOLM
Steuerungsmodelle für Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen
mit alternativen Ordnungsmodellen

Diskussion: Umwelterziehung

- 611 FRITZ REHEIS
Ökologie als Frage der Zeit. Eine Antwort auf Helmut Heid
und Gerd-Jan Krol
- 631 JÜRGEN LEHMANN
Handlungsorientierung und Indoktrination in der Umweltpädagogik

Diskussion: Einheitsschule – Zeitgeschichte und Strukturproblem

- 639 PETER DREWEK
Begriff, System und Ideologie der „Einheitsschule“.
Ein Kommentar zu Gerhart Neuners Beitrag über „Das Einheitsprinzip
im DDR-Bildungswesen“

- 659 GERT GEISSLER
Die konsequente Realisierung des Einheitsprinzips. Bemerkungen,
veranlaßt durch einen Analyseversuch von Gerhart Neuner

Besprechungen

- 677 ANNETTE SCHEUNPFLUG
Niklas Luhmann/Karl-Eberhard Schorr (Hrsg.): Zwischen System und
Umwelt: Fragen an die Pädagogik
- 680 THOMAS FUHR
Harm Paschen: Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer
Differenzen
- 683 MANFRED LÜDERS
Gerhard de Haan: Die Zeit in der Pädagogik. Vermittlungen zwischen
der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens
- 686 HEINZ-ELMAR TENORTH
Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität.
Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns
- 689 KARL-HEINZ ARNOLD
Silvia-Iris Lübke: Schule ohne Noten. Lernberichte in der Praxis der
Laborschule

Dokumentation

- 693 Pädagogische Neuerscheinungen

Soziale Ungleichheit, Integration und Schulentwicklung

Zu den Qualitätskriterien bei der „Entstaatlichung“ von Schule

Zusammenfassung

Der Diskurs um Gestaltungsautonomie und Profilbildung der Einzelschule, um Entstaatlichung bis hin zur Privatisierung des Schulwesens wird vor dem Hintergrund zunehmender sozialer und ökonomischer Segregationstendenzen analysiert. Die sozial ausgleichende Funktion des gesamten Bildungssystems wird gegen neoliberale Trends in Schulpolitik und Schultheorie verteidigt. Dabei wird die Notwendigkeit empirischer Prüfverfahren zur Unterstützung von Chancengleichheit bzw. sozialer Kohäsion bei allen Formen größerer Selbständigkeit der Einzelschule und im privaten Schulwesen exemplarisch begründet.

1. Das Debattenmilieu

Seit Mitte der achtziger Jahre prägt sich auf allen Ebenen des pädagogischen Geschäfts – von den Ministerien und Schulaufsichtsebenen bis zu den Schulen, Bildungsverbänden und Schulforschern – die Überzeugung heraus, daß es für die Verbesserung der Schularbeit nicht genüge, die individuelle Unterrichtskompetenz der Lehrer zu entwickeln, sondern daß es nötig sei, die Entwicklung der ganzen Schule in den Blick zu nehmen: „Schulinterne Fortbildung“ (SCHILF) erhält Priorität gegenüber der individuellen Weiterqualifizierung, und „Organisationsentwicklung“ (OE) der Einzelschule ersetzt ehemals für sinnvoll gehaltene Länder-Bildungspolitik. Einigkeit scheint darüber zu bestehen, daß „Bildungsreform von oben“, wie sie vermeintlich in den siebziger Jahren versucht wurde, gescheitert sei, ja daß Bildungspolitik „von oben“ nicht nur unerwünscht ist, sondern scheitern *muß*. Als Lösung gilt nun die permanente „Reform von unten“. Mit „unten“ ist die Einzelschule gemeint, ihr Profil, ihre Finanzentwicklung, ihr selbstorganisierter Qualifizierungsprozeß, ihre „corporate identity“. JENKNER (1995) geht in diesem Sinne davon aus, daß die Einzelschule zur zentralen Einheit des Schulwesens wird und deren Leitung, Weiterentwicklung und Effektivität der Maßstab erfolgreicher Schulreform. Wir können auch sagen, daß die „gestaltungsautonome“ (ROLFF 1995) Einzelschule einem postmodernen Verständnis von Schule entspricht: Sie konstituiert gestaltend ihr Leben soweit wie möglich selbst, sie entwickelt auf diese Weise den angemessenen Erfahrungsrahmen für die „Bastelbiographien“ der Menschen in der Risikogesellschaft (BECK 1986) und ist Teil eines konstruktivistisch verstandenen selbstaktiven Bildungs- und Sozialisationsverständnisses. Meine These ist, daß diese unterstützenswerte Auffassung von Schule an die Zieldefinition

von Schule als sozial ausgleichender, soziale Ungleichheit bekämpfender öffentlicher Einrichtung angebunden werden muß, will sie nicht einem sozialdarwinistischen Freiheitsverständnis erliegen.

Auffällig an der gegenwärtigen Autonomiedebatte ist zuerst, worauf sie sich im wesentlichen nicht bezieht: Ihre Aufmerksamkeit gilt weder dem Unterricht noch den Schülern: Weder wird im Zusammenhang mit der Autonomie- und Profildebatte über das Curriculum gesprochen noch über die Verbesserung des Unterrichts oder darüber, wie die Eigentätigkeit der Kinder verstärkt werden kann. Didaktische „Modelle“ sind im Zuge allgemeiner Pluralisierung ebenso wenig Gegenstand von Kontroversen wie etwa die Frage, ob die Inhalte der heutigen Schulfächer oder gar das Spektrum der Fächer insgesamt für die Bildung im 21. Jahrhundert noch angemessen sind.

Die Autonomiedebatte von heute fügt sich vielmehr in einen außerpädagogischen Diskurs ein, in einen großen gesellschaftlichen Diskurs, der – längst vor der Implosion der realen Sozialismen – um Deregulierung, Abbau gesamtstaatlicher Wohlfahrt und Fürsorge und um verstärkte Privatisierung kreist. Privates Handeln gilt diesem Denken grundsätzlich besser als staatliches, staatliche Kontrolle grundsätzlich als bedenklich, um nicht zu sagen: als gefährlich. Das staatliche System gilt als innovationsfeindlich, starr und überbürokratisiert, das privatwirtschaftlich organisierte Handeln als kreativer, billiger und bürgernäher, mit anderen Worten: als effektiver und demokratischer. Die Durchsetzung des individuellen Wunsches gilt grundsätzlich als höherwertiger als ein gesamtstaatlicher – parlamentarisch-demokratisch gefundener – Wille. Ganz in diesem Sinne werden Schwimmbäder, Musikschulen, Jugendheime, Wohnungsgesellschaften, die Wasserversorgung, die Stromversorgung, ja selbst die Straßen privatisiert, d.h. aus der öffentlichen Verantwortung entlassen. Privat bedeutet dabei entweder, diese Aufgabe nichtkommerziellen Verbänden zu überlassen oder mit privatem Gewinnstreben zu kombinieren. Wer entgegen diesem Trend gesellschaftlicher Ideologie (und Praxis) argumentiert, die entsprechenden Aufgaben seien besser in der demokratisch kontrollierten staatlichen oder kommunalen Hand aufgehoben, gerät leicht in den Verdacht, ein unverbesserlicher Romantiker, ein Dogmatiker, ein Etatist oder gar ein hoffnungsloser Sozialist zu sein.

Dies gilt auch für das Bildungswesen. Die neue „volonté speciale“ ist der Wunsch bestimmter Eltern, das ihnen gemäße Schulangebot für ihre Kinder zu erhalten. Die von einigen Ministerien aufgegriffene Autonomiedebatte versteht sich als Ausdruck einer der postmodernen Vielfalt angemessenen Selbstbescheidung vormals regelungswütiger Staatsaufsicht. Was vordergründig als von „oben“ genehmigter oder gar als aufgedrängter Zuwachs pädagogischer Gestaltungsfreiheit auf „unterer Ebene“ erscheint, gehört jedoch als Diskurs, zumindest auch, zu den Debatten des ökonomischen Neoliberalismus. Es verwundert eben nicht, daß Parteien, die noch vor 20 Jahren das Bildungsratsgutachten „Zur verstärkten Selbständigkeit der Schule“ (Deutscher Bildungsrat 1973) zum Anlaß nahmen, den Bildungsrat aufzulösen und damit pädagogische Politikberatung und gesamtstaatliche Bildungspolitik abzubauen, in den neunziger Jahren auf ebendiese Selbständigkeit setzen. Sie setzen fort, was in den Bereichen der Jugendpolitik, der Kulturpolitik und der Sozialpolitik allenthalben vorangetrieben wird. Auch neoliberale Wirtschaftswissenschaftler fordern die Privatisie-

rung der Schulen.¹ Damit können die staatliche Verantwortung für das Schulwesen auf formale, finanzielle Aspekte begrenzt und der „Schwarze Peter“ aller Erziehungskrisen, die mit Schule in Verbindung gebracht werden können, an die entstaatlichte Schule – und damit an die Lehrer – delegiert werden.

Diese Haltung ist längst auch innerhalb der Erziehungswissenschaft zu beobachten. Bildungsgutscheine (VOGEL 1995, S. 47), die Steuerung durch Angebot und Nachfrage und die Abwertung jeglichen staatlichen Weisungsrechts oder der Lehrerauswahl durch den Staat, wie dies z. B. LIKET (1996) vor dem Hintergrund des niederländischen Schulwesens vertritt, sind Positionen, die sich als Ausdruck einer mündigen multikulturellen Gesellschaft verstehen, ideologisch jedoch dem ökonomischen Neoliberalismus nahestehen und im Effekt die kompensatorische, sozial korrigierende Funktion des Wohlfahrtsstaates ablehnen. Die „Freiheit“ des Individuums setzt sich hier durch als die Freiheit der Bildungsbewußten, jener mit ausgeprägtem „kulturellem Kapital“ im Sinne BOURDIEUS. Daß in einem solchen System die Schwachen auf der Strecke bleiben können, wird von den Protagonisten dieses Verständnisses von Freiheit selten thematisiert.²

Schulsysteme mit hohem Anteil privater Schulen sind nicht die demokratischeren und besseren Systeme. So haben die Niederlande mit 26 Prozent die zweithöchste Schulversagerquote innerhalb der Europäischen Union (EURIDICE 1994, S. 90) und zugleich mit fast 70 Prozent den höchsten Anteil privater Schulen. Indem beides in einem Atemzug genannt wird, soll nicht behauptet werden, daß für die hohe niederländische Drop-out-Rate nur der hohe Anteil des privaten Schulwesens verantwortlich ist.³ Wer jedoch, wie dies unter manchen deutschen Erziehungswissenschaftlern Mode geworden ist, das holländische System als lobenswerten Ausdruck von demokratischem Pluralismus und demokratischer Freiheit ansieht, der muß Effekte des extremen Schulversagens und der sozialen Selektivität, wie sie in diesem System beobachtbar sind, zumindest kritisch einbeziehen. Wer das nicht tut, setzt sich dem Verdacht aus – vielleicht gegen das eigene pädagogische Selbstbild –, objektiv das Durchsetzungsrecht der sozial Starken im Bildungswesen gegenüber den sozial Schwachen zu stützen und eine affirmative pädagogische Theorie zu vertreten.

Der Diskurs über Autonomie innerhalb des Bildungswesens ist bislang im wesentlichen auf das öffentliche Schulwesen begrenzt worden. Es gibt ein unausgesprochenes Stillhalteabkommen zwischen dem privaten und dem öffentlichen Schulwesen – auch innerhalb der Erziehungswissenschaft. Abgesehen von gelegentlichen Geplänkeln um mehr finanzielle Unterstützung der Privatschulen,

- 1 So fordert beispielsweise der Hamburger Wirtschaftsprofessor THOMAS STRAUBHEER im Rahmen eines Gutachtens für die der FDP nahestehende Friedrich-Naumann-Stiftung die Privatisierung der Schulen und Hochschulen in Deutschland. Als Anbieter müsse sich der Staat aus dem „Bildungsmarkt“ verabschieden (vgl. Der Tagesspiegel v. 2. 9. 1996, S. 4).
- 2 Es ist aufschlußreich, daß im Schwerpunktheft „Autonomie“ der Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1 (1995), nicht ein Erziehungswissenschaftler, sondern der Hamburger Staatsrat HERMANN LANGE die Gefahr der sozialen Entmischung durch zunehmende Profilbildung und Autonomie erörtert (vgl. LANGE 1995, S. 32f.).
- 3 EURIDICE diskutiert als Parameter nur die Bildungsausgaben pro Land und verweist darauf, daß hier kein eindeutiger Zusammenhang zwischen Schulversagen und (geringen) Ausgaben festzustellen ist. Die Frage des Privatschulanteils wird nicht erörtert (vgl. EURIDICE 1994, S. 90f.).

um schnellere Finanzierung bei Neueröffnungen und um einige Besonderheiten der Waldorfpädagogik scheint es ein Einvernehmen darüber zu geben, daß ein schweigendes Nebeneinander zu aller Vorteil sei. Neuerdings wird allerdings die Autonomiedebatte zunehmend dazu benützt, aus Sicht der Privatschulen darauf hinzuweisen, daß alle die mit mehr Freiheit verbundenen Ziele größerer Autonomie von den Privaten immer schon realisiert würden – Freiheit vom staatlichen Eingriff, Pluralismus, Gestaltungsautonomie, Elternmitwirkung, Profil usw. (VOGEL 1995). Die Privatschulen bezeichnen sich nicht zufällig selbst als „Freie Schulen“ – ein Schelm, wer dabei denkt, daß die öffentlichen gleichsam die unfreien seien. Obwohl die Autonomiedebatte sich um die größere Selbständigkeit der Einzelschule innerhalb des staatlichen Schulwesens dreht (bezeichnenderweise keinesfalls jedoch um etwa die Autonomie einer einzelnen christlichen, jüdischen oder anthroposophischen Schule von ihrem Schulträger), werden die zugrundeliegenden Ziele als identisch mit denen des privaten Schulwesens deklariert. Daher müssen die privaten Schulen in den kritischen Diskurs über die Ziele und Effekte größerer Gestaltungsautonomie einbezogen werden.

2. Schule in der Risikogesellschaft und die soziale Frage im 21. Jahrhundert

Zu Recht wird seit Jahren die innere Schulreform in den Vordergrund gerückt, um auf die veränderten Lernvoraussetzungen der vielfältiger aufwachsenden Kinder und Jugendlichen angemessener eingehen zu können. Ob der binnendifferenzierte Unterricht in der Grundschule, ob die integrationspädagogische Einbeziehung behinderter Kinder in die allgemeine Schule, ob die interkulturelle Orientierung oder die Öffnung der Schule zum Stadtteil – gemeinsame Leitfigur ist die Balance zwischen Differenz und Gleichheit (PRENGEL 1993), die bewußte pädagogische Pflege von „Vielfalt in der Gemeinsamkeit“ (PREUSS-LAUSITZ 1993), das Aushalten von „Heterogenität“ (HINZ 1993) in Schule und Unterricht. Diese Ansätze stellen die Heterogenität der familialen Sozialisationserfahrungen nicht als schädlich dar, sondern sehen sie als Chance für Differenzenerfahrungen und gegenseitige Bereicherung an. Deshalb sind sie bemüht, durch die Mischung der Ethnien, Geschlechter, körperlich-gesundheitlichen Bedingungen und Leistungspotentiale die Differenzenerfahrung überhaupt erst zu ermöglichen und so die „Schule für alle“ zu verwirklichen.

Der gegenwärtigen Schule werden zunehmend Aufgaben zugeschrieben (bzw. deren Nichterfüllung kritisiert), die Ausdruck jener „riskanten Freiheiten“ in der Risikogesellschaft sind, die ULRICH BECK seit Jahren beschreibt (u. a. BECK 1986; BECK/BECK-GERNSHEIM 1994). Schule soll Ich-Identität stärken, um gewaltförmiges und minderheitenfeindliches Denken und Handeln überflüssig zu machen; Schule soll „moderne“ Qualifikationen wie Lernfähigkeit, Beweglichkeit, Neugier auf Neues, Ideenreichtum, aber auch Trennungsfähigkeit, Selbständigkeit, Kooperationsfähigkeit usw. befördern. Schule soll, als „polis“ (v. HENTIG 1993), Erfahrungsfeld für demokratisches Aushandeln von Interessen sein, dem kooperativen Finden gemeinsamer Ziele und dem Aushalten von Unterschieden dienen. Schule soll den Wandel der Geschlechterrollen hin zu gleichberechtigten Männern und Frauen unterstützen. Die angestrebte Bildung gewinnt so eine kognitive, soziale, politische und ethische Dimension.

Dieses Ziel für die Schule im 21. Jahrhundert ist in erster Linie im Unterricht zu fördern – weshalb die curriculare, didaktische, politische, kommunikative und „menschliche“ Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer weiterhin der Bezugspunkt erziehungswissenschaftlicher Bemühungen sein sollte. Daß jedoch das Schulleben, die „Schulgemeinde“ alten reformpädagogischen Verständnisses, also die „polis“ im von-HENRIGSschen Sinne, ein weiteres wichtiges Erfahrungsfeld für die genannten Kompetenzen ist, ist unbestritten. Die wichtigsten Träger der Schulgemeinde, der extracurricularen Aktivitäten, der „polis“ sind jedoch in erster Linie nicht die Lehrer, sondern die Schülerinnen und Schüler. Deswegen muß sich jeder Autonomieansatz daran messen lassen, inwieweit er die Kinder aktiviert und ihre demokratische, soziale Erfahrung stärkt, inwieweit „Vielfalt in der Gemeinsamkeit“ (PREUSS-LAUSITZ 1993) ihre tatsächliche Erfahrung und ihr Bezugspunkt für Gestaltungsautonomie ist.

Dieser Diskurs muß jedoch ergänzt werden. Was lange Zeit erziehungswissenschaftlich nur noch am Rande zur Kenntnis genommen wurde, drängt sich in den neunziger Jahren wieder verstärkt in den Vordergrund: Vielfalt und Differenz bedeuten auch und verstärkt nicht nur ethnische, physische, kognitive und geschlechtliche Differenz, sondern ebenso soziale. Die sich gesamtgesellschaftlich verschärfenden ökonomischen und sozialen Unterschiede müssen wieder in die pädagogische Theoriebildung und in den Schulreformdiskurs einbezogen werden. Die „soziale Frage“ lautet pädagogisch, wie am Ende des 20. Jahrhunderts die Auswirkung von Armut und Reichtum auf den Schulunterricht aussieht, wie die Auseinandersetzung mit den Wirkungen des (fehlenden oder differenten) „kulturellen Kapitals“ mancher Familien zu führen ist und wie Lehrer damit im schulischen Alltag umgehen sollen. „Differenz“, so haben wir fast zwei Jahrzehnte geglaubt, ist das Thema der Unterschiede zwischen Männern und Frauen, zwischen Behinderten und Nichtbehinderten, zwischen Kulturen und Ethnien. Nun stellen wir fest, daß rund eine Million Kinder Sozialhilfe erhalten, daß Hunderttausende von Schülern in Familien leben, in denen es dauerhaft keine Full-Time-Jobs gibt, und daß es für Hauptschüler, für Sonderschüler und für einen erheblichen Teil von Gesamtschülern zweifelhaft ist, ob sie je und auf Dauer ökonomisch selbständig leben können oder von diversen Formen staatlicher Subventionen abhängig werden. Ein zunehmender Anteil ausländischer Kinder bleibt im allgemeinen Bildungssystem erfolglos, kann kaum in die knapp gehaltenen Ausbildungsberufe einsteigen und wird ökonomisch und sozial ausgegrenzt. Wie kann so „soziale Kohäsion“, also der soziale Ausgleich, der Zusammenhalt und die Bindekraft einer Gesellschaft, erreicht werden, wie dies der DELORS-Report der UNESCO als Aufgabe vom Bildungswesen fordert (LEARNING 1996, S. 53 ff.)? Bislang hofften Schulpädagogik und Schulreform, die Probleme sozial auffälliger und randständiger Jugendlicher den sozialpädagogischen „Streetworkern“ überlassen zu können. Nun müssen wir akzeptieren, daß Arbeitslosigkeit und Armut sich nicht nur in Krisenzeiten nischenhaft einnisten, sondern daß die „Krise“ und mit ihr die Armut Dauerzustand werden.

Was hat dies mit der Autonomiedebatte zu tun? Für die „soziale Frage“ war in den sechziger Jahren der Begriff der „Chancengleichheit“ (kritisch ORTMANN 1993) gefunden worden, und als Weg galt die „kompensatorische Erziehung“, am besten in Gesamtschulen (vorschulisch unterstützt durch Vorschule und Se-

samstraße). Die Vorschule und die Sesamstraße haben sich durchgesetzt – die soziale Ungleichheit ist geblieben. Die Gesamtschule expandiert seit 20 Jahren je nach politischer Region; sie hat einige sozialpolitisch bedeutsame Ergebnisse im schulischen Erfolg von Kindern mit eher ungünstigen Schulprognosen aufzuweisen (FEND 1982). Dennoch ist „Chancengleichheit“ als pädagogische und bildungspolitische Leitfigur verschwunden. Sie ist weder Gegenstand der Lehrerausbildung noch der Schulforschung und schon gar nicht der konkreten Bildungspolitik aller Parteien.⁴ Dies mag nicht zuletzt daran liegen, daß es den älter gewordenen Erziehungswissenschaftlern (und Politikern) etwas peinlich ist, an die von ihnen mit „Chancengleichheit“ einst verbundenen Versprechungen erinnert zu werden: sozialer Aufstieg, Wohlstand, die „Mittelstandsgesellschaft“ für alle (Versprechungen, die eine gewisse Ähnlichkeit zu den „blühenden Landschaften“ haben, die Kanzler KOHL 1990 den Schwestern und Brüdern im Osten verhiß).

Der Begriff der „Chancengleichheit“ würde heute nicht mehr mit jener einst nachvollziehbaren Naivität und Zukunftshoffnung verbunden werden können. Aber die Sache, nämlich die stetige Rückbeziehung bildungspolitischer und pädagogischer Schritte auf die ökonomisch-soziale Ungleichheit, ist festzuhalten. Sie ist heute nicht zuletzt mit der Tatsache der multikulturellen Gesellschaft verknüpft (aber nicht identisch), insbesondere deshalb, weil die ethnischen Minderheiten häufig von ökonomisch-sozialer Randständigkeit stärker betroffen sind. Zu fragen ist daher, wie die von der UNESCO so genannte „soziale Kohäsion“ – der Zusammenhalt gleichberechtigter Einzelner ebenso wie das Festhalten der Mehrheit an der Minderheit und umgekehrt – durch das Bildungssystem verstärkt werden kann (ohne sich wie einst Illusionen über das Ausmaß der Wirkungen zu machen).

Die Frage, wie sich bestimmte pädagogische und bildungspolitische Reformen auf die soziale Ungleichheit und auf die kulturell-demokratische Integration auswirken, ist daher für Schulpädagogik, Schulforschung und Schulreform ein zentraler Bewertungsmaßstab, auch für alle Entstaatlichungsabsichten und Vorhaben größerer Gestaltungsautonomie der Einzelschule. Wenn „Bildung für alle“ meint, daß alle die Schulbildung erhalten sollen, die sie beruflich, persönlich, sozial und politisch in die Lage versetzt, ein persönlich befriedigendes und selbständig geführtes „gutes Leben“ zu konstruieren und dies in einem sozial und demokratisch kooperativen Zusammenleben mit anderen, dann ist jede bildungspolitische und pädagogische Entscheidung daran zu messen, inwieweit sie die soziale Ungleichheit im Schulalltag wenigstens nicht verstärkt, ja möglichst verringert. Eine pädagogische Freiheitsdebatte, die nicht zugleich fragt, welche Form von Freiheit sich wie auf die soziale Ungleichheit auch innerhalb der Schulkarrieren und auf die politische Sozialisation der Schüler auswirkt, legitimiert letztlich das soziale und ökonomische Auseinanderdriften der Zweidrittelgesellschaft.

4 Gelegentlich taucht Chancengleichheit rituell in den Zielkatalogen aller Parteien auf, ohne jedoch operationalisiert zu werden oder gar die eigene Bildungspolitik empirisch daraufhin zu überprüfen. Das gilt auch innerhalb der Autonomiedebatte: Keine regierende Partei, die mehr Selbständigkeit der Schulen betreibt, überprüft ihre Behauptung empirisch (oder hat dafür ein Prüfkriterium), soziale Benachteiligung werde dadurch nicht verstärkt.

Die deutsche Verfassung widerspricht diesem Ansinnen nicht, im Gegenteil. Der Schulrechtler INGO RICHTER schreibt: „Freiheit meint jedoch nicht die Beliebigkeit im Sinne der Durchsetzung individueller Interessen auf der Basis des Status quo, der soziale Staat im Sinne von Art. 20 Abs. 1 GG soll vielmehr eine Gesellschaftsverfassung schaffen, die der Sozialität verpflichtet ist, den Bürgern Chancengleichheit einräumt, Benachteiligungen ausgleicht und gemeinschaftliches Lernen für die Gesellschaft ermöglicht“ (RICHTER 1984, S. 229).

3. Profil, Entstaatlichung und soziale Kohäsion

Wenden wir den genannten Gedanken auf die Autonomiedebatte mit all ihren Facetten an, dann wäre zuerst zu fragen, wie in einer methodisch klaren Weise ein für die Selbstbewertung der Einzelschule und in der Schulforschung überzeugender und relativ einfach anzuwendender Maßstab gefunden werden kann. Denn unübersehbar liegt das Verschwinden der ökonomisch-sozialen Betrachtung nicht nur daran, daß die „schichtspezifische Sozialisationsforschung“ und die entsprechende „kompensatorische Erziehung“ mit ihren oft mechanistischen Wenn-dann-Vorstellungen nicht überzeugte, sondern auch daran, daß der Pluralisierungsprozeß die einst klar erscheinenden Schichtungsmodelle fragwürdig erscheinen läßt und daß andererseits die Einführung des Datenschutzes auch im Schulwesen zu einem Verschwinden sozialstruktureller Studien führte. Es ist in der Schulforschung nahezu unmöglich geworden, eine Untersuchung von der Schulbehörde genehmigt zu erhalten und von Lehrern und Eltern akzeptiert zu bekommen, die Kriterien für die soziale Lage der Familie abfragt.⁵ Am ehesten sind noch Art und Dauer von Schulbildung und Ausbildung zu erfassen. Trotz oder gerade wegen dieser inhaltlichen und formalen Schwierigkeiten sollte jede Einzelschule, aber auch die Schulforschung insgesamt die falsche Sorge ablegen (die gelegentlich vorgeschoben ist), die Ermittlung der sozialen und kulturellen Herkunft als ein Bewertungskriterium für ihre Maßnahmen sei ein Eingriff in die Intimsphäre von Schülern und Eltern. Denn die Gefahr besteht, daß die Auswirkung von Profilbildung und Autonomie auf unterschiedliche soziale Milieus so nicht mehr reflektiert und empirisch geprüft werden kann.

Ich will an wenigen Beispielen darstellen, wie der Maßstab des sozialen Ausgleichs angewendet werden kann auf Profilbildung und Entstaatlichung.

Beispiel 1: Profilbildung im Grundschulbereich. Berlin, die multikulturelle Stadt, hat die sogenannten Europa-Grundschulen geschaffen (rd. zehn von 500). In deren Klassen sind zur Hälfte Kinder mit ausschließlich deutscher Mutter- (und Vater-)Sprache, zur anderen Hälfte Kinder mit nichtdeutschen Mutter-

5 Die Zuordnung zu den formalen Kategorien der Sozialversicherung (Arbeiter, Angestellter, Beamter, Selbständiger) haben aufgrund ihrer inneren Differenzierung in bezug auf das „kulturelle Kapital“ kaum noch einen eigenständigen Aussagewert. Sie können bestenfalls als Auschlusskriterien dienen. Die Studien des „Jahrbuchs für Schulentwicklung“, die der Not gehorchend diese Kriterien anwenden, belegen im übrigen, daß das Schulbildungsniveau der Eltern ihre Antworten meist stärker differenziert als die „Stellung im Beruf“ (vgl. ROLFF 1994, S. 13ff.).

(und teilweise deutschen Vater-)Sprachen. Es gibt eine französische, spanische, englische, russische, inzwischen nach mühseligem Kampf türkischer Eltern auch eine türkische „Europa-Schule“. Die Schüler erhalten anfangs teilweise getrennten muttersprachlichen Unterricht, die jeweils andere Gruppe lernt aber auch die Zusatzsprache (erweitertes Curriculum, auch zeitlich), der Unterricht ist zu erheblichen Teilen doppelt mit Lehrkräften besetzt. Die Schulen sind, nicht nur weil sie Mittagessen und nachmittägliche Betreuung anbieten, hoch attraktiv nicht nur für die fremdsprachlichen, sondern auch für Kinder aus dem gesamten Stadtgebiet. Die Vermutung liegt nahe, daß dieses Profil insbesondere für akademisch gebildete Eltern mit europäischer Mobilität reizvoll ist, und zwar sowohl mit deutscher als auch mit fremdsprachlicher Herkunft. Produziert diese Schule durch ihre Aufnahmen soziale Zugangsselektivität? Welches Bewußtsein bildet sich bei den Kindern in so selektierten Klassen heraus? Schaffen sich modernisierungsorientierte deutsche und nichtdeutsche Eltern mit hohem „kulturellem Kapital“ mit erheblichen (vom allgemeinen Steuerzahler finanzierten) Zusatzkosten ihre Spezialschulen, und warum werden diese Schulen nicht nur von der CDU, sondern inzwischen selbst von den Grünen unterstützt? Forschungsfragen, die dringend untersucht werden müßten.⁶ Meine These ist, daß Profilbildung im Grundschulbereich – verstanden als erhebliche curriculare Differenz, verbunden mit veränderter Zugangsselektion – der sozialen Kohäsion schadet und daher abzulehnen ist. Die Grundschule sollte am Einzugsbereichsprinzip festhalten und als „Schule für alle“ ihre Vielfalt immer den Kindern anbieten, die sie auch ohne diese Angebote besuchen würden.

Beispiel 2: In einer Jenenser (staatlichen) Oberschule wird in Fortführung einer DDR-Tradition ein naturwissenschaftliches Profil als Schwerpunkt gepflegt, Bewerbungen kommen aus einem breiten Umland. Mädchen sind wenig vertreten. Frage: Wie sozial selektiv ist der Zugang, wie selektiv sind die Ergebnisse der Schule? Was könnte curricular und schulklimatisch getan werden, um das Thema „Naturwissenschaft/Mathematik und Mädchen“ so aufzugreifen, daß es für mehr Mädchen attraktiv ist, diesen Schwerpunkt zu wählen, und wie verläuft bei den aufgenommenen Mädchen die Schulkarriere? Welche politische Sozialisation findet bei den sich vielleicht als naturwissenschaftliche Spezialisten verstehenden Schülern statt, auch in Beziehung zur ökologischen Verantwortungsethik im Sinne HANS JONAS' (1984)? Diese Fragen sollen deutlich machen, daß nicht die Profilbildung kritisiert werden soll, sondern die fehlende empirisch überzeugende Überprüfung ihrer Wirkungen in bezug auf soziale (und hier zusätzlich: geschlechtsbezogene) Ungleichheit, also auf die soziale Kohäsion im Sinne der DELORS-Kommission der UNESCO.

Beispiel 3: In zahlreichen Hauptschulen der Großstadt Berlin werden, der Not gehorchend, längst vor und außerhalb der Autonomiedebatte, didaktische und curriculare Änderungen vorgenommen, um die Schülerinnen und Schüler mit oft katastrophalen Schul- und Lebenskarrieren doch noch zu motivieren, einen

6 Diese Schulen sind zwar formal Schulversuche, es gibt jedoch keine nach sozialwissenschaftlichen Kriterien angelegte wissenschaftliche Begleitung. Vielmehr „evaluieren“ sich die Schulen selbst. Fragen wie die vorliegenden werden nicht empirisch untersucht.

Schulabschluß anzustreben. „Profilbildung“ zielt hier also, ganz im obigen Sinne, darauf, die kulturelle, soziale und damit später auch ökonomische Ghettoisierung eines Teils ausländischer und deutscher Arbeiterkinder zu verringern. Der zuständige Referent der Schulbehörde schreibt: „Die Palette der Abweichungen [vom offiziellen Plan] reicht von musischen Angeboten über Anlaufstellen oder Schulstationen, ökologischen oder sportlichen Schwerpunkten, Verzahnung von fakultativem und Regelunterricht, Ganztagsbetreuung, außerschulischen Angeboten, Sonderlehrgängen zur Festigung von Kulturtechniken, Reintegration von Schulschwänzern, obligatorischem Wahlunterricht, Förderunterricht bis hin zur Essensversorgung am Morgen und am Mittag“ (SEIDEL 1996, S. 3). Ob diese Maßnahmen jedoch, und gegebenenfalls welche, eine Bedeutung für Schulerfolg, Sozialisation und Identitätsfindung haben und für welche Gruppe, bleibt der subjektiven Einschätzung von Lehrern und Schulaufsicht überlassen. Das Hauptproblem wird vom Verfasser deutlich beschrieben: Wo, wie hier, eine ausgelesene 10-Prozent-Population auf der Hauptschule landet, da kann keine Profilbildung und keine Gestaltungsautonomie der Einzelschule das strukturelle Probleme aufheben, das darin besteht, daß die Schulpolitik des Landes überhaupt Schulformselektion als soziale und ethnische Selektion zuläßt.

Beispiel 4: Die Überprüfung von sozialer Selektivität bzw. der „sozialen Kohäsion“ kann sich also nicht nur auf die Einzelschule und deren jeweilige Maßnahmen beschränken, sondern sie muß die faktische Struktur eines Bildungssystems in den Blick nehmen. Schulentwicklung und „Qualität von Schule“ kann nicht nur auf der Ebene der Einzelschule betrachtet werden, so sehr dies der Verzicht auf „Schulreform von oben“ nahelegt. Dieser Verzicht wird – parteiübergreifend – als Selbstbescheidung der Politik aufgrund gescheiterter früherer gesamtstaatlicher Reformmaßnahmen und zugleich als Gewinn der Freiheit „von unten“ wahrgenommen.

Wie falsch verallgemeinernd diese Auffassung sein kann, zeigt sich in „Schulreform von oben“, die gelingt. Als Beispiel soll die seit 1992 „von oben“ zügig eingeführte gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Land Brandenburg dienen (vgl. PREUSS-LAUSITZ 1994). Das Land hat frühzeitig gesetzlich das faktische Wahlrecht für die Eltern behinderter Schüler zwischen den vorhandenen Sonderschulen und der allgemeinen Schule eingeführt. Es hat darüber hinaus Stellen bereitgestellt, ein landesweites Beratungssystem für die Lehrer, Schulräte und Eltern installiert, zentral und regional Fortbildung organisiert und regionale Arbeitskreise eingerichtet. Es hat durch eine wissenschaftliche Begleitung u. a. die Effekte dieser „Reform von oben“ untersuchen lassen. Dabei konnte belegt werden, daß die „Reform von oben“ nicht nur in erstaunlich hohem Maß von den Eltern, Lehrern, Schulleitern und Schülern in Integrationsklassen und -schulen bis hin in das kleinste Dorf unterstützt und angenommen wurde, sondern daß es keine sozialstrukturell ungleiche Nutzung der gemeinsamen Erziehung gibt, wie dies aus entsprechenden westdeutschen Bundesländern berichtet wird, die in erster Linie auf die Durchsetzungsstrategie einzelner Eltern „von unten“ reagierten (PREUSS-LAUSITZ 1997).⁷ Die intendier-

7 Das kulturelle Milieu wird hier durch das erreichte Bildungsniveau operationalisiert. – Die von WOCKEN (1993) für Hamburg belegte Transferwirkung integrativer Klassen auf, im Vergleich zu

te Verbesserung des Klassenklimas (und damit eine günstige Voraussetzung für soziale Kohäsion und Akzeptanz von Differenz) läßt sich, im Vergleich zu Parallelklassen ohne Integration, empirisch belegen (ebd.). Mit anderen Worten: Eine landesweit „von oben“ eingeführte inhaltliche Bildungsreform kann erfolgreich sein, wenn sie richtig implementiert wird. Sie kann zugleich Kriterien der sozialen Nichtselektivität als Beurteilungsmaßstäbe einführen, sie kann tatsächlich zur sozialen Kohäsion beitragen, und dies kann empirisch untersucht werden. Die Behauptung, Schulreform von oben sei grundsätzlich zum Scheitern verurteilt, sie sei zudem Ausdruck überwundenen obrigkeitstaatlichen Denkens, also unerwünscht, und sie begrenze in jedem Fall die „Freiheit von unten“, kann so allgemein nicht aufrechterhalten werden. Im Gegenteil: Die soziale Kohäsionsfunktion des Bildungssystems durch staatliche Bildungspolitik (der Bundesländer) darf nicht nur nicht aufgegeben werden, sie muß wieder verstärkt und, auch schultheoretisch, eingefordert werden. Es darf sogar vermutet werden, daß die soziale Ausgleichsfunktion des Bildungssystems gerade durch vernünftig angelegte „Reformen von oben“ gestärkt werden kann.⁸ Insofern ist bildungspolitisch nicht weniger Staat, sondern sogar mehr staatlich-parlamentarische Selbstverpflichtung und reale Verantwortung für die Effekte des Bildungssystems einzufordern.

4. Fragen an die Privatschulen

Der Staat ist für das gesamte Schulwesen verantwortlich (Art. 7 GG). Das bezieht das private Schulwesen ein. Damit unterliegt dieses den gleichen Maßstäben und Kriterien, die hier für die Entwicklung öffentlicher Schulreform formuliert wurden: Trägt es zum Abbau sozialer Desintegrationstrends bei, oder verstärkt es sie? Sind Privatschulen, von Zugang, Struktur und konkretem Schulleben her gesehen, Erfahrungsfelder interkultureller Kommunikation? Sind sie also, als Endpunkt der Entstaatlichung, die optimale Schule im 21. Jahrhundert, im Jahrhundert von Freiheit und Pluralismus?

Ich habe schon oben darauf hingewiesen, daß sich Vertreter der „Freien Schulen“ an der Autonomiedebatte mit dem Hinweis beteiligen, daß diese das mit „Autonomie“ verbundene Ziel – mehr Freiheit – immer schon realisiert hätten. Zu fragen ist jedoch bei den Privatschulen nach ihrem Begriff von Freiheit. Es ist eine doppelte Freiheit: einerseits Freiheit für das Partialinteresse – an einem spezifischen Weltbild, etwa dem der Kirchen, Anthroposophen, „alternativen“

nichtintegrativen Klassen, geringere soziale Distanz zu Ausländern und Behinderten wird in der Brandenburger Studie ebenfalls bestätigt. Heterogenitätserfahrung (durch gemeinsamen Unterricht mit Lernschwachen und Sinnes- und Körperbehinderten) wirkt sich auch auf die Akzeptanz anderer „Differenter“ positiv aus, fördert also Toleranz und soziale Kohäsion.

8 Bildungsreform von oben scheitert dann, wenn sie glaubt, über Anweisungen Innovationsbereitschaft zu erzeugen. Im Brandenburger Beispiel wurde die Bereitschaft für Veränderung belohnt, konkrete Unterstützung angeboten, Konzepte mit den Beteiligten erarbeitet und im laufenden Prozeß überprüft. Ohne den politischen Willen der Landesregierung, umgesetzt in Verwaltungshandeln, wäre die Reform auf wenige Inseln der Initiativen „von unten“ geschrumpft. – Ähnliches ließe sich übrigens über die Implementierung der gemeinsamen Erziehung Behinderter und Nichtbehinderter in Schleswig-Holstein feststellen.

Milieus oder neuerdings auch ethnischer Minderheiten. Diese Freiheit wird realisiert durch das Privileg, sich die Schüler und die Lehrer nach eigenen Maßstäben aussuchen und das Erziehungsprogramm nach eigenen Wertvorstellungen, also nichtpluralistisch, ausprägen zu können. Andererseits Freiheit von der Verpflichtung der öffentlichen Schule, allen Kindern ohne Ansehen der Fähigkeit, Herkunft oder finanziellen Potenz eine zukunftsfähige Allgemeinbildung zu vermitteln (vgl. ausführlicher PREUSS-LAUSITZ 1995).⁹

Das Schulwesen in der pluralistischen, sozial und kulturell auseinanderdriftenden Gesellschaft hat jedoch über die Allgemeinbildungsaufgabe hinaus sich insgesamt der Aufgabe des sozialen Zusammenhalts und des Abbaus sozialer Selektivität zu stellen. Keinesfalls kann akzeptiert werden, daß die Privatschulen bewußt oder faktisch solche Verpflichtungen zurückweisen und dem öffentlichen Schulwesen überlassen. Privatschulen, die bekanntlich vom Steuerzahler mitfinanziert werden, sollten sich daher den gleichen empirischen Prüfkriterien stellen und in eine entsprechende empirische Schulforschung mit einbezogen werden.

Leider existieren relativ wenig überprüfbare Daten über die Zugangsselektivität und über die interne Prozeßselektivität von Privatschulen. Anhand dieser wenigen Daten kann jedoch begründet angenommen werden, daß sich das private Schulwesen in Deutschland der integrativen und sozial ausgleichenden Aufgabe weitgehend entzieht. HOLTAPPELS und RÖSNER stellten (1986, S. 222) fest, daß der Arbeiteranteil in Privatschulen eines NRW-Bezirks stark unterrepräsentiert war. Sie vermuteten schon damals, daß „Privatschulen ... eher die schichtspezifisch selektive Chancenungleichheit im Schulsystem (in verschärfter Weise) fortschreiben“ (S. 223).

Dies läßt sich, mangels anderer zuverlässiger empirischer Untersuchungen des privaten Schulwesens – selbst ein aufklärungsbedürftiger Tatbestand –, auch durch die Überprüfung des Ausländeranteils in Privatschulen feststellen. Nehmen wir als Beispiel wieder die Großstadt (Gesamt-)Berlin: In ihr sind 1993 12,8 Prozent aller Schüler Ausländer. In den Privatschulen werden jedoch nur 8,4 Prozent unterrichtet, in Waldorfschulen nur 3,4 Prozent. Von den 25250 türkischen Schülern sind ganze 135 auf privaten Schulen, das sind 0,5 Prozent. Insgesamt besuchen nur 2,3% aller ausländischen Mädchen und Jungen eine private Schule (Senatsverwaltung für Schule 1994).

Bundesweit (einschließlich neue Länder) liegen Daten über den Ausländeranteil der Waldorfschulen vor: Er beträgt 1994 gerade 2,1%. Zum Vergleich: In Grundschulen liegt er zur gleichen Zeit bei 9,3% (KMK 1995, S. 69).¹⁰ 2,1 Prozent entsprechen 0,2% aller ausländischen Schüler in Deutschland. Der Anteil ist sogar zwischen 1985 und 1989 gesunken, von 2,6 Prozent auf 2,1 Prozent. Zur

9 SCHREINER, der eine gründliche historisch-systematische Arbeit über die evangelischen Schulen vorgelegt hat, sieht einerseits nur die erste Seite der Freiheit (SCHREINER 1996, S. 15), verweist andererseits aber auch, HAMMELSBECK zitierend, darauf, daß die kirchlichen Schulen „nicht für die Kirche da (sind), sondern für das öffentliche Interesse, für den Staat, für die Welt“ (S. 400). Diese Orientierung wird von SCHREINER auf die „sozialdiakonische Aufgabe“ bezogen (S. 401), die sich auf behinderte und benachteiligte Schüler bezieht. Hier ist ein Anknüpfungspunkt zu unserer Kernthese zu sehen.

10 Von diesen wenigen Ausländern waren nur 15 bis 20 Prozent Kinder von Ausländern aus Anwerbeländern (Spanien, Portugal, Italien, Türkei, ehem. Jugoslawien, Griechenland). Aus diesen Ländern stammen 235 Schüler von insgesamt 1311 ausländischen Schülern.

gleichen Zeit stieg der Ausländeranteil im – öffentlichen – Gymnasium von 3,2 Prozent auf 5 Prozent. Während für die Waldorfschule also von einer sinkenden Übernahme von Integrationsaufgaben gesprochen werden kann, steigt dieser Anteil (der immer noch viel zu gering ist) im öffentlichen Gymnasium (KMK 1995, S. 79). Diese Zahlen zeigen nicht zuletzt: Das öffentliche Schulwesen hat sein Ziel der Überwindung der sozialen Ungleichheit durch und im Schulwesen nicht erreicht. Aber es hat seit Jahrzehnten auf vielfältige Weise – in erster Linie durch die Einführung von Gesamtschulen, aber eben auch innerhalb des dreigliedrigen Systems – mit langsam wachsendem Erfolg sich der integrativen Aufgabe gestellt. Es ist nicht nur weniger selektiv als noch vor 30 Jahren, auch in bezug auf Arbeiterkinder und Ausländerkinder, es ist vor allem erheblich weniger selektiv als das Privatschulsystem. Dieses praktiziert vor allem faktisch Zugangsselektivität: Es scheint, als ob die Option für Privatschulen eine Option für eine Schule mit wenig Arbeiter- und wenig (ausländischen) Gastarbeiterkindern darstellt, ja daß dies ein wesentliches Elternmotiv der Schulwahl darstellen kann.¹¹ Kern ist „die Intention der Eltern, ihre Kinder in das gewünschte Sozialmilieu zu plazieren“ (WEISS 1993, S. 81). Trifft dies zu, so sind Privatschulen sozial und/oder ethnisch hochselektive Schulen, von ihrer Schülerzusammensetzung her in der Regel also kein Erfahrungsfeld für das Leben in der multikulturellen Zweidrittelgesellschaft. Schultheorie wie Schulpolitik sollte dies – so es sich empirisch belegt, weil entsprechende Schulforschung ermöglicht wird – zum Anlaß nehmen, kritischer den Selbstanspruch der privaten Schulen zu befragen. Für die Autonomiedebatte jedenfalls macht das Privatschulwesen deutlich, daß die Verstärkung der Wahlmöglichkeiten zwischen privatem und öffentlichem Schulwesen den kulturellen (und ökonomischen) Interessen der sozial Starken dient. Ihr „Freiheitsbegriff“ ist keineswegs nachahmenswert. Im Gegenteil: Er verstärkt eher die Segregationstendenzen religiöser, sozialer, kultureller und ethnischer Gruppen, als daß er sie durch einen Begriff von Individualität in der erlebbaren Vielfalt einer Einzelschule an übergreifende universalistische Orientierungen bindet und überwindet.

Aufschlußreich und dringend erforderlich wären darüber hinaus empirisch überzeugende Studien, die die innere Selektivität von öffentlichem und privatem Schulsystem, ihre jeweilige interkulturell-politische Sozialisation und ihre Förderung von sozialer Kohäsion zum Gegenstand hätten. Denn die Verhinderung äußerer Selektion durch die Schaffung der öffentlichen „Schule für alle“ garantiert selbstverständlich nicht automatisch, daß intern die Erfahrung von Vielfalt sich in Toleranz, gegenseitige kulturelle Bereicherung, soziale Kohäsion und Verantwortung übersetzen. In gleichem Maß sind Untersuchungen erforderlich, die prüfen, wie das moralisch (und ggf. sozial) homogenisierte Milieu bestimmter Privatschulen sich in ihrer politischen Sozialisation auswirkt, insbesondere in der Haltung der Schüler dem „Differenten“ gegenüber, im Gerechtigkeitsempfinden und in der demokratischen Haltung.

11 Vertreter der Privatschulen behaupten, die fehlende volle Finanzierung durch den Staat würde diese soziale und ethnische Selektivität verursachen. Dem steht entgegen, daß das weiterhin beanspruchte Recht auf Schülerauswahl nach Gesichtspunkten des eigenen Profils und die Wahl bestimmter kulturell-sozialer Milieus Kern der Zugangsselektion ist (vgl. z.B. Boyd 1993).

5. Zusammenfassung

Ziel dieses Beitrages war es, die Autonomiediskussion zum einen in den gegenwärtig erkennbaren politischen Gesamtzusammenhang zu stellen, zum anderen dafür Bildungsreform „von oben“ weiterhin als eine notwendige Dimension zur Sicherung der sozialen Ausgleichsfunktion des Bildungswesens zu verteidigen und schließlich die Gestaltungsautonomie der Einzelschule vor den sozialen Gefahren und ideologischen Fallen zu schützen, die in ihr liegen, um damit die Chancen größerer Gestaltungsfreiheit zu sichern. Meines Erachtens ist dies möglich, wenn Schultheorie, Schulreform und Schulpraxis vor Ort sich der Verpflichtungen bewußt sind, die uns die multikulturelle, ökonomisch und sozial zerrissene, aber zugleich mit großen Freiheitschancen geprägte Risikogesellschaft des 21. Jahrhunderts auferlegt. Diese Verpflichtung schließt das Festhalten bzw. die Wiederherstellung parlamentarisch-demokratisch kontrollierter staatlicher Bildungspolitik und die offensive Verteidigung des öffentlichen Schulwesens ebenso ein wie eine dem sozialen Ausgleich verbundene Schultheorie.

Literatur

- BECK, U.: Risikogesellschaft. Frankfurt a. M. 1986.
- BECK, U./BECK-GERNSHEIM, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt a. M. 1994.
- BOYD, W.: Die Politik der freien Schulwahl und marktorientierte Schulreform in Großbritannien und den Vereinigten Staaten. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 53–70.
- DASCHNER, P./ROLFF, H.-G./STRYCK, T. (Hrsg.): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim/München 1995.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Verstärkte Selbständigkeit in der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Bonn 1973.
- EURIDICE: Die Bekämpfung des Schulversagens: Eine Herausforderung an ein vereintes Europa. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft. Luxemburg 1994.
- FEND, H.: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim/Basel 1982.
- HAMMELSBECK, O.: Die Verantwortung des evangelischen Lehrers an kirchlichen Schulen. In: Der Evangelische Erzieher 8 (1956), S. 116–120.
- HOLTAPPELS, H.-G./RÖSNER, E.: Privatschulen – Expansion auf Staatskosten. In: H.-G. ROLFF u. a. (Hrsg.): Jahrbuch für Schulentwicklung. Bd. 4. Weinheim 1986, S. 210–235.
- HENTIG, H. v.: Die Schule neu denken. München/Wien 1993.
- HINZ, A.: Heterogenität in der Schule. Hamburg 1993.
- JENKNER, S.: Wieviel Staat braucht die Schule? Internationale Entwicklungen und Perspektiven. In: H. BADENTSCHER/H.-U. GRUNDER (Hrsg.): Wieviel Staat braucht die Schule? Bern 1995, S. 111–117.
- JONAS, H.: Das Prinzip Verantwortung. Zur Ethik im technischen Zeitalter. Frankfurt a. M. 1984.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1985–1994. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 136. Bonn. Dezember 1995.
- LANGE, H.: Schulautonomie. Entscheidungsprobleme aus politisch-administrativer Sicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 21–38.
- LEARNING: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education of the Twenty-first Century. Chairman: Jacques Delors. Paris 1996.
- LIKET, TH.: Entstaatlichung von Schule – die Situation in den Niederlanden. Referat auf dem 15. Kongreß der DGfE in Halle, März 1996.
- ORTMANN, H.: Überlegungen zum Begriff Chancengleichheit. In: W. KEIM (Hrsg.): Gesamtschule – Bilanz ihrer Praxis. Hamburg 1993, S. 113–126.
- PRENGEL, A.: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1993.

- PREUSS-LAUSITZ, U.: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim/Basel 1993.
- PREUSS-LAUSITZ, U.: Die Entwicklung der Integration in Brandenburg als mehrstufige System-Innovation. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (1994), S. 302–309.
- PREUSS-LAUSITZ, U.: Private und Freie Schulen – besser als die öffentliche Schule? Zur Privatisierung des Bildungswesens in den neunziger Jahren. In: Die Deutsche Schule (1995), S. 447–462.
- PREUSS-LAUSITZ, U.: Die Lehrer: Bewertung der Integration und Kooperation. Die Eltern: Ihre Rechte, ihre Erfahrungen und Einstellung. Die Kinder: Integration und Toleranz. Bericht über drei Untersuchungen. In: P. HEYER/U. PREUSS-LAUSITZ/J. SCHOELER (Hrsg.): „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin 1997, Kap. 6–8.
- RICHTER, I.: Verfassungsrechtliche Grundlagen des Bildungswesens. In: M. BAETHGE/K. NEVERMANN (Hrsg.): Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Bd. 5 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Hrsg. von D. LENZEN. Stuttgart 1984, S. 226–243.
- ROLFF, H.-G. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 8. Weinheim/München 1994.
- ROLFF, H.-G.: Anatomie als Gestaltungsaufgabe. In: P. Daschner u. a. 1995, S. 31–54.
- SCHREINER, M.: Im Spielraum der Freiheit. Evangelische Schulen als Lernorte christlicher Weltverantwortung. Göttingen 1996.
- SEIDEL, H.: Diskussionspapier zur weiteren Hauptschulentwicklung in Berlin. Skript, Berlin, April 1996.
- SENATSVVERWALTUNG für Schule, Berufsbildung und Sport: Das Schuljahr in Zahlen. Berlin 1994.
- VOGEL, J. P.: Verfassungsrechtliche Bemerkungen zur Verselbständigung der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 39–48.
- WEISS, M.: Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen? In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 71–84.
- WOCKEN, H.: Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In: P. GEHRMANN/B. HÜWE (Hrsg.): Forschungsprofile der Integration von Behinderten. Essen 1993, S. 86–106.

Abstract

The discourse on the individual school's autonomy in defining and developing a profile of its own, on a withdrawal of the state up to the privatization of the school system is analyzed against the background of an increasing trend towards social and economic segregation. The entire educational system's equalizing function is defended against neo-liberal trends in school policy and school theory. The need for empirical tests aimed at ensuring equal opportunity or, rather, social cohesion in all forms of school autonomy and in the private sector of the school system is substantiated and exemplified.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz, Technische Universität, Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften, Franklinstr. 28/29, 10587 Berlin