

Preuss-Lausitz, Ulf

Private und Freie Schulen. Besser als die öffentliche Schule? Zur Privatisierung des Bildungswesens in den neunziger Jahren

Die Deutsche Schule 87 (1995) 4, S. 447-462



Quellenangabe/ Reference:

Preuss-Lausitz, Ulf: Private und Freie Schulen. Besser als die öffentliche Schule? Zur Privatisierung des Bildungswesens in den neunziger Jahren - In: Die Deutsche Schule 87 (1995) 4, S. 447-462 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-311046 - DOI: 10.25656/01:31104

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-311046>

<https://doi.org/10.25656/01:31104>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

87. Jahrgang 1995 / Heft 4

Offensive Pädagogik

404

Andreas Flitner und Klaus Klemm:

Unternehmensberater machen Schulpolitik

In der Not der öffentlichen Haushalte droht das betriebswirtschaftliche Denken die pädagogische Phantasie mehr und mehr zu begrenzen. Dagegen wird hier – offensiv – auf Sachverhalte aufmerksam gemacht, die den Blick auf die Notwendigkeiten der Reformentwicklung wieder freisetzen können.

Annedore Prengel

Gesamtschule – Schule der Vielfalt

408

Die pädagogische Schlüsselfrage, wie sich Gleichheit und Verschiedenheit zueinander verhalten, fordert insbesondere die Gesamtschulen heraus. Die „Pädagogik der Vielfalt“ zielt auf die bewußt gewollte Arbeit mit heterogenen Lerngemeinschaften, in denen nicht mehr ein Teil der SchülerInnen systematisch zu „schlechten“ SchülerInnen gemacht wird. Wie keine andere Schulform treibt die Gesamtschule als Schule der Vielfalt jene Reformentwicklung voran, der sich das Bildungswesen auf Dauer nicht wird entziehen können.

Ludwig Duncker

Mit anderen Augen sehen lernen

421

Zur Aktualisierung des Prinzips der „Mehrperspektivität“

Angesichts der „Vielfalt“, die sich in vielen Dimensionen unserer Lebenswelt mehr und mehr entfaltet, sollten Kinder frühzeitig lernen können, mit verschiedenen „Perspektiven“ umzugehen und ihre eigene Sicht der Dinge zu erarbeiten. Unter dem Konzept der Mehrperspektivität“ (Giel/Hiller 1974 ff.) kann ein solcher Prozeß unter erkenntnistheoretischen, philosophischen, strukturalistischen sowie politischen Aspekten didaktisch produktiver gestaltet werden als in einigen aktuellen Konzepten der Schultheorie, von denen der Autor sich kritisch abgrenzt.

Martin Baethge

Gesellschaftlicher Strukturwandel und das System Schule

434

Widersprüche der (bildungs-)politischen Entwicklung

Spätestens seit den 60er Jahren haben sich die ökonomischen, politischen und sozialen Rahmenbedingungen der Bildungspolitik stark verändert, ohne daß die Schule darauf angemessen reagiert hätte. In sechs Thesen wird diese Widersprüchlichkeit zwischen Schule und Gesellschaft verdeutlicht. Es wird erkennbar, wie notwendig eine entsprechend weitgehende Reform der Schule wäre – aber zugleich wird deutlich, daß eine solche Politik nicht einmal im Ansatz vorhanden ist.

Herbert Kastner

Entwicklungsaufgaben der Schulreform

443

Neue Herausforderungen für die Gesamtschulen

Die Gesamtschulen können durchaus auf ihre bisherigen Entwicklungen stolz sein, weil in vielen Bereichen eine gute Entwicklungsarbeit geleistet worden ist. Aber angesichts der veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen steht die Schule vor neuen Herausforderungen, denen die Gesamtschulen am besten gewachsen sein dürfen.

Ulf Preuss-Lausitz

Private und Freie Schulen – besser als die öffentliche Schule?

447

Zur Privatisierung des Bildungswesens in den neunziger Jahren

Immer wieder und mit eher wachsender Intensität wird in der Öffentlichkeit gefragt, ob es nicht möglich sein könnte, einige Probleme des öffentlichen Schulwesens dadurch zu lösen, daß man den privaten Schulen einen größeren Raum gibt. – Bevor man sich so entscheidet, sollte allerdings bewußt sein, wie es sich mit diesen „Alternativen“ tatsächlich verhält. Manches Merkmal dieser Institutionen dürfte eher zu Skepsis Anlaß geben!

Horst Dichanz

Die Finanzautonomie öffentlicher Schulen

463

Die Schulen der USA zwischen privater und öffentlicher Finanzierung

In den USA ist eine Entwicklung zu beobachten, die dazu führt, daß die öffentlichen Schulen nicht mehr – wie bisher – in erster Linie durch kommunale Grundsteuern, sondern zunehmend durch Verbrauchssteuern finanziert und überhaupt immer mehr als eine „private“ Angelegenheit gesehen werden. Gleichzeitig werden den Schulen immer mehr Aufgaben zugemutet, ohne sie in die Lage zu versetzen, diese auch bewältigen zu können. Die erkennbaren Folgen geben zu Besorgnis Anlaß.

Jörg Schlömerkemper

Von der Koedukation zur Kooperation

474

Statt gemeinsamer Belehrung konstruktive Lernarbeit

In der Koedukationsdebatte scheint es schwierig zu sein, eindeutige Lösungsperspektiven zu finden, die unter allen Bedingungen „richtig“ sind. Dies könnte daran liegen, daß die Betroffenen unterschiedliche Erfahrungen und Erwartungen haben. Lehren und Lernen sollte deshalb so arrangiert sein, daß solche Antinomien transparent werden und eine neue Verbindlichkeit entwickelt werden kann.

Nicht mehr die Jungen, sondern die Mädchen sind in der Schule bevorzugt – die „kleinen Helden“ sind immer deutlicher „in Not“. Eine wirksame Mädchenerziehung muß folglich durch eine sinnvolle Jungenpädagogik ergänzt werden. Der Beitrag begründet diese Forderung und gibt für die praktische Umsetzung bedenkenwerte Anregungen.

Hans-Eberhard Nuhn

Lehrerbildung in der Sekundarschulwerkstatt

498

Erfahrungen an der Universität/Gesamthochschule Kassel

Offener, schüler- und handlungsorientierter Unterricht erfordert eine Lehrerbildung, die sich nicht auf gutes Zureden beschränkt, sondern entsprechende Arbeitsformen bereits in der Ausbildung erleben läßt. Nach dem erfolgreichen Vorbild der Kasseler Grundschulwerkstatt wurde versucht, eine Werkstatt für die Sekundarstufe einzurichten. Die ersten Erfahrungen sind ermutigend.

Katrín Schaar

Durch Naturerlebnisse zum Naturschutz?

509

Über den Zugang von Kindern zu ihrer natürlichen Umwelt

Daß Kinder zur Natur ein fürsorgliches Verhältnis haben sollen, gilt als selbstverständlich. Bestritten wird hier anhand von Beobachtungen, daß dies am besten durch Naturerlebnisse gefördert werden kann. Alternativ wird dafür plädiert, die Unterschiedlichkeit von Naturerlebnissen reflexiv zu bearbeiten.

Neuerscheinungen:

- Hermann Röhrs: Gesammelte Schriften. (JöS)
- Hans-Martin Stimpel: Krieg, Bildung, Überleben. (JöS)
- Hans-Peter de Lorent: Schule ohne Vorgesetzte. (Andreas Köpke)
- Hans-Christoph Berg: Suchlinien. (Ewald Terhart)
- Hans-Christoph Berg und Theodor Schulze: Lehrkunst. (Ewald Terhart)
- H.-P. de Lorent und G. Zimdahl (Hg.): Autonomie der Schulen. (Andreas Köpke)
- Rolf Gutte: Lehrer – ein Beruf auf dem Prüfstand. (JöS)
- Kathrin Kramis-Aebischer: Stress, ... im Lehrberuf. (BG)
- Lothar Krappmann/Hans Oswald: Alltag der Schulkinder. (BG)
- K. Goetsch und A. Köpke (Hg.): Schule neu denken und gestalten. (JöS)
- Otto Seydel: Zum Lernen herausfordern. (JöS)
- Claus-Günter Frank: Schulreformen an deutschen Auslandsschulen. (JöS)
- H. Muszyński und E. Walterová: Curricula in der Schule: Polen – Tschechische Republik. (JöS)
- M. Löw, D. Meister und U. Sander (Hg.): Pädagogik im Umbruch. (JöS)
- Johanna Barbara Sattler: Der umgeschulte Linkshänder. (JöS)

Liebe AbonnentInnen,

leider sehen wir uns gezwungen, ab 1996 die Bezugspreise dieser Zeitschrift zu erhöhen. Steigende Kosten machen Anpassungen unerlässlich. Ab 1. Januar 1996 kostet das Abonnement DM 85,-, für Studenten DM 75,-. Die Versandkosten betragen künftig DM 8,- im Inland, im Ausland unverändert DM 20,-. Wir hoffen auf Ihr Verständnis.

Juventa Verlag

Private und Freie Schulen – Besser als die öffentliche Schule?

Zur Privatisierung des Bildungswesens in den neunziger Jahren

Alle paar Jahre gibt es eine *Debatte über die privaten Schulen* in Deutschland. In den 80er Jahren ging es um die rechtliche Anerkennung der Alternativschulen. In den 90er Jahren wurde gefordert, die vom Steuerzahler zu tragende öffentliche Finanzierung nicht nur auf 100 % der Personalkosten, sondern auch auf die realen Betriebskosten der Schulen aufzustocken. Einzelne neue Träger, vor allem nach der Wende, rangen um ihre Anerkennung, wie etwa neue religiöse Schulen oder Waldorfschulen in den neuen Bundesländern.

Diese *finanziellen und juristischen Forderungen* werden regelmäßig mit pädagogischen Begründungen verbunden. Freiheit zu leben und pädagogische Kreativität zu entfalten wird von den Privatschulen behauptet. Beides gelte es staatlich nicht nur zu schützen, sondern durch rechtliche und finanzielle Gleichstellung mit dem öffentlichen Schulwesen zu würdigen. Die interessierte bildungspolitische Öffentlichkeit findet diese von den privaten Trägern vorgetragene Argumentation i. d. R. plausibel, ohne sich jedoch mit ihrer Überprüfung abzugeben. Nach der getroffenen landespolitischen *Entscheidung* über rechtlich-finanzielle Fragen (etwa die Anerkennung einzelner Alternativschulen oder die Aufstockung der Finanzierung der Gehälter) verstummen in der Öffentlichkeit i. d. R. die pädagogischen Selbstdarstellungen ebenso wie die öffentliche Aufmerksamkeit.

Neben Freiheit und pädagogischer Kreativität werden zwei weitere Gründe für die Einrichtung von Privatschulen vorgetragen: Bei der Gründung *religionsbezogener* Schulen wird auf konfessionelle *Identitätsbildung* verwiesen. „Gute Christen“ sollen in der neuen katholischen Theresien-schule (in Ostberlin) erzogen werden (Mönch 1993). In der (neuen) jüdischen Oberschule (ebenfalls in Ostberlin) sollen „Schülerinnen und Schüler jüdischen Glaubens in ihrer Identität gestärkt“ werden (LPD Berlin 1993).

Die Berlin British School schließlich, gegründet 1994 nach Abzug der Alliierten, begründet sich mit einem vierten Argument. Sie will ein „exzellentes Ausbildungszentrum im Herzen Europas“ sein, für Diplomaten- und Managerkinder, mit einem exzellenten Schulgeld von DM 9300 für den Kindergarten und DM 14 000 für die Grundschule pro Jahr, eine Schule nach englischem System (Berlin British School 1994). „Exzellenz“ steht hier für die gern auch für andere Privatschulen, im Vergleich zu öffentlichen Schulen, behauptete *bessere Schulleistung* privater Schulen.

Freiheit, pädagogische Reformfreude, Gruppenidentität, bessere Schulleistung – das sind die wichtigsten Stichworte der unterschiedlichen Selbstdarstellungen privater Schulen. Immer mehr Eltern scheinen sich diese Argumente zu eigen zu machen: In den neuen Bundesländern haben nach der Wende manche Eltern nur in Privatschulen die Alternative zur untergegangenen DDR-Schule gesehen. In den alten Bundesländern wünscht sich fast ein Fünftel der Eltern für ihre Kinder den Besuch einer privaten Schule (Rolf 1994, S. 53)¹.

In einer Zeit, in der Regierungen auf Bundes-, Länder- und kommunaler Ebene immer mehr öffentliche Einrichtungen privatisieren – von den Schwimmbädern bis zur Energieversorgung, von den Theatern bis zur Parkraumbewirtschaftung –, und dabei suggeriert wird, das Staatlich-öffentliche sei das Teure, das Private das Billigere, das Staatlich-öffentliche das Verknöcherte, das Private das Moderne, Flexiblere und Bürgernähere, in solch einer Zeit wird auch die Frage gestellt, ob sich der Staat, also der Steuerzahler, das staatliche Schulwesen in diesem Umfang leisten kann, ob es nicht billiger ist, es mindestens in Teilen zu privatisieren, *ob es dadurch nicht auch innovativer wird, bürgernäher und effektiver, also sowohl unter finanziellen als auch unter demokratischen und pädagogischen Gesichtspunkten die Privatisierung zu wünschen wäre*. Ist, mit anderen Worten, das Schulwesen nicht stärker nach den Interessen gesellschaftlicher Verbände und Interessengruppen auszurichten, also nach Angebots- und Nachfragemechanismen zu organisieren? Wäre der Markt für das Schulwesen das bessere Steuerungssystem (Weiß 1993)? Diesen Fragen möchte ich nachgehen.

Wenn ich von privaten Schulen² spreche, dann ist das eine grobe Zusammenfassung *verschiedener Schulen, die nicht in öffentlicher Trägerschaft sind*: Alternativschulen, in der Regel von Vereinen getragen, Sprachschulen, private Berufsschulen, Nachhilfesschulen, Schulen der Kirchen und Religionsgemeinschaften, Schulen der Anthroposophen (Waldorfschulen), Schulen ausländischer Vertretungen bzw. von Vereinen ausländischer Immigranten oder Geschäftsleuten. *Gemeinsam* ist ihnen das Privileg, daß sie sich ihre Schüler *selbst aussuchen können*, also nicht – wie die öffentlichen Schulen – verpflichtet sind, alle Kinder des Einzugsgebietes aufzu-

¹ Die Zustimmung zu Privatschulen lag bei West-Eltern bei 19%, bei Ost-Eltern bei 14%. Im Vergleich zu früheren Befragungen hat die Zustimmung vor allem im Westen zugenommen.

² Privatschulvertreter beharren darauf, nicht als Privatschulen, sondern als „Schulen in freier Trägerschaft“ bezeichnet zu werden, weil auch sie öffentliche Schulen seien, und die öffentlichen Schulen als „staatliche Schule“ zu definieren (Vogel 1989, S. 352). Unabhängig von der Frage, ob mit der Alternative „Freie Träger – Staatliche Schule“ nicht ein Unterton von Unfreiheit in der Staatsschule und von (mehr?) Freiheit in der Privatschule suggeriert werden soll (welche Freiheit für wen existiert in der weltanschaulich festgelegten Schule?), drückt der Begriff des öffentlichen Charakters der staatlichen Schule aus, daß sie allgemeine gesellschaftliche Verpflichtungen hat, wogegen die Schulen in freier Trägerschaft das Recht haben, ihren „privaten“ und damit immer zugleich partialen Interessen nachzugehen.

nehmen³, ohne Ansehung des Wertehorizonts und der pädagogischen Auffassungen der Eltern.

Die Gesetzgeber haben in den *Privatschulgesetzen der Länder* eine Reihe von Bedingungen formuliert, die die Privatschulen erfüllen müssen, um als gleichwertige – vom Steuerzahler mitzufinanzierende – *Ersatzschulen* zu gelten. Privatschulen dieser Art unterliegen der staatlichen Schulaufsicht, sind also keinesfalls völlig frei. Ihre Lehrerbildung muß denen für die staatlichen Schulen gleichwertig sein. Diese Schulen dürfen nicht einfach gegründet, sie müssen genehmigt werden, um auch dort die Schulpflicht absolvieren zu dürfen. Auch die Leistungen müssen mindestens gleichwertig sein. Prüfungen und Abschlüsse müssen die für öffentliche Schulen geltenden Bestimmungen beachten, bei Prüfungen führt ein Vertreter der Schulaufsichtsbehörde (oder ein von ihr benannter Vertreter der Schule) den Vorsitz⁴. Mit anderen Worten: Die vielgelobte Freiheit der Privatschulen hat, soweit sie Ersatzschulen sein wollen, ihre engen Grenzen. Auch Privatschulen unterliegen dem *Art. 7 des GG*, der festlegt, daß der Staat das *gesamte* Schulwesen beaufsichtigt. Selbst gewerbliche Schulen sind anzeigepflichtig, wenn sie Jugendliche unter 18 Jahren aufnehmen.

Der Schulrechtler Ingo Richter schreibt: „Freiheitlichkeit meint jedoch nicht die Beliebigkeit im Sinne der Durchsetzung individueller Interessen auf der Basis des gesellschaftlichen 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. ... Das Grundgesetz gewährleistet ... kein autonomes Bildungswesen im Sinne eines ‚staatsfreien Raumes‘“ (Richter 1984, S. 229).

1. Stand der quantitativen Entwicklung

Spiegeln sich die oben zitierten Elternwünsche nach Privatschulen in der Wirklichkeit wider? Was sagen die *empirischen Daten* über Chancengleichheit? Diese Fragen sollen anhand der allgemeinbildenden Schulen untersucht werden, weggelassen werden also sowohl die beruflichen Schulen als auch die Nachhilfe- und Sprachschulen; beide wären ein eigenes (notwendiges!) Thema (vgl. zum Nachhilfeunterricht Weegen 1986).

Der Anteil der Privatschüler hat seit Gründung der Bundesrepublik nicht etwa zugenommen, sondern bis weit in die 80er Jahre *abgenommen*. Einige Zahlen: 1950 lag der Anteil der Schüler in privaten Gymnasien bei 13%, 1980 bei 10,2%; der in privaten Realschulen ist von 1960 9,1% auf 1980 5,9% zurückgegangen. In Bayern waren 1960 41% der Realschüler in Privat-

³ Für die öffentlichen Grundschulen sind alle erstmals schulpflichtig werdenden Kinder – auch Kinder mit Behinderungen – i. d. R. zuerst in der Grundschule ihres Einzugsbereichs anzumelden. Zugleich können Optionen für andere Schulen angegeben werden. Im Oberschulbereich besteht die Verpflichtung der Schulen, erst einmal alle Anmeldungen aus dem Wohnumfeld zu berücksichtigen, ehe weitere Anmeldungen beachtet werden können.

⁴ So z. B. das Berliner Privatschulgesetz in der Fassung vom 8. 7. 1992.

schulen, 1980 nur noch 17,2% (Preuss-Lausitz/Zimmermann 1984, S. 205 f.). Erklärlich ist diese Entwicklung leicht: durch den Aufbau zerstörter öffentlicher Schulen und durch die Bildungsexpansion mit Hilfe der Errichtung neuer, staatlicher Mittelpunktschulen verringerte sich der *relative* Anteil der Privatschüler (nicht jedoch die absolute Schülerzahl). So bedeutet die Verdreifachung der absoluten Zahl der Waldorfschulen und -schüler (ebda., S. 208), bezogen auf die Zunahme aller Schüler, eher eine relative Stagnation. *Die Bildungsexpansion seit den 60er Jahren ist im wesentlichen vom Staat, also von den öffentlichen Schulen bewältigt worden.*

Heute – 1993 – sind von 9,5 Mio Schülerinnen und Schülern im allgemeinbildenden Schulwesen Gesamtdeutschlands rd. 460 000 in Privatschulen, das sind 4,8%. Fast die Hälfte davon sind Gymnasiasten. Weniger als 1% der Grundschüler sind in Privatschulen. Ähnliches gilt für Hauptschüler.⁵ Von allen Privatschülern sind 12,8% Waldorfschüler. Die übrigen Privatschüler sind vorwiegend in katholischen oder evangelischen Schulen (rd. 85%). Nur 1% sind in Landerziehungsheimen, wenige in Schulen anderer Trägerschaft (vgl. auch Mattern 1979)⁶.

Aufschlußreich ist, daß bundesweit in den *privaten Schulen* eher Töchter als Söhne sind (insgesamt 56,4% Mädchen), vor allem in den *Realschulen und Gymnasien* (70,0% in Realschulen, 60,0% in Gymnasien) (Stat. Bundesamt 1993, vgl. auch Holtappels/Rösner 1986, S. 222)⁷. Privatschulen scheinen für manche Eltern das soziale Milieu zu sichern, das früher die nun fast ausgestorbenen öffentlichen Mädchengymnasien und -realschulen boten.

Über die *soziale Zusammensetzung der Privatschüler* im Vergleich zu denen in öffentlichen Schulen gibt es leider wenig zuverlässige Daten. Auch die freien Träger selbst veröffentlichen derartiges nicht überprüfbar. Das könnte zum einen mit dem Datenschutz zusammenhängen, zum anderen mit der Angst vieler Privatschulträger, in öffentliche Kritik zu geraten. Denn private Schulen sollen, laut Grundgesetz, „eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht fördern“ (GG Art. 7.4). In moderner Sprache ist gemeint: soziale Selektion soll nicht stattfinden. Indikatoren weisen jedoch darauf hin, daß viele Privatschulen dies faktisch bewirken: So konnte in den Privatschulen eines kirchlichen Amtsbezirks festgestellt werden, daß Arbeiterkinder im Vergleich zum öffentlichen Schulwesen stark unterrepräsentiert waren (Holtappels/Rösner 1986, S. 222). Holtappels/Rösner vermuten, daß „Privatschulen ... eher die schichtspezifisch selektive Chancengleichheit im

⁵ Nur 0,8% aller Grundschüler besuchen Privatschulen, von den Hauptschülern 1,7%, Realschülern 6,9%, Gymnasiasten 9,7%, Gesamtschulen (außer Waldorfschulen) 1,2%, Sonderschulen 12,5%, Abendschulen (Haupt-, Real-, Gymnasialform) 15,3%. Stat. Bundesamt 1993, S. 25.

⁶ Johann Peter Vogel nimmt an, daß „das Interesse kleinerer Bekenntnis- und Weltanschauungsgruppen, auch von ethnischen Minderheiten, wächst, eigene Schulen zu unterhalten“ (Vogel 1989, S. 346).

⁷ In *Berlin* ist der Anteil der Schüler in allgemeinbildenden privaten Schulen noch geringer als bundesweit: Es sind 1993 nur 3,4%, 13 747 Schüler von 400 056. Wie im öffentlichen Schulwesen Berlins sind unter den Gymnasiasten häufiger Mädchen (54,9%).

Schulsystem (in verschärfter Weise) fortschreiben und ihre besondere – oder gar exklusive – Erziehung und Bildung vornehmlich Kindern gehobenerer Sozialschichten vorbehalten bleibt“ (ebda., S. 223).

Dies läßt sich auch durch die Überprüfung des *Ausländeranteils* in Privatschulen feststellen. Beispielhaft kann wieder Berlin herangezogen werden: 1993 sind 12,8% aller Schüler Ausländer⁸. In den Privatschulen sind es jedoch nur 8,4 %, in Waldorfschulen sogar nur 3,4%. Von den türkischen Schülern in Berlin (25 250) sind ganze 135 auf privaten Schulen, das sind 0,5%. Insgesamt besuchen nur 2,3% aller ausländischen Schülerinnen und Schüler eine private Schule.

Es scheint, als ob faktisch die Option für Privatschulen eine Option für eine Schule mit wenig Arbeiter- und wenig (ausländischen) Gastarbeiterkindern darstellt. *Privatschulen sind also sozial und/oder ethnisch hoch selektive Schulen, von ihrer Schülerpopulation her i. d. R. kein Erfahrungsfeld für das Leben in der multikulturellen Gesellschaft.*

Privatschulen sind durchschnittlich kleiner. Sie haben weniger Schüler als öffentliche Schulen. So besuchen z.B. in Berlin durchschnittlich 435 Kinder eine öffentliche Schule; in die 58 Privatschulen gehen durchschnittlich nur 237 Kinder¹⁰. Das bedeutet jedoch *nicht*, daß die pädagogische Situation in den Klassen günstiger wäre: die *Klassenfrequenzen* sind in beiden Systemen mit 22,5 (öff.) bzw. 22,6 (privat) gleich groß¹¹.

Was bei dieser quantitativen Übersicht auffällt, ist zum einen, daß die freien Träger ein *einseitiges Gewicht bei Gymnasien*¹² haben, zum zweiten, daß die empirischen Indikatoren die Selektivität bekräftigen, aber dem verbreiteten Bild über besondere pädagogische Vorzüge wenig Nahrung geben, und schließlich, daß es eine *Diskrepanz zwischen den tatsächlichen Optionen und den jüngst veröffentlichten Meinungsumfragen* gibt. Der geäußerten Option für Privatschulen entspricht keinesfalls das reale Verhalten. Sind die Wege in die Privatschulen so schwer, wie Vertreter der Privatschulen vermuten,

⁸ Vor der Vereinigung lag der Ausländeranteil in Westberliner Schulen bei über 20%; da in den östlichen Bezirken nach wie vor kaum Ausländer leben, ergibt sich eine Gesamtzahl, die die krassen Unterschiede zwischen den Bezirken verdecken. In Bezirken wie Kreuzberg, Wedding, Neukölln und Tiergarten sind in manchen Grundschulen Anteile weit über 50% festzustellen.

⁹ Der Anteil der Ausländer in den 9 privaten Gymnasien Berlins ist 1993 mit 7,1% gegenüber 6,7% in öffentlichen Gymnasien sogar etwas höher. Dies dürften überwiegend Kinder akademisch gebildeter ausländischer Eltern sein (etwa auf der John-F.-Kennedy-Schule in Zehlendorf). Es handelt sich allerdings nur um 271 Kinder, wogegen öffentliche Gymnasien von 5191 ausländischen Schülern besucht werden (Senator für Schulwesen 1994, S. 1).

¹⁰ In die privaten Gymnasien gehen im Durchschnitt 344 Schüler, in die öffentlichen 655 (Senator für Schulwesen 1994, S. 1).

¹¹ In den privaten Grundschulen ist die Frequenz mit 24,1 gegenüber 22,9 in den öffentlichen Grundschulen sogar ausgesprochen ungünstig.

¹² Außerdem bei Sonderschulen für geistig Behinderte. So ist der Anteil der geistig behinderten Schüler in Berliner Privatschulen mit 15,3% überdurchschnittlich hoch. Dies wird mit dem Subsidiaritätsprinzip und der umfassenden Finanzierung über die Schuletats hinaus (BSHG, KJHG) zusammenhängen.

oder richten sich die realen Entscheidungen der Eltern (und ihrer Kinder) für das öffentliche Schulwesen nach Kriterien, die letztlich einen Traum einen Traum sein lassen, aber die Wirklichkeit der öffentlichen Schule offenkundig doch nicht so unzumutbar ansehen, daß sie ihr massenhaft entfliehen? Die „Abstimmung mit den Füßen“ spricht heute immer noch für die öffentliche Schule.

Bei einer Befragung *österreichischer* Eltern über die Gründe für die Privatschulwahl¹³ wurden folgende Argumente genannt:

- Tradition
- Erziehung in homogener Atmosphäre
- Feste und Riten, ein eindeutiges Schulklima
- Hohes Leistungsniveau mit schulischer Nachhilfe
- Zusätzliche Profilangebote am Nachmittag
- Schlechter Ruf der Volks-/Hauptschule (Russo 1993, S. 22).

Diese privaten österreichischen Schulen sind allerdings noch überwiegend nicht-koedukativ, sie ruhen insgesamt in den katholischen Überzeugungen. Aufschlußreich ist übrigens das Ergebnis einer parallelen Befragung *aller* Schulleitern in Österreich. Für die reale Schulwahl – öffentlich oder privat – zählten Gründe wie Nähe der Schule, Ganztagsbetrieb wegen der Berufstätigkeit der Mütter, der Ruf der Lehrer, der Leistungsruf einer Schule, das Eingehen auf Kinder und ihre Zufriedenheit, das Erholungspotential und die Grünflächen der Schule. Eltern, die ihre Kinder in private Schulen brachten, hatten ein negativeres Bild der öffentlichen Schule als umgekehrt jene Eltern, die ihre Kinder in öffentliche Schulen brachten, von den Privatschulen. Weltanschauliche Gründe spielten ganz selten eine entscheidende Rolle bei der Schulwahl – eher negativ in dem Sinn, daß die eigenen Kinder eben nicht weltanschaulich beeinflußt werden sollten und deshalb nicht in kirchliche Privatschulen kamen (Speiser 1993, S. 57 ff., S. 115 ff.). – In einer *britischen* Studie wurde festgestellt, daß es eher geographische und soziale als pädagogische Gründe sind, die Eltern für eine Privatschule optieren lassen (Boyd 1993, S. 65).

2. Zum Selbstverständnis der Privatschulen

Um zu klären, inwieweit eine stärkere Privatisierung der Schule eine Perspektive unter demokratischen, pädagogischen und nicht zuletzt finanziellen Gesichtspunkten darstellt, ist ein Blick auf das Selbstverständnis der Schulen hilfreich. Hier ist es unabdingbar, zwischen den unterschiedlichen Privatschularten zu unterscheiden. Ich will mich auf drei konzentrieren: die Alternativschulen, die Waldorfschulen und die religiösen Schulen¹⁴.

¹³ In Österreich gehen 1990 7,1% der Schüler in Privatschulen (Russo 1993, S. 19). In Wien sind allerdings 17% aller Schüler der Kl. 1–4 in Privatschulen, 14% der Kl. 5–8, fast ausschließlich in katholischen Schulen (Speiser 1993).

¹⁴ Die meist privat getragenen *Landerziehungsheime* wären ein eigenes Thema, und es wäre zu unterscheiden zwischen den übriggebliebenen Reformschulen aus den 20er Jahren, wie der Odenwaldschule, und den klassischen Internatsschulen. Auch hier gibt es an Selbstdarstellungsliteratur viel, an objektiven, also überprüfbaren empirisch-quantifizierenden Studien durch Externe wenig.

Die heute geringste quantitative Bedeutung haben die in den 70er und 80er Jahren gegründeten *Alternativschulen*, die für mehr als ein Jahrzehnt ein großes pädagogisches Interesse auf sich zogen. In der Nachfolge der anti-autoritären Kinderläden und in der Überzeugung, das staatliche Schulsystem (der 60er Jahre) sei unreformierbar, entschieden sie sich für eine Pädagogik „vom Kinde aus“, meist in Anknüpfung an psychoanalytische Theorien und reformpädagogische Versuche aus dem ersten Jahrhundert-drittel. Zentral war und ist eine anthropologische Auffassung vom Kind, die von Eigentätigkeit, Lern-Neugier, Selbstkontrolle und der ganzheitlichen Entfaltung von Körper, Geist und Seele auch im Lernfeld Schule ausgeht. Der Lehrer ist in diesem Modell Begleiter, keinesfalls Anweiser oder derjenige, der zu bestimmten Zeiten bestimmte Leistungen abfordert. Konsequenterweise lehnten die Alternativschulen Rahmenpläne ab, sie vertrauen auf den spontanen und damit unsystematischen Wissensdurst der Kinder. Im Grunde knüpft dies an die Vorstellung an, daß alles (Gute) im Kind angelegt sei und nur durch die pädagogischen Gärtner bei seiner Entfaltung geschützt werden müsse¹⁵. Eine dialektische Vorstellung von Entwicklung und Sozialisation, die davon ausgeht, daß die Bedingungen und Anregungen der Außenwelt – auch die der professionellen Pädagogen – für die individuelle Bildung mindestens so wichtig sind wie die inneren Motive, ist hier nicht enthalten. Das „Außen“, wenn es eigene pädagogische Absichten hat, ist grundsätzlich das für Kinder in ihrer Entwicklung Bedrohliche, der Selbstbestimmung wird die „Fremdbestimmung“ entgegengesetzt (Sieglin/Goll 1990, S. 15).

Die Alternativschulen haben zwar der öffentlichen Schule immer die Reformunfähigkeit bescheinigt, zugleich jedoch ihre eigene pädagogische Praxis als Bereicherung, als Anregung auch für die öff. Schule dargestellt und damit indirekt doch die Hoffnung auf Erneuerbarkeit des allgemeinen Schulwesens nicht gänzlich geleugnet. Unbestreitbar ist zudem seit den ersten Begründungen und Gründungen von Alternativschulen ein selbstkritischer Wandel von einer radikalen Version der kindlichen „Selbstregulierung“ (so Oskar Negt als Promoter der Glockseeschule¹⁶) bis hin zu der moderaten Auffassung, man wolle als Lehrer „mit den Kindern den Rahmen gestalten“ (Sieglin/Goll 1990). Ende der 80er Jahre wurde von einem der Protagonisten dennoch die Frage gestellt, ob die „Alternativschulen am Ende“ sind (Keese-Philipps 1989). Neugründungen, von der Wendezeit abgesehen,

¹⁵ In Anlehnung an die „negative Erziehung“ im „Emile“ von Rousseau. Aber dort ist die Selbsterziehung Emiles durch ein raffiniert geplantes Arrangement vorstrukturiert, so daß die pädagogischen Ziele *des Erziehers* erreicht werden, und Emile *glaubt*, sich selbst zu bilden.

¹⁶ Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, daß die erste und zugleich prominenteste Alternativschule ein Schulversuch im *öffentlichen* Schulwesen war und heute immer noch als öffentliche Schule mit besonderer Organisationsform existiert. An der Glockseeschule bzw. der mit ihr verbundenen Literatur kann übrigens die heftige interne Auseinandersetzung über das „richtige“ pädagogische Konzept beispielhaft verfolgt werden. Mehrere Alternativschulpädagogen haben ihr – und den Alternativschulen – inzwischen grundsätzliche theoretisch-pädagogische Fehler vorgeworfen (Illien 1994, S. 86 ff.; Keese-Philipps 1989, S. 185 ff.).

sind nicht in Sicht. Alternativschulen, die meist Grundschulen sind, ziehen desto weniger Eltern an, je reformfähiger sich die Primarstufe in den 80er Jahren entwickelt hat und sich andererseits die Erwartungen an Schule bei jungen Eltern wandelten.

Empirisch wurde festgestellt, daß die Elternschaft der Alternativschulen nicht so sehr ökonomisch, als vielmehr kulturell homogen und den neuen (deutschen) Mittelschichten zuzuordnen ist. „Die Struktur der Alternativschulen (spielt) eine aktive Rolle bei der Benachteiligung sogenannter Randgruppen und der Teilung der Gesellschaft im Sinne von Verteilung von Zugangs- und Qualifikationschancen“ (Keese-Philipps 1989, S. 233). Türkische oder andere „Gastarbeiter“-Kinder sind dort kaum zu finden; eher Kinder alleinerziehender berufstätiger Mütter mit höherem Bildungsniveau, die zugleich durch den Ganztagscharakter der meisten Alternativschulen eine Sicherung der nachmittäglichen Betreuung ihres Kindes suchen.

Die *anthroposophischen Waldorfschulen* behaupten wie die Alternativschulen, „vom Kinde aus“ zu erziehen. Allerdings ist dies „vom Kinde aus“ nicht wie in den Alternativschulen als individuelle Freiheit der je empirisch vorfindlichen Kinder am Ort der Schule definiert, sondern als ein seit 70 Jahren festgelegtes dogmenhaftes Verständnis über die generellen Entwicklungsphasen und Lerntypen von Kindern allgemein und sich daraus angeblich ableitenden Lernformen und Gegenständen der Schule. Es ist hier nicht der Ort, die Waldorfpädagogik darzustellen oder grundsätzlich zu problematisieren, sondern ihre Differenz zu den Alternativschulen einerseits, zu den öffentlichen Schulen andererseits aufzuzeigen. Die *Waldorfpädagogik ist hoch selektiv* insofern, als Eltern bzw. Schüler, die sich den vorgegebenen Normen – etwa der Elternmitarbeit, dem Fernsehverbot, der Farbenlehre im Kunstunterricht oder der Nachfolge-Vorbild-Pädagogik in der Primarstufe – nicht fügen, nicht aufgenommen werden bzw. die Schule verlassen müßten. Auch dürfte es einer gläubigen Muslimin schwer fallen, mit dem christlich-transzendenten Hintergrund, wenn er im Rahmen der Schule umgesetzt wird, klarzukommen. (Auf den geringen Ausländer- und Arbeiteranteil wurde schon verwiesen.)

Es gehört zum Selbstverständnis der Waldorfschulen, sich in die Tradition der klassischen Reformpädagogik zu stellen und insofern immer wieder Impulse für die öffentliche Schule geben zu wollen. Es gibt keine Ziffernzensuren bis in die 10. Klasse, es gibt Epochenunterricht, viel Kunst-, Körper- und praktische Arbeit, es gibt keine Trennung nach Leistungsniveau. Diese sinnvollen reformpädagogischen Elemente sind jedoch auch unabhängig von der metaphysischen und entwicklungspsychologischen Festlegung Rudolf Steiners vertretbar, dessen Sätze und Festlegungen heute noch Basis der Waldorfpädagogik sind. Wünschenswert wären *empirische* Untersuchungen über die pädagogische *Praxis* der Waldorfschulen, etwa über die Lehrer-Schüler-Interaktion, die Mitbestimmungsrechte der Kinder oder die Straf- und Belohnungspraxis. Auch nach Jahrzehnten bundesdeutscher Debatte über die Waldorfpädagogik gibt es solche oder andere Studien nach den Maßstäben der empirischen Unterrichts- und Schulforschung nicht.

Die Pädagogische Psychologie hat längst dogmatische entwicklungspsychologische Aussagen empirisch relativiert, sie hat vor allem Abschied da-

von genommen, solche entwicklungspsychologischen Aussagen zur Grundlage von pädagogischen Festlegungen für die jeweiligen Klassenstufen oder für allgemeinverbindliche didaktische Verfahren zu nehmen. Die Pluralisierung der Gesellschaft spiegelt sich auch wissenschaftlich im Abschied von Dogmen wider. Die Waldorfpädagogik gerät immer stärker in eine auch wissenschaftlich und pädagogisch überholte Situation, etwa bei ihren Charaktertypen und dem daraus entwickelten pädagogischen Umgang oder den behaupteten 7-Jahres-Entwicklungsschritten und der curricular-pädagogischen Konsequenz (um nur zwei Beispiele zu nennen).

Gegen solche Skepsis steht ihre öffentliche Attraktivität; diese Attraktivität ist jedoch möglicherweise eine negative: in Waldorfschulen wird das *kulturelle Kapital*, das bestimmte Familien der *gebildeten, ökologisch orientierten Mittelschicht* ihren Kindern weitergeben möchten, in einem einigermaßen homogenen Milieu geschützt und gepflegt. Auch die Waldorfschulen haben, wie die Alternativschulen, keine sozialintegrative Funktion. In der Regel bewirkt das Elternhaus ausreichend, daß die Schulleistungen erreicht werden; in den Waldorfschulen geht es nicht um sozialen Aufstieg über Bildung, sondern um soziale Reproduktion und Milieupflege¹⁷.

Als dritte Gruppe von Privatschulen soll auf die christlichen *religiös gebundenen Schulen* eingegangen werden. Schulen anderer Religionsgemeinschaften sind rar. Die christlichen Schulen machen die überwiegende Zahl aller privaten Schulen aus, auch in vielen anderen Staaten. Um so erstaunlicher, daß sie bei uns kaum Gegenstand pädagogischer oder bildungspolitischer Debatten sind. In den Medien wie in der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit sind einzelne Reformschulen aus den 20er Jahren, die Waldorfschulen oder die einzelnen Alternativschulen immer noch attraktivste Exemplare, die für das Insgesamt des Privatschulwesens stehen. Für die empirische Schulforschung sind die konfessionellen Schulen weitgehend Terra incognita.

Die katholische Schule, schreibt Doris Knab, war immer „Teil kirchlichen Lebens“ (Knab/Messerschmid 1979, S. 363). Sie hatte, im protestantischen Preußen, die „Identität der katholischen Bevölkerung“, gleichsam in der Diaspora, mitzuleisten (ebda., S. 364). Durch „katholische Schule in freier Trägerschaft können Amtsträger in der Kirche und katholische Lehrerinnen und Lehrer ihre Erziehungs- und Bildungsvorstellungen ... einbringen“ (Schilmöser 1991, S. 25). Schule soll „Ort des Glaubens“ sein (Kickow in Schilmöser 1991, S. 14). Die Konfessionsschule wird zur Verlängerung der Kirche.

Bei den meisten katholischen Schulen geht es, so Knab/Messerschmid, um Traditionspflege, sie haben konservative Züge in pädagogischer und bildungspolitischer Hinsicht¹⁸. In reinen Mädchenschulen ist die Ablehnung

¹⁷ Zur Diskussion über die Waldorfschulen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht vgl. Hansmann 1987, Bohnsack/Kranich 1990, Ullrich 1991 (3. Aufl.), Scheuerl 1993.

¹⁸ Es gibt nur eine integrierte Gesamtschule in katholischer Trägerschaft, und zwar im Bistum Münster; diese Schule ist durch den Pädagogen Alois Regenbrecht initiiert und wissenschaftlich begleitet worden. Vgl. Schilmöser 1991.

der Koedukation der Hauptgrund der Schulwahl. „Erziehung“ und „Leistung“ werden bei katholischen Schulen gleichermaßen betont. Durch „Sinnvorgaben“ sollen „die Aussagen der Offenbarung selbstverständlich in die Klärung der weltanschaulichen Implikationen von Sachfragen einbezogen werden“ (Knab/Messerschmid 1979, S. 385) – mit anderen Worten, auch im Physik- oder Kunstunterricht ist ein katholischer Bezug herzustellen. Wie dabei Meinungspluralismus gesichert werden kann, ist selbst Vertretern dieser Schule zweifelhaft (Illgner 1991). Da die „Erziehungsgemeinschaft“ vorgegeben ist, könne es bei Kontroversen nicht um Gegnerschaft gehen, sondern immer nur um gemeinsame Lösungen. Was aber tun, wenn die Jugendlichen dies nicht akzeptieren?

Die kirchlichen Schulen, auch die protestantischen, sind überwiegend nicht als Orte pädagogischer Erneuerung bekannt, ja, ihre Vertreter lehnen es zuweilen ausdrücklich ab, Reformanstöße für andere, etwa für die staatlichen Schulen zu geben (z. B. Menze 1991)¹⁹. Was sie auszeichnet, ist das homogene Milieu kirchengebundener Pädagogik, verbunden mit einem ausgeprägten – traditionellen – Leistungsverständnis. Real wirken die christlichen Schulen milieu- und wertespezifisch selektiv.

Zusammenfassend läßt sich aus dem Blick auf das Selbstverständnis der drei Richtungen der privat organisierter Schulen schließen, daß ihr wesentliches Moment das der unterschiedlichen *milieuspezifischen Homogenität* ist. Diese Homogenität, als religiöses, weltanschauliches oder pädagogisches Profil formuliert, wirkt selbstverständlich anziehend und abstoßend, je nach den Orientierungsmustern der Eltern bzw. der Kinder. Faktisch bewirkt diese Homogenisierung zugleich eine Art *sekundärer Selektion*, nämlich nicht nur nach religiösen und pädagogischen, sondern auch nach ethnischen und ökonomischen Gesichtspunkten²⁰.

Das *Pluralismusverständnis* der Schulen in freier Trägerschaft ist also das eines *Getrennte-Wege-Pluralismus*, das der öffentlichen Schule ist das des Pluralismus durch reale Auseinandersetzung am gemeinsamen Schulort. „Vielfalt in der Gemeinsamkeit“ kann offenkundig eher in der öffentlichen Schule als Grundlage für das Kennenlernen anderer *geübt* werden.

Reformpädagogische Alternativen aus dem Bereich der Privatschulen – von Landschulheimen, Alternativschulen und Waldorfschulen – sind um so at-

¹⁹ Menze lehnt die Vorstellung anderer Schulen in freier Trägerschaft ab, als „pädagogische Experimentierbühne für die Korrektur der Staatsschule“ (Menze 1991, S. 36) zu wirken. „Schulexperimente sind Experimente mit Kindern“ – auch Humboldt habe alle Reformen abgelehnt. Was sich hinter derart aggressiv und zugleich historisch widersinnig formulierten Worten verbirgt, ist die Angst vor der kritischen Nachfrage nach der pädagogischen Erneuerungsfähigkeit der (katholischen) Privatschulen, nach ihrem Bezug zu den veränderten Lebensbedingungen heutiger Kinder.

²⁰ Das läßt sich auch in anderen Staaten beobachten. So war nach der Liberalisierung in Schottland 1982 der quantitative Zuwachs im Privatschulbereich hoch selektiv. In öffentlichen Schulen war in sozialen Brennpunkten ein starker Rückgang festzustellen – die Mittelschicht floh aus dem Staatsschulwesen. Vgl. Boyd 1993, S. 65.

traktiver dort, wo die öffentliche Schule sich Erneuerungen verschließt oder strukturell ungünstiger ausgestattet ist (z. B. im Bereich der ganztägigen Betreuung und der Angebote an Essen, Hausaufgaben, Sport und Spiel). Aber weder sind die Schulen in freier Trägerschaft per se die Innovationsschulen, noch sind die öffentlichen Schulen per se pädagogisch immobil, als die sie gern polarisierend von Vertretern des Privatschulwesens dargestellt werden. Die privaten Schulen scheinen überwiegend eher konservativ als reformpädagogisch, vor allem die kirchlichen Schulen. Die privaten Schulen entwickeln innerlich nicht mehr Freiheit für ihre Schüler als die öffentliche Schule (vielleicht mit Ausnahme der Alternativschulen). Die private Schule ist per se nicht demokratischer als die öffentliche Schule – und sie trägt eher zur Stabilisierung der sozialen und ethnischen gesellschaftlichen Ungleichheit bei. Andererseits: Innerhalb des staatlichen Schulsystems gibt es (inzwischen) zahlreiche reformorientierte Schulen²¹. Auch hat die innere Reform zumindest der öffentlichen *Grundschule* in den letzten 20 Jahren – Stichworte: Binnendifferenzierung, ganzheitliches Lernen, Behindertenintegration, zweisprachige Erziehung – die grundsätzliche Reformfähigkeit der öffentlichen Schule belegt und so die Akzeptanz der öffentlichen Schule verstärkt. Nur solche pädagogische (und bildungspolitisch materiell abgesicherte!) Reform verringert den Wunsch, dem öffentlichen Schulsystem zu entweichen. Ein Beleg dafür sind die anhaltend hohen Akzeptanzwerte gerade der Grundschule²²; je mehr auch die Sekundarschule sich inneren Reformen öffnet, desto mehr wird auch sie von reformorientierten Teilen der Bevölkerung akzeptiert werden.

Das vorhandene *Selbstselektionsbedürfnis* eines Teils der Mittel- und Oberschicht kann jedoch durch keine pädagogische Innovation gebremst werden. Selbstselektion ist Teil der Bemühungen um Statuserhalt und Sicherung der „feinen Unterschiede“ (Bourdieu 1982), die angesichts eines durch die Bildungsexpansion verschärften Wettbewerbs um die knappen höheren Berufspositionen heute wichtiger denn je werden. Dazu kann auch die Schaffung von möglichst prestigehaltigen homogenen Erziehungsmilieus gehören. Dieses Prestige kann heute in einem „gewöhnlichen“ (öffentlichen) Gymnasium kaum mehr garantiert werden.

Ich komme auf Ingo Richters Aussage zurück, daß *alle* Schulen, auch die in freier Trägerschaft, nicht nur dem Art. 7, sondern auch dem Art. 20 verpflichtet sind, also dem Sozialstaat, der Bemühung um Ausgleich von Ungleichheit und um gemeinschaftliches Lernen für die Gesellschaft. In der pluralistischen Einwanderungsgesellschaft bedeutet dies, daß sich die öffentlichen wie die Privatschulen der Aufgabe zu stellen hätten, *multikulturelle Lernorte* zu werden. Privatschulen sind dies i. d. R. nicht; sie sind, wie dargestellt, eher Orte der Homogenität. Wie sollen dort die Jungen und

²¹ Darauf weist auch Richter (1979) hin. Er betont vor allem, daß aus dem Sozialstaatsgebot des GG zu folgern sei, das gesamte Schulwesen unter Aspekten von Gleichheit und Demokratie fortzuentwickeln und dies unter rechtsstaatlicher, d.h. parlamentarischer Kontrolle.

²² Vgl. die Umfrageergebnisse in den Jahrbüchern für Schulentwicklung seit Bd. 1 (1980) bis heute (Rolff 1980 ff.)

Mädchen im Schulalltag *Erfahrung* mit sozialer, ethnischer und kultureller Differenz gewinnen, wie eine Identität entwickeln, die sich nicht in Abgrenzung entwickelt, sondern *im Austausch* mit dem differenten Anderen produktiv entsteht? Dies scheint eine zentrale *politische Frage* an Privatschulen gegen Ende des Jahrhunderts.

3. Vermarktung als Perspektive?

In den 90er Jahren kommt neben dieser Frage eine weitere Diskussion auf: ob Marktmechanismen auch im Bildungssystem in einer Welt nach dem Ende der „realen Sozialismen“ nicht die demokratischeren, angemesseneren und ökonomisch effektiveren Steuerungssysteme sind. Der Staat ist bei uns ja zur Mitfinanzierung auch der Privatschulen verpflichtet²³. Lehr- und Lernmittel erhalten die Privatschulen in gleicher Höhe wie die öffentlichen Schulen (nach Anzahl der Schüler). Auch Betriebskosten werden teilweise erstattet bzw. Mietkosten gering gehalten bzw. nicht erhoben. Die Differenz zu den tatsächlichen Gesamtkosten hat der Träger²⁴ bzw. haben die Eltern²⁵ mitzuübernehmen. Vogel beklagt, daß die (privaten) Betriebskosten immer höher würden, weil das staatliche Schulwesen ständig verbessert würde, also die Qualitätsstandards wüchsen (Vogel 1989, S. 349) – ein unfreiwilliges Kompliment an die öffentliche Schule!

Auch das Privatschulwesen wird also weitgehend *öffentlich finanziert*, ja die Privatschulen fordern die völlige Deckung der Kosten – selbstverständlich bei Aufrechterhaltung ihres Privilegs, nämlich ihre Schüler selbst auszuwählen und selbst zu entscheiden, welche Lehrer eingestellt werden. Markt, im Sinne von Einsatz privaten Geldes, für den eine bestimmte Leistung individuell gekauft wird, findet also im allgemeinbildenden privaten Sektor nur partiell statt.

In diesem Zusammenhang wurde schon 1972 die Forderung erhoben, für jeden Schüler eine gleiche Summe vorzuhalten, die dann in eine beliebige (öffentliche oder private) Schule gleichsam „mitgenommen“, d. h. also dieser pro Schüler zur Verfügung gestellt wird („Bildungsgutscheine“) (Vogel 1972). Auch dann würden Privatschulen noch teurer sein: denn kleinere Schulen haben pro Schüler automatisch höhere Betriebskosten. Die Eltern bzw. Schüler sollen nach diesem Konzept frei für jene Schulen optieren, die in ihrem Verständnis am effektivsten sind.

Es wurde schon darauf hingewiesen, daß dieses Konzept in der Realität nur teilweise greifen kann – allein die geographische Situation, etwa in Flächenstaaten, läßt Entscheidungen nach reinen Wahlgesichtspunkten oft nicht zu. Was darüber hinaus *Effektivität* ist, muß außerdem strittig bleiben. Die zuweilen empirisch festgestellte bessere Schulleistung in Privatschulen (vor

²³ In Berlin werden z. B. 100% der Personalkosten übernommen.

²⁴ Gemeinnützige Träger brauchen keine Umsatzsteuer zu bezahlen.

²⁵ Schulgeld kann steuerlich abgesetzt werden.

²⁶ In den USA sind 25% aller Schulen und 13% aller Schüler in privaten Schulen, davon 80% mit religiöser Orientierung. 60% aller Privatschüler sind in katholischen Schulen. Vgl. Benson/McMillen 1991.

allem in den USA)²⁶ läßt sich leicht durch die Selbst- und Vorselektion erklären, so daß nicht nachweisbar ist, daß die Schule als solche, also ihre Pädagogik, zu besseren Schulleistungen führt (Weiss 1984, 1993). Bickel (1986) schreibt nach Durchsicht einschlägiger Untersuchungen, daß das *Bildungsniveau und die sozioökonomische Lage der Eltern* wichtiger für die jeweilige Schulleistung der Schülerinnen und Schüler sind als der öffentliche oder private Status einer Schule.

Außerdem ist zu bedenken, daß der klassische Abschöpfungseffekt („creaming effect“) privater Schulen eine negative Wirkung für die Schülerpopulation und die Lernsituation *in den öffentlichen Schulen* hat. (Dieses Problem kennen wir vom drei- bzw. viergliedrigen Sekundarschulwesen.)

Mehr Markt bewirkt *notwendigerweise* weniger Integration und mehr Unterstützung für hochmotivierte Bildungseliten. Im Marktsystem kann es nicht nur Gewinner, sondern es muß auch Verlierer geben. Das soziale Auseinanderdriften in der 2/3-Gesellschaft wird durch Markt nicht eingedämmt, sondern forciert. Sozialstaatliche Aufgaben des Bildungssystems, auch die Vermittlung einer gemeinsamen Wertegrundlage für alle Schülerinnen und Schüler, sind im Marktmodell nicht vorgesehen. Das Marktmodell setzt jedoch nur auf den Gewinner. Das Marktmodell, schreibt Weiß nach Durchsicht amerikanischer Studien, verstärkt dort dysfunktional-segregative Entwicklungen in der Gesellschaft, es bewirkt ethnisch-rassische Selektion (Weiß 1993, S. 82). Es ist aber nicht die Aufgabe des Sozialstaates, die partikularistischen Interessen von Eltern, ihre Kinder in ein gewünschtes normatives und soziales Mittelklassemilieu zu plazieren, zusätzlich zu unterstützen, d. h. durch eigene Bildungspolitik noch zu erleichtern und damit die eigene verfassungsrechtlich bekräftigte Selbstbindung an den sozialen Ausgleich zu konterkarieren.

4. Reform der öffentlichen Schule als Alternative zu Markt und Privatheit

Von den einleitend genannten vier Argumenten für private Schulen – Identität, Freiheit, pädagogische Reformfreude, Exzellenz – erweist sich als gemeinsame Folie vor allem die Identitätsbildung (für je unterschiedliche Milieus). Die Freiheit des privaten Bildungsbereichs ist vor allem als *Freiheit für das Partialinteresse*, auch als *Freiheit von gegenwärtig besonders brisanten gesamtgesellschaftlichen Integrationsverpflichtungen* anzusehen. Der verbreitete Ruf der privaten Schulen, als *solche* pädagogisch reformfreudiger und leistungsfähiger zu sein, ist nach Durchsicht der vorhandenen Informationen pauschal kaum aufrechtzuhalten. Insbesondere ist bei solchen Aussagen meist ein negatives, globales Feindbild über die staatliche Schule mit im Spiel, das sich zwar auf einzelne Fälle, nicht jedoch auf empirisch abgesicherte Daten beziehen kann, schon gar nicht im deutschen Raum (man vergleiche die Zustimmungswerte und Kritikwerte zum Schulwesen in den Umfragen des Instituts für Schulentwicklungsforschung seit 1980 bei Rolff 1980 ff.). Oft werden kritische Aspekte der *Wirklichkeit* innerhalb des öffentlichen Schulwesens mit den *Zielen und Selbstdarstellungen* der (eigenen) Privatschule verglichen, eine wissenschaftlich

(und politisch) unzulässige Vorgehensweise. Die vorhandenen Daten sprechen dafür, daß die integrative Funktion, die in der pluralistischen Gesellschaft immer wichtiger wird, eher vom öffentlichen Schulwesen übernommen wird.

Die Alternative zum Ausbau der privaten Schulen und zur Expansion von Marktmechanismen im Schulwesen ist die *dauerhafte Reform des öffentlichen Schulwesens*, und zwar in Verbindung *innerer mit äußerer Reform*. Die Veränderungen in den Aufwuchsbedingungen der Kinder, in den elterlichen Erziehungsstilen und in den gesellschaftlichen Anforderungen, um beruflich und privat erfolgreich zu sein und zugleich fähig zu werden, zum Zusammenleben unterschiedlicher Lebensstile, Ethnien und Wertemilieus beizutragen, all dies verlangt, daß der Nachwuchs seine Identität nicht in homogenen Schulmilieus, sondern in pädagogisch abgefedelter Vielfalt entwickelt. Dazu kann vor allem das öffentliche und demokratisch-parlamentarisch kontrollierte Schulwesen beitragen.

Freiheit und Vielfalt sollte sich also *innerhalb der gemeinsamen Schule für alle* verwirklichen (Preuss-Lausitz 1993). Die öffentliche Schule hat damit immerhin seit einigen Jahren begonnen: Dazu zählen die *Integration Behinderter* (mit der notwendigen Folge der didaktischen inneren Differenzierung im Unterricht und der Kooperation zweier Pädagogen) ebenso wie die Entwicklung von Konzepten zum interkulturellen Lernen. Dazu gehört der Trend, den einzelnen Oberschulen *mehr Selbständigkeit* zu geben und sie, um eine „gute Schule“ werden zu können, bei der Ausprägung eines eigenen Profils zu unterstützen (etwa in der hessischen Gesetzgebung oder in einzelnen Modellansätzen wie in Hamburg und Bremen). Auch hierbei ist jeweils kritisch zu prüfen, ob Profilbildung der (öffentlichen) Einzelschule nicht dazu führt, soziale Selektion zu verstärken (Tillmann 1994, Rolff 1995, Senatsverwaltung für Schule 1995). Die öffentliche Schule ist jedoch jederzeit einer demokratisch organisierten Kontrolle – etwa über das Parlament und die Schulforschung – ausgesetzt und korrekturpflichtig.

Jede Schule in der Demokratie muß darüber hinaus selbst demokratisch organisiert sein – im Unterricht, aber auch im gesamten Schulleben, im Bereich der Entscheidungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler, im Umgang zwischen Lehrern und Schülern, aber auch zwischen den Lehrern und gegenüber den öffentlichen oder privaten Vorgesetzten. Vor allem aber ist es heute unabdingbar, an *alle Schulträger* die Frage zu stellen, wie sie dazu beitragen können, für die Kinder eine *Lernerfahrung für die multi-kulturelle Gesellschaft* zu schaffen, so daß Pluralismus, Individualität und eine gemeinsame demokratische Haltung sich miteinander verbinden können. „Gute Schulen“ können alle Schulen werden, unabhängig von der Schulform und von der Trägerschaft. Aber nichtselektiv können Schulen nur sein, wenn sie *keine Möglichkeit haben, Schüler aus ihrem Wohnumfeld abzuwehren*. Dieses Recht sollte weder einer öffentlichen noch einer privaten Schule eingeräumt werden.

Eine letzte Forderung: Nicht nur das öffentliche, auch das private Schulwesen muß sich der *empirischen Schulforschung öffnen*. Auch das private Schulwesen muß *transparenter* werden. Externe Bewertung nach verabredeten Maßstäben ist für jede Schule, auch die privat organisierte, nötig. So

ließen sich manche Annahmen über die Wirklichkeit differenzierter überprüfen.

Literatur

- AG Freie Schulen (Hg.): Freie Schule. Begründung und Darstellung. Stuttgart 1971
- Benson, Peter / McMillen, Marilyn M.: Private Schools in the United States: A Statistical Profile, with Comparison to Public School. National Center for Educational Statistics, Washington DC 1991
- Berlin British School: Lernen wie die englischen Königskinder. In: Der Tagesspiegel vom 18. 5. 1994
- Bickel, Robert: Achievement and social Ascription. A Comparison of Public and Private High Schools. In: Youth & Society, Vol. 18, No. 2, December 1986, S. 99-126
- Bohnsack, Fritz / Kranich, Ernst-Michael (Hg.): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Weinheim 1990
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M. 1982
- Goldschmidt, Dietrich / Roeder, Ernst (Hg.): Alternative Schulen? Stuttgart 1979
- Hansmann, Otto (Hg.): Pro und Contra Waldorfpädagogik. Würzburg 1987
- Holtappels, Heinz-Günter / Rösner, Ernst: Privatschulen – Expansion auf Staatskosten. In: Rolff u.a. (Hg.): Jahrbuch für Schulentwicklung, Bd. 4, Weinheim 1986, S. 210-235
- Illgner, Rainer: Was macht eine Schule „katholisch“? In: Schilmöser u. a. 1991, S. 41 ff.
- Jimenez, Emmanuel / Lockheed, Marlaine E.: Private versus Public Education: An International Perspective. In: International Journal of Educational Research. Vol. 15, 1991, S. 353-497
- Keese-Philipps, Henning: Alternativschulen am Ende? Untersuchungen zu Eltern und Elternbewußtsein in alternativen Schulen unter besonderer Berücksichtigung partizipatorischer Momente. Frankfurt/M. 1989
- Knab, Doris / Messerschmid, Felix: Profil von Schulen in katholischer Trägerschaft. In: Goldschmidt / Roeder, a.a.O., 1979, S. 363-390
- Kranich, Ernst-Michael / Ravagli, Lorenzo (Hg.): Waldorfpädagogik in der Diskussion. Stuttgart Verlag Freies Geistesleben 1990
- LPD Berlin: Landespressedienst v. 11. 8. 1993: Kl. Anfrage über „jüdische Schulen in Berlin“
- Mattern, Cornelia: Private Bildungsfinanzierung und Theorie der öffentlichen Güter. In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung. 1984, 1, S. 69-94
- Mattern, Cornelia: Zur Situation der in Verbänden organisierten privaten Schulen. In: Goldschmidt/Roeder 1979, S. 197-212
- Menze, Clemens: Freie Schulen – historisches Relikt oder notwendiges Korrektiv? In: Schilmöser 1991, S. 27 ff.
- Mönch, Regine: Privat, fromm und elitär. Die Theresienschule, das einzige nicht-staatliche Gymnasium im Ostteil. In: Der Tagesspiegel vom 11. 8. 1993
- Preuss-Lausitz, Ulf / Zimmermann, Peter: Alternativschulen und grüne Bildungspolitik. In: Rolff, H.G. u. a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 3, Weinheim 1994, S. 204-224
- Preuss-Lausitz, Ulf: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim 1993
- Richter, Ingo: Verfassungsrechtliche Grundlagen des Bildungswesens. In: Baethge, Martin / Nevermann, Knut (Hg.): Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Bd. 5 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Hg. von D. Lenzen, Stuttgart 1984, S. 226-243

- Richter, Ingo: Versuch macht klug. Rechtsprobleme bei der Verwirklichung gesellschaftspolitischer Alternativen im Bildungssystem. In: Goldschmidt/Roeder 1979, S. 63-98
- Rolff, Hans-Günter u.a. (Hg.): Jahrbuch für Schulentwicklung. Bd. 1 ff., Weinheim 1980 ff., Bd. 8 1994; vgl. auch Ders.: Autonomie von Schule – Dezentrale Schulentwicklung und zentrale Steuerung. In: Melzer, Wolfgang/Sandfuchs, Uwe (Hg.): Schulreform in der Mitte der 90er Jahre. Opladen 1995
- Rolff, Hans-Günter: Autonomie der Bildungseinrichtungen – Wege aus der oder in die Krise? Skript Februar 1995
- Russo, Manfred: Öffentliche Schulen und Privatschulen in Österreich. In: Speiser 1993, S. 11-52
- Scheuerl, Hans: Waldorfpädagogik in der Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik. 1993, 2, S. 295-311
- Schilmöser, Reinhard u. a. (Hg.): Erziehung als Auftrag. Beiträge zur Konzeption katholischer Schulen in freier Trägerschaft. A. Regensbrecht zum 60. Geburtstag. Münster 1991
- Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport Berlin: Das Schuljahr 1993/94 in Zahlen. Berlin 1994
- Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport Berlin: Schule in erweiterter Verantwortung. Konzeption zur Stärkung der Entscheidungskompetenz der Einzelschule. Berlin Februar 1995
- Sieglin, Adelheid / Goll, Walter: Schule der Zukunft. Freie Schule Kreuzberg. Berlin 1990
- Speiser, Irmfried (Hg.): Determinanten der Schulwahl: Privatschulen – öffentliche Schulen. Frankfurt/M. 1993
- Statistisches Bundesamt: Statistisches Jahrbuch. Wiesbaden 1990 ff.
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Autonomie der Schule – Illusion oder realistische Entwicklungsperspektive? Skript November 1994
- Ullrich, Heiner: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Weinheim und München 1991 (3. Aufl.)
- Vogel, Johann P.: Funktion und Bedeutung der Schulen in freier Trägerschaft nach 40 Jahren Grundgesetz. In: Neue Sammlung. 1989, 3, S. 344-354
- Vogel, Johannes P.: Der Bildungsgutschein – eine Alternative der Bildungsfinanzierung. In: Neue Sammlung. 1972, 6, S. 514-527
- Weegen, Michael: Das Geschäft mit der organisierten Nachhilfe. In: Rolff, H.G. u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 4, Weinheim 1986, S. 236-249
- Weiss, Manfred: Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen? In: Zeitschrift für Pädagogik. 1993, 1, S. 71-84
- Weiss, Manfred: Zu einigen Implikationen einer Expansion privater Bildungsangebote. In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung. 1984, 1, S. 95-110

Ulf Preuss-Lausitz, geb. 1940, Dr. phil., Dipl.-Soz. und Lehrer, Prof. für Erziehungswissenschaft/Schulpädagogik an der TU Berlin;
Anschrift: TU Berlin, Fachbereich 2, Institut für Erziehungswissenschaft, Franklinstr. 28/29, 10587 Berlin