

Stefan Sell

Schulpolitik als Minenfeld einer wertorientierten Bildungspolitik?  
Ambivalenzen aus der bildungswissenschaftlichen Diskussion

---

Bibliografische Daten:

Sell, Stefan: Schulpolitik als Minenfeld einer wertorientierten Bildungspolitik? Ambivalenzen aus der bildungswissenschaftlichen Diskussion. Remagener Beiträge zur Bildungspolitik 01-2010, Remagen 2010

---

*Der Text ist die erweiterte schriftliche Fassung eines Vortrags, den der Verfasser auf dem Verbandstag 2010 („PARITÄTISCHE Werte und die hessische Schuldiskussion“) des Paritätischen Hessen am 26.02.2010 in Frankfurt gehalten hat.*

---

Prof. Dr. Stefan Sell

Professur für Volkswirtschaftslehre,  
Sozialpolitik und Sozialwissenschaften

Fachhochschule Koblenz  
Campus Remagen  
Südallee 2  
53424 Remagen

Internet: [www.stefan-sell.de](http://www.stefan-sell.de)

## 1. Vorbemerkungen – Was das Thema so sperrig macht

Es gibt keine Schulpolitik in Deutschland – sondern wir sind konfrontiert mit **mindestens 16 teilweise höchst divergierenden Schulpolitiken** in den einzelnen Bundesländern bzw. Stadtstaaten, die dann noch mal für sich ausdifferenziert sind entlang der Dimensionen parteipolitische Präferenzen sowie Interessen der einzelnen Akteure innerhalb des Schulsystems, um nur zwei gewichtige zu benennen.<sup>1</sup>

Schulpolitik ist ein **Paradebeispiel für die manifesten Widersprüchlichkeiten des Föderalismus**. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass die Schulpolitik einen, wenn nicht *den* Kernbereich des (noch verbliebenen) Zuständigkeits- und Gestaltungsraumes der Länderpolitik darstellt. Insofern fokussieren sich hier zahlreiche landespolitische Aktivitäten bzw. Aktivitätsbeweise, die u.a. auch zur Folge haben, dass das „Reformtempo“ in den vergangenen Jahren deutlich angestiegen ist. Daraus resultierten aber – neben durchaus beobachtbaren „Vereinheitlichungstendenzen“ z.B. hinsichtlich des Verschwindens der Hauptschule als eigenständige Schulform – zunehmende komplexere Schulstruktur in einer strukturell schon vielgestaltig angelegten Schullandschaft in Abhängigkeit vom jeweiligen Bundesland. Diese föderale Ausdifferenzierung der Schullandschaft mit einer Vielzahl an zu bewältigenden Schnittstellen innerhalb der Bundesländer wie erst recht beim Verlassen des Bundeslandes konfliktiert bzw. steht zumindest in einem Spannungsverhältnis zu dem gleichsam säkularen Trend einer im wesentlichen erwerbsarbeitsbedingten Mobilitätszunahme auf Seiten der Eltern.<sup>2</sup> Die zugleich erforderliche Wieder-Abstimmung der auseinanderlaufenden Systeme erfordert dann Koordinationsbemühungen, die auf eine institutionelle Struktur wie z.B. die Kultusministerkonferenz (KMK) trifft, die – vorsichtig formuliert – ihre Stärken zu anderen Zeiten gehabt hat. Daraus resultieren hohe, leider aber nie ausgewiesene Transaktionskosten.

Hinzu kommt: Wir sind alle „**natürliche Experten**“ in Fragen der Schulpolitik, legitimiert durch die eigenen Erfahrungen, die wir beim Durchlaufen des Systems Schule gemacht haben oder machen mussten. Der Stellenwert der *biografischen Dimension* hinsichtlich der schulpolitischen Positionierung sollte nicht unterschätzt werden.<sup>3</sup> Diese biografischen Verstrickungen in das Thema Schule erklären zumindest einen Teil der regelmäßig zu beobachtenden enormen emotionalen Aufladungen schulpolitischer Debatten.

Mit Schulpolitik kann man mittlerweile **Wahlen** gewinnen bzw. **auf alle Fälle verlieren**. Man denke hier nicht nur an Hessen in der Vergangenheit, sondern z.B. auch an Bayern, wo angesichts der historischen Stärke der „Staatspartei“ CSU der „Schuleffekt“ bei der letzten Landtagswahl besonders markant ausgefallen ist. Insofern sind die Landespolitiker natürlich besonders sensibilisiert bei Fragen der Schulpolitik. Die aktuellen Ereignisse in Hamburg im Umfeld der von der dortigen schwarz-grünen Koalition geplanten großen Schulreform mit der Einführung einer sechsjährigen Primarschule verdeutlichen zugleich den enormen landespolitischen Mobilisierungseffekt des Themas.

---

1 Die Interessen der Eltern – und noch ausgeprägter die Interessen der Schüler/innen – müssen als überaus „schwache“ Interessen in dieser Konfiguration bezeichnet werden, denn die enorme Divergenz der Interessen und Orientierungen machen diese nur schwer bis gar nicht organisierbar. Die Rolle und das tatsächliche Gewicht der Elternvertretungen ist hierfür ein offensichtliches Beispiel. Insofern treten „die“ Interessen dieser Gruppen, vor allem der Eltern, primär vermittelt zu Tage im Plenum der parteipolitisch gefärbten Auseinandersetzungen über die jeweilige Schulpolitik des Landes.

2 Man kann und muss es auch drastischer formulieren: Nicht selten wird eine arbeitsbedingter Umzug von einem Bundesland in ein anderes für das System Familie zu einer schweren Belastungsprobe aufgrund der Nicht-Passungsfähigkeit der Schulsysteme, die zuweilen die Form eines Albtraumes annehmen kann.

3 Die biografische Dimension kann zuweilen auch sehr verzerrend wirken: So wird die seit Jahren auf allen Stufen des Bildungssystems von der Kita über die Schule bis zur Hochschule beobachtbare Beschleunigung und Verdichtung der Bildungszeit von Entscheidungsträgern vorangetrieben, die alle in der wesentlich „langsameren“ Welt der 1960er und 1970er Jahre ihren Bildungserfahrungen gesammelt haben – bis hin zu Studiendauern, die heute zur Zwangsexmatrikulation führen würden.

Die bildungspolitische Debatte in Deutschland ist **extrem schullastig**<sup>4</sup> und dreht sich damit um einen Bereich, der *einerseits am schwersten zu verändern* ist und andererseits zeigen die Forschungsbefunde zugleich, dass *neben und außerhalb der Schule* weit mehr gelernt oder eben nicht gelernt wird, als bislang wahrgenommen und diskutiert wird.<sup>5</sup> Das macht die Debatte einerseits so zähflüssig, zum anderen werden höchst relevante Bereiche der bildungspolitischen Gestaltung aber auch untergewichtet und (immer noch) nicht in der notwendigen Weise behandelt.

## 2. Das verbandliche Zielsystem des Paritätischen und die daraus abgeleiteten Fragestellungen für eine schulpolitische Thematisierung

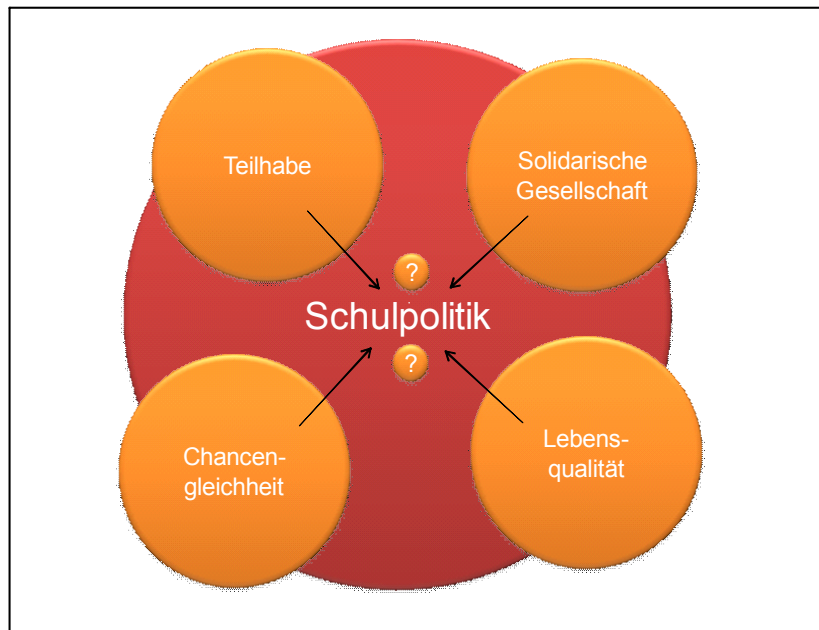


Abb. 1: Das verbandliche Zielsystem des Paritätischen Hessen

Die Abbildung verdeutlicht das verbandliche Zielsystem des Paritätischen in Hessen mit den vier Zieldimensionen Solidarische Gesellschaft, Teilhabe, Chancengleichheit und Lebensqualität. Die Frage ist nun, wie diese Ziele in bzw. über Schulpolitik realisiert werden können.

Korrekt wäre die Formulierung, welchen Beitrag Schulpolitik zu leisten in der Lage ist, um die genannten Ziele erreichen zu können.

Nun ist das in der Abbildung skizzierte verbandliche Zielsystem überaus ambitioniert und die Annäherung an eine hier vertretbar differenzierte Beantwortung eines Teils der davon abgeleiteten Anfragen an die Schulpolitik muss sich notwendigerweise beschränken. Ein Blick auf die vier Zieldimensionen legt eine Schwerpunktsetzung auf die Dimension der **Chancengleichheit** nahe, ist doch genau an dieser Stelle ein großer Teil der Debatten der vergangenen Jahre anschlussfähig, in dem „**der Bildung**“ zunehmend der Charakter einer „**Königsweg-Strategie**“ zur Lösung fundamentaler gesellschaftlicher, insbesondere aber auch sozial- und arbeitsmarktpolitischer Probleme zugeschrieben wurde und wird.

4 Hinsichtlich der bildungspolitischen Diskussion seit PISA muss eine erklärungsbedürftige Paradoxie konstatiert werden: Auf der einen Seite war PISA eine Untersuchung der 15jährigen Schüler am Ende der Sekundarstufe I und insofern eine Leistungsbestandsaufnahme *an diesem Punkt* der Schulzeit, einschließlich der dort manifesten Defizite. Betrachtet man dann aber die sich daran anschließende Reformdiskussion, dann muss man verwundert zur Kenntnis nehmen, dass sich ein Großteil der „Verbesserungsvorschläge“ auf den Elementarbereich, also die vorschulische Phase der Bildungsbiografie, bezogen haben und immer noch beziehen. Damit nicht so ganz kompatibel sind dann aber Befunde anderer Schulleistungsuntersuchungen wie z.B. die IGLU-Befunde für den Stand der Schüler/innen am Ende der Grundschulzeit, nach der die Positionierung auch im internationalen Vergleich deutlich besser ausfiel als bei den 15-Jährigen. Naheliegender wäre jetzt die Vermutung, dass zwischen dem Ende der Grundschulzeit und dem Ende der Sekundarstufe I irgendetwas richtig schief läuft und Verbesserungen zwingend an dieser Phase ansetzen müssten. Aber gerade der schulpolitische Bereich der Sekundarstufe I ist am wenigstens tangiert gewesen von der teilweise höchst aufgeregt geführten Debatte über notwendige Konsequenzen aus den schlechten PISA-Ergebnissen.

5 Allerdings wurde bereits mit dem 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung aus dem Jahr 2005 eine umfassende Bestandsaufnahme dieses Bereichs vorgelegt. Vgl. ausführlicher Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005). Büchner/Wagner (2006) haben im Anschluss an den 12. Kinder- und Jugendbericht ergänzende und vertiefende Analysen zu den außerfamilialen und außerschulischen Bildungs- und Lernwelten auf der Grundlage von SOEP-Daten veröffentlicht.

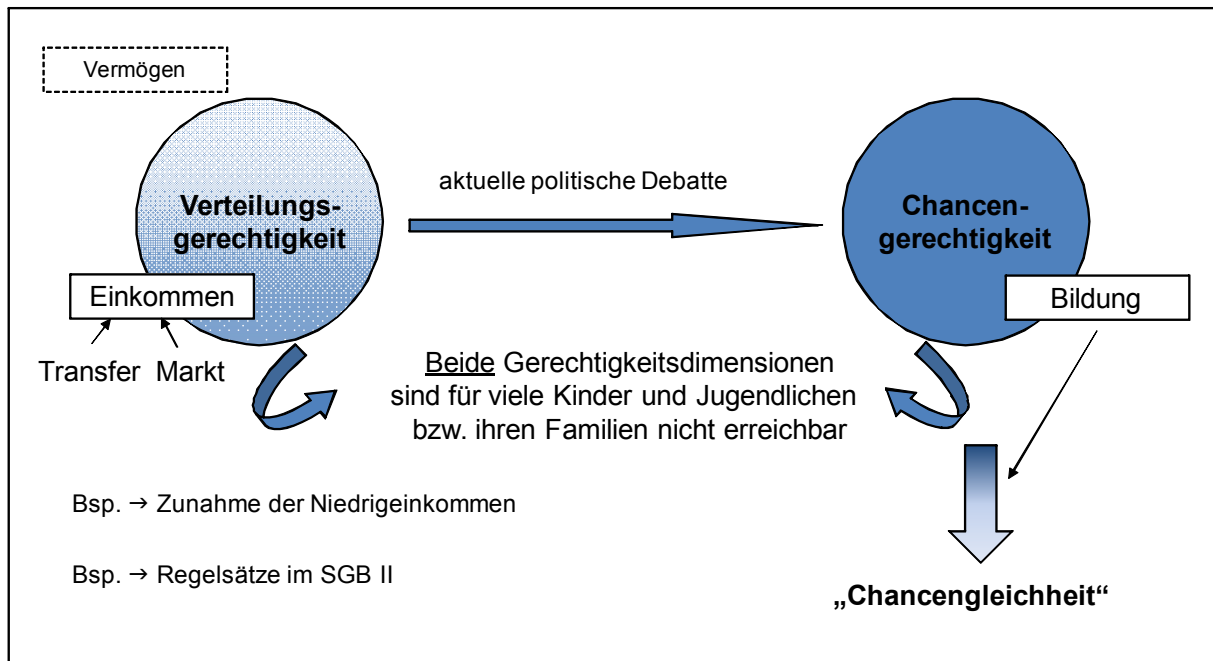


Abb. 2: Weg vom Einkommen, hin zur Bildung? Über aktuelle "Moden" und mehr

In der höchst komplexen Gemengelage der unterschiedlichen Gerechtigkeitskonzepte<sup>6</sup> kann man für die zurückliegenden Jahre eine **Verschiebung** von der historisch dominanten Orientierung auf Verteilungsgerechtigkeit hin zu einer Fokussierung auf **Chancengerechtigkeit** diagnostizieren. Chancengerechtigkeit wird dabei im neueren Diskurs nochmals reduziert auf die Zielgröße einer formalen Gewährleistung von **Chancengleichheit**, wobei „die“ Bildung hierbei als „Schlüsseltechnologie“ fungieren soll, um Chancengleichheit „produzieren“ zu können. Becker und Hauser (2009) haben demgegenüber zu Recht darauf hingewiesen, dass insbesondere die Ziele **Chancengleichheit und Bedarfs-gerechtigkeit** in einem *komplementären Verhältnis* stehen, was in der politischen Diskussion häufig verkannt wird.<sup>7</sup> Das zentrale Gerechtigkeitsproblem vieler Kinder und Jugendlicher bzw. ihrer Familien ist doch heute das *Nicht-Erreichen beider Gerechtigkeitsdimensionen*, also sowohl der Verteilungsgerechtigkeit wie auch der Chancengerechtigkeit. Auf Seiten der Verteilungsgerechtigkeit manifestiert sich dies beispielsweise in der erkennbaren deutlichen Zunahme des Niedrigeinkommensektors, in dem Markteinkommen realisiert werden, die eine bedarfsdeckende Lebensführung nicht ermöglichen können.<sup>8</sup> Aber an dieser Stelle soll es primär um die Bedeutung der Bildung für die Herstellung von Chancengleichheit gehen.

- Man kann die Frage nach Herstellung von „Chancengleichheit“ oder auch „Startchancengleichheit“ aus einer grundsätzlichen Perspektive dahingehend **verwerfen**, dass man die Position vertritt, sie sei prinzipiell unter Berücksichtigung der tatsächlichen Wirkkraft der konkre-

6 Vgl. aus der Vielzahl der Literatur zu diesem Thema die neuere Veröffentlichung von Becker/Hauser (2009), die ein **magisches Viereck der sozialen Gerechtigkeit** konzeptualisieren, das aus der **Startchancengleichheit**, der **Leistungs-**, der **Bedarfs-** und der **Generationengerechtigkeit mit ihren Interdependenzen** besteht. Die Autoren wenden diese Bestimmung des Begriffs der sozialen Gerechtigkeit explizit gegen die auch von ihnen beobachtete zunehmende Forderung, das Ziel sozialer Gerechtigkeit auf die Gewährleistung von formaler Chancengleichheit zu begrenzen.

7 Genau aufgrund dieses Komplementaritätsverhältnisses muss man die höchst aktuelle Debatte über die Konsequenzen aus dem jüngsten Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 9. Februar 2010 zur Verfassungswidrigkeit der Regelleistungen im SGB II, insbesondere mit Blick auf die Bestimmung der konkreten Höhe der Leistungen für Kinder und Jugendliche, kritisch begleiten, denn sofort konnte man in der sich anschließenden Debatte beobachten, wie die Frage einer (möglichen) Anhebung der Leistungen für die Kinder durch ein Plädoyer für mehr „Bildungsleistungen“ – am besten in Form von Sachleistungen über Gutscheine – substituiert wurde. Die Folgerung aus den Ausführungen von Becker und Hauser müsste demgegenüber lauten: Das eine tun und das andere nicht lassen.

8 Vgl. zum Anstieg des Niedriglohnssektors z.B. Kalina/Weinkopf (2009). Unter allen abhängig Beschäftigten lag der Anteil von Niedriglöhnen 2007 bei 21,5% – d.h. mehr als jede/r Fünfte arbeitete für einen Stundenlohn unterhalb der Niedriglohnschwelle. Gleichzeitig franst das Lohnspektrum nach unten aus, Stundenlöhne von weniger als 6 € brutto sind längst keine Seltenheit mehr. Die aktuelle Debatte über die „Aufstocker“ im SGB II-System verdeutlicht den zunehmenden Problemdruck in diesem Segment.

ten und weit variierenden familialen Settings *nicht erreichbar*. Verdeutlichen kann man sich dies anhand des kritischen Übergangs der Kinder in das Grundschulsystem. Wenn Kinder in einer Familie aufwachsen, in denen sie von Anfang an durch ihre Eltern von einer Vielzahl an Büchern und Zeitungen umgeben sind und mit dem Eindruck aufwachsen, dass es sich um besonders wichtige Dinge des Lebens handelt, dann starten diese Kinder mit Sicherheit von einem ganz anderen Niveau in die Schule als beispielsweise ein Kind mit Migrationshintergrund aus einer „bildungsfernen“ Familie, in denen es diese Umfeldbedingungen nicht gibt – sogar dann, wenn die bildungsnahen Eltern nicht mal besondere Förderungsanstrengungen in der vorschulischen Phase unternehmen.<sup>9</sup>

Aber auch wenn man der Bildung und hierbei insbesondere dem institutionellen Ort der Schule eine besonders gewichtige, vielleicht sogar die zentrale Funktionalität hinsichtlich der Herstellung von Chancengleichheit zuschreibt, darf und muss man *grundsätzliche Zweifel bzw. kritische Anfragen hinsichtlich der Realisierungsfähigkeit* äußern:

- „Die Beseitigung der Ungleichheit durch Bildung ist ein kollektives Missverständnis (...) Schule ist ein System der Erzeugung von Differenz und nicht von Gleichheit.“<sup>10</sup>
- Schule als „Rüttelsieb der Gesellschaft“: Ein Anteil fällt immer durch und muss durchfallen, um die Hierarchie zu wahren.
- Bildungsgerechtigkeit beginnt für Schüler im Unterricht: Anerkennung/Nicht-Anerkennung, positive/negative Diskriminierung usw.
- „Bildungsparadoxon“ nach Pierre Bourdieu: Selbst bei einer Inflation an höheren Bildungsabschlüssen bleiben traditionelle Privilegien bessergestellter Familien bestehen, sie werden sogar noch verstärkt.<sup>11</sup>

### 3. Die bildungspolitischen Diagnosen – oft gehört, aber ...

Versucht man sich der Problematik zu nähern anhand der in der bildungspolitischen Diskussion zumindest mehrheitlich immer wieder vorgetragenen Befundlage, dann wird erkennbar, dass es innerhalb der deutschen Schulsysteme Auffälligkeiten gibt, die gerade im internationalen Vergleich begründungspflichtig sind (und nicht umgekehrt). Verdeutlichen kann man dies an dieser Stelle anhand von zwei Beispielen – zum einen der immer noch dominanten Form der **Halbtagschule** sowie zum anderen am Beispiel der **frühen Selektion nach der kurzen Grundschulzeit**:

- Die *nur historisch zu verstehende* immer noch dominante Form der *Halbtagschule*, die Bildungsleistungen der Schule in die Familien privatisiert und die Anwesenheit eines nicht oder nur sehr eingeschränkt erwerbstätigen Elternteils voraussetzt, welches auch noch in der Lage ist, die Hausaufgabenbetreuung zu leisten, ist nicht nur angesichts der sich wandelnden Familienverhältnisse, sondern auch im internationalen Vergleich begründungspflichtig – und nicht

---

9 Eine logische Konsequenz aus diesen notwendig erheblich streuenden Umfeldbedingungen der Kinder wäre eine entsprechend konsequent differenzierende Asymmetrie der Förderung in der Schule zugunsten der benachteiligten Kinder, die aber nun gerade nicht eine besondere Stärke des deutschen Schulsystems darstellt.

10 Das Zitat stammt von Heinz-Elmar Tenorth, FAZ, 16.09.2008.

11 Bourdieu (1997) hat sich in seinem Buch „Die verborgenen Mechanismen der Macht“ mit der „Inflation der Bildungsabschlüsse“ auseinandergesetzt. Seine Kritik zielte speziell auf die Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre, die seiner Meinung nach gerade nicht mehr Chancengleichheit herstellen können. Relevant ist hier seine Erkenntnis, dass allein formale Bildungsmaßnahmen zur Herstellung von Chancengleichheit nicht ausreichen. In eine vergleichbare Richtung argumentierte Heid (1988) in seiner Auseinandersetzung mit der Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit: „Chancengleichheit ist weder eine Utopie noch eine Illusion. Die abstrakte Verwirklichung von Chancengleichheit im Bildungswesen oder durch das Bildungswesen ist nichts anderes als die Legitimation (oder Verschleierung) der Regeln und Verfahren, nach denen Menschen tatsächlich in Güteklassen eingeteilt werden“ (Heid 1988: 11).

umgekehrt der sich langsam abzeichnende – und immer noch sehr umstrittene - Trend zu mehr Ganztätigkeit in den Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Die vollkommen tradierte Ausgestaltung der meisten deutschen Schulzeiten verdeutlicht das folgende, von einem unbekanntem Verfasser stammende Zitat: „Der Schulbetrieb ist noch immer so organisiert, als wären alle Mütter den ganzen Tag zu Hause und als würde im Sommer die ganze Familie zum Ernteeinbringen gebraucht.“

- In keinem anderen vergleichbaren Land (außer Österreich)<sup>12</sup> werden die Kinder *so früh* nach einer gemeinsamen Grundschulzeit auf unterschiedliche Schularten *verteilt* und angesichts der *faktisch nicht vorhandenen Aufwärtsmobilität* während der Schulzeit hinsichtlich ihrer weiteren Bildungsbiografie vorbestimmt – und das in einem Alter von 9 bis 11 Jahren.

## Wie sieht es eigentlich in anderen Ländern aus?

### Ein kurzer Blick über den nationalen Tellerrand

Wie stark die deutschen Schulsysteme vom internationalen Trend *abweichen*, kann man erkennen, wenn man einen kursorischen Blick auf andere Schulsysteme wirft – zugleich erschließt diese vergleichende Betrachtung auch grundsätzliche Strukturprobleme des deutschen Bildungssystems:

<p><b>Finnland</b></p> <p>Gemeinschaftsschule bis zur 9. Klassenstufe</p> <p>a) allgemeinbildende Sekundarstufe II (3 Jahre) =&gt; Abitur b) berufsbildende Sekundarstufe II (3 Jahre) =&gt; Berufsausbildung/Lehre =&gt; Studienberechtigung</p>	<p>Kommunalisierung des Schulsystems und selbständige Schulen bei nationaler Abiturprüfung und zentraler Evaluation der Schulen</p>
<p><b>Schweden</b></p> <p>Grundschule bis zur 9. Klassenstufe</p> <p>Gymnasien (10. – 13. Klassenstufe) Differenzierung nach praktischen und theoretischen Ausbildungen bei Kernfachkursen (Mathe, Schwedisch) =&gt; auch Schüler, die kein theoretisches Programm durchlaufen haben, können später studieren</p>	<p>Kommunalisierung des Schulsystems bei weitgehender Organisationsfreiheit der Gemeinden</p>
<p><b>Dänemark</b></p> <p>Volksschule (Gemeinschaftsschule) bis zur 9. Klassenstufe</p> <p>a) Gymnasien (=&gt; 3 Jahre, Abitur) b) Handelsgymnasium c) Technisches Gymnasium =&gt; b) und c): fachgebundene Hochschulreife d) Lehre nach der 9. Klasse mit Berufsschule</p>	<p>Kommunalisierung des Schulsystems</p> <p>Bis zum Ende der 9. Klasse keine Differenzierung, danach sehr starke Differenzierung</p>
<p><b>Frankreich</b></p> <p>Grundschule (5 Jahre) nach der Vorschule*)</p> <p>Collège (Gesamtschule) =&gt; Dauer: 4 Jahre Lycée (Sekundarstufe II) =&gt; Dauer: 3 Jahre a) allgemeinbildend und technisch b) berufsbildend</p> <p>*) In der <i>École maternelle</i> werden bereits stark verschulte Unterrichtsformen vor dem offiziellen Beginn der Grundschule eingesetzt..</p>	<p>Starke Zentralisierung des Schulsystems</p>

12 In Österreich erfolgt die Verteilung dann allerdings in lediglich zwei Schularten.

<p><b>England</b></p> <p>Primary School (Grundschule) bis zur 6. Klassenstufe (Einschulung mit 5)</p> <p>Comprehensive School (Gesamtschule) bis zur 11. Klassenstufe; nach dem 2. Jahr Einteilung der Schüler in drei Gruppen, nur die dritte Gruppe bleibt länger an der Schule und macht das Abitur</p>	<p>Kommunen und Regionen spielen eine wichtige Rolle</p> <p>Aber: Ausweichmöglichkeit auf Privatschulen, die dem deutschen Gymnasium entsprechen</p>
<p><b>Schottland</b></p> <p>Primary School (Grundschule) bis zur 7. Klasse (Einschulung mit 5)</p> <p>Secondary School (Gesamtschule) bis zur 11. Klassenstufe; danach</p> <p>a) Ausbildung oder b) 2 weitere Schuljahre bis zum Abitur</p>	<p>Interessant am schottischen Fall ist aus deutscher Sicht die Tatsache, dass es bis in die 1960er Jahre drei Schularten gab, die bewusst zugunsten der Gesamtschule abgeschafft wurden</p>
<p><b>USA</b></p> <p>Elementary School (Grundschule) =&gt; Einschulung der 5-Jährigen in den Kindergarten an der Grundschule als Einstiegsprogramm an den Grundschulen =&gt; Dauer: bis zur 5. bzw. 6. Klassenstufe, in manchen Regionen bis zur 8. Klassenstufe</p> <p>Junior High School/Middle School (Gesamtschule); Regelfall: 6. – 8. Klassenstufe</p> <p>High School (Gesamtschule) =&gt; 9. – 12. Klassenstufe</p>	<p>Keine „horizontale Differenzierung“ =&gt; gemeinsamer Besuch der jeweiligen Schulstufe und eine stark ausgeprägte abgeordnete Begabtenförderung sowie Kleingruppenunterricht für Kinder mit speziellem Betreuungsbedarfen (z.B. geistig Behinderte)</p> <p>Klassen werden jedes Jahr neu zusammengesetzt =&gt; Herstellung homogener Gruppen</p> <p>Starke Kommunalisierung</p>

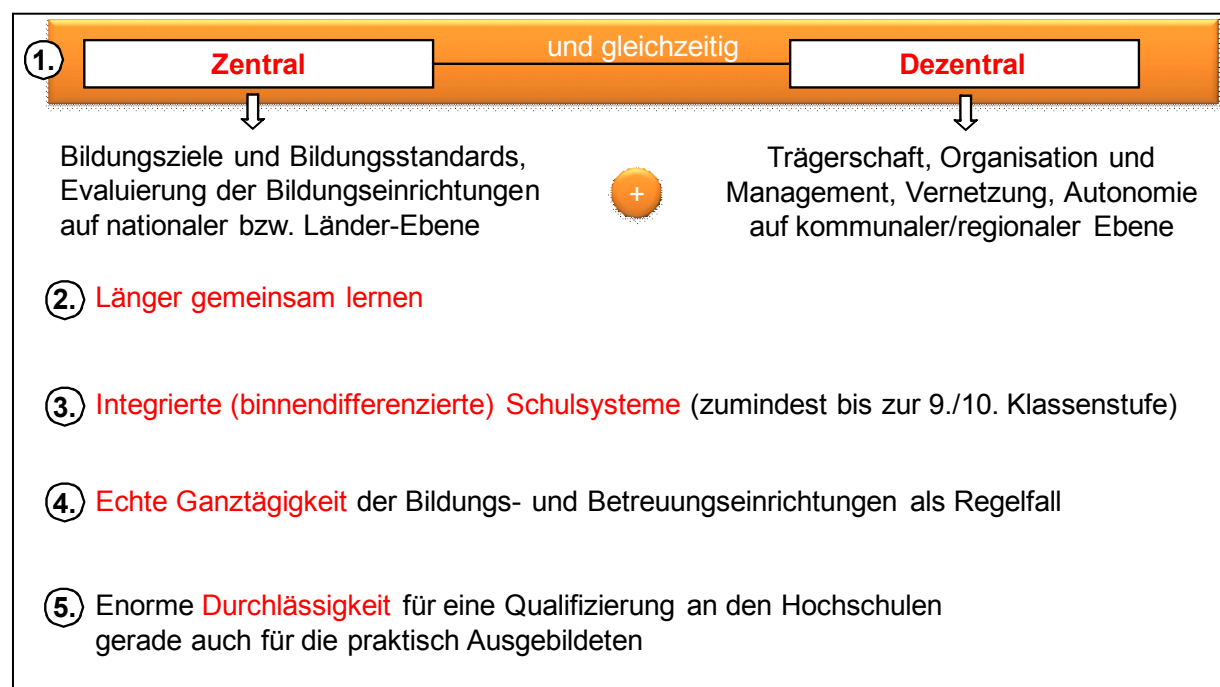


Abb. 3: Was man aus dem internationalen Vergleich lernen könnte/sollte



Vor allem die ersten vier in der Abbildung 3 aufgezeigten Strukturelemente verweisen alle auf in Deutschland höchst umstrittene und nicht selten weiterhin konsequent verweigerte Veränderungsbedarfe im gegebenen Schulsystem.

- Das Konfliktpotenzial eines **längerem gemeinsamen Lernens** kann man derzeit studieren am Beispiel der in Hamburg von der dortigen schwarz-grünen Koalition geplanten Einführung einer sechsjährigen Primarschule, die zu starken Auseinandersetzungen bis hin zu einem Volksbegehren der Gegner dieser Schulreform geführt hat.<sup>13</sup> Letztendlich haben alle Befürworter einer Verlängerung der einzigen „echten“ Gemeinschaftsschule in Deutschland – also der Grundschule – mit dem Problem zu kämpfen, dass dadurch das bestehende Modell des ab der 5. Klassenstufe beginnenden Gymnasiums eben auch inhaltlich in Frage gestellt wird – und damit die „heilige Kuh“ der deutschen Mittelschichtseltern.
- Die Forderung nach **integrierten Schulsystemen** verweist in Deutschland sofort auf die verlustreichen Kämpfe um die Gesamtschule und angesichts der damit tief in das kollektive Gedächtnis der Bildungspolitikern eingebrannten Erfahrungen scheuen diese eine solche Debatte wie der Teufel das Weihwasser. Faktisch allerdings zeigen die in höchst unterschiedlichen Tempi ablaufenden Schulsystementwicklungen durchaus in diese Richtung, wenn auch durchgängig gebrochen an der Scheidelinie Gymnasium gegen den Rest der Schulwelt. Gemeint ist hier die über alle Schulsysteme erkennbare Tendenz einer mehr oder weniger deutlichen Abschaffung der Hauptschule **zumindest als eigenständige Schulform** und die langsame Herausbildung eines (scheinbaren) zweigliedrigen Schulsystems.<sup>14</sup> Während gerade in Ostdeutschland die Hauptschule nie eingeführt wurde, haben die westdeutschen Bundesländer unterschiedliche Entwicklungsstufen hinsichtlich der aus unterschiedlichen Gründen vorgezeichneten Abschaffung der Eigenständigkeit dieser Schulform erreicht.<sup>15</sup> Gerade **Hessen** tut sich offensichtlich schwer mit der Erkenntnis, dass es sich bei den eigenständigen Hauptschulen um Auslaufmodelle handelt, bei denen lebensverlängernde Maßnahmen wohl nur ideologisch mit dem Wunsch des Festhaltens an alten Strukturen zu erklären sind. Aktuell hat auch die hessische schwarz-gelbe Landesregierung (als eine der letzten) auf das Hauptschulthema reagiert und nunmehr das **Konzept einer „Mittelstufenschule“** vorgestellt, nach dem Haupt- und Realschulen künftig die Möglichkeit haben sollen, ihre Bildungsgänge unter einem Dach zusammenzufassen. Auch in der neuen Organisationsform der Sekundarstufe I sollen die Abschlüsse von Real- und Hauptschule erhalten bleiben. „Es gilt das Prinzip: ein Eingang – zwei Ausgänge“, sagte Ministerpräsident Roland Koch (CDU) bei der Vorstellung des neuen Schulkonzeptes.<sup>16</sup> Neu - und in der hessischen CDU nicht unumstritten - ist das gemeinsame Lernen aller Schüler in einer Aufbaustufe bis zur 7. Klasse.<sup>17</sup> Erst in der Jahrgangsstufe 7 soll dann in einer „Kompetenzfeststellung“ für jeden Schüler von der Schulkonferenz entschieden werden, für welchen Schulabschluss er geeignet ist. In einem praxisorientierten Bildungsgang mit Betriebspraktika und in enger Zusammenarbeit mit beruflichen Schulen steht am Ende der 9. Klasse mit einer Prüfung der Hauptschulabschluss. Ziel ist der direkte Übergang in eine Ausbildung. Möglich ist aber auch der anschließende Besuch der Jahrgangsstufe 10. In dem

13 Speziell in Hamburg scheint aber die enorme Konfrontation auch und vor allem durch ein ungeschicktes Handling der grünen Schulsenatorin die Elternwahlfreiheit betreffend ausgelöst worden zu sein. Diesen schwerwiegenden Fehler hätte man vermeiden können.

14 Scheinbar deshalb, weil man korrekterweise von einem dann immer noch dreigliedrigen Schulsystem sprechen müsste, so wie die derzeitige Bezeichnung Dreigliedrigkeit durch Viergliedrigkeit zu ersetzen wäre, denn immer gerne unterschlagen werden die so genannten „Förderschulen“ als eigene Schulform, in der sich immerhin bei großer Streuung zwischen den Bundesländern mehr als 5% der Schüler/innen befinden und die – Stichwort „Teilhabe“ als eines der verbandlichen Ziele des Paritätischen – derzeit aufgrund der UN-Konvention und der Inklusionsdebatte heftig umstritten sind.

15 Vgl. für eine Übersicht über die Situation der Hauptschulen in den Bundesländern den Beitrag von Ridderbusch (2009)-

16 Vgl. hierzu: Hessen führt „Mittelstufenschule“ ein, FAZ, 27.02.2010.

17 Das gemeinsame Lernen in den Klassen 5 bis 7 bedeute für Hessen einen „Paradigmenwechsel“, so die Kultusministerin Henzler. Und der Ministerpräsident Koch fügte hinzu, dass das eine „sehr, sehr entschiedene Richtungsveränderung“ darstelle, die „politisch nicht leichtfällt“, womit er auf den starken konservativen Flügel der Union anspricht (FAZ, 27.02.2010).

mittleren Bildungsgang nach der 7. Klasse mit einer zweiten Fremdsprache und ebenfalls einer Zusammenarbeit mit beruflichen Schulen steht am Ende der Jahrgangsstufe 10 der Real schulabschluss. Im Abschlusszeugnis wird die Eignung zum Wechsel auf eine Fachoberschule oder in die Gymnasiale Oberstufe vermerkt. Alle Mittelstufenschulen, die von 2011 an eingerichtet werden, sollen über ein Ganztagsangebot und eine pädagogische Mittagsbetreuung verfügen. Allerdings: Das Konzept der Mittelstufenschule sei ein freiwilliges Angebot an Schulen, das in den kommenden zehn Jahren schrittweise verwirklicht werden soll, so die zuständige Kultusministerin Henzler. Und eigentlich ist es nur eine Umetikettierung bereits bestehender Strukturen: Schon jetzt gibt es in Hessen fast 60 miteinander verbundene Haupt- und Realschulen und nur noch fünf eigenständige Hauptschulen. Und man erkennt natürlich den Sprengstoff der realen Entwicklung: Nur noch drei Prozent der hessischen Grundschüler werden von ihren Eltern auf einer Hauptschule angemeldet, aber tatsächlich landen dann etwa 20% der Schüler/innen in dieser Schulform. Ganz offensichtlich tut man sich in Hessen – aber nicht nur hier, sondern auch in Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen – schwer mit einer konsequenten Bereinigung der Schullandschaft.<sup>18</sup>

Aber trotz aller Notwendigkeit und Bedarfe, über die Schulstrukturen und –formen zu diskutieren und zu streiten: Die bildungswissenschaftliche Forschung und vor allem die Praxis können zeigen, dass es im Kern vor allem um **Prozesse und Schulklima** geht (bzw. gehen muss), wenn man eine „**gute Schule**“ als Zielgröße anstrebt – die sich eben durchaus auch im bestehenden System realisieren lässt. Worum es dabei geht, veranschaulicht die Abbildung 4 auf der folgenden Seite, die die Umsetzung der Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises aus dem Jahr 2006 beim Schulpreisträger, eine Grundschule in einem „sozialen Brennpunkt“ in Dortmund, skizziert.

Und natürlich ist ein so beeindruckendes Portfolio sowohl hinsichtlich der Breite wie auch der Tiefe der genannten Maßnahmen, wie es die 2006 ausgezeichnete Grundschule in Dortmund vorweisen kann, ganz wesentlich abhängig von den handelnden **Personen**, so dass eine echte Reformorientierung die **Qualität des pädagogischen Personals** wie auch der manageriellen Fähigkeiten und Ressourcen der **Schulleitungen** in den Mittelpunkt stellen sollte und muss<sup>19</sup> – bei aller Bedeutung der formalen Rahmenbedingungen, die allzu oft die bildungspolitische Diskussion dominieren und sie nicht selten verengen auf technische Fragen der Stellenschlüssel oder aber der andauernden Mangelverwaltung in zementierten Verwaltungsstrukturen, die häufig Frustrations- und Rückzugseffekte bei den Beteiligten auslösen.

18 **Baden-Württemberg** ist ein weiteres Beispiel für die Widerständigkeit gegen den erkennbaren Trend einer Transformation der eigenständigen Hauptschule: Dort versucht man es mit einer Erweiterung der bestehenden Hauptschule mit dem Ziel einer Attraktivitätssteigerung – dem Konzept der „**Werkrealschulen**“ als weitere und neue Schulform. Die Werkrealschule ist in Baden-Württemberg eine Sonderform der Hauptschule, die es begabten Hauptschülern ermöglicht, in einem 10. freiwilligen Hauptschuljahr die Mittlere Reife zu erlangen, indem sie an zusätzlichen Unterrichtsangeboten teilnehmen. Als Werkrealschule werden dabei sowohl die Hauptschulen bezeichnet, die das freiwillige 10. Schuljahr anbieten, als auch solche, in denen ab der 8. Klasse der erforderliche Zusatzunterricht angeboten wird. Ab dem Schuljahr 2010/11 wird die Werkrealschule als weitere Schule neben Gymnasium, Realschule und Hauptschule eingeführt. Zur Kritik vgl. auch Trenkamp (2008), der von einer „Bildungsmogelpackung“ spricht. In der Werbung, so seine Kritik, würde man von „Relaunch“ sprechen: Ein in die Jahre gekommenes und nicht sehr gefragtes Produkt wird aufgehübscht, umbenannt, neu verpackt und vermarktet („Raider heißt jetzt Twix“). Die einzige erkennbare Veränderung: Alle Werkrealschüler haben die mittlere Reife als Perspektive. Das haben gute Hauptschüler bisher auch schon, müssen dafür aber in der Regel nach der neunten Klasse die Schule wechseln. Doch am Schulsystem ändert sich nichts Grundlegendes: Die bindenden Empfehlungen bleiben, die drei Schultypen bleiben. Genaugenommen sind es fortan dreieinhalb. Denn nicht flächendeckend sollen Werkrealschulen die Hauptschulen ersetzen, sondern nur bei bisher mindestens zweizügigen Schulen (also mit zwei oder mehr Klassen pro Jahrgang) – zugleich sollen kleine einzügige Hauptschulen bestehen bleiben können, um im ländlichen Raum konfliktäre Schulschließungen zu vermeiden. In **Bayern** sollen ab 2010 Hauptschulen mit 300 Schülern und mehr zu „**Mittelschulen**“ werden können, die dann auch einen mittleren Schulabschluss anbieten können. Kleinere Hauptschulen können sich zu Schulverbänden zusammenschließen, um Mittelschule zu werden.

19 Was sich aber faktisch als überaus schwierig herausstellen muss, denn es geht hier eben nicht nur oder gerade gar nicht um inhaltlich zu beschreibende Wissens- und Kompetenzfelder, die man abzubilden versuchen kann in einer reformierten Lehrerbildung, sondern oftmals um **Haltungen** und damit auch um **Wertorientierungen** als wichtige, gerne aber angesichts ihrer schlechten Modellierbarkeit ausgeblendeten Komponenten der pädagogischen Professionalität.



Abb. 4: Prozesse und Klima - Das Beispiel Grundschule Kleine Kielstraße in Dortmund; Gewinner des Deutschen Schulpreises 2006

#### 4. Die schulpolitischen Reformvorstellungen des Paritätischen Hessen: Die (frei-gemeinnützige) „Bürgerschule“ ante portas?

Der Paritätische in Hessen hat 2009 unter dem Titel „Schule neu denken“ Thesen zur Reform des Schulwesens vorgelegt (Der Paritätische Hessen 2009).<sup>20</sup> Das Papier erläutert die folgenden sieben Thesen, mit denen der Paritätische für einen Paradigmenwechsel in der Schulpolitik plädiert:

- (1) „Schule muss ein modernes Bürgerethos vermitteln, das Individuum stärken, partizipativ und demokratisch organisiert sein.“
- (2) „Staatliche Schulen müssen aus den zentralistischen Verwaltungsstrukturen herausgelöst werden, und frei-gemeinnützige Schulen sollten als Alternative aufgebaut werden.“
- (3) „Schule muss in das Gemeinwesen eingebunden sein und sozialraumorientiert agieren.“
- (4) „Frei-gemeinnützige Schulen müssen die gleiche Finanzierung wie staatliche Schulen erhalten, damit dort allen Schülerinnen und Schülern ein kostenfreier Schulbesuch möglich ist.“
- (5) „Chancengleichheit muss für jeden Schüler und für jede Schülerin garantiert werden.“
- (6) „Frei-gemeinnützige Schulen erhalten im Rahmen von landesweiten Bildungsstandards eine weitestgehende konzeptionelle, pädagogische und organisatorische Autonomie.“
- (7) „Mehr Bildungsgerechtigkeit für Schülerinnen und Schüler durch den Ausbau der qualifizierten Ganztagschule.“

<sup>20</sup> Das hessische Thesenpapier basiert auf einem Thesenpapier des Paritätischen Gesamtverbandes zur Schulpolitik. Auf der Länderebene haben neben Hessen auch Berlin und Bremen modifizierte Konzepte der vorgeschlagenen „Bürgerschule“ vorgelegt.

Die Forderungen des Paritätischen lassen sich verdichten in den Punkten:

- Gleichstellung der frei-gemeinnützigen Schulen mit den staatlichen Schulen
- Förderung der Schulen in freier Trägerschaft ab der Eröffnung der Schule
- verlässlich ganztägig organisierte Schulen
- Kommunalisierung der Schulpolitik

Die Punkte verdeutlichen, dass es – von außen betrachtet – primär um eine **Gleichstellung** der privaten mit den staatlichen Schulen geht, hierbei **vor allem hinsichtlich der Finanzierung der Schulen**.<sup>21</sup>

- Eine Anmerkung zur Begrifflichkeit: Der Paritätische lehnt eine Titulierung als „**Privatschulen**“ explizit ab mit dem Hinweis, dass der Verband für den Ausbau von **frei-gemeinnützigen, nicht-kommerziellen Schulträgerschaften** plädiere. Es gehe ihm also um öffentlich- oder privatrechtliche Stiftungen sowie frei-gemeinnützige Träger. Damit wären aber andere nicht-staatliche Träger, die offen auf Gewinnerzielung ausgerichtet sind, von diesem Modell ausgeschlossen. Das klingt prima facie beruhigend angesichts der (ideologisch wie auch faktisch gut begründbaren) Vorbehalte gegen eine offene Transformation der Schulbildung in eine „Ware“. Aus einer grundsätzlichen Perspektive sind hier allerdings Fragezeichen anzubringen, schon angesichts der Tatsache, dass durchaus viele frei-gemeinnützige Unternehmen „Gewinne“ realisieren, diese aufgrund der Bestimmungen des Gemeinnützigkeitsrechts nur anders ausgewiesen und letztendlich nach relativ kurzer Zeit wieder reinvestiert werden müssen.<sup>22</sup> Vor diesem Hintergrund wird trotz der Distanzierung des Paritätischen an dieser Stelle mit dem Begriff der „Privatschulen“ operiert, um darüber die entscheidende Abgrenzungslinie zur „staatlichen“ Schule zu markieren: **Die nicht-staatliche Trägerschaft der Schule**. Die zuweilen angesichts der medial vor dem Hintergrund der tatsächlichen Bedeutung völlig übergewichtige Berichterstattung über einzelne privat-gewerbliche, auf Gewinn gerichtete Schulträger zu beobachtende reflexhafte Abwehr gegen „Privatschulen“ als Hort der „Vermarktlichung“ nun auch der Schulbildung<sup>23</sup> steht in keiner Relation zu der tatsächlichen Ausformung des Privatschulsektors in Deutschland<sup>24</sup> wie auch in den meisten anderen Ländern: „Denn wirklich privatwirtschaftlich, d.h. profitorientiert ausgerichtete Privatschulen finden sich im all-gemeinbildenden Sektor nur selten oder sind, wie in den USA, recht kurzlebig und zudem sozial hoch selektiv. Die weit überwiegende Mehrheit privater Ersatzschulen wird in nahezu allen westlichen Ländern entweder von Körperschaften öffentlichen Rechts (z.B. Kirchen) oder einem gemeinnützigen Träger bzw. Trägerverein unterhalten. Geld verdienen lässt sich im Privatschulsektor offensichtlich nur in der Sparte Nachhilfe und Prüfungsvorbereitung“ (Cortina/Koinzer/Leschinsky 2009: 751). Als durchaus lehrreiches Beispiel für die Probleme mit

21 Diese Forderung ist angesichts der heute gegebenen Finanzierungsverhältnisse in Hessen durchaus nachvollziehbar: „Derzeit stellt das Land Hessen nach dem gültigen Ersatzschulfinanzierungsgesetz einem Kind an einer frei-gemeinnützigen Schule bis zu 40 % weniger finanzielle Unterstützung zu Verfügung als einem Kind an einer staatlichen Schule“ (Der Paritätische Hessen 2009: 5).

22 Durchaus aufschlussreich in diesem Kontext ist die aktuelle Aufregung in Berlin über die Aktivitäten der „Treberhilfe“, dessen Geschäftsführer durch einen Maserati als Dienstwagen unangenehm aufgefallen ist. Die „Treberhilfe“, die in ihren Unterkünften nach eigenen Angaben im Jahr 2009 mehr als 3.700 Obdachlose und sozial Benachteiligte betreute, gehört zu den größten gemeinnützigen Unternehmen der Stadt. Der frühere SPD-Politiker Harald Ehlert hat das Unternehmen in den vergangenen 20 Jahren aufgebaut - und von der Auslagerung an private Träger und der zunehmenden Wettbewerbsorientierung profitiert. Die „Treberhilfe“ erwirtschaftete zuletzt 12 Millionen Euro Umsatz und eine Million Euro Überschüsse. Unklar ist, wohin die Überschüsse bei Ehlert geflossen sind. In der öffentlichen Debatte meldete sich auch der Paritätische zu Wort: „Grundsätzlich seien Überschüsse durchaus sinnvoll, sagt der Geschäftsführer des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes, Menninger. „Es ist mindestens eine Umsatzrendite von drei Prozent notwendig, sonst kann man wirtschaftliche Risiken nicht abfedern. Allerdings gilt auch: Wer langfristig hohe Überschüsse erzielt, da muss man nachgucken“ (Rennefanz 2010).

23 Vgl. hierzu als Beispiel einer daraus abgeleiteten Kritik des Modells der „Bürgerschule“ des Paritätischen die Ausführungen von Wernicke (2009), der den Vorschlag des Paritätischen einordnet als eine „neoliberale Entstaatlichung in progressivem Gewand und mit linkem Zungenschlag“.

24 Eine umfassende Bestandsaufnahme über die Privatschulentwicklung in Deutschland findet sich bei Koinzer/Leschinsky (2009). Über den „Schüler als Kunden“ vgl. den Artikel von Trenkamp (2009).

dem „Geld verdienen“ im Privatschulsektor sei an dieser Stelle auf den medial produzierten „Hype“ um die Phorms Management AG hingewiesen, die nunmehr recht unsanft auf den harten Boden der Realität des „Bildungsmarktes“ gelandet ist. Acht Schulen betreibt Phorms (noch) in ganz Deutschland. Jeweils zwei in Berlin und Frankfurt, auch in München, Hamburg und Köln gibt es Standorte. Knapp 2.000 Schüler lernen derzeit insgesamt bei Phorms, stets zweisprachig und mit einem zweiten Assistant-Teacher in der Klasse.<sup>25</sup> Die Phorms-Kette stand für den Boom der Privatschulen: Bundesweit hat sie Schulen eröffnet, die Kindern modernen Unterricht versprechen - und dem Betreiber Profit bringen sollen. Die aggressive Marketingstrategie der Phorms-Gruppe ging sogar dem Verband der Privatschulen derart auf die Nerven, dass sie dem Unternehmen die Aufnahme verweigerte. Doch das Geschäftsmodell wankt: In Hannover und Köln stehen zwei der acht Phorms-Schulen vor dem Aus. Neugründungen, wie in Heidelberg geplant, sind vom Tisch. Weiter bestehen bleiben sollen lediglich die Schulen in Berlin, München, Hamburg und Frankfurt.<sup>26</sup> Ursprünglich wurden Renditen von sechs bis acht Prozent in Aussicht gestellt. Nun klingt das alles ganz anders – so seien die „Investoren eher Sponsoren“, so der Kaufmann und ehemalige Telekommunikationsmanager Klaus Lechner als derzeitiger Aufsichtsratschef des Unternehmens in einem Interview.<sup>27</sup>

Das Modell einer „Bürgerschule“ des Paritätischen kann durchaus eingeordnet werden in die in der Abbildung 3 aufgezeigte Entwicklungslinie einer modernen Aufgabenteilung zwischen der zentralen und der dezentralen Ebene, wie man sie in vielen anderen Schulsystemen finden kann – und die, das sei hier besonders hervorgehoben, natürlich auch innerhalb eines öffentlichen Schulsystems angestrebt und realisiert werden kann, *ohne* deshalb einen Systemwechsel bei der Trägerschaft vornehmen zu müssen. Aber genau dieser wird im Thesenpapier des Paritätischen entfaltet – und das verdeutlicht zugleich den im Vergleich zum Ist-Stand systemsprengenden Charakter der Forderungen:

„Der **Staat** ist für die Verlässlichkeit, Finanzierung und das Angebot eines vielfältigen Schulwesens verantwortlich, sichert die Schulpflicht und garantiert die Standards.

Politische Entscheidungen gewährleisten die Rahmenbedingungen und setzen grundlegende Ziele. Die **Bildungsverwaltung** konkretisiert Bildungsziele bzw. Bildungsstandards, vereinbart konkrete Rahmenbedingungen und Erfolgskontrollen an den Schulen. Dabei sollten die Rahmenrichtlinien ziel- und kompetenzorientiert sein und den Schulen genügend Freiräume für die inhaltliche und methodische Ausgestaltung geben. Es muss sensibel abgewogen werden zwischen einheitlichen Bildungsstandards, die die Mobilität der Schüler/-innen bei einem Schulwechsel ermöglichen, und größtmöglichem Gestaltungsfreiraum der einzelnen Schule. Die **Schulaufsicht** hat die Aufgaben der Qualitätskontrolle, Evaluation und der Beratung sowie eine geregelte und faire Sanktion bei Nichterreichen der Ziele. Sie erhält wesentlich stärker als heute die Rolle einer Service- und Unterstützungseinrichtung.

Die jeweiligen **Schulen und Schulträger** sollten mittels ihrer pädagogischen Konzepte selbst bestimmen, wie sie die Bildungsziele erreichen. Damit erhalten sie die Möglichkeit, ihre Bildungs- und Erziehungsarbeit gezielter auf die unmittelbar vor Ort bestehenden spezifischen Bedingungen und Erfordernisse auszurichten. Das Konzept- und Bildungsmanagement und somit auch die volle Personalhoheit müssen den Schulen übertragen werden. Dies erfordert eine grundlegende Veränderung der Anstellungs- und Beschäftigungsverhältnisse von Lehrerinnen und Lehrern unter Aufgabe des Beamtenstatus“ (Der Paritätische Hessen 2009: 7)<sup>28</sup>.

25 Allerdings ist es nicht ganz billig. Die Preise bei Phorms variieren zwischen 90 und 1.200 Euro pro Monat, je nach Standort und Einkommen der Eltern. In Hannover zahlten die Eltern maximal 500 Euro. Und weil die Schulbehörden das Schulgeld dort deckelten, mussten Eltern, die nach der Preisberechnung anhand ihres Einkommens mehr zahlen müssten, zusätzlich an einen Förderverein spenden.

26 Vgl. Füller (2010). An anderer Stelle verweist das Phorms-Management in einem Interview auf die erheblich divergierenden Förderbedingungen in den einzelnen Bundesländern, die man unterschätzt habe: „In Niedersachsen gibt es nach einer Wartezeit für einen Grundschüler 175 Euro Zuschuss - in Hamburg 850, in München über 600 Euro“ (taz, 24.02.2010).

27 Vgl. „Private sind bei Bildung nicht gewollt“. Interview mit Klaus Lechner und Béa Beste (taz, 24.02.2010).

28 Hervorhebungen nicht im Original.

## 5. Ganz neue schulpolitische Koalitionen in Hessen? Das paritätische „Bürger-schulmodell“ und die Privatschulinitiative der Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände (VhU)

Aktuell wird die schulpolitische Diskussion in Hessen bereichert durch einen Vorstoß der Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände (VhU), der zumindest partiell und auf den ersten Blick einige Schnittstellen zu den Forderungen des Paritätischen aufweisen kann. Im Februar 2010 wurde ein Positionspapier der VhU „Privatschulen in Hessen – Stand und Perspektiven“ mit einem weit reichenden Forderungskatalog veröffentlicht (Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände 2010). Zusammenfassend lauten die Forderungen der VhU:

1. Der **Anteil an Schulen in freier Trägerschaft** in Hessen wird von **heute 6,1 %** bis zum Jahr **2020 auf 10 %** und bis zum Jahr **2030 auf 20 %** erhöht (Schulentwicklungsplanung).
2. Schulen in freier Trägerschaft werden **ab dem Jahr 2015 zu 100% öffentlich gefördert**. Die Finanzierung erfolgt durch **Effizienzsteigerung** im staatlichen und kommunalen Schulwesen.
3. **Ab dem Jahr 2020** erfolgt die Finanzierung **aller** Schulen über **Bildungsgutscheine**, die jeder Schüler für eine Schule seiner Wahl und Eignung einlösen kann. Der Wert des Bildungsgutscheins wird **anhand von regionalen und sozialen Faktoren** festgelegt.
4. **Im Jahr 2020** verfügen alle staatlichen Schulen – oder deren Verbände – über **Rechtsfähigkeit** und haben **volle Personal und Ressourcenverantwortung**.
5. Alle Schulen mit staatlicher Finanzierung arbeiten nach **gleichen staatlichen Bildungsvorgaben (Bildungsstandards, Kerncurricula, zentrale Abschlussprüfungen)**. Weitere Ziele zwischen Staat und Schulen werden über individuelle Vereinbarungen geregelt.
6. Im Rahmen der Qualitätssicherung werden alle Schulen mit öffentlicher Finanzierung **regelmäßig vom IQ evaluiert**. Die Ergebnisse dienen zur Rechenschaftslegung gegenüber Landesregierung bzw. Landtag und als Grundlage zur Vereinbarung von Zielen.<sup>29</sup>

Diese doch sehr weit reichenden Vorschläge des VhU – die sich hinsichtlich der systemsprengenden Komponente mit den Forderungen des Paritätischen treffen – scheinen das Ergebnis eines gewissen „Frustrationsprozesses“ der VhU angesichts der Entwicklungsstarre in Richtung „Selbständige Schule“ zu sein. Bereits 2004 hatte die VhU ein Positionspapier „Selbständige Schule 2015“ vorgelegt (Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände 2004). Damals wurde gefordert: Die Selbständige Schule - oder mehrere Schulen gemeinsam - befinden sich in öffentlicher Trägerschaft, sind zu 100% öffentlich finanziert und haben eine eigene Rechtsform. Vollständige Budgethoheit und Personalverantwortung der einzelnen Schule, Ausrichtung, Evaluation und Rechenschaftslegung anhand von Bildungsstandards, Bildungszielen und Zielvereinbarungen sind dabei die wichtigsten strukturellen wie organisatorischen Eckpfeiler. Vor diesem Modellhintergrund ist die aktuelle Hinwendung der VhU zu den Schulen in freier Trägerschaft verständlich: Würden diese Ersatzschulen zu 100 % staatlich finanziert und befänden sie sich unter Beibehaltung ihrer inneren Organisationsstruktur jedoch in öffentlicher Trägerschaft (Land, Kommune oder gemeinsame Stiftung), entsprächen sie weitgehend dem von der VhU bereits 2004 vorgeschlagenen Modell der Selbstständigen Schule. Nunmehr werden die bereits im bestehenden System vorhandenen Schulen in freier Trägerschaft „nach vorne geschoben“, um darüber das Ziel „Selbständige Schule“,<sup>30</sup> das bislang im staatlichen Schulsystem stecken geblieben ist, zu realisieren. Insofern könnte man davon sprechen, dass es tatsächlich eine auf den ersten Blick etwas überraschend wirkende schulpolitische Koalition zwischen einem Wohlfahrtsverband und der VhU geben könnte, trifft man sich doch in einem gemeinsamen Ziel: die **Gleichstellung und Förderung der Schulen in freier Trägerschaft innerhalb eines öffentlichen Schulsystems**.

<sup>29</sup> Vgl. Pressemitteilung der VhU vom 23.2.2010. Hervorhebungen nicht im Original.

<sup>30</sup> Und ursprünglich wurde dieses Ziel explizit als eine primär „betriebswirtschaftliche“ Binnenmodernisierung des *bestehenden* staatlichen Schulsystems entwickelt und vorgetragen, *ohne* die „Systemfrage“ der Trägerschaft aufzuwerfen.

- Wie immer steckt das „aber“ im Detail. Sicher nicht unproblematisch für den Paritätischen wird die Feststellung der VhU sein, die Schulen in freier Trägerschaft, die schon heute selbstständige Schulen seien, arbeiten „effizienter“ als staatliche Schulen. Sie erbringen bessere oder gleichwertige Leistungen, bei deutlich weniger finanziellem „Input“. Sie sind so Vorbild für die „neue“ staatliche „Selbstständige Schule“ (also der eigentlichen Zielrichtung der VhU), erst Recht vor dem Hintergrund zunehmend knapper werdender öffentlicher Mittel. Geht es also doch letztendlich „nur“ um Kostensenkung? Der diskussionsbedürftige „Effizienzoptimismus“ die Schulen in freier Trägerschaft betreffend, wie er von der VhU geäußert wird, kann und wird von den Vertretern eines „Bürgerschulmodells“ kritisch gesehen werden, die sicherlich Bedenken haben, sich für eine Kostensenkungsstrategie instrumentalisieren zu lassen.

Ob es tatsächlich eine „schulpolitische Koalition der Ungleichen“ in Hessen geben kann (und sollte), muss hier dahingestellt bleiben. Interessanter ist die Frage, was denn ein Paradigmenwechsel bedeuten würde, wie ihn sowohl das „Bürgerschulmodell“ des Paritätischen wie auch die nun unter dem Dach der Privatschulen gepackte „Selbstständige Schule“ darstellen würde:

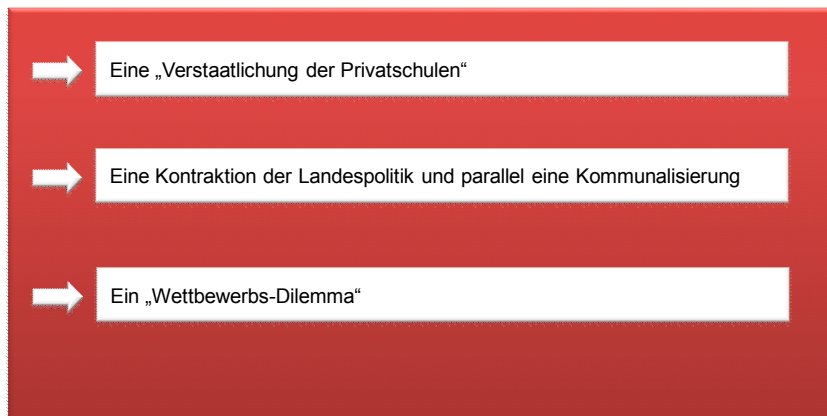


Abb. 5: Was der schulpolitische Paradigmenwechsel bedeuten würde

Es mag zuerst einmal paradox erscheinen, wenn hier die These aufgestellt wird, dass es zu einer „**Verstaatlichung der Privatschulen**“ kommen würde, aber diese scheinbare Widersprüchlichkeit lässt sich schnell auflösen: Die vollständige Gleichstellung der Schulen in freier Trägerschaft mit den

herkömmlichen Schulen in staatlicher Trägerschaft in

finanzieller Hinsicht geht einher mit einer vollständigen Einbindung der Schulen unabhängig von ihrer jeweiligen Trägerschaft in ein den inneren Betrieb zwar autonomisierendes, aber ansonsten dezidiert von außen steuerndes System der staatlichen Vorgaben, Vereinbarungen, Überprüfungen und sonstiger Kontrollmechanismen. Die finanzielle Gleichstellung der Schulen geht und muss einhergehen mit einem „Kontrahierungszwang“ für die Privatschulen die Schüler/innen betreffend. Dies wäre eigentlich nur die Radikalisierung eines seit längerem international beobachtbaren Trends einer zunehmenden Konvergenz in der Finanzierung der Privatschulsysteme in Richtung einer „staatlich finanzierten Privatschule“.<sup>31</sup>

**Kontraktion der Landespolitik und parallele Kommunalisierung** resultieren aus dem veränderten Steuerungsansatz. Das Land würde und dürfte auch nur noch erkenn- und spürbar weniger *direkt* in das System intervenieren, sondern man müsste sich fokussieren auf die Standardsetzung, das Monitoring und die Evaluierung der Schulen, die aber *in sich* eine weitaus größere Autonomie genießen könnten, trotzdem bzw. gerade deswegen aber einer dezidierten extern angelegten Governance seitens des Landes unterworfen werden müssten. Die geforderte Kommunalisierung ist passungsfähig zu der gerade im Bürgerschulmodell des Paritätischen herausgehobenen sozialräumlichen Einbettung in die kommunale Schul- und Jugendhilfeplanungslandschaft und in diesem Kontext auch zwingend zur Abstimmung der unterschiedlichen Steuerungs- und Planungsbedarfe, die auf Landesebene gar nicht realisierbar wären. Allerdings – das kann hier nur angedeutet werden – leiden kommunalisierte Systeme bei allen Vorteilen aufgrund der grundsätzlich in ihnen möglichen Ganzheitlichkeit immer auch

31 Dieser Terminus wird von Cortina/Koinzer/Leschinsky (2009: 747) verwendet. Dort auch weitere Nachweise.

unter einem „Unterkomplexitätsproblem“ hinsichtlich von Infrastrukturen, die sich nicht sozialräumlich kleinteilig ausweisen und planen lassen, sondern die eine kommunal übergreifende Planung erforderlich werden lassen – was bekanntlich nicht die Stärke der kommunalen Ebene darstellt. Insofern bleibt auch in einem kommunalisierten System die Schnittstelle zu einer weiter erforderlichen Regional- und Landesplanung im Sinne einer Systementwicklung bestehen.

Von grundsätzlicher und nicht auflösbarer Problematik ist das „**Wettbewerbsdilemma**“, das in beiden Reformvorschlägen grundgelegt ist. Ob es nun um erhoffte „Effizienzgewinne“ oder um die im Vergleich zum Status quo erheblich stärkere Berücksichtigung und Einbindung der Eltern und ihrer Wünsche und Bedürfnisse in Form der „Bürgerschulen“ geht – immer wieder basieren die Annahmen der Vertreter dieser Modelle auf entsprechende Effekte aus einer **möglichst weitreichenden wettbewerblichen Ausgestaltung des Schulsystems**, in dem nicht nur die eher abstrakt angelegte Wahlfreiheit, sondern ganz konkret die Abwahl- und Wahlmöglichkeit der Eltern realisiert werden kann. Dies ist aber **höchst voraussetzungsvoll**, denn es bedingt, dass sich dieser Wettbewerb infrastrukturell überhaupt realisieren lässt. Dies ist in (groß)städtischen Gebieten durchaus vorstellbar und umsetzungsfähig.<sup>32</sup>

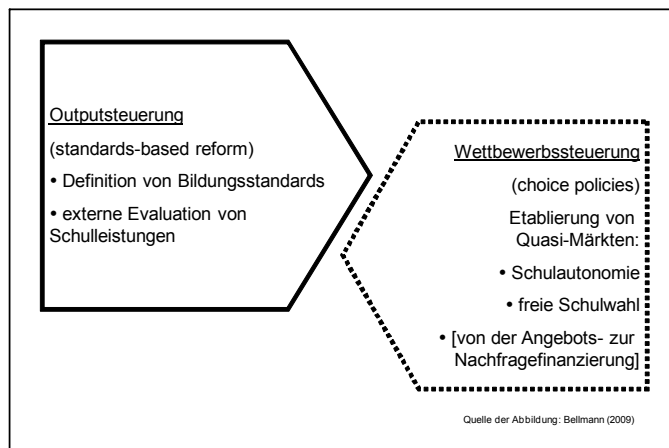


Abb. 6: Output- und Wettbewerbssteuerung im Schulsystem

Die Abbildung verdeutlicht die grundsätzlichen sich ergänzende Wirkung einer Outputsteuerung mit einer Wettbewerbssteuerung. Allerdings hat Bellmann (2009) nicht umsonst die Outputsteuerung hervorgehoben, während die Wettbewerbssteuerung lediglich gestrichelt dargestellt wird. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass eine **Outputsteuerung** einerseits *auch ohne* eine komplementäre Wettbewerbssteuerung möglich ist und darüber hinaus – das soll hier gar nicht bewertet werden – als Trend in den Bildungssystemen seit den 1990er Jahren zunehmend erkennbar

ist. Eine Realisierung der Wettbewerbssteuerung ist hingegen wesentlich schwieriger und diskussionsbedürftiger (vgl. schon Bellmann 2007).

Man kann sich die vielfältigen Probleme, die hier hinsichtlich einer „wettbewerblichen“ Steuerung angedeutet werden, vergegenwärtigen, wenn man die **demografische Entwicklung** berücksichtigt, die bereits seit längerem das Schulsystem *als eigenständiger Wirkfaktor* eben auch institutionell massiv beeinträchtigt bzw. verändert.

- Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, dass die Debatte über einen Umbau des drei- bzw. viergliedrigen Schulsystems in Deutschland primär ideologisch geführt wird – mit Ausschlägen in alle Richtungen, je nach parteipolitischer Verortung, und die teilweise Züge eines Glaubenskampfes angenommen hat, während zugleich ein eindeutiger *Trend in Richtung Verdichtung der Schulformen in Richtung integrierte Schulsysteme* (die ja wohlgerne intern höchst

32 Die hier manifeste Grundproblematik wird erkennbar, wenn man die Forderung nach einer Finanzierung der Bildungseinrichtungen über **Gutscheine** betrachtet, die ja einen Baustein im VhU-Modell darstellt, und die seit einigen Jahren vor allem im Bereich der Finanzierung von Kindertageseinrichtungen eine Rolle spielt. Es wird viel darüber diskutiert, aber nicht ohne gewichtige Gründe findet man eine derartig ausgestaltete Finanzierung nur in den beiden großen Stadtstaaten Hamburg und Berlin realisiert. Der wichtigste – und hier von besonderem Interesse: Man braucht eine kritische Masse an aus- und damit auch abwählbaren Bildungseinrichtungen, damit sich die positiven Effekte dieser radikalen Variante einer nachfrageorientierten Steuerung auch ausformen können. Nur dann werden die Einrichtungen wie gewünscht bzw. erhofft ihre Angebotsstrukturen nachfrageorientierter ausgestalten. Dies stößt allerdings dann schnell an seine Grenzen, wenn man konfrontiert ist mit der Marktkonfiguration eines engen Angebotsoligopols oder – wie in vielen ländlichen Regionen – sogar mit einem Angebotsmonopol. Vgl. hierzu weiterführend die kritischen Hinweise am Beispiel der Debatte über eine Gutscheinförderung im Kita-Bereich bei Sell (2010).



differenzierend angelegt sein können) beobachtbar ist (wenn auch mit sehr unterschiedlichen Entwicklungsgeschwindigkeiten und strukturellen Brüchen in den einzelnen Bundesländern), der ohne irgendeine politisch-ideologische Präferenz *aus der Faktizität der demografisch determinierten Sachzwänge* ableitbar ist und insofern einen Bewältigungsversuch darstellt, der auf die rückläufige Zahl an Kindern und Jugendlichen zu *reagieren* versucht.

Betrachten wir nur einmal einige ausgewählte Daten für das Bundesland Hessen. Demnach ist die Zahl der Grundschüler/innen in Hessen von 242.000 im Jahr 2006 auf bereits 222.000 in 2010 zurückgegangen. In den kommenden zehn Jahren bis 2020 wird ein weiterer Rückgang auf 195.000 seitens des Statistischen Bundesamtes angenommen. Damit wird sich die Zahl der Grundschüler/innen in den Jahren 2006 bis 2020 um 20% reduzieren – in der Sekundarstufe I sind es im gleichen Zeitraum 23% und in der Sekundarstufe II 18%.

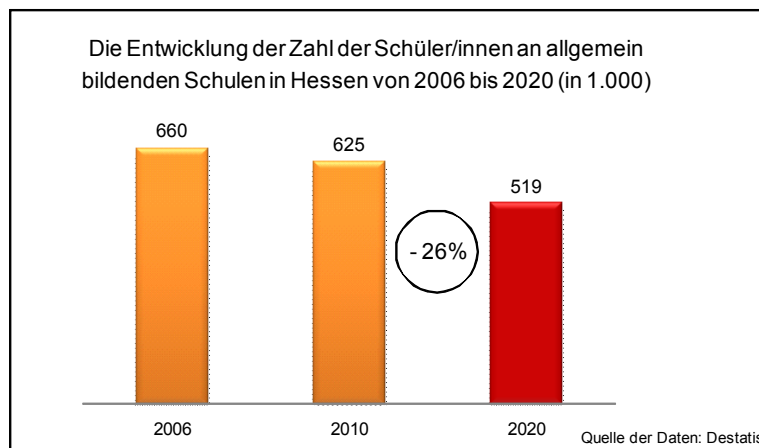


Abb. 7: Allein in den kommenden zehn Jahren wird sich die Zahl der Schüler/innen an allgemein bildenden Schulen um 106.000 verringern

Diese hier nur für die hoch aggregierte Ebene des Landes zusammengefasste Entwicklung wird sich natürlich regional und lokal sehr unterschiedlich ausprägen.

Man kann allerdings zum einen davon ausgehen, dass insgesamt gesehen der demografische Druck auf das Schulsystem dergestalt steigen wird, dass es **eher um Verdichtung und Zentralisierung** als denn um die Auffächerung der institutionellen Infrastruktur gehen wird und zum anderen wird vor allem in den eher ländlich strukturierten Räume wohl **eher eine „klassische“ Sicherstellungsproblematik** anfallen in dem Sinne,

dass man froh sein kann, überhaupt noch *ein* bestimmtes Angebot aufrecht erhalten zu können. Wie soll da eine „Wettbewerbssteuerung“ funktionieren (können), die eine freie Schulwahl eben auch von der Angebotsseite garantieren muss, will sich nicht leerlaufen in einen reduzierten Wechsel von einem Monopol in das andere?

## 6. Was kann man realistisch erwarten hinsichtlich der weiteren Schulsystementwicklung und welchen Beitrag könnte die schulpolitische Stoßrichtung des Paritätischen in Hessen hierbei leisten? Und was ist eigentlich mit der „Wertorientierung“?

Die bisherige Argumentation hat aufzeigen können, dass die derzeit vorliegenden schulpolitischen Reformvorschläge – ob vom Paritätischen oder von der VhU – schnell **an Systemgrenzen stoßen**, die relativ plausibel eine auch nur annähernde Umsetzung unwahrscheinlich erscheinen lassen. Trotzdem können die Vorstöße wichtige **Impulse** setzen für die weitere Systementwicklung.

- Zunächst einmal könnte man von außen betrachtet die Forderungen des Paritätischen **reduzieren** – und das ist hier keinesfalls zwischen den Zeilen negativ konnotiert – **auf ihren Kern im Sinne des verbandlichen Interessenvertretungsanspruchs**: Die Bedingungen, unter denen die eigenen Mitglieder operieren müssen, sollen *vor allem hinsichtlich der Finanzierung* in Richtung auf eine **schrittweise Gleichstellung mit den staatlichen Schulen** verändert

werden. An dieser (nur scheinbar rein instrumentellen) Stelle treffen sich die Forderungen des Paritätischen mit denen der VhU. Letztendlich geht es um die **Herstellung von „Waffengleichheit“ in einem prinzipiellen Konkurrenzverhältnis** zwischen staatlichen und privat getragenen Schulen **innerhalb** eines öffentlichen Schulsystems, ohne dass damit die Frage beantwortet werden kann, ob ein solcher Wettbewerb überhaupt herstellbar, geschweige denn auch wirklich wünschenswert wäre. Eine – angesichts der haushaltspolitischen Realitäten sicher nur schrittweise erreichbare – Verbesserung der Finanzierungsbedingungen würde im Zusammenspiel mit anderen Einflussfaktoren vor allem auf Seiten der nachfragenden bildungsnahen Eltern den Anteil der Privatschulen in den kommenden Jahren nach oben treiben.

- Dieser Prognose wird gestützt aus der allgemeinen Diskussion innerhalb der Bildungsforschung über die **erwartbaren Entwicklungslinien der Privatschulen in Deutschland**, wie sie z.B. von Cortina/Koinzer/Leschinsky (2009) im Anschluss an eine international vergleichende Bestandsaufnahme skizziert werden – und die gerade angesichts der vom Paritätischen in den Raum gestellten besonderen Bedeutung der „Wertorientierung“<sup>33</sup> der schulpolitischen Vorschläge eine besondere Beachtung verdienen: Die Autoren weisen darauf hin, dass mit Blick auf die Genese des Privatschulwesens historisch gesehen der Stellenwert der Privatschulen in Deutschland bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts vor allem aus ihrem **Antagonismus zum staatlichen Schulsystem** entsprang, an erster Stelle dabei die *Protektion religiös-wertorientierter Bildungsphilosophien und/oder Machterhalt kirchlicher Organisationen*, die *Reproduktion sozialer Eliten*, die *Praxisnähe und Anpassungsfähigkeit in der Berufsausbildung*<sup>34</sup> und schlussendlich die *Etablierung alternativ-pädagogischer Konzepte*. Ernüchternd, zugleich aber auch hoch relevant ist an dieser Stelle der Befund der Autoren zum letztgenannten Motiv der Privatschulentwicklung: „Wie man an den geringen Prozentanteilen alternativpädagogisch geprägter Schulen im Privatschulsektor aller Länder ablesen kann, sind sie seit jeher wohl eher Trittbrettfahrer denn Motoren der Privatschulbewegung gewesen. Nennenswerte Anteile haben zudem nur die ‚klassischen‘ Alternativkonzepte (Montessori und Waldorf, in Frankreich auch Freinet), die in vielen Ländern auch Niederschlag in der Reform der staatlichen (Grundschul-)Pädagogik gefunden haben. Es hat den Anschein, als ob die Nachfrage nach ‚reinen‘ Alternativschulen in den meisten Ländern auf eine kleine Gruppe von Eltern innerhalb der bildungsbürgerlichen Mittelschicht begrenzt ist“ (Cortina/Koinzer/Leschinsky 2009: 749).

33 Generell sei an dieser Stelle angemerkt, dass die „Wertorientierung“ in den schulpolitischen Thesen des Paritätischen zwar besonders herausgestellt und ins Feld geführt wird als ein zentrales Distinktionsmerkmal der Schulen in freigeinnütziger Trägerschaft, die konkreten Inhalte dieser „Wertorientierung“ aber bleiben – notwendigerweise angesichts der Breite der vom Verband organisierten Träger – unklar. Sind es ganz spezifische (reform)pädagogische Konzepte oder letztendlich doch nur der Tatbestand einer eben nicht-staatlichen Trägerschaft, die aber keinesfalls erkennen lässt, welche besondere inhaltliche Ausrichtung die Schule hat? Gleichsam der kleinste gemeinsame Nenner scheint mir in der besonderen Bedeutung der Aktivierung und Verantwortungsübernahme seitens der Eltern zu liegen, wenngleich man sich als Entwicklungslinie sofort auch vorstellen kann, wie eine solche im Laufe der Zeit transformiert zu einer trägerlastigen Ausdifferenzierung der Organisation im Sinne einer Verselbständigung und Ablösung von den ursprünglichen Intentionen. Vergleichbare Prozesse charakterisieren das ganze Feld der wohlfahrtsverbandlichen Arbeit. Insgesamt betrachtet scheint mir der Paritätische – allerdings aus strukturellen Gründen nachvollziehbar und nicht auflösbar - besonders eingespant zu sein in dem Spannungsfeld einer postulierten Werteorientierung und der gleichzeitigen „Sprachlosigkeit“ gegenüber der konkreten Ausformung dieser Werte, was angesichts der enormen Breite der unter dem Dach dieses Verbandes organisierten Interessen gar nicht anders sein kann. Bei allem Verständnis für diese Situation macht das natürlich in der politischen Praxis den Bezug auf „Werteorientierung“ schwieriger kommunizierbar als beispielsweise für einen Verband, der „lediglich“ katholische oder sonstige kirchlich gebundene Wertorientierung für sich reklamieren kann und muss. Obgleich – das „entspannt“ sofort wieder das (paritätische) Dilemma – auch diese „eindimensional“ ausgerichteten Verbände aus strukturellen Gründen „Artikulationsschwierigkeiten“ haben, was denn z.B. nun genau das „Katholische“ an einer Schule ist. Hier manifestiert sich letztendlich der in der Bildungsforschung postulierte Trend einer *Konvergenz* der staatlichen und der privaten Schulen hin zu „öffentlichen Schulen“.

34 Es sein an dieser Stelle nur darauf hingewiesen, dass es eine Auffälligkeit der deutschen Debatte über Privatschulen ist, dass dabei im Regelfall eine Verengung auf die sehr kleine Zahl an profitorientierten Schulen oder (schon seltener) auf die ebenfalls überschaubare Menge der wirklich reformpädagogisch ausgerichteten, alternativen Schulen stattfindet, hingegen einer der größten und durchaus erfolgreich aufgestellten Privatschulbereiche, nämlich die privaten Schulen des Berufsausbildungssystems, immer unterbelichtet ist.

- Wenn der Befund von Cortina et al. zutreffend ist, dann wäre die ***Innovations- und Inkubatorfunktion der reformpädagogisch ausgerichteten Schulen für das staatliche Schulsystem*** ein wichtiges Pfund, mit dem man in der Debatte über eine bessere Ausstattung der Privatschulen wuchern könnte. Hier ließen sich faktisch wirksame, positive Wettbewerbseffekte verwenden für eine Verbesserung der realen Bedingungen, unter denen die Schulen in freier Trägerschaft arbeiten müssen. Ganz praktisch würde das aber für den Paritätischen bedeuten, die inhaltliche Konkretisierung der - erst einmal abstrakt gehaltenen - Werteorientierung der von ihm vertretenen Schulen für die allgemeine Schulentwicklung herauszustellen, um mit dem daraus ableitbaren meritorischen Gehalt eine bessere Ausstattung, generell bessere Wettbewerbsbedingungen mit dem Ziel einer Verbesserung des allgemeinen Schulsystems erreichen zu können.
- Allerdings sei an dieser Stelle auf eine weitere Befundlage aus der Bildungsforschung hingewiesen, die im Zentrum der Argumentation von Cortina et al steht: Sie führen aus, dass in den letzten Jahren der „**Effizienzgedanke**“, der das allgemeine Schulsystem zu durchdringen beginnt, sich zu einem **neuen Privatschulimpuls** ausdifferenziert, der aber im Ergebnis *völlig anders begründet* ist als in der Vergangenheit. Letztendlich kommt es zu einer Ablösung von den traditionellen Motiven: Die Durchsetzung des Effektivitätsmaßstabes „Vermittlung eines (vereinheitlichten) Standardcurriculums“ als universelles Gütemaß für alle Schule hat neues Wasser auf die Mühlen der Privatschuladvokaten gelenkt, die nunmehr – ob offen oder versteckt – die *höhere Effizienz der Privatschulen* zur Erreichung dieses Ziels in Abgrenzung zu den staatlichen Schulen herausstellen und damit höchst attraktiv werden gerade für die verunsicherten Eltern aus den bildungsnahen Schichten, die nach dem „Besten“ für ihre Kinder suchen. Das korrespondiert mit einem Wandel der Wahrnehmung der Privatschulen als „bessere Alternative“ und erklärt sicher einen Teil der stark steigenden Nachfrage nach diesen Angeboten. Die daraus resultierende – leider nur scheinbare – Paradoxie lautet denn auch: „Diskutiert werden die qualitativen Unterschiede zwischen katholischer und staatlicher Schule *nicht mehr* unter dem Gesichtspunkt ihres Wertbezugs (z.B. die Betonung des Gemeinschaftsgedankens) *sondern primär* unter dem Gesichtspunkt ihrer Instrumentalität für das akademische Lernen (effizienteres Schulklima)“ (Cortina/Koinzer/Leschinsky 2009: 751f.)<sup>35</sup>. Das entbehrt nicht einer gewissen Ironie, pessimistisch gesprochen deuten sich hier zugleich erhebliche Gefahren an, droht doch der ursprüngliche Wertebezug der Privatschulen auszutrocknen bzw. lediglich instrumentell reduziert gesehen und bewertet zu werden im Sinne einer vorteilsgewährenden Funktionalität im „Kampf um die bessere Positionierung im Bildungssystem“. Auch hieraus ergeben sich Anfragen an das schulpolitische Konzept des Paritätischen im Sinne einer notwendigerweise weiterführenden Detaillierung der eigenen wertorientierten Profilierung der Schulen und des Umgangs mit der These, in der Bilanz – wenn auch eigentlich nicht gewollt - lediglich einen Beitrag zu leisten, die fortschreitende Unterordnung des Schulsystems unter die Effizienz(steigerungs)rationalität als dem großen Megatrend im Bildungssystem zu befördern und damit der „Bildungsgerechtigkeit“ einen Bärendienst zu erweisen, weil unter den herrschenden Rahmenbedingungen die sozial hoch selektive Kluft durch die „Sortiermaschine“ Schule absehbar noch vertieft werden würde.

## Literaturverzeichnis

- Becker, I. und Hauser, R. (2009): Soziale Gerechtigkeit – ein magisches Viereck. Zieldimensionen, Politikanalysen und empirische Befunde, Berlin
- Bellmann, J. (2009): Mehr Privatschulen, mehr Wettbewerb, mehr Qualität im Schulsystem? Zur Konjunktur von Privatschulen in Deutschland Beitrag im Rahmen der Ringvorlesung „Pädagogische Handlungsfelder und ihre Institutionen“, [www.uni-erfurt.de/fileadmin/user-docs/ezw/Dekanatsreferent/Ringvorlesung\\_BellmannJun09.ppt](http://www.uni-erfurt.de/fileadmin/user-docs/ezw/Dekanatsreferent/Ringvorlesung_BellmannJun09.ppt)
- Bellmann, J. (2007): Das Monopol des Marktes – Wettbewerbssteuerung im Schulsystem. In: Berliner Debatte Initial, Heft 6, S. 58-71
- Bourdieu, P. (1997): Die verborgenen Mechanismen der Macht, Hamburg
- Büchner, C. und Wagner, G.G. (2006): Eine empirische Bestandsaufnahme außerfamiliärer und außerschulischer Bildungs- und Lernwelten. Ergänzungen und vertiefende Analysen im Anschluss an den 12. Kinder- und Jugendbericht, DIW Research Notes 11, Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin
- Cortina, K. S.; Koinzer, T. und Leschinsky, A. (2009): Nachwort: Eine international informierte Prognose zur Entwicklung privater Schulen in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, S. 747-754
- Der Paritätische Hessen (2009): Schule neu denken. Hessische Thesen für eine Reform des Schulwesens, Frankfurt
- Füller, C. (2010): Phorms muss erste Schule schließen. In: SPIEGEL ONLINE, 17.02.2010
- Heid, H. (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, S. 1–17
- Kalina, T. und Weinkopf, C. (2009): Niedriglohnbeschäftigung 2007 weiter gestiegen – zunehmende Bedeutung von Niedrigstlöhnen, IAQ-Report 2009-05, Essen
- Koinzer, T. und Leschinsky, A. (2009): Privatschulen in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, S. 669-685
- Rennefanz, S. (2010): Wirklich nur ein Einzelfall? Die Affäre um die Treberhilfe zeigt, wie wichtig eine bessere Kontrolle der Verwendung öffentlicher Gelder ist. In: Berliner Zeitung, 27.02.2010

- Ridderbusch, J. (2009): „Auslaufmodell Hauptschule“? – Zur Situation der Hauptschulen in Deutschland. In: Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg, H. 11/2009, S. 18-28
- Sell, S. (2010): Argumente gegen eine Angebots- und Nachfragesteuerung von Kindertageseinrichtungen durch Gutscheine, in: Betz., T., Diller, A. und Rauschenbach, T. (Hrsg.): Kita-Gutscheine. Ein Konzept zwischen Anspruch und Realisierung, München
- Trenkamp, O. (2009): Der Schüler als Kunde. Die Bildungsindustrie entdeckt ihre Chancen. In: Le monde diplomatique, Nr. 8985, 11.09.2009
- Trenkamp, O. (2008): Baden-Württemberg pappt neues Etikett an Hauptschulen. In: SPIEGEL ONLINE, 27.11.208
- Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände (2010): Privatschulen in Hessen – Stand und Perspektiven, Frankfurt, Februar 2010
- Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände (2004): Selbstständige Schule 2015 – Leitbild, Ziele und Fundamente. Positionspapier der Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände (VhU) zur hessischen Qualitätsschule, Frankfurt
- Wernicke, J. (2009): Auf dem Weg zur „Bürgerschule“. Spitzenverband der Freien Wohlfahrtspflege in Deutschland fordert grundlegende Bildungsreform: Neoliberale Entstaatlichung in progressivem Gewand und mit linkem Zungenschlag. In: NachDenkSeiten - Die kritische Website, 11.11.2009 ([www.nachdenkseiten.de/?p=4331#more-4331](http://www.nachdenkseiten.de/?p=4331#more-4331); Abruf am 11.11.2009)