

Schwerpunkt: Internationale Verknüpfungen

Geleitwort der Redaktion 2

Beiträge **Der Europäische Qualifikationsrahmen und seine Umsetzung
in Deutschland**
Dr. Susanna Schmidt, Bundesministerium für Bildung und Forschung 3

**Das Deutsche Auslandsschulwesen: Deutsche Schulen
weltweit – Notwendigkeit und Nöte**
Dr. Gerhard Ohlde, Weltverband Deutscher Auslandsschulen e.V., Berlin 8

Büchertisch **Literaturhinweise**
JPV 13

Glosse **Trend zur Privatschule geht an den bildungsfernen Eltern vorbei !?**
(zur Studie auf der Basis der SOEP-Daten)
Rechtsanwalt Christian Lucas, Frankfurt/M. 14

Unmerklich, aber immer stärker wird das deutsche Bildungswesen von internationalen Regelungen überformt. Mitunter geschieht diese Überformung sogar auf Wunsch nationaler Regierungen, die bei entsprechenden Regelungen im eigenen Land Widerstand befürchten, wie R. SACKMANN (R&B-Sonderheft 3, S. 16) ausführt. Nach der UNO, die mit dem General Agreement on Trade in Services (GATS) möglicherweise in das deutsche Schulwesen eingreift (s. dazu die Vorträge von WOLFRAM CREMER und THOMAS LANGER auf der Tagung des IfBB in Hannover, R&B-Sonderheft 3, S. 36 und S. 28 ff.), hat das EU-Parlament, um die Freizügigkeit in Europa zu erhöhen, am 23.04.2008 Empfehlungen für einen **Europäischen Qualifikationsrahmen** (EQR) zur Vergleichbarkeit von Ausbildungen in der Beitrittsländern beschlossen. Dieser ordnet nicht nur die erworbenen Qualifikationen in ein System von acht „Levels“ ein, sondern dürfte durch diese Einordnung vermutlich erheblichen Einfluss auf die Bildungs- und Ausbildungsinhalte nehmen. Ein daran orientierter deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) steht zur Diskussion. Für die allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen ist dies von erheblichem Interesse, und die Redaktion ist dankbar, dass die Leiterin der Abteilung „Strategien und Grundsatzfragen“ im Bundesministerium für Bildung und Forschung, Frau DR. S. SCHMIDT, mit ihrem Beitrag eine Orientierung über dieses gigantische Vorhaben und seine Diskussion gibt.

Ein anderer Aspekt des Verhältnisses des deutschen Schulwesens zum internationalen Bereich ist das **deutsche Auslandsschulwesen** – zugleich ein Bereich von Schulen in freier Trägerschaft, der hier allgemein zu wenig wahrgenommen wird. Herr DR. OHLDE gehört dem Vorstand der Dachorganisation der deutschen Auslandsschulen, ihrem Weltverband, an und gibt eine erste Übersicht über Bestand und Probleme dieser Schulen.

Die Klage der Waldorfschule Nürtingen auf Anpassung der zu niedrigen Finanzhilfe in Baden-Württemberg ist am 14.07.2010 – 9 S 2207/09 – in der Berufungsinanz vor dem **Verwaltungsgerichtshof Mannheim** zwar im Wesentlichen gescheitert, doch hat das Gericht zum einen der Schule einen zusätzlichen (allerdings geringfügigen) Anspruch auf Ausgleich der Schulgeldfreiheit zugesprochen und nachdrückliche Mahnungen an den Landesgesetzgeber gerichtet, die defizitäre Finanzhilferegulierung zu verbessern, zum anderen hat es als Höchstgrenze des monatlichen, verfassungsrechtlich zulässigen Schulgeldes nach Prüfung des Gutachtens Steinbeis Euro 70 (!) angenommen, und schließlich hat es sich auch kritisch mit der ungünstigen Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts auseinandergesetzt. Die Revision wurde zugelassen. Besprechungen des Urteils und der Steinbeis-Gutachten zur Belastbarkeit der Eltern folgen in der nächsten R&B.

Kurz vor Redaktionsschluss ging ein Entwurf des KM für ein **neues Gesetz über freie Schulen in Thüringen** ein. Signifikant sind zwei neue Bestimmungen: In § 7 (4) werden zum ersten Mal in der Bundesrepublik alle Ersatzschulen verpflichtet, die staatlichen Aufnahme-, Schulwechsel- und Versetzungsbestimmungen anzuwenden – ein offensichtlicher Verfassungsverstoß, zu dem die Begründung schlicht schweigt. Außerdem wird in § 18 (2) die Landeskinderklausel eingeführt, aber nur für Schulen in freier Trägerschaft. Von einem sachlichen Bedürfnis – etwa dass Thüringen einer Invasion nachbarlicher Schüler aus Sachsen-Anhalt, Sachsen, Hessen, Niedersachsen und Bayern zum Opfer gefallen sei und deshalb seine Schulen vor Überlastung schützen müsse – kein Wort. Nur, dass man Ersatzschulen nichts für Nicht-Landeskinder zahlen müsse. Dazu passt, dass den Schulen in freier Trägerschaft neuerdings die Aufgabe zufällt (§ 2 (1)), zur Bildung der „in Thüringen wohnenden“ Schüler beizutragen. Auf diesen Fall ist das unerfreuliche Landeskinderurteil des BVerfG sicher nicht anzuwenden. – Wie verträgt sich dieses Zaunkönig-Denken mit Europa?



Beiträge **Der Europäische Qualifikationsrahmen und seine Umsetzung in Deutschland**

Dr. Susanna Schmidt, Abteilungsleiterin der Abteilung „Strategien und Grundsatzfragen“
des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

Als Grundlage eines bildungspolitischen Vorhabens, das in allen europäischen Mitgliedstaaten Beachtung findet, traten am 23. April 2008 die Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rats zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) in Kraft. Sie befürworten den Erlass von Maßnahmen, wonach europaweit ab 2012 neue Qualifikationsbescheinigungen und Diplome eine Niveaustufe der Skala 1–8 ausweisen werden.

Aufgaben des EQR

Der EQR soll es Arbeitnehmern und Lernenden erleichtern, ihr Können und Wissen angemessen darzustellen. So sollen Arbeitgeber durch die Angabe einer Niveaustufe die Qualifikation des Einzelnen besser einschätzen können. Indem sie z.B. einen Berufsabschluss mit äquivalent eingestuften nationalen Qualifikationen vergleichen, gewinnen sie einen Eindruck, über welche Kompetenzen ihr potenzieller Angestellter verfügen mag.

Durch die zunehmende Größe des europäischen Bildungsraums steigt das Bedürfnis nach Transparenz. Selbst Experten gelingt es aufgrund der Vielzahl an Studiengängen und unterschiedlichen Ausbildungssystemen kaum, den Blick auf das Wesentliche, die Kompetenz des Einzelnen, zu erhalten. Durch das große Angebot an Berufsschulen, Akademien, Fachhochschulen, Universitäten etc. schwinden Anhaltspunkte, sich in der Masse der möglichen Abschlüsse zu orientieren. Kommen hierzu noch internationale Abschlüsse, die im eigenen Land gar nicht erst erlangt werden können, ist die Verunsicherung groß, welche Kompetenzen sich hinter dem Zertifikat, Zeugnis oder Diplom verstecken.

Die europäische Kommission strebt an, sich von Lernorten als Orientierungshilfen zu lösen. Nicht wo jemand etwas erlernt hat, soll über den Einsatz auf dem Arbeitsmarkt entscheiden. Um das Erlernte über die eigenen Ländergrenzen hinweg adäquat nutzen zu können, soll ausschlaggebend sein, was jemand tatsächlich kann und weiß.

Es ist das erklärte Ziel, die Mobilität in und zwischen den europäischen Qualifikations- und Bildungssystemen sowie auf dem europäischen Arbeitsmarkt durch den EQR als Übersetzungsinstrument zu verbessern und zu fördern. Der EQR verknüpft die verschiedenen nationalen Qualifikationssysteme und –rahmen mit einer gemeinsamen europäischen Referenz. Acht Referenzniveaus umfassen die gesamte Bandbreite der Qualifikationen, von grundlegenden bis zu fortgeschrittenen Niveaus.

So empfehlen das Europäische Parlament und der Europäische Rat, den EQR als Metarahmen für lebenslanges Lernen zu verwenden. Damit Abschlüsse aus Deutschland europaweit besser verstanden und anerkannt werden und deutsche Arbeitnehmer und Studierende den europäischen Bildungsraum verstärkt für sich nutzen können, folgten das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Kultusministerkonferenz dem Vorschlag und entschieden sich wie die übrigen europäischen Mitgliedstaaten zur gemeinsamen Erarbeitung eines nationalen Qualifikationsrahmens.

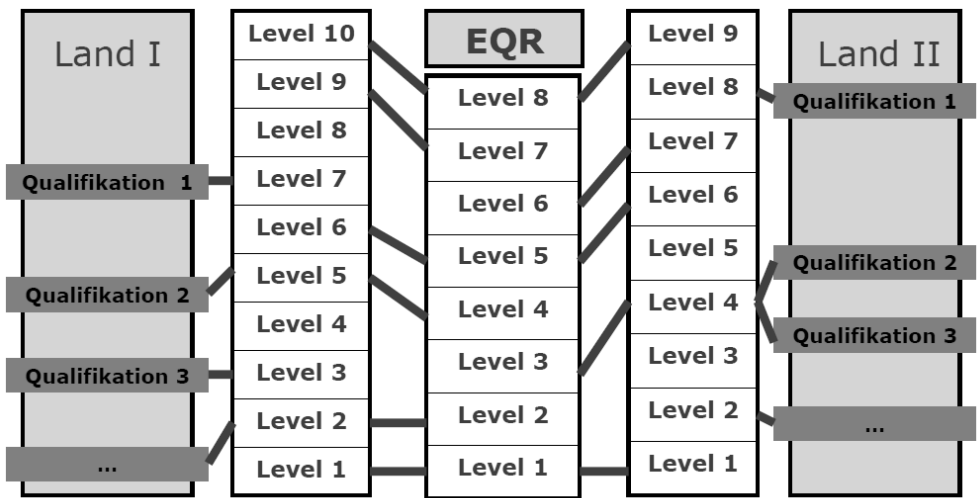


Abbildung: Der EQR als Metarahmen

Der DQR-Diskussionsvorschlag

Ein erster bildungsbereichsübergreifender Entwurf eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) wurde von Bund und Ländern im Februar 2009 der Öffentlichkeit vorgestellt. Er entstand nach zweijähriger Beratung mit einer Vielzahl von Akteuren aus der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung sowie mit den Sozialpartnern und anderen Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis.

Dieser Diskussionsvorschlag besteht ebenfalls aus acht Niveaustufen. Jede Niveaustufe beinhaltet einen Niveaudekriptor, der die Anforderungsstruktur beschreibt, die für die jeweilige Niveaustufe charakteristisch ist. Dabei spielen Aspekte der Selbstständigkeit des Lern- oder Arbeitshandelns eine Rolle. Die Anforderungsstruktur wird insbesondere im Rückgriff auf die Kategorien Komplexität und Dynamik charakterisiert. Komplexe Handlungskontexte verlangen die simultane Berücksichtigung einer Vielzahl von Faktoren. Dynamische Lern- oder Arbeitsbereiche sind durch häufige Veränderungen gekennzeichnet, die sich nach ihrer Vorausssehbarkeit unterscheiden können und die kontinuierliche Anpassung von Handlungsstrategien erforderlich machen.

Einheitliche Struktur für die Beschreibung der acht Niveaustufen des DQR-Entwurfs

<i>Niveauindikator</i>			
Anforderungsstruktur			
<i>Fachkompetenz</i>		<i>Personale Kompetenz</i>	
<i>Wissen</i>	<i>Fertigkeiten</i>	<i>Sozialkompetenz</i>	<i>Selbstkompetenz</i>
Tiefe und Breite	Instrumentelle und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Selbstständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

**Besondere
Kompetenzkategorien
des DQR**

Neben dem Niveaudekriptor schließt sich zur Einordnung der Qualifikationen der allgemeinen, der Hochschulbildung, der beruflichen Bildung und der Weiterbildung die Skizzierung fachlicher und personaler Kompetenzen an. Im Unterschied zu den aus drei Kategorien „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenz“ bestehenden EQR-Niveaustufen haben sich die deutschen Akteure für vier Kategorien entschieden (Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz), da dem deutschen Bildungssystem ein anderes Kompetenzverständnis zu Eigen ist. Es war unser besonderes Ziel, den Besonderheiten des deutschen Bildungssystems gerecht zu werden und über die Bildungsbereiche hinweg ein gemeinsames Verständnis und eine gemeinsame Sprache zu finden. Dies ist insoweit gelungen, als für den Diskussionsvorschlag ein Kompetenzbegriff zugrunde gelegt wird, der schon seit Jahren in der beruflichen Bildung, in der Bologna-Reform oder bei den Bildungsstandards in der Schule eine herausgehobene Rolle spielt. Kompetenz wird hier im Sinne der Handlungskompetenz als die „Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- und Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen“, verstanden.

**Orientierung an der
Handlungskompetenz**

Die Deskriptoren des DQR orientieren sich nicht an Input-Faktoren wie Lernzeit, Lernort oder Lernkontext. Sie benennen Lernergebnisse, über die Lernende am Ende einer Lernperiode verfügen. Lernergebnisse bezeichnen nicht den formalen Abschluss eines Bildungsereignisses (bestandene Prüfung, Zertifikat, Erwerb einer Zugangsberechtigung), sondern Erlerntes, das in entsprechenden Situationen angewendet werden kann. Der Begriff „Outcome“ bezeichnet den weiterwirkenden Effekt einer Aktivität – im Falle des Qualifikationsrahmens: Lernprozesse. Lernergebnisorientierung bedeutet daher im DQR, dass Qualifikationen mit Blick auf die Handlungskompetenz beurteilt werden, die durch sie erworben wird. Eine Beschreibung nach diesen „Learning Outcomes“ ist erforderlich, um Bildungsgänge überhaupt bildungsbereichsübergreifend vergleichbar machen zu können. Lernergebnisse sind im Bildungsbereich das „gemeinsame Dritte“, ohne das es keinen Vergleich gibt.

Grundsätzlich sollen sämtliche Niveaustufen über verschiedene Bildungswege zu erreichen sein. Bei den Niveaustufen 5 bis 8 wurden daher jeweils parallele Beschreibungen gewählt, die eine Zuordnung von akademischen und beruflichen Qualifikationen ermöglichen. So werden Aussagen über die Gleichwertigkeit, nicht über die Gleichartigkeit von Qualifikationen getroffen.

Die Formulierungen der DQR-Matrix folgen dem Inklusionsprinzip. Das bedeutet, dass die höheren Niveaustufen grundsätzlich die Kompetenz-Beschreibungen der niedrigeren Stufen mit einschließen. Merkmale, die bereits auf einer unteren Stufe beschrieben wurden, werden auf den folgenden höheren Stufen nicht erneut erwähnt, es sei denn, sie erfahren eine Steigerung.

**Abbildung
der individuellen Lern-
und Berufsbiographie?**

Häufig wird missverstanden, dass der DQR keine individuelle Lern- und Berufsbiographie abbilden soll. Individuellen Eigenschaften wie Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit, aber auch normativen und ethischen Aspekten der Persönlichkeitsbildung, Persönlichkeitsmerkmale wie interkultureller Kompetenz, gelebter Toleranz und demokratischen Verhaltensweisen kommt in Bildungsprozessen eine große Bedeutung zu. Allerdings sind sie die Basis für alle Qualifikationen. Der DQR nimmt hingegen das Bildungssystem mit seinen Stufungen in den Blick. Aus dieser Perspektive können individuelle Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale nicht parallel zur fachlichen Qualifikation graduiert werden. Die DQR-Matrix kon-

zentriert sich daher auf die Stufung innerhalb einer Domäne oder eines fachlichen Bereichs. Daraus ergibt sich auch, dass dem Bereich der Allgemeinbildung eine Sonderrolle zukommt.

Überprüfung des DQR-Diskussionsvorschlags (Phase II)

Nach der Erarbeitung des dargestellten Diskussionsvorschlags als theoretisches „Bildungsgerüst“ wurde er im vergangenen Jahr einem Praxistest unterzogen. BMBF und KMK benannten über 80 Experten aus den vier Fachbereichen Metall/Elektro, Gesundheit, Handel und IT, die Qualifikationen aus allen Bildungsbereichen auswählten und exemplarisch den Niveaustufen zuordneten. Sie überprüften die Aussagekraft des Diskussionsvorschlags und bereiteten so seinen Einsatz in der ganzen Breite des Bildungssystems vor.

Experten prüfen Zuordnung von Qualifikationen zu den Niveau-Stufen

Durch ihre Zuordnungsarbeit sollten die Arbeitsgruppen Einstufungsschwierigkeiten, die auf einen Überarbeitungsbedarf bei den Matrix-Formulierungen hindeuten, beschreiben. Ihre Zuordnungen und Einschätzungen liefern wichtige Hinweise, welche Begriffe sich mit Blick auf Aussagekraft und Funktionsfähigkeit später in der Praxis möglicherweise nicht bewähren würden. So galt es zu identifizieren,

- auf welchen Niveaustufen die exemplarisch betrachteten Qualifikationen im Sinne des definierten Kompetenzbegriffs jeweils anzusiedeln sind und
- an welchen Stellen des Matrix-Entwurfs ggf. Anpassungen vorgenommen werden sollten (z. B. mangelnde Trennschärfe oder Verständlichkeit von Deskriptoren, Säulenstruktur des DQR, Kompatibilität mit dem EQR).

U.a. sollte geprüft werden, ob die gegenwärtige Vier-Säulen-Struktur des DQR-Entwurfs die Bedeutung der Fachkompetenz auf der einen, der personalen Kompetenz auf der anderen Seite angemessen zum Ausdruck bringt.

In den zurückliegenden Monaten haben sich die Experten im Rahmen der zweiten Erarbeitungsphase intensiv mit dem DQR-Diskussionsvorschlag auseinandergesetzt. Sie haben viel Zeit und Arbeitskraft aufgewendet und sich anstrengenden Diskussionen gestellt. Mit der Fertigstellung des Abschlussberichts der Arbeitsgruppen liegt nun das Ergebnis ihrer Arbeit vor, das als Empfehlung die Grundlage für die weitere Diskussion in den Gremien bilden wird. Diese ist bereits entfacht und wird durch weitere Stellungnahmen aus verschiedenen Bildungsbereichen angeregt.

Klärung rechtlicher Fragen

Während die inhaltliche Ausgestaltung des DQR von Fachkreisen mit Interesse verfolgt und kommentiert wird, bleiben rechtliche Fragen zu klären, wie den Vorgaben der genannten EU-Empfehlungen entsprochen werden kann. Damit – wie von der europäischen Ebene empfohlen – ab 2012 alle Qualifikationsbescheinigungen und Diplome einen Verweis auf die jeweilige EQR-Niveaustufe enthalten können, bedarf es entsprechender verwaltungsrechtlicher Maßnahmen. Zudem ist die Einrichtung einer nationalen Koordinierungsstelle vorgesehen, die die Beziehung zwischen dem nationalen Qualifikationsrahmen (DQR) und dem EQR unterstützen und lenken wird.

Ein im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erstelltes Rechtsgutachten von Prof. Dr. MATTHIAS HERDEGEN, Universität Bonn, mit dem Titel „Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – Rechtswirkungen der Empfehlung und Umsetzung im deutschen Recht“ verdeutlicht unterschiedliche Optionen, wie den Empfehlungen nachgegangen werden kann.

In seinem Gutachten beschäftigt sich Prof. Dr. HERDEGEN zudem mit dem vielfach in der Diskussion um die Einführung des DQR angesprochenen Verhältnis der sog. Anerkennungsrichtlinie (RL 2005/36/EG) und dem EQR.

EU-Richtlinie für reglementierte Berufe

Die am 20.10.2005 in Kraft getretene und seit dem 20.10.2007 anzuwendende Richtlinie ist für die berufliche Anerkennung von Bildungsnachweisen für reglementierte Berufe innerhalb der EU maßgeblich. Sie unterscheidet fünf Qualifikationsniveaus, angefangen vom Nachweis einer allgemeinen Schulbildung von Primär- und Sekundarniveau bis zu einem Hochschuldiplom, das mindestens eine vierjährige Hochschulausbildung nachweist. Sie betrifft alle, die als Selbstständige oder Angestellte einen reglementierten Beruf in einem EU-Mitgliedstaat ausüben wollen, in dem sie nicht ihren beruflichen Abschluss erworben haben. Ein Beruf ist dann reglementiert, wenn der Berufszugang und die Berufsausübung durch Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten an den Nachweis einer bestimmten Qualifikation gebunden sind. Hierzu zählen in Deutschland z.B. die Berufe Arzt, Lehrer, Altenpfleger und Forstbeamter. Da die Anerkennungsrichtlinie ein abschließendes System hinsichtlich des Zugangs zu reglementierten Berufen und des Führens von Berufsbezeichnungen darstellt, ist eine Überführung in den EQR für berufliche Zwecke nicht angezeigt.

Welche Umsetzungsmöglichkeit die Verantwortlichen auf Bundes- und Länderseite wählen werden, wird sich in den kommenden Monaten zeigen. Die weitere Entwicklung bei der Erarbeitung des Deutschen Qualifikationsrahmens kann unter www.deutscherqualifikationsrahmen.de verfolgt werden, wo zudem die Studie von Prof. Dr. HERDEGEN abrufbar ist.

Bildungspolitische Auswirkungen des DQR

Die Aufgabe des Arbeitskreises DQR wird es nun sein, den von Expertenseite aufgezeigten Überarbeitungsbedarf des DQR-Diskussionsvorschlags zu bündeln und Verbesserungsvorschläge zu erarbeiten.

Schwierigkeiten bei der Zuordnung von Abschlüssen zu den Niveaustufen

So zeigt sich die Hochschulseite skeptisch, ob der wissenschaftliche Anspruch, der Abschlüssen dieses Bildungsbereichs zu Eigen ist, durch die Formulierungen der oberen Niveaustufen ausreichend gewahrt ist. Die Änderungsvorschläge sind vielfältig und reichen von der Einforderung einer gesonderten Erkennbarkeit des Lernortes bis hin zu einer Korrektur des Kompetenzbegriffs. Zudem wird in vielen Gesprächen die Befürchtung geäußert, dass sich durch den DQR mögliche Änderungen des Berechtigungssystems in Deutschland ergeben könnten.

Die Vertreter der beruflichen Bildung wiederum möchten gerne den Meisterabschluss und den Bachelorabschluss auf einer Niveaustufe zugeordnet sehen. Mit Blick auf die Zuordnung der Ausbildungsberufe kritisieren sie den Vorschlag des Schulausschusses, Fachhochschulreife auf der einen und allgemeine und fachgebundene Hochschulreife auf der anderen Seite zu trennen.

Nicht nur die Mitglieder der Arbeitsgruppen geben Anregungen, welche Aspekte deutlicher formuliert oder überdacht werden müssen, auch Vertreter verschiedenster Interessenverbände machen ihren Standpunkt deutlich. Die Vehemenz, wie Positionen vorgetragen werden, zeigen, welche großen Erwartungen an den DQR gestellt werden.

Eintreten für die duale Ausbildung

Eine Chance aus deutscher Perspektive ist sicherlich die angemessene Darstellung der dualen Ausbildung im europäischen Kontext. Durch das Lernen im Arbeitsprozess und die Partnerschaft zwischen Schule und Betrieb

ist die duale Ausbildung eine Stärke des deutschen Bildungssystems. Dass sich die bildungspolitischen Rahmenbedingungen durch den DQR verändern werden, ist zu erwarten. Unklar ist derzeit nur, wie grundlegend und in welchem Zeitrahmen dies geschehen wird.

Ein Beispiel hierfür sind die Aus- und Fortbildungsordnungen, die nach den vorläufigen Ergebnissen der Erarbeitungsphase zum Teil noch nicht ausreichend lernergebnisorientiert formuliert sind. Eine Überarbeitung der Ordnungsmittel im Bereich der beruflichen Bildung, wie sie ja auch bereits in zahlreichen europäischen Mitgliedstaaten praktiziert wird, wird deshalb wahrscheinlich.

Breiterer Hochschulzugang

Der DQR dient der Transparenz und unterstützt damit die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen. Durchlässigkeit muss aber auch mit weiteren Instrumenten voran getrieben werden. Wegweisend war bereits ein Beschluss der Kultusministerkonferenz, wonach bis 2010 alle Bundesländer Regelungen für den breiteren Hochschulzugang für Meister, Gesellen und Absolventen mit vergleichbaren Abschlüssen erarbeiten. In Zeiten des Fachkräftemangels wird der unkomplizierte Wechsel zwischen den Bildungsbereichen, indem Teilqualifikationen anerkannt werden, immer notwendiger und hoffentlich auch üblich werden.

Validierung informellen Lernens

Nach den Empfehlungen des europäischen Parlaments und des Rats zur Einrichtung des europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen wird den Mitgliedstaaten geraten, die Validierung nicht formalen und informellen Lernens gemäß den gemeinsamen europäischen Grundsätzen zu fördern. Dieser Vorgabe werden die deutschen Akteure entsprechen und bei der Zuordnung der Qualifikationen zum DQR auch die Ergebnisse des informellen Lernens berücksichtigen. Non-formal und informell Erlerntes muss, um vom DQR erfasst zu werden, nach einem Kompetenzfeststellungsverfahren attestiert werden. Auch damit folgen wir Schritt für Schritt dem Grundsatz: Wichtig ist nicht, wo jemand etwas gelernt hat, sondern was er kann!

Die Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens und deren Auswirkungen sind weiterhin mit Spannung zu verfolgen. Die Hoffnungen, die mit dieser Entwicklung verbunden sind, bestärken den Entschluss von Bund und Ländern. Ebenso zeigen die Entwicklungen in den europäischen Mitgliedstaaten, dass wir uns der internationalen Bewegung nicht verschließen können. Es war die richtige Entscheidung, einen Deutschen Qualifikationsrahmen zu erarbeiten!



Das Deutsche Auslandsschulwesen: Deutsche Schulen weltweit – Notwendigkeit und Nöte

DR. GERHARD OHLDE, WELTVERBAND DEUTSCHER AUSLANDSSCHULEN E.V., BERLIN

Schon immer haben Deutsche, die Deutschland zeitweise verließen, und in noch viel stärkerem Maße diejenigen, die auswanderten, ihre kulturelle und sprachliche Identität mitgenommen in die neue Heimat. Immer dort, wo genügend Deutsche in einer Stadt oder Region zusammenkamen in einer fremden Umgebung, zumeist auch in einem neuen Kontinent, bildeten sich deutschsprachige Gemeinden. Der Anteil der evangelischen Gemeinde-Neugründungen überwog die Zahl der katholischen. So spielten vor Ort vor

allen religiös-konfessionelle Gesichtspunkte eine starke Rolle, zum Erhalt der spirituellen und kulturellen Identität eine Auswandererkirche oder -gemeinde und eine Auswandererschule zu begründen. Im Sinne eines modernen sponsorings standen zumeist wirtschaftlich erfolgreiche Einzel-Gemeindemitglieder im Vordergrund, wenn es darum ging, die enormen Bau- und Herstellungskosten einer Kirche und einer Schule zu übernehmen.

Wurzeln der Auslandsschulen

Die meisten der alten und traditionellen deutschen Schulstandorte gehen auf Gründungen im 19. Jahrhundert zurück. Geschäftsleute, Händler zumeist, oft Angehörige gestandener deutscher Fabrikantenfamilien und Handelshäuser bauten in ihren Gemeinden im Ausland Schulen für ihre Kinder. Zahlreiche Traditionsschulen in Süd- und Lateinamerika folgten diesem Schema, genauso wie beispielsweise die Deutsche Schule im vergleichsweise nahegelegenen Den Haag oder bei den Baumwollwelthandel treibenden Deutschen am Nil. In Blei gefasste Kirchenfenster tragen noch heute die Namen ihrer Stifter. Man findet sie, wenn man danach sucht. Kreuze und Taufbecken aus der Hand des Deutschen Kaisers oder seiner Tochter zeugen von der Verbundenheit mit der Heimat und von der Verbindung der Heimat mit den Landsleuten in aller Welt.

Im Jahre 1878 wurde mit einem Finanzvolumen von 75.000 Reichsmark jährlich der so genannten „Reichsschulfonds“ in Berlin gegründet. Hier beginnt Deutschland die staatliche Förderung seiner Auslandsschulen. Damals war deren Zahl mit 15 zwar noch gering im Vergleich zu den heutigen 137 Auslandsschulen, aber dennoch: Hier bekennt sich zum ersten Mal der deutsche Staat zu seinen Schulen im Ausland als Bestandteil seiner Außenpolitik!

Staatliche Förderung seit 1878

Inzwischen ist das traditionsreiche Förderinstrumentarium 132 Jahre alt. Es hat herbe Rückschläge einstecken müssen, da es durch den Ersten und Zweiten Weltkrieg zu zahlreichen Enteignungen, Schließungen und Wiedereröffnungen in zum Teil neuer Trägerschaft kam. Dennoch: Dort wo Deutsche im Ausland ihre eigene Schulzeit verbrachten, ihre eigenen Abschlüsse erreichten, wurden auch nach 1945 die neuen Jahrgänge in den deutschen Auslandsschulen beschult. Teilweise schicken bis heute ortsansässige deutsche Familien bereits in der sechsten oder siebten Generation ihre Kinder auf „ihre“ Schule. Dies ist Ausdruck des Stolzes auf diese Auslandsschulen, ein Zeichen tiefer Verbundenheit zu Deutschland, der deutschen Sprache und Kultur sowie deutlich sichtbares Zeichen der Leistungsfähigkeit der Absolventen und der Wettbewerbsfähigkeit deutscher Auslands-Schulabschlüsse.

Wiederaufbau nach 1945

Der auswärtigen Schulpolitik der jungen Bundesrepublik lag es am Herzen, Kindern deutscher Muttersprache und deutscher Herkunft eine deutsche Schulausbildung und einen deutschen Schulabschluss zu ermöglichen. In den Jahren des Wiederaufbaus und den so genannten Wirtschaftswunderjahren begann von den Ländern ausgehend, in denen schon immer größere Sprach- und Kulturgemeinschaften bestanden hatten, der Wiederaufbau eines deutschen offiziellen Auslandsschulwesens. Stellte die Bundesrepublik zu diesem Zweck im Jahre 1952 noch 600.000 DM jährlich bereit, stieg diese Förderung bereits im Jahr 1960 steil an auf einen Betrag von 50 Mio. DM. Dies war Ausdruck einer wiedererstarkten deutschen Wirtschaft, die immer stärker auf den Weltmarkt drängte und es unter die drei führenden Exportnationen weltweit schaffte. Das Bild des Nachkriegsdeutschlands war vorrangig geprägt durch Handels-, Industrie- und Exporterfolge. Damit einher ging die Erkenntnis, dass das Bild Deutschlands in der Welt durch die Darstellung geistiger und kultureller Dimension zu ergänzen sei. Deutsche Auswärtige Politik arbeitete intensiv am Entstehen eines Deutschlandbildes, das

zur Verwirklichung der deutschlandpolitischen Zielsetzungen beitragen konnte. Auswärtige Kulturpolitik wurde auf diese Weise eine tragende Säule der deutschen Außenpolitik. Als nach außen deutlich sichtbares Zeichen einer zielgerichteten Schulpolitik des Auswärtigen Amtes und zum Zweck der Umsetzung der damit verbundenen Maßnahmen im Bereich der schulischen Auslandsarbeit wurde 1968 die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) im Bundesverwaltungsamt (BVA) gegründet. Bildete hier anfangs noch die Darstellung eines positiven Deutschlandbildes den Kern deutscher Auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik, begann sie in den siebziger Jahren konzeptionell einer Verbesserung der Verständigung der Völker zu dienen.

Wandlung der Zielsetzung

Im „Rahmenplan für die Auswärtige Politik im Schulwesen“ wurden 1978 die Förderung der Begegnung mit den Menschen und Kulturen der Gastländer sowie die schulische Versorgung deutscher Kinder im Ausland in den Mittelpunkt der auswärtigen Schulpolitik gestellt. Sowohl in diesem ersten Rahmenplan als auch in seiner erneuten Entschließung im Jahre 1990 stellte der Deutsche Bundestag den Begegnungscharakter des deutschen Auslandsschulwesens in den Vordergrund. Mit einem Schwerpunkt auf den europäischen Raum bei Neugründungen, gegenseitiger Anerkennung der Abschlüsse und einsetzender Bilingualität schulischer Ausbildung innerhalb der EG wurde dem Europagedanken Rechnung getragen. Dieselbe Entschließung unterstreicht aber auch, dass die schulische Versorgung vorübergehend im Ausland lebender deutscher Staatsangehöriger nicht zu kurz kommen dürfe. Neben vielen Einzelzielen deutscher auswärtiger Schulpolitik in genannter Entschließung des Jahres 1990 formuliert das AA/ZfA die Forderung nach einem verstärkten Einsatz deutscher Lehrkräfte im Ausland, aber auch die gleichzeitige Beschränkung der Auslandsdienstlehrkräfte an den deutschen Auslandsschulen auf ein „pädagogisch notwendiges Maß“. Vertiefend hierzu mit breitem Überblick: Handbuch für das Deutsche Auslandsschulwesen.

Pädagogische Anbindung an das Inland

Der Einsatz deutscher Lehrkräfte ist maßgeblich ursächlich für eine akademisch erfolgreiche Auslandsschulbildung und die Qualität dortiger Abschlüsse. Abschlüsse an deutschen Auslandsschulen sind den Abschlüssen im Inland gleichgestellt. Die Prüfungsabnahme durch Beauftragte der Länder sowie Fortbildungsmaßnahmen im In- und Ausland gewährleisten die pädagogische Anbindung der Auslandsschulen an die Entwicklung im Inland. Koordinierendes Gremium ist der Bund-Länder-Ausschuss für Schulische Arbeit im Ausland (BLASchA), in dem Bund und Länder eng zusammenarbeiten. Für vertiefende Informationen: „Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik“, Schriftenreihe des Auswärtigen Amtes unter <http://www.auswaertigesamt.de/diplo/de/Infoservice/Broschueren/AKBPolitik.pdf>. Wächter und Garant qualitativ hochwertiger Abschlüsse im deutschen Auslandsschulwesen ist die KMK, die ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesländer. Hier müssen beispielsweise alle Ordnungen der Schule zur Prüfung vorgelegt werden, ausländische Abschlüsse geprüft, Stundentafeln und Lehrpläne genehmigt. Für vertiefende Informationen: <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/aufgaben-der-kmk.html>.

Heute ist die KMK aber auch Ausdruck der stark heterogenen fachlichen Gesichtspunkte deutscher Schulpolitik aufgrund der Kulturhoheit der 16 Bundesländer. Hier treffen im Ernstfall 16 Meinungen und zahllose länderspezifische Einzelentwicklungen aufeinander, sodass auch der geneigte Leser nachvollziehen kann, wie schwierig sich die Steuerbarkeit einer Auswärtigen Schulpolitik der Bundesrepublik aus diesem Blickwinkel darstellt. In „Anlehnung“ an die Lehrverfassungen der Länder Baden-Württemberg oder Thüringen wird an den deutschen Auslandsschulen gelehrt. Bei einer Unter-

Beamtete Lehrer an Auslandsschulen

richtssprache Deutsch, deutschen Lehrplänen und deutschen Abschlüssen benötigen die deutschen Auslandsschulen vor allen Dingen deutsche, das heißt in Deutschland ausgebildete Fachkräfte mit erstem und zweitem Staatsexamen. Voll ausgebildete Lehrkräfte entstammen in der Regel den Richtlinien für eine Lehrerausbildung aus einem der Bundesländer. Sind solche Lehrer der Länder verbeamtet, müssen sie, um entsprechend der Entschließung aus dem Jahre 1990 als Auslandsdienstkräfte an deutschen Auslandsschulen eingesetzt werden zu können, aus dem jeweiligen Landes-Schuldienst beurlaubt und zum Auslandseinsatz freigestellt werden. Ein aktueller Streitpunkt entzündet sich derzeit an der Frage, warum ein entsendendes und freistellendes Bundesland auf eine Lehrkraft im landeseigenen Schuldienst verzichten soll bei gleichzeitiger fortgesetzter Zahlung der beamtenrechtlichen Pensionsrückstellungen. Bei solcher Partikularsicht lassen einzelne Bundesländer gelegentlich den gewichtigen Aspekt unter den Tisch fallen, dass jedes Bundesland Bestandteil der Bundesrepublik ist und somit auch von den positiven Auswirkungen einer erfolgreichen Außen- und Schulpolitik des Bundes profitiert. Deutschland als Industriestandort und als Export-Weltmeister ist entscheidend abhängig von den Handels- und Absatzchancen im Ausland. Und gerade auf diesen Bereich zielt die deutsche Außen- und Wirtschaftspolitik. Noch lange nicht jeder Entscheidungsträger in Deutschland hat erkannt, dass die Arbeit der deutschen Auslandsschulen über die Bereitstellung fachlich gut ausgebildeten Personals aus allen Regionen der Erde ganz entscheidend zum deutschen „Außenerfolg“ beiträgt. Die Absolventen deutscher Auslandsschulen sind vorrangig der Kader, aus dem deutsche Firmen ihren Auslandspersonalbestand rekrutieren. Es ist die akademisch-intellektuelle Befähigung in Verbindung mit deutscher Sprache und deutscher Sozialisierung, die hierfür ursächlich ist. Das ist nicht mit einem Sprachkurs zu erreichen. Bildung geht über die Sprache und die deutsche Sprache an deutschen Auslandsschulen erzeugt eine deutsche Bildung. Dazu kommen wichtige Aspekte der Mehrsprachigkeit und ein wie selbstverständliches Zurechtkommen in mehreren Kulturkreisen.

Föderalistische Hemmnisse bei nationaler Aufgabe

Der Schulvorstandsvorsitzende der Deutschen Schule in Kapstadt hat es 2008 in Berlin stellvertretend für alle Schulen im Ausland auf den Punkt gebracht: „Drei Dinge sind für unsere deutschen Schulen im Ausland von entscheidender Wichtigkeit: 1. Lehrer, 2. Lehrer, 3. Lehrer!“

Nun trifft diese Forderung in Zeiten einer Verknappung auf dem deutschen Lehrer-Arbeitsmarkt bei den Ländern auf eine teilweise restriktive Freistellungspraxis. In bestimmten Fächern (chronisch schon fast in Mathematik und den Naturwissenschaften) aber auch schon für Fächer wie Kunst werden zunehmend Lehrkräfte aus dem Landesschuldienst nicht mehr für einen Auslandseinsatz freigestellt.

Betrachten wir einmal die Statistik: Im Jahre 2009 förderte das Deutsche Auslandsschulwesen an 135 Auslandsschulen in 68 Ländern die Ausbildung von 78.000 Schülern, von denen 20.000 Deutsche waren. Im Grunde wurden 25 % deutsche Kinder und 75 % ausländische Kinder unterrichtet, ein schönes Zeichen für Begegnung. An diesen 135 Auslandsschulen wurden 3648 Abschlussprüfungen abgenommen, von denen gut zwei Drittel ein deutsches Abitur waren. Weitere 10.000 Schüler legten ein Deutsches Sprachdiplom ab.

Wir erinnern uns an den Text der Entschließung aus dem Jahr 1990, der zum Außenerfolg Deutschlands auf der einen Seite einen verstärkten Auslandslehreinsatz forderte und auf der anderen Seite den Umfang der entsandten Dienstlehrkräfte auf ein pädagogisch notwendiges Maß reduziert wissen wollte.

**Schwierigkeiten bei der
Lehrerbeschaffung**

Wie hoch ist also ein pädagogisch notwendiges Minimum an deutschen Dienstlehrkräften, um einen erfolgreichen Unterrichtsbetrieb auf gewohnt hohem Leistungsniveau zu gewährleisten? 2009 lautete die Antwort: 1280. Das ist die Zahl der vermittelten deutschen Lehrkräfte, Auslandsdienstlehrkräfte (ADLKs), Programmdienstlehrkräfte (PDLKs) und Landesdienstlehrkräfte (LDLKs), an 135 deutschen Auslandsschulen. Diese Lehrkräfte dienen als tragende Säule des Unterrichts, werden maßgeblich in wichtigen Funktionsstellen und zur Gewährleistung eines ordentlichen Prüfungsgeschehens eingesetzt. Damit allein kann jedoch keine Schule betrieben werden. Daneben arbeiteten im selben Jahr noch 6.163 Ortslehrkräfte an allen Schulen. Die Förderung deutscher Auslandsschulen durch den deutschen Staat nimmt also in Form einer Personalbereitstellung für 20 % der Lehrkräfte deutscher Auslandsschulen und der Entlohnung derselben Gestalt an. Die Bezahlung von 80 % der Lehrkräfte wird weltweit aus den Beiträgen der Elternschaft (Schulgeld) finanziert. Üblicherweise übernehmen lokale Schulvereine die Trägerschaft deutscher Auslandsschulen. Die hier vertretenen Mitglieder sind hochmotiviert und engagiert, haben zumeist ihre eigenen Kinder in „ihrer“ Schule und sind nicht selten auch Alumni derselben. Die privaten Schulvereine bzw. Eltern tragen mit den Gehältern der Ortslehrkräfte, den Betriebs- und Instandhaltungskosten etwa Dreiviertel der Gesamtschulkosten. Dazu addiert sich ein für deutsche Auslandsschulen ganz wichtiger geldwerter Vorteil: die ehrenamtliche, weil vergütungsfreie Übernahme von Management, Steuerung und Verantwortung durch die gewählten, engagierten Vorstände. Für alle Schulen ergibt sich hier ein fiktiver Geld-Gegenwert von schätzungsweise 35–40 Mio. € jährlich – der den Bundeshaushalt nicht belastet. Zu mehr als 75 % übernehmen also bereits heute die lokalen Strukturen der Auslandsschulen die Kosten dieses Teils der deutschen Außen-, Kultur-, Bildungs- und Schulpolitik. Gespannt schauen wir auf die aktuellen Haushaltsdebatten, um zu erkennen, ob man im Kreis deutscher Entscheidungsträger das bestehende Missverhältnis zwischen erwartetem Nutzen für die deutsche Außen- und Wirtschaftspolitik auf der einen und dem niedrigen deutschen Finanzierungs-Eigenanteil auf der anderen Seite einer weiteren ersten Belastungsprobe unterziehen möchte. Ein Kürzungs-/Sparbeschluss in diesem Bereich würde bereits das Aus einiger deutscher Auslandsschulen bedeuten und definitiv die Qualität deutscher Ausbildung und Abschlüsse im Ausland senken. Die Folgen für Deutschlands Wirtschaft, Industrie und Export: negativ.

**Lokale Schulvereine
als Träger**

Schulgeld erforderlich

**Förderung des
Deutsch-Unterrichts**

Neben den genannten 135 anerkannten deutschen Auslandsschulen fördert der Bund 825 weitere Schulen mit deutschsprachigem Unterricht in insgesamt 66 Ländern. Hier findet an 212 privaten und 613 staatlichen Schulen Unterricht im Fach „Deutsch“ statt. Dazu wurden 422 vermittelte deutsche Lehrkräfte und 54 Fachberater entsandt. In 46 weiteren schulischen Einrichtungen im Ausland wurden weitere 244 vermittelte Lehrkräfte finanziert. Bei Interesse kann der Informationsstand über viele Details des deutschen Auslandsschulwesens, wie Statistiken, Gliederung nach Schultypen oder Regionen der Welt auf der Seite der ZfA unter „Deutsches Auslandsschulwesen in Zahlen 2009“ vertieft werden: http://www.auslandsschulwesen.de/cln_100/nn_389656/Auslandsschulwesen/DieZfA/WirUeberUns/ZahlenausderZfA/AuslandsschulwesenZahlen2009,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/AuslandsschulwesenZahlen2009.pdf

Vervollständigt wird das Bild des Auslandsschulwesens seit 2003 durch die Gründung des Weltverbandes Deutscher Auslandsschulen (WDA). Dieser Verband soll den Vorständen (Vereinen) der weltweit verteilten Auslandsschulen zu einer Stimme mit mehr Gewicht verhelfen. Der WDA will

Der Weltverband eine leistungsfähige Interessensvertretung der Auslandsschulen sein, eine starke Gemeinschaft, die sich für ihre Mitgliedsschulen im Ausland einsetzt und den Bekanntheitsgrad der deutschen Auslandsschulen erhöhen will. Durch eine enge Zusammenarbeit mit den Entscheidungsträgern der Politik sollen die Schulinteressen beim Deutschen Bundestag, den Bundes- und Landesbehörden und der deutschen Wirtschaft vertreten werden. Wesentliche Ziele sind nach außen die Erreichung einer Planungssicherheit im Finanz- und Personalbereich und nach innen ein intensiver Erfahrungs- und Kenntnisaustausch zwischen den Mitgliedern.

Den Weltverband Deutscher Auslandsschulen, Informationen zur Arbeit des Verbandes und einen Antrag auf Mitgliedschaft finden sie unter www.auslandsschulen.org.



Literaturhinweise Das **Sonderheft Nr. 3 der R&B** enthält auf 52 Seiten sämtliche Vorträge des Symposiums „Bildung und Ökonomie in Europa“, veranstaltet vom IfBB am 05.02.2010 in Hannover (s. R&B 4/09, S. 23 und 1/10, S. 24).

MARKUS OGOREK:

Der Schutz anerkannter Ersatzschulen durch das Grundrecht der Privatschulfreiheit. DÖV 4/2010, S. 341 ff.

Der Autor, Akad. Rat am Institut für Kirchenrecht und rheinische Kirchenrechtsgeschichte der Universität Köln, wirft die nach der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts 1969 lange ruhende Frage nach der Rechtmäßigkeit der Anpassung anerkannter Ersatzschulen an die staatliche Schule wieder auf und untersucht, wie weit diese Schulen an die staatlichen Aufnahme- und Versetzungsbestimmungen gebunden werden können. Diese Beschränkungen der Gestaltungsfreiheit seien „verfassungsrechtlich nicht zu rechtfertigen“.

JOHANN PETER VOGEL:

Falscher Alarm. RdJB 2/2010, S. 222 ff.

VOGEL wendet sich gegen die Auffassung KLAUS-DETLEF HANßENS in RdJB 2009, S. 334 ff., staatliche Bestimmungen hinsichtlich der Klassenfrequenzen und Zügigkeit müssten zu den Genehmigungsvoraussetzungen von Ersatzschulen gehören (s. R&B 1/10, S. 23). Die aufgeworfenen Probleme seien lokaler Natur und die Ausweitung der Genehmigungsvoraussetzungen sei verfassungsrechtlich nicht gedeckt. **K.-D. HANßEN erwidert** (S. 228 f.) darauf, dass es um den staatlichen Auftrag der Steuerung des gesamten Schulwesens gehe, der aufgehoben werde, wenn Schulen ohne diese Voraussetzungen gegründet werden dürften. – [Wie ansteckend HANßENS Meinungen sind, wird daran deutlich, dass Sachsen eine Novellierung des Schulgesetzes in diesem Sinne plant.]

GEORGIOS GOUNALAKIS und **CATHERINE KLEIN:**
Zulässigkeit von personenbezogenen Bewertungsplattformen. NJW 9/2010,
 S. 566 ff.

Eine weitere, das „Spickmich“-Urteil des BGH vom 23.06.2009 bestätigende Auffassung (s. dazu JÖRG ENNUSCHAT, R&B 3/09, S. 3 ff. und kritisch R&B 1/10).



Glosse Trend zur Privatschule geht an den bildungsfernen Eltern vorbei !? (zur Studie auf der Basis der SOEP-Daten)

RECHTSANWALT CHRISTIAN LUCAS, FRANKFURT/M.

Der Anteil von Kindern, die eine Privatschule besuchen, hat in den letzten Jahren stark zugenommen. Eine kürzlich veröffentlichte Studie auf der Basis von SOEP-Daten (veröffentlicht im Wochenbericht des DIW Berlin Nr. 38/09) kommt zu dem Ergebnis, dass 1.) für die Privatschulwahl weniger das Einkommen, sondern 2.) vielmehr der Bildungsgrad der Eltern entscheidet.

Zu 1) Das erste Teilergebnis ist auf den ersten Blick erfreulich, verleitet aber zu falschen Schlussfolgerungen.

Schulen in freier Trägerschaft (Privatschulen) sind als Einzelschulen strukturiert und konzipiert, sie haben Personal- und Budgethoheit und den nötigen Freiraum, ein besonderes und unverwechselbares Profil zu entwickeln. Staatliche Schulen dagegen unterliegen den zentralen Strukturen eines jeden Bundeslandes und sind nur unter erschwerten Bedingungen in der Lage, ein eigenes Profil mit entsprechend ausgesuchten und verpflichteten Lehrkräften umzusetzen. Eltern und Jugend sehen aber mehr denn früher in einer guten Bildung und Ausbildung den Schlüssel für ein erfülltes und erfolgreiches Leben; Jugendliche und Heranwachsende sind leistungsbereiter und zielorientierter – auch aus Angst vor Arbeitslosigkeit und Armut. Die Eltern wissen inzwischen, dass Privatschulen mit ihren Lehrkräften für eine erfolgreiche Umsetzung der Bildungspolitik stehen und die Schüler in geeigneter Weise – auch unter besonderer Beachtung des Gesichtspunkts der Individualität – auf die Abschlüsse, das Berufsleben und auf die gesellschaftlichen Herausforderungen in geeigneter Weise vorbereiten.

Eltern sind daher mehr denn je bereit, für ihre Kinder finanzielle Sonderopfer zu bringen und dabei ein höheres Schulgeld für den Besuch des Kindes an einer Privatschule in Kauf zu nehmen.

Daraus lässt sich aber nicht ableiten, dass die Schulgelder im Rahmen liegen oder gar als sozial verträglich zu betrachten sind. Das ist nach wie vor nicht der Fall. Durchschnittlich erhalten Privatschulen in der Bundesrepublik etwa 65 % dessen, was die Bundesländer für ihre Schulen ausgeben, einschließlich der Investitionskosten, die im Rahmen der Kameralistik in der Regel nicht transparent sind. Die Schulgelder stellen objektiv und nach wie vor eine zu hohe Hürde dar; unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten kann man Privatschulen nicht als allgemein zugänglich betrachten. Die Schulgeldsituation führt zwischen privaten und staatlichen Schulen weiterhin zu einer deutlichen Wettbewerbsverzerrung und verhindert einen gerechten Wettbewerb von Schulen unterschiedlicher Trägerschaften und verschiedener Konzepte. Die Studie berücksichtigt im Übrigen nicht die Eltern, die ihre Kinder nicht auf die Privatschule schicken. Das heißt, dass ein Großteil bildungsferner und wirtschaftlich benachteiligter Eltern ungefragt blieb. Hier würde

**Schulwahl und
 Elterneinkommen**

Schulgeld zu hoch

man ganz sicher feststellen können, dass wirtschaftliche Gründe für die Nichtwahl einer Privatschule bestehen.

Der nach der Untersuchung belegte Abbau der Vorurteile gegenüber den Privatschulen dürfte eher auf die gewachsene Erkenntnis zurückzuführen sein, dass es den – gemeinnützigen – Privatschulen nicht um Gewinnerwirtschaftung geht (bzw. gehen kann), sondern dass sich Privatschulen in einem zwangsläufigen, also unverschuldeten Dilemma befinden, weil die Bundesländer der verfassungsrechtlich abgesicherten Verpflichtung nicht nachkommen, Zuschüsse in ausreichendem Maße zu zahlen. Es wäre nämlich erforderlich, mindestens 80 % dessen an die Privatschulen zu zahlen, was die staatlichen Schulen im personellen, sächlichen und investiven Bereich aufwenden.

Schulwahl und Bildungsnähe

Zu 2) Zur zweiten Teilaussage über die Relevanz des Bildungsgrades der Eltern bei der Wahlentscheidung für die Privatschule (im Allgemeinen gleichbedeutend mit einem weiter führenden Bildungsgang) sei bemerkt:

Der negative Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungs- und Zukunftschancen ist ein gesellschaftliches Grundproblem, das uns schon seit Jahrzehnten beschäftigt und nicht ursächlich mit den Privatschulen verknüpft ist.

Dieses Thema wurde zum Beispiel schon in der Weimarer Republik beleuchtet. Mit der Einführung der verpflichtenden Grundschule für alle wurde beabsichtigt, soziale Trennungen zu überwinden, Bildungschancen anzugleichen und weiter führende Bildungswege für alle zu eröffnen. Dies aber ist nicht gelungen; nur fünf Prozent der Gymnasialschüler kamen aus der Arbeiterklasse. Trotz der Zusammenfassung aller Schüler in der einheitlichen Volksschule verstärkten sich die polarisierenden Wirkungen unter sozialen Aspekten – zurückzuführen auf den prägenden Einfluss der Elternhäuser – positiv wie negativ.

Soziale Herkunft und Bildungsinteresse

Und: es stellt sich nach wie vor die Frage, was eine Schule unternehmen kann, um soziale Selektivität zu verringern. Die soziale Herkunft und damit der Einfluss des Elternhauses sind nach wie maßgeblich dafür, welcher Bildungsgang gewählt und welche Abschlüsse erreicht werden. Auch heute erreichen nur unter zehn Prozent der Schüler aus den unteren, in der Regel bildungsfernen Schichten das Abitur. Auch an staatlichen Schulen stellen wir fest, dass in den weiterführenden Bildungsgängen mit Abitur Kinder der bildungsfernen Schichten deutlich unterrepräsentiert sind. Und es ist dann auch nachvollziehbar, dass bildungsferne Eltern nicht oder weniger darüber nachdenken, welche Schulen beziehungsweise ob Privatschulen bessere Möglichkeiten bieten und eher einen angestrebten Abschluss gewährleisten.

Der erste gedankliche Schritt bei diesen Eltern muss sein: Weitere Schulbildung ist wichtig. Nur wenn diese Erkenntnis entwickelt ist, werden sich auch die Fragen nach verschiedenen Schulträgern und Schulprofilen stellen.

Um diese beklagenswerte Situation zu verbessern, müssen wesentliche Voraussetzungen erfüllt sein: Eine Vielfalt allgemein zugänglicher Angebote und geeignete Informationen und Beratungen.

Vielfalt im Schulwesen

Wir brauchen ein umfassendes Angebot von Schulen unterschiedlicher Trägerschaften mit unterschiedlichen Profilen, aus denen alle wählen können, ohne an wirtschaftliche Grenzen zu stoßen. Allein eine Vielfalt der Angebote kann grundsätzlich alle Bedürfnisse, Neigungen und Persönlichkeitsmerkmale erfassen. Pluralität bedeutet, dass alle Eltern ein umfassendes und wahrnehmbares Wahlrecht zwischen verschiedenen Schulprofilen und -konzepten haben (Elternrecht nach Art 6 GG).

