

Statt eines Geleitworts	100 Jahre Zukunft – Innovative Impulse der Waldorfpädagogik Prof. Dr. Jost Schieren, Dekan Alanus Hochschule, Alfter	3
------------------------------------	--	---

Beiträge	Der DigitalPakt muss durch eine entwicklungsorientierte Medienpädagogik ergänzt werden Prof. Dr. Edwin Hübner, Freie Hochschule Stuttgart.....	6
-----------------	--	---

	Gibt es zunehmende einkommensbedingte Segregation zwischen staatlichen und privaten Schulen? Eine Replik auf den DIW Wochenbericht 51+52/2018 Helmut E. Klein, Klein Research – Bildungsforschung und Bildungsberatung, Siegburg	14
--	---	----

Mit der Begründung der Waldorfpädagogik im Jahr 1919 setzt Rudolf Steiner Zukunftsimpulse für Schule und Bildung, die bis heute als innovativ gelten. Die Koedukation (gemeinsamer Unterricht für Mädchen und Jungen) gilt heute als selbstverständlich. Weitere Aspekte wie Epochenunterricht, gemeinsames Lernen ohne Noten, ohne Sitzenbleiben und Leistungsdruck von der Klasse 1–12, die Betonung der künstlerisch-musisch-handwerklichen Fächer und die zentrale Bedeutung der in der *Klassenlehrerzeit* zum Ausdruck kommenden Lehrer-Schüler-Beziehung geben der Waldorfpädagogik bis heute ein Alleinstellungsmerkmal. Sie unterscheidet sich damit auch gegenwärtig signifikant vom Regelschulsystem.

Versucht man es in einen knappen Satz zu bringen, so lässt sich als Kern der Waldorfpädagogik hervorheben, dass sich die gesamte Didaktik und Methodik der Waldorfschule an der Förderung der Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit orientiert. Waldorfpädagogik ist *Ich-Pädagogik*. Der Bildungsvorgang der Waldorfschule zielt darauf, dass Kinder und Jugendliche die Kraft ihrer Individualität erfahren, dass sie sich als *Ich* erleben. Dies ist vielleicht bis heute das stärkste Argument für Eltern, die ihre Kinder an die Waldorfschule schicken, nämlich dass sie das Vertrauen haben, dass dort Pädagogen sind, die ihr Kind sehen und verstehen, denen es um die Stärkung der Persönlichkeit ihres Kindes geht. Sicherlich gibt es diese Qualität einer individuellen Förderung auch an vielen Regelschulen, denn in der konkreten pädagogischen Begegnung entfaltet sich allenthalben ein Kraftmoment individueller Präsenz. Allerdings haben die Regelschulen hier ein *Systemproblem*, das an Waldorfschulen dezidiert ausgeschlossen ist.

Individuelle Lernzeit

Waldorfschulen gewährleisten ungeachtet des pädagogischen Ethos der am pädagogischen Prozess Beteiligten systembezogen den Frei- und Schutzraum einer individuellen Förderung. Das liegt daran, dass Waldorfschulen keine *Selektion* vornehmen. Das Regelschulsystem in Deutschland arbeitet (positiv formuliert) auf der Basis homogener Lerngruppen. Es realisiert diese Lerngruppenhomogenität mittels einer rigiden Selektion, indem nach der Grundschulzeit bereits relativ trennscharfe Laufbahnentscheidungen gefällt werden. Und während der Zeit auf den weiterführenden Schulen wird dieses Selektionsprinzip auf Basis der Notengebung und darauf gründenden Versetzungsentscheidungen rigide aufrecht erhalten. Trotz des Einspruches von Seiten der Erziehungswissenschaft, die auch mit Blick auf internationale Erfahrungen, darauf hinweist, dass das scharfe Selektionsprinzip des deutschen Schulsystems Kinder aus bildungsfernen Milieus zusätzlich benachteiligt, wird seitens der Politik an dem dreigliedrigen Schulsystem in Deutschland festgehalten.

Das Bildungsprinzip der Waldorfschule ist anders ausgerichtet: Das Ideal besteht darin, mit leistungsheterogenen Lerngruppen zu arbeiten. Es findet keine Leistungsselektion statt. Es besteht ein Bekenntnis zur Vielfalt. Alle Schülerinnen und Schüler sollen optimal in ihrer eigenen Entwicklung gefördert werden. Der Verzicht auf Notengebung und Sitzenbleiben gewährleistet damit den Kindern und Jugendlichen eine individuelle Lernzeit. Wer schneller lernt, lernt nicht besser und wird dafür belohnt bzw. wer langsam lernt, lernt nicht schlechter und wird dafür bestraft, wie es das Regelschulsystem praktiziert. Langsames bzw. schnelles Lernen sind keine prinzipiellen Größen,

sondern sind unter anderem auch individuellen Entwicklungsphasen geschuldet und können sich während einer Schulbiographie modifizieren. Dem trägt die Waldorfpädagogik Rechnung.

Gleichgewicht der Fächer

Hinzu kommt der Verzicht auf eine Fächerhierarchie. An Regelschulen sind die Hauptfächer (Deutsch, Mathematik, Englisch) bzw. die MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) höher gewichtet bspw. gegenüber künstlerischen Fächern. Diese Hierarchisierung der Fächer, für die es auch keine gesellschaftliche (sondern allein eine ökonomisch kurzfristig begründete) Legitimation gibt, existiert an der Waldorfschule nicht. Das gibt der Waldorfschule die Möglichkeit einer individuellen Begabungs- und Neigungsförderung. Dabei bleibt es allerdings nicht, denn ein allein begabungsorientierte Pädagogik wäre zu einseitig. Indem aber die Schülerinnen und Schüler in einem individuellen begabungsauffinen Fach eine Selbstwirksamkeitserfahrung machen können, erlangen sie dadurch ein größeres Selbstvertrauen, auch anderen Fächern frustationstoleranter zu begegnen. Die Waldorfpädagogik ist daher keine Spaßpädagogik, sie ist leistungsbezogen, allerdings knüpft sie am individuellen Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler an, um dieses schrittweise zu erweitern.

Ganzheitlichkeit

Ein besonderer Wert liegt in dem ganzheitlichen Menschenbild der Waldorfpädagogik, das den Menschen nicht nur als *animal rationale* („vernunftbegabtes Tier“) begreift, denn dies ist der aus der Aufklärung bis in die Gegenwart tradierte Bildungsbegriff. Die Waldorfpädagogik hat nicht nur die rational-kognitive Seite des Menschen im Blick, sondern begreift ihn zugleich auch als emotionales und volitionales Wesen: Kopf, Herz und Hand. Die Einseitigkeit einer rein intellektuellen Bildung wird abgelehnt, sondern es sollen im Waldorfunterricht zugleich künstlerisch-musische und soziale sowie konkrete (handwerkliche) Handlungskompetenzen erworben werden. Alles, was intellektuell begriffen wird, soll zugleich auch erfahren und erlebt und selbsttätig erprobt werden. Es ist etwas anderes, ob die Kinder (bspw. einer dritten Klasse) lediglich ein Schulbuch über Landwirtschaft aufschlagen oder ob sie gemeinsam im Frühjahr einen Acker umgraben, die Saat ausbringen, während des Sommers den Acker pflegen und dann mit dem neuen Schuljahr das Korn ernten, verarbeiten und schließlich das selbstgebackene Brot essen. Ein erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen ist genuiner Bestandteil der Waldorfschule. Erst durch einen Unterricht, der unmittelbar weltbezogen ist, kann langfristig auch ein verantwortliches Bewusstsein für die Mit- und Umwelt generiert werden.

Gemeinschaft

Eine individuelle Förderung im Sinne einer Ich-Pädagogik darf aber nicht zu einer Überhöhung des Subjektes und damit zu einer sozialen Unvermitteltheit führen. Die Waldorfschule ist die einzige Schule weltweit, die eine Klassengemeinschaft von der ersten bis zur zwölften Klasse ermöglicht. Der gemeinschaftliche Aspekt eines sozialen Lernens im Sinne einer Gruppenpädagogik ist entscheidend für den waldorfpädagogischen Ansatz. Neben der Klassengemeinschaft kommt auch einer lebendigen Schulgemeinschaft, zu der Schüler, Eltern und Lehrer gehören, eine besondere Bedeutung zu. Die Sozialerfahrung bei gemeinsamen Projekten und Feiern ist eines der zentralen Bildungsaspekte der Waldorfpädagogik.

Herausforderungen

Die aufgeführten besonderen Merkmalen der Waldorfschule: heterogene Lerngruppen, Entwicklungsfaktor Zeit, Gleichgewicht der Unterrichtsfächer, Ganzheitlichkeit und Gemeinschaft gelten bis heute – auch aus Sicht der Erziehungswissenschaft – als herausragend. Aber mit Blick auf hundert Jahre Waldorfschule gibt es auch vielfache Herausforderungen für die Zukunft. Neben vielem was angeführt werden könnte, seien zwei Aspekte genannt:

- *Schule für alle*: Aufgrund des gesetzlichen Rahmens als Privatschule ist die Waldorfschule in Deutschland fast vornehmlich eine Schule für bildungsprivilegierte Schichten geworden. Das ist nicht der Ursprungsimpuls einer Schule für Arbeiterkinder gewesen. Es hat sich bildungspolitisch unbeabsichtigt so entwickelt und hier gilt es gegenzusteuern, indem mehr beispielhafte Schulen wie die interkulturellen Schulen Waldorfschulen in Mannheim, Berlin und Dresden gegründet werden.
- *Schülerpartizipation*: Es gibt inzwischen viele Modelle einer aktiven, auch im Sinne der Mitbestimmung größeren Schülerpartizipation an der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Auch an der Waldorfschule gibt es selbstverständlich eine Schülermitverwaltung, aber dieser Bereich ist ausbaufähig.

Sicherlich gäbe es viele weitere nennenswerte Aspekte der Entwicklungs-herausforderung auch mit Blick die Internationalisierung und Akademisierung der Waldorfpädagogik. Diese Desiderate schmälern aber nicht den großen und einzigartigen Wert einer tief humanen an der individuellen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler orientierten Pädagogik.



Beiträge **Der DigitalPakt muss durch eine entwicklungsorientierte Medienpädagogik ergänzt werden¹**

PROF. DR. EDWIN HÜBNER, FREIE HOCHSCHULE STUTTGART

Der „DigitalPakt Schule“ ist beschlossene Sache. Die Gelder zur Verbesserung der digitalen Infrastruktur an den Schulen können abgerufen werden. Die Grundidee des „DigitalPakts“ ist verständlich. Man blickt auf die aktuellen technologischen Entwicklungen, die sehr schnell voranschreiten. Daraus folgert man zu Recht, dass Kinder befähigt werden müssen, mit den zukünftigen Herausforderungen der Technik umgehen zu können. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) schreibt:

„Digitale Systeme und Werkzeuge durchdringen die Gesellschaft. Die Arbeitswelt verändert sich im Zuge der fortschreitenden Digitalisierung. [...] Digitale Kompetenz ist deshalb von entscheidender Bedeutung: für jeden und jede Einzelne, um digitale Medien selbstbestimmt und verantwortungsvoll nutzen zu können und um gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben; und für die Gesellschaft, um Demokratie und Wohlstand im 21. Jahrhundert zu erhalten. Schulen müssen deshalb überall auf schnelles Internet zurückgreifen können und sollten über entsprechende Anzeigeräte wie interaktive Whiteboards verfügen. Lehrerinnen und Lehrer müssen gut qualifiziert sein, um digitale Medien nutzen und digitale Kompetenzen vermitteln zu können.“²

Das BMBF weist auf einen wichtigen Gesichtspunkt hin; aber ihm muss unbedingt ein weiterer zur Seite gestellt werden, den der Erziehungswissenschaftler KLAUS ZIERER klar formuliert:

„Erziehung und Unterricht stehen immer in der Verantwortung, der Bildung des Menschen zu dienen. Folglich ist der Mensch Start und Ziel. Dieser Grundsatz muss auch für eine Digitalisierung im Bildungsbereich gelten. Das Digitale kann das Pädagogische nicht ersetzen. Stattdessen ist das Digitale dem Pädagogischen unterzuordnen.“³

Beide Gesichtspunkte sind wichtig. Sie markieren die Polarität, in der Pädagogik steht: Damit die Gesellschaft fortbestehen kann, muss sie Forderungen an die kommende Generation stellen. Kinder dagegen haben Entwicklungsaufgaben, Bedürfnisse und Interessen, die von der Gesellschaft erfüllt werden müssen. Die Lehrkräfte haben zu vermitteln: Einerseits tragen sie die Ansprüche der Gesellschaft an die Kinder heran und andererseits müssen sie die Anwälte der Kinder gegenüber der Gesellschaft sein.

Vermittlung

Pädagogen und Erzieher müssen zwischen den beiden Polen „gewordene Vergangenheit“ der Gesellschaft und „werdende Zukunft“ der Kinder vermitteln. Sie haben die Aufgabe, dem Kind zu ermöglichen, in seine eigene Zukunft hinein gesund aufwachsen zu können, sodass es als erwachsener Mensch den Anforderungen der technischen Zivilisation gewachsen sein wird und fähig ist, seine eigenen – einzigartigen – Lebensintentionen zu realisieren. Dazu braucht das Kind Zeit und einen Umraum, der diese Entwicklung ermöglicht.

1 Siehe auch: Entwicklungsorientierung Medienpolitik im Zeitalter der verschwindenden Schrift, in: PAULA BLECKMANN/ RALF LANKAU (Hg.): Die digitalen Medien und Unterricht – Eine Kontroverse, Weinheim 2019, S. 39 ff.

2 Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019): Wissenswertes zum DigitalPakt Schule. Online unter: <https://www.bmbf.de/de/wissenswertes-zum-digitalpakt-schule-6496.php> Abruf: 01.06.2019.

3 ZIERER, K. (2017): Lernen 4.0. Pädagogik vor Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, S. 10.

Unterordnung des Digitalen unter das Pädagogische

Der „pädagogische Raum“

Kinder benötigen einen „pädagogischen Raum“, innerhalb dessen sie die zeitliche Ruhe sowie die ihnen gemäßen Herausforderungen und Anregungen finden, die sie brauchen, um sich gesund zu entwickeln, sodass sie später dem Leben gewachsen sind. Er muss aber auch das Kind davor schützen, sich mit Dingen auseinandersetzen zu müssen, denen es von seiner Entwicklung her noch nicht gewachsen ist. Der Entwicklung des Kindes angemessen nimmt sich der pädagogische Raum allmählich immer mehr zurück, um dem Kind eine weitere Selbstständigkeit zu ermöglichen. Wenn der heranwachsende Mensch am Ende zur reifen Selbstständigkeit gekommen ist, wenn er mündig geworden ist, hat der Raum seine Aufgabe erfüllt und „stirbt ab“.

Der pädagogische Raum orientiert sich also am jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes. Er nimmt sein Maß an der *Zeit des Kindes*, er ist dadurch ein „recht-zeitiger Raum“. Genau hier liegt der Ansatz einer entwicklungsorientierten Medienpädagogik.

Medienmündigkeit als Bildungsziel

Selbstverständliche Aufgabe der Pädagogik: Ein Jugendlicher muss am Ende der Schulzeit medienmündig sein.

Medienmündigkeit bedeutet, dass der Mensch einerseits fähig ist, sich selbst vor den schädigenden Nebenwirkungen der Medien zu schützen und andererseits sinnvoll und aktiv mit Medien umzugehen. In dem Wort „medienmündig“ klingt der Entwicklungsgedanke mit, denn mündig wird man erst in einem gewissen Alter. Der Mensch muss allmählich erst dazu heranreifen, selbstbestimmt mit Medien umzugehen zu können und nicht von ihnen abhängig zu sein. Der medienmündige Mensch ist ein *reifer Mensch*, der individuell handelnd mit Medien umzugehen vermag.

Reifungen

Reifung zur Medienwürdigkeit

Sieht man den vollständig auf Fürsorge angewiesenen Säugling in der Wiege liegen, dann ist unmittelbar anschaulich, dass der Mensch in der frühen Kindheit zuerst die Aufgabe hat, den eigenen Leib als sein „Werkzeug“ beherrschen zu lernen. Daher ist das aktive und fortwährende Üben der Grob- und Feinmotorik von zentraler Bedeutung.

Auch die zweite menschliche Grundfähigkeit, die Sprache, erarbeitet sich das Kind selbst. Durch den Erwerb der Sprache legt das Kind die leibliche Grundlage für seine Sozialfähigkeit.

Mit der Sprache entwickelt sich die dritte menschliche Fähigkeit, die des selbstständigen Denkens. Kinder denken noch nicht logisch, sie denken sehr fantasievoll. Aber dieser kreative innere Umgang mit selbstgeschaffenen Fantasiebilder ist die Basis, aus der mit etwa 12 Jahren das selbstgeführte logisch-abstrakte Denken hervorgeht.

Neben der Entwicklung des Gehens, Sprechens und Denkens vollzieht das Kind im Hintergrund noch eine weitere wichtige Entwicklungsaufgabe: die gesunde Ausbildung seiner Sinne. Die Sinne brauchen etwa 6-8 Jahre, bis sie weitgehend ausgereift sind. Man kann nicht deutlich genug darauf hinweisen, dass die gesunde Ausbildung der menschlichen Sinne das leibliche Fundament ist, auf dem alle Weiterführung ruht. Nur durch gesund entwickelte Sinne kann der Mensch die Welt, in der er lebt, umfassend wahrnehmen. Ohne gesund entwickelte Sinne ist der Mensch dazu verurteilt, im wahrsten Sinne des Wortes *weltfremd* zu sein.

Die Beherrschung der Motorik und der Sprache, die Entwicklung des fantasievollen Denkens sowie die Reifung der Sinne gehen mit der gesunden Strukturierung des Gehirns einher. Denn alles was das Kind in seiner Umgebung erlebt und vor allen Dingen was es tut, findet in den Gehirnstrukturen sein Gegenbild. Diese Strukturen lassen sich in späteren Lebensaltern nur durch sehr starke Anstrengungen verändern. Deshalb sind die frühkindlichen Erfahrungen und vor allen Dingen die Art und Weise seiner aktiven Tätigkeiten für das ganze spätere Leben entscheidend. Zu dem, was es im späteren Leben an intellektuellen Leistungen vollbringt, hat es in seiner frühen Kindheit die leiblichen Grundlagen gelegt. Prägnant formuliert: Am körperlichen „Greifen“ entwickelt das Kind die leiblichen Grundlagen seines späteren intellektuellen „Be-greifens“. Der kindliche Lebensraum muss daher auf allen Ebenen zu eigenen und vor allem leiblichen Aktivitäten anregen.

Befähigung zur „Freiheit zu“

Alle technischen Artefakte, auch die Medien, haben unerwünschte „Nebenwirkungen“. So ist beispielsweise das Auto für die menschheitliche Kulturentwicklung von unschätzbarem Wert, doch sind seine Nebenwirkungen – Tote und Verletzte durch Unfälle, Vergiftung der Luft durch Abgase – gravierend. Ähnliches gilt auch für Informationstechnologien: Ihre technische Herstellung und ihr Betrieb verbrauchen enorme natürliche Ressourcen und belasten die Natur. Auch ihre Rückwirkung auf den Menschen, der mit diesen Geräten lebt und umgeht, ist gravierend.

Alle Maschinen ersetzen menschliche Handlungen bzw. verstärken sie, was zur Folge hat, dass der menschliche Handlungsanteil reduziert wird. Am deutlichsten sichtbar ist das bei den Kraftmaschinen: „Die Maschine tut“ und der Mensch überwacht bloß noch deren Tätigkeit; sein Leib ist dabei weitgehend passiv. Auch im Umgang mit Computern ist dies der Fall.

Apparate nehmen dem Menschen die aktive Handlung ab, d.h. sie nehmen ihm das ab, was in ihm zukünftig ist. Die Maschinen nehmen dem Menschen zwar die Notwendigkeit der Willenshandlung ab, stellen ihn aber zugleich existenziell in die Freiheit: Es sind nicht mehr die Lebensverhältnisse, die dafür sorgen, dass der Mensch sich anstrengen muss, um sein Leben zu bewältigen, sondern er kann aus sich selbst heraus Antriebe zum Handeln finden – muss es aber nicht. Die Maschine macht den Menschen frei, sie gibt ihm eine „Freiheit von“. Für die Pädagogik in einer von digitalisierter Technik geprägten Welt bedeutet dies, dass Kinder lernen müssen, diese „Freiheit von“ auch zu nutzen, dass sie fähig sind, aus sich selbst heraus Initiativen zu entwickeln, neue Ideen zu gebären. Das hat eine in der Kindheit gesund entwickelte leiblich-seelische Konstitution als unbedingte Voraussetzung.

Lernen, mit der
„Freiheit von“
umzugehen

Ermöglichungsräume anbieten

Ein Kind benötigt Anregungen, sich zu bewegen, Möglichkeiten die eigenen Hände in vielfältigen Tätigkeiten zu üben. Es braucht Menschen, die es zum Sprechen, Erzählen und Singen anregen und es bedarf der Unterstützung für kreatives künstlerisches Tun. All dies fördert die gesunde Entwicklung und ermöglicht dem Kind, „Selbstkompetenz“ zu entwickeln. Das legt die Basis für die spätere Medienmündigkeit. Denn grundsätzlich gilt: Die Entwicklung des Selbst geht der Medienmündigkeit voraus. *Ich muss mich erst selbst beherrschen lernen, ehe ich anderes beherrschen kann.*

Die Lebenswelt, in der das Kind in seinen ersten Lebensjahren gesund aufwachsen kann, ist deshalb idealerweise frei von elektronischen Medien. Dagegen muss das Kind zu vielfältigster eigener Aktivität angeregt werden, die seine Handlungsfähigkeit herausfordern und dadurch stärken. Was diese eigene Willensbetätigung des Kindes behindert oder ersetzt, sollte ausgeschlossen sein.

Über die Medienpädagogik der frühen Kindheit kann man daher als Motto setzen: Die kindliche Medienabstinenz ist die unerlässliche Basis für die spätere Medienmündigkeit.

Ermöglichungs- pädagogik

Dieser Gedanke wird oft verächtlich als „Bewahrpädagogik“ bezeichnet. Es geht aber nicht in erster Linie um das Bewahren, sondern um das *Ermöglichen*. In einer Gegenwart, in der intelligente Technologien dem Menschen im Alltag sehr viele Anstrengungen ersparen, braucht das Kind einen Lebensraum, der ihm Anstrengungen ermöglicht und vor allem abfordert. Es geht also um eine *Ermöglichungspädagogik*. Es handelt sich darum, einen Raum zu schaffen, in dem das Kind *wesentlich aktiver* sein kann, als es im normalen Alltagsleben möglich ist.

Indirekte und direkte Medienpädagogik

Das weist darauf hin, dass Pädagogik im 21. Jahrhundert sehr viel mehr umfasst als nur den sachgerechten Umgang mit digitalen Medien. *Alle* Pädagogik ist gegenwärtig Pädagogik im technischen und medialen Lebensraum. Kinder wachsen in einer von Informationstechnologien beherrschten und gelenkten Welt auf. Davon hat Pädagogik auszugehen. Jeder Unterricht, egal ob Musik, Mathematik, Fremdsprache usw. findet in einer Zeit der allgegenwärtigen intelligenten Technologien statt. Das bedeutet aber nicht, dass man überall Computer einzusetzen habe. Es geht darum, dass jeglicher Unterricht darauf hinzuwirken hat, dass Kinder und Jugendliche dabei Gelegenheiten finden, innerlich stark zu werden, seelisch zu reifen, selbstständig zu werden, sodass sie einerseits den Versuchungen des Medienzeitalters gewachsen sind und andererseits technische Geräte für ihre eigenen Initiativen sinnvoll einzusetzen vermögen.

Pädagogik gliedert sich daher in eine *indirekte* Medienpädagogik und eine *direkte* Medienpädagogik.

Pädagogik im medialen Lebensraum

- Die indirekte Medienpädagogik ermöglicht und fördert die Kinder darin, ihre eigenen individuellen Fähigkeiten möglichst stark auszubilden, sodass sie menschlich den Anforderungen der intelligenten Gerätewelt gewachsen sind.
- Die direkte Medienpädagogik führt die Kinder dahin, dass sie analoge und digitale Medien in ihrer prinzipiellen Funktionsweise verstehen und sie sinnvoll und geschickt handhaben können.

In der frühen Kindheit hat die indirekte Medienpädagogik unbedingten Vorrang, da in dieser Zeit die leiblichen Grundlagen für die gesamte menschliche Biografie gelegt werden.

Sobald das Kind in die Schule kommt, beginnt die direkte Medienpädagogik, denn das Kind lernt jetzt das Urmedium der Menschheit – die Schrift – zu beherrschen. Sinnvollerweise geschieht dies auf analoge Weise: mit Stift und Papier. Denn das Schreiben mit der Hand übt deren Feinmotorik und Geschicklichkeit.

Der DigitalPakt muss durch eine entwicklungsorientierte Medienpädagogik ergänzt werden

Wenn dann etwa mit zwölf Jahren sich die Denk- und Urteilsfähigkeit der Kinder so weit entwickelt hat, dass sie auch logisch-kausale Zusammenhänge genau erfassen kann, dann ist es sinnvoll und notwendig, mit ihnen über Computertechnologie zu sprechen. Auch hier kann man mit analogen Beispielen beginnen, die anschließend in digitale Erfahrungen übergeführt werden.

Erst real — dann analog — zuletzt digital

Von der kindlichen Entwicklung her gesehen ist es sinnvoll, dass Kindern zuerst die Möglichkeit gegeben wird, in einer möglichst vielseitig gestalteten natürlichen Umgebung aufzuwachsen. Da alle analogen und digitalen Medien sich zwischen Mensch und Welt schieben und ihn dadurch von der direkten Erfahrung abkoppeln, ist der Lebensraum der frühen Kindheit idealerweise medienfrei – das *reale Erleben* hat Vorrang.

Mit dem Beginn der Schulzeit ist es wichtig, dass die Kinder vor allem die *analogen* Medientechniken beherrschen lernen: Schreiben, Lesen, Rechnen, ein Instrument spielen, Zeichnen usw. Auf der Beherrschung dieser analogen Techniken kann sich mit Beginn der Pubertät der allmähliche fundierte Umgang mit *digitalen* Technologien aufbauen.

Ein entwicklungsorientiertes Medienkonzept hat also drei Stufen:

- In den ersten Lebensjahren die *reale Welt* erleben,
- in der beginnenden Schulzeit *analoge Techniken* beherrschen lernen,
- ab der Pubertät den verstehenden Umgang mit *digitalen Technologien* erlernen.

Schreiben und Denken

An dem Medium Schrift lassen sich die gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen der Pädagogik deutlich darstellen.

Alte Kulturen, die noch keine Schrift besaßen, waren auf mündliche Überlieferungen angewiesen. Mythische Bilder wurden von Generation zu Generation erzählend weitergegeben. Eine solche Kultur hat ein bildhaftes Denken, das nicht streng linear und logisch argumentierend verläuft, sondern als kreisend charakterisiert werden kann (VILÉM FLUSSER).

Als bei den Griechen endgültig die phonetische Schrift in Gebrauch kommt, beginnt das lineare, logische Denken. Schrift nötigt den Schreiber, seine Gedanken sprachlich genau zu formulieren und diese Formulierungen in eine konsequent aufeinanderfolgende Reihe von Schriftsymbolen umzusetzen. Das provoziert eine andere Art des Bewusstseins. Nicht umsonst beginnt das historische Bewusstsein der Menschheit, als die Geschichtsschreibung möglich war.

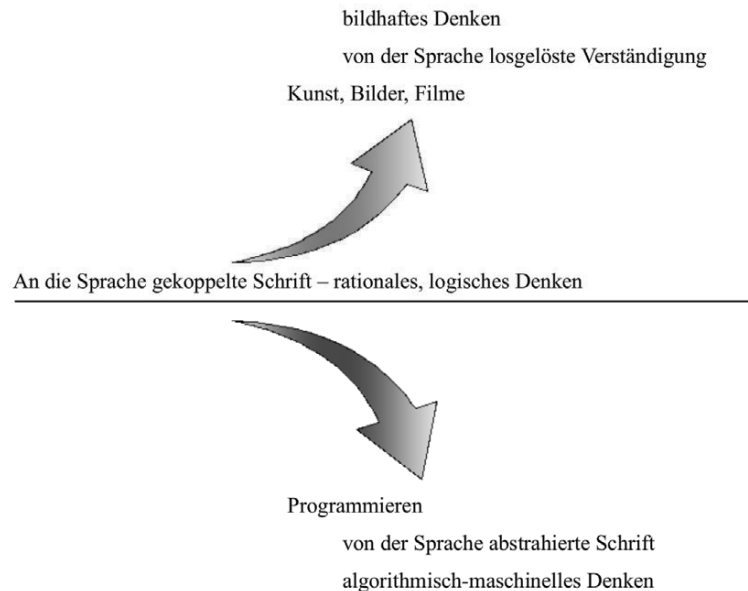
Wenn man Kindern das Schreiben und Lesen lehrt, muss man sich daher über zweierlei klar sein: Zum einen beginnt mit dem Schreiben lehren bereits die Medienpädagogik, denn die Schrift ist das erste große Medium der Menschheit. Zum anderen bringt man Kindern nicht nur eine Technik des Symbolgebrauchs bei, sondern lehrt sie, ein lineares Denken zu entwickeln, das Gedanken logisch aufeinander folgend darstellt.

Das Schreiben, das in den ersten Schulklassen gelehrt und geübt wird, ist noch an die Sprache gekoppelt. Ab der Mitte des 20. Jahrhunderts ist eine andere Form des „Schreibens“ kulturbestimmend geworden.

**Schreiben lernen
ist der Beginn der
Medienpädagogik**

Programmieren

Mit der Entstehung des Computers veränderte sich auch das Schreiben. Menschen schreiben nicht mehr nur an Menschen, sondern auch an Maschinen, wie VILÉM FLUSSER bemerkte.¹ Denn ein Computerprogramm ist nichts anderes als eine an die Maschine geschriebene Anweisung, die ihr befiehlt, in einer bestimmten Weise zu funktionieren. Mit dem Programmieren wird die an das Schreiben gebundene Logik noch strenger.



Gefahren: Bedeutungsrückgang der Schrift durch algorithmisches und bildhaftes Denken

Zugleich aber lösen sich die in den geschriebenen Programmen verwendeten Symbolfolgen von der Sprache los, sie schließen sich enger an das Denken an. Das ist aber ein algorithmisches Denken. Der neue Umgang mit dem programmierenden Schreiben verändert ebenfalls das Denken: Es wird ein streng technisch-mechanisches Denken.

Das ist die eine Richtung, in die sich das Schreiben verändert: Es löst sich von der Sprache los und wird algorithmisch-maschinell. Die andere – entgegengesetzte – Richtung ist gegenwärtig ebenfalls deutlich zu beobachten: Die Schrift löst sich gewissermaßen auf, das Denken artikuliert sich mehr und mehr in Bildern und Bildsequenzen. Die weltweite Beliebtheit von YouTube ist das Symptom dafür, dass eine Bildkultur heraufkommt, die keine Schrift mehr braucht und die Schriftkultur in naher Zukunft weitgehend ablösen wird.

Die Bedeutung der Schrift nimmt ab. Der Bedeutungsrückgang der Schrift geht parallel mit der Bedeutungszunahme des Bildes. Auch das wird das Bewusstsein der Menschen deutlich verändern. Und es eröffnet sich die Gefahr, dass das rationale logische Denken in der allgemeinen Kultur mehr und mehr zurückgeht, ja gar verfällt.

Verfall des Schriftverständnisses

Mit dem allmählichen Verschwinden der Schrift besteht die Gefahr, dass auch das rational-logische Denken verloren geht, da ihm die bisherige Stütze fehlt. Ein Symptom dafür ist die Beobachtung vieler Lehrkräfte, dass Jugendliche immer weniger fähig sind, den Gedankengang eines Textes zu erfassen

1 FLUSSER, VILÉM (2002): Die Schrift. Hat Schreiben Zukunft? Göttingen: €pean Photography, S. 56 ff.

Der DigitalPakt muss durch eine entwicklungsorientierte Medienpädagogik ergänzt werden

und ihn adäquat wiederzugeben. Auch in Hochschulen stellen die Professoren gravierende Mängel in den Grundfähigkeiten ihrer Studierenden fest: Unsicherheiten in der Orthografie und Grammatik, vor allem aber die verbreitete Unfähigkeit den roten Faden eines Textes zu verstehen oder den Verlauf einer Vorlesung sinnvoll zu notieren, sodass hinterher dessen Gedankengang nachvollzogen werden kann.¹ Aber es ist nicht nur das Denken, das den Kindern zunehmend schwerfällt.

Verkümmerung der Hand

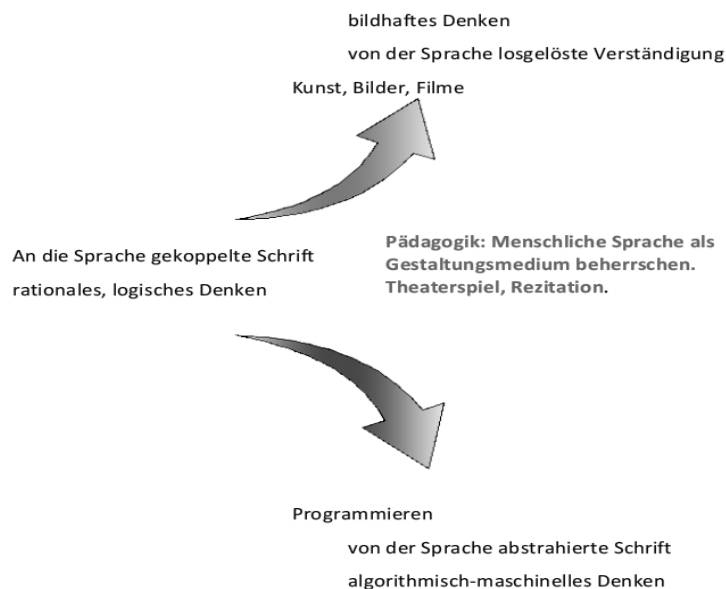
Ende Februar 2018 berichtete die britische Tageszeitung „The Guardian“, dass in den ersten Klassen der britischen Schulen immer mehr Kinder Schwierigkeiten haben, Stifte oder Füller richtig zu halten. Da sie in ihrer frühen Kindheit vor allem mit Touchscreens umgingen, hat sich die Muskulatur ihrer Finger nicht genügend ausgebildet. Ihnen fehlen fundamentale Bewegungsfähigkeiten der Hände. Durch intensive Therapie in den ersten Monaten der Schulzeit, müssen diese Kinder die fehlende Entwicklung ihrer Feinmotorik nachholen, wie der „The Guardian“ berichtet.²

Bei diesen Kindern ist das zentrale Werkzeug für alles menschliche Handeln nicht genügend ausgebildet: die Hand! Wenn aber die Fähigkeit fehlt, einen Stift mit drei Fingern zu halten, dann kann man auch an vielen anderen Stellen des alltäglichen Lebens etwas nicht richtig machen. Durch diese Ungeschicklichkeit sind die Kinder auf Geräte angewiesen, also abhängig und nicht mündig, sondern: weltfremd!

Verlust des rational-logischen Denkens und der manuellen Feinmotorik

Pädagogik: Künstlerisches Bildschaffen, manuell, analog und digital.

Die Fähigkeit ausbilden, sich auch in Bildern auszudrücken.



Pädagogik: Programmieren.

Erlebend verstehen, wie man „an die Maschine schreibt“.

1 PANY, THOMAS (2012): Studierende mit alarmierenden Lese- und Schreibschwächen. In: Telepolis vom 24.07.2012 <https://www.heise.de/tp/news/Studierende-mit-alarmierenden-Lese-und-Schreibschwachen-1988011.html> Zugriff: 06.07.2018.

2 AMELIA HILL (2018): Children struggle to hold pencils due to too much tech, doctors say. In: The Guardian vom 25.02.2018. <https://www.theguardian.com/society/2018/feb/25/children-struggle-to-hold-pencils-due-to-too-much-tech-doctors-say> Zugriff: 06.07.2018.

Die indirekte Medienpädagogik ist daher das tragende Fundament der Pädagogik im 21. Jahrhundert. Aus ihr geht – man könnte fast sagen nebenbei – die direkte Medienpädagogik hervor, welche die Kinder darin unterweist, die Funktionsweise der Geräte zu verstehen, sie sinnvoll zu handhaben und einzusetzen.

Aufgaben der Pädagogik

Wenn Schrift global im Verfall ist, ist es Aufgabe der Schule darüber nachzudenken, wie die bisherigen Methoden des Schreiben- und Lesenlehrens erweitert und intensiviert werden können und wie ein gutes Schriftverständnis erworben werden kann. Denn die an der Schrift zu entwickelnde Rationalität ist sowohl Basis der Fähigkeit zu programmieren, als auch der Kern des Bildbewusstseins.

Das derzeit entstehende Bildbewusstsein bedarf eines rationalen Fundamentes, um den in ihm liegenden Auflösungstendenzen in die intellektuelle Beliebigkeit entgegenzuwirken. Ein fundierter Unterricht in bildender Kunst, eine kompetente Unterweisung und praktische Erfahrung in der Gestaltung von Bildmedien sind dafür unerlässlich. Das erfordert, dass dem Kunstunterricht an den Schulen eine enorme Bedeutung zufällt, was Konsequenzen für die Stundentafel hat.

Gegensteuern der Pädagogik: Bildende Kunst und Theaterspiel

Die Tatsache, dass das Schreiben im Programmieren einen weiteren Entwicklungsschritt macht, muss Schule ebenfalls aufgreifen. In einer der oberen Schulklassen benötigen die Jugendlichen die Möglichkeit, sich die Grundlagen einer Programmiersprache zu erarbeiten. Es ist wichtig, dass Schülerinnen und Schüler die Erfahrung machen können, wie man „an die Maschine schreibt“, wie das algorithmische Denken, das ja vor allem auch in der Mathematik auftritt, in die Maschine hineingeschrieben wird.

Mit dem Hineinschreiben in die Maschinen wird eine zur bildenden Kunst polare Denkweise geübt. Junge Menschen müssen beide Denkweisen, die bildhafte und die algorithmische, kennen. Für Beides ist die Beherrschung der Schrift und des Schriftverständnisses unbedingte Voraussetzung, denn dort wird die notwendige Rationalität herausgefordert.

Mit dem Verschwinden der Schrift steht die Sprache wieder für sich. Mit der Entwicklung des Bildbewusstseins tritt die Menschheit wieder in eine orale Kultur ein. Das erfordert, dass die Kinder auch herausgefordert sind, mit Sprache differenziert umzugehen. Sie brauchen ein gut ausgebildetes Sprachvermögen als „Werkzeug“ mit dessen Hilfe sie sich in das soziale Leben kommunikativ hereinstellen können. Theaterspiel und Rezitation erhalten damit im schulischen Kontext eine zunehmende Bedeutung.

Unterricht muss sich aus dem *vollen* Spektrum des menschlichen Werdens heraus entwickeln: Er bietet den Kindern und Jugendlichen an, sich im Laufe der Jahre künstlerische, analoge und digitale Techniken zu erwerben und verschiedene Denkformen kennenzulernen. Das gibt ihnen Souveränität des Handelns und Vertrauen in die eigenen schöpferischen Möglichkeiten.

Der DigitalPakt wird für die Schulen nur dann hilfreich sein, wenn nicht nur auf die technologischen Entwicklungen geblickt wird, sondern wenn vor allem auch die Entwicklungsbedingungen der Kinder in den Blick genommen werden, die der kommenden Generation ein gesundes Aufwachsen im gegenwärtigen digitalen Alltag ermöglichen.



Gibt es zunehmende einkommensbedingte Segregation zwischen staatlichen und privaten Schulen?

Eine Replik auf den DIW Wochenbericht 51+52/2018¹

HELMUT E. KLEIN, KLEIN RESEARCH – BILDUNGSFORSCHUNG UND BILDUNGSBERATUNG,
SIEGBURG

1. Ausgangslage

Schulen in freier Trägerschaft haben einen Anspruch auf die Gewährung einer staatlichen Finanzhilfe, die auf der grundgesetzlichen Garantie einer institutionellen Gewährleistung (Art. 7 Abs. 4 Satz 1 GG) basiert. Doch die von der öffentlichen Hand gezahlte Finanzhilfe ist meist so gering, dass sie die tatsächlichen Schulbetriebskosten deutlich unterschreitet. Weil Privatschulen für die Aufrechterhaltung des Schulbetriebs Schulgelder erheben (müssen), werden sie in Teilen der Öffentlichkeit als „Reichenschulen“ bezeichnet. Vielfach wird Privatschulen deshalb vorgeworfen, sie förderten die soziale Segregation im öffentlichen Schulsystem. Im wissenschaftlichen Diskurs wird diese Problemlage kontrovers diskutiert – mit der Folge, dass wissenschaftliche Analysen zu sich widersprechenden Aussagen führen.

**Vorwurf:
Schulgeld fördert
Sonderung der Schüler**

Zuletzt wurde diese Kontroverse von der Veröffentlichung der Autorinnen KATJA GÖRLITZ, C. KATHARINA SPIEB und ELENA ZIEGE „Fast jedes zehnte Kind geht auf eine Privatschule – Nutzung hängt insbesondere in Ostdeutschland zunehmend vom Einkommen der Eltern ab“, in DIW Wochenbericht 51+52/2018, befeuert. Kernaussage der Autorinnen ist, dass Bildung und Einkommen der Eltern zunehmend entscheidend sind für die Privatschulnutzung und so die soziale Segregation förderten (S. 1108).

Bemerkenswert an diesem DIW-Befund ist jedoch, dass sie der Studie von DIW Econ GmbH, „Die Einkommensstruktur von Haushalten mit Kindern auf Privatschulen – ein Vergleich. Auswertung des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) im Auftrag des Verbands Deutscher Privatschulverbände e.V.“ (2017)² grundlegend widerspricht. Denn laut DIW Econ, dem Consulting-Unternehmen des DIW Berlin, ähnelt die monatliche Nettoeinkommensverteilung der Haushalte mit Privatschülern der Verteilung der Einkommen derjenigen Haushalte, die ihre Kinder ausschließlich auf staatliche Schulen schicken (S. 3). Interessant ist ebenfalls, dass die im DIW Wochenbericht 51+52/2018 veröffentlichten Befunde gleichfalls auf der Basis von SOEP-Daten beruhen, jedoch mit anderen Messverfahren berechnet wurden.

Bei der Lektüre des DIW-Wochenberichts drängt sich der Eindruck auf, die Autorinnen bemühten sich mittels multivariater Verfahren, die Segregations-Behauptung als zwingend zu verifizieren. Dabei kommen nicht nur selektiv „gefilterte“ Wahrnehmungen über Privatschulfinanzierung zum Vorschein. Sie übersehen zudem komplexe Rechtsfragen sowie Zusammenhänge von elterlichen Schulwahlentscheidungen und elterlichem Gründungsengagement, und offenbaren hinsichtlich der anhaltenden Nachfrage nach Privatschulangeboten in West- und Ostdeutschland seit 1992 – also nach der Wiedervereinigung – eine eigenwillige unhistorische Sichtweise. Nachfolgend sollen einige in dieser Hinsicht besonders auffällige Aussagen der Autorinnen beleuchtet und in objektive Zusammenhänge eingeordnet werden.

1 Dieser Beitrag ist die überarbeitete Fassung einer im Auftrag des Verbands deutscher Privatschulverbände e.V. (VDP) verfassten Stellungnahme.

2 RuB 3/18, S. 3 ff.

2. Schulgeld

Indem die Autorinnen gleich zu Beginn des zweiten Absatzes feststellen „Privatschulen dürfen ein Schulgeld verlangen ...“ (S. 1104), offenbaren sie ohne Umschweife den Ausgangspunkt ihres Anliegens: Schulgelder sind eine zu lösende Eintrittskarte zum Besuch einer Privatschule, die sich viele Haushalte nicht leisten können. Zugleich wird suggeriert, Schulgelder zu erheben, sei ein Betriebszweck von Privatschulen, und als müssten diese darin vom Gesetzgeber gebremst werden. Denn die Autorinnen fordern im Anschluss: „Das von den Eltern zu zahlende Schulgeld muss entweder nach dem Einkommen gestaffelt werden oder so niedrig sein, dass es von allen Eltern gezahlt werden kann“. Damit verkennen die Autorinnen nicht nur die nach wie vor strittige Rechtslage um das sogenannte Sonderungsverbot und die damit verbundene Frage der verfassungsrechtlich zulässigen Staffelung des Schulgeldes nach den Einkommensverhältnissen der Eltern;¹ sie machen auch den zweiten Schritt vor dem ersten.

Schulgeld als Kompensation der Kostendeckungslücke

Damit Privatschulen dem Sonderungsverbot entsprechen können, setzt dies voraus, dass die Länder gemäß grundgesetzlicher Garantie der institutionellen Gewährleistung sämtliche Gründungs- und Betriebskosten der privaten Schulträger durch Finanzhilfe realitätsnah ausgleichen. Doch weil der Fiskus dieser Garantieleistung nicht im notwendigen Maße nachkommt, entsteht das Dilemma, dass sich Privatschulen zur Kompensation dieser Finanzlücken gezwungen sehen, Schulgelder zu erheben. Wird unterstellt, dass sich bei wirtschaftlicher Betriebsführung die Schulkosten an privaten Schulen von denen an staatlichen Schulen nicht unterscheiden, dann belaufen sich – über alle Schulformen gerechnet – die den freien Schulträgern zugewiesenen Finanzhilfen auf etwa 68 Prozent der Ausgaben eines Schülers, die die öffentliche Hand für einen Schüler an einer staatlichen allgemeinbildenden Schulform ausgibt (KLEIN, 2018, 664). Dies entspricht einer Finanzierungslücke im Jahr 2014 von durchschnittlich 2.300 € pro Schülerin und Schüler – gemittelt über alle allgemeinbildenden Schulformen und Länder. Je nach Bundesland und Schulform streut die Deckungslücke zwischen 1.900 € (Grundschule) und 3.600 € (Hauptschule). Ohne auf diesen Sachverhalt einzugehen, von einer Begrenzung des Schulgeldes (auf 160 €) zu sprechen, wie dies die Autorinnen im Lead ihres Beitrages fordern, zeugt entweder von Unkenntnis der Rechtslage² und den Modalitäten der staatlichen Privatschulfinanzierung oder von einer politisch motivierten Argumentation. Denn zum einen sind die maßgeblichen Quellen der staatlichen Privatschulfinanzierung (KMK 2016) wie auch der staatlichen Ausgaben je Schüler (DESTATIS 2018a, 2017) frei zugänglich. Zum anderen werden offenkundig wahrgenommene Indizien, die der eigenen Argumentation im Wege stehen, von den DIW-Autorinnen ausgeblendet.

Denn in der von den Autorinnen mehrfach zitierten Veröffentlichung von KLEMM u.a. (2018) findet sich auf Seite 74 f. eine „Übersicht über die öffentliche Finanzierung der allgemeinbildenden Schulen in privater Trägerschaft nach Bundesländern (Jahresausgaben je Schüler/in in €)“. Werden beispielsweise die Angaben für die Grundschulen mit der Zahl der Schülerinnen und

-
- 1 Die Zulässigkeit eines nach Einkommensverhältnissen gestaffelten Schulgeldes hat erstmalig das Bundesverwaltungsgericht mit seinem Urteil vom 21.12.2011 bejaht und wurde nach jahrelangem Rechtsstreit 2015 vom Staatsgerichtshof Baden-Württemberg (StGH BW, Urt. v. 06.07.2015 – 1 VB 130/13, juris.) bestätigt.
 - 2 So hat das VG Potsdam in seiner Entscheidung vom 16.05.2014 (12 K 2304/13, juris, Rdnr. 31) durch die isolierte Festlegung einer Obergrenze von 135 € (in Brandenburg) eine Verletzung der Privatschulfreiheit bejaht und entschieden, dass eine Festschreibung kein geeignetes Mittel zur Einhaltung des Sonderungsverbots sei. Das Gericht führt aus, dass die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts (BVerfGE 90, 107 (119)) und anderer Obergerichte eine Schulgeldbegrenzung als Genehmigungsbedingung nicht begründen könne.

Schüler an privaten Grundschulen nach Bundesländern (DESTATIS, 2016, 108 ff.) multipliziert, ergibt sich eine durchschnittlich gezahlte Finanzhilfe für das Jahr 2015 von rund 3.900 € pro Kopf.¹ Für eine Schülerin oder einen Schüler an einer staatlichen Grundschule haben die Länder 2015 im Mittel 6.000 € (DESTATIS, 2018a) ausgegeben. Daraus ergibt sich eine faktisch von Elternbeiträgen zu kompensierende Differenz von 2.100 € pro Kopf und Schuljahr.² Nicht berücksichtigt ist bei diesen Daten, dass sich die Deckungslücke der privaten Schulträger vergrößert, wenn die Ausgaben mit einer betriebswirtschaftlichen Vollkostenrechnung erfasst werden (KLEIN, 2018, 666 ff.).

Vor diesem Hintergrund ist die kompensationslose Schulgeldebegrenzung als Verstoß gegen die finanzielle Förderungspflicht des Staates (Art. 7 Abs. 4 GG) gegenüber Ersatzschulen zu werten (WEGRICHT, 2015, 13). Zulässig wären demnach Schulgeldebegrenzungen nur mit einem entsprechenden konkreten Finanzhilfeausgleich. In Unkenntnis der Grundrechtsproblematik irrtlichtert folglich die Forderung der Autorinnen, *Höchstbeträge beim Schulgeld* (S. 1111) festzulegen, an der Realität vorbei.

Im ihrem Fazit fordern die Autorinnen „*Kinder aller Einkommens- und Bildungsgruppen sollten mit einander aufwachsen und lernen – auf privaten wie auch auf öffentlichen Schulen.*“ Damit verkennen sie, dass das Sonderungsverbot freier Schulträger – wie sie es mit ihrer Argumentation unterstellen – eben nicht dazu verpflichtet, in der Lebenswirklichkeit bestehende faktische Ungleichheiten auszugleichen (BROSIUS-GERDORF, 2017, 11). Dementsprechend lassen sich – so BROSIUS-GERDORF – dem Sonderungsverbot auch keine Aussagen darüber entnehmen, wie hoch das Schulgeld von Ersatzschulen im Monatsdurchschnitt oder als Prozentsatz des Elterneinkommens sein darf.

Schulgeldebegrenzung
erfordert Ausgleich
durch Finanzhilfe

3. Privatschulträger

Die Aussage „*Bei der Mehrheit der Privatschulen in Deutschland handelt es sich um konfessionelle Schulen ...*“ liest sich schlüssig, erweist sich aber bei genauem Hinsehen als nicht korrekt. Nach Angaben der Deutschen Bischofskonferenz (DBK)³ und der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)⁴ lassen sich bundesweit 1.321 allgemeinbildende Schulen einer katholischen oder evangelischen Trägerschaft zuordnen. Bezogen auf die Gesamtzahl von 3.622 in der amtlichen Schulstatistik genannten Privatschulen des Schuljahres 2016/17 (DESTATIS, 2017a, 24) entspricht die genannte Zahl einem Anteil von 36,5 Prozent.

Zwar sind nach der Wiedervereinigung in den ostdeutschen Ländern seit 1990 über 200 evangelische und etwa ein knappes Dutzend katholische Schulen (sowie 35 Waldorfschulen) gegründet worden, doch erklären diese den Zuwachs von insgesamt 807 Privatschulgründungen in den zurückliegenden 25 Jahren in den neuen Ländern nur zum kleineren Teil. Wenn also die konfessionellen Schulträger nur in geringerem Umfang an Neugründungen von Privatschulen beteiligt sind, stellt sich die Frage, wer die anderen Schulträger sind? KRAUL (2014) folgert, dass es Eltern sind, die oft selbst in

Vielfältige
Schulträgerschaft

1 Ohne die Werte der Länder Bayern, Berlin, Nordrhein-Westfalen, Rheinlandpfalz und Saarland, da diese nicht angegeben oder nur als Summe für Grund- und Hauptschulen ausgewiesen sind.

2 Klemm u. a. (2018) weisen auf Seite 72 Ausgaben für die allgemeinbildenden Schulen in privater Trägerschaft nach Herkunft (2013) aus. Danach belaufen sich die Gesamtausgaben auf 6,0 Milliarden €, 26 Prozent oder 1,56 Milliarden € stammen aus privaten Mitteln. Wird dieser Betrag durch 730.382 Schülerinnen und Schüler an Privatschulen geteilt, ergibt dies einen Pro-Kopf-Betrag von 2.136 €.

3 Vgl. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/77457/umfrage/katholische-schulen-in-deutschland/>

4 Vgl. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/37014/umfrage/evangelische-schulen-in-deutschland/>

pädagogischen Berufen tätig sind, ihr besonderes Augenmerk auf die Kindheitsphase legen und sich in einer der zahlreichen Initiativen für alternative Grundschulen zusammenfinden. Diese Aussage bezieht sich auf das Faktum, dass gut zwei von fünf Privatschulgründungen in den neuen Ländern sich auf die Schulform Grundschule beziehen. Es ist anzunehmen, dass mit der Zunahme der Diversität der Schulträger auch die Motive für Schulgründungen und Schulwahl vielfältiger (geworden) sind.

4. Privatschulnutzung

Die Darstellung der Privatschulnutzung – in der Diktion der Autorinnen ist damit die „massive“ Expansion des Privatschulangebots gemeint – referiert den Zeitraum von 1992 bis zum aktuellen Rand. Dies ist in den meisten Veröffentlichungen, die sich mit der jüngeren zeitlichen Entwicklung der Schulen in freier Trägerschaft beschäftigen, die gängige Darstellungsweise. Formaler Grund dafür ist, dass die amtliche Schulstatistik (DESTATIS, 2017a, 26ff.) ab dem Jahr 1992 die Privatschulentwicklung für alle 16 Bundesländer erfasst. In deskriptiver Hinsicht ist dies durchaus zweckmäßig. Allerdings markiert das Statistikjahr 1992 eine politische Zäsur, ohne diese kenntlich zu machen. Denn am 3. Oktober 1990 erfolgte die Auflösung der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik (DDR).

Immerhin gibt es bei einigen jüngeren Arbeiten zur Entwicklung der freien Schulträger in den ostdeutschen Ländern (KANN, 2017; KOINZER/MAYER, 2015) den Hinweis auf besagte staatliche Zäsur, die bei der Diskussion der Daten beachtet wird. Von den DIW-Autorinnen werden dagegen die unterschiedlichen Ausgangslagen in West- und Ostdeutschland mit keinem Wort in ihre Problematisierung miteinbezogen. Das ist insofern bedeutsam, weil der Status quo der Privatschulen in Deutschland das Ergebnis einer Pfadabhängigkeit ist (KLEIN, 2007, 6). Darunter ist die Abhängigkeit gegenwärtiger Zustände von vergangenen Entscheidungen zu verstehen. Dazu ein kurzer historischer Exkurs.

Aufgrund der zeitweiligen Rekonfessionalisierung des Schulsystems nach 1945 fristeten die Privatschulen in den alten Ländern bis in die siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts hinein eher ein Schattendasein. Denn erst nachdem zuletzt im Jahr 1967 die religiös gebundene – hier: katholische – Konfessionsschule in Nordrhein-Westfalen und in Südwürttemberg-Hohenzollern ihren Status als verfassungsrechtliche Regelschule verloren hatte und die christliche Gemeinschaftsschule durch eine Verfassungsänderung zur Regelschule wurde, sind in allen West-Bundesländern katholische Bekenntnisschulen nur noch als Privatschulen zugelassen. Das bedeutet aber auch, dass viele Eltern, die eine religiös fundierte Erziehung für ihre Kinder wünschten, sich bis dato nicht veranlasst sahen, sie auf private Schulen zu schicken.

In den neuen Bundesländern startete angesichts des sich über 50 Jahre erstreckenden Traditionsbruchs, der mit der Bekämpfung der Privatschulen durch die Nationalsozialisten begann und sich im vom Staat monopolisierten Einheitsschulwesen der DDR fortsetzte, die Gründung von Privatschulen um das Jahr 1990 bei null. So gab es zu DDR-Zeiten mit der Katholischen Theresienschule Berlin-Weißensee lediglich eine einzige Privatschule. Kurze Zwischenbemerkung: Der kurze geschichtliche Abriss erklärt, weshalb es hinsichtlich der christlichen Religionszugehörigkeit der Eltern von Privatschülern in Westdeutschland gegenüber ostdeutschen Eltern mit Privatschülern nicht verwunderlich ist, dass nach DIW-Berechnungen „die Niveauunterschiede groß“ (S. 1107) sind. Schließlich war unter dem SED-Regime auch der Religionsunterricht verboten. Das erklärt, weshalb andere Trägerstrukturen entstanden sind.

**Massive Expansion
der freien Schulen?**

**Seit 1990
Nachholbedarf an
freien Schulen
in neuen
Bundesländern**

Wie VOGEL (2015, 15) berichtet, herrschte schon zu Jahresbeginn 1990 eine „ungeheure Aufbruchstimmung“, die der ideologisch besetzten monopolistischen Staatsschule Schulen in freier Trägerschaft entgegensetzen wollte. Nach den ersten freien Wahlen zur Volkskammer im März 1990 wurde ein Privatschulgesetz verabschiedet, das die rasche Gründung von Privatschulen ermöglichte. Das Gesetz regelte, dass nichtstaatliche Schulen bereits unmittelbar nach Aufnahme des Unterrichtsbetriebs finanziell unterstützt wurden (Fuchs, 1997, 286) und somit keine Wartefristen einzuhalten hatten. Das mag erklären, weshalb es in dieser politisch unwägbareren Zeit in den Ländern der ehemaligen DDR (einschließlich Ost-Berlin) zu einer Art euphorischen Gründungs-offensive freier Schulen kam – und zwar mit einer Intensität von jahresdurchschnittlich etwa 60 Schulgründungen, die seither nicht mehr erreicht wurde.

So nennt die amtliche Schulstatistik 1992 unter „Neue Länder einschl. Berlin“ 176 private allgemeinbildende Schulen. Laut Statistischem Jahrbuch Berlin-West (1991) wurden 1990 dort 54 private Schulen ausgewiesen, 1992 waren es laut DESTATIS (2017a, 17) in Berlin-West und -Ost zusammen 98 private Schulen. De facto wurden folglich zwischen März 1990 und September 1992 in den ostdeutschen Ländern Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen insgesamt 78 sowie in Ost-Berlin¹ etwa 40 allgemeinbildende Schulen in freier Trägerschaft gegründet (Tabelle 1).

**Gleichzeitig
Reduzierung
staatlicher Schulen**

Bei der Diskussion der dynamischen Entwicklung von Privatschulneugründungen und dem Anstieg des Privatschüleranteils insbesondere seit der Wende in den neuen Ländern sollte die Koinzidenz einer Reihe von Faktoren beachtet werden, die diese Entwicklung mitgeprägt haben. So spricht Kann (2017, 256) von einer auf dem Nachholbedarf nach dem Zusammenbruch der DDR beruhenden „spezifisch ostdeutschen Entwicklung“. Begünstigt wurde diese von einer Welle staatlicher Schulschließungen. Der Deutsche Bildungsserver titelte dazu „Das große Schulsterben“ (Schraml, 2005). Gemeint ist damit, dass sich im Zeitraum 1992 bis 2015 in den ostdeutschen Ländern die Zahl der staatlichen allgemeinbildenden Schulen von 12.192 auf 5.733 Schulen verringerte – das entspricht einem Minus von 6.459 Schulen oder 53,0 Prozent. In den alten Bundesländern reduzierte sich die Zahl allgemeinbildender Schulen um 5.503 Schulen oder 18,5 Prozent auf 24.192 staatliche Schulen (DESTATIS, 2017a, 2017b).

Tabelle 1

Zahl der Privatschulen in Deutschland 1992 bis 2017

Land	1992	2017	Zunahme absolut	Zunahme in Prozent
Baden-Württemberg	411	685	274	66,7
Bayern	479	684	205	42,8
Berlin	98	204	106	108,2
Brandenburg	20	217	197	985,0
Bremen	26	21	– 5	– 19,3

¹ Das West-Berliner Schulgesetz vom 29.09.1990 trat zum 01.08.1991 in Ost-Berlin in Kraft. Damit wurden die Finanzierungsmodalitäten des von der Volkskammer der DDR am 03.10.1990 beschlossenen Privatschulgesetzes obsolet.

Gibt es zunehmende einkommensbedingte Segregation zwischen staatlichen und privaten Schulen?

Land	1992	2017	Zunahme absolut	Zunahme in Prozent
Hamburg	72	93	21	29,2
Hessen	117	240	123	105,2
Mecklenburg-Vorpommern	7	133	126	1800,0
Niedersachsen	146	209	63	43,2
Nordrhein-Westfalen	300	430	130	43,3
Rheinland-Pfalz	84	107	23	27,4
Saarland	25	28	3	12,0
Sachsen	21	223	202	961,9
Sachsen-Anhalt	12	105	93	875,0
Schleswig-Holstein	155	153	- 2	- 1,3
Thüringen	18	101	83	461,1
Alte Bundesländer	1815	2652	837	46,1
Neue Bundesländer	176	983	807	458,5
Deutschland	1991	3635	1644	82,6

Ursprungsdaten: DESTATIS, 2018c

Vor diesem Hintergrund mutet die Feststellung der Autorinnen „Während in den ostdeutschen Bundesländern im Jahr 1992 nur knapp ein Prozent aller SchülerInnen Privatschulen besuchten, betrug die Quote 2017 bereits 10,1 Prozent.“ (S. 1105) wie das Bemühen um Skandalisierung einer Entwicklung an, bei der eine imaginierte Privatisierung das öffentliche Schulsystem überrollt und die Schülergeneration nach Bildung und Einkommen der Eltern selektiert. In Wirklichkeit sind Quoten – rechnerisch gesehen – auch vom Nenner abhängig: Im vorliegenden Fall ist das Ergebnis zum einen – wie gezeigt – durch ein politisches Vorzeichen (Verbot von Privatschulen während NS-Zeit und SED-Regime) und zum anderen von einer demografischen Entwicklung (Halbierung der Geburtenraten und Migration eines Teils der Bevölkerung in die West-Länder) determiniert.¹

Wie Tabelle 1 zeigt, haben Privatschulgründungen einen kleinen Teil der staatlichen Schulschließungen kompensiert. Seit dem Jahr 1992 hat sich die Zahl der Privatschulen in den neuen Ländern um 807 Schulen auf insgesamt 983 freie Schulen erhöht. Das entspricht einem Anstieg von knapp 460 Prozent – beginnend bei einem Quasi-Nullwert. In den alten Ländern war der nominale Zuwachs im Beobachtungszeitraum um 837 Privatschulen sogar geringfügig größer. Aufgrund der Bestandsgröße von 1.815 Privatschulen im

¹ Zur Bewertung von Größenordnungen ein weiteres Beispiel: Im Schuljahr 2015/16 besuchten in den neuen Ländern 140.455 Schülerinnen und Schüler eine allgemeinbildende Privatschule in (DESTATIS, 2017, 28 ff.). Das waren fast so viele wie die amtliche Statistik mit 148.170 Schülerinnen und Schüler für Westdeutschland im Jahr 1950 auswies. Diese Summe entsprach einem Privatschüleranteil von 1,9 Prozent (KLEIN, 2007, 18).

Jahr 1992 entspricht der Zuwachs bis zum Jahr 2017 jedoch lediglich 46 Prozent. Der Vergleich dieser Zahlen verdeutlicht, dass deren historische Einordnung zur notwendigen Relativierung von Wachstumsraten erforderlich ist und dass es dabei auf die Ausgangswerte ankommt.

So hat der Rückzug der öffentlichen Hand aus einem flächendeckenden Schulangebot dazu geführt, dass mittlerweile ein Teil der Privatschulen zu Versorgungsschulen geworden sind. Das heißt, dass diese Schulen mit ihrer Schulart die einzigen Schulen am Ort und somit Garant eines öffentlichen Schulangebots in der Fläche sind. Eine Erhebung der EKD (2013) kommt zum Ergebnis, dass in den alten Bundesländern jede dritte evangelische Schule und in den neuen Bundesländern etwa jede fünfte evangelische Schule eine Versorgungsschule ist. Es ist anzunehmen, dass die Funktion Versorgungsschule auch auf Schulen anderer freier Träger übertragbar ist.

Hinsichtlich der „Dynamik“ sollte nicht übersehen werden, dass – trotz der wachsenden Zahl von Schulen in freier Trägerschaft – der Besuch von Privatschulen in den 16 Bundesländern im internationalen Vergleich deutlich unter dem OECD-Mittel liegt. Die aktuell verfügbaren Daten der OECD beziehen sich auf das Jahr 2012. Für Deutschland lässt sich eine Schülerbeteiligung an Privatschulen von 7,6 Prozent¹ ermitteln. Der Vergleichswert für den OECD-Durchschnitt² beträgt 13,5 Prozent.

5. Schulwahlverhalten der Eltern

Spekulativ argumentieren die Autorinnen: „Möglicherweise schicken Eltern ihre Kinder deshalb verstärkt auf Privatschulen, weil sie davon ausgehen, dass diese einen größeren Lernerfolg versprechen als öffentliche Schulen.“ (S. 1105) Dass Eltern mit der Wahl einer Privatschule einem Fehlschluss unterliegen könnten, belegen sie mit dem Hinweis auf eine aktuelle von der Friedrich-Ebert-Stiftung veröffentlichte Studie (KLEMM u.a., 2018). Danach weichen die erreichten Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern an Privatschulen und an öffentlichen Schulen im Mittel nur geringfügig voneinander ab. Weitere Erklärungen sparen sich die Autorinnen, denn sie haben vor, im nächsten Absatz nachzuweisen, dass Privatschüler eine „*selektive Gruppe*“ sind – definiert über den Bildungshintergrund der Eltern.

Die scheinbar zwingende Logik der Argumentationslinie offenbart den Mangel eines multidimensionalen Zugangs zu dieser Thematik. Offenkundig interessieren sich die Autorinnen nicht für Befunde, wie sie etwa ANWEILER u.a. (1990, 97) hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Sozialstruktur und Bildungsorientierungen sowohl für die Bundesrepublik Deutschland als auch für die DDR empirisch belegt formulierten: „Eltern aus oberen Schichten verfügen über ein ausgeprägteres pädagogisches Selbstbewusstsein. Bildung ist für sie ein höherer Wert. Sie motivieren ihre Kinder stärker zur Aneignung einer guten Ausbildung und visieren von vornherein höhere Bildungsabschlüsse für ihre Kinder (...) an.“ STANDFEST u.a. (2004) gehen davon aus, dass bei (konfessionellen) Schulwahlentscheidungen die Kompetenzvermutung der Eltern vorrangig im sozialisatorischen Engagement und weniger im qualifikatorischen Engagement einer Privatschule gesehen wird. Nach KOOLMANN u.a. (2018) spielen schulklimatische Kriterien wie angstfreies Lernen und Wertvorstellungen (bei der Wahl einer freien Waldorfschule) eine

Unterschiedliche Gründe der Eltern für Wahl freier Schulen

1 Ohne Vorklassen, Schulkindergärten, Abendschulen und Kollegs.

2 Eigene Berechnung auf der Basis von: <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=RGRADSTY> unter Berücksichtigung von: <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/en/dataset/03753eng/table?dl=10641> für die Niederlande (Stand: 2019-02-24).

entscheidende Rolle. KOINZER/MAYER (2015) sprechen von einer „emotional geleiteten elterlichen Schulwahl“, bei der die wahrgenommene Schulqualität auch im Hinblick auf pragmatische Gründe wie Betreuungssituation und Länge des Schulwegs positiv bewertet wird. Zunehmend trete bei dieser Entscheidung auch die Passung der Schule zu den individuellen Begabungen und Interessen des Kindes in den Vordergrund – zusätzlich moderiert durch immer ausdifferenziertere Erziehungsstile der Eltern und einer Pluralisierung der Lebensstile. KANN (2017, 256) konzidiert speziell für die Privatschulentscheidungen von Eltern in den neuen Bundesländern eine „gewünschte Staatsferne“.

Schließlich sollte bei der Diskussion über elterliches Schulwahlverhalten nicht übersehen werden, dass es risikoaverse Bildungsentscheidungen in Abhängigkeit des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals der Eltern gibt, die eng mit den Bildungsaspirationen von Eltern korrelieren. Anders formuliert: Subjektive Kosten-Nutzen-Kalküle von Eltern und Kindern bestimmen einen großen Teil der Entscheidungen über den zukünftigen Bildungsweg (BECKER, 1999, 277).

6. Bildungsaspiration der Eltern

Dass der Bildungsstand der Eltern die Schulwahl (und den Bildungserfolg der Kinder) beeinflusst, ist in der Bildungsforschung ein Gemeinplatz. Für die DIW-Autorinnen ist dies jedoch kein Grund, diese Zusammenhänge nicht zu skandalisieren – sofern es um die elterliche Wahl einer Privatschule geht: *„Demnach besuchten im Jahr 2007 SchülerInnen, deren Eltern ein Abitur haben, häufiger eine Privatschule als SchülerInnen, deren Eltern kein Abitur haben. Die damaligen Analysen zeigten außerdem, dass die soziale Selektion in den Jahren 1997 bis 2007 zunahm: So stieg der Anteil der PrivatschülerInnen aus „bildungsnahe“ Elternhäusern in diesem Zeitraum um rund 77 Prozent, während der Anteil der PrivatschülerInnen aus „bildungsferneren“ Elternhäusern um lediglich zwölf Prozent zulegte.“*

Es verwundert daher nicht, wenn Akademiker-Haushalte an Privatschulen oder an Gymnasien stärker repräsentiert sind als Privathaushalte mit anderen Bildungsabschlüssen. Nichts anderes sagen auch die PISA-Analysen für das gesamte Schulsystem (EHMKE/JUDE, 2010, 247).

Stärkere Repräsentanz von Akademikern Kindern an freien Schulen

Zu klären ist noch, weshalb in den Ostdeutschland Akademiker-Haushalte wesentlich stärker als im Westen repräsentiert sind – wie von KANN (2017, 256) als „ostdeutsches Phänomen“ beschrieben. Fest steht, dass dort eben auch unzählige Privatschulinitiativen entstanden sind, um die Schließung einer staatlichen Schule zu substituieren oder um eine andere Pädagogik für die eigenen Kinder erfahrbar zu machen. Wer um den „Hürdenlauf für Gründer“ (RÖBKE, 2010) weiß, kennt die Voraussetzungen und Bedingungen, die für ein Genehmigungsverfahren erforderlich sind. Sofern sich keine etablierten Schulträger um eine Genehmigung bemühen, die monetär gut aufgestellt sind, sehen sich Elterninitiativen mit der Auflage des Gesetzgebers konfrontiert, eine mehrjährige Anschubfinanzierung – zumeist eine dreijährige Bewährungsfrist – für sämtliche Schulbetriebskosten leisten zu müssen. In dieser Probezeit haben die neugegründeten Schulen den Nachweis zu erbringen, dass sie in der Lage sind, einen ordnungsgemäßen Schulbetrieb durchzuführen und die gesetzten pädagogischen Ziele umsetzen zu können. Das bedeutet in der Regel, dass Darlehen zu beantragen und zu bedienen sind. Selbstredend, dass einkommensstärkere und bildungsnahe Haushalte sich hier eher einbringen (können) als Haushalte mit geringem Einkommen.

Schließlich sollte mitbedacht werden, dass laut IAB (2016) der Akademikeranteil an den Erwerbstätigen in den neuen Bundesländern seit 1991 von 12 Prozent sukzessive auf 22 Prozent im Jahr 2015 zugenommen hat (Westdeutschland 2015: 21 Prozent). Angesichts dieser Präsenz ist es naheliegend, dass sich Akademikereltern (vor allem in Ostdeutschland) überproportional an Gründungsinitiativen beteiligen oder sich für einen Privatschulbesuch ihrer Kinder entscheiden. Nach VOGEL (2011, 662) könnte dies als Ausdruck gewertet werden, dass sich in den neuen Ländern eine bürgerliche Schicht gebildet hat, die Privatschulen möchte und auch finanzieren kann.

7. Einkommen der Eltern

Die DIW-Autorinnen stützen ihre Segregations-Behauptung durch einen Vergleich des 1. Einkommensquintils mit dem 5. Einkommensquintil auf Basis der Nettoäquivalenzeinkommen. Einkommensquintile werden zur Definition der relativen Armut verwendet und dienen der Berechnung von Einkommensverteilung und Einkommensungleichheit. Zu diesem Zweck werden die Haushalte der Stichprobe der Größe nach in zahlenmäßig fünf gleich große Einheiten bzw. Einkommensgruppen eingeteilt. Per definitionem befinden sich demnach im untersten Fünftel (1. Quintil) Haushalte mit dem geringsten Einkommen, zum oberen Gruppenfünftel (5. Quintil) zählen die Haushalte mit dem höchsten Einkommen.

Laut DIW-Wochenbericht 51+52/2018 sind in Westdeutschland Haushalte mit Kindern auf einer Privatschule, die dem 5. Einkommensquintil zugerechnet werden, mit 32,9 Prozent an Privatschulen repräsentiert, an staatlichen Schulen mit 21,2 Prozent. Demgegenüber stammen lediglich 11,3 Prozent der Privatschüler aus Haushalten des 1. Quintils, an staatlichen Schulen sind es 19,2 Prozent. Für Ostdeutschland stellt sich die Situation ähnlich dar. Mit einer Ausnahme: Haushalte aus dem 5. Einkommensquintil, die ihre Kinder auf eine Privatschule schicken, sind dort mit 48,7 Prozent vertreten. Ebenso fällt auf, dass die Haushalte, die in Ostdeutschland dem 3. und 4. Einkommensquintil (zusammen 31,4 Prozent) zugerechnet werden, im Vergleich zu den Werten in Westdeutschland (3. und 4. Einkommensquintil: 43,0 Prozent) unterrepräsentiert sind.

Nach Kenntnisnahme der eingangs zitierten DIW Econ-Studie sind die sich widersprechenden Ergebnisse über den finanziellen Hintergrund von Haushalten mit Kindern auf Privatschulen und Haushalten von Kindern auf staatlichen Schulen verblüffend. Die Autoren der DIW Econ-Studie ermittelten ihre Werte auf der Basis der Verteilung der Einkommen, eingeteilt nach Einkommensgruppen – beginnend mit einem nominalen monatlichen Nettoeinkommen < 2.000 €, gefolgt von weiteren Einkommensgruppen, die sich von Gruppe zu Gruppe um jeweils 1.000 € erhöhen. Die höchste Einkommensgruppe liegt bei > 11.000 €. Allerdings weist DIW-Econ darauf hin, dass die Ergebnisse des Vergleichs der Haushaltsaufkommen von Haushalten, deren Kinder ein staatliches oder privates Gymnasium besuchen, „mit einer relativ großen Unsicherheit behaftet ist, da die Varianz der Einkommen mit Blick auf die kleine Fallzahl der Haushalte mit Privatschülern auf Gymnasien ($n = 115$) hoch ist.“ (DIW Econ, 2017, 8).

Einen derartigen korrekten Hinweis hätte man sich auch von den Autorinnen des DIW-Wochenberichts 51+52/2018 gewünscht. Der Grund: Im vorliegenden Fall betrug die Zahl der Beobachtungen von Haushalten mit Kindern an Privatschulen in Westdeutschland 873. Wird diese Zahl durch fünf geteilt, besteht jedes Quintil aus gerundet 175 Beobachtungen. Hinsichtlich des Anspruchs auf eine belastbare und repräsentative Aussage ist das als ziemliche knappe Datenbasis zu bezeichnen.

Prozentsatz bemittelter Schüler an Privatschulen höher als an staatlichen Schulen?

Untersuchungszahlen nicht repräsentativ

Im Falle der Zahl der Beobachtungen von Haushalten mit Kindern an Privatschulen in Ostdeutschland sieht die Sache nochmals anders aus. Dort besteht die Samplegröße aus insgesamt 211 Haushalten. Wird diese Zahl durch fünf geteilt, beinhaltet ein Quintil folglich 42 Beobachtungen. Das bedeutet: Die Verifizierung der Behauptung, Privatschulen (vor allem in den neuen Bundesländern) förderten die Segregation beruht auf dem Vergleich der Einkommen von 42 Haushalten aus dem untersten Einkommensquintil und von 42 Haushalten aus dem obersten Einkommensquintil. Wohlge-merkt: In den ostdeutschen Ländern besuchten im Jahr 2015 rund 140.500 Schülerinnen und Schüler eine allgemeinbildende Privatschule. Geht es nach dem Empirie-Verständnis der DIW-Autorinnen, dann geben besagte 84 Haushalte mit Kindern an Privatschulen in Ostdeutschland eindeutigen Aufschluss über eine einkommensbedingte Segregation, die Kinder aus Haushalten mit geringem Einkommen vom Privatschulbesuch zunehmend ausschließt. Dass mit dieser Samplegröße der Anspruch auf Repräsentativität und Validität nicht eingelöst wird, ist offenkundig.

8. Soziale Segregation: eine Standortfrage

Die Autorinnen verkennen bei ihren Forderungen eine Reihe verfassungsrechtlicher Fragen¹ – etwa in puncto Sonderungsverbot. Dieses verbiete nach BROSIUS-GERSDORF (2017, 11) Privatschulen eben nicht, eine Auswahl der Schüler nach Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung vorzunehmen. Dies gelte auch dann, wenn wegen der sozialen Undurchlässigkeit des Bildungssystems faktisch mehr Kinder von Eltern mit hohem Einkommen oder hohem Berufs- und Bildungsstand als Kinder von Eltern mit geringerem Einkommen oder niedrigerem Berufs- und Bildungsstand Ersatzschulen besuchten.

Vor lauter Skandalisierung der von Bildungshintergrund und Einkommen der Eltern geprägten Schulwahl übersehen die DIW-Autorinnen, dass es das Schulsystem selbst ist, das die soziale Kohäsion bedroht. Das eigentlich Beunruhigende der sozialen Ungleichheit im Schulwesen – so LANGER (2015, 17) – sei vielmehr, dass die soziale Herkunft geradezu determiniere, welche Schulformen der Sekundarstufe I Schülerinnen und Schüler besuchen, und zwar unabhängig davon, ob eine Sprengelpflicht besteht oder nicht, und auch unabhängig davon, ob die Grundschulempfehlung verbindlich oder unverbindlich ist.

Das bedeutet, dass der im Grundgesetz verankerte Grundsatz der Chancengleichheit (Art. 3 Abs. 1 GG) wie auch das Sozialstaatsprinzip (Art. 20 Abs. 1 GG) mittels Aufsichtskompetenz des Staates über das öffentliche Schulsystem nicht eingelöst werden. Die Integrationsfunktion staatlicher Schulen steht insbesondere in Schulbezirken mit sozial herausfordernden Milieus zur Disposition. Diese Hypothese lässt sich am Beispiel Nordrhein-Westfalen belegen. Das Land Nordrhein-Westfalen befindet sich im Vergleich zum Gros der Länder in der Lage, mit dem Cluster der fünf Schulstandorttypen² für einen fairen Vergleich der Schülerleistungen zu sorgen.

1 In den letzten Jahren haben Privatschulen und ihre Organisationen in mehreren Bundesländern Verfassungsbeschwerden wg. unzureichender finanzieller staatlicher Finanzhilfen geführt (siehe jüngere Jahrgänge der Zeitschrift Recht und Bildung).

2 Dem Standorttyp 1 gehören Schulen mit „wohlsituiertem“ Umfeld an. Merkmale des „sozial herausfordernden“ Schulstandorttyps 5 sind: Der Anteil an Schülerinnen und Schülern (SuS) mit Migrationshintergrund liegt im Mittel bei 61 Prozent. Für die Mehrzahl der SuS gilt, dass die elterlichen Wohnungen in Wohngebieten liegen, deren Einwohner ein stark unterdurchschnittliches Einkommen aufweisen, in denen der Anteil der Personen mit Bezug von SGB-II-Leistungen im Durchschnitt bei 20 Prozent liegt und die Hälfte der Wohngebiete eine SGB-II-Quote zwischen 15 Prozent und 25 Prozent aufweisen, und in denen nur ein Fünftel der Haushalte in Ein- bis Zwei-Familienhäusern leben.

Quelle: https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/lernstand8/download/mat_2017_2017-02-08_Beschreibung_Standorttypen_weiterfhrende_Schulen_NEU_RUB_ang.pdf (Stand: 2019-02-25).

Es ist offenkundig, dass sich je nach Standort – heißt: nach sozio-ökonomischem und sozio-kulturellem Umfeld – die erbrachten Schülerleistungen an den einzelnen Schulformen gleichen Typs teilweise gravierend voneinander unterscheiden.

Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen des „wohlsituierten“ Standorttyps 1 erreichten in Deutsch-Leseverstehen im Jahr 2016 auf einer fünfstufigen Niveau-Skala im Mittel ein Kompetenzniveau von 2,12 (2011: 2,20) – die Vergleichskohorte an Hauptschulen des Standorttyps 5 befindet sich auf dem Kompetenzniveau 1,64 (2011: 1,74). Nach der für Hauptschulen geltenden KMK-Definition von Bildungsstandards erreichten folglich Hauptschülerinnen und -schüler an Schulen des Standorttyps 1 auf Niveaustufe II Regelstandards. Die Vergleichsgruppe an Schulen des „sozial herausfordernden“ Standorttyps 5 verfehlt diese – und befindet sich auf dem Niveau der Mindeststandards. Der Niveau-Abstand zwischen den Vergleichsgruppen der Schulstandorttypen 1 und 5 beträgt über die Jahre gesehen nahezu unverändert etwa eine halbe Niveaustufe. Folgt man dem Diskussionsstand in der Bildungsforschung, dann entsprechen 0,4 Punkte einem Schuljahr.¹

Die unterschiedlichen Definitionen von Mindest- und Regelstandards an den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I² können jedoch das Problem der mangelnden Anschlussfähigkeit an Bildungsgänge der Sekundarstufe II nicht verbergen. Um beispielsweise anschlussfähig an eine gymnasiale Oberstufe zu sein, gälte es für Hauptschülerinnen und -schüler des Standorttyps 1, durchschnittlich mehr als eineinhalb Kompetenzstufen zu kompensieren. Doch stellt sich die mangelnde Anschlussfähigkeit insbesondere für Schülerinnen und Schülern an Haupt- und Gesamtschulen des Standorttyps 5 als noch gravierenderes Problem dar. Hier beträgt der Niveau-Unterschied zu den Gymnasien etwa zwei Kompetenzstufen und mehr – oder fünf Schuljahre. Damit ist offenkundig, dass bei einer stärkeren sozialen Segregation der Effekt des Sozialstatus einer staatlichen Schule auf die Schulleistung durchschlägt. Anders formuliert: Kinder und Jugendliche, die in sozial herausfordernden Quartieren (heißt: mit bildungsfernem und einkommenschwachem familiären Hintergrund) aufwachsen, haben äußerst ungünstige Perspektiven auf gesellschaftliche Teilhabe.³

9. Fazit: Studie mit vielen Mängeln

Studien zeigen, dass das sozialräumliche Einzugsgebiet von Schulen nicht nur einen gewissen Einfluss auf Schülerleistungen hat, sondern dass dieser sich gerade in benachteiligten Schulstandorten aufgrund differentieller Leistungs- und Entwicklungsmilieus stärker auswirkt (ISAAC 2016, 141). Hierin liegt die Misere sozialer Segregation im Schulsystem begründet: in der mangelnden Schulqualität zur Herstellung von Chancengerechtigkeit – und nicht in der freien Wahl von Eltern, ihre Kinder auf eine Privatschule zu schicken. Diese Problemlage blendet die DIW-Studie nicht nur komplett aus, sondern konstruiert eigenwillige Sichtweisen auf Angebot und Nachfrage nach Privatschulen. Die Autorinnen offenbaren dabei einen erkennbaren Mangel an hinreichender Sachkenntnis (historische Entwicklung, Rechtslage, Finanzierung von Privatschulen) sowie einen fahrlässigen Umgang mit statistischen und empirischen Daten.

Segregation im Schulwesen begründet in mangelhafter Herstellung von Chancengleichheit

1 Ausführliche Darstellung und Diskussion der Ergebnisse von Lernstand 8 NRW 2016 siehe KLEIN (2017).

2 Nach der von der Kultusministerkonferenz 2014 modifizierten Definition von Bildungsstandards erreichen Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen sowie Schulen des längeren gemeinsamen Lernens mit der Kompetenzstufe II Regelstandards – an allen anderen Schulformen der Sekundarstufe I sind dies Mindeststandards.

3 Das Land Nordrhein-Westfalen startet mit Beginn des Schuljahres 2019/20 den „Schulversuch Talentschulen“, in dem bis zu 60 allgemeinbildende und berufliche Schulen mit zusätzlichen Lehrerstellen und Mitteln gefördert werden, um die Chancengerechtigkeit zu verbessern.

10. Literatur

- ANNWEILER, OSKAR / MITTER, WOLFGANG / PEISERT, HANSBERT / SCHÄFER, HANS-PETER / STRATENWERTH, WOLFGANG, 1990, Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Materialien zur Lage der Nation, hrsg. Vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen, Köln
- BECKER, ROLF, 1999, Kinder ohne Zukunft? Kinder in Armut und Bildungsungleichheit in Ostdeutschland seit 1990, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 2, 2. Jg., S. 263–283
- BROSIUS-GERSDORF, FRAUKE, 2017, Das missverständene Sonderungsverbot für private Ersatzschulen (Art. 7 Abs. 4 Satz 3 Halbs. 2 GG). Inhalt des Sonderungsverbots und Konsequenzen für den Gesetzgeber sowie die Schulbehörden. Rechtsgutachten im Auftrag der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit, Hannover
- DESTATIS – Statistisches Bundesamt, 2018a, Bildungsausgaben – Ausgaben je Schülerin und Schüler 2015, Wiesbaden, URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/AusgabenSchueler5217109157004.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 2019-02-13]
- DESTATIS – Statistisches Bundesamt, 2018b, Fachserie 11, Reihe 1, Bildung und Kultur, Allgemeinbildenden Schulen, Schuljahr 2017/2018, Wiesbaden
- DESTATIS – Statistisches Bundesamt, 2018c, Fachserie 11, Reihe 1.1, Bildung und Kultur, Private Schulen, Schuljahr 2017/2018, Wiesbaden
- DESTATIS – Statistisches Bundesamt, 2017a, Fachserie 11, Reihe 1, Bildung und Kultur, Allgemeinbildenden Schulen, Schuljahr 2017/2018, Wiesbaden (korrigiert am 15.02.2017)
- DESTATIS – Statistisches Bundesamt, 2017b, Fachserie 11, Reihe 1.1, Bildung und Kultur, Private Schulen, Schuljahr 2016/2017, Wiesbaden
- DESTATIS – Statistisches Bundesamt (Hrsg.), 2017c, Bildungsausgaben – Ausgaben je Schülerin und Schüler 2014, Wiesbaden, URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/AusgabenSchueler5217109147004.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 2019-02-13]
- DESTATIS – Statistisches Bundesamt, 2016, Fachserie 11, Reihe 1.1, Bildung und Kultur, Private Schulen, Schuljahr 2015/2016, Wiesbaden
- DESTATIS – Statistisches Bundesamt, 2011, Fachserie 11, Reihe 1.1, Bildung und Kultur, Private Schulen, Schuljahr 2010/2011, Wiesbaden
- DIW Econ GmbH (Hrsg.), 2017, Die Einkommensstruktur von Haushalten mit Kindern auf Privatschulen – ein Vergleich. Endbericht. Auswertung des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) im Auftrag des Verbands Deutscher Privatschulverbände e. V., Berlin, 17. Mai 2017 (unveröffentlichte Fassung); veröffentlichte Fassung siehe VDP
- EHMKE, TIMO / BAUMERT, JÜRGEN, 2008, Soziale Disparitäten des Kompetenzerwerbs und der Bildungsbeteiligung in den Ländern: Vergleiche zwischen PISA 2000 und 2006, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), PISA 2006 in Deutschland, Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich, Münster, S. 319–342

- EKD – Evangelische Kirche in Deutschland, Statistik Evangelische Schule – Fakten und Trends 2012 bis 2014. Ergebnisse der Basiserhebung 2012 und der Haupterhebung 2013/14, URL: <https://www.ekd.de/23332.htm> [Stand: 2019-02-02]
- FUCHS, HANS WERNER, 1997, Bildung und Wissenschaft seit der Wende: Zur Transformation des ostdeutschen Bildungssystems, Wiesbaden
- GÖRLITZ, KATJA / SPIEB, C. KATHARINA / ZIEGE, ELENA, 2018, Fast jedes zehnte Kind geht auf eine Privatschule – Nutzung hängt insbesondere in Ostdeutschland zunehmend vom Einkommen der Eltern ab, in: DIW Wochenbericht 51–52, 85. Jg., Berlin, S. 1104–1111
- GROOT-WILKEN, BERND / ISAAC, KEVIN / SCHRÄPLER, JÖRG-PETER (Hrsg.), 2016, Socialindices für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendung, Münster
- IAB – Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung, 2016, Arbeitsmarktdaten 2016, URL: http://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/qualo_2016.pdf [Stand: 2019-02-02]
- ISAAC, KEVIN, 2016, Der Sozialindex und die Vorhersagkraft von Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen. Analysen zur Relevanz diagnostischer Testverfahren, Münster, S. 141–155
- KANN, CAROLINE, 2017, Schulschließungen und Umbau von Schulstandorten. Steuerungsansätze bei sinkenden Schülerzahlen und die Rolle der Privatschulen, Wiesbaden
- KLEIN, HELMUT E., 2018, Privatschulfinanzierung – Länder pflegen zweierlei Maß, in: GRONERT, MAREN / SCHRAUT, ALBAN (Hrsg.), Handbuch Vereine der Reformpädagogik, Bibliotheca Academica, Reihe Pädagogik, Band 13, Baden-Baden, S. 657–676
- KLEIN, HELMUT E., 2017, Mehr Bildungschancen und höhere Durchlässigkeit im Schulsystem von Nordrhein-Westfalen durch Förderung von Talent-Schulen in sozial herausfordernden Stadtteilen. Eine Studie im Auftrag der FDP-Landtagsfraktion NRW, Siegburg, URL: <https://fdp.fraktion.nrw/sites/default/files/uploads/2017/11/06/machbarkeitsstudietalent-schulen.pdf> [Stand: 2019-02-02]
- KLEIN, HELMUT E., 2007, Privatschulen in Deutschland. Regulierung – Finanzierung – Wettbewerb, Forschungsberichte aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Analysen Nr. 25, Köln
- KLEMM, KLAUS / HOFFMANN, LARS / MAAZ, KAI / STANAT, PETRA, 2018, Privatschulen in Deutschland. Trends und Leistungsvergleiche, Schriftenreihe des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin
- KMK – Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2016, Übersicht über die Finanzierung der Privatschulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Zusammenstellung des Sekretariates der Kultusministerkonferenz, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2004 i.d.F. vom 25.02.2016
- KOINZER, THOMAS / MAYER, TANJA, 2016, Private Schulen – Entwicklung und empirische Befunde unter besonderer Berücksichtigung des Grundschulwesens, in: Zeitschrift für Grundschulforschung 8/2015, S. 28–41, URL: https://www.boell.de/sites/default/files/uploads/2016/08/artikel_grundschulforschung.pdf [Stand: 2019-02-01]

Gibt es zunehmende einkommensbedingte Segregation zwischen staatlichen und privaten Schulen?

- KOOLMANN, STEFFEN / PETERSEN, LARS / EHRLER, PETRA (Hrsg.), 2018, Waldorf-Eltern in Deutschland. Status, Motive, Einstellungen, Zukunftsideen. Weinheim und Basel
- KRAUL, MARGRET, Privatschulen in Deutschland, Dossier Bildung, Bundeszentrale für politische Bildung, URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/191321/privatschulen?p=all> [Stand: 2019-02-05]
- LANGER, THOMAS, 2015, Soziale Chancengerechtigkeit bei der Einschulung und beim Übergang in die weiterführenden Schulformen. Effektivität und Verfassungsmäßigkeit rechtlicher Steuerungsinstrumente, in: Recht und Bildung, Sonderheft Nr. 4, Oktober 2015
- RÖBKE, THOMAS, 2010, Privatschule: Hürdenlauf für Gründer, in: DIE ZEIT Nr. 07 v. 11. Februar 2010, URL: <https://www.zeit.de/2010/07/C-Spezial-Privatschulen-Zulassungspraxis> [Stand: 2019-02-01]
- SCHRAML, PETRA, 2005, Das große Schulsterben. Der bundesweite Schülerrückgang führt zu massiven Schulschließungen und Schulzusammenlegungen, in: Bildung + Innovation, Das Online-Magazin zum Thema Innovation und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen v. 24.03.2005, URL: <https://www.bildungserver.de/innovationsportal/bildungplusartikel.html?artid=404> [Stand: 2019-02-01]
- STANDFEST, CLAUDIA / KÖLLER, OLAF / SCHEUNPFLUG, ANNETTE / WEIß, MANFRED, 2004, Profil und Erträge von evangelischen und katholischen Schulen. Befunde aus Sekundäranalysen der PISA-Daten, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Band 7, Heft 3, S. 359–379
- Statistisches Amt der DDR (Hrsg.), 1991, Statistisches Jahrbuch der Deutschen Demokratischen Republik, Band 1990, XIX. Bildungswesen und Kultur, 35. Jg., Berlin, S. 327-359, URL: http://www.digizeitschriften.de/download/PPN514402644_1990/PPN514402644_1990__log25.pdf [Stand: 2019-02-02]
- Statistisches Landesamt Berlin, 1991, Statistisches Jahrbuch 1990, Berlin
- VDP – Verband Deutscher Privatschulverbände e. V., 2018, Analyse DIW Econ: Privatschulen haben heterogene Schülerschaft. Einkommensstruktur von Haushalten mit Kindern auf Privatschulen, in: Recht und Bildung, Nr. 3, 15. Jg, S. 2–7
- VOGEL, JOHANN PETER, 2015, Die Wiedergeburt der freien Schulen in den neuen Bundesländern, in Recht und Bildung, Heft 3, 12. Jg. S. 15–16
- VOGEL, JOHANN PETER, 2011, Eindämmen oder Kooperation? Rechtsfragen zum Verhältnis von staatlichen und freien Schulen in Zeiten des Schülerchwunds, in: Die Öffentliche Verwaltung, Heft 17, 64. Jahrgang, S. 661–672
- WEGRICHT, CHRISTIANE, 2015, Das Sonderungsverbot gem. Art 7 Abs. 4 Satz 3 zweiter Halbsatz GG und die staatliche Festlegung von Höchstgrenzen für Schulgeld – eine grundrechtsdogmatische Betrachtung, in: Recht und Bildung, Heft 1, 12. Jg, S. 3–13



IMPRESSUM

Herausgeber:
Institut für Bildungsrecht und Bildungsforschung e.V.
Kaiser-Friedrich-Ring 79 • D-65185 Wiesbaden
Tel.: +49 611 988717-0 • Fax: +49 611 988717-10
e-mail: info@Institut-IfBB.de
www.Institut-IfBB.de

Redaktionsleitung:
Rechtsanwalt Prof. Dr. Johann Peter VOGEL
e-mail: Redaktion@Institut-IfBB.de

R&B – Recht und Bildung und alle darin enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Außerhalb der gesetzlich zugelassenen Fälle ist eine Verwertung ohne Einwilligung des Herausgebers nicht erlaubt.

ISSN 1614-8134

Erscheinungsweise: vierteljährlich

Bezugspreis: 20,- € jährlich einschl. Versandkosten

Einzelpreis: 8,- € pro Heft zuzügl. Versandkosten

Neu- bzw. Nachbestellung von Heften:
e-mail: Abo@Institut-IfBB.de

Druck:
Umweltdruckhaus Hannover GmbH
Klusriede 23 • D-30851 Langehagen
www.Umweltdruckhaus.de

R & B ist auch im Internet abrufbar unter: www.Recht-Bildung.de