

Krüsselberg, Hans-Günter

Working Paper

Milton Friedman und der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen: Elternkompetenz und Anteilscheine am Schulbudget: Gedanken über Reformpotenziale

Marburger Volkswirtschaftliche Beiträge, No. 2005,06

Provided in Cooperation with:

Faculty of Business Administration and Economics, University of Marburg

Suggested Citation: Krüsselberg, Hans-Günter (2005) : Milton Friedman und der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen: Elternkompetenz und Anteilscheine am Schulbudget: Gedanken über Reformpotenziale, Marburger Volkswirtschaftliche Beiträge, No. 2005,06, Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften, Marburg

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/29868>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Hans-Günter Krüsselberg

Milton Friedman und der Wissenschaftliche
Beirat für Familienfragen
**Elternkompetenz und Anteilscheine am Schulbudget
– Gedanken über Reformpotenziale**

No. 06-2005

**[in: Jörg Althammer (Hg.), Familienpolitik und soziale Sicherung,
Festschrift für Heinz Lampert, Berlin-Heidelberg- NewYork 2005, S. 361-389]**

Prof. Dr. Hans-Günter Krüsselberg, em.
Philipps-University Marburg
Faculty of Business Administration and Economics
E-Mail: kruesselberg@wiwi.uni-marburg.de

Milton Friedman und der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen Elternkompetenz und Anteilscheine am Schulbudget – Gedanken über Reformpotenziale

Hans-Günter Krüsselberg

Vorbemerkung

1. Bildung für eine demokratische Gesellschaft ? – Einige Worte zur Einführung
2. „Schulversagen“? – Zur Rhetorik der Bildungsdebatte im Übergang zum 21. Jahrhundert
3. „Kontrollresistenz“ des Bildungssystems?
4. Milton Friedman über die Schule in einer freien (bürokratie-reduzierten) Gesellschaft
5. Vom Kooperationsdefizit der deutschen Schule
6. Realtransfers als Grundlage für partizipative Kontrolle der Schule durch Eltern – die Idee der Anteilsrechte für Eltern am Schulbudget
7. Schlussbemerkung

Vorbemerkung

Die Diskussion reißt nicht ab. „Deutschlands Bildung hinkt hinterher“. Andreas Schleicher, der Sprecher der OECD in Bildungsangelegenheiten, wirft den verantwortlichen Politikern vor, sie handelten „weitgehend visionslos“. Dabei hat die PISA-Studie durchaus eine Reihe von Aktivitäten in deutschen Ländern ausgelöst. Seine Kritik kann somit nur bedeuten, dass solche Aktivitäten ohne ein grundlegend richtungsänderndes Konzept erfolgen.

Solche Befürchtungen hatte der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend bereits 2002 geäußert: „Die öffentliche Debatte über die Folgerungen, die aus den Ergebnissen der PISA-Studie zu ziehen sind, lässt nach Auffassung des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen zentrale Erkenntnisse der PISA-Studie außer acht, ... diese Debatte bezieht sich fast ausschließlich darauf, wie schulisches Lernen besser zu organisieren und Lerninhalte und Leistungsstandards zu vereinheitlichen seien. Die PISA-Studie belegt jedoch in Übereinstimmung mit den Befunden früherer wissenschaftlicher Untersuchungen, dass die grundlegenden Fähigkeiten und Bereitschaften für schulische Lern- und lebenslange Bildungsprozesse der nachwachsenden Generation in den Familien geschaffen werden. Die Familie muss daher als die grundlegende Bildungsinstitution der Kinder und Jugendlichen anerkannt werden“ (Wissenschaftlicher Beirat 2002, 9). In der politischen Szene gab es bislang keine nennenswerte Reaktion auf dieses Votum. Die konkrete Entwicklung bestätigte die vorweg von Experten geäußerte Befürchtung: Die Schulbürokratie übernahm es zu definieren, was (ihr) an Reformen notwendig zu sein schien. Familienpolitische Komponenten sind dabei nicht zu erkennen.

In diesem Beitrag wird deshalb die Einbeziehung der Familien und ihres Leistungspotenzials in die schulpolitische Argumentation gefordert. Verlangt wird eine bildungspolitische Debatte, die die Familie als Bildungsinstitution respektiert und den Erfolg von Schule daran misst, inwieweit diese in der Lage ist, das familiäre Handlungspotenzial zu stärken. Dies gilt vornehmlich für „die grundlegenden Fähigkeiten und Bereitschaften für schulische Lern- und lebenslange Bildungsprozesse der nachwachsenden Generation“, wenngleich nicht allein für diese. Es muss von allen Akteuren erkannt und anerkannt werden, dass das Postulat des Familienbezugs bildungspolitischer Reformen die aktuelle Debatte um eine „visionäre“ Perspektive anreichert, die die Vorstellungen über die Richtung, in die sich Reformschritte erstrecken sollen, grundlegend ändert. Erste Denkanstöße bezüglich der Dringlichkeit eines Perspektivenwandels lieferte der Fünfte Familienbericht (1994), der Bildung und Ausbildung unter dem Aspekt des Aufbaus und der Erhaltung von Humanvermögen analysierte. Dieser Linie folgten verschiedene Voten des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen, nicht zuletzt das bereits genannte Gutachten zur PISA-Studie, aber auch die sozialen und wissenschaftlichen Orientierungen Heinz Lamperts (siehe vor allem dessen umfassendes Plädoyer für eine rationale Familienpolitik 1996). An diese Vorgaben knüpft der folgende Beitrag an. Er mahnt die Aufnahme der hier sichtbar werdenden familienorientierten Perspektive in die Politikdebatte über das Schulwesen an. Insbesondere erinnert er daran, dass eine wissenschaftlich fundierte Reformdiskussion vor jeglicher Maßnahmendebatte eine Klarstellung dessen verlangt, wo die konkreten Defizite des zu revidierenden Systems zu suchen sind und welche Reformziele verfolgt werden sollen. Es ist unabdingbar, sich dessen weit- aus deutlicher als bisher zu vergewissern, dass die Familie als Bildungsinstitution die Voraussetzungen für den Erfolg aller folgenden Bildungsprozesse schafft, dass Bildung ein Kernelement einer demokratischen Gesellschaft ist und zugleich ein Garant für die Zukunftsfähigkeit einer solchen Gesellschaft. Vielleicht ist damit schon das wirklich Visionäre der Betrachtungsweise benannt, für die hier geworben werden soll. Aber es soll auch darauf verwiesen werden, dass ein Schulsystem schon allein deshalb zu kritisieren ist, wenn es sich nahezu jeglicher gesellschaftlichen Kontrolle entzieht. Auf welcher relativ einfachen, einsichtigen Weise demokratischere Kontrollmöglichkeiten für das Schulsystem geschaffen werden könnten, wenn es ernsthaft gewollt würde, auf die Beantwortung dieser Frage werden die weiteren Erörterungen dieses Beitrags ausgerichtet sein. Das Ergebnis dieser Betrachtungen ist *eine klare Empfehlung*. Deren Motto lautet: Allen Eltern sollten durch die Schaffung eines Instruments, das ich „Anteilsrechte am Schulbudget“ nennen möchte, eigenständige Kontroll- und Verfügungsrechte im Bildungssystem eingeräumt werden. Gemeint sind Kontrollrechte, zunächst von Eltern, im Hinblick auf eine gesellschaftlich verantwortete schulische Leistungserfüllung. Dass

dieses Instrument nicht nur Eltern, sondern auch anderen gesellschaftlich bedeutsamen Gruppen zugänglich gemacht werden könnte, wird nur angedeutet.

1. Bildung für eine demokratische Gesellschaft ? - Einige Worte zur Einführung

In Heinz Lamperts zu Recht sehr erfolgreichem „Lehrbuch der Sozialpolitik“ wird zur Geschichte des deutschen Schulsystems angemerkt, dass „die Einführung der allgemeinen (Volks-)Schulpflicht in Verbindung mit der Unentgeltlichkeit des Schulbesuchs und dem Kinderarbeitsverbot...(in Preußen im Jahr 1825) in ihrer Bedeutung kaum überschätzt werden kann: Sie beseitigte das Analphabetentum, hob den allgemeinen Bildungsstand und war im Grunde genommen der Anfang vom Ende eines jahrhundertealten Vorrechts der Angehörigen der jeweils führenden Schichten auf Bildung und damit auf Herrschaft“ (Lampert 1996, 22). Drei Ziele werden hier genannt – Beseitigung des Analphabetentums, Anhebung des allgemeinen Bildungsstandes und Demokratisierung der Gesellschaft. Diese Ziele sind nach wie vor aktuell. Konkretisierend könnten sie heute lauten: Stärkung der Schülerkompetenzen, z.B. der Kenntnisse im Lesen und Mathematik (PISA-Studie); Aufbau von Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit, den Erziehungsidealen einer demokratischen Gesellschaft, und Förderung der Chancengleichheit der gesellschaftlichen Schichten. Drei Mittel werden zudem erwähnt – allgemeine Schulpflicht, Unentgeltlichkeit des Schulbesuchs und Kinderarbeitsverbot.

Wenn nun in der Gegenwart danach gefragt wird, wie es heute um die Verwirklichung dieser Ziele im Schulsystem bestellt sei, mehrten sich bedenklich stimmende Befunde. Darüber wird im folgenden zunächst zu berichten sein. Es reicht wohl nicht mehr aus, sich auf die Funktionsfähigkeit eines Systems zu verlassen, dessen Mitteleinsatz voll in die Hände des Staates gelegt wurde. Deshalb wäre zu bedenken, was heute zu ändern sei, sollen die allseits beklagten Mängel im Schulsystem reduziert oder gar völlig ausgemerzt werden. Es werden vielfach sehr gut begründete Zweifel laut, ob alles von dem, was in der Vergangenheit zwingend notwendig zu sein schien, in der gegenwärtigen Form noch Bestand haben kann. Schließlich haben sich die gesellschaftlichen Voraussetzungen ebenso verändert wie die Erziehungsleitbilder: „Eine der größten sozialen Veränderungen während der letzten Jahrzehnte stellt der Wandel von Kindheit dar. Infolge vor allem des Geburtenrückgangs, neuartiger Wohnumwelten, der allgemeinen bis in die jüngsten Lebensphasen reichenden technischen Neuheiten, der zunehmenden Pädagogisierung im Erziehungs- und Ausbildungssektor hat Kindheit heute einen völlig anderen Stellenwert als etwa vor 30 Jahren. Insbesondere sind die Leistungsanforderungen an die Eltern während der vergangenen Jahrzehnte in allen sozialen Schichten so stark angestiegen, dass sich eine Leistungsüberforderung von Familien abzeichnen scheint. Dabei spielen Faktoren wie der Bedeutungswandel von Kindern, die Ansprüche an die Elternrolle (auch seitens der Eltern selbst), veränderte Erziehungsziele und -methoden, die Rückverlagerung von Funktionen von der Schule an die Eltern neben anderen eine beachtliche Rolle“ (Nave-Herz 2002a, 2002b 380).

Zum Thema der veränderten Erziehungsziele und -methoden heißt es einschlägig, dass heute die Erziehung zur Selbständigkeit der Kinder allgemein als historische Errungenschaft angesehen und für alle Kinder weitgehend ohne Einschränkung eingefordert werde. Dass Kinder einen gewissen (pädagogischen) Schonraum zu ihrer allseitigen Entwicklung brauchen, bleibe zwar weitgehend unbestritten. Verwiesen wird jedoch auf daraus resultierende Ambivalenzen: Einerseits würden Kinder von der Arbeit, die zu den „selbstverständlichen“ Aufgaben von Erwachsenen gehört, und anderen Erwachsenenpflichten freigestellt, um sich in der Schule die Bildung anzueignen, die als Voraussetzung und Grundlage für ein erfolgreiches Erwachsenendasein erscheint. Ob Kinder aber andererseits in einem „Schonraum Schule“ tatsächlich sinnvoll auf das (spätere Arbeits-) Leben als Erwachsene vorbereitet werden (können), bleibt nicht weiterhin unbefragt. Dass die kindliche Selbständigkeit nicht gefördert werden kann, wenn die Erwachsenenengesellschaft versucht, Kinder von einer ganzen Reihe von gesellschaftlichen Abläufen fernzuhalten, die allein den Erwachsenen vorbehalten sind, obwohl sie die kindliche Lebenssphäre stets berühren, sei wohl einzusehen. Würden Kinderschutzmaßnahmen ergriffen, um selbständige, d. h. von Erwachsenen unkontrollierte Lebenserfahrungen für Kinder zu verhindern, stelle sich die Frage, ob diese Kinderschutzmaßnahmen immer zum Besten des Kindes ergriffen werden - oder ob Kinder nicht ausgegrenzt würden, einfach weil sie als zu selbständig agierend störten. Der Verdacht wird laut, dass Erwachsene dazu neigen könnten, recht willkürlich zu definieren, was

kindgerecht sei und was nicht. Kindern könnten vielfach Erfahrungen vorenthalten werden, die diese früher oder später doch machen müssen (siehe dazu Büchner 2002a, 264 ff., 2002b).

Auch das Bildungsniveau der Eltern habe sich verändert und mit diesem die Fähigkeit, Leistungen der Schulen angemessen einzuschätzen. Es wird angemahnt, wie es der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen (2002, 9 ff.) in einem Gutachten, das ausdrücklich dieser Frage gewidmet ist, unternimmt, sich dessen bewusst zu sein und zu bleiben, dass die Familien es seien, in denen mit dem Erwerb der Fähigkeiten und Bereitschaften die Voraussetzungen für alle späteren Lern- und Bildungsprozesse der nachwachsenden Generationen geschaffen würden. Deshalb sei die Familie die lebenslang grundlegend wirksame Bildungsinstitution der Gesellschaft. Sie müsse somit wie in allen anderen Lebensfeldern auch in allen bildungspolitischen Belangen als grundlegend anerkannt und in ihren Wirkungsfeldern und Potenzialen respektiert werden. Sie sei der ursprüngliche Ort der Bildung und Erhaltung von Humanvermögen und rage darüber hinaus begleitend in alle für den Einzelnen später Bedeutung erlangende Lebensbereiche hinein. Zu Recht werde deshalb in der Verfassung die Erziehung der Kinder vor allem den Eltern anvertraut. - Wie aber – so wäre zu fragen - korrespondiert diese für die gesellschaftliche Entwicklung grundlegende Entscheidung der Verfassung mit dem Befund oder auch nur dem Verdacht, in Deutschland erfolge die Schulbildung der Kinder nahezu „elternlos“ (siehe dazu bereits Nave-Herz 1977, 39, 41)? Was könnte als Anlass wichtiger sein als diese Feststellung, endlich ganz grundsätzlich über die familienpolitische Dimension einer Reform des deutschen Bildungssystems nachzudenken?

Muss nicht gar, wie Milton Friedman, der Nobelpreisträger in den Wirtschaftswissenschaften von 1976, in seinen Betrachtungen über die Schulsysteme der westlichen Welt systemkritisch anmerkte, mit einiger Bestürzung anerkannt werden, dass das Schulsystem (nicht nur) in den Vereinigten Staaten „wie eine Insel des Sozialismus aus dem Meer“ freiheitlich strukturierter gesellschaftlicher Beziehungen hervorrage? Friedman reflektiert darüber, dass „das aristokratische und autoritäre Preußen und das imperialistische Frankreich“ die Pioniere des staatlichen Schulsystems gewesen und auch zu dessen Vorbildern geworden seien. Auf sie gehe der für die Schulentwicklung bedeutsamste Trend des 19. Jahrhunderts, „der bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts die Erziehung in allen westlichen Staaten beeinflusste“, zurück - die sich allmählich in der Gesellschaft verstärkende Akzeptanz der „Betrachtungsweise, dass der Staat für die Ausbildung verantwortlich sei“. Doch wie reformfähig, wenn schon reformbedürftig, ist überhaupt ein System, das sich nach Friedmans Meinung von einem zunächst weitgehend „privaten“, von einzelnen Initiatoren, von kirchlichen und kommunalen Trägern aufgebauten, zu einem vom Staat übernommenen, verwalteten und in Inhalt und Form dominierten Schulsystem entwickelte? Was hat gerade Deutschland an Staatskontrolle hier versäumt? Andere Schulsysteme in der westlichen Welt haben sich offensichtlich deutlich stärker gegenüber der Gesellschaft geöffnet. Ihre Beispiele lassen vermuten, dass es Reformpotenziale gibt, worauf, wie wir später diskutieren werden, Milton Friedman sehr frühzeitig verwies.

Einige dieser Punkte sollen in diesem Beitrag angesprochen werden, insbesondere die Frage: Wer kontrolliert ein bislang in sich nahezu autonomes, sich praktisch selbst verwaltendes Bildungssystem wie das deutsche, wer setzt die Maßstäbe für Erziehung? Ist es noch zeitgemäss und vertretbar, dass sich dieses Schulsystem weitgehend abzukoppeln vermag von anderen gesellschaftlichen Teilsystemen wie den Familien, der Wirtschaft und der Kultur? Ist es auch demokratisch weiterhin legitimierbar? - Das sind – will man die Kriterien für eine an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientierte Reformpolitik anerkennen - die hier vorrangig anzusprechenden Problemfelder. Betont wird dabei das Gewicht der Einsicht, dass die Vermittlung von Bildung in einer demokratischen Gesellschaft ein Prozess ist, der der Kooperation aller Träger von Bildung und Erziehung und der Koordination aller einschlägigen Aktivitäten bedarf. Hier sind neue Möglichkeiten der Steuerung zu erwägen, die das herrschende Modell der hoheitrechtlichen Dominanz abzulösen in der Lage sind. Erst mit Antworten auf diese Fragen eröffnet sich unseres Erachtens ein Spielraum für eine Maßnahmendebatte. Ohne Zweifel steht die Bundesrepublik Deutschland am Anfang eines Aufbruchs ihres Schulsystems. Ihn konzeptionell zu begleiten und dabei den auf die Stärkung von familialen Kompetenzen ausgerichteten Handlungsbedarf zu betonen ist ein Anliegen dieses Beitrags.

2. „Schulversagen“? – Zur Rhetorik der Bildungsdebatte im Übergang zum 21. Jahrhundert

Eines steht fest: Im Übergang zum 21. Jahrhundert ist das Thema Erziehung – und damit das der Qualität der Erziehungsleistungen sowie der Beziehungen zwischen Erziehenden und Kindern und Jugendlichen ein Thema mit einer hohen Aktualität. Gewiss ist dieses Thema nicht neu Gleichwohl trifft es sicherlich zu, wenn gesagt wird, dass „in den modernen Staaten ...die gesellschaftliche Bedeutung des organisierten Lernens und sein Kostenvolumen von Generation zu Generation, besonders stark im zwanzigsten Jahrhundert, (wuchs)“. Es ist auch sicherlich richtig, dass politische Faktoren wie der Kalte Krieg und die sich anbahnende Nord/Süd Spannung die systematische Beschäftigung mit bildungsökonomischen Fragen massiv förderten. Dabei ist es bemerkenswert, dass in der Diskussion über Bildung durchgängig in der Gegenwart „zwei widerstreitende Grundtendenzen“ zu registrieren sind: einmal der Gedanke, Bildung müsse im Dienst der Reproduktion der für notwendig erachteten gesellschaftlichen Leistungsfähigkeit stehen; zum anderen „erscheint die freie Entfaltung der Person zu Selbstbewusstsein, zur Fähigkeit der Selbstbestimmung, zu eigenem Urteil und zu Kritikfähigkeit als das wichtigste Ziel“ (siehe hierzu Edding 1980, 1-18). Beide Betrachtungsweisen: Bildung habe im Dienst von Wirtschaft und Gesellschaft zu stehen /Bildung diene der Entfaltung der Persönlichkeit - spielen, wie sich im folgenden zeigen wird, sehr akut in die laufende Diskussion hinein. Sie schlagen massiv auf die Beurteilung von Schule durch - und zugleich - natürlich - auf die Beurteilung der Leistungen der Erzieher. Ist die Schule in erster Linie eine zentrale Instanz der Beurteilung von Schülern nach Maßgabe ihrer mutmaßlich zu erwartenden Leistung für die Gesellschaft oder ist sie vorrangig der Formung von selbständig sich entwickelnden Persönlichkeiten verpflichtet? Gewiss begutachtet und selektiert sie. Ebenso sicher gerät sie damit nicht selten in Konflikt zu der ihr gleichfalls zugewiesenen „edukativen Funktion“ und schon gar zu der „kompensatorisch-edukativen Funktion“, der Förderung gleicher sozialer Chancen. Es ist offen, inwieweit Eltern bereit sind, Lehrern neben der Begutachterfunktion und der Vermittlung kultureller Techniken und Bildungsinhalte eine allgemeine Erziehungsfunktion zuzubilligen. Selbst in der Begutachtungsfunktion mag es erhebliche Meinungsverschiedenheiten geben, schließlich prägt nicht nur die Schulbürokratie, sondern auch - vermutlich mit Einfluss auf eben diese Bürokratie - die öffentliche Meinung, nicht zuletzt der Sektor der Wirtschaft, die Vorgaben zur Einschätzung der „Schülerleistungen“. Es ist nicht auszuschließen, dass dann, wenn diese Funktionen miteinander unvereinbar zu sein scheinen, die Tendenz dominiert, nach formalen Kriterien zu selektieren (siehe dazu die sehr präzise Darstellung der Problemsituation bei Nave-Herz 1977, z.B. 6, 33 ff., 44 ff.).

Dabei wird gegenwärtig infolge hoher Arbeitslosigkeit zunehmend das Argument der (mutmaßlichen) Chancen auf dem Arbeitsmarkt diskutiert. In den Kreisen, in denen sich Experten um die Zukunft des deutschen Bildungswesens Sorge machen, wurde um die Jahrtausendwende allerorten die sogenannte TIMS-Studie zitiert, die eine Reihe von vermeintlichen „Sünden“ im deutschen Schulsystem benennt. Im wesentlichen wurde hier eine „in der Regel nur inadäquate“ Vermittlung von Wissen benannt, vornehmlich in den naturkundlichen und naturwissenschaftlichen Bereichen: „Unseren Schülern (wird) in der Mathematik und in den Naturwissenschaften im internationalen Vergleich bestenfalls Mittelmäßigkeit bescheinigt“. „Wer erwartet, dass jemand unter diesen Umständen seine Begabung für diese Fächer erkennen und abschätzen lernen will, verkennet die Zwänge des Schulbetriebs“, mit diesen Worten artikulierte der Präsident der Deutschen Forschungsgemeinschaft, Professor E. L. Winnacker sein Unbehagen während der Jahresversammlung der Deutschen Forschungsgemeinschaft 1999. Winnackers Problem ist die wissenschaftliche Entwicklung in der Zukunft und deren Abhängigkeit von der Qualität der Lehrer und Forscher in der nachwachsenden Generation.

Im Informationsdienst des Instituts der Deutschen Wirtschaft vom 15. Juni 2000 wurde über die Ergebnisse einer damals neuen Studie der Industrie-und Handelskammer zu Köln berichtet, die den Titel: „Schulungsqualität und Ausbildungsanforderungen“ trägt. Danach lassen nach Ansicht vieler Betriebe die Leistungen der Lehrlinge viele Wünsche offen. Die wichtigsten Anforderungen, jeweils von Seiten der Ausbilder und Personalchefs benannt, würden in einer „zum Teil alarmierenden“ Weise verfehlt. Fehlendes Grundwissen bei den Schülern als Folge einer offensichtlich unzureichenden Vermittlung grundlegenden Wissens in den Basisfächern wie Deutsch und Mathematik wird hier vor allem bei den Schulabgängern von Hauptschulen und den Abiturienten der Gesamtschulen registriert und bemängelt. - Einhellig kritisieren die Sprecher der deutschen Unternehmen, dass die jugendlichen Bewerber um

Ausbildungsplätze vielfach nicht über die Eingangsqualifikationen für die Ausbildung im dualen System verfügen, für die Ausbildungsberufe seien derzeit kaum geeignete Bewerber zu finden.

Im „Dossier“ der „Zeit“ vom 4. Januar 2001, das Fehlentwicklungen im deutschen Schulsystem skizziert, wird gleichfalls auf die Ergebnisse der TIMS-Studie verwiesen. Prominente Pädagogen sehen „eine neue ‘Bildungskatastrophe’ auf die Republik zurollen“. Für viele Eltern, Experten und Politiker - so heißt es weiter - sei sie schon da. - Wissenschaft und Praxis warnen zugleich, dass gravierende Defizite im Bildungssystem zu Nachteilen im internationalen Standortwettbewerb führen könnten, was sich spätestens seit den 1990er Jahre deutlich bewiese. - Konsequenterweise kommt dann auch im Februar 2004 in der Beurteilung des ersten EU-Bildungsberichts nach Pressemeldungen der für die Bundesrepublik Deutschland zuständige Staatssekretär zu dem Schluss, dieser Bericht belege „klaren Reformbedarf“ für das deutsche Bildungswesen.

Aber auch die „edukative“ Variante ist im Gespräch. Im Dossier der „Zeit“ heißt es, die Überalterung der Lehrerschaft habe nicht nur die Rezeption neuer pädagogischer Erkenntnisse oder Unterrichtsmethoden verzögert oder gar verhindert. Dramatisch redet in einem „Brandbrief“ in der Leserbriefspalte der „Zeit“ vom 20. Dezember 2000 eine Sonderschullehrerin von Kolleginnen und Kollegen, die „gute Mathematiker und Techniker“, aber „grottenschlechte Didaktiker“ seien, keine Grundlagen zu vermitteln wüssten, und deshalb als „qualifizierte Kinderquäler“ für Schulversagen sorgten. Nicht Fachlehrermangel sei das zentrale Engpassproblem, größer noch vielleicht das der „Betreuung der Schüler“. Kaum jemals zuvor sei die deutsche Lehrerschaft „so weit von den Gedanken und Gefühlen, Moden oder (Musik)Stilen ihrer Schüler entfernt“ gewesen „wie heute“. Beide trennten nicht nur „Lebensjahre, sondern Lebensstile“. Das treffe die Kinder von „Bildungsbürgern“ in den Gymnasien ebenso wie die Hauptschüler. „Rund 75 % der Arbeit eines Hauptschullehrers bestehen aus Sozialarbeit“, verlautet sehr präzise seitens einer Leiterin einer Ostberliner Hauptschule. Ähnlich sind die aktuellen Einschätzungen anderer Schulleiter. Sie berichten über einen sich ausweitenden Anteil von Beratungs- und Sozialkontakten an der Arbeitszeit von Lehrern, unter anderem „im Austausch mit Logopäden, Ergotherapeuten und Lehrern für Psychosomatik“.

Es mehren sich kritische Anfragen an das Schulsystem mit nahezu den gleichen Argumenten wie in der Debatte gegen Ende der 1960er Jahre. Damals sollte das Reizwort „Bildungskatastrophe“ anspornen zu einer Neuausrichtung der Bildungspolitik, die nicht nur die im Zeichen des „Sputnik“-Schocks stehenden vermeintlichen Rückstände der Wissenschaft, der Technik und der Wirtschaft im Hinblick auf die internationale Konkurrenzfähigkeit der Bundesrepublik Deutschland abzubauen bemüht sein sollte. Es sollten zugleich die „Bildungsreserven“, vornehmlich die Begabungen der Menschen in den unteren sozialen Schichten, erschlossen werden. Als notwendig erschien eine stärkere Bildungsorientierung nicht zuletzt der bislang „bildungsfernen“ Familien mit dem Ziel der Durchsetzung und Ausweitung „gehobener“ Bildungsgänge.

Beide Argumente leben gegenwärtig wieder auf. So verlautet etwa: Das deutsche Modell der „Sozialen Marktwirtschaft“ müsse so umgebaut werden, dass beruflich und gesellschaftlich nutzbares Wissen „optimal“ gebildet und über einen funktionsfähigen Arbeitsmarkt in volkswirtschaftlich produktivste Verwendungszwecke gelenkt werde. Beides sei bisher in Deutschland nicht geschehen. Als bildungspolitisch besonders befremdlich gilt, dass es in Deutschland – trotz der über die letzten Jahrzehnte zunehmenden Beteiligung junger Menschen im sekundären und tertiären Bildungsbereich - bis heute nicht gelungen sei, die sozialen Disparitäten im Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen abzubauen. In besonders markanter Weise gilt dies nach den vorhandenen Informationen für den Besuch des Gymnasiums, wo weiterhin Kinder aus der Arbeiterschicht im Vergleich zu Kindern aus anderen sozialen Schichten deutlich unterrepräsentiert sind. Mehr als nur Anlass zur Sorge liefert der für Experten nicht überraschende, die Öffentlichkeit und Politik in Deutschland gleichwohl alarmierende, zum Teil sogar deprimierende Befund der PISA-Studie, dass seit Beginn der 1990er Jahre etwa 20% der Hauptschüler ihre Schule ohne Abschluss verließen. Fast zwei Drittel dieser Gruppe gingen bereits vor Erreichen der neunten Hauptschulklasse von der Schule ab. Bleibt es dabei, werden sich für eine beträchtliche Zahl junger Menschen die Zugangschancen in eine Bildungsgesellschaft und damit die Voraussetzungen ihrer Integration in die moderne Arbeitswelt drastisch verringern. Soziale Deprivation und gravierende Verluste an Humanvermögen gehen derzeit Hand in Hand.

Viele Einzelfragen liegen auf dem Tisch. Viele Probleme werden erörtert. Vielerorts wird nach Auswegen gesucht. Nicht ohne mannigfachen Grund und Anlass kritisiert der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen seit Jahrzehnten den Punktualismus deutscher Politik und die damit verbundenen Unzulänglichkeiten oder gar die Unmöglichkeit einer auf die Lebenslage von Personen und Fami-

lien dezidiert bezogenen Politik. Er insistiert, dass ohne eine Wertentscheidung bezüglich der Ziele, die durch Erziehung erreicht werden sollen, und ohne eine unmissverständliche Festlegung dessen, wer letztlich Verantwortung trägt für die Bildungsergebnisse, sich das Bildungsproblem nicht angehen lässt. Um die Behandlung hier strittiger Punkten bemüht sich gegenwärtig der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen nach seinem bereits genannten Gutachten „Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie“ (2002) in einem weiteren Gutachten, das explizit der „Sorge um die Zukunft der nachwachsenden Generation“ gewidmet ist. Warnend spricht er davon, „dass das Thema ‘Erziehung’ in Zukunft nicht mehr als eine Marginalie abgehandelt werden kann – weder auf der privaten noch auf der gesellschaftlichen Ebene“. Über die Einzelpositionen dieses Gutachtens wird später noch berichtet werden.

3. „Kontrollresistenz“ des Bildungssystems?

Im Mai 2004 führte DIE ZEIT (67, Nr. 22, 78) ein Gespräch mit der von 1998 bis 2004 amtierenden Vorsitzenden des Bundeselternrats Deutschlands, Renate Hendricks. Das Interview erschien unter dem Titel „Eltern sind das Volk“. Diese Formulierung hatte die Elternvertreterin gewählt bei der Beantwortung der Fragen, wer das deutsche Schulsystem dominieren solle und wie denn Bewegung in die Debatte über die Mängel des deutschen Schulsystems kommen könne. Der erste Teil ihrer Antwort lautete: „Die Schule ist ein System, in dem Eltern mit ihren Kindern gemeinsam ums Überleben kämpfen. Und die Lehrer sind die Mächtigeren;“ der zweite: „Wahrscheinlich brauchen wir einen Aufstand der Eltern. Nennen Sie es Eltern-Power! Die Eltern sind das Volk“. Aktuell zu erwarten sei dieser Aufstand allerdings wohl noch nicht. Dazu müsse sich der Leidensdruck weiterhin vergrößern. Die Redaktion gliederte das Gespräch durch die Wiederholung weiterer Schlüsselaussagen von Frau Hendricks, mit denen sie ihren Eindruck über die konkrete Lage in diesem für die Bildungssituation so bedeutsamen Feld sozialer Beziehungen zu markieren bemüht war. Sie lauten: „Eltern werden ruhig gestellt, Schüler sitzen gelassen, und die Lehrer hocken in goldenen Käfigen“. Gemeint ist der goldene Käfig „der Unkündbarkeit“. Weiter heißt es: „Das Schulsystem sieht Eltern als Partner gar nicht vor...Es gibt in unserer (der deutschen) Schule keine Kultur des Miteinanders, der gegenseitigen Beratung, des Vertrauens,“ was auch immer an Begegnungen formal vorgesehen sein möge.

Die Schule erscheint hier als ein System, das den Familienbezug von Bildung ignoriert. Partizipation der Elternschaft an schulischen Entscheidungen findet dort nicht statt – und das in einer Gesellschaft, die sich als demokratisch strukturiert verstehen möchte. Folgendes scheint jedenfalls hinreichend sicher zu sein: Die deutsche Schule ist zumindest kontrollresistent in Bezug auf die Elternschaft und ihre Schüler. Das aber sind die gesellschaftlichen Gruppen, die in ihrer Gesamtheit die Generationen stellen, welche in Gegenwart und Zukunft das zentrale Handlungspotenzial sowohl der Wirtschaft als auch der Gesellschaft verkörpern. Es ist somit kaum verwunderlich, wenn bei Frau Hendricks wie bei Friedman (siehe oben 1.) der Hinweis auf die „Lehrerschaft“ als „letztem Hort des Sozialismus in Deutschland“ erfolgt. Das deutsche Schulsystem besitzt eine Struktur, deren typisches Merkmal ihre „Kontrollresistenz“ ist. Das wird nicht zuletzt ermöglicht durch die Institution einer lebenslangen Beschäftigungsgarantie für Lehrer nach der erfolgten Einstellung (Unkündbarkeit). Gewiss muss dieser Tatbestand nicht zwingend dazu führen, dass dieses System auf die Institutionalisierung von Leistungsanreizstrukturen und regelmäßigen (systeminternen und –externen) Leistungskontrollen verzichtet. De facto jedoch scheint dies allerdings eher die Regel als die Ausnahme zu sein. Eltern (als potenziell externen Leistungskontrolleuren) wird jedenfalls im aktuellen Realsystem alles andere zugedacht als die Rolle eines demokratisch (mit)agierenden „Volkes“, eines konstruktiven Partners im Bildungssystem (siehe kritisch zusammenfassend dazu Busch, Scholz 2002, insb. 264-269). Wie gesagt: „Das (deutsche) Schulsystem sieht Eltern als Partner gar nicht vor“.

Zu lesen war einst, im deutschen Schulsystem seien die Rollen klar verteilt: „Die Schüler büffeln, und die Lehrer prüfen deren Leistungen, vergeben Noten und Zeugnisse. Doch wer prüft wiederum die Qualität der Schulausbildung?“ Die Antwort lautete: „In Deutschland bewerten die Schulen sich letztendlich selbst, - in anderen Ländern dagegen kontrollieren außenstehende Experten den Ertrag der Schularbeit.“ Nach wie vor sind diese Sätze und Fragen aktuell. Für uns verdichteten sie sich zur These von der „Kontrollresistenz“ des deutschen Bildungssystems.

Doch wenn schon nicht die Eltern und Schüler über Kontrollmacht verfügen sollen, wer könnte an ihrer Stelle diese ausüben? Oben war bereits davon die Rede, dass die Sprecher der deutschen Unter-

nehmen einhellig die fehlenden Eingangsqualifikationen jugendlicher Bewerber für die Ausbildung im dualen System bemängeln. Man mag sagen, das war schon immer so und wird sich auch kaum ändern. Allerdings sieht sich die deutsche Wirtschaft inzwischen durch „belastbare empirische Belege“ in ihrer Auffassung bestätigt. Interessant ist, dass 4.100 befragte Unternehmen (2002) zu 74,6 % als notwendigstes Element einer Reform des allgemein bildenden Schulwesens eine „intensivere Vermittlung der Kulturtechniken“ bezeichnen, also der Vermittlung grundlegender Kenntnisse in Rechnen, Lesen und Schreiben. Von der Schule müsse eine Verbesserung der Basisqualifikation der Schüler verlangt werden können (Werner 2002, 4 ff., 30ff.). Offensichtlich redet auch die Wirtschaft in den Wind, wenn sie ihre Ansprüche an die Schule formuliert und für diese eine Leistungskontrolle verlangt.

Dass die bildungsökonomische Forschung - recht verstanden - ordnungspolitisch gewendet sein muss, d.h. auf Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik bezogen sein soll, wurde in der Wissenschaft schon früh angesprochen, wenngleich in der Praxis kaum wirksam zur Kenntnis genommen und umgesetzt. Gemeint ist ein Zugang zu einem Lehrprogramm, das angesichts der Bedeutung der Interdependenz der „sozial-integrativen und sozialkulturellen sowie der ökonomischen und politischen Teilstrukturen“ die Wissensvermittlung mit dem Alltag der Menschen zu verknüpfen bemüht ist (siehe dazu z. B. Krüsselberg 1970, 1 ff.). Wenn inzwischen in einer Positionsbestimmung zur „Bildungsreform in Deutschland“ aus bildungsökonomischer Sicht methodisch dann doch so verfahren wird, dass „die Positionen...entlang des zeitlichen Strahls des Bildungsprozesses entwickelt“ werden (Plünnecke 2003, 5 ff.), zeigt sich, dass diese Sichtweise zumindest in der Perspektive der Forschung endlich eine tragende Rolle zu spielen beginnt (siehe ebenfalls Krüsselberg 2002c, 286-289).

An kaum einer anderen Stelle ist die Konsequenz, die daraus für Forschung und Praxis zu ziehen ist, so unmissverständlich formuliert worden wie im Fünften Familienbericht. Dort heißt es, im Zeichen der Dominanz erwerbswirtschaftlichen Denkens in einer Industriegesellschaft sei es zwingend notwendig geworden, die Forschung und die Politik immer wieder an folgende Tatsache zu erinnern: "Im Lebenszyklus geht die familiäre und schulische Sozialisation stets der Erwerbstätigkeit voraus. Nur mit dem Sozialisationserfolg von Familie und Schule wird effiziente Wirtschaft möglich". Nahezu wörtlich übernahm die damalige Bundesregierung diese Formulierung (Fünfter Familienbericht 1994, V, 27, 200 ff.). Im Fünften Familienbericht wird vorgeschlagen, eine stärkere Familienorientierung des Bildungswesens durchzusetzen, denn Schulleistungen und -erfolge seien in vielerlei Hinsicht Resultat familialer Anstrengungen, die es in geeigneter Weise zu unterstützen gelte. Der Beitrag der Familie als unverzichtbarer Kooperationspartner im allgemeinen Bildungsgeschehen sei – im positiven wie auch u.U. im negativen Sinne – beachtlich und müsse durch gezielte flankierende bildungs-, sozial- und familienpolitische Reformmaßnahmen unterstützt werden, indem z.B. Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass die Familie auch in diesem Feld bessere Gestaltungschancen gewinne. Die dabei immer wieder vorrangig angesprochene Betreuungsfrage (volle Halbtagschule, Ganztagschule...) sei wichtig genug, könne aber nicht die einzige Perspektive sein, meint inzwischen klar zustimmend dazu der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen (2002, 28).

In ihrer „Positionsbestimmung“ konstatiert die Wirtschaft, dass „steigende Bildungsinvestitionen dringend erforderlich“ sind, dass „Kinder aus bildungsfernem Elternhaus intensiver“ zu fördern seien, dass „die gravierend sinkende Fertilität von Müttern mit hohem Bildungsstand“ zur Umkehr gebracht werden müsse, dass „eine stärkere Selbstkontrolle der Qualität des Outputs der Schulen“ erforderlich sei. All das sind - so muss gesagt werden - nicht zu leugnende Indizien für den unabweislichen Bedarf an Reformen. Die OECD-Studie „Bildung auf einen Blick“ (2004) bescheinigt Deutschland jedoch - wie in der Presse einhellig der Öffentlichkeit kundgetan wird -, in diesem Land werde im internationalen Vergleich „unterdurchschnittlich“ in das Bildungssystem investiert. Auch die Richtung der Aktivitäten stimme nicht. Zu wenig geschehe für Kinder in den ersten Lebensjahren. Genau das aber wird - wie wir zu zeigen bemüht waren - seit geraumer Zeit von nahezu allen Experten als Mangel beklagt. Es bleibt somit bei der Schlussfolgerung: Das deutsche Bildungssystem, vor allem das bürokratisch gegängelte Schulsystem, ist kontrollresistent.

4. Milton Friedman über die Schule in einer freien (bürokratie-reduzierten) Gesellschaft

In der Einschätzung der Bedeutung von Schule für die gesellschaftliche Entwicklung eines demokratischen Systems sind sich Ökonomen offensichtlich einig. - So schrieb Milton Friedman, der Nobelpreisträger der ökonomischen Wissenschaft von 1976, in seinem Buch „Capitalism and Freedom“ zu Beginn der 1960er Jahre (Friedman 1962, 86). „Eine stabile und demokratische Gesellschaft kann ohne ein Minimum an der Fähigkeit, lesen und schreiben zu können, und (ohne ein Minimum) an allgemeinem Wissen seitens möglichst aller Bürger und ohne eine breite Akzeptanz eines gemeinsamen Wertesystems unmöglich überdauern. Erziehung kann beides fördern“. Damals hatte Friedman argumentiert: Weil Erziehung und Bildung eines Kindes dazu beitragen, dass allen Bürgern die Vorteile einer stabilen und demokratischen Gesellschaft zu Gute kommen, weil es zudem nicht möglich sei, die jeweils dabei Begünstigten zu identifizieren und mit den Bildungskosten zu belasten, deshalb seien in diesem gesellschaftlich bedeutenden Sektor staatliche Intervention und staatliche Aktivität grundsätzlich zu rechtfertigen.

Doch mit Blick auf die konkrete Ausformung des Bildungssystems durch den Staat in den USA hatte Milton Friedman allerdings schon etwa um 1980 in einer gemeinsamen Publikation mit seiner Frau Rose seine ursprünglich affirmative Position zu revidieren begonnen. Bedenken seien nicht allein bei ihm aufgekommen, ob der seit Beginn der vierziger Jahre des 19. Jahrhunderts stetig breiter werdende, bis zur Gegenwart begangene Weg in „ein Schulsystem, das von der Regierung bezahlt ... und von berufsmäßigen Pädagogen geleitet“ wird, zu guten Ergebnissen geführt habe. Zu fragen sei, ob die staatlich dominierte Schule wirklich noch zeitgerecht sei. Gewiss gelte nach wie vor das Argument, dass „eine stabile demokratische Gesellschaft“ nicht ohne ein effizientes, Wissen und Werte vermittelndes Schulsystem funktionieren könne. Doch es sei nicht zu übersehen, dass sich in einem Land wie den USA, obwohl die Regierung das Schulsystem zu 90 Prozent finanziert, der Ruf des Bildungssystems stetig verschlechtere. Kaum jemand behaupte „heute noch, dass unsere Schulen den Kindern das Rüstzeug geben können, das sie dringend brauchen, um das Leben zu meistern. Statt dass die Schulen die sozialen Unterschiede ausgleichen, sind sie heute verstärkt eine Ursache der (gesellschaftlichen) Zersplitterung, die sie früher immer verhindert haben“. Deshalb sei es gar nicht so klar, dass der Schulzwang zu Recht bestehe. Inzwischen ließen sich Untersuchungen in den Vereinigten Staaten, in Großbritannien und in anderen Ländern finden, „die uns davon überzeugen, dass Schulzwang nicht nötig ist, um ein Minimum an Bildung zu gewährleisten...In den USA gab es schon eine allgemeine Schulbildung, bevor der Schulzwang eingeführt worden war. Das gleiche gilt für Großbritannien. Wie die meisten Gesetze hat auch die allgemeine Schulpflicht Nachteile und Vorteile.“ ... „Wir glauben nicht mehr, dass die Vorteile (dieses Systems ... seine) Nachteile rechtfertigen“ (Friedman & Friedman 1980, 168 f., 170, 171, 173 ff., 179).

Milton Friedman hatte in seinen Betrachtungen - wie bereits einleitend angemerkt wurde - über die Schulsysteme der westlichen Welt seinerzeit systemkritisch gesagt, das Schulsystem in den Vereinigten Staaten rage „wie eine Insel des Sozialismus aus dem Meer des freien Marktes“ hervor. „Das aristokratische und autoritäre Preußen und das imperialistische Frankreich“ seien die Pioniere des staatlichen Schulsystems gewesen und zu dessen Vorbildern geworden. Auf sie gehe der für die Schulentwicklung bedeutsamste Trend des 19. Jahrhunderts, „der bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts die Erziehung in allen westlichen Staaten beeinflusste“, zurück - die „langsame Anpassung an die Betrachtungsweise, dass der Staat für die Ausbildung verantwortlich sei“. Im Zuge der Zentralisierung und Verstaatlichung sei „die erzieherische Macht“ auf die Lehrer übergegangen. Kaum jemand habe so richtig erkannt, wie sehr in diese Entwicklung über organisierte Interessenverbände und deren Einflussnahme auf den Gesetzgeber die Durchsetzung des Eigeninteresses, nicht zuletzt des Sicherheitsbedürfnisses der Lehrer und Beamten, eingeflossen sei. Ihr Sicherheitsinteresse sei zu einem Teil der Definition dessen geworden, was als „öffentliches Interesse“ an der Bewahrung der gegenwärtigen Schulstruktur ausgegeben wird. Übrig geblieben sei ein System, in dem „der Produzent so fest im Sattel sitzt, dass der Verbraucher wenig zu sagen hat“ (a.a.O., S. 170 ff.), eben - wie wir jetzt sagen -. ein System, das „Eltern als Partner gar nicht vorsieht“.

Milton und Rose Friedman äußerten bereits in den 1980er Jahren die Hoffnung, es wäre viel zu erreichen, wenn man es schaffen könnte, die Klassenräume wieder zu Orten des Lernens zu machen. Gerade

für diejenigen, die heute die größten Nachteile erlitten, wäre es wichtig, wieder mehr Einfluß auf die Förderung ihrer Kinder durch die Schule zu erhalten, einen Einfluß, über den die Eltern höherer Einkommensschichten weitaus stärker zu verfügen in der Lage seien. Sie betonten dabei die Bedeutung der Elternposition: „Normalerweise haben die Eltern mehr Interesse an der Schulbildung ihrer Kinder als irgendjemand sonst. Sie kennen ihre Kinder und deren Fähigkeiten am besten. Sozialreformer und vor allem Schulreformer gehen davon aus, dass vor allem arme und ungebildete Eltern nicht an der Schulbildung ihrer Kinder interessiert und auch nicht kompetent genug sind, darüber zu bestimmen. Das ist eine unverdiente Beleidigung. Solche Eltern haben häufig gar keine Möglichkeit, etwas zu unterscheiden und zu bestimmen. Doch die amerikanische Geschichte bietet eine Fülle von Beispielen, dass solche Eltern oft große Opfer gebracht haben, um den Kindern eine entsprechende Ausbildung zu sichern“. Sie räumen ein: „Zweifelloos haben manche Eltern kein Interesse an der Schulbildung und an den Fähigkeiten ihrer Kinder und wollen auch gar nichts bestimmen. Doch sie sind in der Minderheit.“ Das Urteil ist deutlich: „Jedenfalls bedeutet unser gegenwärtiges System für (die) Kinder (dieser Schicht) auch keine große Hilfe.“

Für Friedman gibt es „eine einfache und wirkungsvolle Methode, den Eltern wieder größeren Einfluss zu sichern und die gegenwärtigen Finanzquellen zu nutzen“. Das ist ein »Gutschein«-System, ein System von Schulgutscheinen. Friedman argumentiert hier wie folgt (siehe dazu im Detail 1980, 174 ff., 177 ff.): Nehmen wir an, ein Kind besucht eine Grundschule oder eine höhere Schule. Im Durchschnitt bezahle der Steuerzahler per Annahme ungefähr 2.000 Dollar im Jahr für jedes schulpflichtige Kind. Wenn nun Eltern ihr Kind aus der öffentlichen Schule nähmen und es auf eine Privatschule schickten, ersparten sie dem Steuerzahler über 2.000 Dollar im Jahr. Doch von den ersparten Steuern bekämen sie bisher nichts zurück. Aus der Sicht der Eltern bedeutet dies, dass sie sowohl die Privatschule und zudem die Steuern bezahlen müssten. Deshalb bestünde eher ein „großes“ Interesse daran, Kinder in der öffentlichen Schule zu lassen. Entscheide man sich dennoch für eine andere Schule, die Schulgeld verlangt, wäre es unbillig, wenn der Staat von den Eltern fordert, dass sie „zweimal“ für die Schulbildung zahlen, einmal in Form der Steuern, die in die Finanzierung des öffentlichen Schulsystems fließen, und zum anderen noch einmal in Gestalt des privat zu entrichtenden Schulgeldes. Da es für viele Familie sehr schwierig oder gar unmöglich sein könnte, doppeltes Schulgeld zu entrichten, dürfte es nur als fair angesehen werden, wenn der Staat allen, die seine schulischen Dienste nicht annehmen möchten, für den Verzicht auf die Beanspruchung der öffentlichen Schulausbildungskosten einen Wertgutschein in entsprechender Höhe, hier über ca. 2000 Dollar, ausstelle.

Friedmans Gutschein-Plan funktioniert nach dem Prinzip, dass der Gutschein nur für Bildungsausgaben verwendet werden darf. Der Gutscheinberechtigte soll völlig frei wählen können, welche Schule er favorisiert, - immer vorausgesetzt, dass diese Schule dem allgemeinen Schulstandard entspricht. Eltern sollten diese Gutscheine nicht nur für Privatschulen, sondern auch für andere öffentliche Schulen verwenden können- und nicht nur für die Wahl von Schulen in ihrem eigenen Bezirk, in ihrer Stadt oder in ihrem Bundesland, sondern für jede Schule, die bereit ist, ihr Kind aufzunehmen. Damit würde jedenfalls die finanzielle Last eines „doppelten Schulgeldes“ gemindert oder gar beseitigt, eine Last, die zweifellos bislang die freie Schulwahl vor allem der Eltern aus den mittleren und unteren Einkommenschichten beschränkt. „Gutscheine würden die Qualität der Schulbildung für die Reichen kaum erhöhen, aber sie würden den mittleren und unteren Einkommensklassen enorme Chancen bieten, die sie jetzt nicht haben“ (Friedman & Friedman 1980, 185)

Nach Friedman brächte dies einen doppelten Effekt. Einmal würden den Eltern bessere Wahlmöglichkeiten geboten. Die öffentlichen Schulen müssten von nun an den Wettbewerb mit den Privatschulen aufnehmen. Mit dem „Gutschriften-Plan“ sucht dieser Autor in seinen eigenen Worten nur nach einer „Teillösung, weil er weder die Finanzierung der Ausbildung noch die gesetzliche Schulpflicht“ beeinträchtigt sehen möchte. Er will niemanden von der Last der Steuern befreien, die für die Schulbildung insgesamt entrichtet werden müssen. Sein Konzept soll lediglich den Eltern deutlich konkretere Möglichkeiten als zuvor bieten, die Schulbildung ihrer Kinder (mit)zubestimmen. Dieser Plan werde auch den Bildungsstandard der Privatschulen nicht berühren, da der Standard ihnen durch die gesetzliche Schulpflicht auferlegt wird.

Friedman zitiert zur Veranschaulichung des Problems eine Elternstimme: »Ich glaube, im augenblicklichen Schulsystem haben wir Eltern überhaupt keine Freiheit der Wahl. Die Lehrer sagen den Kindern, was gut für sie ist. Man erklärt ihnen, dass die Lehrer sehr tüchtig sind und daß sie im übrigen nichts mitzureden haben. Gäbe es das Gutscheinsystem, würden Lehrer und Eltern - meiner Meinung nach - enger zusammenrücken. Die Eltern, die meinen, dass das Angebot einer Schule ihrem Kind nicht gemäß ist,

könnten es auf eine andere Schule schicken. Wenn eine Schule nicht funktioniert... und die Kinder nichts mehr lernen, dann finde ich es gut, wenn man die Wahl hat. Ich verstehe schon, dass die Lehrer sagen, man setze ihnen die Pistole auf die Brust. Aber sie setzen ja auch den Eltern die Pistole auf die Brust. Die Eltern gehen zum Lehrer und sagen: >Ich bin mit ihrem Unterricht nicht zufrieden.< Und der Lehrer kann dann antworten: >Na und? Sie können Ihr Kind nicht von dieser Schule nehmen, Sie können nicht tun, was Sie wollen, also lassen Sie mich in Ruhe.< So kann ein Lehrer sich heute aufführen, und manche tun es auch. Aber mit einem Gutschein werden die Rollen vertauscht.“

Friedman ist davon überzeugt, dass sein Konzept Zukunft hat: „Trotz der gnadenlosen Opposition des schulischen Establishments glauben wir, dass Gutscheine oder etwas Vergleichbares in dieser oder jener Form bald eingeführt werden. ... Die Unzufriedenheit mit dem gegenwärtigen Schulsystem wächst. Soweit wir es sehen, ist die größere elterliche Wahlfreiheit und damit Einflussnahme die einzig mögliche Alternative, um der Unzufriedenheit wirksam zu begegnen.“ Auch in Deutschland ist die Unzufriedenheit mit dem gegenwärtigen System groß (siehe vorn die Abschnitte 2. und 3.). Und es mehren sich die Stimmen, die auf die Gutschein-Konzeption als diskussionwürdig verweisen. Dabei kommt dem Kriterium wachsendes Gewicht zu, das wir „Kontrollresistenz des Schulsystems“ nannten. Die Frage, auf welche Weise das Bildungssystem von seiner bisherigen reinen Anbieterorientierung zu einer stärker ausgeprägten Nachfrageorientierung gelangen könne, wird zunehmend mit dem Hinweis beantwortet, der Staat sollte sich dafür entscheiden, Bildungsgutscheine auszugeben. Auf diese Weise könnte Lernenden „für bestimmte Bildungs- und Lebensphasen der Anspruch auf Bildungsleistungen verbrieft“ werden (so z.B. Klös u.a., iwd 2003, 7). Offensichtlich wird Milton Friedman wieder wahrgenommen – in Deutschland (!). Wir meinen, das ist gut so, und versuchen zugleich in den folgenden Abschnitten ein Argument zu entwickeln, auf welche Weise mit Hilfe seines Denkansatzes das deutsche Schulsystem zugleich demokratischer, gerechter und effizienter gemacht werden kann. Es basiert auf der Feststellung der Fünften Familienberichtskommission, die Familie sei stets als unverzichtbarer Kooperationspartner im allgemeinen Bildungsgeschehen zu betrachten, und dessen Forderung, deren Potenziale durch gezielte flankierende bildungs-, sozial- und familienpolitische Reformmaßnahmen zu unterstützen. Es gelte Voraussetzungen dafür zu schaffen, die den Familien auch im schulischen Bereich reale Gestaltungschancen einräumen. Es stützt sich dabei insbesondere auf die vielfach geäußerte Kritik an der „elternlosen Schule“.

5. Vom Kooperationsdefizit der deutschen Schule

Halten wir fest: Grundlegende Reformen im Bildungssystem werden nach Ansicht des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen erst dann die tatsächlich entscheidende Stoßrichtung erhalten, wenn sich im Hinblick auf deren gesamtgesellschaftliche Bedeutung eine im wahrsten Sinne des Wortes fundamentale Erkenntnis durchsetzt – die Erkenntnis, dass die Investition in die nachwachsende Generation die wichtigste Aktivität zur Sicherung der sozialen, ökonomischen und kulturellen Kontinuität und zugleich der Weiterentwicklung unserer Gesellschaft ist – und dass diese Investition in den Familien dieser Gesellschaft ihre Grundlegung erfährt. In seinem Gutachten mit dem Titel: „Die bildungspolitische Bedeutung der Familie“ aus dem Jahr 2002 kritisierte der Beirat die politisch bislang kaum hinterfragte Position der „elternlosen Schule“ als wissenschaftlich unhaltbar. Im Alltag des Familienlebens eigneten sich Kinder „die grundlegenden Fähigkeiten und Bereitschaften für schulische Lern- und lebenslange Bildungsprozesse der nachwachsenden Generation“ an. Die Qualität des in den Familien grundlegend erworbenen kulturellen und sozialen Handlungsvermögens (Humanvermögen) erweise sich nach den Ergebnissen der PISA-Studie (wie zuvor schon in vielen anderen Untersuchungen festgestellt worden sei) als die wichtigste Voraussetzung und wirksamste Grundlage für den Erfolg schulischer Lernprozesse. Der Bildungsgang der Kinder stelle sich aus dieser Sicht als ein kumulativer Lernprozess dar, der umso erfolgreicher verläuft, je besser die Lernvoraussetzungen in den Anfängen des Lebenslaufs beschaffen sind und je mehr die im Familiensystem vermittelten kulturellen und sozialen Kompetenzen den Erwartungen des Schulsystems, aber auch der zukünftigen Berufswelt entsprechen.

Bezüglich der Lernziele stellt der Beirat in seinem gegenwärtig (Herbst 2004) vor der Veröffentlichung stehenden Gutachten dezidiert fest, hinsichtlich der Erziehungs- und Entwicklungsziele für Kinder und Jugendliche existiere in unserer Gesellschaft ein weitgehend konsensfähiges Konzept. Es sei festgeschrieben im § 1 des KJHG, der am ehesten als Basis für die Ausformulierung eines Grund-

gesetzes für Entwicklung, Bildung, Betreuung und Schutz von Kindern und Jugendlichen anzusehen sei. Dieser Artikel lautet: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ Auch wenn immer wieder neu und präziser bestimmt werden müsse, was unter einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu verstehen ist, sei mit dieser Formulierung doch ein (intentional) bestimmtes Entwicklungsziel festgelegt.

Der Beirat übernimmt für die von ihm propagierte Erziehungsvorstellung den seit etwa zwei Jahrzehnten immer deutlicher in den Vordergrund tretenden Begriff der „autoritativen Erziehung“. Hier geht es um jene Vorstellung von sozialer Beziehung und Erziehung, die (a) junge Menschen in ihren individuellen Besonderheiten respektiert und wertschätzt, (b) ihnen Möglichkeiten für neue Erfahrungen und eigenständiges Handeln eröffnet und sie (c) in ein Beziehungsnetz wechselseitiger Rücksichtnahme und Aufeinander-Angewiesen-Seins einbindet. Diese Sicht setzt einer einseitig ausgelegten Variante autonomer Selbstentfaltung deutliche Grenzen. Sie betrachtet das Miteinander von zwischenmenschlicher Verbundenheit, Unterstützung und Grenzziehung sowie die Ermöglichung von Autonomie als unabdingbare Elemente eines Erziehungsprozesses, mit dem „Eigenverantwortlichkeit“ aufgebaut und zugleich „Gemeinschaftsfähigkeit“ erlernt werden können.

Der Beirat kann es sich nicht vorstellen, zukünftige Modelle von Erziehung könnten von der Auffassung abweichen, dass gelingende Erziehung eingebettet sein muss in eine Beziehung wechselseitiger Anerkennung, emotionaler Zuwendung sowie klarer Kommunikation über wünschenswerte und nicht akzeptable Handlungsweisen im menschlichen Zusammenleben. Die Aufgabe kompetenter Eltern und anderer Erzieherinnen und Erzieher bestehe darin, diese Prinzipien im erzieherischen Zusammenleben mit den Kindern und Jugendlichen, für die sie Verantwortung übernommen haben, zu entfalten. Damit legt sich der Beirat – das sei besonders vorgehoben – in Erziehungsfragen auf einen klar umrissenen Kompetenzbegriff fest.

Der Beirat wirbt für eine Erziehungshaltung, die sich an einem Prinzip orientiert, das er mit Klaus Schneewind „Freiheit in Grenzen“ nennt. Er will damit dem Begriff „autoritative Erziehung“ eine bestimmte Wende geben, indem er diesen gegenüber zwei weiteren Beziehungs- und Erziehungskonzepten abgrenzt. Zum einen wendet er sich gegen eine Erziehung nach dem Prinzip „Grenzen ohne Freiheit“, also gegen autoritäre bzw. autokratische Erziehung; zum anderen gegen eine Erziehung, die hier „Freiheit ohne Grenzen“ fordert, also gegen antiautoritäre oder permissive Erziehung. Ausführlich wird über die Begründung dieses Konzepts in Kapitel 3 dieses Gutachtens berichtet (zur Entwicklung dieses Konzepts siehe Schneewind, 2002a, 2002b).

In diesem Kontext betont der Beirat allerdings einschränkend, dass die Ansprüche an die elterliche Kompetenz, gute zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen und den Erziehungs- und Entwicklungsprozess der Kinder hilfreich zu begleiten, gegenwärtig derart gestiegen seien und dass viele Eltern unsicher geworden seien bezüglich der Möglichkeiten, solche Erwartungen zu erfüllen. In realistischer Einschätzung der unter Umständen daraus resultierenden Probleme erhebt der Beirat die Forderung, die familialen Beziehungs- und Erziehungskompetenzen nachhaltig zu stärken und zu unterstützen durch die Vermittlung von Kenntnissen von der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen förderlichen Maßnahmen und Rahmenbedingungen. Seine Botschaft lautet: *„Elternkompetenzen sind prinzipiell lernbar“*.

Der Beirat sieht die Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen wegen der hier vorhandenen Interdependenzen sowohl als eine zwingende familienpolitische als auch bildungspolitische Aufgabe an. Für ihn ist zudem jeder individuelle Erziehungsprozess eingebettet in einen Prozess der gesellschaftlichen Entwicklung, an dem neben den Eltern weitere Akteure partizipieren. Es dürfe bei der Einschätzung der Teilbereiche dieses Prozesses nicht aus dem Blick geraten, dass die Kinder als eigenständige Wesen nicht nur die Qualität des familialen Beziehungs- und Erziehungsgeschehens entscheidend mitbestimmen, sondern sich mit zunehmendem Alter in anderen Kontexten als der Familie (z.B. Kindertagesstätte, Kindergarten, Schule, Sportgruppe etc.) weiterentwickeln. Infolge dieser Verknüpfungen von Lebensumständen münde - so betont der Beirat - jeder Erziehungsprozess nach seinem Start in der Familie am Ende in Beziehungsgeflechte, die nach seiner Ansicht nur dann den beteiligten Menschen „dienlich“ sein können, wenn alle Beteiligten bereit sind, sich als ein mitverantwortliche Akteure in einem Feld von „Erziehungspartnerschaften“ zu verstehen. Von daher läge es nahe, die Empfehlung, sich im konkreten Alltagsverhalten an Prinzipien einer „autoritativen Erziehung“ zu orientieren, nicht nur an die Familien zu richten, sondern zum Zweck der Initiierung möglichst koordinierter *Erziehungspartnerschaften* auf außerfamiliäre Entwicklungskontexte zu übertra-

gen, - solchen, in denen andere Erwachsene als die Eltern gleichfalls Erziehungsverantwortung übernehmen. Damit erlangt die Idee der Erziehungspartnerschaft eine herausragende „visionäre“ Bedeutung für den Entwurf in die Zukunft weisender Bildungskonzepte.

Angesichts des gesamtgesellschaftlichen Interesses an der Erziehung und Entwicklung der nachwachsenden Generation wachse in einem hohen Maße auch den politischen Akteuren eine generelle Erziehungsverantwortung und damit ein wichtiger Part im Netz der Erziehungspartnerschaften zu. Neben den monetären Maßnahmen der Familienpolitik, die vor allem auf eine angemessene Sicherung der materiellen Basis von Familien ausgerichtet sind, handele es sich im Falle der familienpolitischen Erziehungspartnerschaft weitgehend um Aufgaben aus dem nicht-monetären Bereich der Familienpolitik, nicht zuletzt im Bereich des Gesetzgebungs. Sehr dringlich sei zudem die weitere Ebene der Aktivierung gesellschaftlicher Institutionen (z.B. Medien, Unternehmen, Kirchen) im Hinblick auf die Stärkung ihrer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen.

Mit diesen Argumenten bietet der Beirat drei Ecksteine für eine zeitgerechte problemorientierte Bildungsreform an: 1) Die Stärkung von Elternkompetenz und deren institutionelle Verankerung im Schulsystem, 2) die Idee der Erziehungspartnerschaft, mit der die Kooperation kompetenter Akteure eingefordert wird, und schließlich 3) eine Gesetzgebung, die sich von althergebrachten bürokratischen Mustern trennt und Partizipation im Bildungswesen nicht nur zulässt, sondern fördert. Die Problematik des deutschen Bildungswesens besteht in dieser Sicht darin, dass dort weder Elternkompetenz gefragt ist, obwohl das System durch Elternkompetenz fundiert wird, noch die Idee der Erziehungspartnerschaft eine handlungsleitende Rolle übernimmt. Sowohl in der Expertenmeinung als auch der Einschätzung seitens des Beirats heißt es, dass die Kooperation zwischen Eltern und Schule defizitär sei und das nicht zuletzt vom Bundesverfassungsgericht angemahnte „sinnvolle Zusammenwirken“ beider Erziehungsträger nicht stattfindet. Erziehungspartnerschaften gelten als ein „in aller Regel noch ungelöstes Ideal“ (Busch, Scholz 2002, 270 f., Wissenschaftlicher Beirat 2004, Abschnitt 4.8)

Wir folgern aus alldem: Elternkompetenz und eine darauf aufbauende Erziehungspartnerschaft können in unserem Schulsystem nur dann wirksam werden, wenn Elternschaft als Einflussgröße „bewehrt“ ist, d.h. wenn sie vom Gesetzgeber mit verbrieften Partizipationsrechten ausgestattet wird. Ein erster Schritt zum Aufbau eines mit kooperativen Elementen angereicherten Schulsystems könnte – das soll im folgenden Abschnitt erörtert werden - mit der Zuteilung von Anteilsrechten am Schulbudget an die Eltern unternommen werden.

6. Realtransfers als Grundlage für partizipative Kontrolle der Schule durch Eltern – die Idee der Anteilsrechte für Eltern am Schulbudget

Als Realtransfers bezeichnet die Wirtschaftswissenschaft nicht-monetäre Leistungen des Staates in Gestalt von Gütern und Dienstleistungen, die dieser über öffentliche Einrichtungen Leistungsempfängern kostenlos oder zu nicht-kostendeckenden Preise zur Verfügung stellt. Mit diesem Angebot will der Staat vornehmlich bewirken, dass ein für alle Einkommenskategorien gleichgewichtiges Versorgungsangebot, unabhängig vom reinen Marktkalkül, zustande kommt, ein Angebot, das schichtenspezifische Unterversorgungen ausschließt. Wesentliches Ziel ist eine hinreichend „gerechte“ Verteilung einmal der Start- und Lebenschancen der Bürger, zum anderen der Finanzierungslast. Ein wissenschaftliches und auch politisches Problem ergibt sich aus der Tatsache, dass die Kenntnisse über die Verteilungswirkungen des nicht-monetären Leistungsangebots und seiner adäquaten Nutzung häufig nicht ausreichen, um zu einer eindeutigen Beurteilung der volkswirtschaftlichen Leistungsfähigkeit zu gelangen. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Nutzer sich nicht äußern können oder es aus unterschiedlichen Gründen nicht tun. Das Schulsystem ist Teil der sogenannten Infrastruktur einer Gesellschaft, deren Finanzierung über den Staat erfolgt und deren Leistungsabgabe durch staatliche Regelungen bestimmt wird. Doch die deutsche Schule ist zumindest kontrollresistent in Bezug auf die Familie, auf Elternschaft und auf Schülerprobleme.

Was Schule kostet, ist allgemein bekannt. Die Zahlen für die öffentlichen Bildungsausgaben beliehen sich für die allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Deutschland im Jahr 2001 auf 47.627 Millionen Euro und je Schüler auf 4.500 Euro (Institut der deutschen Wirtschaft 2004, 105). Differenziertere Angaben sind ebenfalls vorhanden. Es lässt sich für jede Schulart ermitteln, welche Kosten jährlich pro Schüler entstehen (siehe dazu den sehr guten Überblick bei Klein 1999). Diese Kosten werden aus dem Steueraufkommen beglichen.

Es werden auch Zahlen genannt für den privaten Nachhilfeunterricht, der pro Jahr erteilt wird. In ihrem bereits erwähnten „Zeit“-Interview sprach Frau Hendricks von einem Betrag von 3,5 Millionen Euro. Das - so sagte sie - könnten sich „nur Familien leisten, die lediglich ein oder zwei Kinder durch das System schleusen müssen“. Die genannte Zahl ist wohl irreführend, nicht die Folgerung. Schließlich hatten schon 1998 Mitarbeiter des Instituts der deutschen Wirtschaft eine Rechnung angestellt, die nicht nur die geleisteten Zahlungen zu erfassen, sondern vollauf zu Recht die unentgeltlich geleisteten Nachhilfestunden einzurechnen bemüht war. Letztere wurden mit kalkulatorischen Stundenlöhnen von DM 15.- bewertet. Für das gesamte Bundesgebiet beliefen sich damals die jährlich von Eltern finanzierten und selbst geleisteten „Nachhilfe-Investitionen“ auf 4,5 Milliarden DM. Heute dürfte sich ihr Wert auf ein Vielfaches gesteigert haben (Kramer, Werner 1998). In der ZEIT vom 2. April 1998, 93, hieß es dazu: „Längst wird in Deutschland Schulgeld bezahlt...Doch eines liegt auf der Hand: *Die Nachhilfegesellschaft ist ungerecht*. 46 Prozent der Nachhilfeschüler kommen aus Beamten- und Selbständigenfamilien“. Der private Nachhilfeunterricht entwickelte sich inzwischen „von einer Notmaßnahme zum ständigen Begleiter“ in der Welt der Familien. Eindeutig nachzuweisen ist für die Bundesrepublik die Entstehung eines privaten Marktes für schulische Dienstleistungen, der nachfrageorientiert ausgerichtet ist, was das Friedmansche Problem des „doppelten Schulgelds“ auch für Deutschland akut werden lässt, vor allem die Familienbudgets der unteren Einkommensschichten stark belastet. Es könnte daher schon darüber nachgedacht werden, inwieweit diejenigen an diesem Markt überhaupt partizipieren können, deren Budgets schwach dotiert sind. Über dieses Thema wäre sicherlich ausführlicher zu reden. Man könnte fragen, warum es überhaupt privaten Nachhilfeunterricht in diesem Umfang geben muss. Es kann doch wohl kaum angenommen werden, dass sein Volumen ein Indikator für Schülerversagen ist. Ist also doch die Kontrollresistenz des Systems das kardinale Problem?

An dieser Stelle soll schwerpunktmäßig insbesondere der Frage nachgegangen werden, inwieweit durch eine Stärkung der Elternposition im Schulsystem mit nicht-monetären Mitteln Bewegung in das Schulsystem gebracht werden kann. Berücksichtigt wird dabei das Faktum, dass die Politik trotz aller hehren Worte die Bildungsausgaben fast ein Jahrzehnt lang nicht aufstockte (iwd 2004, Nr.41, 8). Ansetzen werden diese Betrachtungen an den oben beschriebenen Tatbeständen der „Kontrollresistenz“ und des „Kooperationsdefizits“ des deutschen Schulsystems. In Zeiten, in denen innovative Ideen vielfach mit dem Argument abgeblockt werden, es sei ohnehin kein Geld mehr aus öffentlichen Kassen zu erwarten, findet ein derartiges Argument vielleicht doch eher in der Reformdebatte eine ernstzunehmende Aufmerksamkeit. Vorgeschlagen wird, die elterliche „Nachfragemacht“ an den Schulen zu stärken oder überhaupt erst zu etablieren durch die Einführung eines Instruments, das Eltern eine verstärkte Anteilnahme an der außerschulischen Kontrolle des Leistungsangebots gewährt. Ausgangspunkt ist unsere eben geäußerte These: Elternkompetenz und eine darauf aufbauende Erziehungspartnerschaft könnten in unserem Schulsystem nur dann wirksam werden, wenn die Eltern wegen ihrer Bildungskompetenz vom Gesetzgeber eigens mit verbrieften Partizipationsrechten „bewehrt“, d.h. ausgestattet werden.

Das in diesem Kontext mögliche Vorgehen lässt sich einfach skizzieren. Wenn die schulischen Kosten pro Schüler derzeit 4.500 Euro betragen, sollte den Eltern jährlich ein Wertgutschein in der Höhe der statistisch ermittelten 4.500 Euro (oder eines Mehrfachen oder eines geminderten Betrages) ausgehändigt werden. Ob diese Scheine nur als ein Instrument zur Steuerung des schulischen Angebots durch den Entzug oder den Zufluss von Finanzierungsmitteln in Schulen zu verstehen sind, wie es mit Friedman meist angedacht wird, lässt sich diskutieren. Meines Erachtens könnten Schulgutscheine bereits in Form von elterlichen „Stimmrechten“ eine wichtige Kontrollfunktion übernehmen. Der Einwand, das könne auch oder gar besser eine Befragungsaktion leisten, leidet an der Schwäche einer Befragungsaktion, „unbewehrt“ zu sein, d.h. nicht über ein Sanktionspotenzial irgendeiner Art verfügen zu können.

Erhielten die Eltern von Schülern pro Kind einen Wertgutschein in bestimmter Höhe mit der Auflage, ihn nur im Schulsystem platzieren zu können, könnten sie diesen als Zeichen dessen, dass sie mit dem Schulangebot zufrieden waren, etwa zum Ende eines Schuljahrs der Schulleitung oder der Schulaufsicht aushändigen. Das wäre auf den ersten Blick – wie bei einer Befragung - nichts anderes als ein Signal für die Akzeptanz bzw. Nichtakzeptanz der gebotenen Leistungen. Mit der Ausgabe solcher Scheine an Eltern würden diese zunächst nur Stimmrechte erhalten. Bei einem Wertgutschein werden diese Stimmrechte jedoch mit geldwerten Zahlen bestückt. Damit liefern sie für die kritische Öffentlichkeit und die Politik rechenbare Beurteilungsmaßstäbe. Entspricht der Wertausdruck den aktuellen

schulischen Kosten pro Schüler, also dessen Anteil am Schulbudget, lassen sich Größenordnungen ermitteln, die das Ausmaß von Leistung oder Fehlleistung klar zu erkennen geben. Fehlen etwa einer Schulleitung am Ende eines Schuljahres bei 100 Schülern die jeweils anzurechnenden Anteilscheine, wäre der Grad ihrer nach Ansicht der Eltern erbrachten Defizitleistung bei Anteilswerten von 4.500 Euro mit der Zahl von nahezu einer halben Million Euro handfest zu bestimmen. Eine Stückelung des Gutscheins zum Zweck der Abgabe für die Bewertung von Details des Leistungsangebots könnte es überdies ermöglichen, Grade der Zustimmung für Teilleistungen zum Ausdruck zu bringen - etwa bezüglich des Umgangs der Lehrer mit den Schülern, der Vermittlung von Verhaltensmustern und Wissen, der Koordination zwischen den Fächern, der Führungsfähigkeit der Schulleitung u.a.m.

Die Idee der „Anteilsrechte von Eltern am Schulbudget“ hatte ich bereits vor einigen Jahren Vertretern der Familienverbände vorgetragen. Ich hoffte auf eine breite Resonanz, die jedoch bislang ausblieb. Vielleicht wurde seinerzeit die Dringlichkeit solcher Kontrollmechanismen noch nicht erkannt. Heute ist es wichtiger denn je, Kontrollmechanismen dieser Art einzuführen. Natürlich räume ich gern ein, dass diese erst dann ihre volle Kontrollmacht entfalten können, wenn sie zu Instrumenten der finanziellen Steuerung ausgebaut werden. Das ganze Spektrum zwischen „voice“ und „exit“, zwischen „Widerspruch“ und „Abwanderung“ (Hirschman 1974; Krüsselberg 1997, 337 f.) könnte jedoch ausgeschöpft werden, wenn dieses Instrument der Anteilsrechte in der Praxis erprobt würde. Wichtig wäre es u.a., wenn Schulbehörden auf elterlichen Widerspruch mit Abmahnungen an die Schulen reagieren würden (könnten). Der Gesetzgeber könnte Regelungen schaffen, nach denen Eltern, die sich eine alternative Schule wünschen, ihre Anteilsscheine etwa einer benachbarten Kommune oder einer Religionsgemeinschaft anbieten dürften. Um dem Wunsch nach Korrekturen im Bildungssystem Ausdruck zu geben, sollte man bestimmten schulischen Angeboten ihre Vorzugswürdigkeit bescheinigen können. Bekundungen von Änderungswünschen dieser Art könnten der Schulplanung Anlass geben, die bestehenden Schulbudgets zu überprüfen, auf der Grundlage solcher Informationen das Gesamtbudget umzustrukturieren, hier Gründungs- oder Erweiterungsfonds zu schaffen, dort Schulen, denen Wertgutscheine vorenthalten wurden, nach und nach Mittel zu entziehen. Hinreichend konkrete Auswirkungen im Sinne definitiver Leistungskontrolle hätten Aktivitäten dieser Art selbstverständlich nur, wenn auch Lehrer an- und abgeworben werden könnten, wenn die Schulleitungen das Recht erhielten, selbst zu entscheiden, wer weiterhin zum Lehrpersonal zählen soll und wer nicht, wenn ihre Lehrpläne deutliche Gestaltungsspielräume enthielten.

Unter dem Aspekt eines funktionierenden Budgetierungssystems sollte im Planungssystem am Ende (einer politisch zu definierenden Planperiode) der Wert des Gutscheins für einen scheidenden Schüler dem Budget der den Schüler verlierenden Schule definitiv als Belastung in Rechnung gestellt werden. Das müsste insbesondere dann geschehen, wenn für die aufnehmende Schule eine Finanzierungshilfe als gerecht oder auch nur fair erscheint. Das staatliche Gesamtbudget könnte bei alledem unangetastet bleiben; er würde gleichwohl nach dem Elternwillen umzuschichten sein. Mit Friedman könnte man über die Höhe eines etwaigen „Ablösebetrages“ durchaus diskutieren. Während einer Einführungsphase könnte er sogar - wie wir anzudeuten versuchten - zunächst nur fiktiven Charakter haben, d.h. als Rechengröße fungieren. Wichtig bleibt, dass mit der Einführung eines solchen Instruments die Verankerung von Elternkompetenz im Schulwesen stattfindet und die Wahlmöglichkeiten für Familien im Bereich der Schule grundsätzlich ausgeweitet werden. - Ich werde in nächster Zeit Vorschläge unterbreiten, die so strukturiert sind, dass sie in Teilbereichen des Bildungssystem erprobt werden können. Ich hoffe darüber hinaus, dass diese Idee einer behutsamen Nutzung des Instruments „Anteilsrechte von Eltern am Schulbudget“ im Zuge einer Systemreform rasch aufgenommen und vertieft werden wird.

Ich bin sicher, dass mit der Einbeziehung eines Instruments vom Typus der Anteilsrechte für Eltern an den Entscheidungen im Bildungssystem Schulreformen zügig vorangebracht werden können. Das schließt nicht aus, dass von kompetenten Supervisoren innerhalb der Schulen und zwischen den Schulen Leistungsvergleiche und Bewertungen vorgenommen werden. Ausgeschlossen werden sollte jedoch, dass neue Behörden über die vermeintliche Effizienz etablierter Behörden wiederum autonom befinden können. Es kann zumindest ernsthaft in Modellversuchen ausgelotet werden, ob Eltern sich tatsächlich der Mitverantwortung für die Schulentwicklung ihrer Kinder weithin entziehen, wie es m.E. viel zu oft von seiten des schulischen Establishments vorgetragen wird. Auszutesten wäre, ob dieser Vorwurf noch gelten kann, wenn ihnen wirkliche und nicht lediglich formale Kontroll- und Gestaltungsmöglichkeiten zugestanden werden. Es dürfte auch nicht sehr spekulativ sein zu erwarten, dass dann, wenn Eltern mit niedrigen Einkommen und hoher (Schul-) Kinderzahl sich des Wertvolu-

mens der ihnen zugebilligten Kontrollscheine vergewissern, sie sich ihrer Chancen bewusst werden, die schulische Ausbildung ihrer Kinder nachhaltig zu verbessern. Sie dürften mit ihren verbrieften geldwerten Rechten wohl eher zu großen Anstrengungen im Hinblick auf die Stärkung ihrer Bildungskompetenz ermutigt werden. Wir sind sicher, dass der Elternwille bezüglich der Stärkung der Bildungschancen ihrer Kinder heute stärker mobilisierbar ist als je zuvor und mit ihm das Demokratiepotenzial einer Bildungsreform im Zeichen der unabwiesbaren Notwendigkeit von „Erziehungspartnerschaften“.

7. Schlussbemerkung

Vielleicht ist es wirklich so, wie Milton Friedman mutmaßte, dass sich familienpolitische Initiativen zur Politikgestaltung im Erziehungssektor eher auf den Weg bringen lassen, als dann, wenn es darum geht, gegen Ungerechtigkeiten im System der Sozialen Sicherung anzugehen. Es ist erstaunlich zu sehen, wie wenig der Tatbestand der „Transferausbeutung von Familien“ die Mehrheit der Familien politisch aktiviert hat (siehe dazu Krüsselberg 2002a, 79 ff., 2002b, 428 f.). Die Unzufriedenheit mit dem gegenwärtigen Schulsystem aber wächst. Gleichwohl bleiben Reformen in Ansätzen stecken. Einen potenziellen, weiterführenden Reformschritt wollten wir hier diskutieren, den, der mit der Einsicht beginnt, dass im Alltagsleben einer Gesellschaft Lernfähigkeit und Lernmotivation, die grundlegenden Fähigkeiten und Bereitschaften für schulische Lern- und lebenslange Bildungsprozesse, in den Familien erworben werden, in denen die jungen Menschen heranwachsen.

Wenn derzeit Initiativen zur Einführung eines Familienwahlrechts scheitern, die politische Verantwortung tragende Persönlichkeiten auf den Weg zu bringen suchten, - wohl auch weil die Frage nach der letzten Kompetenz schwer zu klären ist, sollten andere Ideen umso nachhaltiger erörtert und getestet werden, die eine Stärkung der Elternrechte in gesellschaftlichen Teilsystemen, vor allem in der Schule intendieren.

Mit dem Zugeständnis im Regierungssystem, dass bisherige bürokratische Strukturen aufzubrechen seien durch die Erweiterung der Aktivierung von Kompetenzen, könnte endlich ein Zeichen gesetzt werden für den Geist und die Gesinnung, mit der hinfort den Herausforderungen der Zukunft begegnet werden soll. Die Stimmen mehren sich, die den Wert der Freiheit bestimmt wissen wollen durch die Anerkennung der Vielfalt der Fähigkeiten und Begabungen, die Wohlstand bemessen nach der Fülle der Möglichkeiten, eigene Ideen und Handlungspotenziale einzubringen in offene soziale Umfeldler. Das Thema der Förderung der individuellen Kompetenzen in einer überregulierten Welt ist das Thema all derer, die Antworten suchen auf die Frage nach der Zukunft der Gesellschaft, einer Zukunft, die sich in den nachwachsenden Generationen verkörpert. Nur über einen Kernbereich dieses Problems in einer Welt der Interdependenzen wurde hier reflektiert, nach Denkanstößen gesucht für Reformen im Sektor Schule und Bildung. Wenn dabei die Frage nach dem gesellschaftsrelevanten Menschenbild auftauchte, war dies wohl zu erwarten. Nicht von ungefähr ist sie ein konstituierender Bestandteil jeder freiheitlichen Verfassung.

Literatur:

- Büchner, Peter, Biographische Strategien des Erwachsenwerdens, Überlegungen zu den Voraussetzungen einer gelingenden kindlichen Selbständigkeitsentwicklung beim Übergang in die Jugendphase, in: Hans-Günter Krüsselberg, Heinz Reichmann, Hrsg., Zukunftsperspektive Familie und Wirtschaft, Vom Wert von Familie für Wirtschaft, Staat und Gesellschaft, Graftschaft 2002a, 263-326.
- Büchner, Peter, Die erziehungswissenschaftliche Botschaft: Über biographisches Lernen - Von der Erwachsenenorientierung des Kindes zur Kindorientierung der Erwachsenen, in: Hans-Günter Krüsselberg, Heinz Reichmann, Hrsg., Zukunftsperspektive Familie und Wirtschaft, Vom Wert von Familie für Wirtschaft, Staat und Gesellschaft, Graftschaft 2002b, 405-414.
- Bundesministerium für Familie und Senioren (Hg.), Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland - Zukunft des Humanvermögens. Fünfter Familienbericht. Bonn 1994.
- Busch, Friedrich W., Scholz, Wolf-Dieter, Wandel in den Beziehungen zwischen Familie und Schule, in: Rosemarie Nave-Herz, Hrsg., Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland, Eine zeitgeschichtliche Analyse, Stuttgart 2002, 253- 275.
- Deutsches PISA-Konsortium, Hrsg, PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
- Edding, Friedrich, Bildung, Überblick; Bildung I: Bildungsökonomie; Bildung II: Bildungspolitik, in: Willi Albers u.a., Hrsg. Handwörterbuch der Wirtschaftswissenschaft (HdWW), Stuttgart u.a., 1980, 1-18.
- Friedman, Milton, Capitalism and Freedom, Chicago – London, 1962.
- Friedman, Milton & Rose, Chancen, die ich meine („Free to Choose“), Berlin - Frankfurt/M. - Wien, 1980.
- Hirschman, Albert O., Abwanderung und Widerspruch, Tübingen 1974.
- Institut der deutschen Wirtschaft, Deutschland in Zahlen, Köln 2004.
- Iwd, Bildungsreform: Der Kunde wird König, Nr. 33, 2003.
- Iwd, Bildungsfinanzierung. Mehr Geld allein reicht nicht aus. Nr. 41, 2004.
- Klein, Helmut E., Was kostet die Schule? Was leistet die Schule?, Köln 1999.
- Klöß, Hans-Peter, Weiß, Reinhold, Hrsg., Bildungs-Benchmarking Deutschland, Köln 2003.
- Kramer, Wolfgang, Werner, Dirk, Familiäre Nachhilfe und bezahlter Nachhilfeunterricht - Ergebnisse einer Elternbefragung in NRW, Köln 1998.
- Krüsselberg, Hans-Günter, Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik – einige Anmerkungen zur „bildungsökonomischen Perspektive“, Marburg 1970/71.
- Krüsselberg, Hans-Günter, Wirtschaft und Gesellschaft. - Bemühungen um eine integrative sozialwissenschaftliche Perspektive, in: Karl Gabriel, Alois Herlth, Klaus Peter Strohmeier (Hg.), Modernität und Solidarität. Konsequenzen gesellschaftlicher Modernisierung, Freiburg 1997, 327-356.
- Krüsselberg, Hans-Günter, Familienpolitik heute: Historisches, Grundsätzliches und Aktuelles, in: Hans-Günter Krüsselberg, Heinz Reichmann, Hrsg., Zukunftsperspektive Familie und Wirtschaft, Vom Wert von Familie für Wirtschaft, Staat und Gesellschaft, Graftschaft 2002a, 39-85.
- Krüsselberg, Hans-Günter, Vom Gebot der Sicherung und Stärkung familialen Humanvermögens - eine ordnungspolitische Botschaft, in: Hans-Günter Krüsselberg, Heinz Reichmann, Hrsg., Zukunftsperspektive Familie und Wirtschaft, Vom Wert von Familie für Wirtschaft, Staat und Gesellschaft, Graftschaft 2002b, 427-449.
- Krüsselberg, Hans-Günter, Familienarbeit und Erwerbsarbeit im Spannungsfeld struktureller Veränderungen der Erwerbstätigkeit, in: Rosemarie Nave-Herz (Hrsg.), Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland, Stuttgart 2002, 277-314.
- Krüsselberg, Hans-Günter, Reichmann, Heinz, Hrsg., Zukunftsperspektive Familie und Wirtschaft, Vom Wert von Familie für Wirtschaft, Staat und Gesellschaft, Graftschaft 2002.
- Lampert, Heinz, Lehrbuch der Sozialpolitik, 4. Auflage: Berlin – Heidelberg – New York, 1996.
- Lampert, Heinz, Priorität für die Familie, Plädoyer für eine rationale Familienpolitik, Berlin, 1996.
- Nave-Herz, Rosemarie, Über die Gegenwart prägende Prozesse familialer Veränderungen: Thesen und Anti-Thesen, in: Hans-Günter Krüsselberg, Heinz Reichmann, Hrsg., Zukunftsperspektive Familie und Wirtschaft, Vom Wert von Familie für Wirtschaft, Staat und Gesellschaft, Graftschaft 2002a, 133-150.
- Nave-Herz, Rosemarie, Die familiensoziologische Botschaft: Von einem Bedeutungsverlust von Ehe und Familie kann nicht die Rede sein, in: Hans-Günter Krüsselberg, Heinz Reichmann, Hrsg., Zukunftsperspektive Familie und Wirtschaft, Vom Wert von Familie für Wirtschaft, Staat und Gesellschaft, Graftschaft 2002b, 379-381.
- Nave-Herz, Rosemarie, Hrsg., Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland, Eine zeitgeschichtliche Analyse, Stuttgart 2002c.
- Nave-Herz, Rosemarie, Die Rolle des Lehrers, Eine Einführung in die Lehrersozioologie und in die Diskussion um den Rollenbegriff. Neuwied - Darmstadt, 1977.

- Plünnecke, Axel, Bildungsreform in Deutschland. Eine Positionsbestimmung aus bildungsökonomischer Sicht, Köln, 2003.
- Schneewind, Klaus. A. Freiheit in Grenzen – Wege zu einer wachstumsorientierten Erziehung, in Hans-Günter. Krüsselberg, Heinz. Reichmann, Hrsg., Zukunftsperspektive Familie und Wirtschaft, Vom Wert von Familie für Wirtschaft, Staat und Gesellschaft, Graftschaft 2002a, 213-262.
- Schneewind, Klaus. A., „Freiheit in Grenzen“ – die zentrale Botschaft zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenz, in Hans-Günter. Krüsselberg, Heinz. Reichmann, Hrsg., Zukunftsperspektive Familie und Wirtschaft, Vom Wert von Familie für Wirtschaft, Staat und Gesellschaft, Graftschaft 2002b, 393-404).
- Werner, Dirk, Standort Deutschland – Reformbedarf für Arbeitsmarkt und Bildungssystem, Die IW-Umfrage zu Ausbildung und Beschäftigung 2002, Köln 2002.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Hrsg., Die bildungspolitische Bedeutung der Familie, - Folgerungen aus der PISA-Studie, Stuttgart 2002.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Hrsg., Stärkung der Beziehungs- und Erziehungskompetenzen, erscheint demnächst (2004).