



Fragen der Freiheit

Heft 229

Schulautonomie

Alles Lebendige bildet eine Atmosphäre
um sich her.

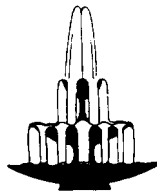
Johann Wolfgang von Goethe

FRAGEN DER FREIHEIT

– Beiträge zur freiheitlichen Ordnung von Kultur, Staat und Wirtschaft –

Folge 229

Juli/August 1994



seit 1957

Herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung e. V.
Badstraße 35, D-73087 Bad Boll, Telefon (07164) 35 73

Inhaltsverzeichnis

	Seite
<i>Heinz Hartmut Vogel</i>	
Erziehung und Bildung – Quelle der Kultur und Zivilisation	3–4
Die pädagogische Provinz – ein Lebensbedürfnis unserer Jugend	5–7
<i>Theo Liket</i>	
Schulautonomie im niederländischen Staatsschulwesen	8–20
<i>Deutscher Lehrerverband</i>	
Autonomie »verfassungswidrig«	21
<i>Eckhard Behrens</i>	
Das Recht auf Bildung mit Bildungsgutscheinen finanzieren	22–24
<i>Manfred Winz</i>	
Staatliche oder private Schulträgerschaft Chancengleichheit und ihre Finanzierung	25–32
<i>Rüdiger Haug</i>	
Was Schulehalten in Deutschland kostet und wie Schulen in freier Trägerschaft staatlich unterstützt werden	33–50
<i>Aktion Humane Schule</i>	
Aufruf: Schule neu gestalten	51–55
Zeitgeschehen	
<i>Eckhard Behrens</i>	
Kein Globalhaushalt ohne Bildungsgutschein	56–57
Das Gummiband zwischen Geldmenge und Preisniveau	57–58
<i>Fritz Andres</i>	
Fünfprozentklausel entschlacken – ein Beitrag zur Vitalisierung der Demokratie	58
Buchbesprechung	
<i>Eckhard Behrens</i>	
Walter Hamm: Zeit zum Umsteuern – Wohnungspolitik im Spannungsfeld von Wirtschaft und Gesellschaft	59–60
Die Mitwirkenden dieses Heftes	55

Erziehung und Bildung – Quelle der Kultur und Zivilisation

Heinz-Hartmut Vogel

Der traditionelle Rechtsstaat ist einer inneren Erosion ausgesetzt. Alle großen Gesetzgeber seit der Antike und *die Verfassungen unserer Zeit* haben gesellschaftliche Normen gesetzt, die den Verkehr der Menschen untereinander so regeln, daß der Einzelne die Rechte und Interessen des anderen achtet. Diese Normen liegen dem modernen Rechtsstaat zugrunde. Der Vertrag ist das Instrument, das im Prinzip die Ausgewogenheit der Interessen gewährleistet und Überforderung, Betrug und Verletzung des einen durch den anderen ausschließt. Auch spricht unser Grundgesetz von Artikel 1 bis 19 von den Grundrechten des Menschen. Aber im gesellschaftlichen Umgang der Menschen miteinander werden diese Regeln mißachtet!

Fragt man nach den Gründen des Zerfalls und der Unwirksamkeit der Grundrechte im einzelnen, so trifft man einerseits auf Machtverhältnisse und gesellschaftliche Monopole, die verhindern, daß mittels des Vertrags nicht nur formell, sondern auch in der Sache ein echter Ausgleich zwischen den Interessen der Beteiligten zustande kommt. Man trifft aber darüber hinaus auch auf einen gesellschaftlichen Zustand, der in diesem Jahrhundert in zunehmendem Maße der Auflösung von Recht und Moral ausgesetzt ist und in der Unbehaustheit der Kindheit und der nachwachsenden Generationen seine tiefere Ursache hat.

In breitem Umfang ist das Elternhaus heute nicht mehr der Hort und die soziale Hülle der heranwachsenden Jugend. Die Eltern sind berufstätig, die Kinder mehr oder weniger sogenannte Schlüsselkinder. Ihre »Heimat« ist die Straße und der Sportplatz – der Elternersatz ist Fernsehen und Video.

Wenn dem weiteren Zerfall unserer gesellschaftlichen Ordnung Einhalt geboten werden soll, muß von der Erwachsenenwelt alles getan werden, um der Jugend ein pädagogisches Milieu zu bereiten. Das bestehende Schulwesen ist dazu *nicht* in der Lage.

Unsere Vorschläge gehen dahin, daß initiativ und finanziell von Eltern und Erziehern alles getan wird, um den nachwachsenden Generationen ein lebensvolles, sozial geordnetes Milieu zu schaffen. Die Schule muß dahingehend umgewandelt werden, daß sie den *Lebensraum* der Kinder gewährleistet. Doch kann ihr das nicht von außen befohlen werden. Autonomie ist notwendig, damit sich ein Schulorganismus von innen heraus entwickeln, ein Lebensraum für die Kinder entstehen, ein pädagogisches Milieu bilden kann. In diesem Zusammenhang ist die Entwicklung des niederländischen

Schulwesens als bedeutende Neuerung in unserer Zeit zu begrüßen, da sie der einzelnen Schule, den Lehrern, dem Zusammenwirken von Lehrern, Eltern und Schülern durch eine weitgehende Verselbständigung die Möglichkeit und den Anreiz gibt, Erziehung und Unterricht auf die Entwicklung der Kinder hin auszurichten und in einen pädagogischen Lebenszusammenhang einzubetten.

Die Funktionsgesetze eines auf Autonomie und Wettbewerb beruhenden Bildungswesens, auch wenn es staatlich bleibt, sind andere als die der streng bürokratisch verwalteten Schule. Der Entwicklung von Vielfalt, der Ausgestaltung von Wettbewerb, der Art der Finanzierung usw. kommt im Prozeß zunehmender Verselbständigung der Schule entscheidende Bedeutung zu. Die Schilderung des niederländischen Wegs zu mehr Selbständigkeit der Staatsschulen in diesem Heft findet daher ihre Ergänzung durch die Beiträge zur Chancengleichheit zwischen Schulen in staatlicher und solchen in privater Trägerschaft sowie durch die Untersuchung zu den Schulkosten, die die Grundlagen liefert für die zur Schulautonomie passenden Finanzierungsmodelle des Globalhaushalts und des Bildungsgutscheins. Diese Instrumente geben der einzelnen Schule eine große Dispositionsfreiheit, setzen aber eben deswegen pädagogische Autonomie und Wettbewerb voraus, damit gewährleistet ist, daß der finanzielle Gestaltungsspielraum nicht zur Verschwendung führt, sondern in den Dienst der pädagogischen Entscheidungen gestellt wird.

Welche Hemnisse allerdings einer solchen Entwicklung in Deutschland entgegenstehen, zeigt kraß die Stellungnahme des Deutschen Lehrerverbands, der Schulautonomie, mithin die Freiheit des Lehrens und Lernens, als verfassungswidrig ansieht!

Die pädagogische Provinz – ein Lebensbedürfnis unserer Jugend

Heinz-Hartmut Vogel

Hat die Jugend in der modernen Industriegesellschaft noch genügend Lebensraum?

Die moderne Industrie- und Leistungsgesellschaft trennt das Leben der Erwachsenen in zwei Bereiche, die kaum noch etwas miteinander zu tun haben: in die *Arbeitswelt*, die ganz auf Leistungssteigerung und Erwerbsstreben hin orientiert ist, und in die *Freizeit* zur Erholung und Zerstreuung, die allenfalls mit persönlichen Liebhabereien, »Hobby« und Sport ausgefüllt wird.

Technik und rationelle Fertigungsmethoden zwingen dem Menschen ihre zweckhafte Gesetzmäßigkeit auf. Wo diese überwiegt, wird die produktive Natur des Menschen verdrängt (»Selbstentfremdung«). Er weicht in ein spielerisch-genießerisches und unverbindliches »Privatleben« aus.

Die eigene Erlebnis- und Tätigkeitswelt der Kinder gehört keinem der beiden Bereiche an. Für die »Welt des Kindes« ist der Lebensraum immer enger geworden.

Das Kind hat jedoch ein tiefes Bedürfnis nach dem vollen Leben, für das der Erwachsene ihm Vorbild sein muß. Den arbeitenden Menschen sieht es kaum noch, und die Art und Weise, wie er seine Freizeit verbringt, entspricht nicht den physischen und seelischen Möglichkeiten des Kindes. Während ihm die Arbeitswelt verschlossen bleibt, wird es durch die Freizeitbeschäftigung der Erwachsenen meist überfordert. Der moderne Kindergarten und die allgemeinbildende Schule sind als »Großbetriebe« nicht in der Lage, zwischen der Arbeitswelt und den Freizeitgewohnheiten der Erwachsenen einen dritten selbständigen und lebensvollen Bereich aufzubauen. Sie können bestenfalls die Kinder und Jugendlichen während der Schulzeit täglich für einige Stunden aus der häuslichen Isolierung und von der Straße in die Schulorganisation hereinholen, um sie, in Alters-, Lern- und Spielgruppen eingeteilt, einer mehr oder weniger fiktiven Beschäftigung (Kindergarten), bzw. einem frühzeitigen intellektuellen Lernprogramm (Schule) zu unterwerfen. Die Faszination und Suggestion der Leistungsgesellschaft verstärkt den Zug zur Leistungspädagogik. Die zu organisierenden Schülermassen – ein Problem, das durch die Mittelpunktsschulen und das Modell der »integrierten Gesamtschule« nicht geringer geworden ist – *zwingen* ihrerseits zu Lernprogrammen und zu einem Schulstil, die ein rationelles Arbeiten mit großen Schülerzahlen möglich machen

(Programmierter Unterricht, Lernapparate, Schulfernsehen, Leistungstests mit Schülerstammrollen usw.).

Das Kind (und der Erzieher) gerät einerseits vorzeitig in den Sog des auf Nützlichkeit und Zweckhaftigkeit ausgerichteten Erwachsenenlebens, andererseits fällt es mit *seiner* »Freizeit« ins Leere. Im Elternhaus gibt es nur noch wenig kindgemäße Erlebnismöglichkeiten. Die Straße und der Sportplatz bleiben übrig.

Das Ergebnis einer verfrühten Leistungspädagogik.

Die unerfüllte Kindheit und die Programmierung der Jugendlichen mit den Inhalten und den Methoden der Leistungsgesellschaft führen zu der – in den letzten Jahren zunehmend zu beobachtenden – »Frustrierung« der heranwachsenden Generation mit den bekannten Folgen der Unzufriedenheit, des Lebensüberdresses, der Passivität und Gleichgültigkeit bei gleichzeitiger Ablehnung alles dessen, was die Erwachsenen fordern und zu bieten haben.

Neuer pädagogischer Ansatz in der pädagogischen Provinz

Die Welt der Erwachsenen läßt sich nicht auf direktem Wege und auch nicht in absehbarer Zeit ändern. Dies kann nur evolutionär von der Wurzel der Gesellschaft her, von der neu heranwachsenden Generation aus erfolgen. Es liegt an uns, sie dazu zu befähigen und ihr Schritt für Schritt den Lebensraum zurückzugeben, den ihr die Industriegesellschaft genommen hat. Nur dann kann der Wille in ihr entfacht werden, ihre eigenen Maßstäbe zur Weiterentwicklung der gesellschaftlichen Verhältnisse auch anzulegen. Wir geben ihr damit die Hoffnung, daß sie die Kluft zwischen zweckhafter Arbeitswelt und persönlicher Lebensgestaltung einmal überwinden wird. Dies bedarf allerdings einer entscheidenden Hinwendung zu den in jedem Kinde veranlagten und zur Entfaltung drängenden ursprünglichen Lebenskräfte. Die kindlichen Lebens- und Entwicklungsbedingungen müssen dabei vor allem ins Auge gefaßt werden.

Wir sind uns bewußt, daß auch das bestehende Schulwesen aus den oben genannten Gründen nicht ohne weiteres von Grund auf geändert werden kann. Was jedoch an manchen Orten schon möglich ist und in Tagheimschulen, Landerziehungsheimen, Waldorfschulen und in ländlich günstig gelegenen Versuchsschulen vielfach auch angestrebt wird, ist die Ergänzung der einseitig-intellektuellen Lernschule *durch natur- und lebensnahe praktisch-künstlerische Tätigkeiten*.

Dafür die Bedingungen zu schaffen, ist die Aufgabe der Pädagogischen Provinz. Ihr Schwerpunkt liegt im »sozialen Milieu« begründet, dem selbst

wesentliche erzieherische Bedeutung zukommt: Das Kind tritt in einen geschlossenen, begrenzten und dadurch *überschaubaren realen Lebenszusammenhang* ein, in dem seine Erzieher im Land- und Gartenbau, in der Tierhaltung und im einfachen Handwerk tätig sind und Vorbilder sein können. Hier wird bewußt eine Situation herbeigeführt, wie sie sich in der Vergangenheit durch das enge Zusammenleben der Menschen im Dorf und auf dem Hof »von selbst« ergab und an dem die Heranwachsenden teilhatten und gleichsam lebendigen Anschauungsunterricht erhielten. Das Leben der Erwachsenen selbst konnte Bildungsgrundlage sein.

Der zentrale pädagogische Gedanke zielt also darauf hin, *ein wirkliches Engagement des Jugendlichen am sozialen Geschehen seiner unmittelbaren Umwelt zu ermöglichen*. Dies bedingt ein Angebot an Inhalten, die dem tatsächlichen Erfahrungs- und Verständnishorizont des Kindes angemessen sind. Durch das Mitvollziehen, Verfolgen und Überschauen von Tätigkeiten, die sich unter den Augen des Kindes zu einem sinnvoll geordneten Ganzen zusammenschließen, wird das Verantwortungsgefühl und der Gemeinsinn entwickelt. Der Wertneutralität und Unverbindlichkeit einer einseitig wissenschaftlichen Ausbildung kann nur durch einen Erfahrungsgrund, wie ihn das Leben selbst bietet, entgegengewirkt werden. Von einer Jugend, die mit einer neuen Gesinnung ins Leben tritt, kann erwartet werden, daß sie auch die gesellschaftlichen- und Umweltprobleme in gesunder Weise lösen wird.

Schulautonomie im niederländischen Staatsschulwesen^{*)}

Theo Liket

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich bedanke mich für die Einladung, hier im schönen Mainz einiges sagen zu können über Angelegenheiten, die Sie als Vertreter der Waldorfschulen sicher interessieren.

Zuerst möchte ich mich vorstellen: ich bin im Ruhestand, habe in den Niederlanden Mathematik und Erziehungswissenschaft studiert (also kein Deutsch), bin Gymnasiallehrer gewesen, später Schulleiter in einer Gesamtschule in Haarlem und war dann zwölfeneinhalb Jahre im Ministerium beschäftigt gewesen, zuerst als Ministerialdirigent verantwortlich für die Ausbildung der Lehrer und für die sogenannte »Versorgungsstruktur«. In den letzten acht Jahren bin ich beschäftigt gewesen als stellvertretender Leiter der Schulaufsicht in den Niederlanden. Ich habe den ganzen Änderungsprozeß der niederländischen Schulaufsicht miterlebt und auch mitsteuern dürfen und habe am Ende meiner Laufbahn im Auftrag des Ministers eine Abteilung der Schulaufsicht auf den Universitäten gegründet. Das ist gelungen und daher sind die Niederlande das einzige Land in Europa, das auch Schulaufsicht an den Universitäten hat. Was das heißt, kann ich jetzt nicht ausführen, denn es würde zu weit gehen.

Einige Bemerkungen, bevor ich anfangen. Erst die Sprache: Ich werde natürlich viele Fehler machen. Wir leben in einem kleinen Land, und wenn wir 100 km weit fahren, sind wir gezwungen, entweder deutsch, französisch oder englisch zu sprechen. Weil ich gerne spontan spreche, benutze ich ohne Zweifel manchmal auch Wörter, die es gar nicht gibt, aber die aus dem Kontext doch für Sie verständlich sein werden.

Die andere Bemerkung ist, daß ich keine Mission betreibe. Ich komme nicht hierher, um Ihnen zu erzählen, wie es in Deutschland sein sollte, ich möchte Ihnen nur erzählen, wie es in den Niederlanden vorgeht, was für Sie vielleicht eine wichtige Information sein könnte.

Ich bin Mitglied der Bildungskommission, die Johannes Rau vor zwei Jahren in Nordrhein-Westfalen gegründet hat. Das ist für mich eine große

^{*)} Vortrag, gehalten auf der Tagung »Wege aus der Erziehungskrise durch Selbstverwaltung der Schule« der Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Waldorfschulen in Rheinland-Pfalz und Saarland am 27. 4. 1994 in Mainz.

Ehre, aber auch eine ungeheuer interessante Arbeit. Dadurch werde ich täglich mit der deutschen Realität konfrontiert, und ich weiß, weil ich auch in anderen Ländern tätig bin (von Amerika bis zum neuen Rußland), wie schwierig es ist, ein Bildungssystem kennenzulernen. Man spricht sich darüber leicht aus, aber man macht da so viele Fehler. Jeden Tag lernt man dazu, auch heute habe ich wieder dazugelernt, als ich vom Sprecher aus dem Ministerium gehört habe: daß es eigentlich eine Genehmigung ist, wenn man Freiheit (an) den Schulen gibt. So hart habe ich es noch nie sagen gehört. Das war für mich eine wirkliche Überraschung, und ich kann mir vorstellen, daß es Juristen gibt, die daraus eine Situation ableiten können, daß der Staat verfassungswidrig arbeitet. Das sage ich, ohne meine prinzipielle Loyalität zum Beamtentum, (ich war selber Beamter), aufzugeben.

Ich muß dann noch sagen, daß es viele Vorurteile über unsere Länder gibt. Man sagt manchmal: in England ist alles gestattet, was nicht verboten ist, in den Niederlanden ist alles verboten, was nicht gestattet ist, in Deutschland ist alles verboten, auch was gestattet ist, und in Frankreich ist alles gestattet, auch was verboten ist. Ich lebe ein Drittel des Jahres in Südfrankreich, bin dort auch, zwar nicht im Schulverband, aber mit Leuten zusammen, habe dort auch wieder gelernt, daß es bei den Franzosen drei Tabus gibt: da kann man nicht über Politik, nicht über Religion und nicht über Sex sprechen. Und weil dies die einzigen Dinge sind, über die wir in den Niederlanden sprechen, ist die Kommunikation auch nicht so leicht. Diese Vorurteile bestehen. Das Wort »Verholländerung«, das heute fiel zum Beispiel. Sie verstehen: es ist für uns eine Ehre, wenn wir überhaupt genannt werden. Aber da muß ich doch etwas korrigieren, denn da gibt es noch ein bißchen Bedarf an Vorkenntnis. Denn Niederlande, wenn Sie das Land vor sich haben, das sieht so aus:



Da gibt es zwei Provinzen: Nord- und Südholland. Das ist eigentlich Holland. Und Einwohner der anderen Provinzen, die finden es gar nicht schön, wenn man sagt: sie sind Holländer. Sie erwidern: ich bin Niederländer, denn unser Land heißt Niederlande. Man sollte also sagen: »Verniederländerung«. Das hat auch noch den Vorteil, daß die Gegner unseres Systems auch noch das Wort »Nieder« drin haben.

Liebe Zuhörer, zurück zu dem Thema. Es geht mir darum, daß ich hier bin, Ihnen etwas zu erzählen über ein System eines Landes (nicht weit von hier), wo wir das anders geregelt haben als Sie. Und dennoch führt das nicht zur Hölle. Die internationalen Vergleiche, die sehr intensiv von dem internationalen Institut I.E.A. weltweit gemacht werden, zeigen, daß Niederlande und Deutschland einander sehr nahe sind, wenn es um die Resultate geht. Niederlande ist in den meisten Fächern ein bißchen besser, aber nicht signifikant. Die Systeme sind, was ihren Output betrifft, nicht so sehr unterschiedlich. Und beide sind nicht schlecht.

Entwicklungen in Europa

In Europa gibt es heutzutage eigentlich vier Trends, Tendenzen, die ich gerne demonstriere. Ich tue dies schnell, denn die Zeit ist kurz. Ich beschränke mich auf die Hauptpunkte.

1. Es gibt international eine zunehmende Autonomie von Bildungsinstitutionen. Dies gibt es nicht nur in den Niederlanden, hier in Deutschland wird es diskutiert, es wird auch effektiv gemacht, z.B. in Bremen oder in Nordrhein-Westfalen. Auch in Hessen gibt es Ansätze, die teilweise schon in Gesetze eingegangen sind. Ich arbeite in Bremen mit der Schulaufsicht und auch mit Schulleitern und Schulen, um interne Evaluation¹⁾ zu üben, und ich muß sagen, daß es nicht wahr ist, daß Schulen daran nicht interessiert sind. Ich habe auch heute herausgehört: die Lehrer wollen das schon, die Schulleiter wollen das schon. Kein Teil der Gesellschaft ist so qualifiziert wie im Bildungswesen, es sind fast alle Akademiker. Die haben alle mal die Hochschulreife erreicht und werden damit als selbständig denkende Menschen in die Universität eingeführt. Nachher machen sie auch noch ein Universitätsstudium und kommen in die Schule. Aber dort werden sie von unten bis oben begleitet und dann auch noch wieder jeden Tag kontrolliert, Reglementierungen ausgesetzt, wie es dies sonstwo kaum gibt. Wenn ich mit

¹⁾ Evaluation ist ein Sammelbegriff für verschiedene der Qualitätsvorsorge und Qualitätsüberwachung dienende Instrumente (Red.).

deutschen Schulleitern spreche, bin ich manchmal überrascht, welche Blockaden da sind. Es gibt heutzutage Verbindungen zwischen europäischen Sekundarschulen, nur die Deutschen haben Schwierigkeiten, daran teilzunehmen, weil alles blockiert ist, weil man hier immer fragen muß: darf das sein? Die Schulaufsicht darf sagen, ob ja oder nein, und es hängt von der Person der Schulaufsicht ab, ob man das darf oder nicht. Es gibt kaum eine Berufungsmöglichkeit oder es dauert zu lange, dann ist das Interesse schon längst vergangen. Ich kritisiere nicht, ich sehe nur. In allen europäischen Ländern nimmt man eine Entwicklung wahr, worin Schulen zunehmend größere Freiräume bekommen, wodurch Entscheidungen auf dem niedrigst möglichen Niveau getroffen werden können. Das heißt: Pauschalfinanzierung, relativ autonome Planung, pädagogisch-didaktische Vielfalt, Profilierung und so weiter. Ich plädiere nicht für privatisierte Schulen, aber für sehr viel größere Freiheitsgrade innerhalb des bestehenden Systems.

2. Eine zweite europäische Tendenz ist die Entwicklung von adäquaten Systemen für Qualitätsprüfung und Qualitätsverbesserung. Wenn man sagt „Verholländerung“, dann meint man, daß wir keine Qualitätskontrolle machen. Ich glaube, daß die Qualitätskontrolle, die wir heute in den Niederlanden allmählich bekommen, vielmehr dazu beiträgt, die Qualität der Schulen zu erhöhen, weil es nicht nur um Autorität, weil es nicht nur um die Noten geht, weil es gerade um den ganzheitlichen Prozeß der Schulen geht. Darauf komme ich später noch einmal zurück.

Das alles heißt Qualitätsprüfung, Selbstevaluation der Schule, und vom Staat aus auch externe Evaluation, denn auch in den Niederlanden steht das Schulsystem unter Aufsicht des Staates.

3. Die Internationalisierung – darüber sehr kurz. Wir alle sehen, wie wichtig es ist, Schüler nicht nur bekannt zu machen mit anderen Kulturen und Gewohnheiten, sondern sie auch vorzubereiten auf eine Gesellschaft, die multikulturell ist und bleiben wird. Auch die Möglichkeit, daß Schüler in der Zukunft vielleicht Arbeit finden werden in anderen Ländern, bringt uns dazu, Schüler viel offener und weniger national-zentrisch zu erziehen. Die nächsten Generationen werden ohne Zweifel in einer europäischen Welt leben, in der Flexibilität, Anpassungsvermögen und Kreativität wichtig sind, und in der Ausländerfeindlichkeit und enger Nationalismus individuell und kollektiv kontra-produktiv sind. Daher ist Internationalisierung des Unterrichts in vielen Aspekten notwendig.

4. Das Lernen und Gebrauchen von Fremdsprachen. Es ist, glaube ich, schon gesagt worden heute, daß das Lernen wenigstens einer zweiten Fremdsprache für jedes Land sehr wichtig ist. Nicht nur, weil man sich dann besser im Ausland verständigen kann, sondern auch weil man Einsicht bekommt in eine andere Kultur und die Fenster aufgehen. Wenn wir in den

Niederlanden das deutsche Fernsehen einschalten, und ich sehe dann den Schauspieler Woody Allen und höre ihn deutsch sprechen, empfinde ich das als Kulturbabbarismus. Die Stimme eines Schauspielers macht doch 50 % seiner Präsenz aus. Es gibt ja gute Mittel, dem entgegenzuwirken, z.B. Zweikanalton. Eine dritte Fremdsprache in der Schule würde für das Öffnen der Fenster noch besser sein.

Verselbständigung der Schule

Ich gehe auch ein bißchen auf die Vorträge von heute ein, wo die Ursachen dieser Diskussion über Autonomie angeschnitten wurden. Ich finde es gut, das Wort »Autonomie« nicht zu viel zu benutzen, sondern zu sagen: größere Verselbständigung der Schulen. Denn die Schule ist natürlich gar nicht ganz frei, soll das auch nicht sein – denn sie ist eingebunden in eine Gesellschaft. Der Staat: das sind eigentlich wir zusammen. Das sind nicht die Behörden, das sind wir. Und wir können Gesetze ändern, wir können Dinge anders machen. Es gibt viele Argumente für Verselbständigung der Schulen, pädagogisch-didaktische, organisatorische, soziale und auch finanzielle Argumente.

Ich beschränke mich hier sehr. Erstens nenne ich den Punkt, daß klar geworden ist - und dies ist ein pädagogisch-didaktisches Argument –, daß nationale Reformbewegungen alle gescheitert sind. Das wissen wir. In den sechziger Jahren kam das sogenannte R.D.D. – System aus Amerika herüber. (Research – Development – Dissemination).

Es waren kluge Leute, die sagten, so soll eine Schule sein. Dann kam der Moment, wo Versuchsschulen gemacht wurden, zehn bis zwölf. Da machte man Versuche mit viel Geld. Das gelingt immer, das wird nicht evaluiert, denn das hat natürlich öfters auch einen politischen Hintergrund. Und wenn das dann gelungen ist nach zwei bis drei Jahren, dann wird das umgesetzt im ganzen Land. Meistens ohne Geld, aber dann ist der Moment gekommen, wo das jeder tun soll, wo dies im Gesetz festgelegt wird. Man hat geglaubt, daß man damit Schulen ändert. Wir sind heute nach vielen Forschungen soweit, daß wir wissen, daß Schulen eine eigene Identität haben, daß Schulen etwas bedeuten für die Leute, die darin arbeiten. Und die Gesamtheit von Schulleitung, Trägerschaft, Lehrern, Schülern und Eltern gehören zu einer Gemeinschaft. (Ich muß betonen, daß Schulträger in den Niederlanden etwas ganz anderes heißt als bei Ihnen: der Schulträger in den Niederlanden steht der Schule sehr nahe. Fast jede Schule hat einen eigenen Schulträger). Und wir sprechen heutzutage

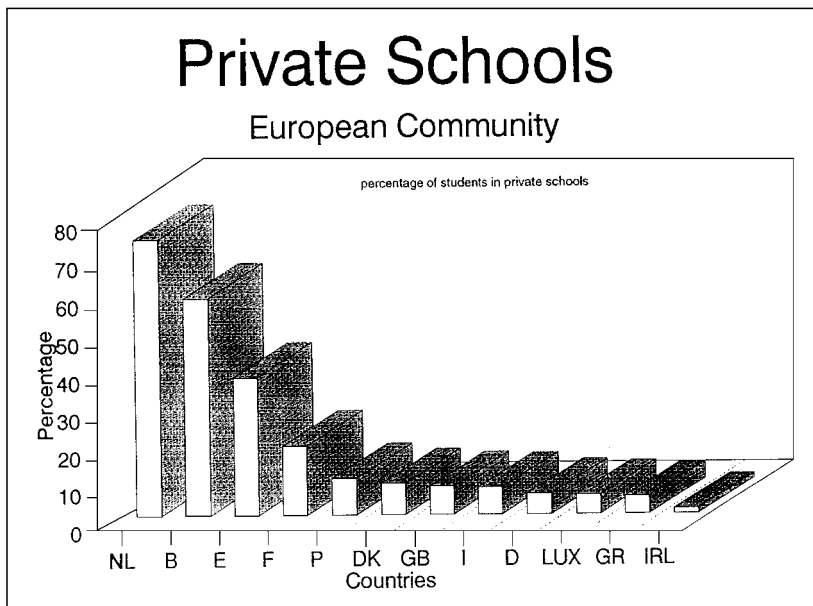
vielmehr von einer lernenden Organisation, d.h. einer Organisation, in der die Teilnehmer zusammen versuchen, die Dinge zu tun, und ich glaube, daß es ein goldener Gedanke der Regierung war, daß diese neue Welle von Autonomie in den Niederlanden in den achtziger Jahren stattfand, obwohl die Schulen schon sehr frei waren.

Interessant ist, daß da eine Situation entstand, worin nicht gesagt wurde: jetzt sollen alle Schulen die Verselbständigung auch so machen, daß man es anders macht. Man hat gesagt: Schulen, die sich wohlfühlen in der Situation, in der sie jetzt arbeiten, sollen das beibehalten. Die Schule muß erst motiviert sein, um das Neue zu tun. Jetzt sieht man auch in den Niederlanden, daß allmählich viel mehr Schulen diese Freiheit wirklich in Anspruch nehmen. Und wenn dies eine Schule tut, motiviert sie damit auch andere Schulen, das zu tun. Ein bißchen Wettbewerb im Unterricht ist gar nicht so schlecht. Meiner Meinung nach war es sehr gut, daß da kein Zwang entstand. Man hat nur den Schulen, die das wollten, es möglich gemacht, das innerhalb der Gesetze zu tun.

Ich möchte jetzt etwas über die Prinzipien der niederländischen Situation erzählen, und da muß ich sagen, daß die niederländische Verfassung in bezug auf Bildung fast genauso ist wie die deutsche. Aber wir haben daraus andere Konsequenzen gezogen. Es ist eine Sache der Interpretation. Weil Deutschland meines Erachtens meistens von Juristen geführt wird, die von Pädagogik und Schule wenig wissen, glaube ich, daß das eine der Ursachen ist, daß sich da wenig bewegt. Juristen haben andere Interessen, die wollen schöne Gesetze haben, und wenn etwas passiert, was sie nicht erwartet haben, dann macht man einen neuen Artikel, dann wird das abgedeckt und damit ist dann wieder Schluß. Und derselbe Holzapfel, der heute schon zitiert wurde, hat mir gesagt: »Ach, wer kennt schon diese dicken Bücher, die werden doch gar nicht gelesen, es gibt doch Papierkörbe. Sie dienen nur dazu, daß, wenn etwas passiert, man weiß, wer schuldig ist.« Darum geht es. Daß man nachspüren und sagen kann: »aha, der ist es.« Ich höre das von Deutschen selber, ich habe das nicht ausgedacht. Die sagen: die Deutschen machen keine Steuerung, die machen Reglementierung. Wir sprechen heutzutage mehr über »interaktive Steuerung«, und meinen damit, daß eine mehr gleichwertige Relation besteht zwischen den verschiedenen Ebenen, auf denen Bildungspolitik gemacht wird. Dabei ist Dialog und Flexibilität wichtiger als Anweisung und Reglementierung und, wie es sich in der Praxis herausstellt, auch produktiver.

Privatschulen in Europa

Jetzt möchte ich etwas sagen – ganz kurz – über die Verteilung von Privatschulen in Europa.



Sie sehen EU-Länder mit dem Prozentsatz der Schüler auf Privatschulen. Sie sehen, wir in den Niederlanden haben 75 % Privatschulen. Das sind keine privatisierten Schulen, die gehören zu unserem nationalen Schulsystem. Belgien hat eine ähnliche Situation wie die Niederlande.

Spanien – das ist eine ganz interessante Geschichte, vor der ich die Deutschen immer warne. In Spanien ist das passiert, was hier schon mal angedeutet wurde: es kann sein, daß die staatliche Schule sich so unbeweglich verhält, daß es auf einmal eine Explosion von Privatschulen gibt. Und dann schlägt die Chancenungleichheit erst recht zu. Denn das, was ich von Deutschland auch heute wieder gehört habe – und es geht mir nicht um die Waldorfschulen, die sind mir lieb, aber nicht lieber als die Montessori-Schulen und all die anderen, die auch ihre eigenen pädagogisch-didaktischen Ideen haben, – es ist meiner Meinung nach verfassungswidrig, wenn man diesen Schulen weniger bezahlt als den Staatsschulen.

Man müßte einen Juristen finden, der das mal untersucht, die können ja alles. Es besteht die Möglichkeit, daß man sagt: wenn im Gesetz steht, daß der Unterricht eigentlich frei ist und daß der Staat dafür verantwortlich ist, dann kommt der Unterricht zu kurz, wenn man den Schulen unterschiedlich viel Geld gibt. Und dann entsteht die Ungleichheit, weil nur die Eltern, die die

Differenzen bezahlen können, ihre Kinder auf diese Schule schicken. Das sind auch manchmal dieselben, die in den Ministerien sitzen und sagen, es soll eine Staatsschule sein, aber ihre eigenen Kinder in die Waldorfschule schicken. In den Niederlanden werden alle Schulen ähnlich bezahlt: 100 %. Und, wenn es 75 % Schulen gibt mit privater Trägerschaft, kann man nicht mehr von elitären Schulen reden.

Weiter kann man sagen, daß es, wenn es um das Verhältnis zwischen Staat und Schulen geht, eigentlich zwei verschiedene Annäherungen gibt. Auch das niederländische Schulsystem hat ursprünglich angefangen in der sogenannten französischen Zeit. Die Niederlande waren damals von 1795 bis 1813 besetzt von Frankreich, und in dieser Zeit wurde das Schulwesen gegründet, und das war natürlich napoleonisch. Das hatte alle Kennzeichen einer preußischen Schule, da wurde alles geregelt. Und in so einem System ist der Lehrer Beamter, denn er führt das aus, was vom Staat aus vorher als »gut« angesehen wird. Er ist im Dienst des Staates. All diese Wörter kann man auch heute noch im deutschen Gesetz vorfinden: Dienstherr, Hoheit, Personalhoheit, das sind alles Begriffe, die ich erst in Deutschland gelernt habe.

Die Konsequenz ist, daß es auch eine Aufsicht gibt, die hierarchisch den Lehrern übergeordnet ist und Anweisungen geben und sagen kann: das machst du nicht gut, du sollst das anders machen, denn ich vertrete den Staat. Das ist ein System, das ist das Prinzip, Qualitätsgarantie soll im voraus gewährleistet sein, nichts soll schiefgehen. Schulen sollen ähnlich sein, und wie ich es in meinem Buch²⁾ geschrieben habe (das stammt aus Frankreich): daß der französische Beamte aus Paris glücklich ist, wenn er weiß, daß in Toulouse und in Bordeaux im selben Augenblick gelacht wird, und wenn es sein kann, über denselben Witz. Dann hat man die Garantie, daß alles ähnlich ist. Hiermit ist ein zentralistisches System ziemlich genau charakterisiert. Dann trat in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts in den Niederlanden die Situation ein, daß ein Drittel der Schulen evangelisch und ein Drittel katholisch waren. Das führte zu einem Emanzipationskampf dieser Gruppen: die haben versucht, ihre eigenen Schulen zu subventionieren und unabhängig von diesen staatlichen Bedingungen zu sein und doch subventioniert zu werden. Der Schulstreit, der damals entstand und 1917 endete (mitten im Weltkrieg, aber da waren die Niederlande nicht drin), hatte das Ziel, eigene Schulen zu gründen, und wir sind froh, daß dieser Kampf stattgefunden hat.

Er führte zur Änderung des Grundgesetzes, und es wurde beschlossen: das Erteilen von Unterricht ist frei, und der Staat hatte nicht mehr eine rein

²⁾ Theo M. E. Liket: Freiheit und Verantwortung, Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 1993, ISBN 3-89204-118-0.

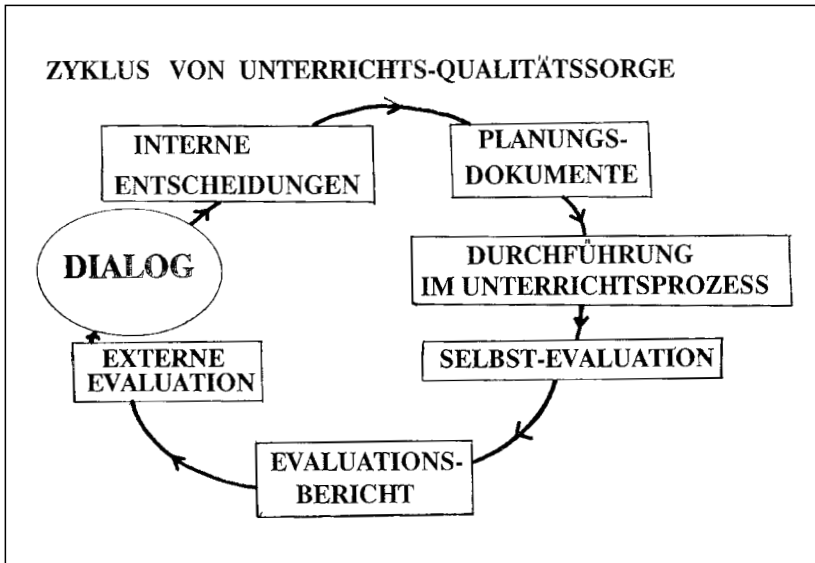
direktive, sondern eine distributive Aufgabe. Man gab das Geld an die verschiedenen Schulen ab, vieles war frei, die hundertprozentige Subventionierung wurde über alle Schulen ausgebreitet, aber es gab natürlich Bedingungen. Damals gab es doch noch ein bestimmtes nationales Curriculum, es gab von diesem Moment an auch ein nationales Examen am Ende der Sekundarstufe, und was wichtig war: die Schulen haben das bezahlt mit einer nationalen Schulaufsicht, die also über den verschiedenen Gruppen arbeitet. Sie hatte nur in den staatlichen Schulen Weisungsbefugnis, aber auch in den anderen Schulen Rechtsaufsicht (keine Fachaufsicht), die auch stimulierend war und natürlich guckte, ob dort alles richtig läuft.

Dann 1970 kommt eine neue Welle, das war der Anfang des sogenannten konstruktiven Bildungsbereichs. Da hat man versucht, durch nationale Projekte den Unterricht zu ändern. Wie gesagt, das hat keine wesentlichen Änderungen gebracht. In den letzten zehn Jahren kommt dann, was wir jetzt haben: eine selektive Steuerung. Das heißt also, die Schulen und Universitäten werden verselbständigt in vieler Hinsicht und der Staat greift nur ein, wenn es nötig ist; bei bestimmten, allgemein geltenden Angelegenheiten – wie Chancengleichheit, oder bei Schulen, die mit großen Problemen kämpfen usw. – da hat der Staat immer noch die Möglichkeit einzugreifen. Aber – und das ist auch der Titel meines Buches – es geht nicht nur um Freiheit, sondern auch um Rechenschaft, Verantwortung. Das Hauptprinzip der Rechenschaft in den Schulen ist, was wir Qualitätssorge nennen, und das besteht aus zwei Unterteilen. Das ist einerseits Qualitätsüberwachung, man kann auch sagen Kontrolle. Aber Qualitätsüberwachung, ohne daß es zu Qualitätsverbesserung führt, hat keinen Zweck. Das ist dasselbe, wenn man mit einem Lehrer spricht und sagt, was seine guten und schwachen Punkte sind, und man hat nichts dabei anzubieten. Wenn man nicht sagen kann, was mit den schwachen Punkten weiter passieren soll, dann hat die Mitteilung keinen Zweck. Dann geht er nur unglücklich nach Hause.

Der Zyklus der Qualitätssorge

Worum es bei der Verantwortung geht, was die Prinzipien sind, und wie die Schulaufsicht in einer neuen Rolle da mitspielt, wie das im großen und ganzen organisiert ist, möchte ich gerne anhand einer Folie erklären (vgl. Abbildung S. 17). Ausgangspunkt ist, daß die Schule sich intern über eine Menge pädagogisch-didaktischer und organisatorischer Angelegenheiten ausspricht.

Hier ist es wichtig zu verstehen, daß traditionell die sogenannte Autonomie des Lehrers beginnt, wenn er die Tür des Klassenzimmers schließt.



Aber wir finden, daß eine autonome Schule eine Schule ist, in der Lehrer mehr tun als nur die Tür schließen. Sie verständigen sich vielmehr untereinander über das, was sie in der Schule zusammen machen. Denn Schule ist eine Einheit. Sie ist nicht eine Aufzählung von Atomen, die morgens kommen und abends weggehen.

Die relative Schulautonomie fördert, daß Lehrer sich beteiligen an mehr als nur an ihrem Fach. Wir sagen natürlich nicht, daß das Fach nicht wichtig ist. Natürlich ist es sehr wichtig, es bleibt Nummer Eins. Aber es ist nicht genügend, daher wurde auch in den Niederlanden jetzt eingeführt, daß die Lehrer normal 40 Stunden in der Woche in der Schule arbeiten. Und wir zählen den Lehrerbedarf nicht mehr nach Unterrichtsstunden, man ist nicht mehr soundsoviel Stunden angestellt. Man ist angestellt oder man ist nicht angestellt. Und wie dann der Lehrer in der Schule seine Zeit verbringt, ob er das mit einer Klasse macht, ob er mit kleinen Gruppen arbeitet, ob er in einer Versammlung sitzt, das wird in der Schule mit einem Jahresplan entschieden. Und da gibt es also nicht mehr eine Anstellung für soundsoviel Stunden, denn dadurch wird suggeriert, daß man nur für Stunden da ist.

Zum Beispiel: die Frage kann vorliegen, ob die Schule in Stunden denken soll. Das Naturgesetz der 45 Minuten kann durchbrochen werden. Man kann sich ganz andere, modernere Weisen von Kenntnis- und Verhaltensübertra-

gungen vorstellen als mit diesem System. Und die Schule ist in den Niederlanden frei, das selber zu organisieren.

Was jetzt in den Niederlanden passiert, ich glaube, das ist der größte Gewinn: daß nicht mehr die Organisation der Schule über die pädagogisch-didaktischen Ziele der Schule dominant ist.

Die internen Entscheidungen vieler Art werden vom Kollegium getroffen, und das führt zum Planungsdokument. Das Planungsdokument ist gesetzlich weitgehend vorgeschrieben. Da steht im Gesetz der Niederlande, was dieses enthalten soll – nicht inhaltlich, aber welche Themen da angerührt werden müssen. Zum Beispiel: was ist die pädagogisch-didaktische Zielsetzung der Schule; wie wird der Unterricht organisiert, mit Stunden oder anderen Zeiteinheiten. Stundentafeln gibt es in den Niederlanden nicht mehr, sie sind abgeschafft. Die Schule ist frei, das selber zu organisieren. Es gibt Berichte, aber man hat nicht mehr soundsoviel Stunden Mathematik in der Woche, im Jahr usw. Das entscheidet die Schule selbst.

Und dann steht noch drin, wie Schüler begleitet werden, was die Qualifikationssituation der Lehrer ist; der Gedankenaustausch mit den Eltern, wie das alles gemacht wird.

Das Dokument wird von den Schulen sehr gut vorbereitet und muß alle zwei Jahre erneuert werden. Das bildet dann die Basis für die Arbeit. Wenn die Arbeit ausgeführt wird, sorgt die Schule auch für eine adäquate interne Evaluation, die zweijährlich zu einem Evaluationsbericht der Schule führt, wofür Form- und Inhaltscharakteristiken auch im Gesetz beschrieben sind. Die Schule ist übrigens frei, ihre eigene Selbstevaluation zu organisieren.

Zum Abschluß von diesem Zyklus gibt es eine staatlich organisierte externe Evaluation. Dazu kommt die Schulaufsicht (bestehend aus drei bis vier Personen) im Prinzip alle fünf Jahre für drei bis vier Tage in die Schule, guckt sich die Schule an. Sie sprechen mit Eltern, mit Schülern, mit Lehrern, gucken sich das Planungsdokument und den Evaluationsbericht an und haben nach einigen Tagen eine Meinung über die Schule und schreiben einen Bericht. Faktisch wird der Schule ein Spiegel vorgehalten, wobei Planung und Realität miteinander verglichen werden.

Dann sagen sie, hier haben Sie Ihr Planungsdokument und wir haben das und das gesehen und das deckt sich nicht völlig. Der daraus folgende Dialog dient dazu, der Schule Möglichkeiten zu geben, von externer Rückkopplung zu profitieren. Hierbei hat die Schulaufsicht nicht das Anweisungsrecht, aber sie benutzt die professionelle Evaluationskompetenz zur Hilfe der Schule. Sie kommt und guckt zu und verfaßt einen Bericht, der innerhalb der Schule bleibt.

Also, wie gesagt, die Schule ist gesetzlich verpflichtet, alle zwei Jahre einen Evaluationsbericht zu schreiben. Die Themen sind gesetzlich festge-

legt. Also man kann nicht sagen, daß hier der Staat nicht aktiv ist. Wir wollen, daß die Schulen ihre eigene Qualität überwachen. Dann kommt die externe Evaluation, die ist nicht so häufig wie die Selbstevaluation. Nach dem Dialog wird wieder das Planungsdokument geändert, und alles fängt von neuem an.

Die Schulaufsicht hat übrigens noch eine andere wichtige Aufgabe, die vielleicht noch interessanter ist. Die Schulaufsicht berichtet über das Schulsystem, wie es im großen und ganzen besteht. Sie wählt eine Gruppe von Schulen aus und guckt nach bestimmten Themen, z.B. nach dem Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II. Dann bildet man zwei Jahre lang in der Schulaufsicht eine Gruppe, die in die verschiedenen Schulen kommt, eine Gruppe von Schulen, die ausgewählt wird. Dann wird ein Bericht geschrieben, wobei es nicht um die einzelne Schule geht, sondern um eine Beschreibung des Themas. Diese Berichte werden unmittelbar publiziert und stehen national im Interesse. Und die Schulaufsicht, die sich zuvor in einer Existenzkrise befand, weil das Verhältnis zu den Schulen in dieser Zeit eigentlich nicht mehr paßte, auch weil sie nur benutzt wurde als Feuerwehr für die Politik und einen Januskopf in der Schule hatte, spielt jetzt eine andere Rolle. Diese neue Arbeitsweise der Schulaufsicht hat in den Niederlanden zu mehr Arbeitsfreude Anlaß gegeben. Man wird wieder seriös genommen, und diese Publikationen werden im Fernsehen und die besprochenen Themen werden in Zeitungen und im Fernsehen sehr häufig zum Thema einer Diskussion gemacht.

Hiermit sind die zwei Hauptaufgaben der Schulaufsicht beschrieben, wobei man im selben Augenblick die Schulaufsicht aus den Exekutivaufgaben herausgenommen hat. Es ist klar, daß hierüber viel mehr zu erzählen ist, und daß viele Fragen aufkommen. Die Zeit reicht nicht, hierauf jetzt weiter einzugehen.

Personalaspekte

Zum Schluß etwas über die Personalpolitik. Sie verstehen, daß viele Entscheidungen, die früher vom Ministerium und sonstwo gemacht wurden, jetzt von der Schule aus gemacht werden können. Das heißt, daß man dafür auch die Kompetenz hat, so einen Prozeß durchzuführen: das unterstellt eine höhere Professionalisierung, Vorbildung, Ausbildung.

Seit jeher werden Schulleiter und Lehrer vom Schulträger selber geworben und ernannt. Wir bilden unsere Schulleiter heute universitär aus. Und die können sich dann nachher bewerben. Es gibt keine Garantie dafür, daß,

wer das Studium absolviert hat, auch Schulleiter wird. Da muß man sich noch bewerben, denn die Schulen haben die Freiheit, ihr eigenes Personal einzustellen und zu entlassen. Für Schulleiter gilt das also auch. Diskutiert wird auch die Ernennung auf Lebenszeit für Schulleiter. Der Gedanke wird stärker, daß das für die Schule nicht gut ist.

Einen Schulleiter soll man auf einer Schule zum Beispiel acht Jahre haben, wenn er alles wunderbar macht, vielleicht 12 Jahre, und damit Schluß. Dann kommt eine Erosion, dann besteht die Gefahr, daß nichts mehr passiert. Der Schulträger kann entscheiden, ob die Amtszeit vier, acht oder 12 Jahre dauert oder vielleicht 10 Jahre. Anhand der Selbstevaluation kann man dann Entscheidungen treffen.

Instrumente wie: Arbeitsgespräche, Beurteilungsgespräche und Fragebogen kann man benutzen für eine moderne interne Evaluation, womit man Lehrer und natürlich auch die Schulleitung beurteilen kann. Das wird allmählich alles in den Niederlanden gemacht. Es ist klar, daß Methoden und Techniken sehr gut verstanden werden müssen und daß ein Kollegium nicht ohne gute Überzeugung mit diesen Instrumenten hantiert. Wir sind aber davon überzeugt, daß in der heutigen offenen Gesellschaft derartige Arbeitsweisen nicht mehr fehlen können. In den meisten anderen Berufen ist es ganz normal, daß Menschen periodisch feed-back bekommen über starke und schwächere Punkte ihrer Arbeit. Und wenn man daran gewöhnt ist, stellt sich heraus, daß die Widerstände, die es natürlich am Anfang gibt, schnell verschwinden.

Sie verstehen jetzt, was wir unter einer lernenden Organisation verstehen. Eine Organisation, worin Personen, die zusammen auf dem Wege sind, ihre Arbeit so gut wie möglich zu machen und darin jedes Jahr etwas Neues zu versuchen, das in relativer Freiheit, aber mit persönlicher und kollektiver Verantwortung machen.

Zum Schluß noch folgendes: Ich bin froh, daß Holland so seriös genommen wird, z.B. mit so einem Wort wie Verniederländerung (es klingt ein bißchen wie Verelendung). Ich behaupte nicht, daß bei uns das Paradies ausgebrochen ist, denn es gibt bei uns noch sehr viel zu wünschen übrig. Auch bei uns ist es so, daß nicht alle Lehrer für diese Angelegenheiten motiviert sind. Aber es gibt jetzt die Möglichkeit an den Schulen, das einzufordern. Wenn die Schulen das altmodisch machen wollen, gut. Aber die Leute, die neue Dinge wollen, sind nicht mehr frustriert, weil die Gesetze und Blockaden das nicht mehr verhindern. Schulleiter und Lehrer werden motiviert, ihre wichtige Arbeit neu zu durchdenken, und können unter bestimmten Bedingungen ihre Ideen besser verarbeiten als vorher. Gleichzeitig ist der Staat so sorgfältig, daß Qualitätsgarantien und soziale Bedingungen aufrecht erhalten bleiben. Keine Anarchie also, aber richtige Freiheit und Verantwortung.

Autonomie »verfassungswidrig«^{*)} –

Lehrerverband befürchtet »Räte-System« in den Schulen

BONN. Der Deutsche Lehrerverband (DL) ist entschieden gegen die bildungspolitischen Bestrebungen nach mehr Schul-Autonomie. Entsprechende Vorstöße, wie sie zur Zeit vor allem in den Stadtstaaten Hamburg und Bremen erwogen werden und auch in parteipolitischen Grundsatzprogrammen enthalten sind, seien »verfassungswidrig und sozial selektiv«, erklärte der DL jetzt in Bonn.

Die Kritik der im DL zusammengeschlossenen Lehrerverbände richtet sich vor allem gegen die mit der Autonomie-Diskussion geforderte »individuelle«, lokale schulische Profilbildung; gegen eine Freigabe der Stundentafeln und der Lehrpläne; gegen das Anwerben von Lehrpersonal durch die Schule selbst; gegen eine Schule als ertragsorientiertes Unternehmen und gegen eine Akquisition von Drittmitteln durch die Schulen selbst so-

wie gegen eine Kompetenzausweitung gemischter Schulgremien. Mit dem Grundgesetz sei eindeutig festgelegt, daß das gemeinsame Schulwesen unter Aufsicht des Staates stehe. Befürchtet wird vom DL, daß bei einer Ausweitung der Mitwirkung von Schülern und Eltern über nahezu paritätisch besetzte Gremien ein »Räte-System« in den Schulen etabliert wird. Das Erteilen von Noten und die Vergabe von Abschlüssen seien aber »Hoheitsakte«. Dabei werden die staatliche Verantwortung für die Schule und der Beamtenstatus der Lehrer untergraben. Gleichfalls untergrabe eine »autonome« Schule, der das Recht zur Auswahl und Einstellung von Lehrern zugestanden wird, das Prinzip der Personalhoheit des Staates im Beamten- und im Schulbereich.

dpa

^{*)} aus der »Frankfurter Rundschau« vom 26. Mai 1994

Das Recht auf Bildung mit Bildungsgutscheinen finanzieren

Eckhard Behrens

Das Recht auf Bildung ist kein Recht auf gleiche Bildung, sondern in liberalem Verständnis ein Recht auf gleiche Chancen, die eigenen Bildungsvorstellungen verwirklichen zu können. Ein vielfältiges pädagogisches Angebot ist daher eine unverzichtbare Voraussetzung der Verwirklichung des Rechts auf Bildung. Eine weitere Voraussetzung gleicher Bildungschancen ist die ökonomische Gewährleistung des Rechts auf Bildung durch einen Anspruch des Kindes auf staatliche Finanzierung der Kosten seiner Schulbildung. Dieser Anspruch des Kindes wurde seit Jahrzehnten durch die Unentgeltlichkeit des Schul- und Hochschulwesens erfüllt.

Dieser Weg, die ökonomische Konsequenz aus dem Recht auf Bildung zu ziehen, hat sich historisch als hinderlich erwiesen für die nach liberalem Verständnis wünschenswerte Vielfalt im Bildungswesen: »Wer zahlt, schafft an!« Die Unentgeltlichkeit führte zur ökonomischen Absicherung einer problematisch gewordenen pädagogischen Vereinheitlichung.

Vielfalt des Bildungswesens kann nur langsam entstehen auf dem Wege der Deregulierung und der Stärkung der Selbstverwaltung der Bildungseinrichtungen. Pädagogische Selbstverantwortung erfordert ökonomische Verfügungsrechte der einzelnen Bildungseinrichtung. Sie braucht deshalb einen Globalhaushalt, also das Recht, über Art und Zeitpunkt der Ausgaben frei zu bestimmen. Sie soll selbst abwägen, für welche pädagogischen Maßnahmen sie das staatlich bereitgestellte Geld am wirkungsvollsten einsetzen kann.

Kopfbeträge sichern die Verantwortbarkeit von Globalhaushalten

Die einzelne Bildungseinrichtung darf aber dem Staat nicht unbeschränkt in die Tasche greifen. Der Umfang der Einnahmen des Globalhaushalts ist die unverrückbare Grenze für den Gesamtumfang seiner Ausgaben. Umso wichtiger ist es, daß der Umfang der Einnahmen sicher vorhersehbar und an den Umfang der pädagogischen Aufgaben, also an die Zahl und die Zusammensetzung der Schülerschaft gekoppelt ist. Der Staat darf die für die Unterrichtung der Schüler bereitgestellten Finanzmittel nicht willkürlich oder in undurchschaubarer Weise auf die einzelnen Bildungseinrichtungen verteilen. Er sollte dies vielmehr streng nach der Kopfzahl der Schüler tun – nur

differenziert nach nachweisbar unterschiedlichen Kosten, z.B. von Behinderten, Aussiedlern, Klassenstufen oder Studiengängen.

Mehr Mittel als bisher fordert dieses Finanzierungsverfahren dem Staat nur dann ab, wenn die Schüler- und/oder Studentenzahl landesweit steigt. Natürlich bedürfen die Kopfbeträge einer jährlichen Anpassung an die Entwicklung der Personal-, Sachmittel- und Raumkosten.

Die Finanzierung der Globalhaushalte der Bildungseinrichtungen nach der Kopfzahl wird den pädagogischen Wettbewerb um Schüler bzw. Studenten fördern und dazu führen, daß jede Einrichtung bestrebt sein wird, eine besonders kostengünstige und pädagogisch effiziente Schülerzahl zu erreichen und auf Dauer zu halten. Für große und kleine Einzugsbereiche werden sich unterschiedliche Schulkonzepte als kostenoptimal erweisen. Wo es die Einzugsbereiche nahelegen, werden zu kleine Schulen sich freiwillig zu größeren Einheiten zusammenschließen. Zu große Einheiten, in denen kein ausreichender pädagogischer Konsens gebildet oder wegen zu großer Anonymität ein pädagogischer Erfolg nicht ausreichend gewährleistet werden kann, werden sich in selbständige pädagogische Einheiten teilen. Wer die Widerstände gegen obrigkeitliche Schulentwicklungsplanung nicht vergessen hat, wird das Eigenbestreben, optimale Betriebsgrößen herauszufinden und zu verwirklichen, rasch schätzen lernen. Die Angebotsstruktur paßt sich freiwillig der örtlichen Nachfrage an.

Bildungsgutscheine steigern das Recht auf Bildung zur individuellen ökonomischen Möglichkeit der freien Wahl unter einem sich frei entwickelnden Bildungsangebot.

Der Bildungsgutschein verbrieft dem einzelnen Schüler oder Studenten die staatliche Finanzierung der Kosten des Unterrichts, den er aus einem in freier Entwicklung befindlichen Angebot für seine Bildung selbst auswählt. Der Staat stellt den Bildungsgutschein auf den Namen des Schülers oder Studenten aus. Dieser händigt ihn der Bildungseinrichtung aus, die ihn aufgenommen hat. Die Bildungseinrichtung löst den Gutschein zu dem darauf genannten Betrag beim Staat gegen sofortige Zahlung ein. Der Bildungsgutschein gewährleistet den Schülern und Studenten die Gleichheit der Bildungschancen in einem vielfältigen Bildungswesen.

Der Bildungsgutschein gewährleistet den Bildungseinrichtungen die pädagogische Freiheit, ihr Angebot ohne ökonomische Gängelung durch große Geldgeber zu gestalten. Der Obrigkeitsstaat muß seinen Einfluß auf das Schulwesen an die freie Gesellschaft und die Pädagogen abtreten, damit ein vielfältiges pädagogisches Angebot entstehen kann. Die Bildungsein-

richtungen müssen dafür in Selbstverwaltung und Selbstverantwortung das Risiko übernehmen und tragen, daß ihr Angebot in ausreichender Zahl Nachfrager findet. Ihr Angebot muß sich im Wettbewerb immer wieder erneut behaupten. Die Werbung für ihr Angebot wird das Bewußtsein der Schüler und Studenten festigen, auf dem besten Bildungsweg zu sein. Das wird ihren Lernwillen festigen und die Berufsfreude der Lehrerschaft ebenso erhöhen, wie deren Bewußtsein, ihr pädagogisches Können frei entfalten zu dürfen. Alle Schulen werden besser werden, und dadurch wird das Recht des Kindes auf Bildung immer besser verwirklicht werden.

Der Bildungsgutschein als Kompaß für 1000 Schritte zu Vielfalt im Bildungswesen.

Die Grundidee ist einfach, ihre Verwirklichung erfordert viele Einzelschritte; jeder von ihnen will überlegt und sorgfältig auf das Endziel ausgerichtet sein. Dann wird aber auch jeder dieser Einzelschritte schon schöne pädagogische Früchte tragen, auch wenn weitere Einzelschritte noch viel Zeit brauchen. Beispielsweise kann jede Gemeinde ihren Schulen die Gelder für Lernmittel nach Schülerkopfbeträgen zur selbständigen Verwaltung bereitstellen; später kann sie auch andere Schulausgaben durch Erhöhung der Kopfbeträge pauschalisieren. Das Land kann die Lehrpersonalkosten als DM-Kopfbeträge an die Schulen geben und ihnen die Lehrergehälter in Rechnung stellen, später kann es die Beamten beurlauben und den Schulen ihre Anstellung im Wege freier Dienstverhältnisse überlassen. Die freie Lehrerwahl wird es den Schulen erleichtern, im Lehrerkollegium einen Mannschaftsgeist heranzubilden. Die Finanzierung der Hochschullehre durch Bildungsgutscheine könnte wohl viel rascher voranschreiten, weil die Hochschulen schon mehr Selbstverwaltung haben als die Schulen. Der Wettbewerb um Studenten würde die Reform der Lehre endlich zügig voranbringen.

Wer die Grundidee verstanden hat, wird über die eigene Bildungseinrichtung neu nachdenken. Wie stünde sie da, wenn ihre Finanzierung auf Bildungsgutscheine umgestellt wäre? Hat sie bereits eine optimale Betriebsgröße, würden also die Einnahmen aus den beim Staat eingelösten Gutscheinen die Ausgaben decken? Bliebe ein Überschuß für neue Projekte oder eine Unterdeckung, die Reduzierungen des Aufwandes erzwingt? Welche Schule kennt schon ihre genauen Kosten? Wer weiß heute schon, was das Land und die Kommune bisher durchschnittlich pro Schüler oder Student jährlich aufwenden? Neues Denken wird in unser Bildungswesen einziehen, lange bevor die ersten Schritte zur Neuordnung der Finanzen in Richtung Bildungsgutschein begonnen werden – weil die Idee überzeugt!

Staatliche oder private Schulträgerschaft Chancengleichheit und ihre Finanzierung^{*)}

– Ein Beitrag aus der Sicht der Bildungsökonomie –

Manfred Winz

1. Einleitung

Generelle Vorbemerkungen

Alle Bemerkungen zum Status quo und der Kritik daran beziehen sich auf das gesamte schweizerische Bildungswesen, also auf alle Schulstufen. Im Bereich des Reformvorschlages werden die Stufen allerdings explizit unterschieden.

Der Kostenaspekt des heutigen Systems: Grobe Vergleichszahlen

Das schweizerische Bildungswesen hat einen enormen volkswirtschaftlichen Stellenwert. 16,2 Milliarden Franken oder etwas mehr als fünf Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP) flossen 1990 in das Unterrichtswesen. Der Anteil des Bundes betrug 2 Milliarden (ca. 6,3% seiner Gesamtausgaben), jener der Kantone 8,7 Milliarden (ca. 21% ihrer Gesamtausgaben) und jener der Gemeinden 5,5 Milliarden (ca. 18% ihrer Gesamtausgaben). Gesamtschweizerisch wurden 1990 ca. 19% der gesamten öffentlichen Ausgaben im Bereich des Bildungswesens getätigt, was ca. 5% des BIP entspricht. In Deutschland sind dies im Vergleich dazu nur ca. 9% der gesamten öffentlichen Ausgaben oder etwas mehr als 4% des BIP.

Ein Volksschüler kostet in der Schweiz ungefähr Fr. 9 500 pro Jahr (1989), ein Gymnasiast (inkl. Lehrerbildung) dagegen ungefähr Fr. 25 000. Vergleichszahlen für Deutschland 1986 waren für den Volksschulbereich ca. DM 6 000 und für den Gymnasialbereich ca. DM 8 500. Diese Zahlen sind nur als grobe Vergleichsgrößen zu verstehen.

^{*)} Nach einem Vortrag, gehalten auf der Tagung »Schulen privatisieren – Ein Dialog über das Warum und das Wie « des Seminars für freiheitliche Ordnung am 28. Mai 1994 in Bad Boll.

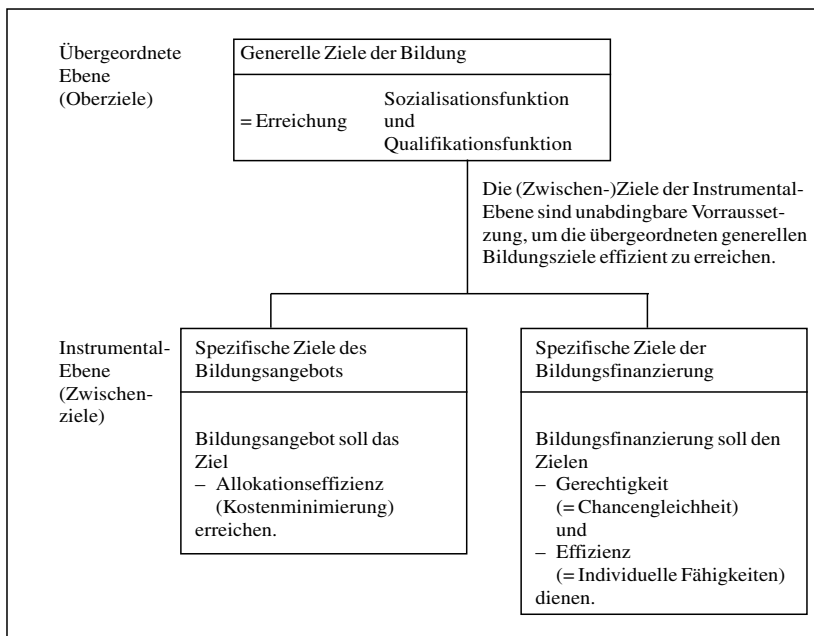
Die Ziele im Bildungswesen

Es soll dargelegt werden, welche Ziele ein Bildungssystem erreichen muß, denn ohne Zielerläuterung kann keine Kritik an den heutigen Instrumenten zur Erreichung dieser Ziele geübt werden. *Die Ziele werden aber weder vorgegeben noch bewertet, sondern es wird aufgezeigt, wie die bildungspolitisch vorgegebenen Ziele im ökonomischen Sinne effizient erreicht werden können.*

Die *Sozialisationsfunktion* ist das eine generelle Bildungsziel. Es geht darum, Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen sowie Fähigkeiten zur Übernahme verschiedener gesellschaftlicher Rollen zu vermitteln.

Die *Qualifikationsfunktion* ist das andere generelle Bildungsziel. Hier geht es darum, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die es den Einzelnen ermöglichen, wirtschaftliche und gesellschaftliche Leistungen zu erbringen.

Um die generellen Bildungsziele effizient (also ohne Verschwendung knapper Ressourcen) zu erreichen, müssen sowohl im Bereich der Bildungsfinanzierung als auch im Bereich des Bildungsangebots verschiedene Zwischenziele erfüllt werden. Insbesondere sind zu erreichen: die *Allokationseffizienz*, also die



kostenminimierende Form des Bildungsangebots, das *Gerechtigkeitsziel*, also die gesellschaftlich garantierte *Chancengleichheit* sowie das *Effizienzziel*, also die auf individuelle Fähigkeiten abgestimmte Bildungsfinanzierung.

Das Zwischenziel der Allokationseffizienz bezieht sich auf das Bildungsangebot: Wie lassen sich die für die generellen Bildungsziele notwendigen Bildungsleistungen mit den geringsten Kosten erstellen? Diese Frage richtet sich einzig und ausschließlich an die Angebotsseite. Sie hat nichts mit dem nachfrageorientierten Ziel der Chancengleichheit zu tun. Entsprechend läßt sie sich völlig getrennt von normativen Gerechtigkeitsaspekten nach rein wirtschaftlichen Kriterien beantworten.

Zusammengefaßt geht es bei einer ökonomischen Bildungsreform darum, die generellen Bildungsziele mit einem Minimum knapper Ressourcen bestmöglich zu erreichen.

2. Koppelung von Staatsangebot und Staatsfinanzierung

Die schweizerische Bildungslandschaft ist durch staatliche Aktivitäten geprägt. Und zwar dominiert staatliches Handeln sowohl die Bildungsfinanzierung als auch das Bildungsangebot: Öffentliche Kassen finanzieren die von staatlichen Monopolen angebotene Bildung.

Staatsfinanzierung und Staatsangebot zu koppeln, widerspricht nicht nur ökonomischer Logik, sondern verletzt auch soziale Ziele, wie wir gleich sehen werden.

Auswirkungen der Koppelung von Staatsangebot und Staatsfinanzierung

1. Keine Sanktionen für leistungsunfähige Bildungsanbieter (Kein Konkurs). Gezahlt wird so oder so über Steuergelder, ob die Institution nun leistungsfähig ist oder nicht.
2. Staatlich finanzierte Bildungsinstitutionen sind versucht, möglichst hohe Budgets und Mengen statt Kosten bzw. Preise auszuweisen. Auf der Strecke bleibt hierbei die ressourcenschonende Pflicht, die Kosten zu minimieren.
3. Staatlich finanzierte Bildungsinstitutionen konkurrieren nicht um knappe Ressourcen. Sie finanzieren sich über den staatlichen Mittelzuweisungsprozeß und nicht über ein wettbewerbsfähiges Bildungsangebot. Entsprechend verlagert sich der Wettbewerb: Anstatt um Bildungsnachfragende zu werben, findet ein Wettbewerb um die knappen finanziellen Mittel der öffentlichen Kassen statt.

4. Staatlich finanzierte Bildungsinstitutionen kennen keinen Druck, qualitativ hochstehende Bildungsgänge anzubieten. Sie werden direkt finanziert und nicht entsprechend ihrem Output nach der Qualifikation ihrer Abgänger(-innen) beurteilt.
5. Monopolistisches staatliches Bildungsangebot entmündigt die Bildungsnachfragenden und beraubt sie ihrer Konsument(-innen)souveränität. Auf das Bildungsangebot haben sie keinen direkten und lediglich einen geringen indirekten Einfluß.
6. Da die Bildungsnachfragenden die von ihnen besuchten Bildungsinstitutionen nicht direkt finanzieren, verfügen sie auch über keinerlei Marktmacht. Die Bildungsanbieter erhalten somit auch keine verhaltenssteuernden Signale. Besser wäre es, die Bildungsnachfragenden anstatt die Bildungsanbieter zu finanzieren. Diese Finanzen können staatlichen oder privaten Bildungsanbietern abgegeben werden. Dies hätte auch einen positiven Einfluß auf die Qualität des Bildungsangebots.
7. Staatliche Bildungsinstitutionen stellen kein ausreichendes Maß an Informationen zur Verfügung, um den Bildungsnachfragenden ein rationales Entscheiden zu ermöglichen.
8. Die Illusion, Bildung stehe kostenlos zur Verfügung, verunmöglicht eine effiziente Ressourcenallokation auf der Nachfrageseite.
9. Staatliche Aktivitäten im Bildungssektor unterstellen, daß die Bildungsnachfragenden selber nicht in der Lage seien, richtig zu entscheiden. Die Frage bleibt, ob denn Politikerinnen und Politiker besser informiert sind, was für das einzelne Individuum wünschbar ist.
10. Schließlich und vielleicht schwerstwiegend widerspricht ein staatliches Bildungsmonopol den demokratischen Grundwerten des Meinungs- und Ideenpluralismus.

Das heutige System der Bildungsfinanzierung

Wie dargelegt, ist kein staatliches Angebotsmonopol notwendig, um die Ziele des Bildungswesens zu erreichen. Diskutiert wird im folgenden also nur noch das heutige System der Bildungsfinanzierung. Wobei sich hier Überschneidungen mit dem Bildungsangebot aufgrund des heutigen Systems nicht vermeiden lassen. Nachfolgend vier Punkte, die es bei einer Reform des Bildungswesens als Konsequenz des heutigen Systems im Auge zu behalten gilt:

1. Öffentlich finanzierte Unternehmen haben im Wettbewerb um Bildungsnachfragende »gezinkte« Karten in ihren Händen. Sie sind nämlich nicht der Gefahr einer Betriebsschließung durch ein *Konkursverfahren* ausge-

setzt. Defizite werden immer durch den Staat subventioniert. Es ist jedoch genau die Möglichkeit eines Konkurses, die bei privaten Unternehmen keine Verluste über längere Zeiträume zuläßt und das Management zwingt, effizient zu arbeiten.

2. Jegliche direkte staatliche Subvention des Bildungsangebots führt zu einem verzerrten Bildungsmarkt. Richtig wäre, gezielt jene Bildungsnachfragenden zu unterstützen, die subventionswürdig sind (beispielsweise aufgrund ihres geringen Familieneinkommens oder -vermögens).
3. Die Leistung, welche die Angestellten in einer öffentlichen Bildungsinstitution erbringen, hat nur einen geringen Einfluß auf ihre Entlohnung. Leitung, Lehrkörper und Betriebspersonal werden heute weitgehend nicht nach Leistung, sondern nach *beamtenrechtlicher* Einstufung entlohnt. Im weiteren garantieren öffentliche Unternehmen einen *Kündigungsschutz*, der die Garantien der Privatwirtschaft wesentlich übertrifft.
4. Das System des staatlich finanzierten Bildungsangebots ist nicht in der Lage, das Ziel der Chancengleichheit zu erfüllen. Wie verschiedene Untersuchungen ergeben haben, läuft das heutige Finanzierungssystem den ursprünglichen sozialen Gerechtigkeitsvorstellungen entgegen.

Die wichtigsten Aspekte im Überblick

1. Die Vorstellung, daß staatliche Bildungsfinanzierung und staatliches Bildungsangebot notwendig sind, um soziale Ungerechtigkeiten zu beseitigen und Chancengleichheit zu erreichen, ist schlicht und einfach falsch.
2. Ein staatliches Finanzierungssystem ist völlig ungeeignet, das Verhalten von Bildungssituationen und Bildungsnachfragenden zu koordinieren oder auch nur verhaltenssteuernde Signale abzugeben.
3. Öffentliche Bildungsausgaben sind nicht zwangsläufig mit erhöhter Gerechtigkeit verbunden.
4. Bildung, welche die Qualifikationsfunktion erfüllt, rechtfertigt eine Eigenfinanzierung.
5. Insbesondere im Bereich der primären und der sekundären Bildungsstufe mit einer starken Sozialisationsfunktion läßt sich eine staatliche Subvention der Bildungsnachfrage rechtfertigen.

3. Ein Reformvorschlag aus ökonomischer Sicht

Eine Reform des Bildungssystems müßte entlang zweier Achsen verlaufen:

1. Einerseits müßte – ohne Wenn und Aber – das Bildungsangebot vollständig privatisiert werden.

- a) Staatliche Aktivitäten wären darauf zu beschränken, Konzessionen zu erteilen und den Vollzug zu kontrollieren.
 - b) Die Konzessionskriterien dürfen lediglich bildungsspezifische Qualitätsaspekte (Bildungsinhalte, -ziele, Zulassungsbedingungen, Abschlußmöglichkeiten und ähnliches), nicht aber quantitative Bedarfsklauseln beinhalten.
 - c) Der diskretionäre Handlungsspielraum der Konzessionsbehörde wäre eng zu begrenzen. Als Grundsatz sollte der Markt offenstehen (wäre die Konzession im Zweifelsfall also zu erteilen), und müßte die Beweislast eines konzessionswidrigen Verhaltens bei der Konzessionsbehörde liegen.
2. Andererseits müßte der Staat auf der Finanzierungsseite soweit (und nur soweit) aktiv werden, als positive externe Effekte zu internalisieren sind, und als die Chancengleichheit für alle Gesellschaftsmitglieder sicherzustellen ist.

Um diese *Ziele* zu erreichen, sollten folgende *Grundsätze* eingehalten werden:

1. Der Staat soll nicht das Bildungsangebot, sondern die Bildungsnachfrage finanzieren. Das Gerechtigkeitsziel verlangt ja, daß Individuen und nicht Institutionen unterstützt werden. Ebenso entstehen die positiven externen Effekte nicht durch das Bildungsangebot, sondern erst und alleine durch die Bildungsnachfrage. Entsprechend hat der Staat lediglich gewisse Bildungsnachfragende zu subventionieren.
2. Zu finanzieren sind jene, die Bildung nachfragen und damit positive externe Effekte zugunsten der Gesellschaft erzeugen oder jene, die Bildung nachfragen möchten, hierfür aber nicht über genügend eigene Mittel verfügen.
3. Durch staatliche Bildungssubventionen soll unterstützt werden, wer unterstützungswürdig ist. Wohlhabende oder einkommensstarke Bevölkerungsschichten sind sehr wohl in der Lage, ihre Bildungsnachfrage selbst zu finanzieren. Staatliche Hilfe ist dort und nur dort angebracht, wo das Familienbudget nicht ausreicht, um die, den individuellen Fähigkeiten entsprechende, Bildungsnachfrage bezahlen zu können.

Die von uns vorgeschlagene Reform der Bildungsfinanzierung basiert auf dem Grundsatz daß unterstützungswürdige Bildungsnachfragende subventioniert werden.

1. Im Bereich der primären und der sekundären (Aus-)Bildungsstufen werden alle Bildungsnachfragenden generell und umfassend unterstützt. Grundlage hierzu bietet ein Finanzierungssystem mit *Bildungsgutscheinen*, die bei staatlich konzessionierten Privatschulen eingelöst werden

können (pro memoria: es gibt keine Staatsschulen mehr, sondern nur noch private Bildungsanbieter).

2. Im Bereich der weiterführenden Tertiäraus- und -weiterbildung erfolgt die Subventionierung der Bildungsnachfragenden selektiv (aufgrund ihrer wirtschaftlichen Situation) und partiell (staatliche Mittel werden nur komplementär zu Eigenmitteln und soweit nötig zugesprochen). Grundlage hierzu bietet ein *Darlehens-Finanzierungssystem* nach dem Nießbrauchprinzip. (Marktkonforme Zinssätze und Rückzahlungspflicht via späteres Einkommen).

Mit diesem Finanzierungsmodell ist sichergestellt, daß die privaten Anbieter um die Bildungsgutscheine (bzw. Bildungsnachfragenden) und um private Mittel konkurrieren müssen, damit sie staatlich unterstützt werden. Die Bildungsnachfragenden erhalten durch die Bildungsgutscheine oder -darlehen Kaufkraft, die sie an einer Bildungsanstalt ihrer Wahl einsetzen können. Durch diese Nachfragemacht wird der Wettbewerb zwischen den Bildungsanbietern intensiviert.

Wirkungen unserer Finanzierungsalternative bei der obligatorischen Schulpflicht

1. Sie verzichtet darauf, den freien Bildungsmarkt unnötig einzuschränken. Sie achtet die *Entscheidungsautonomie* und die Souveränität der Bildungsnachfragenden. Damit ist sichergestellt, daß die einzelnen Individuen jene Bildung nachfragen, die ihren Wünschen entspricht.
2. Sie erlaubt, *Vollzugskompetenzen* an die private Leitung einer Bildungsinstitution zu *delegieren*. Wie Lehrkräfte zu entlohnen sind oder der Ausbildungsbetrieb zu organisieren und zu strukturieren ist, bleibt innerhalb der Konzessionsbestimmungen der einzelnen Leitung überlassen (unternehmerische Freiheit). Private Bildungsinstitutionen bieten Bildungsleistungen nach eigenem Gutdünken gegen kostendeckende Gebühren an.
3. Sie zwingt Bildungsinstitutionen, *innovativ* zu sein sowie neue Ideen rasch aufzunehmen und umzusetzen. Gute Lehrkräfte müssen besser entlohnt werden, sonst wandern sie zur Konkurrenz. Der Markt (repräsentiert durch die Bildungsnachfragenden) übernimmt anstelle der nach politischen Gesichtspunkten zusammengestellten Aufsichtsbehörden die Qualitätskontrolle. Ebenso erhält das Betriebspersonal finanzielle Leistungsanreize.
4. Sie trägt dem *Gerechtigkeitsaspekt* Rechnung. Subventioniert wird jene Bildungsnachfrage der obligatorischen Schulpflicht, die mit positiven

externen Effekten verbunden ist, bei der also die Gesellschaft insgesamt durch die Bildungsnachfrage der einzelnen profitiert. Damit ist weit stärker als im heutigen System sichergestellt, daß durch staatliches Handeln tatsächlich die Bildungschancen gerechter verteilt werden.

5. Sie respektiert das *Subsidiaritätsprinzip*. Der Staat tritt erst dann und nur soweit auf, wie die Einzelnen, deren Familien oder andere private Institutionen (wie kirchliche oder politische Stiftungen, Unternehmungen, Verbände, gemeinnützige Organisationen) die Bildungsnachfrage nicht selber finanzieren können. Der Staat wird somit nicht aus seiner Verantwortung entlassen. Er muß aber erst dann aktiv werden, wenn die private Initiative nicht zustande kommt, erlischt oder versagt.

Quelle: Straubhaar, Winz: Reform des Bildungswesens, Kontroverse Aspekte aus ökonomischer Sicht, Verlag Paul Haupt, Bern, 1992.*)

*) Eine kritische Würdigung dieses Buches von E. Behrens findet sich in »Fragen der Freiheit« Heft 224, Seite 59–60.

Was Schulehalten in Deutschland kostet und wie Schulen in Freier Trägerschaft staatlich unterstützt werden*)

Rüdiger Haug

I. Vorbemerkung

Man kennt das Paradoxon: Die Schule ist in Deutschland kostenlos, Schulehalten ist in Deutschland dagegen teuer! Genauer gesagt meint das, die üblicherweise als Schule angesehene staatliche Schule hat für ihre Schüler/Eltern keinen Preis, ist aber für deren gemeinsame Träger, nämlich das jeweilige Bundesland auf der einen Seite und die vielfältigen kommunalen Träger (Gemeinden, Kreise und Zweckverbände) auf der anderen Seite, sehr kostenträchtig. Während die Eltern genau wissen, daß die staatliche Schule »kostenlos« ist, d.h. kein Schulgeld als Preis für den Schulbesuch bezahlt werden muß, herrschen über die tatsächliche Höhe der Schulkosten bei den Verantwortlichen in Legislative und Exekutive der Schulträger Land und Kommunen sehr unterschiedliche, verschwommene und meist falsche Vorstellungen. Die Ursache hierfür liegt in der komplizierten und damit unübersichtlichen Einbettung der Kostenplanung und -kontrolle für staatliche Schulen in die allgemeine öffentliche Finanzwirtschaft, die eine sachgemäße, auf die Veranstaltung »Schule« exakt abgegrenzte Kostenbetrachtung äußerst schwierig macht.

Anders ist dies bei zumindest einigen der relativ wenigen Schulen in Freier Trägerschaft, die im Grundgesetz und im öffentlichen Bewußtsein meist als Privatschulen bezeichnet werden. Hier müssen Schüler/Eltern oft Schulgeld, d.h. einen Preis für den Schulbesuch bezahlen, wenngleich dieser in keiner Weise Rückschlüsse auf die Kosten dieser Schulen zuläßt, weil er, verfassungsmäßig geboten, nicht so hoch sein darf, daß er eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern bewirken würde; also eben kein Marktpreis, sondern eher eine Art Selbstbeteiligung an den Kosten der Schule in Freier Trägerschaft, die zum größeren Teil aus staatlicher Finanzhilfe an diese Schulen gedeckt werden müssen. Entscheidender aber ist, daß bei den Verantwortlichen der Träger von Schulen in Freier Trägerschaft in der

*) Überarbeiteter Vortrag, gehalten am 28. 5. 94 auf der Tagung »Schulen privatisieren – ein Dialog über das Warum und das Wie« im Seminar für freiheitliche Ordnung, Bad Boll

Regel ein klares Bild über die tatsächlichen Kosten des „Schulehaltens“ vorhanden ist. Ursache hierfür ist die innerhalb der schulischen Selbstverwaltung praktizierte Kostenplanung und -kontrolle mit Hilfe eines übersichtlichen Rechnungswesens.

Wie sehen die Kosten staatlicher Schulen und der Schulen in Freier Trägerschaft aus? Wie wird die Finanzhilfe an Schulen in Freier Trägerschaft ermittelt und wie hoch ist sie? Welche Möglichkeiten gibt es, mit Hilfe der Finanzhilfe dem Verfassungsgebot der Chancengleichheit von staatlichen Schulen und Schulen in Freier Trägerschaft Geltung zu verschaffen?

II. Die Berechnung der Einheitsausgaben (unitcosts) von staatlichen Schulen und Schulen in Freier Trägerschaft

Ogleich die theoretischen Grundlagen und das methodische Konzept der Berechnung der Einheitsausgaben von staatlichen Schulen an anderer Stelle ausführlich dargestellt sind¹⁾, soll hier nochmals ganz kurz auf einige wesentliche Aspekte bei der Berechnung der Einheitsausgaben, vor allem im Vergleich von staatlichen Schulen und Schulen in Freier Trägerschaft am Beispiel der Freien Waldorfschulen²⁾, eingegangen werden.

Warum Ausgaben und nicht Kosten?

Kosten sind alle für die Schule getätigten Ge- und Verbräuche von Gütern und Dienstleistungen, unabhängig davon, ob sie zu Zahlungen führen oder nicht. Ausgaben sind in Form von Geldzahlungen anfallende und damit leichter dokumentierbare Ge- und Verbräuche von Gütern und Dienstleistungen für Schulehalten. Im öffentlichen Rechnungswesen werden nur Zahlungen, d.h. Ausgaben dokumentiert.

Was sind Einheitsausgaben?

Einheitsausgaben (engl. unitcosts) sind immer Durchschnittsausgaben einer bestimmten Art (z.B. Personalausgaben), eines bestimmten Tätigkeitsberei-

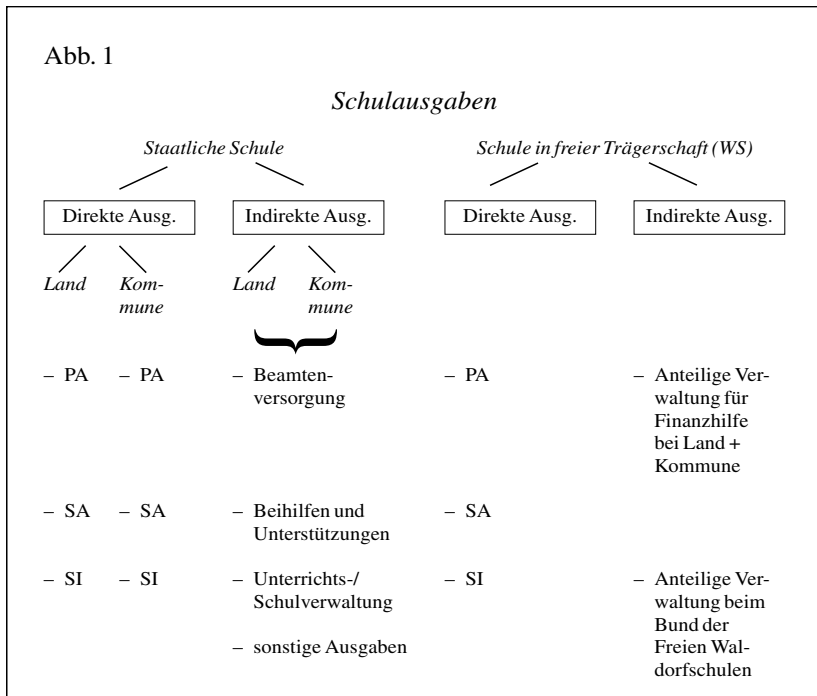
1) Vgl. R. Haug, Die Ausgaben pro Schüler in staatlichen Schulen, in: Fragen der Freiheit, H. 205, 1990, S.4-30; ferner ders., Schulausgaben im Vergleich V, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main 1993, insbesondere S. 4 ff.

2) Die Freien Waldorfschulen werden deshalb stellvertretend für Schulen in Freier Trägerschaft herangezogen, weil allein für diese Gruppe von Schulen in Freier Trägerschaft seit mehreren Jahren ein geschlossenes System der Rechnungslegung vorliegt, das exakte Berechnungen von Einheitsausgaben zulässt. Quelle: Freie Hochschule für anthroposophische Pädagogik (früher Freies Pädagogisches Zentrum) Mannheim (Hrsg.): Gesamtjahresabschlüsse (konsolidierte Jahresabschlüsse) der Freien Waldorf- und Rudolf Steiner Schulen in der Bundesrepublik Deutschland, jeweiliges Jahr seit 1974 (unveröffentlicht)

ches (z.B. Realschulen), in einer bestimmten räumlichen Abgrenzung (z.B. für Baden-Württemberg), eines bestimmten Zeitraumes (z.B. für das Jahr 1990), bezogen auf eine bestimmte Einheit (z.B. einen Schüler).

Welche Ausgabenarten müssen berücksichtigt werden?

Nach dem zugrundegelegten Bruttoprinzip sollen alle von Schule verursachten Ausgaben erfaßt werden. Hierbei lassen sich bei beiden Systemen (staatliche Schule und Schule in Freier Trägerschaft am Beispiel der Waldorfschulen) direkte von indirekten Ausgaben unterscheiden (vgl. Abb. 1).



PA = Personalausgaben; SA = Sachausgaben; SI = Sachinvestitionen

Die staatliche Einzelschule ist eine nichtrechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts und damit wirtschaftlich eingebettet in die Haushalts- und Finanzwirtschaft von öffentlichen Gebietskörperschaften. Zwei gebietskörperschaftliche Ebenen (die Länder als staatliche und Gemeinden, Kreise und Zweckverbände als kommunale) haben die finanziellen Lasten der staatlichen Schule zu tragen. Beim Land sind an direkten Ausgaben die »Personal-

ausgaben für Lehrer« und in geringem Umfang »Sach- und Investitionsausgaben«, an indirekten die Ausgaben für »Unterrichtsverwaltung« und »Sonstiges« zu nennen. Bei den Kommunen sind direkte »Personalausgaben« (Hausmeister, Sekretariat, technisches und Verwaltungspersonal), direkte »Sach- und Investitionsausgaben« und indirekte Ausgaben für die kommunale »Schulverwaltung« und »übrige schulische Aufgaben« zu nennen.

Die einzelne Freie Waldorfschule ist in der Regel ein rechtsfähiger eingetragener Verein, der wirtschaftlich autonom ist. Direkte Ausgaben sind daher alle Personal-, Sach- und Investitionsausgaben, die unmittelbar für die Einzelschule anfallen. An indirekten Ausgaben sind hier anteilige Verwaltungsausgaben des Bundes der Freien Waldorfschulen, eines Dachverbandes, der bestimmte Koordinationsaufgaben für die einzelnen Schulen wahrnimmt, und anteilige Verwaltungsausgaben beim Staat für die Berechnung und Gewährung der staatlichen Finanzhilfe an diese Schulen zu nennen.

Ausgabenkennwerte pro Schüler und Lehrervolldeputat

Bei den Staatschulen können die jeweiligen Ausgabenarten pro Schultart auf Landes- und kommunaler Ebene zu den entsprechenden Schülerzahlen pro Schultart in Beziehung gesetzt werden, um Ausgabenkennwerte pro Schüler (Schülerunitcosts) zu erhalten. Der Quotient aus Personalausgaben auf Landesebene und Lehrervolldeputaten pro Schultart führt zu Ausgabenkennwerten pro Lehrervolldeputat (Lehrerunitcosts).

Desgleichen können die Ausgabenarten der Waldorfschulen zu den entsprechenden Schülerzahlen in Beziehung gesetzt werden, um Ausgabenkennwerte pro Schüler (Schülerunitcosts) zu erhalten. Zur Berechnung von Ausgabenkennwerten pro Lehrervolldeputat (Lehrerunitcosts) müssen die Personalausgaben noch in solche für Lehrpersonal (ca. 90%) und solche für technisches und Verwaltungspersonal (ca. 10%) aufgespalten werden. Dies entspricht einem durchschnittlichen Verhältnis in Waldorfschulen.

III. Die Ausgaben pro Schüler und Lehrervolldeputat nach Niveau und Verlauf von 1986-1990 bei staatlichen Schulen und Schulen in Freier Trägerschaft am Beispiel der Waldorfschulen

Die Ausgabenkennwerte pro Schüler und Lehrervolldeputat liegen für die Jahre 1986 bis 1990 in der oben beschriebenen, umfangreichen Differenzierung nach Schularten, Ausgabenarten, Ländern, Länder- und kommunaler Ebene sowie zusammengefaßt nach arithmetischen und gewogenen arithmetischen Mittelwerten für alle Länder, nur die Flächenstaaten und die Stadt-

staaten vor³). Aus diesem umfangreichen Ergebnismaterial der Unitcostberechnungen sollen hier nur wesentliche Kennwerte herausgegriffen und dargestellt werden.

Im Zentrum des Interesses steht dabei der Kennwert Betriebsausgaben pro Schüler, weil er den so bedeutenden Parameter der laufenden Schulausgaben abbildet. Um jedoch wenigstens einen Eindruck von der Zusammensetzung der Betriebsausgaben aus den einzelnen Ausgabenarten im Schularten- und Ländervergleich zu bekommen, sind diese für das Jahr 1990 für die allgemeinbildenden staatlichen Schularten (Grund- und Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule) und die Freien Waldorfschulen in Abb. 2 dargestellt.

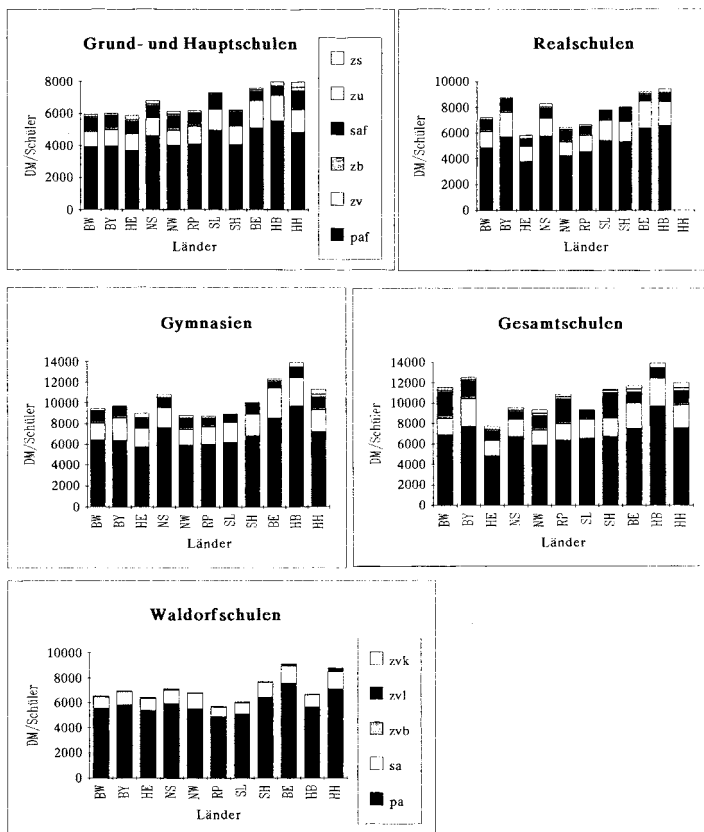
Die Betriebsausgabenkennwerte in DM pro Schüler (Schülerunitcosts) sind für alle staatlichen Schularten und die Waldorfschulen für alle Länder, acht Flächen- (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein) und drei Stadtstaaten (West-Berlin, Bremen und Hamburg) der (alten) Bundesrepublik Deutschland nebst den gewogenen arithmetischen Mittelwerten für alle Länder, die Flächenstaaten und die Stadtstaaten, für die Jahre 1986 bis 1990 in Tab. 1 dargestellt. In Abb. 3 sind die gewogenen arithmetischen Mittelwerte der Betriebsausgaben pro Schüler, für alle Länder und differenziert nach Flächen- und Stadtstaaten, in ihrer Zusammensetzung aus Personal- und Sachausgaben, wiederum für alle Schularten und den Zeitraum 1986 bis 1990, abgebildet.

Aus beiden Darstellungen lassen sich sowohl Erkenntnisse über das Niveau als auch den Verlauf der Schulbetriebsausgaben im Schularten- und Ländervergleich gewinnen. Dabei sind einmal die Unterschiede zwischen den Schularten, zum anderen zwischen den Ländern bei derselben Schulart bemerkenswert. Deutlich ist, daß die Betriebsausgaben in den Stadtstaaten insgesamt höher liegen als in den Flächenstaaten, obgleich es zwischen diesen z.T. erhebliche Unterschiede gibt. Im großen und ganzen steigen die Kennwerte im Zeitverlauf an. Hierbei ist zu berücksichtigen, daß es sich um nominale Werte, d.h. nicht um die jeweilige Teuerungsrate preisbereinigte Angaben handelt.

Schulehalten ist, wie man sieht, ein außergewöhnlich personalintensives Unternehmen. Daher spielen die Personal-, genauer die Lehrpersonalausga-

3) Vgl. Haug, R.: Schulausgaben im Vergleich V. Struktur und Niveau der absoluten und der durchschnittlichen Ausgaben pro Schüler und der absoluten und durchschnittlichen Personalausgaben pro Lehrer (unitcosts) von allgemeinen und beruflichen öffentlichen Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 1990 sowie deren Veränderungen von 1989 nach 1990, Forschungsbericht, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Frankfurt, 1993 und entsprechende Forschungsberichte „Schulausgaben im Vergleich I bis IV“ für die Jahre 1986 bis 1989.

ABB. 2: Betriebsausgaben/Schüler allgemeinbildender Schularten 1990 im Vergleich



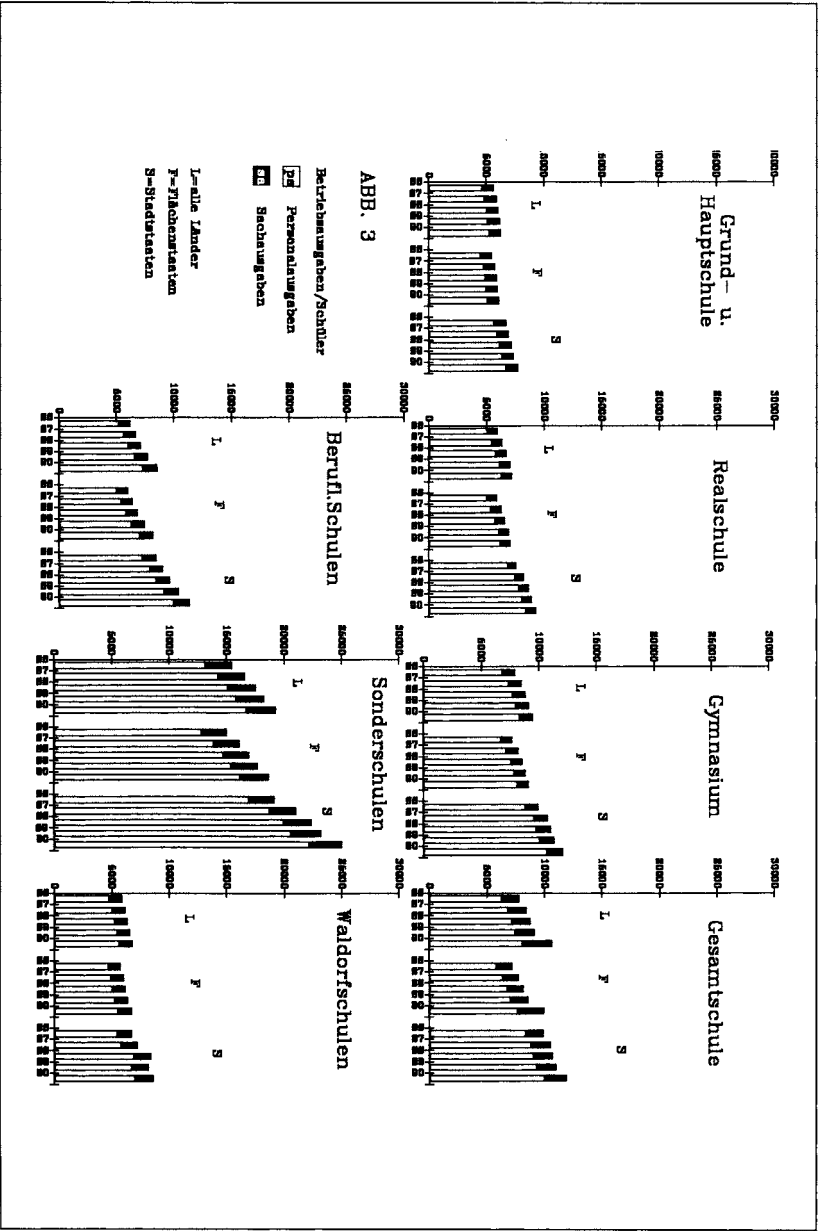
Legende: BW = Baden-Württemberg BY = Bayern HE = Hessen NS = Niedersachsen NW = Nordrhein-Westfalen RP = Rheinland-Pfalz SL = Saarland SH = Schleswig-Holstein BE = Berlin (West) HB = Bremen HH = Hamburg

paf = Personalausgaben aus der Finanzstatistik
 pa = Personalausgaben
 zv = anteilige Beamtenversorgung
 zb = anteilige Beihilfeausgaben
 saf = Sachausgaben aus der Finanzstatistik
 sa = Sachausgaben
 zu = anteilige Unterrichtsverwaltung beim Staat
 zvb = anteilige Verwaltung beim Bund der Waldorfsch
 zvl = anteilige Finanzhilferverwaltung Land
 zvk = anteilige Finanzhilferverwaltung Kommune
 zs = anteilige sonstige schulische Ausgaben

ben, innerhalb der Betriebsausgaben eine überragende Rolle. Aus diesem Grund lohnt es sich, diese Lehrpersonalausgaben nicht nur auf die Einheit »Schüler«, sondern einen eigenen Einheitsausgabenkennwert »Lehrpersonalausgaben pro Lehrervolldeputat« auf die Einheit »Lehrervolldeputat« bezogen näher zu betrachten (vgl. Tab. 2).

Tabelle 1: Betriebsausgaben/Schüler staatl. Schularten in den Ländern der BRD von 1986 bis 1990

SchArt	Jahr	BW	BY	HE	NS	NW	RP	SL	SH	BE	HB	HH	GAMLA	GAMFS	GAMSS
HS	86	5431	5413	5094	5685	5692	5672	6504	5377	6724	6851	6712	5692	5548	6741
	87	5641	5609	5341	6121	5894	5851	6743	5659	6988	7238	6935	5935	5787	7011
	88	5764	5735	5560	6287	5998	5927	6889	5846	7299	7436	7104	6075	5918	7256
	89	5843	5862	5763	6527	6051	6006	7120	5936	7416	7577	7326	6196	6033	7412
	90	5966	5997	5895	6318	6148	6181	7320	6247	7598	7981	7992	6301	6123	7786
RS	86	5813	6688	5114	6592	5432	5337	7200	6472	7695	7391		6009	5929	7577
	87	6279	6801	5535	7214	5804	5850	7346	7096	8419	8030		6431	6346	8270
	88	6685	7266	5692	7521	6040	6173	7666	7709	8794	8543		6733	6645	8700
	89	6988	8006	5708	7970	6260	6459	7876	8224	8966	8998		7081	6993	8978
	90	7222	8784	5811	6893	6474	6665	7808	8053	9230	9464		7217	7127	9313
GY	86	7572	8187	8151	8520	7323	7179	8310	7823	10664	11218	9085	7993	7740	10038
	87	8189	8693	8862	9281	7753	7723	8921	8367	11540	12076	9797	8556	8285	10832
	88	8695	9055	8927	9656	8083	8005	9113	8945	11679	12652	10067	8873	8608	11102
	89	9058	9348	8837	10129	8411	8292	9035	9399	11839	13185	10423	9177	8910	11408
	90	9439	9730	8983	9374	8811	8724	8924	10061	12323	13931	11328	9496	9211	12131
GS	86	8590	10049	6524	7843	7548	9424	8223	9809	10409	10412	9504	7865	7223	9973
	87	9118	11543	7158	8504	8028	9783	8371	10646	11101	11200	9999	8467	7825	10566
	88	9901	12461	7457	8805	8492	10111	8991	11182	11226	11532	10316	8828	8215	10788
	89	10844	12529	7578	9167	9235	10411	9114	11255	11204	12403	10788	9204	8599	11044
	90	11522	12499	7726	9567	9303	10868	9339	11364	11674	13912	11972	9473	8804	11916
BS	86	6626	6136	6218	5614	5761	5870	6488	5091	9960	6098	8718	6262	6001	8520
	87	7129	6655	6755	6117	6144	5964	7029	5545	10379	6590	9365	6733	6455	9063
	88	7520	7039	7242	6466	6508	6440	7642	5803	10953	7331	9923	7143	6847	9673
	89	7943	7930	7887	7094	7068	6902	8445	6395	11515	8275	10798	7784	7460	10482
	90	8616	8821	8596	8022	7850	7638	9282	7274	12108	9397	9591	8612	8261	11403
SO	86	15347	19446	16198	15740	13298	14032	18567	12936	19762	15790	20236	15548	15055	19177
	87	16495	19903	17600	17427	14190	14994	20025	14012	22042	17392	21880	16681	16131	21087
	88	17427	20068	18824	18482	15051	15821	22266	14947	23895	19081	22544	17599	17017	22478
	89	18064	20411	20060	19074	15730	16917	24373	15809	25405	21327	21883	18332	17749	23251
	90	18805	20721	21192	20060	16848	17775	26331	17318	27253	22797	19801	19342	18692	25074
Betriebsausgaben/Schüler Waldorfschulen (Vergleichsgruppe)															
WS	86	5659	5880	5466	6021	5546	4906	5182	6471	7684	5697	7305	5913	5823	6751
	87	5844	5522	6017	5902	5784	5138	5389	6183	7618	5580	6622	6186	6077	7227
	88	6026	5842	6173	6325	6028	5116	5405	6989	8119	5938	7122	6405	6228	7998
	89	6139	5771	6537	6370	6285	4919	5601	7150	8679	5903	8101	6600	6420	8216
	90	6290	6217	6621	6823	6328	5175	5667	7503	8746	6413	8323	6937	6751	8628



Tab2: Lehrpersonalausgaben/Volldesputat staatl. Schularten in den Ländern der BRD von 1986 bis 1990

SchArt	Jahr	BW	BY	HE	NS	NW	RP	SL	SH	BE	HB	HH	GAMLÄ	GAMFS	GAMSS
HS	86	74581	81109	80667	85407	81687	80923	87021	83855	107094	106054	112145	82655	80984	108488
	87	78861	84051	84889	89634	86213	85593	91666	88424	109984	113379	115490	86766	85085	112303
	88	82372	86290	87232	92646	90057	88899	95655	91551	119748	118964	116818	90101	88227	118686
	89	85092	89178	89170	96447	94377	92133	99465	95273	123897	123604	121206	93569	91583	123010
	90	89178	93632	92354	102189	98903	96196	103799	103336	130124	130686	124115	98336	96170	129539
RS	86	83531	90842	90347	95636	87413	90634	97463	93917	119945	118780		90074	89115	119513
	87	88324	94137	95076	100390	92184	95865	102666	99034	123183	126984		94692	93740	124551
	88	92257	96645	97700	103763	96614	99567	107133	102537	134118	133240		98477	97426	133794
	89	95303	99879	99870	108020	100754	103189	111401	106706	138765	138437		102103	101034	138646
	90	99879	104868	103437	114452	104847	107740	116255	115737	145739	146368		107106	105964	145963
GY	86	89498	97331	96801	102489	96460	97108	104425	100626	128512	127265	119401	98653	96441	124539
	87	94633	100861	101867	107561	98631	102712	109999	106108	131981	136054	124123	102601	100341	129440
	88	98847	103548	104679	111175	103391	106679	114785	109861	143698	142757	126489	106623	104258	136210
	89	102110	107013	107004	115736	107713	110559	119358	114328	148677	148325	131073	110489	108081	141232
	90	107013	112359	110825	122627	113148	115435	124559	124003	156149	156823	135384	116073	113595	147508
GS	86	80578	86446	87111	91070	89562	86529	93226	91334	115118	115080	168601	95283	88113	134680
	87	85184	89609	91517	95485	94272	91556	98191	96314	118129	122760	176900	99697	92686	139952
	88	88925	91999	93955	98593	97891	95085	102419	99744	128196	128545	179144	103041	95785	148312
	89	91788	95068	96007	102553	103047	98531	106447	103812	132373	133314	184322	106624	99374	153291
	90	96132	99821	99350	108583	108341	102848	111049	112462	138857	140596	193741	111644	104050	161392
BS	86	87987	62618	83983	85688	89839	95469	105481	95707	123310	106054	134802	87541	84520	125084
	87	92970	63068	88164	88708	96679	94535	113159	100982	133124	113379	143217	91676	88315	133750
	88	97683	64145	91471	90940	99329	99688	113581	103228	148739	118964	146475	94799	91138	141591
	89	100264	69059	95731	97693	106476	105940	117483	109579	157837	123604	178769	100713	96409	158651
	90	104213	74747	102023	107377	115376	114484	128948	118394	168823	130686	231955	108554	103421	182251
SO	86	81544	131100	103552	104414	86681	74438	108994	87299	139987	101292	138049	96852	94127	131069
	87	86407	133740	110287	110256	92183	96135	109400	92976	156247	105038	149049	103641	100610	142243
	88	90142	135480	115916	113922	96882	123605	108803	97704	177350	109198	145447	109002	105863	149637
	89	93447	139961	120909	119762	100537	127589	113585	103664	187926	117691	141750	113319	110220	154259
	90	98880	145208	126584	128631	106247	137636	118613	116101	199445	124229	164300	120492	116876	168952
Lehrpersonalausgaben/Volldesputat Waldorfschulen (Vergleichsgruppe)															
WS	86	59743	59440	61191	58220	62445	55319	45738	64466	74730	63647	64162	60902	60180	67420
	87	60619	61326	58694	62111	68678	54791	45934	69778	82093	68297	72335	63670	62522	74811
	88	61863	64847	61674	66691	70325	49076	48544	65686	107567	65805	82589	66029	64144	83258
	89	63397	67517	63681	64385	68033	51765	48080	72686	85582	69814	87108	66888	64964	84642
	90	66228	73464	65721	67667	71856	60402	55247	79282	90656	74956	91092	70821	68861	89075

Dieser Kennwert stellt einen zentralen Parameter für die im Schulwesen so wichtige Personalplanung dar. Welche Bedeutung diesem Kennwert angesichts der nach wie vor im staatlichen Schulwesen vorherrschenden lebenszeitbeamteten Lehrer mit der Folge von Lehrpersonalausgaben mit quasi Fixkostencharakter für die Betriebsausgaben von Schule zukommt, zeigen

die durchweg hohen Niveaus der Lehrpersonalausgaben pro Volldeputat (Lehrerunitcosts) für die verschiedenen Schularten. Dabei ist zu berücksichtigen, daß in den Lehrpersonalausgaben bei den staatlichen Schularten alle Personalausgabenbestandteile, also neben den Beamtenbesoldungen auch die anteiligen Beamtenversorgungen, neben den sonstigen Personalausgaben auch die anteiligen Ausgaben für Beihilfen und Unterstützungen, die meist nicht berücksichtigt werden, eingerechnet sind.

Dies mag einer der Gründe sein, warum die Lehrpersonalausgaben bei den Waldorfschulen, die ja vorwiegend ihre Lehrer als Angestellte mit entsprechender Sozialversicherung beschäftigen, deutlich unter denen staatlicher Schularten liegen. Die Gehaltsniveaus pro Lehrervolldeputat an Waldorfschulen hängen nämlich im wesentlichen von den staatlichen Finanzhilfeniveaus in den einzelnen Ländern ab, die sich ihrerseits ganz wesentlich aus den Niveaus der bei staatlichen Schularten angefallenen Lehrpersonalausgaben, aber fälschlicherweise meist ohne anteilige Beamtenversorgung und Beihilfen, errechnen.

Was die Steigerungen der Lehrerunitcosts im Zeitraum 1986 bis 1990 angeht, ist auch hier zu beachten, daß die Angaben nominale Ausgaben beinhalten, also keinerlei Preisbereinigung vorliegt.

IV. Die staatliche Finanzhilfe an Schulen in Freier Trägerschaft

Die staatliche Finanzhilfe an Schulen in Freier Trägerschaft basiert auf einem unveränderlichen Grundrecht in Artikel 7, Absatz 4 des Grundgesetzes und wurde in umfangreicher Rechtsprechung des Bundesverwaltungs- und des Bundesverfassungsgerichtes als Rechtsanspruch gegenüber den die Kulturhoheit tragenden Ländern bestätigt. Alle Länder haben dem formalrechtlich dadurch entsprochen, daß sie entsprechende Finanzhilfegesetze, in denen dieser Rechtsanspruch auf Finanzhilfe konkretisiert ist, geschaffen haben⁴⁾.

Die Ausgestaltung der Finanzhilfe nach Art und Berechnungsmodus folgt in den einzelnen Ländergesetzen und entsprechenden Rechtsverordnungen unterschiedlichen Kriterien und führt zu einem komplizierten, verwaltungsaufwendigen und für die betroffenen Schulen bzw. ihre Schulträger oft nur schwer durchschaubaren System der Finanzhilfe. Wie so oft führt auch hier das Bemühen um formal gerechte Ausgestaltung der Finanzhilfe durch die

4) Vgl. hierzu Vogel, J.P. und Knudsen, H. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in freier Trägerschaft. Das Recht der Privatschulen, Kindergärten und Heime*, Loseblattsammlung, Neuwied und Darmstadt, insbesondere unter Randziffer 28.

Parlamente, Regierungen und Verwaltungen der Länder eher zu unangemessenen, ungerechten und oft als willkürlich empfundenen Resultaten bei der konkreten Finanzhilfe an die Schulen in Freier Trägerschaft.

Obgleich letztlich in jedem Land individuelle Regelungen der Finanzhilfe gegeben sind, lassen sich vier Arten der Finanzhilfe unterscheiden: Die Regelfinanzhilfe, die gewissermaßen die verfassungsrechtlich gebotene Verpflichtung abdecken soll, Zuschüsse zu bestimmten einzelnen Ausgabenarten (meist Investitions- und besondere Sachausgaben, aber in einzelnen Ländern auch zur Altersversorgung für bestimmte Lehrer), Erstattungen für bestimmte Ausgabenarten und Naturalhilfe in Form von Zuverfügungstellung von beurlaubten staatlichen Lehrern (vgl. Abb. 4).

Von Interesse ist, auf welcher Datengrundlage und mit welcher Methodik vor allem die Regelfinanzhilfe als gesetzlich bestimmter Kern der Finanzhilfe in den einzelnen Ländern jeweils berechnet wird. Auch hierbei lassen sich aus den länderindividuellen Regelungen zwei Grundtypen der Berechnung der Finanzhilfe erkennen: Das sog. Pauschalverfahren und das sog. Bedarfsdeckungsverfahren. Beide Verfahren unterscheiden sich prinzipiell im Ausgangspunkt der Berechnung und in der Zielsetzung der Finanzhilfe. Beide Verfahren ähneln sich in der Orientierung ihrer Berechnungsmethodik an den finanziellen Gegebenheiten der staatlichen Schule in der Vergangenheit (Vgl. Abb. 5).

Betrachtet man nun die tatsächlich gewährte staatliche Finanzhilfe an Schulen in Freier Trägerschaft am Beispiel der Freien Waldorfschulen im Ländervergleich von 1986 bis 1990, dem Zeitraum, für den bislang detaillierte Angaben über Schüler- und Lehrerunitcosts im staatlichen Schulwesen vorliegen (vgl. Tab 1 und Abb. 3), so zeigt sich hierbei ein Bild, das zum einen die länderindividuellen Finanzhilferegulungen spiegelt, zum anderen keineswegs mit dem Bild der Schülerunitcosts etwa für staatliche Gesamtschulen oder Grund- und Hauptschulen und Gymnasien⁵⁾ korrespondiert. Ganz im Gegenteil lassen sich z.B. kaum wesentliche Unterschiede zwischen Flächen- und Stadtstaaten erkennen (Vgl. Abb. 6). Auch zeigen einige Länder, obwohl die Finanzhilfe in nominalen, also nicht preisbereinigten Werten angegeben ist, zwischenzeitliche absolute Rückgänge. Im Vergleich mit dem Bild der unitcosts bei staatlichen Schularten läßt sich vermuten, daß

5) Da die Regelfinanzhilfe in allen Ländern sich in wenn auch unterschiedlicher Form an den Ausgaben vergleichbarer staatlicher Schularten orientiert, es im staatlichen Schulwesen die Schulart „Waldorfschule“ aber nicht gibt, wird in einzelnen Ländern die Gesamtschule als der „Einheitsschule“ Waldorfschule nächstgelegene staatliche Schulart, in anderen Ländern ein fiktiver Mix aus Grund- und Hauptschule und Gymnasium (30/70%), wegen der Grundschulklassen in der Waldorfschule einerseits und wegen doch überwiegender gymnasialer Abschlußorientierung der Waldorfschüler andererseits herangezogen.

Abb. 4

Arten der Finanzhilfe			
Regelfinanzhilfe	Zuschüsse	Erstattungen	Sonstiges
→ Schularbeitsbezogen	→ zur Angestelltenvergütung für bestimmte Lehrer (BW, BY, BE, NS, RP)	→ von Lernmitteln im Rahmen der Lernmittelfreiheit (BW, BY, HE, NW, RP, SL)	→ Beurlaubung von b. Lehrern mit Bezahl. in Anrechn. auf Finanzhilfe (RP, SL)
→ Betriebsausgaben-bezogen	→ zu genehmigten Baukosten (MV, RP NS, SA, BY)	→ von Schulgeld an Eltern/Schüler (BY)	→ Beurlaubung von b. Lehrern ohne Bezahl. mit Vers.-Ausgleich (BY)
→ Berücksichtigung von Eigenleistung	→ zur Lernmittelfreiheit (BW, BY, HE, NW, RP, SL)	→ der Schülerbeförderungskosten (BW, BY, HE, NS, NW, RP, SL)	→ Beurlaubung von b. Lehrern ohne Bezahl. mit Vorstellenvergütung (BW, HE, NS, RP, SL, SH)
→ Orientierung an Ausgaben-niveaus staatl. Schulen (nur teilweise)	→ von Gemeinden zu Sachausgaben (BW, HE)		
(alle Länder)			

Erläuterung der Abkürzungen s. Abb. 2

Abb. 5

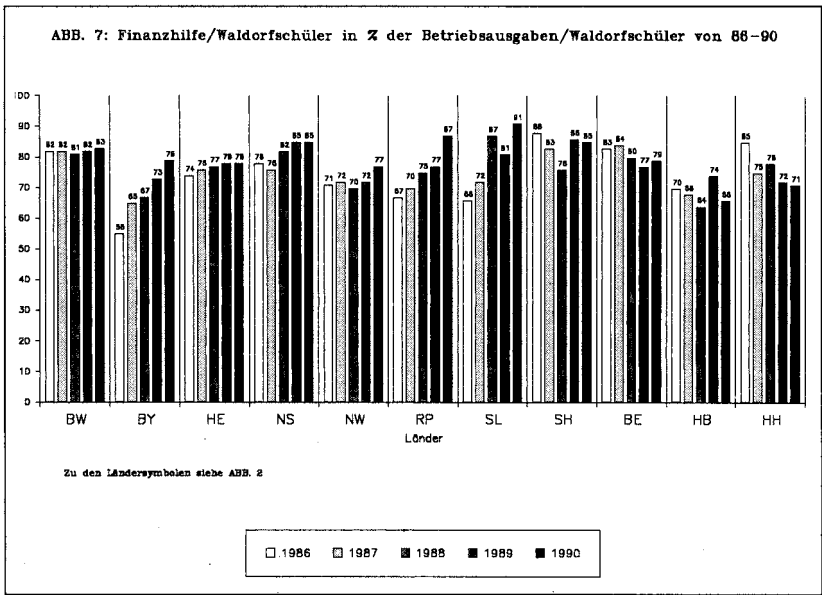
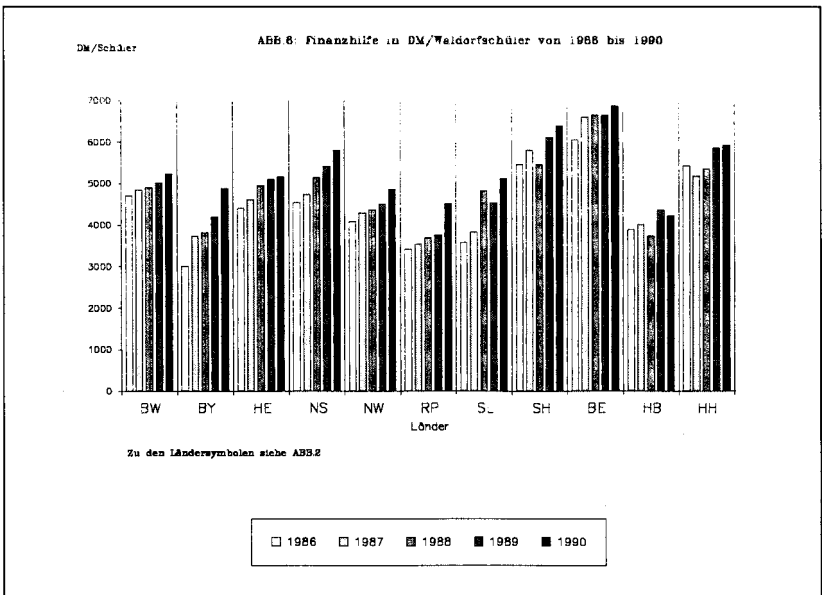
Berechnung der Finanzhilfe

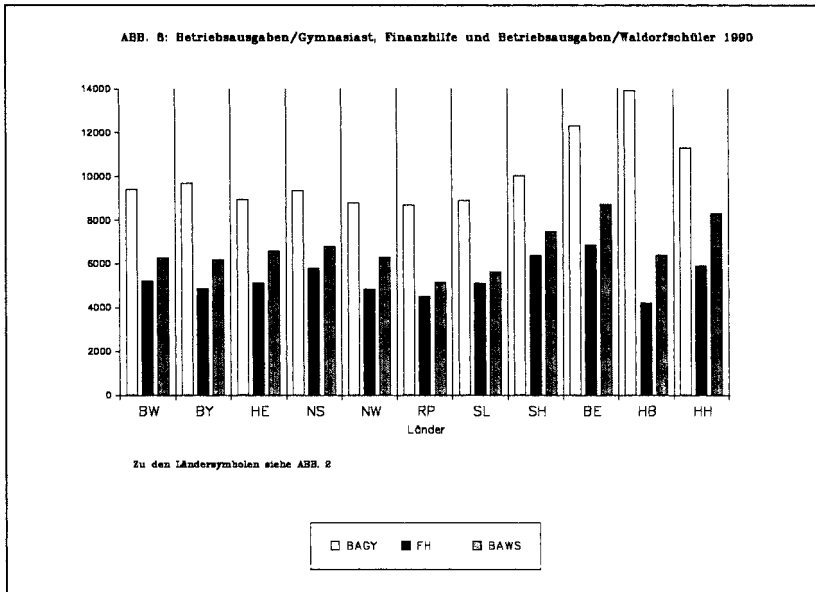
Pauschalverfahren	Bedarfsdeckungsverfahren
→ <i>Ausgangspunkt:</i> Grundparameter, oder meist an Ausgaben (i. d. R. Personalausgaben) staatl. Schulen des Vorjahres angelehnt ist	→ <i>Ausgangspunkt:</i> Defizite bei einzelnen Ausgabenarten oder dem ganzen Haushalt der Privatschule
→ <i>Orientierung:</i> Partiiell an Niveaus staatl. Schulen; Berücksichtigung von Eigenleistung der Privatschule; Einhaltung der Obergrenzen	→ <i>Orientierung:</i> wie bei Pauschalverfahren
→ <i>Ziel:</i> Pauschaler Finanzhilfe-Beitrag an die Privatschule → pro Schule → meist pro Schüler	→ <i>Ziel:</i> Deckung von konkreten Fehlbeträgen bei der Privatschule
→ <i>Kritik:</i> größere Autonomie	→ <i>Kritik:</i> geringe Autonomie

die Orientierung der Finanzhilfe an Ausgabenniveaus vergleichbarer staatlicher Schulen oft mehr behauptet denn konkret vollzogen wird und mindestens gelegentlich auch anderen, z.B. haushaltspolitischen Kriterien folgt.

Wann immer Ist-Ausgaben staatlicher Schulen in der Vergangenheit zur Grundlage von Finanzhilfeberechnungen gemacht werden, bleiben wesentliche, nach dem Bruttoprinzip zu berücksichtigende Schulausgaben wie etwa anteilige Beamtenversorgung, Verwaltungsausgaben oder gar der ganze Bereich kommunaler Schulausgaben ausgeklammert

Beleuchtet man zwischendurch, im welchem Umfang die tatsächliche Finanzhilfe die konkreten unitcosts in Waldorfschulen decken (vgl. Abb. 7), so wird deutlich, daß auch hier ein sehr uneinheitliches Bild vorliegt. In den





meisten Ländern wird zwar von 1986 ausgehend bis 1990 ein Deckungsgrad von 75% bis in einem Fall über 90% erreicht, bei Bayern in einer außergewöhnlichen Aufwärtsentwicklung von zunächst nur 55% Deckung (1986), in Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und dem Saarland allerdings mit zwischenzeitlichen Rückgängen. Dagegen zeigt das Bild in Schleswig-Holstein und den drei Stadtstaaten einen deutlich rückläufigen Deckungsgrad. Dies hat, gerade bei Waldorfschulen, die über keinen finanzkräftigen Schulträger verfügen, sondern zur Deckung der Finanzlücke zwischen unitcosts und staatlicher Finanzhilfe auf die Selbstbeteiligung der Elternhäuser angewiesen sind, unmittelbare soziale Auswirkungen.

Stellt man nun die tatsächliche Finanzhilfe einerseits zu den unitcosts der Waldorfschulen, andererseits zu den unitcosts etwa der staatlichen Gymnasien in Beziehung (vgl. Abb. 8), so läßt die Korrelation vermuten, daß die tatsächliche staatliche Finanzhilfe weniger, wie behauptet, an den Niveaus der staatlichen unitcosts, sondern eher an bestimmten Deckungsgraden der tatsächlichen unitcosts von Waldorfschulen orientiert sind.

Hier wird deutlich, daß die staatliche Finanzhilfe an Schulen in Freier Trägerschaft von der Exekutive immer noch eher als zwar gesetzlich erzwungene, aber doch lästige und nur die Haushalte unnötig belastende staatliche

Subvention an eine in ihren Augen schulpolitische »quantité négligeable« gesehen wird und nicht als eine vom Staat einzulösende finanzielle Garantie eines aus der Verfassung abgeleiteten Grundrechts auf rechtliche und damit materielle Gleichbehandlung aller, staatlich wie in Freier Trägerschaft veranstalteter öffentlicher, d.h. jedermann zugänglicher Schulen.

V. Abschließende Überlegungen für eine Orientierung der Finanzhilfe an Schulen in Freier Trägerschaft an den unitcosts öffentlicher staatlicher wie nichtstaatlicher Schulen

Will man die andauernde und leidige Finanzhilfedebatte rationalisieren, bietet sich ein stufenweises Vorgehen an: Zunächst sollte vor dem Hintergrund bestehender Verhältnisse (Schule als überwiegend staatliche Schule bei einer kleinen, aber offenbar wachsenden Zahl von Schulen in Freier Trägerschaft) die Finanzhilfe derart auf eine transparente und einem demokratisch-rechtstaatlich verfaßten Gemeinwesen angemessen für alle Beteiligten nachvollziehbare Regelung gestützt sein, daß die nach dem Bruttoprinzip ermittelten und veröffentlichten unitcosts staatlicher Schulen in der Vergangenheit zum Ausgangspunkt der Berechnung der Finanzhilfe gemacht werden.

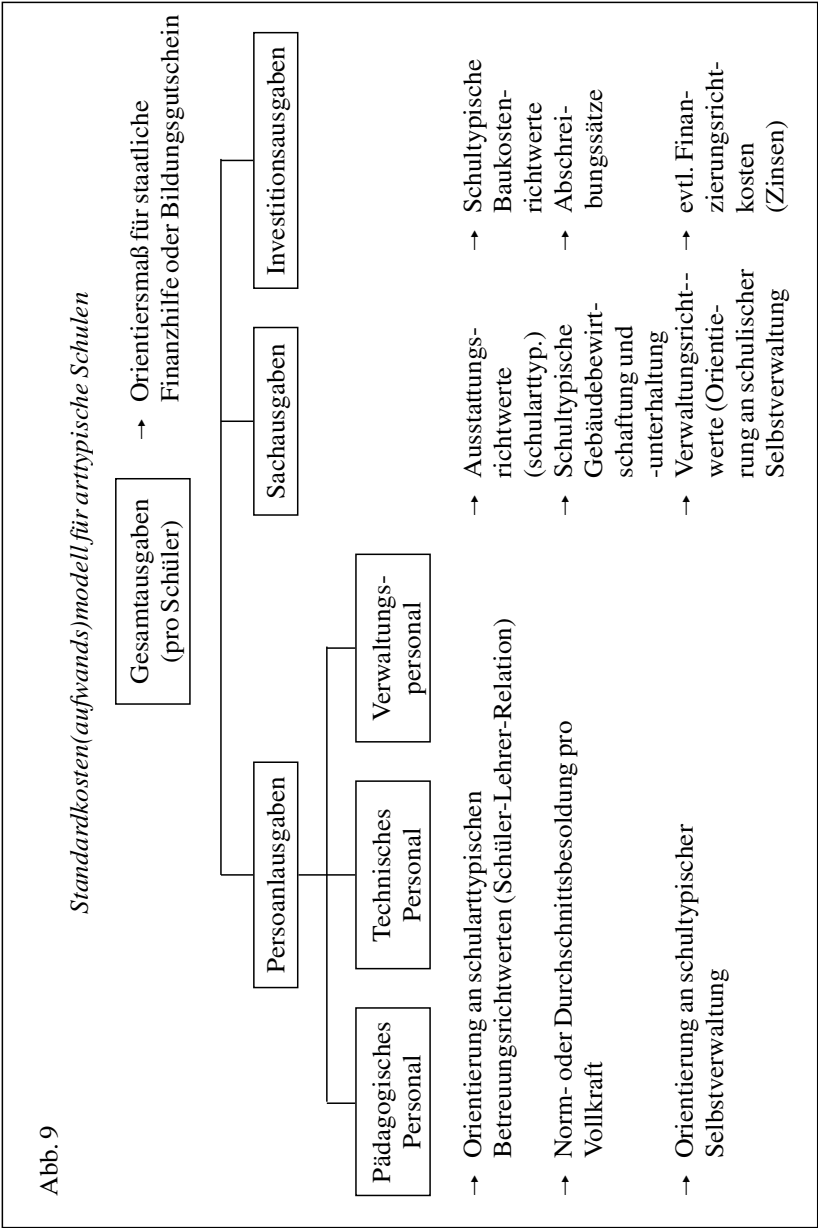
Mit diesem Verfahren ist eine Reihe von Problemen verbunden, die es eben nur als Einstieg in eine weitergehende Rationalisierung mit dem Ziel eines allgemeinen Finanzierungsmodells aller Schulen rechtfertigen. Zunächst das Zeitproblem: Ist-unitcosts sind auf der Basis des derzeitigen staatlichen Rechnungswesens nur mit erheblichem Zeitverzug zu erhalten. Finanzhilfeeinheiten müssen aber zukunftsorientiert ermittelt und bereitgestellt werden. Desweiteren das Problem schwankender Beschäftigung: Schulen unterliegen in ihrer Beschäftigung, d.h. der Schülernachfrage, demographischen Schwankungen, die im Zusammenhang mit der sachbedingten Personalintensität (Personalkosten als tendentielle Fixkosten) zu reziproken beschäftigungsbedingten unitcost-Schwankungen führen. Schulplaner kennen das Phänomen, daß bei Schülerrückgang die sog. Schüler-Lehrer-Relation sinkt und damit die unitcosts steigen und umgekehrt. Indirekt hängt damit auch das Problem der Flächen- und Problemgruppenversorgung zusammen. Hierbei kommt eine tendentiell zu niedriger Beschäftigung nicht aus demographischen, sondern geographischen (Versorgung bevölkerungsschwacher Regionen mit einem differenzierten Schulangebot) und soziographischen (Versorgung von Behinderten und sozialen Problemgruppen) zustande und führt zu tendentiell hohen unitcosts. Dies wird im übrigen z.B. sichtbar bei den unitcosts von Sonderschulen. Schließlich das Problem der verursachungsgerechten Erfassung von Schulausgaben im Rahmen der öffentlichen Finanzwirtschaft. Aufgrund der

kameralistischen Struktur und damit besonderen Logik der öffentlichen Finanzwirtschaft ist es äußerst schwierig, die in vielfältigen Einzeletats verstreuten Ausgaben, die von Schule verursacht werden, zusammenzuführen. Die bisher vorgenommenen unitcost-Berechnungen konnten immer noch nicht alle für Schule anfallenden Ausgaben berücksichtigen, weil z.B. im Rahmen der sog. »Amtshilfe« vielfältige Aufgaben und damit Ausgaben bei »schulfernen Ressorts« anfallen und unter nicht auf »Schule« beziehbaren Ausgabenbezeichnungen verbucht werden. Hier könnte nur eine derzeit unrealistische Reform des öffentlichen Rechnungswesens Abhilfe schaffen.

Um diesen Problemen gerecht werden zu können, müßten die ermittelten unitcosts staatlicher Schularten der Vergangenheit nicht nur trendextrapoliert auf jenes Jahr umgerechnet werden, für das die Finanzhilfe zu ermitteln ist, sondern bedürften entsprechender Korrekturrechnungen, insbesondere für die beschäftigungs-, flächen- und problemgruppenbedingten Schwankungen. Die Kriterien für derartige Korrekturrechnungen müßten aber ebenfalls transparent und damit für die Beteiligten nachvollziehbar gemacht werden. Selbst bei Erfüllung dieser Bedingungen bliebe dieses Verfahren der Finanzhilfeberechnung auf die Dauer unbefriedigend. Um die oben genannten Probleme zu bewältigen, bedarf es des Übergangs vom vergangenheitsorientierten Ist-unitcost-Modell gegebener staatlicher Schularten zu einem gegenwartsbezogenen Standard-unitcost-Modell zunächst ebenfalls nur staatlicher Schularten. In einer letzten Stufe könnte ein solcher Ansatz zu einem Standardkostenmodell für arttypische Schulen in staatlicher wie nicht-staatlicher Trägerschaft weiterentwickelt werden (vgl. Abb. 9).

Gerade auf der Basis der Erfahrungen und Erkenntnisse, die aus den umfangreichen analytischen Ist-unitcost-Berechnungen der Vergangenheit, insbesondere bei staatlichen, aber auch nichtstaatlichen Schularten (Waldorfschulen) gewonnen wurden, lassen sich in Verbindung mit organisationstheoretischen Überlegungen zur Schule, die Ausgangspunkt und Grundlage der Unitcostuntersuchungen sind, methodisch abgesicherte synthetische Richtwerte für schularttypische Schulkostenarten und -unitcostniveaus entwickeln. Die mit Hilfe eines derart von allen Beteiligten gemeinsam entwickelten und angewandten Standardkostenmodells für arttypische Schulen errechneten unitcosts können schließlich direkt zur Grundlage öffentlicher Finanzierung von allen Arten von Schulen, staatlichen wie nichtstaatlichen, gemacht werden.

Ob diese schularttypische Finanzierung von Schularten jedweder Trägerschaft, staatlicher wie nichtstaatlicher, schließlich als Institutionenfinanzierung (Finanzierung der Schule bzw. ihres Trägers) oder als Personenfinanzierung der einzelnen Schüler/Eltern mittels Bildungsgutscheinen o.ä. vorgenommen werden sollte, bleibt eine politische Frage.



Aufruf: Schule neu gestalten

Mehr Menschlichkeit an der Schule verwirklichen –
7 Forderungen, ihre praktische Umsetzung und bildungspolitische
Perspektiven

Schulnot 1994:

Gesellschaftliche Umbrüche, Wertverschiebungen, Sinnverluste und eine Bildungspolitik, die zur Sparpolitik verkümmert.

Öffentlichkeit, Eltern, Wirtschaft und Wissenschaft stellen fest: Die alte Schule ist am Ende – Konturen einer anderen Schule, Neuorientierungen und ein veränderter Bildungsauftrag werden sichtbar. In dieser Situation zwischen Umbruch und Aufbruch fordert die Aktion Humane Schule e.V. (AHS) zum Umdenken in der Gestaltung von Schulen auf. Sie tritt für neue, kreative Bündnisse ein, für eine andere Finanzpolitik im Bildungsbereich: Impulse statt Mängelverwaltung!

Die heutige Schule muß als lebendiger Lernort und Zukunftswerkstatt organisiert werden. Sie darf nicht zur nachsorgenden Therapieanstalt für zunehmende gesellschaftliche Probleme verkommen. Alle sind aufgefordert, mit Zivilcourage und Solidarität eine pädagogische Kultur im Alltag zu entwickeln.

1. Gesellschaftliche Umbrüche verarbeiten

Mit den Lebensverhältnissen in dieser Gesellschaft verändern sich auch die Lernverhältnisse: Aggression, Gewalt, Egoismus, Isolierung, Geld, Macht und Eitelkeit führen verstärkt zu konkurrenz- und konsumorientiertem Bildungsdenken. Darum muß das Verhältnis von »Ich« und »Wir« neu bedacht werden. Die Perspektive ist ein gemeinsames, soziales und ökologisches Lernen für die Zukunft, ein Einüben von Mündigkeit und Verantwortung. Wenn sich in Gesellschaft und Wirtschaft hierarchische Strukturen zu offeneren Systemen verwandeln, muß das auch in den Schulen geschehen. Die Verbindung zwischen fachlichem Wissen und sozialen Fähigkeiten muß verstärkt werden, damit Selbstorganisation gelernt wird – in Gruppen und Teams.

Praxis: Aus den gesellschaftlichen Veränderungen ergibt sich konsequenterweise eine Neudefinition des Leistungsbegriffs: Neben der Sicherung eines Grundbestandes an Wissen und Können und der Ausbildung sozialer

Verhaltensweisen sind stärker zukunftsbezogene Fähigkeiten zu entwickeln: Selbständigkeit, Lernbewußtsein, Kritikfähigkeit, Kooperationsbereitschaft und Problemlösungsverhalten sind »Schlüsselqualifikationen« zur Bewältigung von gesellschaftlichen »Schlüsselproblemen«; ...

2. Die alte Schule überdenken

Eine Schule als »Kindersortieranstalt«, die vielfach in Fächern und Methoden die Produktionswelt von gestern widerspiegelt, hat sich in dieser Gesellschaft überlebt.

In der Entwicklung zwischen Risiko- und Informationsgesellschaft brauchen wir andere, offenere Formen des Lernens und Lebens als die Obrigkeits- und Staatsschule der alten Industriegesellschaft! Unser heutiges Schulsystem zeigt sich dem geistigen und gesellschaftlichen Umbruch immer weniger gewachsen.

Praxisperspektive: Wir brauchen ein integrierendes Schulsystem, eine demokratische Schulstrukturenreform und gleichzeitig die Stärkung der einzelnen Schule als Lern- und Lebensraum. Das amerikanische Modell – teure Privatschulen für die einen, verarmte Staatsschulen für die anderen – kann nicht die Lösung sein; ...

3. Gemeinsam eine neue Schule entwickeln

Die augenblickliche Umbruchssituation ist eine Chance: Schule kann heute von unten durch gemeinsame Arbeit von Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, Kindern und Jugendlichen in der Kommune, im Stadtteil und in der Nachbarschaft weiterentwickelt werden. Dies gelingt um so besser, je mehr sich alle individuell und kreativ für eine positive Veränderung einsetzen. Es ist logisch: Gerade dann, wenn im Bildungssystem weiter gespart wird, müssen die Betroffenen ihre Angelegenheiten stärker in die eigenen Hände nehmen, um einen Wandel zu erreichen. Dann kann Schule zu einem Erfahrungsraum werden für eine anspruchsvolle Arbeit mit Lern- und Lebensfreude. Dann erwächst aus dem sozialen Miteinander und in der Auseinandersetzung mit den Widersprüchlichkeiten des schulischen Umfeldes das neue Bild: Schule als offener Lernort!

Praxisstichwörter: Schule als Nachbarschaftsschule in der Öffnung nach außen und innen; Elternmitarbeit in der Entwicklung des Schulprofils; Veränderung der Organisations- und Arbeitsformen; Rhythmisierung des Schulalltags; eine gesunde Schule; ...

4. Kindern Zuversicht und Zukunft geben

Eine unteilbare Aufgabe für Eltern und Schule ist eine Erziehung, die Kinder und Jugendliche stark macht: Sie brauchen Zuwendung, Zuversicht und Zukunft, um problematische Lebensverhältnisse zu bewältigen. Ihre Leistungsfähigkeit wird entwickelt, wenn sie dort »abgeholt werden, wo sie sich befinden«, das heißt: Individualität statt Uniformität! In der Schule und zu Hause sollten alle Kinder und Jugendliche das Gefühl haben: Ich werde um meiner selbst willen akzeptiert und angenommen; auch ich werde gebraucht, auch ich kann etwas Nützliches für die Gemeinschaft tun. Kinder »stark zu machen« heißt gleichermaßen, ihre Gegenwart und Zukunft mitzugestalten und ihre Selbständigkeit zu fördern. Sie haben auch in der Schule das Recht, ein Kind zu sein.

Praxisideen: Gespräche mit Eltern, Lehrern, Experten zu Erziehungsfragen; Netzwerke für die Zukunft aufbauen z.B. in der Berufsvorbereitung authentische Tore zur Welt öffnen: präventive Kooperation mit Handwerk, Wirtschaft, Industrie; ...

5. Gemeinschaftssinn stärken

Schule als Gemeinschaft lebt auch von der Verantwortung des Einzelnen für das »Wir«. Den notwendigen Gemeinschaftssinn entwickeln Kinder und Jugendliche, wenn sie in ihrem sozialen Umfeld Gelegenheit zu moralischer Selbständigkeit haben. Dieses Lernen beginnt bei ihren Bezugspersonen: Kooperation, Selbständigkeit, Toleranz und die Fähigkeit zur Integration können besser erworben werden, wenn die Erwachsenen sich selbst als Teil einer gerechten Gemeinschaft verhalten. Die praktische Auseinandersetzung mit Normen, Regeln und Werten muß weit über die von der Öffentlichkeit und Wirtschaft geforderten »Schlüsselqualifikationen« hinausgehen. Schule ist nicht nur Zubringer für Wirtschaft und Wissenschaft, sondern hat auch »humane Kompetenzen« wie Kritikfähigkeit, Zivilcourage und Verantwortungsbereitschaft als Grundlage demokratischen Lebens zu vermitteln.

Praxisideen: Klassenrat; Kinderkonferenz; Kinderparlament; Helfersysteme in der Klasse – Tutorsysteme in der Schule; vielfältiges Schulleben; Friedfertigkeit in der Schule entwickeln; ...

6. Unterricht öffnen

Im Schulalltag sind Öffnung, Bewegung, Vielfalt und Prozeßorientierung wichtiger als die eine Sicht des Lehrens und Lernens, als das Einheitsmuster eines lehrerzentrierten Unterrichts, als die eine Methode. Gemeinsam Unterricht zu entwickeln und die Mitplanung von Schülern zu ermöglichen, stärkt ihre Selbständigkeit und das Lernen des Lernens. In der Mischung von offenen und gelenkten Phasen, im Experimentieren, forschenden Lernen, in der Projektarbeit, in der Methodenvielfalt liegen die Chancen. Dadurch wird Kindern und Jugendlichen die Verantwortung für ihr eigenes Lernen deutlicher als bisher. Problemlösendes und vernetztes Denken, ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen fördern Schüler mehr als das Auswendiglernen vorgegebener Lösungen.

Praxisperspektiven: Binnendifferenzierung des Unterrichts; Wochenplanarbeit; freie Arbeit; Erlernen vielfältiger Arbeitstechniken; Experten in der Klasse; Lernen in der Nachbarschaft der Schule; ...

7. Freiräume erkämpfen

Auch heute ist es in dieser Gesellschaft noch möglich, Freiräume zu erkämpfen. Die Integration Behinderter in der Schule, die Öffnung des Unterrichts und viele andere Beispiele zeigen, wie mutige und engagierte Eltern und Lehrer zusammen mit anderen Verbündeten durch beharrliches Eintreten für ihre Überzeugungen bundesweit Erfolge erzielen. Das Leitprinzip »Mündigkeit« lebt von der Selbsterneuerung erstarrter Systeme von unten, in den Klassen, in der Schule und in der Nachbarschaft. Der zunehmenden gesellschaftlichen Isolierung vieler Menschen können wir durch eine integrative Arbeit vor Ort begegnen. Die Schule kann dabei eine für alle offene »Werkstatt« sein – dort ermöglichen Eigeninitiative, Selbständigkeit und die Erfahrung menschlicher Nähe die jetzt gefragte Gemeinsamkeit.

Praxis: Elternstammtisch; Schulkonferenz; Runder Tisch Bildungspolitik; neue Nachbarschaftsschulen; Ganztagschulen; Lernen von alternativen Schulen; »Schulautonomie« – Verantwortungsbereiche in der Schule stärken; ...

Bildungspolitische Konsequenzen

1. Mehr Vorsorge statt Nachsorge als Leitidee der Schulpolitik
2. Langfristig den europäischen Standard der achtjährigen gemeinsamen Schule anstreben, kurzfristig: eine sechsjährige Grundschule

3. Mehr Flexibilität bei der Einschulung, den Übergängen, den Schullaufbahnen und beim Jahrgangsprinzip
4. Keine Mammutschulen
5. Keine Klasse über 25 Schüler
6. Mehr Selbständigkeit und Gestaltungsfreiheit für die einzelne Schule (»Schulautonomie«)
7. Leistungsbewertung in verbaler Form
8. Klassenlehrer und Teams statt einer Überzahl von Fachlehrern
9. Grundlegende Reform der Lehreraus- und -fortbildung: mehr Pädagogik, Psychologie und Praxisbezug
10. Wirksame Demokratie: mehr Eltern- und Schülerbeteiligung; Schulkonferenzen einführen und weiterentwickeln

Die Mitwirkenden dieses Heftes:

Aktion Humane Schule

Bundesverband: Detlef Träbert, Werfelweg 2, 70437 Stuttgart

Fritz Andres

Dhauner Straße 180, 55606 Kirn

Eckhard Behrens

Bergstraße 29, 69120 Heidelberg

Deutscher Lehrerverband

Karl-Barth-Straße 102, 53129 Bonn

Rüdiger Haug, Dipl.-Kaufmann

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt

Theo Liket, stv. General-Inspekteur a. D. in den Niederlanden

Landkhorstlaan 87, 2101 BB Heemstede, Niederlande

Heinz-Hartmut Vogel

Roßbauchtert 6, 73087 Boll-Eckwälden

Manfred Winz, lic. rer. pol.

Derendingen Straße 60, CH-4562 Biberist

Kein Globalhaushalt ohne Bildungsgutscheine

Eckhard Behrens

In einem hochschulpolitischen Leitartikel unter dem provokanten Titel »Mogelwort Autonomie« schrieb Kurt Reumann in der FAZ vom 2. März 1994 über die Sorgen der Universitätsleitungen vor einem Danaergeschenk der Finanzminister. Im Finanzpoker zwischen Staat und Hochschulen sei die Autonomie zu einem Mogelwort geworden. Die Finanzminister wollen den Hochschulen den »Globalhaushalt« schmackhaft machen gegen den Verzicht auf ihr Erstgeburtsrecht auf eine leistungsgerechte staatliche Finanzierung. Was nützt die Dispositionsfreiheit der Hochschulen auf der Ausgabenseite, wenn auf ihrer Einnahmenseite der Finanzminister tun und vor allem lassen kann, was er will, ohne daß die Öffentlichkeit die Willkür durchschauen kann?

Globalhaushalte müssen richtig finanziert werden. Soweit die Hochschulen bestimmte Leistungen – z.B. in der Lehre – erbringen, müssen sie einen Rechtsanspruch auf gesetzlich definierte staatliche Zahlungen haben, z.B. auf Studiengebühren, die der Finanzminister pro Student oder pro Absolvent an die Hochschulen bezahlt – wie in den Niederlanden. Das vernünftigste System wäre die Ergänzung des Abiturs durch Bildungsgutscheine, die der Student semesterweise an seine jeweilige Hochschule weitergibt, die dafür vom Finanzminister einen gesetzlich definierten, kostendeckenden Geldbetrag erhält.

Die Zahl der Bildungsgutscheine bestimmt der Staat, indem er das Abitur gewährt oder verweigert. Den Wert der Bildungsgutscheine bestimmt der Lan-

desgesetzgeber auch. Aber wenn der Staat diese Entscheidungen getroffen hat, haben die Hochschulen sichere Kalkulationsgrundlagen. Wenn sie mehr Abiturienten nehmen, bekommen sie auch mehr Geld. Und wenn der Staat die Bildungsgutscheine nicht der allgemeinen Kostenentwicklung anpaßt oder gar kürzt, dann fällt das jedermann auf; die öffentliche Kontrolle über die finanzielle Fairneß des Staates gegenüber den Hochschulen wird funktionieren. Finanzielle Mogeleien fliegen auf.

Man stelle sich vor: Bayern gibt weniger Bildungsgutscheine (Abiture), dafür aber für den einzelnen Gutschein mehr Geld als Hessen. Da kann doch jeder Bürger mitreden! Heute haben wir ökonomisch dieselbe Situation, aber der Bürger kann nicht mitreden, weil die Zahlen undurchschaubar sind. – Wie wäre es, wenn Hessen nicht nur viele Abiture ausstellen, sondern die Bildungsgutscheine besser dotieren würde als andere Länder? Würden die hessischen Abiturienten dann weltweit als Studenten willkommen sein? Hochschulen, die sich ihre Einnahmen für die Lehre nur im Wettbewerb um Studenten verdienen können, die sie von der Qualität ihrer Ausbildungsleistungen überzeugt haben, werden in der Öffentlichkeit bald so viel Vertrauen genießen, daß sie ihre Studenten selbst auswählen dürfen. Eine freie Auswahl ist nur möglich, wenn die Hochschulen einerseits viele Bewerbungen auf sich ziehen und sich andererseits vor Überfüllung durch einen NC schützen können. Aber Hochschulen, die Studenten brauchen, um Einnahmen

zu erzielen, werden die Zulassungszahlen nicht zu niedrig festsetzen, sondern ihre Ausbildungskapazitäten ohne staatlichen Zwang mobilisieren. Das ist die von privaten Hochschulen her bekannte Wirkung von Studiengebühren. Für die Wirkung auf die Hochschulen ist es gleichgültig, ob die Studiengebühren von den Eltern oder vom Staat für die Studenten bezahlt werden. Ebenso gleichgültig ist es, ob die

Hochschulen staatlich oder privat sind. Wir sehen in den USA und den Niederlanden, daß sie sich alle wie private verhalten, wenn sie ähnlich finanziert werden. *)

*) Die FAZ brachte den vorstehenden Text am 11. März 1994 im wesentlichen unverändert als Leserbrief des Seminars für freiheitliche Ordnung e.V. mit der Überschrift »Bildungsgutscheine für Abiturienten«.

Das Gummiband zwischen Geldmenge und Preisniveau

Eckhard Behrens

Im Wirtschaftsteil der FAZ Nr. 166 vom Mittwoch, dem 20. Juli 1994 – Seite 13 – kommentierte der Leiter der Wirtschaftsredaktion, Hans D. Barbier, die gegenwärtig zunehmend diskutierte währungspolitische Frage der Verlässlichkeit des Zusammenhangs zwischen Geldmenge und Preisniveau. Der Kommentar trug den Titel »Die Stabilität am Gummiband«.

Dieses Bild vom Gummiband sollte in das Standardvokabular der künftigen währungspolitischen Diskussion eingehen. Es ist ein journalistischer Volltreffer, der die Blicke der verunsicherten Öffentlichkeit in die richtige Richtung lenkt.

Gleich zweimal betont Hans D. Barbier zutreffend, »solange die Zirkulationsgeschwindigkeit des Geldes sich nicht bedeutsam ändert« und »solange die Umlaufgeschwindigkeit eine berechenbare Größe bleibt«, könne am Geldmengenkonzept festgehalten werden.

Hat sich die Umlaufgeschwindigkeit wirklich nicht bedeutsam verändert und ist sie wirklich eine berechenbare Größe geblieben? Oder ist gerade sie das Gummiband zwischen Geldmenge und Preis-

niveau, dessen zunehmende Elastizität die Zweifel am Zusammenhang zwischen Geldmenge und Preisniveau rasant wachsen läßt? Wer der Forderung des einflußreichen FAZ-Kommentators folgen will, das Konzept beibehalten, es aber in der Praxis zu verbessern, der sollte sich fragen, ob nicht Veränderungen der Umlaufgeschwindigkeit, die bisher nicht ausreichend beobachtet wurden, die unglaubliche Dehnbarkeit des Gummibandes erklären können, an dem die Bundesbank die Preisentwicklung führen möchte.

Die Bundesbank sollte sich für die kurzfristigen Veränderungen der Umlaufgeschwindigkeit und ihre Bestimmungsfaktoren mehr als bisher interessieren. Nehmen wir diese Veränderungen überhaupt rechtzeitig wahr, messen wir sie zeitgleich und direkt oder berechnen wir sie nur im Nachhinein (aus BPI und M3) für allzu lange Zeiträume? Messen und prognostizieren wir sie genau genug? Könnte die empirische Wirtschaftsforschung hier nicht mehr leisten? Die Kosten der Entwicklung und des regelmäßigen Einsatzes geeigneter empirischer

Verfahren dürften bezahlbar sein; sie würden doch den Bundesbankgewinn kaum spürbar mindern.

Erst nach der Bewältigung der Meßaufgabe wird sich die weitere Frage stellen, mit welcher Strategie der Erwartungsbildung die Bundesbank die Veränderungen

der Umlaufgeschwindigkeit so berechenbar steuern kann, daß dieses Gummiband seine Überelastizität verliert. Erst nach Verstetigung der Umlaufgeschwindigkeit kann die Geldmengenexpansion die Entfaltung des Potentials direkt bewirken.

Fünfprozentklausel entschlacken!

Ein Beitrag zur Vitalisierung der Demokratie

Fritz Andres

Der alleinige Zweck der sog. Fünfprozentklausel im Wahlrecht besteht darin, den Parteien, die weniger als 5 % der Stimmen erhalten haben, den Zugang zum Parlament zu versperren. Sie hat aber auch zur Folge, daß Voten mündiger Bürger wirkungslos werden, und daß, wegen befürchteter Wirkungslosigkeit, viele Bürger die kleinen Parteien gar nicht erst wählen, ja sich mit ihnen nicht befassen, und gute Leute sich vom Engagement bei ihnen abhalten lassen.

Dabei wären diese Nebenwirkungen – ohne Beeinträchtigung der Hauptwirkung – sehr einfach abzustellen. Man brauchte dem Bürger nur zur Zweitstimme eine Zweit-Ersatzstimme zu geben, die zum Tragen kommt, wenn die mit der Zweitstimme gewählte Partei an der Fünfprozentklausel scheitert¹⁾. Dann könnte jeder ganz unbefangen und ohne die Gefahr des Stimmverlusts auch kleine Parteien wählen. Er wüßte, daß notfalls seine Ersatzstimme gilt.

Verbessern sich die Chancen kleiner Parteien, werden befähigte Menschen eher bereit sein, sie zu gründen bzw. sich in ihnen zu engagieren. Das teilweise nicht gerade ansprechend wirkende Spektrum dieser Parteien könnte sich qualitativ in ein paar Jahren erheblich verbessern. Wer

eine Vorstellung davon hat, welche Bedeutung kleinen Parteien als unbequemer Ideenlieferant in der Demokratie eigentlich zukommen könnte – die Übernahme grüner Ziele in die Programme der etablierten Parteien in den letzten Jahren ist das wichtigste, aber eben viel zu seltene Beispiel dafür –, der wird eine solche Vitalisierung der Demokratie als einen Beitrag zur Überwindung der politischen Stagnation sowie der Politik- und Parteienverdrossenheit begrüßen.

Ziel des Wahlsystems muß es u.a. sein, die Gründe für taktisches Wählen so weit als möglich zurückzudrängen, damit der Bürger unbefangen wählen kann, was er für gut und wen er für fähig hält. Durch die Ersatzstimme würde ihm dies in einem nicht unwesentlichen Bereich ermöglicht. Dabei bliebe die Sperrwirkung der Fünfprozentklausel in vollem Umfang erhalten. Ein bißchen mehr Zählerei am Wahlabend sollte die Sache wert sein

1) Dieser Vorschlag wird bereits diskutiert von Ulrich Wenner in seinem Buch: »Sperrklauseln im Wahlrecht der Bundesrepublik Deutschland«, Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main, 1986, S. 412 ff; dort sind auch Beiträge weiterer Autoren aufgeführt, die den Vorschlag behandeln.

Walter Hamm:
Zeit zum Umsteuern – Wohnungspolitik im Spannungsfeld von Wirtschaft und Gesellschaft

*Frankfurter Institut – Stiftung für Marktwirtschaft und Politik
Kaiser-Friedrich-Promenade 157, 61352 Bad Homburg
ISBN 3-89015-043-8, 1994, brosch., 92 Seiten, DM 11,-*

Dieses Büchlein hat Gewicht. Es macht an einem nur schwer überschaubaren Politikbereich, der Wohnungspolitik, deutlich, was ausgewiesene Vertreter der *Sozialen* Marktwirtschaft an Lösungen anzubieten haben. Sein Autor ist Professor der Volkswirtschaft und Mitglied des neoliberalen „Kronberger Kreises“, dessen Frankfurter Institut die Schrift herausgegeben hat.

Es wird nicht nur die Widersprüchlichkeit der bisherigen Wohnungspolitik durchschaubar gemacht, sondern auch aufgezeigt, wie mit den bisher schon aufgewendeten Mitteln sozial weit wirksamer geholfen werden könnte. Dabei werden nur die notwendigsten Zahlen genannt, aber diese sind treffsicher ausgewählt und in anschaulicher Weise in die gesamtwirtschaftlichen Zusammenhänge eingeordnet.

Es wird gezeigt, warum es marktwirtschaftlich verständlich ist, daß Angebot und Nachfrage bei Wohnungen seit längerem weit auseinanderklaffen und daß dies nicht so sein müßte. Die künstlich gedrückten Mieten bewirken einerseits eine zu starke Entfaltung der Nachfrage nach Wohnungen und schrecken andererseits das Angebot ab. Wegen der gedrückten Mieten kommen Angebot und Nachfrage nicht zum Ausgleich. Die Nachfrage aller Bevölkerungskreise wird aufgebläht –

auch die der Besserverdienenden. Der nicht zum Ausgleich kommende Markt begünstigt ökonomisch diejenigen, die eine Wohnung haben und benachteiligt die schlechterverdienenden Wohnungssuchenden – insbesondere soweit sie auch noch Kinder haben. Der Marktausgleich kann durch das bisherige System der Eingriffe in die Marktkräfte und durch die bisherigen Formen der Subventionen nicht bewirkt werden.

Wer den Marktausgleich will, muß doppelt ansetzen: Die Nachfrage muß an der richtigen Stelle – dort wo kein sozialer Schaden entsteht – gedämpft und das Angebot muß wesentlich ausgedehnt werden. Kapital steht in Deutschland genug zu Verfügung, um viel mehr Wohnungen zu bauen – nur wird es für diesen Zweck nicht ausreichend mobilisiert. Walter Hamm setzt darauf, daß 80 % der Deutschen im Eigentum wohnen möchten, aber nur 40 % es auch wirklich tun. Dieses Potential unerfüllter Wünsche gilt es wohnungspolitisch zu nutzen, wenn man das Wohnungsangebot durch Neubau ausweiten will. Dabei soll der Staat sich auf Hilfen für diejenigen Haushalte beschränken, die nicht genügend Eigenkapital aufbringen können, um sich Wohnungseigentum ganz aus eigener Kraft leisten zu können. Diese Haushalte stehen aber zum Teil schon an der Schwelle zum Wohnungsei-

gentum. Staatliche Hilfe zur Selbsthilfe kann diesen „Schwellenhaushalten“ rechtzeitig für die Phase der Kindererziehung zu Wohnungseigentum verhelfen.

Unterhalb der Gruppe der Schwellenhaushalte muß mit dem Ankauf von zeitweisen Belegungsrechten für Mietwohnungen und mit ausreichendem Wohngeld geholfen werden. Beide Instrumente beeinträchtigen die ausgleichenden Marktfunktionen nicht. Oberhalb der Gruppe der Schwellenhaushalte sind staatliche Hilfen ganz unverzichtbar.

Auch mit der kommunalen Planungs- und Bodenpolitik geht Hamm mit deutlichen Worten ins Gericht. Immer wieder verweist er auf die Erleichterungen, die Gemeinden und Kirchen als Bodeneigentümer den „Schwellenhaushalten“ durch die Bereitstellung von Wohnungsgrundstücken im Erbbaurecht bieten könnten. Besonders dringlich sei dies in den Ballungsräumen, wo der Kapitalaufwand für den Boden sonst bis zu 60 % des Gesamtprojekts betrage. Auf die häufig zu beobachtenden Fehler der Gemeinden und Kirchen beim Abschluß von Erbbaupflichten geht Walter Hamm leider nicht ein. Auch die Möglichkeiten, die Baulandbereitstellung und -verbilligung durch eine Grundsteuerreform wesentlich zu fördern, erwähnt er leider nicht. Die Leser dieser Zeitschrift sind mit diesen Möglichkeiten der Fortentwicklung der Sozialen Marktwirtschaft gut vertraut.

Von diesen Schwachpunkten abgesehen ist das Büchlein ein hervorragend klar geschriebener Leitfaden zu einer sozialliberalen Wohnungspolitik, die sich bruchlos in die Soziale Marktwirtschaft einfügt.

Die Lektüre macht wirklich Mut zum Umsteuern in der Wohnungspolitik!

Zum Beginn der neuen Bonner Legislaturperiode wird die wohnungspolitische Diskussion durch die Veröffentlichung der Empfehlungen einer von der alten Regierung berufenen Expertenkommission weitere Anstöße erhalten. Hoffentlich bekommt die Wohnungspolitik bald umfassende Einsichten in die volkswirtschaftlichen Zusammenhänge von Markt, Geld- und Sachkapital sowie vom Boden, auf dem sich das Wirtschaften ökologisch tragbar vollziehen soll.

Die Zukunft der Sozialen Marktwirtschaft wird im demokratischen Prozeß gestaltet. Sie wird deshalb entscheidend davon abhängen, ob es gelingt, das soziale Grundbedürfnis „Wohnung für alle“ in überzeugender Weise angemessen zu befriedigen. Nur im Wege einer konsequent sozialen Marktwirtschaft kann die Wohnungswirtschaft so leistungsfähig gemacht werden, daß der politische Mißbrauch dieses Grundbedürfnisses für die Aufrechterhaltung einer unzeitgemäßen Privilegien-Zuteilungswirtschaft nach und nach beendet werden kann. Wer den Fragen der sozialen Gerechtigkeit – wie so viele Liberale – ausweicht, findet für seine Lösungsvorschläge keine demokratischen Mehrheiten! Walter Hamm spricht nicht nur von der Effizienz des Marktes, sondern bewertet die Wohnungspolitik in erfrischender Offenheit vom Standpunkt sozialer Gerechtigkeit. Wo seine Pfeile treffsicher fliegen, wird sich mancher ducken müssen.

Eckhard Behrens

Helmut Creutz

Das Geldsyndrom

Wege zu einer krisenfreien Marktwirtschaft

Hier liegt endlich ein Buch vor, das dem Laien wie dem Insider Aufschluß gibt über die Rolle, die das Geld bei politischen Vorgängen spielt. Umfassend und spannend antwortet es auf Fragen, die sich fast jeder schon einmal gestellt hat. Zum Beispiel, warum trotz häufiger Weltwährungs- und G7-Konferenzen die Finanzwelt immer mehr aus den Fugen gerät; warum die weltweit vagabundierenden Milliardenströme immer größer werden, die Kurse an den Aktien- und Devisenmärkten immer verrückter reagieren, die Notenbanken Geldmenge und Kaufkraft nicht in den Griff bekommen und die Zinsschwankungen Konjunktur und Krisen bestimmen. Vielleicht haben Sie sich auch schon gefragt, warum wir eigentlich jedes Jahr unsere Wirtschaftsleistung steigern müssen, warum auch in den reichen Industrienationen die Verschuldung, die Armut und die Arbeitslosigkeit immer größer werden und in aller Welt die gewaltsamen Auseinandersetzungen und Bürgerkriege zunehmen. Oder Sie können nicht begreifen, daß trotz 40jähriger Entwicklungshilfe der Süden immer mehr zurückgefallen ist; trotz jahrzehntelanger Abrüstungsverhandlungen der Overkill unvorstellbare Ausmaße angenommen hat; trotz höherem Wissensstand die Wirtschaftskrisen zunehmen und trotz 20 Jahren Umweltbewußtsein die Zerstörungen weitergehen.

In diesem aktuellen Buch wird nachgewiesen, warum alle diese Fehlentwicklungen mit den Strukturen unseres Geldsystems zusammenhängen und daß ohne deren Korrektur kaum Hoffnung auf eine Lösung der vielfältigen Probleme besteht.

Aber nicht nur grundlegende Wechselwirkungen zwischen Geld und Gesellschaft, Währung und Wirtschaft werden, ausgehend von offiziellen Daten, anschaulich erklärt. Auch eine Fülle interessanter Details, durch griffige Vergleiche und ca. 80 Grafiken verdeutlicht, machen dieses Buch zu einer Fundgrube für jeden.

Besonders wichtig: Die konkreten Vorschläge zur Überwindung der Fehlstrukturen unseres Geldes. Denn nur mit einem störungsfrei funktionierenden stabilen Geld können wir endlich zu einer gerechten und stabilen Wirtschaft und Gesellschaft kommen, die auch der Umwelt eine Chance gibt.

448 Seiten, 77 Grafiken, zahlreiche Tabellen**Helmut Creutz, Monheimsallee 99, D-52062 Aachen****WIRTSCHAFTSVERLAG****Langen Müller/Herbig****Ab sofort als Ullstein-Taschenbuch
wieder im Handel / Preis: DM 24,90****DER AUTOR**

► Helmut Creutz, Jahrgang 1923, hat die Wirtschaft fast 40 Jahre lang in der Praxis studiert: in deutschen und russischen Fabriken, als Techniker, Betriebsleiter und freier Architekt. Nebenbei war er als Fluglehrer, Erfinder und Schriftsteller tätig. Sein Betriebsrätgebuch »Gehen oder kaputtgehen« und sein Schulrätgebuch »Haken krümmt man beizeiten« erliefen in den 70er Jahren eine breite Resonanz. Herausgefordert durch eine Leserschaft, die er widerlegen wollte, beschäftigte er sich seit 1980 mit dem »verfluchten Geld« und dessen Auswirkungen auf Wirtschaft und Gesellschaft. In zahlreichen Veröffentlichungen, Vorträgen und Seminaren hat er seine wirtschaftsanalytischen Untersuchungen dargelegt. 1990 erhielt er einen Lehrauftrag an der Uni Kassel und wurde von mehreren Seiten für den Alternativen Nobelpreis vorgeschlagen.

Als Buchveröffentlichungen erschienen bisher: »Wachstum bis zur Krise« (mit W. Onken und D. Suhr) und »Bauen, Wohnen, Mieten - Welche Rolle spielt das Geld?«. Im vorliegenden Buch sind seine aufschlußreichen Erkenntnisse in wesentlich erweiterter und aktualisierter Form zusammengefaßt.

KURZTEXT

► Dieses faktenreiche Geldbuch eines Wirtschaftspraktikers und -analytikers verhilft dem Leser zum Verstehen der oft nebulösen monetären Vorgänge. Es eröffnet völlig neue Einsichten über die Beziehungen zwischen unserem Geld und den Problementwicklungen unserer Tage und zeigt Wege zur Überwindung der geldbezogenen Fehlstrukturen.



Foto: Jürgen Sartorius

Lothar Vogel

Der dreigliedrige Mensch

Morphologische Grundlagen einer allgemeinen
Menschenkunde

Mit Zeichnungen von Alfred Stolle und Andreas Sauer

Herausgegeben von der Naturwissenschaftlichen, der
Pädagogischen und der Medizinischen Sektion der Freien
Hochschule für Geisteswissenschaft am Goetheanum, Dornach

3. umgearbeitete und nochmals wesentlich erweiterte Auflage 1992
536 Seiten, mit 160 Zeichnungen, gebunden, Leinen
Fr. 80,—/DM 89,— ISBN 3-7235-0490-6

In 3. Auflage und nicht nur in umgearbeiteter, sondern wesentlich erweiterter Form erschien jetzt das Buch von Lothar Vogel: Der dreigliedrige Mensch. Schon seit seiner 1. Auflage 1967 gehört es zu den menschenkundlichen Standardwerken nicht nur für Waldorfpädagogen und Künstler, sondern auch für den Grundlagen suchenden Mediziner. . . (In dieser Auflage) ist in der Tat richtiges Neuland dazu erobert worden: die Bereiche des Hautorgans, des zentralen und vegetativen Nervensystems und das der Sinnesorganisation.

Lore Deggeller. »DAS GOETHEANUM « N35, 1992

Sehr hilfreich für nicht nichtmedizinische Leser sind die als Fußnoten gegebenen Worterklärungen und besonders die zahlreichen treffenden und unmittelbar erhellenden Dichterworte und Aphorismen.

Klaus Charisius, Der Lehrerrundbrief

Dieses Buch ist eine Tat. Sie verändert das Denken, verwandelt das Empfinden und entflammt das Wollen. Mögen viele Menschen von der Geisteskraft dieses Buches berührt werden.

Claus Rasmus, »Der Merkurstab«, Heft 5, 1992

Inhalt:**Erkenntnismethodische Betrachtung zur Morphologie****Das Knochensystem**

Die Aufrechte. Das Skelett. Die Wirbelsäule. Der Schädel. Das Brustskelett. Das Becken.
Das Gliedmaßenskelett

Der Säfteorganismus

Über das Wesen des flüssig-organischen Geschehens (Betrachtung zur Humorallehre).
Der Lymphorganismus, Die Lymphe – das Wesensorgan des ätherischen Menschen.
Leben und Gestalt (das Zellproblem)

Die Dreigliederung von Haut- und Nervenorganisation**NEU!****und die Welt der Sinne**

Die Haut. Der Nervenorganismus. Das Gehirn. Das Rückenmark. Die autonome
Nervenorganisation (der Sympathicus). Die Sinnesorganisation. Das Ohr. Das Auge.
Die zwölf Sinne

Der Rhythmische Organismus

Der Rhythmus. Der Blutkreislauf. Die Atmung. Der pneumatische Mensch – Sprache und
Gesang. Der Sprachorganismus

Lebensorganisation, Ernährung

Der Verdauungsorganismus, Die vier großen Leibesdrüsen, Ichwirksamkeit

Der Bewegungsmechanismus

Zur Entwicklungsgeschichte der Muskulatur. Muskeltonus und Funktion. Wärme und Bewe-
gung. Der Bewegungssinn

Die Temperamente. Mensch und Tier. Dreigliederung**Zum menschenkundlichen Lehrplan der Waldorfschule****ZUM AUTOR**

Lothar Vogel, geboren 19. Oktober 1917 in Wonsheim, Rheinland-Pfalz.
Besuch der Freien Waldorfschule in Stuttgart. Medizinstudium in Prag und
Tübingen. Promotion über »Das Bild der Krankheit in Natur und Geistesan-
schauung Goethes«, Tübingen 1944.

Bis 1976 Schularzt und Lehrer an den Waldorfschulen Wuppertal und Ulm,
Mitbegründer der heilpädagogischen Troxlerhaus-Einrichtungen in Wupper-
tal, Kurse am Lehrerseminar Stuttgart und sozialwissenschaftliche Tätigkeit
im »Seminar für freiheitliche Ordnung« (Zeitschrift »Fragen der Freiheit«).

Veröffentlichungen:

»Der dreigliedrige Mensch« 1. Auflage Dornach 1967, 2., erweiterte Auflage
Dornach 1979, 3., umgearbeitete und nochmals wesentlich erweiterte Auflage
Dornach 1992.

»Die Verwirklichung des Menschen im sozialen Organismus«, Boll-Eckwäl-
den 1973.

»Das Naturgedicht. Naturgeschichte in Gedichten« Band I, Dornach 1986.
Zahlreiche Aufsätze zu Anthropologie, Goetheanismus und Sozialwissen-
schaften in der Zeitschrift »Fragen der Freiheit«.

KARL-WALKER-PREIS 1995

STUDIENWETTBEWERB

aus Anlaß des zwanzigjährigen Bestehens der
Stiftung für persönliche Freiheit und soziale Sicherheit

THEMA DES WETTBEWERBS:

Arbeitslosigkeit – wie kann sie überwunden werden?

1. Preis: DM 10.000

2. Preis: DM 5.000

3. Preis: DM 2.000

**Gegebenenfalls werden bis zu fünf weitere Arbeiten mit jeweils
DM 500 prämiert.**

Im Zusammenhang mit der Diskussion um die Arbeitslosenproblematik sollen die
Bewerberinnen und Bewerber die herrschenden Arbeitsmarkttheorien kritisch untersuchen und
unter Einbeziehung empirischer Analysen Ansätze zu ihrer Weiterentwicklung aufzeigen.

Diese Untersuchungen betreffen vor allem folgende Fragen:

**Womit läßt sich der langfristige Anstieg der Arbeitslosigkeit ab Anfang
der 70er Jahre erklären?**

**Wodurch kommt es zu den schubartigen Zunahmen der Entlassungen
und damit der Arbeitslosenzahlen?**

**Haben Schwankungen des Geldumlaufs bzw. andere geldbezogene
Mechanismen Auswirkungen auf die Beschäftigungslage?**

**Hat das überproportionale Wachstum der Geldvermögen, Schulden und
Zinsströme Einfluß auf die Arbeitslosigkeit?**

**Kann durch die Schaffung neuer Arbeitsplätze das Problem einer dauerhaften
Lösung zugeführt werden?**

Teilnahmeberechtigt sind alle immatrikulierten Studierenden der
Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.

Nähere Informationen über die Wettbewerbsbedingungen, den Veranstalter und die Jury
sowie Literaturhinweise können bei der Geschäftsstelle der Stiftung,
Pinnaudamm 4, D-25421 Pinneberg, angefordert werden.

Die mitarbeitenden Autoren tragen die Verantwortung für ihre Beiträge selbst.

Für nichtverlangte Manuskripte kann keine Gewähr übernommen werden.

Gesamtinhaltsverzeichnis der in »Fragen der Freiheit« erschienenen Beiträge kann angefordert werden.

Zweimonatsschrift »Fragen der Freiheit«
Herausgeber: Seminar für freiheitliche Ordnung e. V.
Begründet durch Diether Vogel †, Lothar Vogel,
Heinz-Hartmut Vogel

Bezug: Seminar für freiheitliche Ordnung e. V.,
D-73087 Boll, Badstr. 35, Telefon (071 64) 3573

Preis: Jahresabonnement DM 60,—, sfr. 60,—, ö. S. 500,—
(einschließlich Versandkosten)

Wer die steuerlich als gemeinnützig anerkannte Arbeit des Seminars für freiheitliche Ordnung e. V. als *förderndes Mitglied* mit einem Mindestbeitrag von DM 125,— (sfr. 125,—/ ö. S. 900) pro Jahr unterstützt, wird über die Arbeitsergebnisse durch die regelmäßige, *unentgeltliche* Lieferung der »Fragen der Freiheit« informiert.

Einzelhefte: DM 10,— sfr. 10,—, ö. S. 80,— (zuzügl. Versandkosten)

*Sammel-
mappen:* jeweils für 1 Jahr DM 10,—, sfr. 10,—, ö. S. 85,—
zuzügl. Versandkosten. Abonnement möglich

Bank: Kreissparkasse Göppingen Nr. 20011 (BLZ 610 500 00)
Raiffeisenbank Boll Nr. 482 999 004 (BLZ 600 697 66)

Postbank: Frankfurt am Main 26 1404-602 (BLZ 500 100 60)
Schweiz: Postscheckamt Bern 30-30 731/9

Nachdruck, auch auszugsweise, mit Genehmigung des Herausgebers.

Graphische Gestaltung: Fred Stolle †

Motto: Johann Wolfgang von Goethe,
Maximen und Reflexionen

ISSN 0015-928 X
Satz: Satzstudio Späth GmbH, 73102 Birenbach
Druck: Druckerei Müller, 73102 Birenbach
Printed in Germany