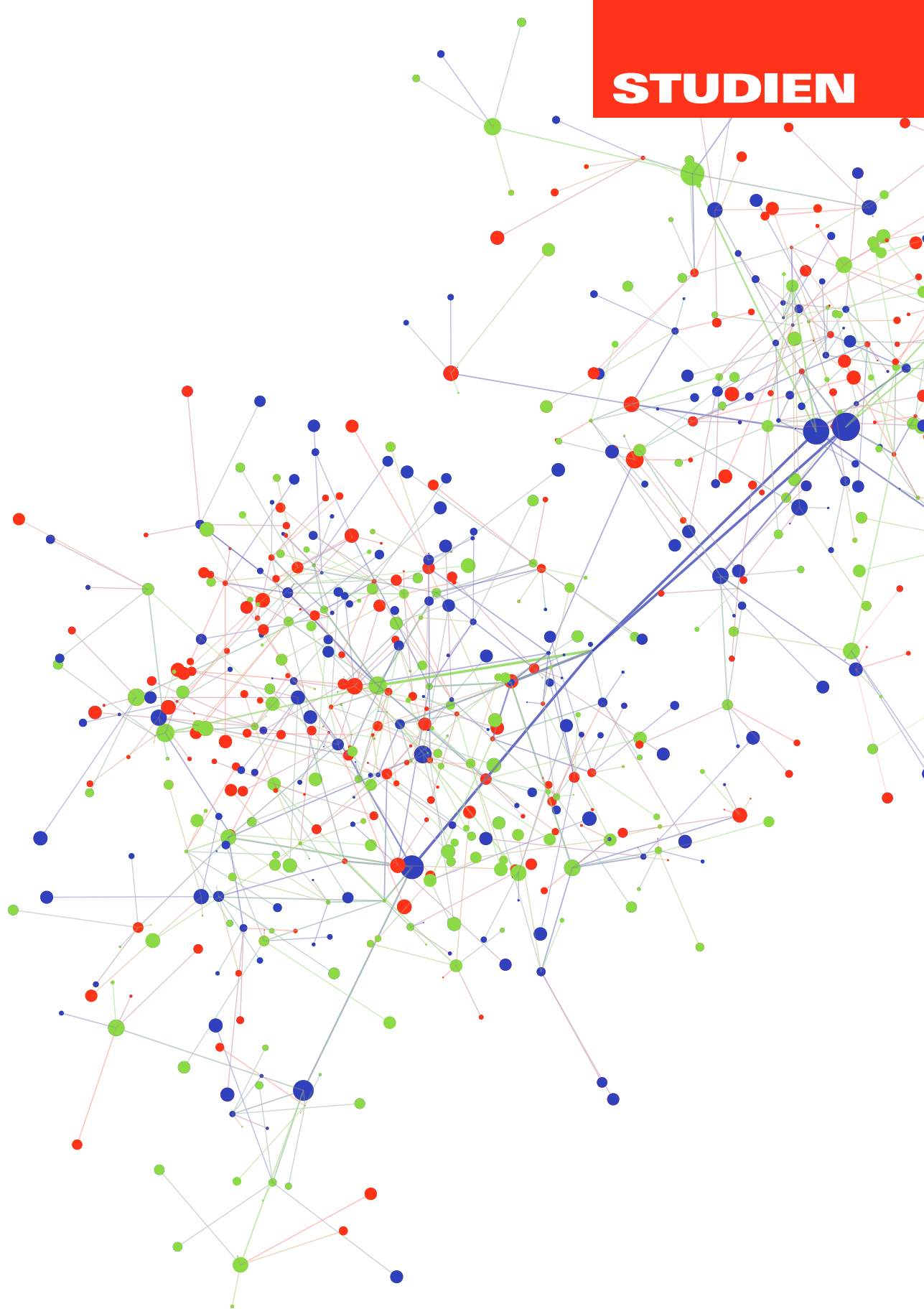


ROSA LUXEMBURG STIFTUNG

STUDIEN



TIM ENGARTNER

ÖKONOMISIERUNG SCHULISCHER BILDUNG

ANALYSEN UND ALTERNATIVEN

TIM ENGARTNER

ÖKONOMISIERUNG SCHULISCHER BILDUNG

ANALYSEN UND ALTERNATIVEN

TIM ENGARTNER ist Professor für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Direktor der Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung (ABL) sowie Vorsitzender der Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft (GSÖBW). Er forscht zu Konzeptionen sozioökonomischer Bildung, zu Einstellungen von Lernenden sowie zum Wandel von Staatlichkeit.

DANKSAGUNG

Ich danke Stefanie Ehmsen, Laura Emmerling, Rosemarie Hein, Karl-Heinz Heinemann, Steffen Kludt, Lisa-Marie Schröder sowie Simon Spengler für ihre wertvollen Anregungen, die an vielen Textstellen eine Schärfung der Argumentation ermöglicht haben. Als schlicht herausragend ist schließlich das von Kyra Sell vorgenommene Lektorat zu würdigen.

IMPRESSUM

STUDIEN 6/2020

wird herausgegeben von der Rosa-Luxemburg-Stiftung

V. i. S. d. P.: Gabriele Nintemann

Franz-Mehring-Platz 1 · 10243 Berlin · www.rosalux.de

ISSN 2194-2242 · Redaktionsschluss: April 2020

Illustration Titelseite: Frank Ramspott/iStockphoto

Lektorat: TEXT-ARBEIT, Berlin

Layout/Herstellung: MediaService GmbH Druck und Kommunikation

Gedruckt auf Circleoffset Premium White, 100% Recycling

INHALT

Vorwort	5
Zusammenfassung	6
1 Einleitung	7
2 Grundannahmen und Fragestellungen der Studie	9
3 Verschärfung sozialer Ungleichheiten durch das Schulsystem	11
3.1 Wettbewerbsorientierte Profilierung im Zeitalter der Schulautonomie	12
3.2 Boom der Privatschulen – Segregation der Schülerschaft	14
3.3 Bildung nach Schulschluss – oder: Der wachsende Markt privater Nachhilfeanbieter	18
4 Lobbyismus an Schulen und in der Schulpolitik	22
4.1 Lobbyismus zugunsten der «reinen» Marktwirtschaft mittels Unterrichtsmaterialien	24
4.2 Curriculare Expansion und inhaltliche Verkürzung ökonomischer Bildung	27
4.3 Kommerzielle Anbieter von Lehrkräftefort- und -weiterbildungen	30
5 «Digital Turn» im Klassenzimmer: Wie Digitalkonzerne den digitalen Wandel nutzen	33
5.1 Amazon: zwischen Schreibwettbewerben und Lesefreuden	33
5.2 Apple: iPads, Classroom-Apps und Education Pricing	34
5.3 Facebook: Bildungspolitik und personalisierte Lehrpläne	35
5.4 Google: YouTube, Google Docs und Google Expeditions	36
5.5 Microsoft: Programmierkenntnisse zur Codierung des Lebens	37
5.6 Schleichende Werbung in Zeiten digitaler Euphorie	38
6 Alternativen zur Ökonomisierung schulischer Bildung – oder: Wie Schule gelingen kann	41
7 Schulpolitische Forderungen	47
Literatur	50

VORWORT

Liebe Leserin, lieber Leser, beim Thema schulische Bildung glauben alle, Bescheid zu wissen, und reden mit. Entweder ist die eigene Schulzeit noch nicht lange her, die Wahl der Schule für die Kinder oder Enkelkinder steht gerade an oder die Sprösslinge gehen bereits zur Schule. Bildung ist ein zentrales gesellschaftliches Thema, das regelmäßig intensive öffentliche Debatten auslöst. Die Perspektiven und Interessenlagen dabei sind unterschiedlich: Eltern wollen natürlich immer die beste schulische Bildung für ihr Kind, Lehrermangel und ausfallende Schulstunden sind dabei das Haupthindernis. Lehrer*innen fühlen sich überlastet und nicht wertgeschätzt. Die Bundesländer pochen auf ihre Bildungshoheit, auch wenn das föderale Bildungssystem immer wieder an seine Grenzen stößt. Die Bundesregierung setzt Milliarden von Euro ein, damit Schulen Anschluss an die digitale Welt finden und das deutsche Bildungssystem zukunftsfähig wird.

Ob Deutschland den Testlauf «Homeschooling» während der flächendeckenden Schulschließungen aufgrund der Corona-Pandemie besteht, werden die kommenden Monate zeigen. Gerade das Lernen und Lehren im virtuellen Klassenzimmer muss gut vorbereitet sein – pädagogisch und technisch. Eins ist klar: Die Digitalisierung der Bildungswelt im Einklang mit dem «DigitalPakt Schule» wird weiter voranschreiten, der Einfluss der führenden Internetkonzerne auf den milliardenschweren «Bildungsmarkt» wachsen. Dem dürfen wir nicht tatenlos zusehen. Gleichzeitig müssen wir neben den technischen Ausstattungsproblemen der Schulen und dem unzureichenden Personalschlüssel einen medial, gesellschaftlich und politisch vielfach ausgeblendeten Mangel des deutschen Schulsystems im Blick behalten: die mangelnde Bildungsgerechtigkeit. Die in unserem Schulsystem angelegte Verfestigung sozialer Ungleichheiten verschärft sich in Krisenzeiten. Wird das Klassenzimmer digital aufgerüstet, fehlen gerade Kindern aus sozial benachteiligten und migrantischen Familien die grundlegenden Voraussetzungen für «Homeschooling». Bei einer entsprechenden Grundausstattung für alle schafft die Digitalisierung aber auch völlig neue Möglichkeiten für die Aneignung von Wissen und die Gestaltung von Kommunikation.

Es war Bundeskanzlerin Angela Merkel, die bei ihrer Rede zum 60. Geburtstag der sozialen Marktwirtschaft

am 12. Juni 2008 die «Bildungsrepublik Deutschland» ausrief, die Bildung zur entscheidenden Zukunftsfrage erklärte und «Wohlstand für alle» als «Bildung für alle» apostrophierte. Zweifelsfrei ist die Bedeutung von Bildung kaum zu überschätzen. Bildung verspricht Selbstverwirklichung im Privaten und Beruflichen, ermöglicht Orientierung in einer komplexen Welt und lässt sich längst nicht mehr auf Information und Wissensvermittlung reduzieren. Das beim «Bildungsgipfel» im Jahr 2008 formulierte Ziel, die Quote der Schulabgänger*innen ohne Abschluss von seinerzeit 7,4 Prozent auf vier Prozent bis zum Jahr 2015 zu halbieren, war ein Schritt in die richtige Richtung. Dieses Ziel ist allerdings bis heute nicht erreicht: 2015 zeigte sich zwar ein leichter Rückgang auf bis zu 5,7 Prozent, allerdings stieg die Quote bis 2019 wieder auf 6,8 Prozent an, das heißt, sie liegt aktuell beinahe beim Ausgangswert.

Neben der Frage, wie erfolgreich die amtierende Bundesregierung jenseits ihrer Ankündigungen ist, lassen sich zahlreiche weitere stellen: Welche Schwächen weist das staatliche Schulsystem auf? Wie lässt sich der nach wie vor maßgeblich von der sozioökonomischen Herkunft abhängige Bildungserfolg erklären? Warum treten immer mehr private Akteure auf dem Feld der schulischen Bildung in Erscheinung? Und warum nimmt inzwischen jedes vierte Kind private Nachhilfe in Anspruch? Welche Rolle spielen Unternehmen, Stiftungen und arbeitgebernahe Initiativen bei der Entwicklung schulischer Bildung? Welche privaten Anbieter halten Lehrerfort- und -weiterbildungen vor? Und wie konnte es zur Stärkung ökonomischer Bildung bei einer gleichzeitigen Schwächung der politischen Bildung kommen?

Die vorliegende Studie beleuchtet die Ökonomisierung schulischer Bildung, analysiert Ursachen und Mängel, zeigt aber zugleich auch Alternativen auf. Eins wird deutlich: Die zunehmende Ökonomisierung wird die Chancengerechtigkeit in der Bildung nicht verbessern.

Ich danke dem Autor der Studie, Tim Engartner, für seine engagierte Arbeit und der Landesstiftung Nordrhein-Westfalen für die Unterstützung der Studie.

Ihre Dagmar Enkelmann
Berlin, April 2020

ZUSAMMENFASSUNG

Es ist hinlänglich bekannt, dass ökonomische Begründungs-, Entscheidungs- und Handlungslogiken im hiesigen Schulwesen Platz gegriffen haben. Aber längst beschränkt sich die Ökonomisierung schulischer Bildung nicht mehr auf das Sponsoring von Schulfesten durch Unternehmen oder den bundesweit anhaltenden Boom von Privatschulen. Nahezu unbemerkt von der medialen Öffentlichkeit wartet inzwischen eine Vielzahl unternehmensnaher Stiftungen mit Lehrerfort- und -weiterbildungen auf, die mit den Angeboten von Hochschulen, Ministerien und ihnen nachgeordneten Einrichtungen konkurrieren. Wenigstens zwei Dutzend Schulbuchverlage, Stiftungen und Verbände – darunter der Bundesverband deutscher Banken, der Verband der Chemischen Industrie, aber auch die Wissensfabrik als Zusammenschluss von mehr als 140 Unternehmen – halten Weiterbildungsmöglichkeiten vor. Ausgehöhlt wird das staatliche Schulsystem überdies durch den wachsenden «Bildungsmarkt» der Nachhilfeinstitute, deren Wirkmächtigkeit sich daran ablesen lässt, dass inzwischen jedes vierte schulpflichtige Kind Nachhilfe erhält. Die vorliegende Studie zeigt, dass der Aufstieg dieser außerschulischen Lernorte einerseits in dem Versagen des staatlichen Schulsystems begründet liegt, andererseits aber auch mit den ausgesprochen vielfältigen Angebotsstrukturen der Institute zu erklären ist.

Ferner belegt die Studie, dass Bund und Länder den Digitalkonzernen mit dem 2019 verabschiedeten «DigitalPakt Schule» ausgesprochen lukrative Absatzmärkte geschaffen haben. Es wird deutlich, dass Google, Apple, Microsoft und Samsung vergleichsweise wenig Widerstände auf dem Weg in die Klassenzimmer zu überwinden hatten, während zum Beispiel der von Amazon angebotene «Kindle Storyteller Kids»-Schreibwettbewerb in einigen Bundesländern verboten wurde. Es kann nachgewiesen werden, dass die Digitalisierung der Schulen bislang eher von ökonomischen Interessen als von pädagogischen Konzepten geprägt ist, weshalb abzuwarten bleibt, ob das milliardenschwere Programm Lehrenden und Lernenden das Lehren und Lernen wirklich erleichtern wird.

Anhand ausgewählter bildungspolitischer Diskurse zeigt die Studie, dass die Debatte um «Schulzeitverkürzung» nach den Vorgaben des achtjährigen Gymnasiums (G8), die Expansion ökonomischer Bildung in den Stundentafeln und die curriculare Aufwertung

der auf Arbeitsmarktrelevanz zielenden Berufsorientierung als Ausdruck der Ökonomisierungstendenzen im Schulsystem zu deuten sind. Zwar kann die Frage, wie es ausgerechnet im Land der Dichter*innen und Denker*innen zu einer derart radikalen Abkehr von Allgemeinbildungsansprüchen kommen konnte, nach wie vor nicht erschöpfend beantwortet werden. Es wird jedoch deutlich, dass der Epochenbruch in unserem Bildungsverständnis seinen Ausgangspunkt in der flächendeckenden Einführung zentraler Schulleistungsvergleiche wie PISA, IGLU und TIMSS findet.¹

Wie nicht nur die beiden Interviews mit einer Schulleiterin und einem Schulleiter in dieser Publikation zeigen, unterliegt das Schulsystem auch deshalb immer häufiger dem Primat der Ökonomie, weil Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene durch die gesellschaftliche Erwartungshaltung darin gebremst werden, sich um ihrer selbst willen zu bilden. So zeigt die vorliegende Untersuchung anhand von 59 geforderten und teilweise neu eingeführten Unterrichtsfächern, dass Schul-, Bildungs- und Kultusministerien inzwischen Anwendbarkeit, Verwertbarkeit und Arbeitsmarktcompatibilität von Bildung vielfach zum Maßstab schulischer Lehr- und Lernprozesse erklärt haben. Inwieweit Privatschulen, Nachhilfeinstitute und digitale Bildungsangebote die gesellschaftliche Spaltung vertiefen und verfestigen, wird im Einklang mit verschiedenen empirisch fundierten Erkenntnissen aufgezeigt.

Die Studie beleuchtet insofern nicht nur Gesetzmäßigkeiten und Glaubensbekenntnisse, die der Ökonomisierung schulischer Bildung hierzulande den Weg geebnet haben, sondern analysiert zugleich deren Ursachen, wie zum Beispiel die chronische Unterfinanzierung des Schulsystems, die ihren Niederschlag in baufälligen Schulgebäuden ebenso findet wie in dem grassierenden Mangel an (professionell ausgebildeten) Lehrkräften. Die Gefahren, die uns daraus erwachsen, dass wir Bildung mit individuellen Preisen statt mit gesellschaftlichen Werten belegen, sind vielfältig. Einigen dieser Gefahren – wie etwa denen, die mit der Unterfinanzierung des staatlichen Schulsystems sowie mit der Digitalisierung schulischer Bildung durch Google & Co. verbunden sind – wird in der vorliegenden Studie nachgegangen, wobei die Kritik am Status quo – sofern möglich – mit Positivbeispielen konstruktiv gewendet wird und schließlich in acht schulpolitischen Forderungen kulminiert.

¹ Die Abkürzungen stehen für Programme for International Student Assessment (PISA), Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS).

1 EINLEITUNG

«Das Übergreifen von Märkten und marktorientiertem Denken auf Aspekte des Lebens, die bislang von Normen außerhalb des Marktes gesteuert wurden, ist eine der bedeutsamsten Entwicklungen unserer Zeit.»

Michael J. Sandel (2012: 14)

Nachdem die Ökonomisierung als Signatur unserer Zeit zunächst im Bahn-, Post-, Renten- und Gesundheitssektor als vormals sakrosankten Feldern der öffentlichen Daseinsvorsorge Platz gegriffen hatte, verfiel sie vor knapp zwei Jahrzehnten auch im Bildungs- und damit im Schulsystem. Das Sponsoring von Schulfesten durch die örtliche Sparkasse legt ebenso Zeugnis vom Trend zum «schlanken Staat» ab wie Lehrerfort- und Weiterbildungen von privaten Stiftungen, der stetig wachsende Markt kommerzieller Nachhilfeeinrichtungen und privatwirtschaftlich geführter Schulen oder die Entsendung von Unternehmensvertreter*innen in den Unterricht. Längst beschränkt sich der Einfluss von BASF und Bayer, Deutscher Bank und Deutscher Börse oder BMW und Daimler nicht mehr nur auf Geld- und Sachspenden; vielmehr stellen die Produktion und Distribution von Unterrichtsmaterialien für Unternehmen ein wesentliches Vehikel dar, um die Vor- und Einstellungen Heranwachsender zu beeinflussen. 20 der 30 im Deutschen Aktienindex (DAX) notierten Unternehmen vertreiben inzwischen Unterrichtsmaterialien.

Das von Unternehmen, Stiftungen und «Bildungsinstituten» praktizierte *deep lobbying*² zielt auf das Konsum-, Freizeit- und Wahlverhalten der Lernenden. Eine wachsende Zahl vormals schulfremder Akteure bemüht sich aus- und nachdrücklich darum, Einfluss auf «Einstellungen oder Stimmungen in der Gesellschaft [zu nehmen], [...] um so indirekt die Politik zu beeinflussen» (Kamella 2015: 45). Aber auch die über Schulleistungsvergleiche wie PISA, IGLU und TIMSS forcierte Outputsteuerung von Lehr- und Lernprozessen und der jährlich von der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) veröffentlichte «Bildungsmonitor» lassen erkennen, dass schulische Bildung dem Trend zur Ökonomisierung unterliegt. Dieser wird auch dann sichtbar, wenn Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sich nicht mehr um ihrer selbst willen bilden, sondern auf arbeitsmarktkompatible Qualifikationen schießen, die immer seltener Theorieverständnis, Reflexionsfähigkeit und Allgemeinbildung umfassen. Wenn Termini wie der 2004 zum Unwort des Jahres gekürte Begriff «Humankapital» oder auch der Anglizismus «Human Asset Management» im Bildungskontext Verwendung finden, löst dies nicht nur im linksliberalen, sondern gerade auch im bildungskonservativen Milieu Unbehagen aus.

Viele der mit dem Schlagwort «Ökonomisierung» zu überschreibenden Entwicklungen sind das Ergebnis eines Epochenbruchs in unserem Bildungsverständnis. Spätestens mit der flächendeckenden Einführung zentraler Lernstandserhebungen hat sich ein Bildungs-

verständnis Bahn gebrochen, das von Anwendbarkeit, Verwertbarkeit und Passfähigkeit gekennzeichnet ist (vgl. weiterführend Sander 2019). «Humboldt ade!» – so könnte die Kurzformel für den Abgesang auf eine Bildung lauten, die immer häufiger auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes ausgerichtet ist. Dies zeigen die Debatte um die «Schulzeitverkürzung» nach den Vorgaben des achtjährigen Gymnasiums (G8), die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen im Zuge der sogenannten Bologna-Reform sowie die curriculare Aufwertung der auf Arbeitsmarktrelevanz zielenden Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. Gerade die steigende Berufsorientierung macht deutlich, wie weitreichend ökonomische Begründungs-, Entscheidungs- und Handlungslogiken inzwischen im schulischen Bildungskanon Platz gegriffen haben. Als Gründe für den Bedeutungszuwachs von Berufsinformationsveranstaltungen, Bewerbungstrainings und «Karrierecoachings» werden der Wegfall der Wehrpflicht, der internationale Arbeitsmarkt sowie die neuen Möglichkeiten der Hochschulzugangsberechtigung angeführt. Im Zuge dessen wird die Bedeutung beruflich verwertbaren Wissens überhöht.

Beinahe ebenso vielfältig wie die Erscheinungsformen der «Verbetriebswirtschaftlichung» in der einst als pädagogischer «Schonraum» gedeuteten Bildungsinstitution sind deren Ursachen. Neben der chronischen Unterfinanzierung des Schulsystems, die sich in baufälligen Schulgebäuden ebenso materialisiert wie in einem seit nunmehr vielen Jahren grassierenden Mangel an (professionell ausgebildeten) Lehrkräften, zählen dazu die sinkende Aufmerksamkeitsspanne bei der Rezeption von Wissen aufseiten der Schüler*innen, die bis in das Bildungssystem hineinreichenden Lobbyaktivitäten von Unternehmen und arbeitgebernahen Initiativen, das in Eltern- und Schülerschaft gestiegene Bedürfnis nach einem stärkeren Praxisbezug der Bildungsinhalte sowie die Digitalisierung der jugendlichen Lebens- und Bildungswelten. Darauf haben Bund und Länder Anfang 2019 mit dem «DigitalPakt Schule» reagiert, der die digitale Bildungsinfrastruktur mit rund 5,5 Milliarden Euro finanzieren soll, wobei allein in dieser Legislaturperiode 3,5 Milliarden Euro fließen sollen. Aber während abzuwarten bleibt, ob das milliardenschwere Programm Lehrenden und Lernenden das Lehren und Lernen wirklich erleichtert, steht schon

² *Deep lobbying* bezeichnet eine Art der indirekten – will heißen: zumeist subtilen – und durchweg längerfristigen Einflussnahme auf Politik, Verwaltung und Öffentlichkeit. So bemühen sich zum Beispiel von Unternehmen finanzierte Denkfabriken (Thinktanks), Institute und Interessenvereinigungen mittels Studien und Gutachten darum, gesellschaftliche Stimmungen, Diskurse und Wahrnehmungen in ihrem Sinne zu beeinflussen (vgl. Müller 2014).

jetzt außer Frage, dass die führenden Digitalkonzerne wie Apple, Google, Microsoft und Samsung mit gigantischen Aufträgen rechnen dürfen. Die Praktiken in den USA lassen vermuten, dass diese Konzerne die fünf Milliarden Euro des Bundes sowie die mindestens 500 Millionen Euro der Länder in den kommenden fünf Jahren auch nutzen werden, um ihre Hard- und Software im Paket mit Fortbildungen, Lernplattformen und Unterrichtskonzepten anzubieten.

Vor diesem Hintergrund geht die vorliegende Studie der Frage nach, welche Folgen die Verfestigung und Expansion ökonomischer Denk-, Handlungs- und Entscheidungsmuster für das Schulsystem bereits gezeitigt haben – und zu welchen schulpolitischen Reaktionen dies noch führen könnte. Welche Auswirkungen

zum Beispiel wird es für das Schulsystem haben, wenn Bildung als die kostbarste Ressource in unserem ansonsten ressourcenarmen Land immer umfassender auf ihre (berufs-)praktische Verwertbarkeit hin ausgerichtet wird? Wie soll die Schulpolitik reagieren, wenn klassische Literatur in der «Goethe-Nation» nicht nur Schüler*innen, sondern auch immer mehr Eltern, Lehrkräften sowie Bildungspolitiker*innen entbehrllich erscheint? Welche Risiken liegen in einem Unterrichtsfach «Wirtschaft», das nahezu ausschließlich auf Themen wie die (private) Altersvorsorge, den (privaten) Versicherungsschutz und die berufsbezogene Persönlichkeitsbildung setzt? Welche Risiken liegen in einem boomenden Privatschulsektor mit Blick auf die Verschärfung sozialer Ungleichheiten?

2 GRUNDANNAHMEN UND FRAGESTELLUNGEN DER STUDIE

Ausgehend von der im Frühjahr 2019 im Auftrag der Rosa-Luxemburg-Stiftung von Thomas Höhne vorgelegten Studie «Mehrwert Bildung? Ökonomisierung im Feld der Schule» geht die vorliegende Untersuchung aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive der Frage nach, welche Erscheinungsformen von Ökonomisierung schulischer Bildung zu identifizieren sind. Seit wenigstens einem Jahrzehnt wird die schulische Bildung mit ökonomischen Termini wie Nutzen- und Gewinnmaximierung, Ressourcen- und Selbstoptimierung, Vermarktlichung und Verbetriebswirtschaftlichung sowie Quantifizierung, Privatisierung und Rationalisierung assoziiert (vgl. Höhne 2019; Münch 2011 und 2018; Wodak 2015). Während die Frage, ob eine Ökonomisierung des Schulwesens zu konstatieren ist, als weitestgehend beantwortet gelten kann (vgl. Kamp-Hartong/Hermstein/Höhne 2018), löst die Frage des *Wie* bis zum heutigen Tag intensive bildungspolitische und -wissenschaftliche Debatten aus.

Einen zentralen Ausgangspunkt findet der verbreitete Wunsch nach «Vermarktlichung» in einer im Neoliberalismus als «politischer Zivilreligion» (Butterwegge 2002: 58) beheimateten Staatsseksis, die dem Credo des «schlanken», man könnte auch sagen des «magersüchtigen» Staates folgt. So vertritt nur noch ein Drittel der Bundesbürger*innen (34 Prozent) die Auffassung, dass der Staat in der Lage sei, seine vielfältigen Aufgaben zu erfüllen, während 61 Prozent der Ansicht sind, dieser sei angesichts der Vielzahl seiner Aufgaben und Probleme überfordert (Forsa 2019: 7).³ Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund haben ökonomische Denk-, Handlungs- und Entscheidungslogiken inzwischen auch jenseits unseres Wirtschaftssystems massiv an Bedeutung gewonnen. Ihren Niederschlag findet die gesellschaftliche Ökonomisierung in der Trias aus «Vermarktlichung, Entrepreneurialisierung [und] Renditeorientierung» (Hedtke 2019: 3). Vormalis für sakrosankt erklärte Gesellschaftsbereiche wie das Bil-

dungs-, Gesundheits- und Rentensystem sind zur Zielscheibe einzel- und gesamtwirtschaftlicher Interessen geworden.

Dabei wird in der vorliegenden Studie davon ausgegangen, dass sich die Elemente der auf die Gesellschaft zielenden Ökonomisierung (siehe Tabelle 1) nicht nur im Bildungssystem insgesamt, sondern vor allem auch im Schulsystem widerspiegeln.

Nach Auffassung des Wirtschaftssoziologen und -didaktikers Reinhold Hedtke umfasst die Ökonomisierung schulischer Bildung, die von Unternehmen, Industrie- und Handelskammern, Wirtschaftsverbänden, unternehmensnahen Thinktanks, wirtschaftsnahen Redaktionen sowie konservativen und wirtschaftsliberalen Parteien vorangetrieben wird, insbesondere die folgenden fünf Dimensionen:

- «(1.) die Einführung eines Separatfachs Wirtschaft oder die Expansion wirtschaftlicher Inhalte in bestehenden Fächern, (2.) die Engführung dieser Inhalte auf wirtschaftswissenschaftliches Wissen, (3.) deren monoparadigmatische Vereinseitigung auf den Mainstream der Wirtschaftswissenschaften, (4.) die nahezu flächendeckende Kooperation mit Unternehmen, Kammern und Wirtschaftsverbänden, etwa in der Berufsorientierung, und (5.) die inhaltliche Einwirkung mittels Unterrichtsmaterial.» (Hedtke 2019: 5)

KRITIK AM WANDEL DES SCHULSYSTEMS

Der Bamberger Soziologe Richard Münch würdigt die Transformation des Schulsystems im Wettbewerbsstaat in seinem Buch «Der bildungsindustrielle Komplex» (2018) unter anderem deshalb kritisch,

- weil die Ausgaben der öffentlichen Hand für die Finanzierung privater Dienstleistungen der Bildungs- und Testindustrie steigen,
- es zu einer Evaluation von Schüler*innen, Lehrer*innen und Schulbezirken kommt,
- Bildungsprozesse auf die Bedürfnisse der Wirtschaft zugeschnitten, infolgedessen unter anderem humanistische Ziele vernachlässigt werden sowie
- die öffentliche Bildungspolitik durch demokratisch nicht legitimierte Akteure wie Stiftungen, For-Profit- und Non-Profit-Organisationen bestimmt wird.

Tabelle 1: Elemente der Ökonomisierung von Wirtschaft und Gesellschaft

Gesellschaft	Wirtschaft
	Vermarktlichung
	Wachstumsorientierung
	← Kalkulationstechniken
Liberalisierungspolitik →	
Entrepreneurialisierung →	
	← Renditeorientierung
	← Finanzialisierung
	← Digitalisierung
	Selbstökonomisierung

→ = Hauptwirkungsrichtung

Quelle: Hedtke 2019: 3

³ Bedenklich sind die Ergebnisse der Erhebung auch deshalb, weil die befragten unteren sozialen Schichten (Arbeiter*innen bzw. Hauptschulabsolvent*innen) die Handlungsfähigkeit des Staates deutlich negativer einschätzen als die übrigen Bevölkerungsgruppen; unter AfD-Anhänger*innen hält sogar die übergroße Mehrheit (87 Prozent) den Staat für überfordert (Forsa 2019: 7).

Welche Folgen die Ökonomisierung von Bildung zeitigen kann, ist bislang soziologisch weitreichend, erziehungswissenschaftlich hinreichend, politikwissenschaftlich jedoch nur unzureichend (klar) erörtert worden (vgl. Bürgi 2017; Hedtke 2019; Zurstrassen 2019). Auch vor diesem (disziplinären) Hintergrund beschränkt sich die Studie darauf, die in den folgenden Phänomenen zum Ausdruck kommende Ökonomisierung schulischer Bildung in den Blick zu nehmen:

- Bedeutungszuwachs instrumentellen, insbesondere beruflich verwertbaren Wissens,
- Engagement von Unternehmen, Stiftungen und Bildungsinitiativen,
- Unterfinanzierung staatlicher Schulen mit Blick auf Sach- und Personalausstattung,
- Wettbewerb zwischen Schulen über ihre Profilbildung,
- Auf- und Ausbau von Privatschulen und privaten Nachhilfeanbietern,
- Expansion privater Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte sowie
- Expansion ökonomischer Bildung in Curricula.

Wohlwissend, dass die Aufzählung nicht als abschließend zu begreifen ist, werden nach einer kurzen Erläuterung der Grundannahmen und Fragestellungen der Studie (Kapitel 2) die sich hierzulande verschärfenden Bildungsungleichheiten in den Blick genommen, indem zunächst die unzureichende Sach- und Personalausstattung der Schulen, die politisch forcierte Stärkung der Schulautonomie, die Auflösung der Schulbezirke, der Boom der Privatschulen und das sich verdichtende Netzwerk privater Nachhilfeanbieter thematisiert werden (Kapitel 3). Anschließend stehen neben der Expansion ökonomischer Bildung die Schulmarketingaktivitäten von Unternehmen im Mittelpunkt (Kapitel 4), wobei dem «Digital Turn» im Klassenzimmer vor dem Hintergrund des von der Bundesregierung im Frühjahr 2019 verabschiedeten «DigitalPakts Schule» besondere Bedeutung beigemessen wird (Kapitel 5). In der Absicht, die kritische Analyse konstruktiv zu wenden, sollen anschließend mittels zweier Interviews mit einer Schulleiterin und einem Schulleiter Merkmale für Schulen angeführt werden, die zu einer Abkehr vom Primat der Ökonomie führen könnten (Kapitel 6), bevor acht schulpolitische Forderungen – darunter die nach auskömmlich finanzierten Bildungseinrichtungen – die Studie abschließen (Kapitel 7).

Grundlegend lässt sich die Struktur der Studie wie folgt begreifen: Es werden institutionelle, curriculare und pädagogische Ausprägungen der Ökonomisierung schulischer Bildung betrachtet (siehe Tabelle 2).

Methodik der Studie

Die Untersuchung, die insbesondere solche Ökonomisierungsaspekte in den Blick nimmt, die bislang kaum Beachtung gefunden haben, ist als literaturbasiert zu bezeichnen, das heißt, sie fußt auf verschriftlichten wissenschaftlichen Beschreibungen und Ana-

Tabelle 2: Typologie der Ökonomisierung schulischer Bildung

	Dimension	abstrakte Folgen	konkrete Ausprägungen
1	institutionell	Entstehung von Quasi-Märkten	– Schulen in privater Trägerschaft – Nachhilfeeinrichtungen – privatwirtschaftlich organisierte Lehrerfort- und -weiterbildungen – Verteilung von Lehrkräften
2	curricular	Funktionalisierung von Bildung	– Modifikation entlang berufsrelevanter Inhalte – Einführung des Schulfachs «Wirtschaft»
3	inhaltlich	Angebote privater Contentanbieter	– Prägung von (überwiegend) arbeitgeberfreundlichen Weltbildern – Akzentuierung von Partikularinteressen – Orientierung an Spezialstatt an Allgemeinbildung – Vermittlung interessengeleiteter Vor- und Einstellungen

Quelle: eigene Darstellung

lysen empirischer Phänomene, wobei die Grundlage im Feld der Privatisierungsforschung anzusiedelnde Zeitschriften- und Buchbeiträge sowie von überregionalen Leitmedien publizierte Zahlen, Daten und Fakten bilden. Dem bundesrepublikanischen Schulsystem als Untersuchungsgegenstand ist es geschuldet, dass die internationale Debatte zur Entwicklung nationaler Schulsysteme zwar zur Kenntnis genommen wird, dass jedoch nur in Ausnahmefällen auf sie Bezug genommen werden kann. Integriert werden bislang unveröffentlichte Forschungsergebnisse, unzureichend zugängliche Archivmaterialien sowie Erkenntnisse aus Gesprächen mit bildungssoziologisch und -politisch forschenden Kolleg*innen. Der sozialwissenschaftliche Charakter der Studie findet seinen Niederschlag darin, dass historische Entwicklungen des Schulsystems rekonstruiert, ökonomische Erklärungs- und Deutungsmuster diskutiert und ein breites politikwissenschaftliches Verständnis mit Blick auf Pfadabhängigkeiten zugrunde gelegt werden. So lassen sich die mitunter ausgesprochen kostspieligen Bemühungen einflussreicher Unternehmen, Verbände und Thinktanks bezüglich der Ökonomisierung des Schulsystems nur nachvollziehen, wenn neben den vergleichsweise rasch zu identifizierenden Verwertungsinteressen zugleich gesellschaftliche Entwicklungen in den Blick genommen werden, wie zum Beispiel der Trend zur Kommodifizierung einer wachsenden Zahl von Lebensbereichen. Bildungspolitisch getragen wird die Untersuchung von der Annahme, dass sich in einer Gesellschaft, die von allem den Preis, aber von immer weniger Dingen den Wert kennt, schließlich auch das Bildungswesen – und damit das Schulsystem – dem Primat der Ökonomie unterwirft.

3 VERSCHÄRFUNG SOZIALER UNGLEICHHEITEN DURCH DAS SCHULSYSTEM

Idealer eröffnet (schulische) Bildung nicht nur neue Lebenschancen, sondern bietet auch Möglichkeiten der Selbstverwirklichung, indem Wege in Richtung gesicherter Beschäftigung geebnet sowie soziale, politische und kulturelle Teilhabe ermöglicht werden. Bildungsarmut hingegen schränkt diese Aufstiegs- und Partizipationschancen ein, wie Gerd Möller und Gabriele Bellenberg in einer für die nordrhein-westfälische Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) verfassten Studie mit dem Titel «Ungleiches ungleich behandeln» eindrucksvoll skizziert haben:

«Gering Qualifizierte sind besonders häufig von Arbeitslosigkeit betroffen – und wenn sie erwerbstätig sind, dann zumeist in prekären Arbeitsverhältnissen mit geringer Arbeitsplatzsicherheit, niedrigem Lohn, mangelndem Kündigungsschutz und hohen gesundheitlichen Belastungen. Mangelnder Bildungserfolg ist damit eine der zentralen Determinanten der intragenerationalen Kumulation sozialer Ungleichheiten im Lebensverlauf. Zugleich wird in Veröffentlichungen der empirischen Bildungsforschung immer wieder gezeigt, dass der Lernerfolg in Deutschland – ausgeprägter als in vielen anderen Ländern – sehr stark von der sozialen Herkunft der Bildungsteilnehmer abhängt. Menschen aus bildungsfernen Schichten werden damit bereits früh im Lebensverlauf – das heißt bereits im Bildungssystem – aufgrund ihrer Herkunft benachteiligt. Als gering qualifizierte Eltern sind sie in unserem Schulsystem selbst wiederum Ausgangspunkt sozialer Benachteiligungen für ihre Kinder. Letzteres stellt die intergenerationale Reproduktion sozialer Ungleichheit dar. Dieser Teufelskreis von intra- und intergenerationaler Reproduktion von sozialen Ungleichheiten und Bildungsungleichheiten ist in den letzten Jahrzehnten nicht einmal ansatzweise aufgebrochen worden. Die immer noch existierende hohe Kopplung von Sozialstatus und Bildungserfolg bleibt somit eine offene Wunde des deutschen Schulsystems.» (Möller/Bellenberg 2017: 7)

Darum wissend, dass die Kompositionseffekte⁴ einer Lerngruppe zusätzlich zu den individuellen Merkmalen der Schüler*innen Einfluss auf die Leistungsentwicklung der Lernenden haben, sind die kontextspezifischen Einflussfaktoren wie die Zusammensetzung der Schülerschaft in Abhängigkeit von der sozialräumlichen Umgebung einer Schule schulpolitisch ausgesprochen bedeutsam:

«Schülerinnen und Schüler an Schulen mit ausgeprägten negativen Kompositionsmerkmalen sind unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen gegenüber solchen aus Schulen mit einer privilegierten Schülerschaft benachteiligt. Viele der betroffenen Schulen sind nur bedingt in der Lage, diese sozialmilieuspezifischen und kontextspezifischen Benachteiligungen zu kompensieren. Dennoch stehen diese Schulen in sozialen Brennpunkten vor der Herausforderung,

ihre Schüler dabei zu unterstützen, die aufgrund schulischer und außerschulischer Kontextfaktoren entstehenden Leistungsdefizite auszugleichen.» (Möller/Bellenberg 2017: 7)

Hier lässt sich eine durchaus bemerkenswerte Entwicklung in einigen ostdeutschen Bundesländern erkennen. In Thüringen etwa, dem Bundesland mit dem höchsten prozentualen Rückgang bei den Lehrkräften in Mitteldeutschland in den vergangenen 30 Jahren, musste das Bildungsministerium unlängst einräumen, dass trotz der Neueinstellungen im Jahr 2019 der Unterricht nicht in jeder Schule gesichert werden kann. Der Thüringer Lehrerverband sah sich im August 2019 veranlasst, den Unterrichtsnotstand in Ostthüringen auszurufen. Seit vielen Jahren fallen auch in Sachsen und Sachsen-Anhalt mangels einer ausreichenden Zahl von Lehrkräften Unterrichtsstunden aus. Als Reaktion auf die eklatanten Engpässe wurde in Sachsen für das Schuljahr 2019/20 die Studentafel, das heißt die Stundenzahl, die in den jeweiligen Jahrgangsstufen für jedes unterrichtete Fach zur Verfügung steht, gekürzt. Aber obwohl die sächsischen Schüler*innen weniger Unterricht erhalten, konnten die verbleibenden zahlreichen offenen Stellen für Lehrkräfte nicht neu besetzt werden. Das Bildungsministerium sieht sich bei der Versorgung mit Lehrkräften insbesondere an ostsächsischen Grundschulen, an Oberschulen in der Region Chemnitz sowie im Erzgebirge mit erheblichen Problemen konfrontiert. Aber auch im Westen der Bundesrepublik sind die Probleme evident. Während zum Beispiel der nordrhein-westfälische Regierungsbezirk Detmold, zu dem unter anderem Schulen im ostwestfälischen Speckgürtel zählen, eine hundertprozentige Abdeckung der Grundschulstellen vermelden kann, liegt die Quote im benachbarten Regierungsbezirk Düsseldorf bei lediglich 56 Prozent, in der dazugehörigen Ruhrgebietsmetropole Duisburg ist sie noch weitaus niedriger. Unumgänglich scheinen daher zusätzliche Bildungsinvestitionen, die sich am Sozialindex⁵ orientieren, um die Schulen, die in ärmeren Regionen liegen, für Lehrkräfte attraktiver zu machen. Problematisch sind auch in diesem Zusammenhang die Bestimmungen, die 2009 unter dem Schlagwort «Schuldenbremse» in den Artikeln 109, 115 und 143d in das Grundgesetz aufgenommen wurden.⁶ Begreift man Bildung ausschließlich als «Standortfaktor», um Wirt-

⁴ Der Begriff Kompositionseffekt (von Komposition, lateinisch *compositio*: «Zusammenstellung, Zusammensetzung») beruht auf der Annahme, dass die Zusammensetzung von Schüler*innen in der jeweiligen Lerngruppe die Entwicklung einer/ eines Einzelnen unmittelbar beeinflusst. ⁵ Der Sozialindex basiert auf vier soziodemografischen Merkmalen: der Arbeitslosen- und der Sozialhilfequote, dem Anteil der Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte sowie dem Anteil der Wohnungen in Einfamilienhäusern. ⁶ Demnach dürfen die Bundesländer seit 2020 keine neuen Schulden mehr machen; die neuen Schulden des Bundes dürfen sich seit 2016 auf höchstens 0,35 Prozent des Bruttoinlandsprodukts belaufen. Erwähnt sei jedoch, dass Ausnahmen im Falle von Wirtschaftskrisen (wie etwa aufgrund der Corona-Pandemie) weiterhin zulässig sind; neben der strukturellen Neuverschuldung ist ferner ein «konjunktureller Finanzierungssaldo» zulässig, der in Zeiten des Abschwungs negativ und im Konjunkturaufschwung positiv ist.

schaftswachstum und Wettbewerbsfähigkeit zu beflügeln, wird nicht nur deren Instrumentalisierung Tür und Tor geöffnet. Zugleich verfestigen sich mit der Ökonomisierung schulischer Bildung die sozialen Herkunftseffekte, wie die Problematisierung der drei nachfolgend skizzierten Entwicklungsstränge verdeutlichen soll (Kapitel 3.1, 3.2, 3.3).

3.1 WETTBEWERBSORIENTIERTE PROFILIERUNG IM ZEITALTER DER SCHULAUTONOMIE

Thomas Höhne, Autor der von der Rosa-Luxemburg-Stiftung im Jahr 2019 veröffentlichten Studie «Mehr wert Bildung? Ökonomisierung im Feld der Schule», sieht die Offenheit und Kontingenz von Bildungsprozessen durch die mit zentralen Lernstandserhebungen wie PISA, IGLU und TIMSS verbundene Kompetenzorientierung gefährdet, wenn er schreibt: «Mit der funktionalistischen Redefinition von Bildung mittels des Kompetenzbegriffs wird zudem der Akzent weg von der subjektiven Aneignung von Kultur hin zu einer objektivistischen Vorstellung einer fixierbaren Anzahl homogener kultureller Basiskontexte verschoben.» (Höhne 2019: 20) Unabhängig davon, ob man in der Kompetenzorientierung die De-Subjektivierung von Bildungsprozessen im Sinne einer funktionalen Verengung sieht (oder eben nicht), ist die Gefahr «einer primär ökonomischen Wertbestimmung von Bildung in Anschluss an den Arbeitsmarkt» doch nicht zu leugnen (ebd.). So kann die Kompetenz- und Outputorientierung nicht nur als Methode des New Public Management,⁷ sondern auch als Ergebnis eines weitreichend veränderten Bildungsverständnisses angesehen werden. Mark Siemons übt in seinem viel beachteten Beitrag für die *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung* vom 15. Dezember 2019 unter dem Titel «Wozu noch lesen? Wie die technokratische Pisa-Pädagogik den Schülern das Lernen verleidet» aus einem konservativen Blickwinkel harsche Kritik an den neuen schulischen Steuerungselementen:

«Der im Content als bloß lästige Notwendigkeit steckende Zwiespalt führt dazu, dass der gefühlte Leistungs- und Konkurrenzdruck immer größer wird (schon in den untersten Klassen ringt man um die knappen Plätze in weiterführenden Schulen) – und zugleich das Ergebnis stetig schlechter. Die Widersprüchlichkeit liegt offenbar schon in der Ökonomisierung der Bildung selbst. Der Blick auf die Welt, den das output-orientierte Lernen einübt, gleicht in seiner Abstraktheit dem von Managern, für die die verschiedensten Sachbereiche und Kulturen bloß gleich gültige Anwendungsgebiete für ihre formalen Fertigkeiten sind – statt von einem anderen Land etwas Konkretes wissen und lernen zu wollen, reicht dann die «interkulturelle Kompetenz». Doch in der Schule scheint diese Art inhaltlicher Enthaltung sogar den Erwerb der Fertigkeiten selbst zu gefährden. Offenbar lebt auch der Marktwettbewerb, wie man in Abwandlung des berühmten Böckenförde-Diktums sagen könnte, von Voraussetzungen, die er nicht selber garantieren kann.» (Siemons 2019: 33)

DIE BERTELSMANN STIFTUNG ALS AKTIVER AKTEUR IM BILDUNGSWESEN

Den Weg in Richtung schulischer Managementstrukturen weist der Politik insbesondere die Bertelsmann Stiftung, die gemeinsam mit der Reinhard Mohn Stiftung und der BVG Stiftung vier Fünftel des Kapitals von Europas größtem Medienkonzern, der Bertelsmann Group, auf sich vereint. Diese wiederum ist mit einem Jahresumsatz von rund 17,7 Milliarden Euro (Stand 2018) der weltweit neuntgrößte Medienkonzern, zu dem unter anderem die RTL-Gruppe, die Verlage Penguin Random House und Gruner + Jahr, der Druck- und Kommunikationsdienstleister Be Printers sowie der mit 70.000 Beschäftigten international tätige «Outsourcing-Dienstleister» Arvato zählen. Als Vorfeld- und Geschäftsanbahnungseinrichtung engagiert sich die Stiftung mit rund 60 Millionen Euro pro Jahr in nahezu sämtlichen wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Fragen. Die hierzulande beispiellos finanzstarke Stiftung wirkte nicht nur an der Entwicklung der «Agenda 2010» und der damit in Verbindung stehenden «Hartz-IV-Reformen» mit. Seit Jahren ist die Bertelsmann Stiftung vor allem im Bildungswesen aktiv. Noch bevor die im Vorstand der Stiftung tonangebende Elisabeth «Liz» Mohn in der Tradition ihres verstorbenen Mannes gemeinsam mit der Verlegerin Friede Springer enge Kontakte zu Bundeskanzlerin Angela Merkel (CDU) aufbaute, hatten die «Bertelsmänner» bereits 1995 mit dem damaligen NRW-Ministerpräsidenten Johannes Rau (SPD, 1978–1998) eine Bildungskommission eingerichtet, die den Bericht «Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft» vorlegte. Dieser empfahl unter anderem selbstverwaltete Budgets der einzelnen Schulen. Zwischen 2005 und 2010 setzte die nordrhein-westfälische Landesregierung unter Führung von CDU und FDP schließlich das Projekt «Selbstständige Schule» um, das Schulen inzwischen bundesweit auf ihrem Weg zu einer eigenverantwortlichen Organisation unterstützt. Die schrittweise Auflösung der Schulbezirke, das heißt die nunmehr freie Schulwahl unabhängig vom Wohnort, die es Eltern ermöglicht, auch die Grundschule ihrer Kinder frei zu wählen, fügt sich ebenfalls in diese vermeintlich universelle «Rhetorik der Freiheit» (vgl. Engartner 2016).

⁷ Allen definitorischen Unschärfen zum Trotz wird unter New Public Management (NPM) gemeinhin ein in den 1990er Jahren populär gewordenes verwaltungswissenschaftliches Paradigma verstanden, bei dem die von Normen geprägte Steuerung staatlicher Einrichtungen durch privatwirtschaftlichen Steuerungsmodellen entlehnte Managementmethoden abgelöst wird. Anders als beim Bürokratiemodell handelt es sich jedoch nicht um ein mehr oder weniger konsistentes Modell; vielmehr ist NPM als Sammelbegriff für internationale Modernisierungsbewegungen, die auf Staat und Verwaltung zielen, zu begreifen.

Ihren Ausdruck findet die Ökonomisierung schulischer Bildung insbesondere in der Einführung unternehmensähnlicher Steuerungselemente sowie in wettbewerblich angelegten Anreizsystemen.

Schon 2005 hieß es in einer Mitteilung des nordrhein-westfälischen Städte- und Gemeindebunds:

«Die bisherigen Schulbezirksgrenzen haben nicht davor bewahrt, dass sich Grundschulen vor allem in sozialen Brennpunkten aufgrund der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft zu »Problemschulen« entwickelt haben. Schulen, insbesondere mit hohem Migrationshintergrund, wird die Landesregierung begleitend zum Wegfall der Schulbezirke durch eine andere Verteilung der Lehrerstellen sowie durch weitere ergänzende Maßnahmen besonders fördern.» (Städte- und Gemeindebund NRW 2005)

Die Auflösung der Schulbezirke, die im bevölkerungsreichsten Bundesland der Republik bei öffentlichen Grundschulen umgesetzt wurde, hat den Trend zum Wettbewerb zwischen den Schulen verschärft:

«Bemerkenswert ist schließlich auch die aktuelle Dynamik im Bereich der Förderung von Wettbewerb (Aufbau von öffentlichen Informationssystemen über die Qualität einzelner Schulen) bzw. der Privatisierung als rechtlicher Veralterung öffentlicher Schulen im Berufsbildungswesen, die auf eine steigende Relevanz solcher Politiken hindeuten könnte. So hat beispielsweise Nordrhein-Westfalen die Schulbezirke für öffentliche Grundschulen und Berufsschulen beginnend mit dem Schuljahr 2008/09 abgeschafft (vgl. SchulG NRW; § 84 Abs. 1) und so lokaler Konkurrenz zwischen Schulen auch im Primärbereich eine größere Bedeutung gegeben.» (Altrichter/Rürup 2010: 130)

Die freie Schulwahl, die sich aus der Vorstellung speist, den Eltern »Konsumentenouveränität« einräumen zu wollen, um die Schulen in einen Wettbewerb untereinander treten und verstärkt rechenschaftspflichtig werden zu lassen, lässt die Schulen unter Druck geraten. Dieser findet seinen Niederschlag in den parteipolitischen Debatten, die sich seit der Landtagswahl 2005 um die Schließung von weniger attraktiven Grundschulen in Nordrhein-Westfalen entfaltet. Laut der einflussreichen SPD-Politikerin Hannelore Kraft gehe es »CDU und FDP [...] nicht um mehr Chancengleichheit, sondern um knallharten Wettbewerb. Wenn eine Schule sich am Markt nicht behauptet, wird sie dichtgemacht« (Kraft 2005).

Dem durch die Schulautonomie beförderten Wettbewerbsdruck begegnen Schulen immer häufiger mit der Herausbildung spezifischer Profile, die sie von der Konkurrenz unterscheiden und eine spezifische Schülerklientel anziehen (vgl. Altrichter/Rürup 2010: 136). Dies hat einerseits Auswirkungen auf innerschulische Strukturen, indem bestimmte Klassen mit speziellen Förderschwerpunkten implementiert werden. Andererseits lassen sich entsprechende Entwicklungen zur Schwerpunktbildung bereits in Grundschulen beobachten, die

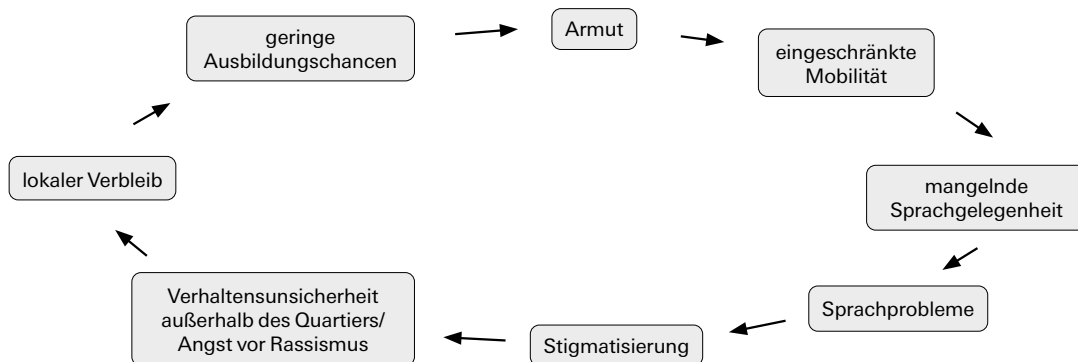
schon früh auf weiterführende Schulen unterschiedlicher Spezialisierung vorbereiten sollen und damit ebenfalls in den Wettbewerb eintreten (ebd.: 137). Beispiele sind Schulen mit besonderer Schwerpunktsetzung hinsichtlich musischer, naturwissenschaftlich-technischer oder umwelt- und gesundheitsbezogener Aspekte sowie im Bereich der Hochbegabtenförderung, die durch entsprechende Zertifizierungsangebote wie »Schulen mit Schwerpunkt Musik« (HKM o. J.a), »MINT-freundliche Schule«⁸ oder »MINT-EC-Schulen«⁹ (Trabert/Ramsauer 2014: 42), »Gütesiegel Hochbegabung«, »Schule und Gesundheit« und »Umweltschule« untermauert werden (HKM o. J.b). In Hessen zeigt sich die Konkurrenz zwischen Schulen auch mit Blick auf die Ergebnisse von Wettbewerben und Abschlussprüfungen, deren Veröffentlichung ebenfalls einen Qualitätsvergleich unter den Schulen ermöglichen soll. Die Veröffentlichung der Leistungen von Schulen lag und liegt auf der bildungspolitischen Linie, die der damalige Ministerpräsident Roland Koch (CDU) in seinem Essay »Plädoyer für ein Bildungssystem der Spitzenklasse« bereits 1999 in Aussicht gestellt hatte.

Gepaart mit der Freigabe der Schulwahl führt die zunehmende Ausdifferenzierung der Schulprofile dazu, dass durch den Stadtteil bedingte Kontexteffekte Stigmatisierungen durch ethnische Herkunft, religiöse Zugehörigkeit und familiäre Bildungsarmut verschärfen. Kinder aus sozial benachteiligten Familien werden durch die freie Schulwahl insofern diskriminiert, als ihre Mobilität aufgrund ihrer ethnischen Herkunft, ihrer religiösen Zugehörigkeit und/oder ihrer familiären Bildungsarmut eingeschränkt ist. So ergibt sich aus diesen Quartiereffekten der in Abbildung 1 dargestellte Teufelskreis.

Verschärft werden die Bildungsungleichheiten dadurch, dass es gerade dort an adäquat ausgebildeten Lehrkräften mit einer entsprechenden Fakultas fehlt, wo pädagogische Kompetenz in besonderer Weise gefragt wäre. So sind Quer- und Seiteneinsteiger*innen ebenso wie Vertretungslehrer*innen überproportional häufig an Schulen in sozialen Brennpunkten zu finden. Verheerend ist zum Beispiel die Situation in Berlin. Nach Informationen der GEW (2019) stellt sich die Situation in der Bundeshauptstadt wie folgt dar: »In den Bezirken Mitte, Spandau, Neukölln und Marzahn-Hellersdorf verfügen mehr als 70 Prozent der neu eingestellten Lehrkräfte über keine Lehramtsausbildung. Dabei benötigen gerade Schulen in ärmeren Gegenden besonders gut ausgebildetes Personal.« Insbesondere in sogenannten Brennpunktschulen zeigt sich ein massiver Lehrkräftemangel. Versuche, dies über eine »Brennpunktzulage« von 300 Euro zu kompensieren, haben ihre Wirkung bislang verfehlt (ebd.). Für die Kollegien bedeutet die ungleiche Verteilung von Quereinsteiger*innen insbesondere an Schulen mit er-

⁸ Die Abkürzung MINT steht für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik. ⁹ Die Abkürzung MINT-EC steht für mathematisch-naturwissenschaftliches Excellence-Center.

Abbildung 1: Zirkel der Bildungsbenachteiligung



Quelle: nach Baur 2013: 219

höhem Ressourcenbedarf in Bereichen wie Inklusion oder Sprachförderung eine zusätzliche Belastung, sodass eine stärkere Steuerung der Umverteilung solcher Quereinsteiger*innen aus- und nachdrücklich zu empfehlen ist (Richter/Marx/Zorn 2018: 21).

3.2 BOOM DER PRIVATSCHULEN – SEGREGATION DER SCHÜLERSCHAFT

Getrieben von dem Wunsch, ihre Kinder bestenfalls ganztätig optimal fördern zu lassen, entscheiden sich immer mehr Eltern für das bundesweit wachsende Privatschulsystem. Stellte das teils üppige Schulgeld keinen Hinderungsgrund dar, würde mehr als die Hälfte der Eltern ihre Kinder laut einer Umfrage der Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen an einer Privatschule anmelden (Forsa 2009: 11). Bilingualen Unterricht, musikalische (Früh-)Förderung, Kooperationen mit Sportvereinen und Unternehmen können oder wollen bislang nur die wenigsten staatlichen Schulen anbieten. Privatschulen hingegen kommen nicht nur diesen Bedürfnissen nach, sondern bieten Eltern durch großzügigere Betreuungszeiten zugleich weitreichende Möglichkeiten, Familie und Beruf (besser) zu vereinbaren.

Ihr rasantes Wachstum lässt sich daran ablesen, dass zeitweilig alle zwei Wochen eine neue Privatschule eröffnet wurde, sodass sich die Zahl der Privatschüler*innen in den vergangenen 30 Jahren beinahe verdoppelt hat: Lag die Quote der Privatschüler*innen 1992 noch bei knapp fünf Prozent, besucht inzwischen jede*r zehnte Schüler*in eine Privatschule. Deren Bestand ist von 1992 bis 2018 um 82 Prozent auf 5.839 angewachsen (Berger 2019); die Zahl der privaten Grundschulen hat sich in den letzten 20 Jahren sogar vervierfacht (Schönherr 2017). Überwiegend lernen Privatschüler*innen hierzulande an kirchlichen Schulen (insgesamt 1.167 Schulen mit 425.744 Schüler*innen), an Privatschulen in nicht kirchlicher Trägerschaft (410 Schulen mit 109.650 Schüler*innen) und an Waldorfschulen (221 Schulen mit 83.562 Schüler*innen)

(Klemm u. a. 2018: 24); etwa 7.500 Schüler*innen besuchen eine der 93 bundesweit zu findenden Freien Alternativschulen (ebd.). Die übrigen Privatschüler*innen lassen sich unter anderem dem stetig wachsenden Markt der privaten Förderschulen zurechnen, wobei bei allen Privatschulen zwischen Ersatz- und Ergänzungsschulen zu unterscheiden ist. An Ersatzschulen streben die Schüler*innen dieselben oder jedenfalls gleichwertige Abschlüsse an wie an öffentlichen Einrichtungen. Ist die Ersatzschule offiziell «staatlich anerkannt», können die Schüler*innen dort zum Beispiel ihr Abitur ablegen. Bei Ergänzungsschulen, zu denen zum Beispiel die meisten Waldorfschulen zählen, müssen sie die Abschlussprüfungen extern absolvieren. Zu den Ergänzungsschulen zählen unter anderem internationale Schulen, aber auch viele berufsbildende Schulen. Werden gewisse Vorgaben eingehalten, erfüllt auch der Besuch einer Ergänzungsschule die gesetzliche Schulpflicht.

Gründe für Privatschulwahl

Wenngleich die Forschungsergebnisse bezüglich der Frage, welche Umstände Eltern zur Entscheidung gegen das staatliche Schulsystem bewegen, vergleichsweise spärlich sind, scheinen weniger Gründe der Leistungsorientierung als vielmehr sozialisatorische Präferenzen den Ausschlag zu geben. So führten Eltern, die 1999 befragt wurden, weshalb sie ihre Kinder auf eine Schule in evangelischer Trägerschaft anmeldeten, als wichtigste Entscheidungsfaktoren den persönlichen Umgang, die christliche Prägung sowie die dort verfolgten Erziehungsziele an (vgl. Klemm u. a. 2018: 34). Qualifikationsbasierte Aspekte wie etwa «Qualifikation und Berufsvorbereitung», «hohes Anforderungs- und Leistungsniveau» sowie «akademische Ausrichtung» (ebd.) schienen ihnen weniger bedeutsam. Eine Studie der Gesellschaft für Erfahrungswissenschaftliche Sozialforschung aus dem Jahr 2006 bestätigt diese Ergebnisse (vgl. Weiß 2011: 39). Demnach gab in erster Linie die Schulkul-

tur den Ausschlag für die Entscheidung der Eltern, während die erwarteten Schulleistungen weniger ins Gewicht fielen. Zugleich artikulierten die Eltern von Privatschüler*innen bezüglich des Engagements der Lehrkräfte und der schulischen Atmosphäre eine weit aus höhere Zufriedenheit als solche, deren Kinder öffentliche Schulen besuchten. Privatschulen zeichnen sich in den Augen der befragten Eltern im Vergleich zu staatlichen Schulen durch prägnantere Schulprofile aus, breitere Spektren außerunterrichtlicher Aktivitäten sowie umfänglichere Möglichkeiten der individuellen Förderung (ebd.: 35 f.). Der letztgenannte Aspekt offenbart das Dilemma des staatlichen Regelschulsystems, mangelt es doch dort in immer gravierenderer Weise an (zusätzlichen) Lehrkräften.

Hinsichtlich der Leistungen wird mitunter ein Vorteil für Privatschüler*innen, «insbesondere für den Grundschulbereich und die nicht gymnasialen Schulen in der Sekundarstufe I» (ebd.: 48) festgestellt. Sobald die Ergebnisse jedoch für Drittvariablen, das heißt für lern- und leistungsrelevante Hintergrundmerkmale sowie die Eingangsselektivität, kontrolliert werden, ergibt sich ein anderes Bild: Zwar sind Schüler*innen an privaten den an öffentlichen Grundschulen im Kompetenzbereich «Zuhören» (Fach Deutsch) ungefähr ein Viertel Schuljahr voraus, ansonsten aber gibt es in dieser Schulform keine statistisch signifikanten Unterschiede (ebd.: 49). Grundsätzlich erreichten Privatschüler*innen in der Kompetenz «Zuhören» in allen alternativen Schulformen bessere Werte als Schüler*innen öffentlicher Schulen (ebd.: 49 f.), was möglicherweise mit außerschulischen Aktivitäten erklärt werden kann. So berichteten Privatschüler*innen beispielsweise signifikant häufiger, «bereits einmal oder sogar mehrfach im englischsprachigen Ausland gewesen zu sein» (ebd.: 51). Die Autor*innen um den Bildungsforscher Klaus Klemm spekulieren daher, dass «die festgestellten Leistungsvorteile beim Zuhören im Fach Deutsch dadurch bedingt sein [könnten], dass Schüler*innen an Privatschulen häufiger (mit der Schule bzw. mit der Familie) an Aktivitäten teilnehmen, die ihre rezeptive mündliche Sprachkompetenz fördern (zum Beispiel Theaterbesuche)» (ebd.). Die Unterschiede zwischen Bundesländern sind jedoch größer als die zwischen privaten und öffentlichen Schulen.

Legitimationsbedürftige Finanzarchitektur und Pfade sozialer Segregation

Zwar gibt es keine regelmäßig durchgeführten Erhebungen zur Finanzierung von Privatschulen, doch laut Daten des Statistischen Bundesamtes aus dem Jahr 2013 werden Schulen in privater Trägerschaft zu 74 Prozent aus öffentlichen Mitteln finanziert (Destatis 2016: 23); nur 26 Prozent der Einnahmen stammen aus Beiträgen wie Schulgeld, Spenden oder Eigenmitteln der Träger (Klemm u. a. 2018: 29). Durchschnittlich geben Privatschulen jährlich rund 8.200 Euro pro Schüler*in aus, wogegen die Durchschnittskosten pro Kind im öffentlichen Schulwesen sich auf nur 7.100 Eu-

ro pro Jahr belaufen (ebd.: 30). Während Grundschulen in privater Trägerschaft deutlich mehr Kosten pro Kind vermelden als öffentliche, sind die Ausgaben für Schüler*innen an öffentlichen Realschulen und Gymnasien höher als jene an Schulen in privater Trägerschaft (ebd.).¹⁰ Weiterhin erhalten Privatschulen in der Regel Spenden, doch selbst dann lassen sich oft nicht alle Kosten decken. Daher erheben viele Schulen in privater Trägerschaft zusätzlich Schulgelder, obwohl laut dem Sonderungsverbot des Grundgesetzes (Art. 7 IV Abs. 3) eine Auswahl der Schüler*innen nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert werden darf.¹¹

Der sozioökonomische Status von Schüler*innen und deren Familien unterscheidet sich in Abhängigkeit von öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen eindeutig. So ist der sozioökonomische Status der Eltern, erfasst durch den HISEI-Indikator,¹² in allen Schulformen bei Privatschulen höher als bei vergleichbaren öffentlichen Einrichtungen (Klemm u. a. 2018: 40). Besonders groß ist der Unterschied bei Grundschulen: Dort liegt der HISEI-Score von Privatschülereltern bei 59,9, wogegen Eltern von Kindern in öffentlichen Schulen durchschnittlich 50,8 HISEI-Punkte erhielten. Bei Gymnasien fällt der Unterschied deutlich geringer aus (63,0 HISEI-Punkte bei Privatschülereltern, 60,2 Punkte bei Eltern von Kindern an öffentlichen Schulen); die nicht gymnasiale Sekundarstufe I befindet sich in der Mitte (51,8 HISEI-Punkte bei Privatschülereltern, 45,2 HISEI-Punkte bei Nichtprivatschülereltern) (ebd.: 39 f.). Die Werte ergeben sich unter anderem daraus, dass laut einer von Klemm u. a. (2018) zitierten Studie von 2011/12 Eltern von Privatschüler*innen fast doppelt so häufig über die Hochschulreife verfügen wie vergleichbare Bevölkerungsgruppen in der Untersuchungsregion (ebd.: 41). Während Mittelabschlüsse gleich häufig vorhanden sind, ist in der Kontrollgruppe dreimal so oft ein Hauptschulabschluss der höchste Bildungsabschluss wie unter den Privatschülereltern. Dies wurde in einer Untersuchung von 2017 bestätigt: Nur acht Prozent der

¹⁰ Die Finanzierung von Privatschulen aus öffentlichen Mitteln ist je nach Bundesland unterschiedlich. In Bremen erhält eine Schule in privater Trägerschaft etwa 4.222 Euro pro Schüler*in in der Sekundarstufe I und II, wogegen brandenburgische Privatschulen 4.632 Euro pro Kind in der gymnasialen Sekundarstufe I und 6.034 Euro für Schüler*innen der gymnasialen Sekundarstufe II erhalten. Bei Grundschüler*innen erstreckt sich die Spanne von 3.276 Euro in Niedersachsen bis zu 4.475 Euro in Sachsen-Anhalt (Klemm u. a. 2018: 32). ¹¹ Schulgeldregelungen unterscheiden sich je nach Bundesland insbesondere mit Blick auf die zusätzliche staatliche Förderung, die den Privatschulen zufließt. So fördert etwa Rheinland-Pfalz private Schulen nur dann mit staatlichen Mitteln, wenn sie keine Schulgebühr erheben. Baden-Württemberg hingegen versorgt private Schulen neuerdings mit bis zu 90 statt «nur» 80 Prozent des Betrages, den entsprechende öffentliche Schulen pro Kind ausgeben, sofern Schulgebühren erlassen werden. Bei einer Befragung von Eltern, deren Kinder Schulen in privater Trägerschaft besuchen, gaben 56 Prozent an, bis zu 200 Euro Schulgeld zu zahlen, 12 Prozent entrichten zwischen 200 und 500 Euro Schulgeld und 3 Prozent sogar mehr als 500 Euro; nur 26 Prozent der Eltern von Privatschüler*innen zahlen kein Schulgeld (bei 3 Prozent wusste die Befragten dies nicht bzw. gaben keine Antwort) (Klemm u. a. 2018: 33). Inwiefern eine Sonderung der Schüler*innen nach Besitzverhältnissen der Eltern staatlicherseits faktisch unterbunden wird, muss somit als durchaus fraglich bezeichnet werden. ¹² Der HISEI-Indikator basiert auf dem sogenannten International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI), der den sozioökonomischen Status der Eltern eindimensional quantifiziert. Er bildet den Status des höher bewerteten Elternteils ab (highest ISEI = HISEI).

Privatschüler*innen stammen aus Familien, bei denen der Hauptschulabschluss der höchste Abschluss der Eltern ist; «bei 42 Prozent sind Abitur oder Fachhochschulreife die höchsten Schulabschlüsse» (ebd.). Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass Eltern von Privatschüler*innen weitaus häufiger vermögend sind als diejenigen, deren Kinder eine öffentliche Schule besuchen.¹³

Eltern, die ihre Kinder privat beschulen lassen, tun dies nicht selten, weil sie hoffen, dass diese von einem

¹³ Bei einer Analyse der Quoten für Lernmittelbefreiung in Berlin zeigte sich, dass sich in öffentlichen Grundschulen 3,3-mal so viele Kinder für die Lernmittelbefreiung qualifizieren wie in Grundschulen in privater Trägerschaft. In der öffentlichen integrierten Sekundarstufe ist der Wert 4,7-mal (ohne gymnasiale Oberstufe) bzw. 3,2-mal (mit integrierter Oberstufe) so hoch wie an Privatschulen (Klemm u. a. 2018: 41).

AUSGEWÄHLTE PRIVATSCHULEN

Schule Schloss Salem

Das 1920 gegründete Internatsgymnasium Schloss Salem bietet rund 600 Schüler*innen Platz, die in Klassengemeinschaften von maximal 22 Lernenden in unmittelbarer Nachbarschaft zum Bodensee unterrichtet werden. Dort können die Schüler*innen entweder das «klassische» Abitur oder aber das International Baccalaureate Diploma (IB) erwerben, was dem Internat eine erlesene internationale Schülerschaft sichert. Seit einigen Jahren wird den Schüler*innen überdies die Gelegenheit geboten, nach ihrem Abschluss im Rahmen eines Orientierungsjahrs das Salem Kolleg zu besuchen, in dem unter anderem Möglichkeiten für ein späteres Studium eruiert werden können. Das mehrstufige Bewerbungsverfahren umfasst neben einer persönlichen Stellungnahme des Kindes, in der es Persönlichkeitsmerkmale und Vorlieben skizziert, im Erfolgsfall ein Vorstellungsgespräch, zu dem auch die Eltern eingeladen werden, sowie gegebenenfalls einen Einstufungstest, in dessen Rahmen beispielsweise das analytische Denkvermögen geprüft wird. Zu einer einmaligen Aufnahmegebühr, die eine halbe Monatszahlung beträgt, kommen die jährlichen Schulgebühren hinzu, die – abhängig von Altersstufe und gewähltem Programm – bis zu 45.000 Euro betragen. Schloss Salem definiert sich selbst als gemeinnütziges Unternehmen. Aus diesem Grund setzt sich die Schulgemeinschaft dafür ein, dass auch Schüler*innen aus weniger bemittelten Elternhäusern die Schule besuchen können. Dies wird durch einen eigenen Stipendienfonds bewerkstelligt. Momentan verfügt rund ein Viertel aller Schüler*innen über ein Stipendium. Finanziert wird dieses einerseits durch freiwillige Zusatzzahlungen von Eltern, andererseits durch die Unterstützung verschiedener Stiftungen wie beispielsweise der Kurt-Hahn-Stiftung, die von ehemaligen Schüler*innen gegründet wurde und seit 1984 Salemer Schüler*innen fördert. Bewerber*innen sollten sich durch gute akademische Leistungen, eine hohe soziale und akademische Leistungsbereitschaft sowie ein besonderes Interesse und Engagement im musikalischen, sportlichen oder künstlerischen Bereich auszeichnen. Auch hier müssen sich die Bewerber*innen in einem mehrstufigen Auswahlprozess durchsetzen. Zunächst müs-

sen sie in einem Schreiben ihre Gründe und Motive für die Bewerbung angeben. Nach einer Vorauswahl werden die Bewerber*innen dann zu einer Auswahltagung eingeladen. Das Vollstipendium beläuft sich auf 45.000 Euro (Schule Schloss Salem o. J.).

Internat Schloss Torgelow

Das 1994 gegründete Internatsgymnasium Schloss Torgelow war das erste private Internatsgymnasium in den ostdeutschen Bundesländern und wird gegenwärtig von mehr als 200 Schüler*innen besucht, die nach einer achtjährigen Schullaufzeit das Abitur anstreben. Den Schüler*innen soll eine besondere individuelle Förderung zugutekommen, welche durch die kleinen Klassengrößen von maximal zwölf Lernenden als gewährleistet angenommen werden darf. Die Schule legt bei den Lernenden besonderen Wert auf die Entwicklung von Teamfähigkeit, wozu unter anderem Teamprojekte beitragen sollen, in denen sich Schüler*innen klassenübergreifend in verschiedenen Themenbereichen engagieren können. Darüber hinaus sollen die Schüler*innen verschiedene Aufgaben im Schul- und Internatsleben übernehmen, wie zum Beispiel das Mentoring jüngerer Mitschüler*innen. Ein weiterer wichtiger Schwerpunkt der Schule ist die Sprachförderung. Den Schüler*innen wird nicht nur ein vielfältiges Fremdsprachenangebot gemacht, alle besuchen zudem in der 9. Jahrgangsstufe für mehrere Monate eine Internatsschule in England. Außerdem ist ein detailliertes MINT-Programm Teil des Schulplans. Laut Angaben der Schule sucht sie «Schülerinnen und Schüler aus, die [sie] durch ihre positive Einstellung zur Schule, durch ihre Persönlichkeit und ihr Interesse überzeugen» (Schloss Torgelow o. J.a). Genauere Angaben zum Auswahlprozess waren nicht zu finden. Im Schuljahr 2019/20 betrug der Schul- und Internatsbeitrag – zusätzlich zu der Aufnahmegebühr von 350 Euro – zwischen 2.882 Euro und 3.109 Euro im Monat (Schloss Torgelow o. J.b). Die Kosten sind abhängig von der jeweiligen Altersstufe der Schüler*innen; bei Geschwisterkindern gibt es einen (teilweisen) Kostenerlass. Um auch Kindern aus weniger privilegierten Elternhäusern die Aufnahme an der Schule zu ermöglichen, vergibt die Gesellschaft zur Förderung begabter Schülerinnen und

Schüler e. V. in Heidelberg Stipendien an besonders engagierte Schüler*innen. Diese sollten nicht nur gute akademische Leistungen nachweisen können, sondern sich darüber hinaus in das Schul- und Internatsleben einbringen und ein besonderes soziales, musikalisches oder sportliches Interesse vorweisen können.

Berlin Metropolitan School

Die 2004 gegründete Berlin Metropolitan School (BMS) ist eine auf ganztäglichen Betrieb ausgelegte Privatschule in Berlin-Mitte, die vom Kindergarten bis zur Sekundar- oder Oberstufe reicht (sogenanntes K-12-Programm nach US-amerikanischem Vorbild) und derzeit von circa 1.000 Schüler*innen besucht wird. Zeitweilig wurde die Schule auf der Internetplattform World's Luxury Guide als Privatschule von Schauspieler*innen, Medienschaaffenden und Unternehmer*innen angepriesen. Nach erfolgreichem Abschluss des Bewerbungsprozesses ist eine Aufnahmegebühr in Höhe von 1.100 Euro zu entrichten. Überdies müssen die Eltern ein monatliches Schulgeld zahlen, das im Schuljahr 2019/20 je nach Einkommen und Jahrgangsstufe zwischen rund 200 und 1.200 Euro lag (Berlin Metropolitan School o. J.), wobei für Unterrichtsmaterialien und Verpflegung noch weitere Kosten anfallen. Die Schule zeichnet sich dadurch aus, dass der Bildungsweg der Schüler*innen von einem Curriculum begleitet wird, das sie auf möglichst individuelle Art fördern soll. Die Förderung soll insbesondere durch das Ganztageskonzept der Schule unterstützt werden, das den Schüler*innen ein vielfältiges Angebot an kulturellen, musikalischen und sportlichen Aktivitäten bietet. Schüler*innen haben am Ende ihrer Schullaufbahn die Möglichkeit, sowohl das deutsche Abitur als auch einen internationalen Abschluss zu erhalten. Der Lehrplan ist daher auf das IB ausgerichtet, was neben der hohen Internationalität innerhalb der Lehrer- und Schülerschaft (Kinder und Jugendliche aus rund 50 Nationen) ein weiterer Grund ist, warum der Großteil des Unterrichts in englischer Sprache abgehalten wird (ebd.).

International School of Düsseldorf

Die 1968 gegründete International School of Düsseldorf (ISD) ist eine der ältesten deutschen Privatschulen. Um den Ansprüchen der ausgesprochen internationalen Schulgemeinde gerecht zu werden, bietet sie den Schüler*innen IB-Programme für den Erwerb eines internationalen Schulabschlusses an. Das deutsche Abitur kann ebenso absolviert werden. Eltern haben die Möglichkeit, ihre Kinder für die gesamte primäre und sekundäre schulische Erziehung an die ISD zu senden, da sie ein durchgängiges Programm vom Kindergarten bis zum Schulabschluss anbietet. Momentan wird die Schule von circa 1.000 Schüler*innen aus über 50 verschiedenen Nationen besucht. Eine Besonderheit der Schule liegt in dem Konzept des Co-Teachings, das heißt, es finden sich durchweg mindestens zwei Lehrkräfte im Klassenzimmer (International School of Düsseldorf o. J.). Neben dem reinen Schulangebot haben Schüler*innen zudem die Möglichkeit, zwischen zahlreichen außerschulischen Aktivitäten wählen zu können. Aber auch im kreativen und künstlerischen Bereich gibt es vielfältige Angebote. Angaben zum Bewerbungsprozess fehlen weitgehend; Interessierte sollen sich mit ihren Anliegen an die Schulleitung wenden. Die Schulgebühren sind ebenfalls nicht unmittelbar auf der Webseite ersichtlich. Medien sprechen jedoch von jährlichen Gebühren zwischen 16.823 und 19.325 Euro (Hartmann 2019). Hinzu kommt eine Aufnahmegebühr von mehr als 5.000 Euro. Im vergangenen Jahr musste die Schule unrechtmäßige Fördergelder des Landes in Höhe von knapp zwölf Millionen Euro zurückzahlen. Zudem wird der Status der Ersatzschule, der die öffentliche Förderung bislang gesichert hatte, allmählich auslaufen (Janssen 2019). Mediale Beachtung fand die ISD auch, weil mehrere Medien übereinstimmend zu berichten wussten, dass der inzwischen ausgeschiedene Direktor Simon Head ein Jahresgehalt von rund 400.000 Euro – und damit rund fünfmal mehr als ein*e Schulleiter*in mit mehreren Jahren Berufserfahrung an einer staatlichen Schule – bezogen hatte (Biesel 2019).

leistungsstarken Arbeits- und Lernumfeld profitieren. Sogar bei der Entscheidung zwischen staatlichen Regelschulen werden mitunter «Beziehungsdramen» inszeniert, um mit dem – vorgetäuschten – Umzug den Schulbezirk zu umgehen und eine vermeintlich bessere Schule ansteuern zu können (Spiegel Online 1998). Öffentliches und privates Schulsystem unterscheiden sich insbesondere hinsichtlich der Herkunft ihrer Schülerschaft. Schon 2012 erbrachte eine Studie, dass Eltern auch verstärkt darauf bedacht sind, ihre Kinder in Schulen mit möglichst niedrigem Ausländeranteil unterzubringen (Oselt 2012). Der Ausländeranteil – gemessen an der Staatsangehörigkeit der

Kinder – ist in allen Schularten des öffentlichen Sektors höher (Klemm u. a. 2018: 38). In der Sekundarstufe I nicht gymnasialer weiterführender privater Schulen haben zum Beispiel nur 19,2 Prozent der Kinder einen Zuwanderungshintergrund, in öffentlichen Schulen sind es 30,3 Prozent (ebd.: 39). Durch einen Privatschulbesuch lassen sich diese Umstände umgehen, ist dieser doch nicht an Bezirksgrenzen gebunden.

Die nun mehrfach zitierte Untersuchung im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung (Klemm u. a. 2018) lässt einen eindeutigen Schluss zu: «Wenn hohe Leistungen das Hauptziel von Eltern bei der Schulwahl sind,

können sie sich das Geld für eine Privatschule sparen», lautet das Fazit des beteiligten Schulforschers Klaus Klemm (zit. n. Spiewak 2018). Es spricht derzeit allerdings wenig dafür, dass dies geschehen wird, denn das Gefühl, seinen Kindern mit einem Privatschulbesuch einen vorteilhaften Start ins Leben zu garantieren, greift ungeachtet empirischer Erkenntnisse um sich. So geht es Eltern bei der Wahl von Privatschulen darum, dass ihre Kinder prestigeträchtige Netzwerke knüpfen, milieuspezifische Denk- und Handlungsweisen entwickeln sowie einen beruflichen Erfolg versprechenden Habitus ausbilden. Zu hartnäckig hält sich der herausragende Ruf von Privatschulen, insbesondere der Ruf der vier bereits genannten, von deren Angebotsstruktur auch staatliche Schulen in Teilen lernen könnten (siehe Kasten S. 16 u. 17).

Problematik der Segregation

Nicht nur die genannten Beispiele illustrieren, dass die Segregation der bundesrepublikanischen Gesellschaft in der Schule beginnt. Schon die erste PISA-Studie aus dem Jahr 2000 belegte, dass die soziale Herkunft in keinem vergleichbaren Staat derart entscheidenden Einfluss auf den Schulerfolg hat wie hierzulande: Während im OECD-Durchschnitt¹⁴ 16,8 Prozent der Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen auf die soziale Herkunft zurückgeführt werden können, sind in der Bundesrepublik 22,8 Prozent der Unterschiede bei den 15-Jährigen durch diesen Faktor bedingt. Noch gravierender wirkt sich die soziale Herkunft bei der Durchlässigkeit des Schulsystems aus. In Bayern etwa hat eine Arztochter eine fast siebenmal größere Chance, das Gymnasium zu besuchen, als der Sohn einer arbeitslosen Verkäuferin – und das bei vergleichbarem Leistungspotenzial. Mit dieser leistungsfeindlichen Stratifikation der Schülerschaft wird nicht nur eines der grundlegendsten Probleme des bundesdeutschen Bildungssystems seit Jahren ignoriert, sondern auch das für die Bundesrepublik einst konstitutive «Aufstiegsversprechen» konterkariert.

Mit jeder «Entstaatlichung» respektive Ökonomisierung von Bildungseinrichtungen wird die im internationalen Vergleich ohnehin bereits hohe soziale Selektivität weiter verschärft, das heißt, der sich seit rund drei Jahrzehnten bahnbrechende Boom der Privatschulen befördert diese Entwicklung noch weiter. Dass Privatschulen zur sozialen Spaltung beitragen, lässt sich bereits mit einem Blick auf die Schullandschaft der Bundeshauptstadt erkennen: So hat eine parlamentarische Anfrage des SPD-Abgeordneten Joscha Langenbrinck ergeben, dass an den 97 Berliner Privatschulen in privilegierten Gegenden nur 3,7 Prozent aller Schüler*innen von der Zuzahlung für Lernmittel befreit sind, während es in vielen Brennpunktschulen über 90 Prozent sind (vgl. Hurst 2018). Privatschulen zeigen sich somit sehr viel wählerischer bei der Entscheidung, welche Kinder sie aufnehmen. Da private Schulen aber immer auch von öffentlicher Seite teilfinanziert werden, führt ein wachsender Privatschul-

markt zu weniger Geld für öffentliche Einrichtungen, das heißt, die finanzielle Unterstützung von Schulen in privater Trägerschaft führt bei einem gleichbleibenden Finanzvolumen für schulische Bildung unweigerlich zur (weiteren) finanziellen Erosion des staatlichen Bildungssystems.

Hinzu kommt, dass das oben bereits erwähnte Sonderungsverbot regelmäßig unterlaufen wird. Private Schulen dürfen als Ersatz für staatliche Schulen nach Artikel 7 IV 3 des Grundgesetzes nur dann genehmigt werden, wenn «eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird» (Wrase/Helbig 2016: 1591). So hat das Bundesverfassungsgericht in mehreren Entscheidungen die konsequente Einhaltung des Sonderungsverbots verlangt und dies zur Voraussetzung für die staatliche Förderung von Privatschulen gemacht. Dessen ungeachtet wird weder in der Gesetzgebung der Länder noch in der behördlichen Genehmigungs- und Aufsichtspraxis den Vorgaben des Sonderungsverbots umfänglich entsprochen. Beispielsweise wird die Aufnahmepraxis an den Privatschulen auf Einhaltung des Sonderungsverbots von keinem einzigen Bundesland überprüft, was unter anderem darauf zurückzuführen ist, dass die Mehrheit der Länder das Sonderungsverbot nicht in eigenen Landesgesetzen konkretisiert: «Es besteht die Gefahr, dass die Schulen Kinder von Eltern mit hohem Einkommen faktisch bevorzugen, da sie so höhere Einnahmen für den laufenden Betrieb, auch unabhängig vom Schulgeld, erhalten.» (WZB 2016) Durch die Nichteinhaltung des Sonderungsverbots haben sich inzwischen zahlreiche private Ersatzschulen – so auch die oben genannten – jenseits des konfessionellen und reformpädagogischen Bereichs etabliert, «die sich eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern» geradezu zum Programm gemacht haben (Wrase/Helbig 2016: 1595). «Würde man das Grundgesetz ernst nehmen, müsste Schloss Salem geschlossen werden» – so überschrieb die Autorin Susanne Klein im November 2016 ihren Beitrag in der *Süddeutschen Zeitung*, beziehend auf die Studie der Bildungsforscher Michael Wrase und Marcel Helbig.

3.3 BILDUNG NACH SCHULSCHLUSS – ODER: DER WACHSENDE MARKT PRIVATER NACHHILFEANBIETER

Die Desintegration schulischer Bildung wird auch dadurch befördert, dass immer häufiger (kommerzielle) Nachhilfeanbieter die Schulbildung nach Schulschluss für all jene übernehmen, die ergänzenden Bildungsbedarf haben – und deren Eltern es sich leisten können. Inzwischen erhält jede*r vierte Schüler*in private Nachhilfe (vgl. weiterführend Engartner/Heinbach 2015). Außerschulische kommerzielle Nachhilfeanbieter kon-

¹⁴ Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) umfasst 36 Länder des globalen Nordens mit einem hohen Pro-Kopf-Einkommen.

kurrieren auf einem ausgesprochen lukrativen Markt: Laut einer Studie der Bertelsmann Stiftung aus dem Jahr 2016 weist der Nachhilfemarkt in Deutschland ein Volumen von bis zu 900 Millionen Euro auf (Klemm/Hollenbach-Biele 2016: 6). In Ermangelung offizieller Statistiken kann die Zahl der Kinder, die Nachhilfeunterricht bekommen, nur näherungsweise bestimmt werden. Privatfinanzierte Angebote und kostenfreie Nachhilfeangebote werden laut dieser Studie von insgesamt 14 Prozent der Schüler*innen zwischen 6 und 16 Jahren wahrgenommen. Erweitert man diesen Befund auf die über 16-jährigen Oberstufenschüler*innen, dann beziehen in Deutschland rund 1,2 Millionen Schüler*innen Nachhilfe (ebd.). Die Hans-Böckler-Stiftung geht von folgenden Zahlen aus:

«Je nach Studie und Art der Abgrenzung schwanken die aktuellen Angaben zwischen 6 und 27 Prozent aller Schüler. Bei den 15-Jährigen – in dieser Altersklasse ist Nachhilfe besonders häufig – nehmen einer neueren Untersuchung zufolge 29 Prozent private Förderstunden in Anspruch. Bei Schulanfängern ist Nachhilfe normalerweise noch kein Thema, doch bereits von den Achtjährigen bekommen 6 Prozent zusätzliche Stunden.» (Hans-Böckler-Stiftung 2017: 3)

Nach Angaben der Eltern nutzen Schüler*innen, die Nachhilfeunterricht erhalten, ein diverses Spektrum an Angeboten: Der Großteil bekommt Nachhilfeunterricht von ausgebildeten Lehrkräften (30 Prozent), Studierenden oder anderen Schüler*innen (30 Prozent), im Rahmen von Nachhilfeeinstituten (27 Prozent) oder durch Personen aus ihrem privaten Umfeld (21 Prozent). In einem sehr geringen Umfang beziehen Schüler*innen bisher Nachhilfe durch computer- oder onlinebasierte Programme (4 Prozent) (Klemm/Hollenbach-Biele 2016: 20). Die Zahlen belegen, dass die institutionalisierte Nachhilfe «aus der Peripherie des Bildungswesens heraustreten und sich als «unverzichtbares» schulaffines Angebot etablieren konnte» (Birkelbach/Dobischat/Dobischat 2017: 163). Marktführende Nachhilfeeinstitute sind der Studienkreis und die Schülerhilfe, die zusammen mehr als 2.000 Zweigstellen betreiben, was einem Marktanteil von rund 15 Prozent entspricht. Die meisten Anbieter wachsen nach dem Franchiseprinzip, das heißt, der Franchisegeber (= Eigentümer der Markenrechte) stellt dem Franchisenehmer (= lokale*r Unternehmer*in) die Nutzung des Markennamens, des Geschäftsprinzips sowie häufig auch von Materialien gegen eine in der Regel umsatzabhängige Lizenzgebühr zur Verfügung. Hinzu kommen meist einmalig zu entrichtende Eintrittsgebühren; mitunter ist auch Eigenkapital nachzuweisen. Bei der Schülerhilfe etwa wird Eigenkapital in Höhe von 10.000 bis 15.000 Euro verlangt, die Eintrittsgebühr beträgt 14.000 Euro und die monatlichen Lizenzgebühren je nach Standort zwischen 540 und 900 Euro. Beim Lernstudio Barbarossa müssen Franchisenehmer Eigenkapital in Höhe von 10.000 Euro

nachweisen, die (Markt-)Eintrittsgebühr beläuft sich auf 2.000 Euro und die pro Monat fälligen Lizenzgebühren liegen zwischen 495 und 895 Euro oder zwischen acht und zehn Prozent des Nettoumsatzes. Darüber hinaus verdienen die Franchisegeber an zentral bereitgestellten Lehrmaterialien (ebd.: 62). Folgende Anbieter teilen den boomenden kommerziellen Nachhilfemarkt zwischen sich auf: Schülerhilfe, Studienkreis, Mini-Lernkreis und Lernstudio Barbarossa (siehe jeweiligen Kasten).

Als Gründe für die Nutzung von Nachhilfeunterricht werden eine zunehmende Unzufriedenheit mit dem öffentlichen Schulsystem, gestiegener Leistungsdruck und ein verschärfter Wettbewerb um aussichtsreiche Bildungs- und Karrierewege sowie ein allgemeiner Trend zu «Kommerzialisierung und Privatisierung an den Rändern der Bildungslandschaft» ausgemacht (Birkelbach/Dobischat/Dobischat 2017: 27). Obwohl die Möglichkeit zur Lernförderung nach dem Bil-

SCHÜLERHILFE

Mit rund 1.100 Standorten in ganz Deutschland gehört die Schülerhilfe, eine Marke der ZGS Bildungs-GmbH, zu den größten und führenden Nachhilfeeinstituten in Deutschland. Die Angebote der Schülerhilfe werden momentan von circa 125.000 Schüler*innen wahrgenommen. Der seit 1974 bestehende Nachhilfeanbieter kann dabei auf einen großen Erfahrungsschatz verweisen. Seit 2017 befindet sich das Unternehmen im Besitz des britischen Finanzinvestors Oakley Capital und setzt jährlich 63 Millionen Euro um (Reuters 2017). Die Schüler*innen erhalten die Nachhilfe zumeist in Kleingruppen von bis zu fünf Schüler*innen. Die Schülerhilfe wirbt damit, dass sich 84 Prozent der Kund*innen durchschnittlich nach einem Monat um mindestens eine Note verbessern würden. Dabei werden «spezielle, individuell auf die Bedürfnisse [des] Kindes ausgerichtete Fördermodelle» versprochen (ZGS Bildungs-GmbH o. J.). Die Schüler*innen haben die Möglichkeit, jederzeit auf eine interne Lernplattform zuzugreifen, auf der sie selbstständig Materialien bearbeiten können. Das Institut setzt auf eine hohe Flexibilität, indem bei Bedarf die Nachhilfe intensiviert oder ein Fächerwechsel vorgenommen wird. Die Nachhilfelehrkräfte müssen einen Qualifizierungsprozess durchlaufen, der gewährleisten soll, dass ihnen die «Philosophie» der Schülerhilfe bewusst ist. Regelmäßige Elterngespräche zum Leistungsstand der Schüler*innen weist die Schülerhilfe ebenfalls als Markenkern aus. Dem Institut wurden in den letzten Jahren verschiedene Auszeichnungen verliehen; unter anderem wurde es 2018 vom Marktforschungsinstitut INNOFACT als «bestes» und «bekanntestes Nachhilfeeinstitut» ausgezeichnet.

STUDIENKREIS

Neben der Schülerhilfe ist der 1974 gegründete Studienkreis das zweite führende Nachhilfeeinstitut in Deutschland mit circa 1.000, das heißt nur unwesentlich weniger Standorten. Das Institut, das 2017 einen Umsatz von circa 75 Millionen Euro erwirtschaftete, wird seit jenem Jahr durch einen vom Private Equity Unternehmen IK Investment Partners aufgelegten Fonds namens IK Small Cap I Fund finanziert (Aurelius Equity Opportunities SE & Co. KGaA 2017). Zusätzlich zum Angebot für Kinder und Jugendliche, deren schulische Defizite aufgefangen werden sollen, bietet der Studienkreis zu ausgewählten Themenkreisen Nachhilfe für Studierende an. Damit auch Kinder aus finanzschwächeren Elternhäusern die Leistungen in Anspruch nehmen können, können sich Eltern bei der Beantragung von Fördermitteln beraten lassen. Zusätzlich bieten einige Filialen in Nordrhein-Westfalen die Förderung für Kinder mit Dyskalkulie sowie Lese-Rechtschreib-Schwäche an. Unabhängig vom jeweiligen Einzel- oder Gruppenlernangebot verspricht der Studienkreis seinen Kund*innen die Ausschöpfung individueller Fördermöglichkeiten. Um dies gewährleisten zu können, findet zunächst eine Besprechung mit Neukund*innen statt, in deren Rahmen die Motive und Ziele für die Nachhilfe formuliert und in Form eines Förderplans festgehalten werden. Auch der Studienkreis wirbt mit qualifizierten Nachhilfelehrkräften, denen eine Weiterbildung innerhalb des Studienkreises offensteht. Die Angebote des Studienkreises sind außerdem digital abrufbar: Neben der Möglichkeit zur Teilnahme am Onlinekurs steht es den Kund*innen frei, sich die App des Unternehmens herunterzuladen, um auf die interne Lernbibliothek zugreifen, den aktuellen Lernfortschritt überprüfen und Termine im Blick haben zu können. Auch der Studienkreis wurde in den letzten Jahren mit zahlreichen Preisen ausgezeichnet. Im Rahmen des Rankings der ServiceValue GmbH wurde er wiederholt zum «Service-Champion» ernannt.

LERNSTUDIO BARBAROSSA

Das 1988 gegründete Lernstudio Barbarossa kann auf mehr als 170 Standorte in Deutschland verweisen. Es bietet Nachhilfe in allen Unterrichtsfächern und verspricht insbesondere zur Vorbereitung auf Prüfungen eine Intensivierung der Nachhilfe. Darüber hinaus bietet das Unternehmen individuelle Förderung für Kinder und Jugendliche mit Dyskalkulie an und berät Eltern bei Verdacht auf eine Rechenschwäche. Bei allen Angeboten setzt das Lernstudio auf hohe Flexibilität. So können sich Eltern nicht nur zwischen Kleingruppen- und Einzelnachhilfe entscheiden, sondern im letzteren Fall auch dahingehend, ob die Nachhilfe in den Studios oder zu Hause stattfinden soll. Die Eltern werden in regelmäßigen Feedbackgesprächen über die Lernentwicklung ihrer Kinder informiert. Alle Kund*innen werden zudem im Hinblick auf Fördermöglichkeiten und deren Beantragung beraten. Laut Unternehmensangaben verbesserten sich 88 Prozent der Schüler*innen innerhalb von einem halben Jahr um mindestens eine Note. Ferner zeichnet sich das Konzept der Lernstudios dadurch aus, dass es mit Computer- und Sprachkursen bereits bei Kindergartenkindern ansetzt. Auch für Grundschüler*innen und Berufstätige existieren kostenpflichtige Programme, wobei sich die Barbarossa-Studios in der Erwachsenenbildung in Kooperation mit dem Klett Verlag am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) orientieren. Innerhalb der Computerkurse, die in Zusammenarbeit mit dem Herdt-Verlag konzipiert wurden, haben Erwachsene die Möglichkeit, sich in einschlägigen Computerprogrammen wie Excel, Word oder PowerPoint weiterzubilden. Außerdem bietet das Unternehmen Weiterbildungen zu betriebswirtschaftlichen Themen an. Alle Angebote können auch für Mitarbeiter*innen von Unternehmen gebucht werden. Selbst für Soldat*innen existieren Weiterbildungsprogramme. Auch die Lernstudios Barbarossa wurden mehrmals für ihre Arbeit ausgezeichnet, zum Beispiel durch den Focus-Money & Deutschland Test von 2014 bis 2018.

MINI-LERNKREIS

Das ebenfalls seit 1974 existierende Nachhilfeeinstitut Mini-Lernkreis verfügt inzwischen bundesweit über mehr als 1.000 Standorte. Dabei betont das Unternehmen, dass es auch ländliche Regionen flächendeckend versorgt, da es viele Filialen in Orten ab 2.500 Einwohner*innen hat. Über die vergangenen Jahre besuchten den Mini-Lernkreis weit mehr als 100.000 Schüler*innen. Wie schon die beiden anderen vorgestellten Nachhilfeeinstitute setzt auch der Mini-Lernkreis einen informellen Lernstandtest zu Beginn der Nachhilfe voraus, um die individuellen Stärken und Schwächen der Schüler*innen zu analysieren. Des Weiteren bietet das Institut verschiedene Crashkurse für den Übergang an weiterführende Schule an. Einen besonderen Schwerpunkt bildet der auf Lese- und Rechtschreibstörungen zielende Förderunterricht, der 2010 in Kooperation mit der Universität Münster entwickelt wurde. In mehrtägigen «FerienLernCamps» können Schüler*innen mit Blick auf schulische Belange gefördert werden, während sie zugleich an gemeinsamen sozialen Aktivitäten teilnehmen. Überdies bietet der Mini-Lernkreis auch Kurse für Erwachsene und Berufstätige an (Mini-Lernkreis o. J.).

dungs- und Teilhabegesetz¹⁵ geschaffen wurde, setzt sich die soziale Selektivität des Schulsystems – gerade auch zulasten von Kindern mit Migrationshintergrund – auf dem (kommerziellen) Nachhilfemarkt fort. Dies lässt sich unter anderem daran ablesen, dass rund 20 Prozent der Mittelschichtskinder, aber nur 13 Prozent der Kinder aus Elternhäusern, die weniger als die Hälfte des mittleren Einkommens zur Verfügung haben, bezahlte Nachhilfe in Anspruch nehmen (können) (vgl. ebd.). Bei Familien, die mehr als das Doppelte des mittleren Einkommens verdienen, kümmert sich um knapp jedes dritte Kind ein*e

Nachhilfelehrer*in. Um die aus dem Nachhilfemarkt erwachsenden sozialen Verwerfungen zu korrigieren, empfehlen Bildungsexpert*innen wie Klaus Birkelbach, Rolf Dobischat und Birte Dobischat (2017), das Geschäftsfeld der (kommerziellen) Nachhilfe in Verfahren der öffentlich verantworteten Genehmigung, Kontrolle und Qualitätssicherung einzubinden. Das «originär öffentliche Gut Bildung» müsse «aus der privatwirtschaftlichen Umklammerung» gelöst werden – damit die Unterstützung für eine erfolgreiche Schullaufbahn nicht primär vom sozioökonomischen Status der Eltern abhängt (ebd.: 166).

¹⁵ Das Bildungs- und Teilhabegesetz – auch «Bildungspaket» genannt – zielt auf Leistungen, die in Deutschland im Rahmen der Grundsicherung für Arbeitssuchende oder der Sozialhilfe für hilfebedürftige Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene neben dem Regelbedarf (bzw. den Regelbedarfsstufen) gewährt werden. Seit dem 1. August 2019 stehen Schüler*innen, deren Eltern Kinderzuschlag, Wohngeld, Arbeitslosengeld II, Sozialgeld, Sozialhilfe oder Asylbewerber-Leistungen erhalten, 150 Euro pro Schuljahr sowie ein Teilhabebetrag in Höhe von 15 Euro pro Monat zu. Ziel ist es, den betroffenen Kindern und Jugendlichen ein menschenwürdiges Existenzminimum zu gewähren, sodass sie als Schüler*innen am gesellschaftlichen Leben, insbesondere an Bildungsprozessen, teilhaben können.

4 LOBBYISMUS AN SCHULEN UND IN DER SCHULPOLITIK

Das Engagement von Unternehmen, Stiftungen und privatwirtschaftlich begründeten Initiativen ist beträchtlich – nicht nur, aber gerade auch im Schulsektor. Als besonders einflussreich mit Blick auf die Aus- und Umgestaltung des Bildungswesens erweisen sich die hierzulande über 21.000 Stiftungen, deren Aktivitäten sich auf folgende Felder verteilen: 37 Prozent sind in den Bereichen «Bildung und Erziehung» tätig, 34 Prozent in «Kunst und Kultur» und 19 Prozent in «Wissenschaft und Forschung», die übrigen 10 Prozent verteilen sich auf weitere Förderbereiche (Anheier u. a. 2016: 5). Einer der wirkungsreichsten Player in der bildungspolitischen Debatte ist die Bertelsmann Stiftung, deren operatives Wissen, funktionales Know-how und personelles Rückgrat sie zu *einem* – wenn nicht gar *dem* – zentralen Akteur in der Bildungsrepublik hat werden lassen. Thomas Höhne zeigt dies am «Herzstück» der Gütersloher Stiftungsprojekte auf, und zwar an dem auf der Grundlage eines schottischen Modells entwickelten Instruments namens «Selbstevaluation in Schulen» (SEIS), das bis 2015 mit dem Versprechen umgesetzt wurde, es sei «effektiv, praxiserprobt, international abgestimmt und wissenschaftlich anerkannt» (Höhne/Schreck 2009: 181):

«[Die Bertelsmann Stiftung] übernahm es nicht nur, das Konzept zu entwickeln und die vielfältige sprachliche, kulturelle und technologische Übersetzung besagten schottischen Evaluationsmodells zu leisten, sondern sie war auch tatkräftig an Management und Projektsteuerung beteiligt und stellte darüber hinaus umfangreiche Instrumente zur Umsetzung zur Verfügung, zu denen neben personellem Einsatz und Beratung die Handbücher, Handreichungen als auch Gebrauchsanweisungen für SEIS und eine Toolbox für Multiplikatoren gehörten. All dies deckte ein umfangreiches Spektrum von Steuerungsmöglichkeiten ab, die schließlich in den Kooperationsvereinbarungen zwischen Stiftung und Ländern festgeschrieben wurden. In ihnen wurden weitgehende Handlungskompetenzen und Eingriffsrechte für Bertelsmann in bildungspolitische (Mit-)Steuerung der beteiligten Projektschulen formuliert, und dies für insgesamt über 3.500 Schulen im Jahre 2008. Dazu gehörten unter anderem die «Einwerbung von Drittmitteln durch Sponsoren (Stiftungen, Unternehmen) durch Bertelsmann, die Durchführung der SEIS-Evaluation sowie die zeitlich unbefristete Nutzung der erhobenen Evaluationsdaten durch die Stiftung, so festgeschrieben in einer Kooperationsvereinbarung mit dem Land Niedersachsen im Rahmen des Projekts «Eigenverantwortliche Schule.»» (Höhne 2019: 22)

Höhne kritisiert in diesem Zusammenhang nicht nur die ausgesprochen selektive, für einen überregionalen Vergleich nicht aussagekräftige Datengrundlage, sondern auch die Tatsache, dass der Bertelsmann Stiftung sowohl in der genannten Kooperationsvereinbarung als auch in anderen Dokumenten die Erstellung der Bildungsberichte sowie die damit verbundene faktische

oder jedenfalls tendenzielle Steuerungskompetenz zugesprochen wurden:

«Zum einen wurde der Stiftung mit der Erhebung, der Auswertung und Rückspiegelung der Daten an Schulen und lokalen Schulbehörden eine zentrale Aufgabe der Schulaufsicht übertragen, wodurch de facto wie de jure bildungspolitische Verantwortung und staatliche Steuerungskompetenz ausgelagert wurden. Zum anderen wurde sie mit dem Recht auf systematische Sammlung und Weiterverwendung sensibler Schuldaten (ohne weitere Kontrolle der Schulen oder staatlichen Behörden) in die Lage versetzt, als privater Akteur systematisch einen umfangreichen Datenpool über das deutsche Schulsystem anzulegen und weiter zu verwerten.» (Höhne 2019: 2)

Staatliche Schulen sind chronisch unterfinanziert, weshalb das Sponsoring mittels Lehr- und Lernmaterialien oder auch über Sachspenden vielerorts gerne akzeptiert wird. Weiterhin ursächlich für das schulische Engagement von Unternehmen ist neben gefühlten und tatsächlichen Überlastungserscheinungen von Lehrkräften, sinkenden Schulbuchetats, gedeckelten Kopierkontingenten und zahlreichen fachfremd unterrichtenden Lehrkräften auch die (Teil-)Abschaffung der Lernmittelfreiheit.¹⁶ Eine Vielzahl von Unternehmen engagiert sich nicht nur in der Produktion und Distribution von Unterrichtsmaterialien, sondern entfaltet überdies noch weitergehende Aktivitäten, um die eigenen Bildungsanliegen in eine möglichst breite Öffentlichkeit zu tragen (siehe Abbildung 2).

Lehr- und Lerninhalte stehen unter dem Druck einer inhaltlichen «Ökonomisierung», das heißt, die Ausrichtung von Bildungsanliegen auf die unmittelbaren – will heißen: praktisch verwertbaren – Erfordernisse des Arbeitsmarktes ist vielfach an die Stelle der auf Mündigkeit zielenden Aufklärung durch kritisch reflektierte Lehr- und Lernprozesse getreten. Intensiver denn je werben Unternehmen im einstigen «Schonraum Schule» für ihre Produkte und Dienstleistungen, buhlen dort um potenzielle Arbeitnehmer*innen oder setzen mittels Lehrmaterialien auf die Prägung der Vorstellungen und Einstellungen von Schüler*innen. Das Sponsoring von Schulfesten zählt ebenso zu dieser Infiltrationsstrategie wie die Finanzierung von Schulinfrastruktur durch «Partnerunternehmen» und die Integra-

¹⁶ Zwar sind die Regelungen für die einzelnen Bundesländer sehr unterschiedlich. Während die Lehr- und Lernmittel in Bremen unentgeltlich bereitgestellt werden, müssen in Hessen unter anderem Zeichenmaterialien, Taschenrechner, Musikinstrumente durch die Eltern angeschafft werden; auch Kopiergeld kann dort eingesammelt werden. In Sachsen-Anhalt sind Leihgebühren für die Nutzung von Schulbüchern zu entrichten, während die Lernmittelfreiheit in Bundesländern wie Berlin, Hamburg und Niedersachsen besonders weitreichend ausgehöhlt wurde. Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass sich in Berlin gerade die Kehrseite der Lernmittelfreiheit offenbart: Während die Eltern bis zum Sommer 2018 100 Euro jährlich für die Schulbücher ihre Kinder zuzahlen mussten, das Land aber 73 Euro zuschoss, wurde der Anteil der Eltern nun abgeschafft. Der Stadtstaat stockte seinen Zuschuss jedoch nicht in derselben Höhe auf, sodass künftig pro Kind mindestens 27 Euro weniger für Schulbücher zur Verfügung stehen (Stadler 2019).

Abbildung 2: Schulbezogene Aktivitäten von Privatunternehmen



tion von «Bildungsinitiativen» wie «business@school», «Schüler im Chefsessel» oder «Unternehmergeist in die Schulen» in den Regelschulunterricht. Finanzierung, Entwicklung und (kostenlose) Verbreitung von Unterrichtsmaterialien – bisweilen sogar verbunden mit der Entsendung unternehmenseigener Mitarbeiter*innen als Lehrpersonal – stellen heute das zentrale Vehikel zur Einflussnahme auf den Unterricht dar. Die höchst bedenklichen Ausmaße, die die bildungspolitisch forcierte Öffnung von Schule inzwischen angenommen hat, zeigt unter anderem eine im Rahmen der PISA-Studie 2006 durchgeführte Befragung, die selbst im OECD-Vergleich einen betrüblichen Rekord offenbarte. So gaben 87,5 Prozent der befragten Schulleitungen hierzulande an, dass Wirtschaft und Industrie Einfluss auf die Lehrinhalte ausübten. Dieses *deep lobbying* zielt auf die Köpfe von Kindern und deren Gewohnheiten, zum Beispiel auf ihr Konsum- und Freizeitverhalten, aber natürlich auch auf ihre politischen Vor- und Einstellungen (vgl. weiterführend Engartner 2019).

Als das Hamburger Nachrichtenmagazin *Der Spiegel* im Oktober 2015 einen Beitrag mit dem Titel «Die gekaufte Schule» (Kramer/Schießl 2015) überschrieb, mögen dies viele Leser*innen als unzulässige Überspitzung wahrgenommen haben. Tatsächlich nutzen jedoch immer mehr Unternehmen, Wirtschaftsverbände, Industrie- und Handelskammern sowie Unternehmensstiftungen die Finanznot der Schulen (aus), um Einfluss auf Lehr- und Lerninhalte zu gewinnen (vgl. weiterführend Engartner/Krisanthan 2014). Aber nicht

nur Privatunternehmen werben in Schulen, sondern auch staatliche Akteure. So gibt das Bundesministerium der Verteidigung (BMVg) derzeit mehr als 35 Millionen Euro pro Jahr für schulische Nachwuchswerbung aus. Speziell geschulte «Jugendoffiziere» halten Vorträge in Klassen, nehmen an Podiumsdiskussionen in Schulen teil oder werben auf Karrieremessen für den «Dienst an der Waffe», um Personal zu rekrutieren, das seit der Abschaffung der Wehrpflicht knapp geworden ist. Obwohl der Fachausschuss für die Rechte des Kindes der Vereinten Nationen (Committee on the Rights of the Child, CRC) ein grundsätzliches Verbot aller Formen von Werbekampagnen für die Bundeswehr fordert, wirbt diese unverändert für «Bundeswehr Adventure Camps», die den Soldatenberuf als spannendes Abenteuer darstellen und damit nicht nur ein einseitiges, sondern auch ein verharmlosendes Bild der Streitkräfte vermitteln (vgl. Himmelrath 2015).

Auf Education-Marketing spezialisierte Agenturen wie Spread Blue buhlen um werbewillige Unternehmen, indem sie auf die Verführbarkeit von Kindern hinweisen:

«Es gibt kaum einen anderen Ort, an dem Sie die Kinder und junge Familien konzentrierter vorfinden oder ansprechen können. Schon im Vorschulalter beherrschen viele Sprösslinge ein erstaunliches Repertoire an Werbesprüchen und -melodien, und von diesen bleibt offensichtlich auch einiges hängen, wie neue Studien belegen. So orientieren sich Mädchen unter sieben Jahren, die ihre Wunschliste für Weihnachten zusammenstellen, vor allem an dem ihnen über Werbung Präsentierten. Viele Kinder wissen, was sie wollen, und sind oft die heimlichen Entscheider der Familie. Die gemeinsame Kindergartenzeit prägt; es wird gebastelt, geturnt, geübt und gesungen. Die Kleinen wissen durch ihre Kindergartenfreunde genau, was gerade angesagt ist, und entwickeln frühzeitig ein eigenes Markenbewusstsein. Im Auftrag der nordrhein-westfälischen Landesanstalt für Rundfunk befragten Wissenschaftler mehr als 1.000 Vorschulkinder. Resultat: Mehr als 60 Prozent vermochten Programm und Werbung nicht zu unterscheiden.» (Spread Blue o. J.)

Auf dieses Phänomen setzt auch die Marketingagentur Blattwerk Media, die nach eigenen Angaben bundesweit an mehr als 7.300 Kitas und 2.550 Grundschulen Gratisprodukte wie Mal- und Bastelhefte oder Puzzles liefert (Blattwerk Media 2016). Der Schuhfabrikant Deichmann, der Energiekonzern E.ON und der Fernsehsender Super RTL haben die Dienste der Agentur bereits in Anspruch genommen – angezogen von dem Versprechen, dass Lehrer*innen die Produktproben verteilen, sodass sie «in den Schulalltag integriert und intensiv wahrgenommen» werden (ebd.: 15). Neben Produktproben können die Unternehmen mit Unterstützung der Agentur auch Grundschulhefte als Werbeträger erstellen und verbreiten lassen:

«Mit einem individuellen Schulheft [...] erreichen Sie die Zielgruppe Schüler im Alter von 6 bis 10 Jahren intensiv, kontaktstark und über einen langen Verwendungszeitraum.

[...] Natürlich lassen sich je nach Zielsetzung der Kampagnenstart, die Reichweite [...] ganz nach Ihren Vorstellungen verwirklichen. Gerne entwickeln wir für Sie ein markenaffines Schulheft mit hohen Nutzwerten und großer Akzeptanz bei Lehrern, Schülern und Eltern.» (Blattwerk Media 2016)

Ein weiteres auf Schulmarketing spezialisiertes Unternehmen ist die in Graz ansässige Agentur Schoolgames, deren Angebote laut Eigenauskunft in Österreich und Deutschland jährlich mehr als 330.000 Schüler*innen erreichen. Auch sie wirbt mit der Wirkmächtigkeit unternehmerischer Einflussnahme im Schulkontext. Unter der Überschrift «Schoolgames beginnt vor Employer Branding» heißt es:

«Marketing greift zu kurz, wenn es um die Gewinnung von Arbeitskräften geht. Die wenigsten Jugendlichen wissen, welche Berufe es überhaupt gibt. Genauso wenig wissen sie, welches Wissen dafür benötigt wird. Das gilt auch für LehrerInnen und Eltern, die in einer schnelllebigen und komplexen Welt keine Chance mehr haben, alle Jobprofile zu kennen. Geben Sie gemeinsam mit uns Orientierung und Unterstützung. Mit einem Engagement bei den SCHOOLGAMES machen Sie sowohl Ihre Arbeitgebermarke als auch Ihre Berufe bei SchülerInnen bekannt und verbessern damit Ihre Bewerberqualität.» (Schoolgames o. J.)

Marketingaktivitäten dieser Art sind insofern besonders bedenklich, als nahezu drei Viertel der Lehrkräfte sich zwar in der Verantwortung sehen, die Qualität von Unterrichtsmaterialien zu prüfen, die weit überwiegende Mehrheit (72 Prozent) dafür im Schulalltag jedoch laut eigener Aussage keine Zeit findet (vzbv 2016). Zwar ist Werbung an Schulen in den meisten Bundesländern verboten. Indes lassen die einschlägigen Gesetze (zu) viele Interpretationsspielräume. So schreibt etwa das am 21. Juli 2018 geänderte nordrhein-westfälische Schulgesetz Folgendes fest:

«(1) Schulen dürfen zur Erfüllung ihrer Aufgaben für den Schulträger Zuwendungen von Dritten entgegennehmen und auf deren Leistungen in geeigneter Weise hinweisen (Sponsoring), wenn diese Hinweise mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule vereinbar sind und die Werbewirkung deutlich hinter den schulischen Nutzen zurücktritt. Die Entscheidung trifft die Schulleiterin oder der Schulleiter mit Zustimmung der Schulkonferenz und des Schulträgers.

(2) Im Übrigen ist Werbung, die nicht schulischen Zwecken dient, in der Schule grundsätzlich unzulässig. Über Ausnahmen entscheidet das Ministerium.» (SchulG NRW 2018 § 99)

Wenn die Schulleitung mit Zustimmung der Schulkonferenz und des Schulträgers darüber befinden kann, wann Werbung mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule vereinbar ist, stehen angesichts der chronischen Unterfinanzierung hiesiger Bildungseinrichtungen die Einfallstore für Werbung weit offen. So

wird die prekäre finanzielle Situation des Bildungswesens in der von Bundeskanzlerin Angela Merkel ausgerufenen «Bildungsrepublik Deutschland» (2008) nicht nur dort deutlich, wo Schulleitungen sich genötigt sehen, über Initiativen wie die Aktion «Bildungslückenfüller» Spenden für Computer, Türen und Regale einzuwerben. Die Sparpolitik leistet insbesondere privaten Anbietern von Bildungsinhalten Vorschub. So schwindet die für Schulbücher übliche Qualitätskontrolle gerade bei online angebotenen Unterrichtsmaterialien, deren Zahl allein von 2011 bis 2012 um 69,6 Prozent gestiegen ist (Neumann 2015: 44). Eine Untersuchung des Verbraucherzentrale Bundesverbands e. V. (vzbv) bewertete rund 450 Unterrichtsmaterialien von Unternehmen und unternehmensnahen Institutionen zu den Themenfeldern «Ernährung & Gesundheit», «Finanzen, Marktgeschehen & Verbraucherrecht», «Medien & Information» sowie «Nachhaltiger Konsum & Globalisierung». Lediglich ein Drittel erhielt die Noten «sehr gut» oder «gut», beinahe vier von zehn bekamen die Noten «ausreichend» oder «mangelhaft» (vzbv 2014: 12).

4.1 LOBBYISMUS ZUGUNSTEN DER «REINEN» MARKTWIRTSCHAFT MITTELS UNTERRICHTSMATERIALIEN

Insbesondere Kooperationen im Kontext der Berufswahlvorbereitung werden angesichts des drohenden Fachkräftemangels mit dem Ziel der Nachwuchsgewinnung und -förderung immer bedeutsamer. Dabei wird die Kooperation mit Vertreter*innen der Privatwirtschaft trotz fehlender empirischer Belege explizit empfohlen, indem ihre Mitwirkung an der «unterrichtlichen Gestaltung spezieller Themen zu ökonomischen, ökologischen, technischen Fragestellungen sowie bei Projekten und Schülerbetriebspraktika» nahegelegt wird (Jäger/Strube 2013: 127). Ferner soll die «Wirtschaft bei der individuellen Förderung von Lernenden», «bei der Berufswahlvorbereitung» sowie bei der «schulinternen Fortbildung» Hilfestellungen geben – oder gar ganz das Zepter übernehmen (ebd.). Für die Wirtschaft haben derlei Kooperationsbeziehungen noch einen weiteren Nebeneffekt: Der Wirtschaftsverband Erdöl- und Erdgasgewinnung (WEG) etwa gibt an, dass es bei den Schulprojekten der Mineralölkonzerne nicht nur um Nachwuchswerbung, sondern auch um Imagepflege gehe. So erhofft sich der Verband von seinem schulischen Engagement eine «Versachlichung der Darstellungen über die Erdöl- und Erdgasproduktion in Schulen», die «Verbesserung der Reputation der Branche» und «der Akzeptanz vor Ort durch die Unterstützung örtlicher Schulen» (zit. n. Lobenstein 2013). In einem Bericht des WEG über ein Schulprojekt heißt es: Für 45 Prozent der Schüler*innen, die an der Kooperation teilgenommen hätten, habe sich «die Bewertung des Partnerunternehmens verbessert» (ebd.).

Eine wichtige Rolle beim «Kampf um die Köpfe der Kinder im Klassenzimmer» spielen kostenlose Unterrichtsmaterialien, die mit der zunehmenden Digitalisierung von Bildungsangeboten noch weiter Platz

greifen. So adressieren 20 der 30 DAX-Unternehmen den «Schonraum Schule» mit Unterrichtsmaterialien, zahlreiche von ihnen entsenden auch Lehrkräfte (siehe Tabelle 3). Insbesondere die Allianz AG, die Deutsche Bank AG, die Deutsche Post AG und die Volkswagen AG sind seit vielen Jahren in der Entwicklung und Verbreitung von Unterrichtsmaterialien aktiv.

Die branchenspezifische Auswertung lässt erkennen, dass sich insbesondere Unternehmen der Energie-, Technologie- und Finanzbranche an Schulen engagieren, um ihr Image zu pflegen, ihre Reputation wiederherzustellen, Schüler*innen mit ihren Produkten vertraut zu machen, Personal zu rekrutieren, Vorstel-

lungen und Einstellungen der nachfolgenden Generation zu prägen oder um Einfluss auf die in den Curricula festgeschriebenen Lehr- und Lerninhalte zu nehmen (vgl. Engartner 2019).

Blickt man auf die Themenfelder, zu denen Unterrichtsmaterialien privater Contentanbieter eingesetzt werden, zeigt sich, dass dies 29 Prozent aller Lehrkräfte bereits im Kontext naturwissenschaftlicher Themen (Chemie, Physik und Biologie) getan haben, 25 Prozent bei sach- und sozialkundlich geprägten Themen sowie jede fünfte Lehrkraft mit Blick auf Finanzthemen im engeren und Wirtschaftsthemen im weiteren Sinne (siehe Abbildung 3). Mit nahezu gleicher Häufigkeit haben

Tabelle 3: Intensität und Jahrgangsstufenspezifität der Angebote von Lehr- und Lernmaterialien durch DAX-Unternehmen ausweislich ihrer primären Branchen

Cluster	Unternehmen	Branche	Jahrgangsstufen (Schwerpunkt)	Angebotsintensität
I	Daimler	Automobilproduktion	Primarstufe Sek. I Sek. II	+++
I	Deutsche Post	Logistik	Primarstufe Sek. I Sek. II	+++
I	E.ON	Versorger	Primarstufe Sek. I Sek. II	+++
I	Henkel	Konsumgüter und Chemie	Primarstufe Sek. I Sek. II	+++
I	Siemens	Elektrotechnik	Primarstufe Sek. I Sek. II	+++
II	Allianz	Versicherungen	Sek. I Sek. II	++
II	BASF	Chemie	Primarstufe Sek. I Sek. II	++
II	Bayer	Chemie und Pharma	Primarstufe Sek. I Sek. II	++
II	Beiersdorf	Konsumgüter	Primarstufe Sek. I Sek. II	++
II	HeidelbergCement	Baustoffe	Primarstufe Sek. I	++
II	RWE	Versorger	Primarstufe Sek. I Sek. II	++
III	BMW	Automobilproduktion	Primarstufe Sek. I Sek. II	+
III	Continental	Automobilzulieferer	Primarstufe Sek. I Sek. II	+
III	Deutsche Bank	Banken	Primarstufe Sek. I Sek. II	+
III	Deutsche Börse	Finanzdienstleistungen	Primarstufe Sek. II	+
III	Deutsche Telekom	Telekommunikation	Primarstufe Sek. I	+
III	Infineon Technologies	Halbleiter	Sek. I Sek. II	+
III	Munich Re	Versicherungen	Sek. I Sek. II	+
III	SAP	Standardsoftware	Primarstufe Sek. I Sek. II	+
III	Volkswagen	Automobilproduktion	Primarstufe Sek. I Sek. II	+
IV	adidas	Bekleidung	-	-
IV	Covestro	Chemie	-	-
IV	Deutsche Lufthansa	Luftfahrt	-	-
IV	Fresenius	Gesundheitsdienste	-	-
IV	Fresenius Medical Care	Medizintechnik	-	-
IV	Linde	Gase und Anlagenbau	-	-
IV	Merck	Chemie und Pharma	-	-
IV	thyssenkrupp*	Mischkonzern	-	-
IV	Vonovia	Immobilien	-	-
IV	Wirecard	Finanzdienstleistungen	-	-

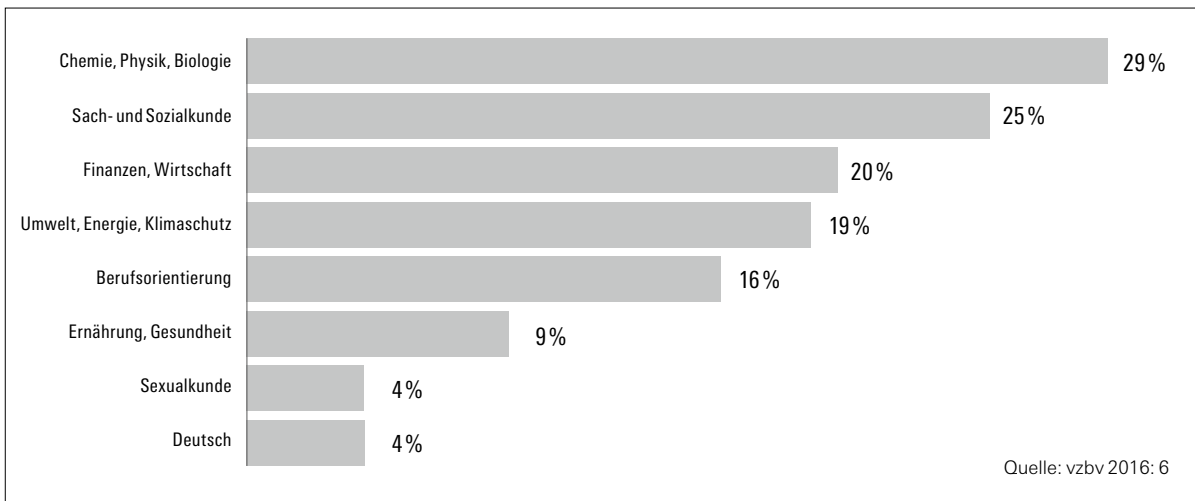
Anmerkungen: - = keine unternehmenseigenen Angebote; + = geringes Angebot; ++ = mittelgroßes Angebot; +++ = umfangreiches Angebot

Beeinflusst wird die Angebotsintensität nicht nur durch die Unterrichtsmaterialien selbst, sondern auch durch die Zahl der für Schulbesuche freigestellten Mitarbeiter*innen, die Professionalität der angebotenen Betriebs- und Werksbesichtigungen sowie die Einbindung unternehmerischer Aktivitäten in die Arbeit von Stiftungen. Bei der Betrachtung der Unternehmensaktivitäten fließen auch die der unternehmenseigenen bzw. -nahen Stiftungen ein, da diese häufig finanzielle, personelle und strategische Verflechtungen mit den Unternehmen aufweisen.

* Zur Zeit der Datenerhebung (Mai 2019) war thyssenkrupp noch im DAX

Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 3: Einsatz von Unterrichtsmaterialien aus der Wirtschaft in Abhängigkeit vom Themenfeld



Lehrer*innen schon einmal Lehr- und Lernmaterialien zu den Themen «Umwelt, Energie, Klimaschutz» im Unterricht verwendet.

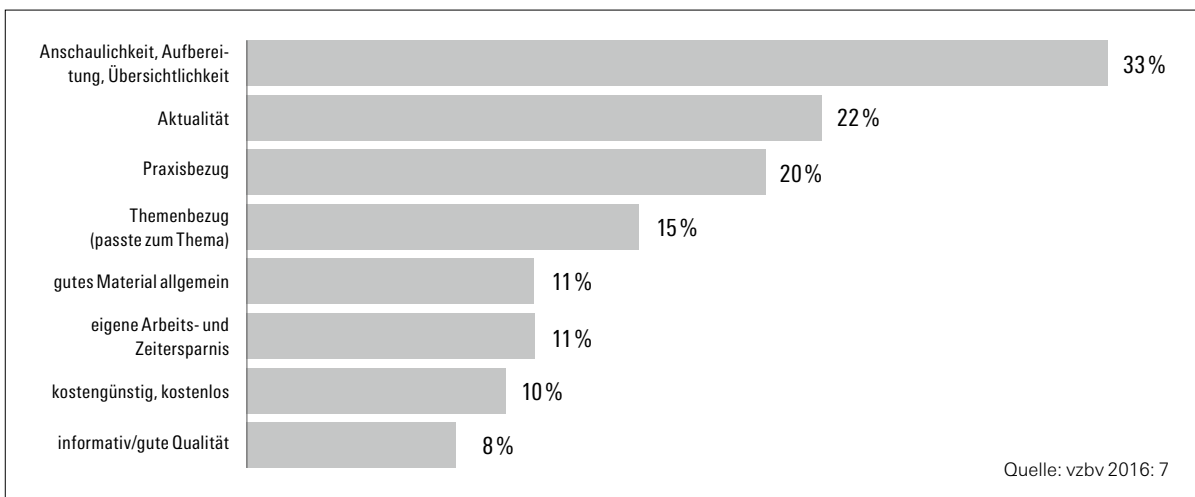
Fragt man die Lehrkräfte nach ihren Gründen, wie dies der vzbv im Jahr 2016 in einer repräsentativen Erhebung durch das Meinungsforschungsinstitut Forsa getan hat, wird von einem Drittel der 1.000 Befragten das ansprechende Layout (Anschaulichkeit, Aufbereitung, Übersichtlichkeit) genannt (siehe Abbildung 4). Aktualität (22 Prozent), Praxisbezug (20 Prozent) und Kostenlosigkeit (10 Prozent) waren weitere gewichtige Gründe. Die mit der Verwendung der Lehr- und Lernmaterialien verbundene Zeitersparnis im Zuge der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts wurde immerhin von elf Prozent der Lehrkräfte als Grund angegeben (vzbv 2016: 17).

Einfallstore für das Engagement der Privatwirtschaft

Die von den Lehrkräften angegebenen Gründe lassen erkennen, dass als ein maßgeblicher Treiber unter-

nehmerischer Lobbyaktivitäten die Unterfinanzierung des Bildungs- und dabei wiederum insbesondere des Schulsystems identifiziert werden kann. Aktuelles, anschauliches und für Lehrende wie Lernende kostenloses oder kostengünstiges Unterrichtsmaterial sollte auch dann zur Verfügung stehen, wenn Unternehmen und ihre Stiftungen nicht in den Schulalltag eingebunden werden. Wie gravierend die unzureichende finanzielle Ausstattung ist, lässt sich daran ablesen, dass die Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW) den Investitionsrückstand im Bildungsbereich allein für Schulen zuletzt auf 42,8 Milliarden Euro bezifferte (Krone/Scheller 2019: 10). Selbst wenn alle kommunalen Investitionsausgaben für den Abbau des Defizits aufgebracht würden, würde dieser «noch fast sieben Jahre» anhalten (Brand/Steinbrecher 2018), wobei noch keine Unterhaltskosten einkalkuliert wären. Heinz-Peter Meidinger, Vorsitzender des Deutschen Lehrerverbands, skizzierte die Missstände an deutschen Schulen schon 2017 in drastischen Worten:

Abbildung 4: Gründe für den Einsatz von Unterrichtsmaterialien durch Lehrkräfte



«Der Zustand vieler Schulen mit undichten Flachdächern, Mäusen und Ratten in den Versorgungsschächten, untragbaren hygienischen Bedingungen auf den Toiletten, mangelhafter Wärmedämmung und bröckelndem Putz an den Innen- und Außenwänden sowie fehlender regelmäßiger Reinigung ist eine Schande für den Kulturstaat und Hochtechnologiestandort Deutschland.» (zit. n. Spiegel Online 2017)

Trotz des mitunter skandalösen Sanierungsstaus an zahlreichen Schulen lässt ein umfassendes Investitionsprogramm für Schulrenovierungen und -sanierungen auf sich warten. Bei Neubau- und Sanierungsvorhaben gelten deshalb Projekte öffentlich-privater Partnerschaften (ÖPP) vielerorts als Erfolg versprechender Weg. So wurden seit 2012 mehr als ein Dutzend Berufsschulen in Hamburg mit einem Investitionsvolumen von 320 Millionen Euro saniert, umgebaut oder gar neu errichtet. Für 30 Jahre werden die Schulen von der eigens zu diesem Zweck gegründeten HEOS Berufsschulen Hamburg GmbH betrieben. Vorreiter war der Landkreis Offenbach, der bereits 2004 die Sanierung und Bewirtschaftung der 90 Schulen des Kreises im ÖPP-Gesellschaftsmodell mit insgesamt 223 Millionen Euro aufzubringenden Investitionskosten an Privatunternehmen übertrug – im Westen an die Mannheimer SKE GmbH, im Osten an den Baukonzern Hochtief. Auch an vier Schulen in Frankfurt am Main wurden Neubau und Sanierung sowie das Gebäudemanagement nebst Instandhaltung im Jahr 2007 für zwei Jahrzehnte an Hochtief übertragen. Hochtief betreibt die Schulen nun im ÖPP-Inhabermodell, zu den Investitionskosten von 105 Millionen Euro kommen während der Vertragslaufzeit geschätzte 150 Millionen Euro Betriebsausgaben hinzu. Ähnliche Entwicklungen brechen sich gegenwärtig in Berlin Bahn. 5,5 Milliarden Euro sollen im Rahmen der «Schulbauoffensive» bis 2026 in die Berliner Schulinfrastruktur fließen, um unter anderem rund 60 neue Schulen zu errichten (Schlieter 2018). Durch den Pakt mit den kommunalen Trägern profitieren die Unternehmen nicht nur von hohen und langfristigen, sondern auch von ausgesprochen verlässlichen Einnahmen.

Die «Entstaatlichung» des Schulwesens greift aber auch Platz, weil die staatlichen Schulen inzwischen von großen Teilen der Öffentlichkeit als defizitärer und besonders lebensferner Raum wahrgenommen werden. Dabei dienen vermeintliche Unzulänglichkeiten des zumeist noch verbeamteten pädagogischen Personals als Begründung für den staatlichen Rückzug und die damit verbundene Übertragung vormals hoheitlicher Aufgaben an Private: Nur außerhalb der Schule agierende Akteure könnten dem trägen System «Schule» die erforderliche institutionelle Dynamik verleihen sowie die Schüler*innen auf die Lebenswirklichkeit außerhalb der Schultore vorbereiten – so lautet ein verbreitetes Vorurteil. Zugleich fällt die «Entstaatlichung» auf den fruchtbaren Boden eines chronisch unterfinanzierten Bildungswesens, was der Gründer

der Bertelsmann Stiftung, Reinhard Mohn, schon Mitte der 1990er Jahre als Chance erkannte: «Es ist ein Segen, dass uns das Geld ausgeht. Anders kriegen wir das notwendige Umdenken nicht in Gang.» (Mohn 1996: 15) Dem vormals ausschließlich öffentlichen (Verantwortungs-)Bereich Schule wird zunehmend ein Mangel an organisatorischer, erzieherischer und didaktischer Expertise attestiert, den es durch unternehmerischen Sachverstand aufzufangen gelte. Infolgedessen kommt es zu finanziellen Abhängigkeiten und inhaltlicher Einflussnahme (vgl. Gericke/Liesner 2014). Dadurch wird das osmotische System von Schule und Wirtschaft inzwischen in einigen Bundesländern sogar vonseiten der Kultusbürokratie beworben. Dabei höhlt der Einsatz von auf Werbung zielenden Lehr- und Lernmaterialien privater Anbieter den emanzipatorischen Anspruch von Bildung in besonderer Weise aus. Lehrkräfte nutzen nahezu täglich Unterrichtsmaterialien privater Bildungsanbieter, wobei Praktikant*innen sowie Referendar*innen, die während ihrer Ausbildung fachliche und pädagogische Orientierung suchen, aufgrund knapper (auch privater) finanzieller Ressourcen besonders häufig auf gratis ausgegebene Bücher, Broschüren und Bildbände zurückgreifen. Hinzu kommt, dass nicht wenige der fachdidaktisch, inhaltlich und methodisch defizitären Unterrichtsmaterialien sogar für Lehrende mit einer einschlägigen Fakultas eine echte Herausforderung sind. Fachfremd Unterrichtende überfordert die Auswahl geeigneter Materialien regelmäßig, da sie inakzeptable Angebote kaum identifizieren können. Zudem müssen die Lehrkräfte – bedingt durch den oben skizzierten gestiegenen Autonomiegrad der Schulen – deutlich mehr Zeit «für Marketingaktionen und unterrichtsferne Projekte [aufwenden], die nach außen dargestellt werden müssen. Weil (dann) Zeit für die Unterrichtsvorbereitung fehlt, greifen Lehrer gerne auf die von den Unternehmen bereitgestellten Materialien zurück. Zweifel daran, was sie da eigentlich gerade vermitteln, gehen im Stress unter» (Krautz 2014: 101). Im allgemeinbildenden Schulwesen können Unternehmensrepräsentant*innen zunehmend frei von curricularen Vorgaben agieren, sodass kein Verhältnis unter Gleichen besteht, sondern ein Ungleichgewicht geschaffen wird, das sich in finanziellen und inhaltlichen Abhängigkeiten niederschlägt. Dies muss insofern als problematisch angesehen werden, als parallel zu diesen Erscheinungsformen von Privatisierung zahlreiche PISA-Kritiker*innen konstatieren, dass Bildung durch ökonomisierende Zwecksetzungen normativ verschoben und umgewertet wird (vgl. Nida-Rümelin 2014).

4.2 CURRICULARE EXPANSION UND INHALTLICHE VERKÜRZUNG ÖKONOMISCHER BILDUNG

Ihren Widerhall findet die Ökonomisierung schulischer Bildung auch in den sozialwissenschaftlichen Curricula, denn die bildungspolitischen Bemühungen, ökonomische Bildung in der Studentafel schulform-

übergreifend zuungunsten der politischen Bildung aufzuwerten, fallen auf immer fruchtbareren Boden. Zum Schuljahr 2018/19 wurde an baden-württembergischen Gymnasien das Partikularfach «Wirtschaft/Studien- und Berufsorientierung» eingeführt. Auch die schwarz-gelbe Landesregierung Nordrhein-Westfalens hat ökonomische Bildung aus- und politische Bildung abgebaut, indem das Verbundfach «Politik-Wirtschaft» in «Wirtschaft-Politik» umbenannt wurde.

Dennoch verhallt der Ruf nach noch mehr ökonomischer – speziell nach noch mehr finanzieller – Bildung nicht: Laut einer im Juni 2019 veröffentlichten Studie fordern 74 Prozent der 16- bis 25-Jährigen, dass «Unternehmertum und Existenzgründung [...] stärker in der Schule vermittelt werden [sollten]» (Adamski 2019). Jungen Menschen fehlten grundlegende Kenntnisse für ihre gewünschte Existenzgründung. Eine im März 2018 durchgeführte Umfrage des Deutschen Instituts für Altersvorsorge (DIA) ergab, dass nur 13 Prozent der befragten Erwachsenen ihrer Auffassung nach «eine gute Finanzbildung in der Schule erhalten» hätten, während sich rund drei Viertel genau gegenteilig äußerten. 67 Prozent gaben an, Finanzbildung werde «zu wenig und zu schlecht betrieben», wobei die Jüngeren besonders häufig (74 Prozent; siehe oben) zu dieser Einschätzung gelangten (DIA 2019). Der Tenor lautet: «Die Finanzbildung, die in Deutschland von den Schulen vermittelt wird, erhält die Note mangelhaft.» (Ebd.) Und der Verband der Familienunternehmer in Thüringen stellte im August 2019 eine beim Zentrum für ökonomische Bildung an der Universität Siegen in Auftrag gegebene Studie vor, wonach sich in sozialwissenschaftlichen Schulbüchern zu wenig ökonomische Bildungsinhalte fänden (Schlösser/Schuhen 2019: 6 f.).

Die schulpolitischen Reaktionen auf diesen von wirkmächtigen Stiftungen, Interessenverbänden und Unternehmen beharrlich orchestrierten Lobbyismus sind bemerkenswert. So zielen die intendierten oder in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen bereits realisierten Lehrpläne nicht (mehr) auf eine politisch-ökonomische Bildung, die sich gesellschafts-, wirtschafts- und steuerpolitischen Fragestellungen widmet. Diese Entkoppelung ökonomischer Bildungsinhalte von politischen Perspektiven lässt sich als Entpolitisierung ökonomischer Bildung bezeichnen und greift in den Lehrplänen Platz, obwohl ökonomische Bildung schon jetzt sehr viel prominenter in den Lehrplänen vertreten ist als beispielsweise Geografie oder Politik. Die curricularen Neuerungen schwächen aber nicht nur die politische Bildung, sondern stellen zugleich eine Abkehr von einer multi-, inter- und transdisziplinär ausgerichteten Politikwissenschaft dar. Während Schüler*innen bislang zum Beispiel lernen, wirtschafts-, europa- und finanzpolitische Fragestellungen unter Bezugnahme auf gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Entwicklungen zu erörtern, fokussiert die orthodoxe Wirtschaftsdidaktik ebenso wie der Mainstream der Wirtschaftswissenschaften

betriebs- und volkswirtschaftliche Theorien, Paradigmen und Methoden – zumeist in systematischer Verknüpfung soziologischer, historischer, psychologischer, politischer und geografischer Aspekte.

Angesichts der Vehemenz der Forderung nach einem Unterrichtsfach «Wirtschaft» gilt es in Erinnerung zu rufen, dass in einem durch Stundenzahlen begrenzten Fächerkanon ein neues Unterrichtsfach nur dann eingeführt werden kann, wenn bereits vorhandene Fächer gestrichen oder im Stundenplan stark verkürzt angeboten werden. Gegenwärtig existiert bereits eine Fülle von Unterrichtsfächern, die entweder im bildungspolitischen Diskurs gefordert oder aber pilothalber an einzelnen Schulen eingeführt wurden bzw. werden (siehe Tabelle 4).

Aus den 59 Unterrichtsfächern lässt sich nicht nur das unstillbare Verlangen nach Aktualitäts- und Praxisbezug ableiten, sondern auch ein hochgradig relevantes Argument gegen die Einführung eines Unterrichtsfachs «Wirtschaft». Der Wunsch nach einem Partikularfach «Wirtschaft» rivalisiert mit den Forderungen nach einer Vielzahl anderer (neuer) Fächer: Mit guten Gründen lässt sich argumentieren, dass das Fach «Technik» im Land der Ingenieur*innen zwingend seinen curricularen Platz braucht. Wohlwissend, dass die direkte Kommunikation der Jugendlichen stark rückläufig ist und Ehepaare hierzulande nur rund sieben Minuten am Tag miteinander kommunizieren, ließe sich berechtigterweise für ein Pflichtfach «Kommunikation» oder «Pädagogik» werben. Nimmt man die PISA-Ergebnisse und die immer wieder diagnostizierte Leseschwäche von Kindern und Jugendlichen zum Ausgangspunkt der fachpolitischen Debatte, ließe sich ein Fach «Literatur» fordern. Aber wer auf die im Herbst 2017 im Auftrag der Körber-Stiftung durchgeführte Studie verweist, wonach vier von zehn Schüler*innen nicht wissen, dass Auschwitz-Birkenau ein Konzentrations- und Vernichtungslager war, findet in den Schul-, Bildungs- und Kultusministerien kaum Gehör. Politische Bildung halten selbst viele politisch Verantwortliche für entbehrlich – trotz einer seit zwei Jahrzehnten rückläufigen und besorgniserregend stratifizierten Wahlbeteiligung. Dabei entfallen zum Beispiel an nordrhein-westfälischen Gymnasien gerade noch 17 Minuten der wöchentlichen Unterrichtszeit auf politische Bildung (Gökbudak/Hedtke 2017).

Dass Lateinkenntnisse nicht nur der Vorbereitung auf ein Geschichts- oder Theologiestudium dienen, sondern sich in lateinischen Texten unsere kulturellen Entwicklungspfade widerspiegeln und grammatikalische Grundstrukturen wie auch der Grundstock für einen breit gefächerten Wortschatz in diesem «Lernfach» mustergültig erworben werden, gerät immer mehr in Vergessenheit. Verstaubt, verkopft, verzichtbar – das sind die Argumente, die gegen Latein als vermeintliches «Luxuswissen» angeführt werden. Wie bei den vielen anderen geforderten Fächern (siehe Tabelle 4) schwelt auch hier im Hintergrund der Gedanke der Ökonomisierung von Wissen im Sinne seiner Verwert-

Tabelle 4: Auswahl geforderter und eingeführter Unterrichtsfächer in der Bundesrepublik

	Unterrichtsfach	gefordert oder eingeführt (x)	Bundesland (sofern zuzuordnen)
1	Achtsamkeit		
2	Alltagswissen	x	Sachsen, Rheinland-Pfalz
3	Alltagskompetenzen		Bayern
4	Angeln		Mecklenburg-Vorpommern
5	Arabisch	x	Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Thüringen, Niedersachsen
6	Arbeit – Wirtschaft – Technik		Bayern, Niedersachsen
7	Arbeitslehre	x	Nordrhein-Westfalen (als Lernbereich), Bayern, Hessen
8	Astronomie		Thüringen
9	Benehmen		Schleswig-Holstein
10	Chinesisch		Hessen, Hamburg
11	Medienkunde		Vorstoß der Kultusministerkonferenz
12	Demokratie		Schleswig-Holstein
13	Denkmalschutz		
14	Dialekt(-förderung)		Bayern
15	Ernährung	x	Baden-Württemberg, Thüringen, Bayern
16	Erste Hilfe		
17	Europa		
18	Familienkunde		
19	Farsi		Niedersachsen
20	Feuerwehr	x	Nordrhein-Westfalen (Realschule in Haan/NRW)
21	Finanzkompetenz		
22	Forschen		
23	Gesundheitskunde		
24	Gesundheitsförderung		
25	Glück	x	Bremen, Hessen, Berlin, Bayern, Niedersachsen, Baden-Württemberg, NRW
26	Golf		
27	Informatik	x	Bayern, Nordrhein-Westfalen
28	Islamischer Religionsunterricht	x	Bayern
29	Jüdischer Religionsunterricht	x	Sachsen, Bayern, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen
30	Klimawandel		
31	Kultur	x	Rheinland-Pfalz
32	Landwirtschaft		Rheinland-Pfalz
33	Lebenskompetenz		Saarland
34	Lebensmittelkunde		
35	Lernen lernen		
36	Liebe		
37	Luft- und Raumfahrt	x	Baden-Württemberg
38	Medien/digitale Bildung	x	Bremen, Hamburg, Baden-Württemberg
39	Nachhaltigkeit		
40	Pädagogik	x	Nordrhein-Westfalen
41	Pflege	x	Sachsen-Anhalt
42	Plattdeutsch		Mecklenburg-Vorpommern
43	Polnisch		Niedersachsen, Hamburg
44	Programmieren		
45	Psychologie	x	Nordrhein-Westfalen
46	Reiten		
47	Schach		

	Unterrichtsfach	gefordert oder eingeführt (x)	Bundesland (sofern zuzuordnen)
48	Schafkopfen		Bayern
49	Schönschrift		
50	Segelflug		
51	Sexualkunde		
52	Suchtprävention		
53	Technik	x	Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt
54	Türkisch	x	Niedersachsen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen
55	Verbraucherbildung		Schleswig-Holstein
56	Weinbau		
57	Werte und Normen	x	Niedersachsen
58	Wertekunde (für geflüchtete Schüler*innen)		
59	Wirtschaft	x	Niedersachsen, Bayern, Baden-Württemberg, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Nordrhein-Westfalen

Quelle: eigene Darstellung (ohne Anspruch auf Vollständigkeit)

barkeit. Reinhold Hedtke sieht in der Forderung nach mehr ökonomischer Bildung denn auch einen Etikettenschwindel, wenn er schreibt:

«Die Bezeichnung ‚ökonomische Bildung‘ für diese Kampagne ist irreführend. Es gilt als Binsenweisheit, dass man heute spezifisches Wissen braucht, sei es als Konsumentin, Arbeitnehmerin, Anlegerin oder Wirtschaftsbürgerin, um die moderne (Wirtschafts-)Welt zu verstehen und in ihr zu handeln. Aber die politische Kampagne für ein Fach Wirtschaft an allgemeinbildenden Schulen verbirgt mit dem Markenzeichen ‚ökonomische Bildung‘ – das sie der seriösen, wissenschaftlich argumentierenden Wirtschaftsdidaktik entwendet hat – geschickt, worum es ihr wirklich geht.» (Hedtke 2008: 458)

4.3 KOMMERZIELLE ANBIETER VON LEHRKRÄFTEFORT- UND -WEITERBILDUNGEN

Der Bedarf an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen wächst, einerseits, weil die bildungspolitisch Verantwortlichen fortwährend neue Schwerpunktthemen identifizieren: Kompetenzorientierung im Zeitalter zentraler Lernstandserhebungen, die Heterogenität von Lerngruppen oder auch die Digitalisierung der Bildungswelten. Andererseits gibt es vermehrt Bedarf, weil eine stetig wachsende Zahl von Quer- und Seiteneinsteiger*innen in das Schulsystem drängt. Vor diesem Hintergrund wünschen sich auch immer mehr Lehrkräfte konstante Fort- und Weiterbildungsangebote, die entweder fachwissenschaftlich, allgemeinpädagogisch, didaktisch-methodisch oder aber persönlichkeitsbildend ausgerichtet sind. Die Palette der Lehrerfort- und -weiterbildungsanbieter ist insbesondere deshalb immens, weil neben den naheliegenden Institutionen, wie dem Verband Bildung und Erziehung, der seit 2010 unter anderem den Deutschen Lehrertag mit bis zu 1.000 Teilnehmer*innen als bundesweit größten Fortbildungstag für Lehrer*innen veranstaltet, immer mehr private Anbieter mit kom-

merziellen Interessen auf den Weiterbildungsmarkt treten.

Welche Fortbildungsangebote Lehrer*innen in Anspruch nehmen und in welchem Umfang sie es tun, ist kaum bekannt, weil nur wenige Bundesländer entsprechende Daten erheben. Selbst der Fortbildungsbedarf wird nur selten systematisch erfasst, sodass passgenaue Schulungen von staatlicher Seite kaum vorgehalten werden (können). Das vergleichsweise geringe Interesse der Schul-, Kultus- und Bildungsministerien an der dritten Phase¹⁷ der Lehrerbildung drückt sich auch darin aus, dass die Frage, wie viel Geld die Länder in die Lehrerfortbildung investieren, nicht zuverlässig beantwortet werden kann, «weil die Ausgaben nicht klar zugeordnet werden, Statistiken fehlen oder fehlerhaft sind» (Kerstan 2018). Die wenigen vorliegenden Zahlen lassen jedoch erkennen, dass die Ausgaben für Lehrerfortbildungen zwischen 2002 und 2015 um zehn Prozent gesunken sind (ebd.). Unternehmen investieren pro Mitarbeiter*in rund dreimal so viel Geld für die Fortbildung wie die Bundesländer für ihre Lehrkräfte. In ebenjene Lücke springen private Anbieter, unter anderem die in Tabelle 5 gelisteten (oftmals unternehmensnahen) Stiftungen, Verbände und Verlage.

Die Heraeus Bildungsstiftung bietet beispielsweise unterschiedliche Seminare zu acht Themenschwerpunkten an, wobei die Fortbildungen zu 80 Prozent aus Stiftungsgeldern finanziert werden (die übrigen 20 Prozent zahlen die Lehrkräfte selbst oder aber die Schulen). Ein Schwerpunkt liegt in der Fortbildung von Schulleiter*innen, aber das Angebot reicht durchaus weiter:

¹⁷ Die Qualifizierung von Lehrkräften unterteilt sich in drei Phasen: Studium, Referendariat sowie Fort- und Weiterbildungen.

Tabelle 5: Angebote von Lehrerfort- und -weiterbildungen durch Verbände, Stiftungen und Schulbuchverlage

Anbieter	kosten-frei	kosten-pflichtig	Anzahl der Fortbildungen pro Jahr	Webseite
Bundesverband deutscher Banken	x		< 5	www.bankenverband.de/blog/kostenfreie-lehrerseminare-lehrer-deutschland/
C. C. Buchner Verlag		x	> 150	www.ccbuchner.de/veranstaltungen-9-9/
Cornelsen Verlag	x		> 150	www.cornelsen.de/fortbildung
Dietmar Hopp Stiftung	x		< 15	www.hopp-foundation.de/workshops/lehrer-workshops/
Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH		x	> 50	www.raabe-akademie.de/fortbildungen/
Ernst Klett Verlag	x		> 150	www.klett.de/fortbildungen?bundeslandId=7
Europa-Lehrmittel Verlag	x		> 15	www.tinyurl.com/lyxqtfypl
Heraeus Bildungsstiftung		x	> 50	www.heraeus-bildungsstiftung.de/lehrer/
Hogrefe Verlag		x	> 150	www.hogrefe.de/training
Joachim Herz Stiftung	x		< 20	www.joachim-herz-stiftung.de/
Lea Bildungsgesellschaft mbh		x	> 150	www.lea-bildung.de/seminare/
Militzke Verlag	x		< 20	www.militzke.de/veranstaltungen
Karl Kübel Stiftung		x	< 50	www.odenwaldinstitut.de/kurse/lehrerfortbildung
Robert Bosch Stiftung	x		> 50	www.deutsche-schulakademie.de/
Verband Chemische Industrie	x		< 20	www.vci.de/fonds/schulpartnerschaft/lehrerfortbildung/seiten.jsp
Westermann Gruppe	x		> 150	www.tinyurl.com/y46trafq
Wilhelm Stemmer Stiftung	x		< 20	www.wilhelm-stemmer-stiftung.de/index.php/foerderprojekte/lehrer-fortbildung
Wissensfabrik	X		> 20	www.wissensfabrik.de/

Quelle: eigene Darstellung

«Persönlichkeit ist gefragt: Im Schulalltag stehen Lehrerinnen und Lehrer Herausforderungen gegenüber, die weit über die rein fachliche Seite hinausgehen. Eine breite Palette an Kompetenzen und Kenntnissen ist wichtig, die im Studium und Vorbereitungsdienst oft nicht genügend Berücksichtigung findet. Die Entwicklung der persönlichen Fähigkeiten von Lehrkräften steht daher im Fokus des Bereichs «Kompetenzen entfalten.» (Heraeus Bildungsstiftung o. J.)

Zudem bietet die Stiftung, in deren Beirat unter anderem der Unternehmensberater Roland Berger und der Verleger Florian Langenscheidt vertreten sind, «Vor-Ort-Seminare» an Schulen an, in denen vermittelt wird, wie man als Führungskraft im Unterricht auftreten sollte, wie mit Konflikten und Mobbing umzugehen ist und wie es durch Selbstmanagement gelingt, die Balance im Lehrberuf zu finden oder wiederherzustellen.

Der Bankenverband Hessen bietet in Kooperation mit der Frankfurt School of Finance & Management pro Jahr zwei Lehrerseminare im Bereich «Finanzen und Wirtschaft» an (schul|bank – Wirtschaft für den Unterricht 2019a). Über drei Tage lang werden in Vorträgen und Workshops «praxisnahe» Themen wie «Nullzinspolitik der EZB», «Verschuldete Schü-

ler – Tipps für den richtigen Umgang mit Geld» oder «Kartellrecht für das Internet?» vermittelt. Durch kostenfreie Unterrichtsmaterialien inklusive Vorlagen für Foliensätze soll die praktische Umsetzung der Themenbereiche im Unterricht erleichtert werden – sachkundig flankiert durch «die Projekte und Publikationen des Bundesverbandes deutscher Banken» (Frankfurt School of Finance & Management o. J.). Die (räumliche und inhaltliche) Nähe der Frankfurt School zum Finanzplatz Frankfurt am Main erlaubt Exkursionen und einen praxisnahen Dialog mit Vertreter*innen der Finanzbranche, mitunter gerahmt durch ein mondänes «Flying Dinner». Hochkarätige Begleitung und Unterstützung erfuh die Fortbildung für Lehrer*innen der Sekundarstufe I und II im Oktober 2019 durch Frank Behrends, den stellvertretenden Vorsitzenden des Hessischen Bankenverbandes (Bankenverband Hessen 2019). Der Bankenverband engagiert sich seit über 25 Jahren intensiv in der ökonomischen Bildung und veranstaltet nicht nur Lehrerfortbildungen, sondern zielt auch auf die kostenfreie Verbreitung von Unterrichtsmaterialien über die Plattform «schul|bank» (2019b), auf der Schüler*innen beispielsweise im Bankenplanspiel «Schulbanker» lernen können, «verantwortlich eine Bank zu führen», oder Informationsma-

terial zur Aufklärung über Anlageentscheidungen und Altersvorsorge finden.

Der Verband der Chemischen Industrie (VCI) unterstützt über seinen Fonds der Chemischen Industrie (FCI) in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft Deutscher Chemiker (GDCh) sieben dezentrale Einrichtungen zur Lehrerfortbildung im Fach Chemie (VCI 2018). Die an Universitäten und Hochschulen angebotenen Fortbildungszentren bieten kostenfreie Kurse für alle Schulstufen und -arten an, in denen unter anderem Referent*innen aus der Industrie «über aktuelle Entwicklungen berichten» (ebd.). Darüber hinaus wird eine didaktische Aufbereitung für den schulischen Alltag angeboten, um so möglichst praxisnah und aktuell Hilfestellungen für Lehrkräfte bieten zu können. Der FCI fördert den Chemieunterricht aber nicht nur über das breite Angebot an Lehrerfortbildungen, sondern über die «Schulpartnerschaft Chemie» auch die Ausstattung von Chemieräumen, die Zurverfügungstellung anderer Unterrichts- und Informationsmaterialien sowie die Ausschreibung von Wettbewerben und Preisen für Schüler*innen (VCI o. J.). Im Kuratorium des Fonds sitzen neben dem «Who's who» der chemischen Industrie in Deutschland, darunter Martin Brudermüller (Vorstandsvorsitzender der BASF SE), Thomas Wessel (Personalvorstand der Evonik Industries AG) und Jörg Möller (Chef der Pharmaforschung und -entwicklung der Bayer AG), auch der als Ehemann von Angela Merkel bekannte Chemieprofessor Joachim Sauer (VCI 2020).

Die Stiftung des Selfmade-Multimilliardärs, Mäzens und Mitbegründers des Softwareunternehmens SAP Dietmar Hopp unterstützt über die von seinem ältesten Sohn Oliver Hopp gegründete Hopp Foundation für Computer Literacy & Informatics Lehrerworkshops im Bereich Informatik, Medienbildung und neue Lehr- und Lernmethoden. Die kostenfreien Lehrerseminare zielen darauf, «Informatik und Medienbildung an den Schulen in der Metropolregion Rhein-Neckar nachhaltig zu verankern» (Hopp Foundation o. J.). Zu den Angeboten zählen beispielsweise Workshops zu «Physical Computing», «Smart Cities» oder «Künstliche In-

telligenz und Maschinelles Lernen». Schüler*innen sollen frühzeitig an einen kompetenten Umgang mit Computern herangeführt werden: «Das Fundament zur Erlernung verschiedener Programmiersprachen, zum Umgang mit Anwendungssoftware im wirtschaftlichen und technischen Bereich sowie zur Erstellung computergestützter Auswertungen soll schon in der Schule gelegt werden.» (Ebd.)

Einer der großen «Player» auf dem Markt für Lehrerfortbildungen ist die Cornelsen-Akademie des Cornelsen Verlags mit Sitz in Berlin. Hier werden eine Vielzahl an kostenfreien Präsenz- sowie Live-Online-Seminaren zu Themen wie «Klassenarbeiten», «Unterrichtsführung» und «Stressbewältigung» angeboten. Der Cornelsen Verlag ist einer der drei großen Schulbuchverlage in Deutschland, der gemeinsam mit dem Ernst Klett Verlag aus Stuttgart und der Westermann Gruppe aus Braunschweig den Schulbuchmarkt hierzulande dominiert. Die «großen Drei» des deutschen Schulbuchmarktes bieten zusammengenommen jährlich weit mehr als 450 Lehrerseminare an – allesamt kostenfrei und stark an den Bedürfnissen der Lehrkräfte orientiert.

Die vermeintliche Großzügigkeit der Konzerne kann jedoch durchaus als «After-Sales-Management», zu Deutsch: Kundenpflege, gedeutet werden: Lehrer*innen sind die mit Abstand größte Abnehmergruppe von Schulbuchmaterialien. Um diesen Kundenstamm an das Unternehmen zu binden, werden produktnahe Dienstleistungen (Fortbildungsseminare) angeboten. So wird idealerweise die nächste «Pre-Sales-Phase» vorbereitet: die Realisierung erneuter Produktkäufe. Das Marktvolumen im Bereich Schul- und Lehrbuch betrug 2017 knapp 1,8 Millionen Euro mit leicht steigender Tendenz (Steffens 2018). Auch Verlage wie C. C. Buchner oder der Hogrefe Verlag nehmen das Geschäft der Lehrerfort- und -weiterbildungen wahr. Gerade wenn die Seminare kostenfrei angeboten werden, stellen diese kommerziellen Anbieter natürlich eine veritable Konkurrenz zu universitären Angeboten oder auch zu den kultur-, schul- oder bildungsministeriell finanzierten Lehrkräftefort- und -weiterbildungen dar.

5 «DIGITAL TURN» IM KLASSENZIMMER: WIE DIGITALKONZERNE DEN DIGITALEN WANDEL NUTZEN

Wenngleich außer Frage steht, dass mit der Digitalisierung der Lebenswelten auch eine Digitalisierung der Bildungswelten einhergehen sollte,¹⁸ ist die Tatsache zu berücksichtigen, dass damit zugleich das Einfallstor für Unternehmensinteressen noch weiter aufgestoßen wird. Diese Entwicklung machen sich neben dem südkoreanischen Unternehmen Samsung gegenwärtig insbesondere Apple, Amazon, Facebook, Google und Microsoft als die US-amerikanischen «Big Five» zunutze. So wirbt etwa Apple, im kalifornischen Cupertino beheimatet, für eine intensive Einbindung seiner Produkte in den Unterricht:

«Seit 40 Jahren unterstützt Apple Lehrerinnen und Lehrer dabei, das kreative Potenzial jedes einzelnen Schülers freizusetzen. Heute tun wir das auf mehr Arten als je zuvor. Und das nicht nur mit leistungsstarken Produkten. Sondern auch mit Werkzeugen, Inspirationen und Programmen, die Lehrkräften dabei helfen, geradezu magische Lernerlebnisse zu schaffen.» (Apple o. J.a)

Auch das Unternehmen Google mit Sitz im benachbarten Mountain View (Kalifornien) drängt in die Klassenzimmer:

«Der Konzern tut seit Jahren einiges, um gerade Lehrer für sich zu gewinnen. Sie werden gezielt eingeladen, an der Entwicklung lernunterstützender Programme mitzuarbeiten und sich in sogenannten Google-Erziehergruppen untereinander und mit dem Konzern auszutauschen – online und auf Partys. Allein in den USA gibt es mehr als 60 solcher Gruppen.» (Hulverscheidt 2017)

Der Technologiekonzern Samsung wirbt nicht nur mit seinen Produkten, sondern auch mit seiner Vision für das Lernen mittels digitaler Endgeräte:

«Inspire your students to new levels. Samsung's Literacy Lab is a complete, mobile instructional solution, designed to engage and encourage readers grades 3 to 12. The Literacy Lab pairs your choice of a Samsung Chromebook 3 or Galaxy Tab E with Pearson's industry-leading iLit literacy program and professional development. It's a mobile solution that's easily transported, to reach students wherever they are.» (Samsung o. J.)

Sowohl in den Schul-, Bildungs- und Kultusministerien wie auch in den Schulämtern muss ein Bewusstsein dafür reifen, dass der «DigitalPakt Schule» auch als Ergebnis einer langjährigen Kampagne der führenden Hard- und Softwarehersteller gedeutet werden kann, während andere berechnete Bildungsanliegen wie die Inklusion von Menschen mit Behinderung, die Integration von Geflüchteten oder die Verbesserung der Lehrenden-Lernenden-Relation vernachlässigt wurden.

5.1 AMAZON: ZWISCHEN SCHREIBWETTBEWERBEN UND LESEFREUDEN

Während Google, Apple und Samsung mit der Verbreitung von Hard- und Software an Schulen vergleichsweise leichtes Spiel hatten und haben, traf Amazon frühzeitig auf Widerstände. Der «Kindle Storyteller Kids»-Schreibwettbewerb, der die Lese- und Schreibfähigkeit von Grundschulkindern fördern sollte, wurde 2016 in Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz unterbunden (Küfner 2017). Die zuständigen Ministerien wiesen auf das Werbeverbot an Schulen (siehe Einleitung Kapitel 4) hin, welches sie durch den Wettbewerb als gefährdet ansahen. So etwa meinte das Hessische Kultusministerium (HKM), der Zweck der Leseförderung trete hinter den eigentlichen vom Unternehmen intendierten Zweck – nämlich den der unternehmerischen Selbstdarstellung – zurück: «Nach unserer Ansicht ist dieser Wettbewerb mit den schulrechtlichen Vorschriften zum Werbeverbot in Schulen nicht vereinbar.» (Zit. n. Hanack 2016) Es sei «offensichtlich, dass es dem Unternehmen ausschließlich um das eigene Image in der Öffentlichkeit geht» (ebd.). Als problematisch sei außerdem zu werten, «dass der Wettbewerb nur im direkten Umfeld der Amazon-Standorte ausgetragen werde» und ausschließlich Amazon-Produkte, nämlich «30 Kindle eBook-Reader, digitale Bücher im Wert von mehr als 1.700 Euro und Amazon-Gutscheine im Wert von 50 Euro», zu den Preisen gehörten (ebd.).¹⁹

Während die oben genannten Bundesländer den Wettbewerb verboten, konnte ihn Amazon in anderen Bundesländern wie zum Beispiel in Sachsen erfolgreich einführen. Die Nichtregierungsorganisation LobbyControl verweist auf unkritische Berichte, die nach erfolgten Amazon-Wettbewerben in Lokalzeitungen veröffentlicht wurden, und auch die teilnehmenden Schulen loben den Wettbewerb vielfach, so etwa die Schulleiterin der bei Leipzig gelegenen Grundschule in Rötha. Silke Kruppa vertritt die Auffassung, der Lesespaß habe im Mittelpunkt des Wettbewerbes gestanden – und nicht Amazon als Unternehmen (vgl. Küfner 2016). Den Eindruck, den Amazon mit der Siegerehrung am Standort Leipzig und mit dem Verteilen von 30 «Kindle eBooks» sowie zahlreichen digitalen Büchern

¹⁸ Vgl. dazu den umfangreichen Reader «Digitalpakt und die Folgen», den Karl-Heinz Heinemann unlängst im Auftrag der Rosa-Luxemburg-Stiftung herausgegeben hat (2019), in dem insbesondere auch der Frage nachgegangen wird, welche gesellschaftlichen Erwartungshaltungen mit der Einbindung von Computern in den Unterricht verbunden sind, ist die Vorbereitung auf das spätere (Berufs-)Leben doch zweifellos eine berechnete Erwartung von Eltern- und Schülerschaft. ¹⁹ Das rheinland-pfälzische Kultusministerium ließ 2016 verlauten: «Sollte Amazon einen entsprechenden Wettbewerb auch im Jahr 2017 starten, werden wir der Schulbehörde unsere erheblichen Bedenken in Hinblick auf die schulrechtliche Zulässigkeit eines solchen Wettbewerbs vorab mitteilen.» (Zit. n. Rinke 2016) Und das baden-württembergische Kultusministerium teilte seinerzeit mit: «Aus unserer Sicht liegt es zumindest nahe, dass der Wettbewerb vor allem kommerziellen Zwecken dient.» (Ebd.)

bei Kindern hinterlässt, blendete sie (weitestgehend) aus. Vielmehr berichtete sie von Eltern, die der Siegesfeier beiwohnten und «vor allem begeistert davon [waren], dass sie einen Rundgang durch das Logistikzentrum machen durften, weil man ja sonst in dieses Logistikzentrum nicht kommt – ja, die waren begeistert von ihren Kindern natürlich, die Geschichte wurde dort vorgelesen. Es stand dort überhaupt nicht das Gerät im Vordergrund, sondern es stand die Geschichte im Vordergrund.» (Zit. n. ebd.)

Felix Kamella, langjähriger Campaigner bei LobbyControl, verweist indes darauf, dass durch solche Wettbewerbe «auch langfristige Kontakte zu den im Bildungssektor Verantwortlichen aufgebaut werden» sollen (zit. n. ebd.). So etwa hatten für den Wettbewerb «[i]n den allermeisten Fällen [...] vor Ort die Bürgermeister eine Schirmherrschaft [...] übernommen» und «sich [...] positiv zu Amazon geäußert» (ebd.). Somit hat der Konzern dort bereits einen Fuß in der Tür, was insofern von strategischer Weitsicht des Unternehmens zeugt, als sich eine, wie oben bereits erwähnt, eindeutige geografische Ballung der Wettbewerbe im Umfeld von Grundschulen beobachten lässt, die in der Nähe von Amazon-Logistikzentren liegen. Verfolgt wird diese Strategie der regionalen Integration auch von Microsoft und dem Branchenverband Bitkom: «Für die «Code your Life»-Initiative von Microsoft haben 14 Bundestagsabgeordnete eine Schulpatenschaft übernommen, für «Erlebe IT» des Branchenverbands Bitkom sogar 140 Abgeordnete.» (Töpfer 2017)

5.2 APPLE: IPADS, CLASSROOM-APPS UND EDUCATION PRICING

Vor dem Hintergrund zeitweilig rückläufiger Absätze von Apple-Produkten bietet der von Tim Cook geführte Konzern unter dem Stichwort «Education Pricing» Produkte zum reduzierten Preis an:

«Kauf im Apple Store Bildung ein und spare bis zu 328 Euro bei einem neuen Mac und bis zu 104 Euro bei einem neuen iPad. Bildungspreise sind verfügbar für derzeit eingeschriebene und neu zugelassene Studenten an Hochschulen, Eltern, die für Studenten kaufen, sowie für Lehrkräfte und Hochschulmitarbeiter.» (Apple o. J.b)

Strategisches Ziel ist es, dass Kinder sich zum Beispiel an iOS-basierte Betriebssysteme gewöhnen, sodass sie ihre Kaufentscheidungen dauerhaft an den aus Schulzeiten vertrauten Produkten ausrichten. Darüber hinaus bietet Apple Apps und Programme an, die auf die eigenen Produkte und deren Nutzung im Schulunterricht zugeschnitten sind.

So wird Lehrkräften nahegelegt, sich in kostenlosen Weiterbildungsprogrammen mit Apple-Produkten vertraut zu machen und Kompetenzen zu erwerben, um diese im Schulalltag einzusetzen. Dabei verspricht der Konzern Folgendes: «Lehrer können Kompetenzen rund um iPad und Mac aufbauen, die ihnen direkt im Unterricht mit ihren Schülern nützlich sind. Sie erhal-

ten Anerkennung für neu Gelerntes und werden für die großartige Arbeit, die sie jeden Tag leisten, belohnt.» (Apple o. J.b) Neben der konsequenten Nutzung des generischen Maskulinums bei der Ansprache von Lehrkräften fällt auf, dass Apples Ressourcen, anders als die von Google zur Verfügung gestellten Angebote (siehe Kapitel 5.4), ausschließlich online zugänglich sind. Gleichwohl bietet Apple die Dienste eines «Apple Solution Expert» an, das heißt, Mitarbeiter*innen des Unternehmens gewährleisten Unterstützung für Apple-Produkte an Schulen. So etwa kooperierte der Schulbuchverlag Cornelsen mit Apple von Mai bis Juli 2017 im Rahmen des Projekts «Apple Professional Learning». Ziel des befristeten Pilotprojektes war es, Aussagen zu Qualitätskriterien von Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte zu gewinnen (Cornelsen Verlag 2017).

Apple hält neben einem virtuellen Kursraum nebst Unterrichtsmaterialien und «Produkttipps» auch das Weiterbildungsprogramm «Apple Teacher» vor, in dem unter anderem dazu geraten wird,

«eine Apple Teacher Badge Challenge ein[zuführen], um Lehrkräfte anzuspornen, einen Badge [Lernabzeichen] pro Woche zu sammeln. [...] Sie halten das Interesse der Lehrkräfte wach und bauen Dynamik auf. Am nächsten Weiterbildungstag können einige Lehrkräfte teilen, was sie gelernt haben.» (Apple 2017: 5)

Es wird betont, dass Lehrkräfte für ihr Engagement als «Apple Teacher» anerkannt werden sollen, so zum Beispiel durch «Teilen [der] Erfolge Ihrer Lehrkräfte in Schulbehördensitzungen oder über Ihre Website, Ihr Intranet oder Ihren Newsletter» (ebd.: 6). Außerdem wird vorgeschlagen, Bilder über schuleigene Social-Media-Angebote zu teilen, eine wöchentlich zu aktualisierende und möglichst im Eingangsbereich der Schule sichtbare Statistik zu erstellen, die aufzeigt, wie viele Lehrkräfte als «Apple-Teacher» ausgezeichnet wurden, sowie über den Hashtag «#AppleTeacher» zu tweeten (ebd.). Auch Mentoring- und Lernpartner-Programme sind für Lehrkräfte vorgesehen (ebd.). All diese Aktivitäten sollen zuvorderst der Motivation der Lehrkräfte dienen, prägen aber natürlich zugleich das Markenbewusstsein der Schüler*innen.

Im Unterricht soll nach Vorstellung des Technologieriesen mit der «Classroom App» gearbeitet werden. Sie ermöglicht es Schüler*innen, Lernaufgaben über iPads und iMacs zu bearbeiten, wobei sie gleichzeitig digital von Lehrkräften beobachtet werden können. Selbst digitale Gruppenarbeit ist möglich. Dabei stellt sich nicht nur die Frage nach der Notwendigkeit derartiger Programme, sondern insbesondere auch danach, wie Apple – oder andere Unternehmen, die Hard- und Software im Unterricht zur Verfügung stellen – die von den Schüler*innen auf den Endgeräten generierten Daten nutzt. Der Umgang des Konzerns mit Kundendaten zeigt sich bei der «Entdeckungsreise mit Apple» für Schüler*innen im Apple-Verkaufsladen, bei der sie

mit Apple-Produkten arbeiten und ihre Ergebnisse als Ergänzung in den Unterricht einbringen können. Der Konzern hatte sich das Recht vorbehalten, Fotos und Videomitschnitte der Teilnehmenden zu verwerten. Erst nach einer Abmahnung durch den vzbv hat Apple inzwischen eine Unterlassungserklärung abgegeben und die Teilnahmebedingungen dahingehend verändert, dass die Eltern minderjähriger Schüler*innen nun explizit zustimmen müssen, wenn die Aufnahmen für Unternehmenszwecke genutzt werden sollen (vzbv 2018; Schmerr 2019: 59).

Einen weiteren Schwerpunkt bildet die für iPads nutzbare App «Schoolwork»: «Mit ihr ist es ganz leicht, Aufgaben zu verteilen und einzusammeln, die Fortschritte von Schülern in Lernapps im Auge zu behalten und mit einzelnen Schülern von überall aus in Echtzeit zusammenzuarbeiten.» (Apple 2018: 2) Für Lehrkräfte dürfte die App insofern eine wegweisende Entlastung darstellen, als sie mit ihr Unterrichtsinhalte von externen Anbietern einbinden können: Ein zentrales Wesensmerkmal des Programms besteht nämlich darin, dass sich weitere Apps wie zum Beispiel «GeoGebra AR», «Kahoot!» oder «Duolingo»²⁰ in die digitale Lernumgebung einfügen lassen (ebd.: 9):

«Mit Schoolwork können Sie Schüler ganz einfach zur richtigen Aktivität in der richtigen App führen. Sie können unterstützte Apps nach für Ihren Lehrplan geeigneten Inhalten durchsuchen. Anschließend können Sie ausgewählte App-Aktivitäten mit Ihren Schülern teilen. Mit einem einzigen Fingertipp gelangen sie so direkt zur richtigen Aktivität.» (Apple 2018: 2)

Die Nutzung der App bedeutet also, dass Schüler*innen nicht nur den Werbeeinflüssen von Apple-Produkten ausgesetzt sind, sondern auch den Unterrichtsinhalten von privaten Lernmaterialanbietern. Weiterhin muss davon ausgegangen werden, dass Apps von Drittanbietern ihre Positionierung im «Schoolwork»-Gefüge gegen Bezahlung entsprechend beeinflussen können. Apple profitiert mithin gleich zweifach von seinen Schulmarketingaktivitäten – zum einen als Plattformanbieter und zum anderen als Dienstleister.

5.3 FACEBOOK: BILDUNGSPOLITIK UND PERSONALISIERTE LEHRPLÄNE

Geprägt von seiner Studentenzeits an der Harvard University begann sich Mark Zuckerberg, Gründer und Vorstandsvorsitzender des Unternehmens Facebook, zu einem vergleichsweise frühen Zeitpunkt in seiner Karriere für Bildungsfragen zu engagieren. So spendete er noch vor dem im Mai 2012 lancierten Börsengang des Technologieriesens, zu dem neben dem sozialen Netzwerk Facebook die Video- und Foto-Sharing-App Instagram und der Messenger WhatsApp gehören, 100 Millionen US-Dollar an die Schulen der Stadt Newark (New Jersey) (Pérez-Peña 2010). Gemäß der im Silicon Valley regelmäßig ausgegebenen Losung «Think Big» setzte er auf die Revolution der Schulbil-

dung (Russakoff 2014). Sein Engagement zielte zunächst vor allem auf Summit Public Schools, das heißt auf öffentliche Schulen in den USA, die keine Unterrichtsgebühren erheben. Facebooks strategisches Interesse an Summit Public Schools liegt unter anderem darin begründet, dass sie in landesweiten Vergleichsstudien stets hervorragende Ergebnisse erzielen: 99 Prozent der Absolvent*innen immatrikulieren sich anschließend an Universitäten oder für vierjährige Collegeprogramme; mehr als die Hälfte davon schließt das Studium erfolgreich ab (fast doppelt so viele wie im nationalen Durchschnitt). Somit erreicht Facebook besonders begehrte potenzielle Kund*innen, nämlich Kinder, die beste akademische Ausbildungen erhalten und entsprechend hohe Einkommen und Erbschaften erwarten dürfen.

Summit Public Schools verwenden kaum noch traditionelle Unterrichtsmaterialien wie Schulbücher und setzen in besonders weitreichender Art und Weise auf digitalisierten und individualisierten Unterricht. Der fragend-entwickelnde Unterricht soll durch online zur Verfügung gestellte Inhalte und Aufgaben entlastet und somit nicht mehr notwendigerweise in der Unterrichtsstunde durch die Lehrkraft erfolgen, das heißt, Lehrkräfte treten mit den Schüler*innen insbesondere dann in direkten Austausch, wenn sie gemeinsam an Projekten arbeiten (Cox 2015). Facebook benennt diese digitalisierte Lehr-, Lern- und Arbeitsweise zwar als Grund für die im landesweiten Vergleich extrem guten Ergebnisse von Summit Public Schools, empirisch belegt ist das indes nicht (ebd.). Mit dem für die Summit Public Schools entwickelten Programm «Personalized Learning Plan» (PLP) werden Lernziele und -fortschritte personalisiert, was die Motivation der Lernenden erhöhen soll, weil diese selbst entscheiden könnten, auf welche Ziele sie hinarbeiteten, wie viel Zeit sie dafür veranschlagen und wie weitreichend sie vom Lehrpersonal unterstützt werden (möchten) (ebd.).

Facebook beabsichtigt, das Programm PLP weiterzuentwickeln, um es an weiteren US-amerikanischen Schulen zu installieren – «for free, to any school in the US that wants it» (ebd.). Dahinter steht der Wunsch, dass die Schüler*innen frei zugängliche Materialien aus dem Internet nutzen, die sie auf «Chromebooks» abrufen. Verbunden ist dieser Wunsch mit dem pädagogischen Leitbild, das sich in einem Statement des

²⁰ Bei «GeoGebra» (Schachtelwort aus *Geometrie* und *Algebra*) handelt es sich um eine dynamische Software, die neben der üblichen geometrischen auch die algebraische Schnittstelle zur Verfügung stellt. Somit lassen sich nicht nur geometrische Objekte zeichnen; durch die Angabe beziehungsweise Manipulation von Gleichungen können auch entsprechende Veränderungen abgebildet werden. Das Programm «GeoGebra AR» (AR steht für *Augmented Reality*) erlaubt es, Konstruktionen in der Umgebung zu platzieren und diese aus verschiedenen Perspektiven zu erkunden, sodass mittels Screenshots aus verschiedenen Perspektiven mathematische Lernprozesse mit einem engen Bezug zur Lebensrealität angestoßen werden können. «Kahoot!» ist eine 2013 in Norwegen initiierte spielebasierte Lernplattform, die von der gleichnamigen Firma betrieben wird, verschiedene Geräte miteinander vernetzt und mehr als 50 Millionen Nutzer*innen zählt. Die vielfältige akustische Untermalung gilt als Alleinstellungsmerkmal der Bildungswebseite in diesem Genre. «Duolingo» ist ein Freemium-Online-Dienst, der 2012 mit dem Ziel online ging, das Erlernen von Sprachen zu erleichtern – und inzwischen von 300 Millionen Menschen genutzt wird. In der didaktischen Aufbereitung wird insbesondere auf adaptive Lehr- und Lernformate inklusive einer vielfältigen Bebilderung gesetzt.

bis zum Frühjahr 2019 in den Diensten von Facebook stehenden Produktvorstands Chris Cox zeigt:

«Over the past year, a small team of Facebook engineers has been working together with a group of local educators on an exciting project — to create a classroom experience that’s centered around students’ ambitions that takes advantage of all the technology and information accessible to a kid growing up today.» (Cox 2015)

Was diese Entwicklungsschritte mittel- und langfristig bedeuten, ist angesichts der Ambivalenz sozialer Netzwerke noch nicht entschieden, wie Cox anlässlich seines Abschieds aus dem Konzern hervorhob:

«Social media’s history is not yet written, and its effects are not neutral. It is tied up in the richness and complexity of social life. As its builders we must endeavor to understand its impact — all the good, and all the bad — and take up the daily work of bending it towards the positive, and towards the good. This is our greatest responsibility.» (Cox 2019)

Facebook verfolgt mit seinem sich auf mehrere Hundert Millionen US-Dollar belaufenden Engagement im Bildungssektor das Ziel, mittels Lernplattformen Zugriff auf personenbezogene Daten der Schüler*innen zu gewinnen. Allen philanthropischen Verlautbarungen ihres Gründers Mark Zuckerberg zum Trotz zielt das in Palo Alto ansässige Unternehmen letztlich darauf ab, Daten in Geld zu verwandeln. Die beiden US-amerikanischen Forscher Alex Molnar and Faith Boninger haben dies 2018 in einem Beitrag für die *Washington Post* deutlich gemacht:

«Based on our research findings, we have repeatedly called for statutory changes and regulations to insure student privacy, protect data, require transparency and ensure accountability. Our findings show that despite philanthropic rhetoric, platforms such as Facebook are designed to turn data into money, and require strong public oversight to prevent abuse. [...] Founder Mark Zuckerberg’s anodyne presentations and relentless repetition of clichés (‘Advancing human potential is about pushing the boundaries on how great a human life can be’) and techie tropes (‘The Internet is so important that for every 10 people who gain Internet access, about one person is lifted out of poverty and about one new job is created.‘) have helped create a rhetorical fog that obscures the fact that Facebook is a multinational advertising agency. It gathers data on its users, their friends and all their contacts. Then it takes that data, distills it, and targets content and ads to individuals.» (Molnar/Boninger 2018)

5.4 GOOGLE: YOUTUBE, GOOGLE DOCS UND GOOGLE EXPEDITIONS

Als weltweit bekannteste Internet-Suchmaschine hat Google es mit dem aus dem Unternehmensnamen abgeleiteten Verb «googeln» bereits 2004 in den Duden geschafft. Mit Diensten wie «Google Maps», «Google Chrome», «Google Docs», «Google Calendar» oder

auch der Videoplattform «YouTube» ist das Unternehmen, das inzwischen mehr als 500 Millionen aktive Nutzer*innen zählt, in nahezu sämtlichen Bereichen des modernen Lebens präsent – so auch in den Klassenzimmern (Frühbrodt/Floren 2019). Beinahe die Hälfte der deutschen Schüler*innen greift auf YouTube als digitales Leitmedium zu, verbunden mit einer Nutzungsquote von 86 Prozent für schulisches Lernen (Rat für kulturelle Bildung 2019). Seit 2017 hält Google in Berlin, München und Ham-

DIE «GOOGLEFIZIERUNG» DER KLASSENZIMMER

Inzwischen ist in den USA von der «googlification of the classroom» die Rede: «Today, more than half the nation’s primary- and secondary-school students – more than 30 million children – use Google education apps like Gmail and Docs, the company said. And Chromebooks, Google-powered laptops that initially struggled to find a purpose, are now a powerhouse in America’s schools. Today they account for more than half the mobile devices shipped to schools.» (Singer 2017) Der Rat für kulturelle Bildung konstatiert in seiner im Juni 2019 veröffentlichten Studie mit dem Titel «Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung» (2019: 6): «Die Video-Plattform [YouTube] ist mittlerweile Teil des Geschäftsmodells von Google; die Zahl der Klicks, die Dauer des Aufenthalts und die durch Algorithmen gesteuerte gezielte Werbung sind die zentralen Erfolgskriterien. Mit Blick auf die Nutzung für Information, Unterhaltung, Übung, Bildung etc. ist YouTube offen. In diesem Kontext gewinnt YouTube eine unerwartet hohe Bedeutung für den Bildungsbereich und nimmt einen Stellenwert ein, der sich stark auf das Lehren und Lernen auswirkt. Sehr viele Jugendliche nutzen YouTube-Videos ganz selbstverständlich als Hilfsmittel für ihre Lern- und Bildungsprozesse.»

burg «Zukunftswerkstätten» vor, in denen sich neben Unternehmer*innen auch Lehrkräfte fortbilden lassen können. Google lockt «[m]it flexiblen und individuellen Online- oder Vor-Ort-Schulungen, die [...] helfen, erfolgreich zu sein» (Google Zukunftswerkstatt o. J.). Ein zentrales Motto, das sich Google für seine Schulungszentren auf die Fahne schreibt, ist das der Chancengleichheit: «Digitale Chancen für alle» lautet einer der Slogans. Es gehe darum zu lernen, wie man mit Onlinestrategien produktiver und nachhaltiger arbeiten könne. In der «Google Zukunftswerkstatt für Lehrkräfte» werden neben Lehrvideos und Schulungen für Lehrkräfte auch Unterrichtsmaterialien angeboten. Letztere können zum Beispiel in Verbindung mit virtuellen Klassenreisen («Google Expeditions») für die Jahrgangsstufen 3/4 und 5/6 genutzt werden, damit Lehrkräfte diese «sinnvoll in [i]hren Unterricht ein-

betten können» (Der Lehrerclub der Stiftung Lesen 2019). Neben Orten wie dem antiken Rom, der Elbphilharmonie und der Zisterzienserabtei Veruela können Schüler*innen unter den Stichwörtern «Artensterben», «Erdbeben» und «Polarlichter» bedeutsame naturwissenschaftliche Phänomene erkunden. Mit diesen Angeboten speist Google eigene Lehr- und Lernmaterialien (gerade auch in Gestalt eigener Produkte) in das Schulsystem ein.

Unter dem Stichwort «Google Classroom» trägt das Unternehmen mit Broschüren und Fortbildungen zur Gestaltung virtueller Lernumgebungen im Klassenzimmer bei (ebd.). Augen- und auffällig ist die Tatsache, dass Google die Onlinekurse, die Trainings vor Ort, die virtuellen Klassenreisen sowie die Workshops für Lehrkräfte inklusive Materialien unentgeltlich anbietet (ebd.). Die Kostenfreiheit der Angebote ist bemerkenswert, weil zur Erstellung dieser Ressourcen Zeit und Geld aufgewendet werden müssen. Auch deshalb geriet die Einführung des Einplatinencomputers «Calliope mini», mit dem bereits Grundschul Kinder Programmiersprachen erlernen sollen, in die Kritik. Während die sächsische Landesregierung in erster Linie wettbewerbsrechtliche Bedenken gegen die Verwendung des Minicomputers formulierte, kritisierten andere den «ungefilterten» Zugang des Digitalkonzerns zu den Schulen (Ehrenhauser 2017).

Auch Googles Initiative «Computer Science First» – für gewöhnlich als «CS First» ausgewiesen – wirbt damit, kostenlose Unterrichtsmaterialien bereitzustellen, um Schüler*innen den Zugang zum Programmieren im engeren und zu Fragestellungen der Informatik im weiteren Sinne zu erleichtern. Darüber hinaus stellt das Unternehmen fertig ausgearbeitete Lehrkonzepte zur Verfügung, sodass das auf der Webseite gegebene Versprechen durchaus als eingelöst gelten kann: «Jeder kann CS First unterrichten. Vorkenntnisse in Informatik sind nicht erforderlich.» (CS First o. J.) Die Schüler*innen werden dabei mittels anleitender Videos durch die Aktivitäten geführt. Dass sich zahlreiche Lehrkräfte darauf einlassen, ihren pädagogischen Einfluss an für die «CS First»-Plattform programmierte Lehrkonzepte abzutreten, wird durch die laut Unternehmensangaben allein am «CS First»-Programm registrierten weltweit mehr als eine Million teilnehmenden Schüler*innen deutlich (ebd.).

5.5 MICROSOFT: PROGRAMMIERKENNTNISSE ZUR CODIERUNG DES LEBENS

Ähnlich wie Google legt auch Microsoft einen Fokus auf die Förderung von Programmierkenntnissen im (Grund-)Schulalter.

Microsoft stellt außerdem Software für die Produkte anderer Digitalkonzerne bereit, so zum Beispiel das Handbuch für den von Google vermarkteten Einsteigercomputer «Calliope Mini», die «Sonic Pi-Software» zur Programmierung des Minicomputers «Raspberry Pi», ein «Minecraft-Handbuch» zur Integration des «digitalen Lego» sowie einen Editor, der das einfache

EIN CODE FÜRS LEBEN

Das Projekt «Code your Life» ist auf 8- bis 16-Jährige ausgerichtet, denen «mit [...] viel Spaß, Faszination und Begeisterung» das Coden nähergebracht werden soll (Code your Life o. J.a). Auf der Webseite werden die programmatischen Absichten erläutert: «Die vielen Aktivitäten rund um Code your Life werden durch die Unterstützung von Microsoft YouthSpark ermöglicht. Die Initiative YouthSpark will über den Zeitraum von drei Jahren weltweit 300 Millionen jungen Menschen einen besseren Zugang zu Bildung und Technologie ermöglichen und ihnen so den Einstieg ins Berufsleben erleichtern. Hierzu unterstützt YouthSpark Jugendliche, ihr volles Potenzial zu entdecken und auszuschöpfen, indem ihnen neue Möglichkeiten in Ausbildung, Karrierestart und Unternehmertum eröffnet werden.» (Code your Life o. J.b) Dabei stellt Microsoft pädagogisch durchaus Begrüßenswertes in Aussicht: «Der Ansatz ist spielerisch, niedrigschwellig, aber immer mit einer gewissen Portion Herausforderung» verbunden (Code your Life o. J.a). Dabei verhehlt Microsoft das strategische Eigeninteresse, das auf Recruiting von Personal zielt, nicht: «Auf dem Arbeitsmarkt werden händierend qualifizierte Nachwuchskräfte und junge Unternehmer im Bereich IKT [Informations- und Kommunikationstechnik] gesucht» (Code your Life o. J.c). Auf der «Code your Life»-Webseite bietet Microsoft neben vollständig ausgearbeiteten Lehrmaterialien das «Code your Life»-Handbuch an, das «ausführlich alle didaktischen, pädagogischen und argumentativen Hilfestellungen für Lehrpersonen [beinhaltet], um «Code your Life» vor Ort eigenständig umzusetzen» (Code your Life o. J.d). Tools zum Erlernen von Programmiersprachen – etwa der «TurtleCoder» und der «ASCII Coder» – werden ebenfalls zur Verfügung gestellt.

Programmieren vor allem für Grundschüler*innen mit dem «BBC micro:bit» ermöglicht, dem Vorläufer des Minicomputers «Calliope» (ebd.). In den Unterlagen werden detaillierte Lehrkonzepte vorgeschlagen, die nicht nur den fachlichen Bezug verdeutlichen, sondern auch wesentliche (fach-)didaktische Parameter wie die Passfähigkeit der Jahrgangsstufe, den zu erwartenden Zeitaufwand, die erforderliche Technik, die erwarteten Vorkenntnisse der Schülerschaft sowie den Lehrplanbezug berücksichtigen (vgl. Förderverein für Jugend und Sozialarbeit e. V. 2017).

Auch Microsoft vermarktet seine Lobbyarbeit unter dem Bildungsauftrag der Chancengleichheit: «Grenzenlose Lernchancen eröffnen» (Microsoft o. J.a) und «Engagement für Barrierefreiheit und Inklusion» (Microsoft o. J.b) lauten die Slogans. Mithilfe der von Microsoft angebotenen Soft- und Hardware sollen

Schüler*innen jeweils individuell gefördert werden, wodurch «personalisierte Lernerfahrungen» und die «Chance für jeden Schüler, in der Schule und im Leben Erfolg zu haben», in Aussicht gestellt werden (ebd.). In einem der Werbevideos wird dezidiert auf die Möglichkeiten eingegangen, die ein digitales Lernumfeld für Menschen mit Behinderung bietet. Nur wenige Zeilen später wirbt Microsoft dann für die eigenen Produkte: Es wird erläutert, inwiefern das Programm «Microsoft Office 365» und das Betriebssystem «Windows 10» für auf Inklusion zielende Unterrichtsvorhaben notwendig sind. Dazu werden verschiedene Workshops und Materialien teils kostenfrei zur Verfügung gestellt. Um das Ziel des personalisierten Lernens umzusetzen, setzt der Bildungszweig von Microsoft auf «kostengünstige, vielseitige Geräte» (Microsoft o. J.c) und Programme, die nicht nur einen besseren Lernerfolg, sondern auch Zeitersparnis für Lehrer*innen versprechen. Lehrkräften werden Tools zur Unterrichtsvorbereitung, -gestaltung und -analyse angeboten, «damit Sie mehr Zeit haben, um sich auf das Wichtigste zu konzentrieren: Ihre Schüler» (ebd.). So stellt Microsoft die Behauptung in den Raum, dass Schulen, die «Microsoft 365» mit Programmen wie Word, Excel oder Outlook einführen, eine deutlich höhere Unterrichtseffizienz erfahren würden, wobei rund 200 Stunden pro Jahr «eingespart» werden könnten (ebd.). Die auf dem Windows-Betriebssystem basierenden Werkzeuge werden ebenso kostenfrei zur Verfügung gestellt wie die Mitgliedschaft in der sogenannten Microsoft-Lehrer-Community, der Lehrkräfte unverbindlich beitreten können, um zum Beispiel kostenfrei an Workshops teilnehmen zu können.

5.6 SCHLEICHENDE WERBUNG IN ZEITEN DIGITALER EUPHORIE

Die skizzierten Aktivitäten der Unternehmen lassen erkennen, wie einflussreich sie insbesondere unter den Vorzeichen der auch hierzulande für die Schulen proklamierten digitalen Wende sind. Vielfach fungieren Schülerwettbewerbe als «Türöffner». So etwa richtete Amazon – wie oben ausgeführt – 2016 den wenig später vielerorts untersagten «Kindle Storyteller Kids»-Schreibwettbewerb aus, während Google bereits 2013 gemeinsam mit den Gruppen «Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen» und «Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Dienstleister» eine «Reihe von offenen Unterrichtsmaterialien (OER) zu aktuellen medialen Erscheinungen» durch den Wettbewerb «Digitales Lernen in der Praxis – Ideen für den Unterricht» in Umlauf brachte (Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Dienstleister o. J.). Derartige – meist kostenfreie – Lehr- und Lernmaterialien werden häufig überaus positiv von den Lehrkräften aufgenommen, eröffnen sie doch in vermeintlich einzigartiger Weise (fach-)didaktische Zugänge zu den digitalisierten Lebenswelten der Schüler*innen (vgl. Töpfer 2017). In erster Linie jedoch wäre der Unabhängigkeit von Schulen gedient, «wenn die öffentlichen Etats für Me-

dienfortbildungen, für die IT-Ausstattung an Schulen und für Lehr- und Lernmittel aufgestockt würden» (Schmerr 2019: 61). Ergänzt werden müssten diese Bemühungen um eine kritische Medienpädagogik, die sich der inhaltlichen Einflussnahme, der zielgerichteten Werbung sowie der grassierenden Datenunsicherheit widmet.

Denn die Digitalkonzerne nehmen mittels Unterrichtsmaterialien (direkten) und über die zur Verfügung gestellten Medien (indirekten) Einfluss auf die (Art und Weise der) im Klassenzimmer vermittelten Inhalte. Zugleich ist an einer rasant wachsenden Zahl US-amerikanischer Schulen zu beobachten, dass die «Big Five» ihre Produkte und Dienstleistungen durch die mitunter gar nicht so unauffällige «Schleichwerbung» an Lehrende und Lernende herantragen, um zugleich ihre digitalen Medien zu den tragenden Säulen oder gar dominanten Treibern von Lehr- und Lernprozessen werden zu lassen. Nicht nur mit dem Prinzip des «Bring your own device», sondern auch durch die von Apple, Google, Microsoft und Samsung angebahnte Digitalisierung der Schulwelt wird das digitalen Medien (noch) innewohnende Innovationspotenzial für die Gestaltung des Unterrichts zum Anlass genommen, «klassische» Medien (zum Beispiel das Schulbuch), zentrale fachdidaktische Zugänge (zum Beispiel die Problemorientierung) oder etablierte methodische Arrangements (zum Beispiel die Pro-Contra-Debatte) an den Rand zu drängen oder gar ganz auszuschalten. Einen bemerkenswerten Schritt gegen diese Entwicklungen ging im Frühjahr 2019 die in Sydney beheimatete Reddam House's Primary and Junior High School. Nachdem die Schüler*innen die vergangenen fünf Jahre mit auf iPads verfügbaren E-Books gelernt hatten, entschloss sich die Schulleitung, «zu traditionellen Printfassungen von Texten zurückzukehren, weil die Aufmerksamkeitsspanne sowie das Verständnis der Lernenden unter den digitalen Medien gelitten habe» (zit. n. Baker 2019). Ob das Beispiel Schule machen wird, lässt sich nur mutmaßen, aber die Risiken einer rigorosen Digitalisierung von Lehr- und Lernprozessen scheint zumindest allmählich in das Bewusstsein der breiteren Öffentlichkeit zu rücken.

Die Unternehmen senden mit ihrem Bildungsengagement eine Botschaft aus, die sie als allgemeinwohlorientiert oder gar altruistisch erscheinen lassen soll. Dass dies gerade bei den US-amerikanischen «Big Five» als fragwürdig wahrgenommen werden muss, lässt sich daran ablesen, dass sie trotz ihrer schier Omnipräsenz in den EU-Staaten weitaus weniger Steuern entrichten als beispielsweise die DAX-Konzerne, deren Steuerquote in der Regel zwischen 15 und 25 Prozent liegt (Brinkmann/Obermaier 2018). Apple dagegen soll nach Schätzungen der EU-Kommission bis 2014 auf eine Million Euro Gewinn durchschnittlich gerade einmal 50 Euro Steuern entrichtet haben. Aber auch danach – in den Jahren 2015 bis 2017 – sollen den EU-Staaten durch Apples Steueroptimierungsmodelle «Einnahmen in Höhe von 4 bis 21 Milliarden Eu-

ro» entgangen sein, versteuert der Konzern seine europäischen Gewinne doch auch gegenwärtig «geschätzt nur mit zwei bis neun Prozent» (ebd.). Die über das Engagement im Bildungssektor suggerierte Gemeinwohlorientierung der Digitalkonzerne droht insbesondere bei den jüngeren Generationen das Bewusstsein für die Fakten zu kaschieren, die wiederkehrend dazu führen, dass die EU-Kommission steuer-, kartell- oder datenschutzrechtliche Verstöße zum Anlass nimmt, Strafzahlungen gegen Apple, Facebook, Google oder Microsoft zu verhängen. So geriert sich der Mehrheits-eigentümer des Konzerns, Jeff Bezos, im Bildungskontext immer wieder als vermeintlich selbstloser Mäzen, wie zuletzt im November 2018 bei der Gründung des «Bezos Day One Fund»,²¹ der unter anderem Schulen in sozial schwachen Gegenden unterstützen soll.

An der in der Bildungspolitik herrschenden «Digitalisierungseuphorie» lässt sich insofern Kritik üben, als das hiesige Schulsystem weitaus gravierendere Defizite aufweist als das Verharren im analogen Zeitalter, wie die CDU-Bundestagsabgeordnete Astrid Mannes in einem am 31. Oktober 2019 in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* veröffentlichten und ausgesprochen lesenswerten Gastbeitrag verdeutlichte:

«Viele Bildungspolitiker verfallen nun in einen Digitalisierungsrausch und meinen, mit der Digitalisierung sei der Weg aus der Bildungsmisere gefunden. Nicht selten wird die Forderung erhoben, die Schüler sollten alle mit einem Tablet ausgestattet werden, zumal dies auch leichter als die schweren Schulbücher sei. Nicht selten wird ein kompletter Austausch der Schulbücher gegen das Tablet gefordert. Und auch die Forderung nach dem Einsatz von Tablets in den Kindergärten blieb nicht aus. Der Aktionsrat Bildung hält den Einsatz von digitalen Medien bereits für Zweijährige für angebracht. Bei aller Digitalisierungseuphorie gerät das Hauptproblem deutscher Schulbildung in den Hintergrund. [...] Die jüngste Studie des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) belegt, dass die Sprachkompetenzen immer weiter abnehmen. 2016 erreichten im Fach Deutsch beim Lesen knapp 66 Prozent der Viertklässler bundesweit den Regelstandard, im Bereich der Orthographie nur 54 Prozent. Kompetenzen, die dem jeweiligen Optimalstandard entsprechen, erreichten in Deutschland laut IQB sowohl beim Lesen als auch im Bereich des Zuhörens rund zehn Prozent, bei der Rechtschreibung nur knapp neun Prozent der Schüler. [...] Glauben wir wirklich, die Sprachkompetenz der Schüler verbessere sich, wenn diese nicht mehr lernen, per Hand zu schreiben, sondern ab frühestem Alter nur noch auf Tastaturen hauen? Eine ausgeschriebene geübte Handschrift ist mehr als nur eine schöne Visitenkarte eines Menschen. Das Schreiben per Hand ist für Schüler wichtig für das Einüben von Koordinierung und die Ausbildung der Feinmotorik. Zudem verstärkt das Schreiben per Hand die Merkfähigkeit. [...] Und glauben wir wirklich, der Wortschatz der Schüler erweitere sich wieder, wenn sich diese überwiegend im Internet und in den neuen Medien bewegen?» (Mannes 2019)

Insbesondere mit Blick auf den parteienübergreifend begrüßten «DigitalPakt Schule» stellt sich die Frage, wer angesichts der chronischen Unterfinanzierung des deutschen Schulsystems die mit der Digitalisierung verbundenen Kosten tragen soll. Das sowohl mit hohen Einmalinvestitionen als auch mit kontinuierlichen Kosten für Betriebswartungen, (Neu-)Anschaffungen und Systempflegearbeiten verbundene Digitalisierungsprogramm ist angesichts der chronischen Unterfinanzierung der öffentlichen Haushalte ohne eine Neujustierung der Steuer- und Abgabenarchitektur auf privatwirtschaftliche Unterstützung angewiesen. Droht Schulen, Lehrkräften und Lernenden eine dauerhafte Abhängigkeit von privatem Sponsoring? Wird die Einflussnahme durch Digitalkonzerne wie Apple, Microsoft und Samsung in Kauf genommen, um die digitale Infrastruktur für die Generation der Digital Natives attraktiv zu machen? Sehen sich Lehrkräfte künftig nicht mehr nur gezwungen, auf analoge Unterrichtsmaterialien großer Privatunternehmen zuzugreifen, sondern auch auf deren digitale Bildungspakete, weil die unzureichende Ausstattung der Schulen die regelmäßige Neuanschaffung von Schulbüchern nicht erlaubt? Droht die Methodenkompetenz von Lehrkräften zu verkümmern, wenn sie verstärkt auf per App gesteuerte Lehr- und Lernszenarien setzen? Und zu guter Letzt steht die Frage im Raum, ob die «Bildschirmzeit» von Schüler*innen, die im Alter zwischen 12 und 13 Jahren ohnehin täglich 91 Minuten pro Tag fernsehen und 83 Minuten das Internet nutzen (Weidenbach 2019), noch ausgeweitet werden sollte. Die Relevanz dieser Fragestellung vergrößert sich, wenn man davon ausgeht, dass sich ein interaktiver Unterricht, der sich einem motivierenden Lernumfeld verpflichtet sieht, auch im «traditionellen» – will heißen: analogen – Schulunterricht erreichen lässt.

Befürworter*innen sogenannter Open Educational Resources (dt.: freie und offene Bildungsmaterialien) weisen darauf hin, dass angesichts der Heterogenität im Klassenzimmer und des damit verbundenen erhöhten Bedarfs an individualisierten Lehr- und Lernprozessen nicht mehr nur klassische Schulbücher und Arbeitshefte für den Unterricht herangezogen werden dürften (Muuß-Merholz 2018). Schon seit geraumer Zeit profitieren Lehrer*innen von einer stetig wachsenden Zahl ergänzender Unterrichtsmaterialien, sodass Arbeitsblätter schon jetzt häufiger zur Anwendung kommen als Schulbücher, die lange Zeit das traditionelle schulische Medium darstellten (Neumann 2015). Mit der Hardwareausstattung der Schulen wird eine neue zentrale Herausforderung entstehen, weshalb

²¹ Die Ziele des darunter firmierenden «Day One Academies Fund» werden auf der Homepage wie folgt beschrieben: «The Day 1 Academies Fund will launch and operate a network of high-quality, full-scholarship Montessori-inspired preschools in underserved communities. We will build an organization to directly operate these preschools. I'm excited about that because it will give us the opportunity to learn, invent, and improve. We'll use the same set of principles that have driven Amazon. Most important among those will be genuine, intense customer obsession. The child will be the customer. «Education is not the filling of a pail, but the lighting of a fire.» And lighting that fire early is a giant leg up for any child.» (Bezos 2018)

der Rat für kulturelle Bildung (2019: 6) in seiner jüngsten Studie einen in jeder Hinsicht zu begrüßenden Appell formuliert hat: «Es gilt, Digitalisierung als kulturellen Prozess zu begreifen. Für Schulen wurde bereits ein Innovationsimpuls durch den «DigitalPakt Schule» gesetzt, der jedoch in Bezug auf die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte und auf die Inhalte einer deutlichen Erweiterung bedarf.» Und der politische Erwachsenenbildner Klaus-Peter Hufer umschreibt in einem mit dem Titel «Lob des Analogen: Warum Lernen nicht immer digital sein muss» überschriebenen Aufsatz die «Stolpersteine» digitaler Bildungsangebote wie folgt:

«Bildung ist nicht nur Spaß, zumindest dann nicht, wenn «harte Brocken» zu erarbeiten sind. Der Lustgewinn kommt, wenn es geschafft ist. Sicherlich kann man Platons Höhlengleichnis, Kants kategorischen Imperativ oder Habermas' Diskurstheorie auch durch YouTube-Clips nachvollziehen. Aber ist das medial (nicht immer) perfekt Dargestellte und eingängig Aufgenommene nachhaltiger als das mehrfach Gelesene, mühsam Erarbeitete und dann Besprochene? «Bildung» – so Hegel – «ist [...] die harte Arbeit gegen die bloße Subjectivität des Benehmens, gegen die Unmittel-

barkeit der Begierde» (Hegel 1853: 14). [...] Grundsätzlich darf in den Bildungsveranstaltungen der Weg nicht das Ziel sein. Das aber beobachte ich bei Berichten über das «digitale Lernen». Ich habe oft den Eindruck, dass die Faszination für die Technik die Begeisterung für das gemeinsame Lernen und das angestrebte Ziel überdeckt oder gar ersetzt. Marshall McLuhans bekannter Spruch «The medium is the message» wird in unserer sich rasant verändernden Gesellschaft permanent bestätigt. Aber: der Inhalt ist die Botschaft. Dem hat sich jedes methodische Werkzeug unterzuordnen, die altgediente Kreidetafel genauso wie das interaktive Whiteboard. [...] Reden wir über Online-Seminare. Im Vergleich zum [...] Präsenz-Seminar fehlen da die Wahrnehmung von Körperlichkeit und Persönlichkeiten, von Mimik und Gestik, von Stimmung und Emotion, von Ton und Schweigen, von Freude und Abwehr. Dagegen «[sind] Online-Seminare [...] in sozialemotionaler Hinsicht eher nüchtern und unpersönlich» (Siebert 2015: 119). Wenn man lernt, will man etwas BeGRIEFEN und BeHANDELN. Allein die Sprache zeigt, dass es da um taktile und haptische Vorgänge geht. Vielleicht spricht man ja irgendwann vom «Bechatten» und «Bescrollen». Das ist aber noch schwer vorstellbar.» (Hufer 2017: 30 f.)

6 ALTERNATIVEN ZUR ÖKONOMISIERUNG SCHULISCHER BILDUNG – ODER: WIE SCHULE GELINGEN KANN

Soll der Ökonomisierung schulischer Bildung und der damit verbundenen sozialen Spaltung entgegen gewirkt werden, sind eine Reihe (schul-)politischer Maßnahmen geradezu zwingend. Dazu zählt zuvorderst die Erhöhung staatlicher Investitionen in das Schulsystem. Nach wie vor investiert Deutschland nur 4,5 Prozent seines Bruttoinlandsprodukts (BIP) in Bildung und erreichte unter den 28 EU-Staaten zuletzt nur den 19. Rang (Eurostat 2019).²² In diesem Zusammenhang sollte nicht in Vergessenheit geraten, dass Schulen im Zeitalter der Digitalisierung auch deshalb auf finanzielle, materielle und personelle Unterstützung durch Konzerne wie Amazon, Apple, Facebook und Microsoft angewiesen sind, weil sie unter anderem aufgrund von steuerrechtlichen Ausnahmetatbeständen zugunsten ebenjener Global Player unterfinanziert sind. Häufig kann die Privatwirtschaft ihren Einfluss nämlich nur deshalb intensivieren, weil den (Bildungs-)Institutionen die zu ihrer systemischen und langfristigen Aufrechterhaltung erforderlichen Ressourcen fehlen.

Diese Chimäre hat inzwischen in einigen Schul-, Kultus- und Bildungsministerien zu einer – hoffentlich nachhaltigen – Sensibilisierung geführt, wie sie sich am Beispiel ExxonMobil zeigt. Der weltgrößte Energiekonzern förderte über mehrere Jahre hinweg zwei niedersächsische Schulen – nicht zufällig in einer Region, in der mit einer Kette von Erdgasfeldern eines der größten Bodenschatzvorkommen Deutschlands liegt. ExxonMobil zahlte den Schulen 10.000 Euro pro Jahr, der PR-Chef des Unternehmens erläuterte den Jugendlichen die Erdgasförderung und warb für eine Ausbildung im Unternehmen. Der Wirtschaftsverband Erdöl- und Erdgasgewinnung (BVEG) formuliert die Ziele hinter solchen Kooperationen erstaunlich offen: Die Reputation der Branche solle verbessert und die Darstellung der Erdöl- und Erdgasproduktion in Schulen versachlicht werden (vgl. Engartner 2016). Lange Zeit wurde die privatwirtschaftliche Einflussnahme auf Schulen ignoriert, obwohl die staatliche Aufsicht über das Schulwesen in Artikel 7 Absatz 1 des Grundgesetzes verankert ist. Vor diesem Hintergrund sollten nicht nur die auf Landesebene angesiedelten Vertreter*innen in Schul- und Kultusministerien Aktivitäten zum Schutz der Institution Schule vor allgemeinbildungsfernen Interessen bieten, sondern auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Letzteres hat mit dem «DigitalPakt Schule» bereits unter Beweis gestellt, dass es bis auf die kommunale Ebene bildungspolitische Impulse zu setzen vermag.

Zugleich müssen Eltern-, Lehrer- und Schülerschaft ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass die Ökonomisierung schulischer Bildung ihren Ausgang in der Verwendung prominenter Schlüsselbegriffe nimmt. Pädagogische Termini wie «Selbststeuerung» (der

Lernenden), «Schulautonomie», «Individualisierung der Lehr-/Lernprozesse» oder «Kompetenz-» und «Outputorientierung» eint nicht nur ihre (einst) ausschließlich oberflächlich wahrgenommene positive Konnotation, sondern auch die Tatsache, dass sie häufig ahnungs-, bedenken- und kritiklos wiederholt werden. So verbergen sich hinter diesen Substantiven vielfach neoliberale Bildungspolitikmuster. Man denke nur an den in der zweiten Hälfte der 1950er Jahre von Gary S. Becker und Theodore W. Schultz geprägten Begriff des «Humankapitals», in dem die sprachkritische Aktion Unwort des Jahres erst im Jahr 2004 eine Deformation des Bildungsbegriffs erkannte. Und anders als es das Wort «Bildungsreform» suggeriert, gehen mit Bildungsreformen ähnlich wie mit Renten-, Gesundheits- und Bahnreformen nicht zwingend Verbesserungen für die mehrheitlich davon Betroffenen einher.

Wie Schule gelingen kann

Wie aber kann Schule gelingen? Welche Positivbeispiele lassen sich als Referenzmodelle anführen? Natürlich sind die bundeslandtypischen, schulformspezifischen und bildungskulturellen Umstände zu heterogen, um einen verbindlichen Katalog von Erfolgsfaktoren für eine «gute» Schule zu benennen. Dennoch gibt es überall in Deutschland Schulen, die durch eine hervorragende Schulorganisation, ansprechende Lernumgebungen, didaktische Pionierarbeiten und/oder soziales Engagement von sich reden machen. Der seit 1989 bestehende reformpädagogisch orientierte Verbund «Blick über den Zaun» (2007: 4 ff.) mit 54 Mitgliedsschulen nennt folgende Kriterien für «gute» Schulen:

- individuelle Betreuung und Förderung der Schüler*innen,
- eine auf (disziplinäre) Vernetzung zielende Wissensvermittlung,
- die Heranbildung zur eigenverantwortlichen Persönlichkeit,
- demokratisches Lernen sowie
- eine stetige Adaption des Systems im Einklang mit den Schülerbedürfnissen.

Für eine «gute» Schule sei insbesondere die Art, wie miteinander umgegangen, gelernt und gelehrt werde, zu betrachten. Eine reine Bewertung durch schulfachbezogene Tests sei hingegen kein ausreichendes Merkmal, um die Schulqualität als solche zu messen (ebd.: 8). In jüngerer Zeit wird immer wieder auch die Bedeutung einer pädagogisch ansprechenden Archi-

²² Gemessen am BIP sind die Bildungsausgaben in Schweden (7,1 Prozent), Island und Finnland (6,8 Prozent), Norwegen (6,7 Prozent) sowie Belgien und Zypern (6,4 Prozent) am höchsten. Unberücksichtigt bleibt in der Diskussion über die Bildungsausgaben zudem vielfach, dass deutsche Lehrkräfte im internationalen Vergleich überdurchschnittlich gut bezahlt werden (Eurostat 2019).

tektur der Schulgebäude betont. Einige Schulen – wie zum Beispiel die Evangelische Gesamtschule in Gelsenkirchen-Bismarck – haben ihre Schüler*innen gezielt in die Planungsvorhaben der Architekten eingebunden.

Was den Erfolg einer Schule ausmacht respektive ausmachen kann, erläutert im nachfolgenden Interview Martina Zilla Seifert, die seit 2015 die Sekundarschule Rheinhausen in Duisburg leitet, nachdem sie zuvor unter anderem als Frauenreferentin in verschiedenen Institutionen sowie bei der Gewerkschaft Handel, Banken und Versicherungen (HBV) tätig gewesen war. Die zum Schuljahr 2020/21 in eine integrierte Gesamtschule mit eigener Oberstufe konvertieren-

de Schule versucht mit ihrem unterrichtlichen Ansatz nach Kathy und Norm Green im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen eine schulische Antwort auf die zunehmenden Verrohungstendenzen in der Gesellschaft zu finden, indem sie Toleranz und Respekt einen besonderen Stellenwert zuschreibt. In der Schule lernen zahlreiche Schüler*innen, die aufgrund von Krieg, Armut und Vertreibung nach Deutschland gekommen sind. Die Schule wird von unterschiedlichen Universitäten in verschiedenen Bereichen wissenschaftlich begleitet und kam 2019 unter die TOP-50-Schulen des Deutschen Schulpreises. Die Schule versteht Bildung als ein über die Aneignung kognitiver Inhalte hinausgehendes Angebot.

«DIE SCHULE IST EIN SPIEGELBILD DER GESELLSCHAFT»

Interview mit Schulleiterin Martina Zilla Seifert, Sekundarschule Rheinhausen, Duisburg²³

Ihre Schule verzichtet bis zur 10. Jahrgangsstufe darauf, Schüler*innen nach Leistung zu trennen. Warum?

Spätestens seit der wegweisenden Hattie-Studie «Visible Learning for teachers»²⁴ wissen wir, dass Schüler*innen umso besser lernen, je mehr Sicherheit und Anerkennung sie erfahren. Deshalb bringen wir die Schüler*innen in unserer Schule in soziale Aktions- und Kommunikationszusammenhänge, sodass sie lernen zu kooperieren. So gestalten wir Lernprozesse, für die es zwingend notwendig ist, Heterogenität zu erleben und Ambiguitätstoleranz einzuüben. Einen wichtigen Hinweis dazu, wie ausschlaggebend vor allem der Habitus ist, hat Pierre Bourdieu gegeben. Aber auch das Selbstkonzept der Schüler*innen ist für erfolgreiche Lernprozesse essenziell. Darauf schauen wir an unserer Schule. Wenn man noch die «Fragwürdigkeit der Zensurengebung»²⁵ im Sinne von Karlheinz Ingenkamp in den Blick nimmt, dann verbietet es sich sogar, zu früh – oder überhaupt – in Leistungsgruppen einzuteilen. Wie fragwürdig diese Art der Selektion ist, zeigen die Schüler*innen, die aufgrund einer kritikwürdigen Notengebung jedes Jahr in der Bundesrepublik «abgeschult» werden, das heißt auf eine niedriger eingestufte Schulform wechseln müssen. Das sind individuelle Schicksalsschläge, die mitunter lebenslange Traumata auslösen. Diese Schüler*innen sind vielfach für kreative Prozesse, die beim Lernvorgang zwingend erforderlich sind, verloren und auf das sogenannte Bulimielernen gedrillt.

Was kennzeichnet für Sie eine gute Schule?

In einer guten Schule sprechen alle über Unterricht und Bildung. Das sind nämlich immer noch zwei verschiedene Dinge. Der Unterricht zielt mehr und mehr allein auf überprüfbare, standardisierte, curricular festgelegte kognitive Inhalte. Bildung ist hingegen

etwas, das deutlich darüber hinausgeht. Sie muss als Kernanliegen die Partizipation an demokratischen Prozessen zum Ziel haben und die Schüler*innen auf Fragestellungen vorbereiten, deren Antworten sich heute noch nicht stellen, aber morgen womöglich ungemein bedeutsam sind. Ein Beispiel ist die intensiv geführte Klimadebatte. Eine gute Schule ist in jedem Fall kooperativ. Sie hält Ambiguität aus und versteht diese als Treibstoff der Weiterentwicklung. Eine gute Schule spricht über die Veränderungen der Heranwachsenden und übt sich nicht in Larmoyanz über schwierige Schüler*innen. Eine gute Schule ist ein gesellschaftspolitisches Projekt, das heißt, sie ist bestenfalls immer auch ein Spiegelbild der Gesellschaft. Eine gute Schule ist eine Stadtteilschule und geht ihre Arbeit gemeinsam mit den Akteuren der Zielgesellschaft an.

Halten Sie den Wettbewerb zwischen Schulen für produktiv – und, gleich ob ja oder nein, wieso?

Ich lehne die Übertragung von Elementen aus der Wirtschaft auf Schule kategorisch ab. Wir sind in der letzten Zeit mit ökonomischen Rezepten in der Schulentwicklung förmlich überrannt worden, wenn man sich die Evaluationsprozesse, die curriculare Ziel- und Prozessplanung sowie die Instrumente des New Public Management an Schulen anschaut. Die Idee, dass Schulen in einen Wettbewerb miteinander treten sollen und können, ist genauso ein Unfug wie die Idee, dass unsere Gesellschaft so gestaltet ist, dass jeder vom Tellerwäscher zum Millionär aufsteigen kann. Die Voraussetzungen für die Schulen sind so unterschiedlich, dass ein «fairer» Wett-

²³ Das Interview wurde am 3. Dezember 2019 schriftlich geführt. ²⁴ Hattie, John (2012): Visible learning for teachers: maximizing impact on learning, London. ²⁵ Ingenkamp, Karlheinz (1995): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung, Weinheim.

bewerb eine Mär ist. Die Probleme der Schulen, die beispielsweise aufgrund struktureller Probleme nicht erfolgreich sein können, werden hier individualisiert und im vermeintlichen «Versagenskonto» der Schule vermerkt. Die strukturellen Probleme sind eklatant. Schulen, die in Quartieren agieren, müssen vollständig andere Wege gehen als Schulen, die sich in einer reichen Gemeinde gründen.

Viele Schulleitungen schmücken sich im Wettbewerb um Profilbildungen damit, über Praxiskontakte in der Wirtschaft zu verfügen. Welche Vor- und Nachteile sehen Sie darin?

Längst ist klar, was es für erfolgreiches Lernen braucht: die Bedeutung des Schulhauses, der Wegfall der Notengebung, die schöne und sichere Lernatmosphäre, die Haltung der Lehrer*innen, die Abkehr vom Lernen in Fächern. Es ist also vollständig überflüssig, dass Schulen sich permanent zu profilieren versuchen. Dazu kommt, dass der Diskurs zu Bildungsinhalten in die Hand von Stiftungen und insofern in die Hand der Wirtschaft gelegt ist. Die Schulentwicklung ist in dieser Hinsicht vollständig gescheitert. Ich komme aus einer Zeit, in der wir das Einwerben von Drittmitteln an den Hochschulen bekämpft haben. Alle Bereiche, die mit Bildung zu tun haben, müssen meines Erachtens vollständig in die öffentliche Hand gegeben werden und durch demokratische Prozesse gesteuert werden. Schulentwicklung, wie sie heute durch die Wirtschaft und deren Stiftungen betrieben wird, entzieht sich gewollt und insofern auch systematisch jeder demokratischen Kontrolle.

Wo liegen aus Ihrer Sicht die derzeit größten Probleme unseres Schulsystems?

Es ist selektiv und ungerecht, denn die Selektivität speist sich aus einem diffusen «Begabungsbegriff», der meiner Ansicht nach am Ende immer noch «genetisch» abgeleitet ist. Wir machen die Erfahrung, dass die Selektivität den Rassismus in der Schule befeuert. Dagegen setzen wir uns ständig zur Wehr, denn angesichts der bundesrepublikanischen Geschichte und der derzeitigen Angriffe auf die Demokratie ist die Schule unseres Erachtens der zentrale Ort, an dem Demokratie gelebt und gelernt werden muss.

Ginge es der Bildungsrepublik Deutschland besser, wenn wir auf Integration statt auf Selektion setzten?

Ja, natürlich. Das Auseinanderdriften der Gesellschaft und der damit erstarkende Rechtsradikalismus könnten ein wenig eingehegt werden. Aber: In einem so ungezügelter Kapitalismus wie dem der Bundesrepublik ist die Umsetzung eines integrierten Schulsystems das Problem. Man kann Schule und Bildungspolitik nicht denken, ohne umzuverteilen, ohne die Stadtentwicklung mitzudenken, ohne Ungleiches ungleich zu behandeln. Wir sind weit entfernt von einer Schule für alle und das Zweisäulenmodell ist der derzeit einzig umsetzbare Kompromiss. Es bleibt zu hoffen, dass die nun entfachte Diskussion um die sogenannte Digitalisierung nicht alles zukleistert. So wie sie gedacht und umgesetzt werden soll, braucht sie kein Mensch. Sie ist vielmehr ganz und gar hinderlich für den notwendigen Diskurs über das, was eine gute Schule kennzeichnet.

Wie Schule gelingen kann, stellt auch Wolfgang Vogelsaenger dar. Er war von 2002 bis 2018 Schulleiter an der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule in Göttingen. Unter seiner Leitung wurde die Schule 2011 mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet. Die Jury der Robert Bosch Stiftung sah in der integrativen Gesamtschule, die auf Integration statt Selektion setzt, das erfolgreiche bildungspolitische Gegenmodell zum klassischen viergliedrigen deutschen Schulsystem.

Eine der bemerkenswerten Besonderheiten dieser Schule besteht in dem seit den 1970er Jahren etablierten Team-Kleingruppen-Modell. Das Konzept spiegelt sich sowohl in der Architektur des Schulgebäudes wider als auch im Unterricht. Die Schule besteht aus vielen unterschiedlichen Teams. Die größten Einheiten sind die Jahrgänge. In der Sekundarstufe I bilden sie den räumlichen, personellen und organisatorischen Rahmen. Eigene Teamräume für die Lehrer*innen (Clusterräume) sowie Klassen-, Freiarbeits-, Differenzierungs- und PC-Räume prägen das Konzept ebenso

wie die teameigenen Entscheidungskompetenzen bezüglich Stunden- und Vertretungsplan, Schuljahresgestaltung und Investitionen. Wolfgang Vogelsaenger, der seine Erfahrungen aus insgesamt 46 Jahren als Lehrer nun unter anderem als Mitglied des Programmtteams der Deutschen Schulakademie²⁶ weitergibt, sieht in den Strukturen der Schule die Basis für schulischen Erfolg.

²⁶ Die Deutsche Schulakademie engagiert sich bundesweit mit Lehrkräftefortbildungen und Angeboten zur Schulentwicklung. 2015 wurde sie von der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung gegründet, um die Konzepte der mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichneten Schulen einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

«STRUKTUREN SCHAFFEN HALTUNGEN»

Interview mit Wolfgang Vogelsaenger, ehemaliger Schulleiter der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule, Göttingen²⁷

Ihre Schule verzichtet bis zur 10. Jahrgangsstufe darauf, Schüler*innen nach Leistung zu trennen. Warum?

Hier muss man erst einmal nach dem Leistungsbe-griff fragen. Die klassische Trennung der Kinder nach der 4. Jahrgangsstufe beruht in der Regel auf den Zensuren in den Hauptfächern. Schon zwei oder drei «Fünfen» oder «Vieren» in Deutsch, Mathe und Englisch reichen, um auf eine entsprechende Schulform verwiesen zu werden. Selbst in der Gesamtschule richtet sich die Einteilung in entsprechende Kursniveaus und damit die Zuteilung von Abschlüssen nach den Leistungen in den Fächern Deutsch, Mathe, Englisch und Naturwissenschaften. Das ist fragwürdig, weil die Gesamtpersönlichkeit nicht gewürdigt wird, weil Fähigkeiten, die mindestens ebenso wichtig sein können wie die genannten Fächer, außen vor bleiben. Die Instrumentarien für diese Einteilung sind willkürlich gewählt, haben nichts mit Lernen zu tun – und auch nichts mit den Anforderungen, die das Leben an die Kinder stellt. Die versteckte Legitimation liegt in der feudalistischen Einteilung der Gesellschaft, die im Schulsystem perpetuiert wird. Kurzum: Schon die Einteilung in die Schulformen ist fragwürdig und verkennt die Potenziale vieler Kinder. Teamfähigkeit, Lust am Lernen, soziale Fürsorge, Respekt vor sich, den anderen und der Natur, Einfühlungsvermögen, Verantwortungsübernahme werden nur dann berücksichtigt, wenn sie sich in den Zensuren der für wichtig erachteten Fächer niederschlagen.

Welches ist Ihrer Meinung nach das grundlegende Architekturproblem des hiesigen Schulsystems?

Unsere Lehrkräfte träumen von homogenen Lerngruppen. Sie orientieren sich am Mittelmaß. Schüler, die am unteren oder oberen Leistungsspektrum liegen, stören den Unterricht, weil sie nicht mitkommen oder sich langweilen. Daraus ergibt sich ein System der Selektion, das übrigens an Gesamtschulen durch die ständige Hoch- oder Runterstufung innerhalb der Leistungskurse noch schärfer ist als die Selektion an den Gymnasien. Einziger Vorteil: Die Kinder, die runtergestuft werden, müssen nicht ihre Schule verlassen. So entwickelt sich ein System von immer ausgefeilteren Prüfungen, um eine Legitimation dafür zu haben, Kinder auszuschließen und auszusortieren. Solange Unterricht nach wie vor überwiegend lehrerzentriert konzipiert ist, Lehrerinnen und Lehrer aber nicht für Binnendifferenzierung ausgebildet sind und solange kein Bild von einer solidarischen Gesellschaft entwickelt wird, in der

jeder seinen Platz hat und in der auch gesellschaftliche Gratifikationen nicht mehr derart auseinanderklaffen, wird diese Sehnsucht nach der homogenen Klasse bestehen bleiben.

Können Sie das anhand eines Beispiels konkretisieren?

Durch eigenständigeres Arbeiten der Kinder in Gruppen werden sie verantwortlich für die Arbeitsergebnisse. Diese sind Resultat einer Gruppenarbeit, zu der im Idealfall alle beigetragen haben, mit unterschiedlichen Anteilen und Schwerpunkten. Durch Erklären lernt man am meisten, im klassischen Unterricht übernimmt das der Lehrer. In den in unterschiedlichsten Fächern zusammenarbeitenden Teams kann fast jeder seine Stärken einbringen und bei den Schwächen Hilfe erhalten. Die jahrzehntelange Erfahrung an unserer Schule macht deutlich: Erheblich mehr Kinder, die sonst den Haupt- oder Realabschluss oder gar keinen Abschluss gemacht hätten, erreichen einen höheren Abschluss. Dabei «leiden» nicht die Kinder, die als leistungsstärkere und von der Familiensituation her privilegierte mit den anderen zusammen lernen. Kurz: Wenn Kinder nicht über-, aber auch nicht unterfordert werden, wenn sie nicht nur von dem abhängig sind, was ihnen die Lehrer vorlegen, dann kommen sie auch individuell weiter. Andere Schulen beneiden uns um unseren Sonderstatus, keine äußere Differenzierung vornehmen zu müssen.

Was kennzeichnet für Sie eine gute Schule?

Erstens: In einer guten Schule herrscht eine gute konsistente Beziehungskultur auf allen Ebenen. Diese wird mindestens so wichtig genommen wie das Fachliche oder Methodische. Sie wirkt sich erwiesenermaßen auf Leistung aus, ist aber nicht Zweck zur Erreichung besserer Leistungen, sondern hat einen Selbstzweck. Da man die Gestaltung guter Beziehungen aber nur über Vorbilder lernt und oft weder in Familien noch in Schule, Uni oder Studienseminar, sind gute Schulen (das gilt zum Beispiel für alle Schulpreisschulen des Deutschen Schulpreises) hier als Vorreiter zu nennen. Kurzum: Beziehungs-didaktik und Beziehungsvorbilder sind wichtiger als Fachdidaktik. Zweitens: Gute Schulen sind Lern-, Lebens- und Schutzraum. In guten Schulen gibt es keine Angst. Drittens: Gute Schulen sind durch Kooperation geprägt, durch die Erfahrung, dass man bessere Ergebnisse erzielt, wenn man miteinander

²⁷ Das Interview wurde am 11. Dezember 2019 schriftlich und zusätzlich am 27. Dezember 2019 mündlich in Göttingen geführt.

und nicht gegeneinander arbeitet. Viertens: Gute Schulen haben einen breiten Bildungs- und Leistungsbegriff, der weit über die fachlichen Leistungen hinausgeht. Fünftens: Gute Schulen sind politisch selbstbewusst, sprich: Sie machen nicht alles mit, was die Schulverwaltung gerade von ihnen fordert. Sechstens: Gute Schulen haben Mechanismen entwickelt, um auch die Kinder zu fördern, die normalerweise durch das Raster fallen.

Halten Sie den Wettbewerb zwischen Schulen für produktiv – und, wenn ja, wieso?

Da tue ich mich etwas schwer. Ich habe immer versucht, gute Schule zu machen, weil ich eine gute Schule für «meine» Kinder und Erwachsenen wollte, nicht weil ich besser sein wollte als andere Schulen. Ich hätte gerne die «Geheimnisse» unserer Schule den anderen Schulen in Göttingen verraten, doch diese hatten – auch nach der Verleihung des Schulpreises im Jahr 2011 – kein Interesse. Auch heute noch, wo wir zum Beispiel ein deutschlandweit wohl einzigartiges Modell digitalen Lernens mit täglich um die 1.200 eingesetzten iPads realisiert haben, kommt keine Göttinger Schule, um sich das mal anzusehen. Wenn Wettbewerb aber meint, dass jede Schule für ihre spezifischen Bedingungen die besten Lösungen erarbeitet, um sie dann mit den anderen zu teilen, dann kann ich da mitgehen. Dass wir sehr daran interessiert sind, eine «Kundenbindung» aufzubauen, also Eltern, Kinder, Geschwister, Ehemalige an uns zu binden, ist weniger unter dem Wettbewerbsgedanken zu sehen, sondern eher aus der Notwendigkeit heraus, dass bestimmte «spinnerte» Traditionen wie beispielsweise Lernentwicklungsberichte, Tischgruppen, Tischgruppenabende leichter zu vermitteln sind, wenn in den neu gebildeten Klassen Eltern und Kinder sind, die das aus ihrer Familientradition heraus schon kennen. Schulen sollten ähnliche Bedingungen vorfinden, das heißt, Schulen in sozialen Brennpunkten sollten deutlich bessere Bedingungen bekommen als andere Schulen.

Viele Schulleitungen schmücken sich im Wettbewerb um Profilbildungen damit, über Praxiskontakte in die Wirtschaft zu verfügen. Welche Vor- und Nachteile sehen Sie darin?

Lehrkräfte und Kinder bekommen einen Einblick in die Welt außerhalb von Schule. Normen und Werte, Produktionsbedingungen und Haltungen dürfen aber nicht ungeprüft übernommen werden. In den 1980ern wäre eine Zusammenarbeit mit Wirtschaft für mich undenkbar gewesen, wenn heute aber Teamarbeit, Selbstständigkeit, Kreativität und Nachhaltigkeit propagiert werden, dann kann ich da mitgehen. Schule muss auf der einen Seite die Kinder auf das Leben danach vorbereiten, muss sich aber auch darüber klar sein, dass dieses Leben danach

auch durch die die Schule verlassenden Kinder neu gestaltet werden kann.

Als Schulleiter mussten Sie Eltern-, Lehrer- und Schülerschaft bei ihren Plänen der Profilbildung mitnehmen. Wie ist Ihnen das gelungen?

Ich habe gelernt, dass die kritische Vordiskussion im Schulleitungsteam – das heißt auch der Umgang mit ablehnenden Stimmen – Gold wert ist. Gemeinsam haben wir Ideen auf Machbarkeit geprüft und Strategien entwickelt, um möglichst viele mitzunehmen. Zauberwörter sind da «Transparenz» und «Partizipation». Ein Paradebeispiel dafür ist die Einführung von iPads ab der Jahrgangsstufe 8. Hier gab es vielfältige Widerstände. Wir haben zunächst einmal das Konzept in kleinerer Runde sorgfältig ausgearbeitet, dann der Schulöffentlichkeit vorgestellt und diskutiert, verbessert und dann in zwei Pilotklassen durchgeführt, evaluiert und nach Anpassungen wieder der Schulöffentlichkeit vorgestellt, um es dann in der Gesamtkonferenz zu verabschieden. Heute gibt es keine Kritik mehr daran, sondern die einhellige Auffassung, dass sich das Lernen in hohem Maße verbessert hat. Voraussetzung dafür sind aber funktionierende Teamstrukturen, die auf gemeinsame «Produkte» ausgerichtet sind und nicht auf persönliche Rivalitäten. Dies auf allen Ebenen zu gestalten war ein großer Teil meiner Arbeit.

Wo liegen aus Ihrer Sicht die derzeit größten Probleme unseres Schulsystems?

Gute Schulen haben sich in der Regel entgegen politischen und administrativen Rahmenbedingungen entwickelt. Gute Schulen werden nicht von Ministerien identifiziert, sondern durch eine private Stiftung, die daraus auch Fortbildungskonsequenzen zieht. Dies wäre eigentlich eine staatliche Aufgabe. Wenn die Ministerien gute Schulen suchen und sie fragen würden, was sie brauchen, um gut zu werden, und was sie benötigen, um gut zu bleiben oder besser zu werden, dann könnten sie diese Prozesse auch auf andere Schulen übertragen und die Gesetzgebung darauf abstimmen. So aber hat die Schulbürokratie oder Schulpolitik keine Ahnung von guter Schule, macht sie in der Regel eher kaputt. Es fehlt ein nationaler Schulkonsens mit regionalen Gestaltungsmöglichkeiten, der auch den Wechsel von Regierungsparteien übersteht, wie dies zum Beispiel in Finnland der Fall ist.

Können Sie das präzisieren?

Schule muss vom Kind her gedacht werden und nicht vom System. Sie muss mehr sein als Zentralabitur und PISA. Die Potenziale jedes Kindes müssen entfaltet werden können – auch auf unkonventionellen Wegen. Ebenso müssen für die Schule nicht taugliche Lehrerinnen und Lehrer Möglichkeiten der

Umorientierung erhalten. Die Ausbildung von Lehrkräften muss sich sowohl an der Universität als auch am Studienseminar grundlegend verändern. Angehende Lehrer müssen zunächst lernen, Beziehungen zu gestalten. Dann erst sollten Fachwissenschaft, Methodik und Didaktik drankommen. Praxiskontakt und Ausprobieren der eigenen Rolle und Haltung sollten viel früher im Studium angesiedelt sein. Massenveranstaltungen und Unterwerfungsrituale sollten zugunsten der Stärkung von Persönlichkeit wefallen. Modularisierung und Anwesenheitszwang sind eine schädliche Einübung in Verhaltensweisen, die ich dann in der Schule den Kollegen wieder austreiben muss.

Ginge es der Bildungsrepublik Deutschland besser, wenn wir auf Integration statt auf Selektion setzten?

Wir haben keine Bildungsrepublik. Wir lassen viel zu viele Kapazitäten brachliegen. Integration wäre nicht der passende Begriff für mich, sondern Inklusion. Integration macht Außenseiter für die Mehrheit kompatibel, Inklusion berücksichtigt deren Stärken und verändert die bisher ungestörte Mehrheit. Dies würde aber einen erheblichen Qualitätssprung bedeuten, wenn Inklusion auch durch bessere Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Anerken-

nung ermöglicht würde. Selektion verzichtet auf Chancen. Kinder, die ausgegrenzt werden, leiden. Sie sind nur noch schwer zu motivieren und kommen nicht zu dem, was sie eigentlich mit ihrer Bildung zur Gestaltung der Gesellschaft beitragen könnten. Ich sehe gerade in der Schule meiner Frau, wie viel Mühe, Zeit und Nerven aufgebracht werden müssen, um familiäre Defizite so auszugleichen, dass eine normale Teilnahme an Lernprozessen möglich ist. Diese Strukturen sind aber nicht automatisch in Schulen gegeben, sondern müssen – oft gegen erlassmäßige Regelungen – halb illegal durchgesetzt werden. Eine Kooperation zwischen allen, die mit Kindern zu tun haben (unter anderem Lehrer, Sozialarbeiter, Jugendamt, Polizei, Psychiatrie) ist nicht gegeben. Strukturen schaffen Haltungen: Wenn Gymnasiallehrer die Möglichkeit haben, Kinder sitzenzulassen oder auszuschulen, dann tun sie das auch. Wenn sie wie Gesamtschullehrer diese Möglichkeiten nicht haben, übernehmen sie automatisch Verantwortung und fördern. Daher wäre eine sehr einfache Maßnahme zu bestimmen, dass die Schulen, die Kinder aufnehmen, diese auch – von einigen wenigen Ausnahmen abgesehen – bis zum Ende der Schulzeit behalten müssen. Viel wäre schon gewonnen, wenn es nur noch Gesamtschulen gäbe.

Bei der Betrachtung von Positivbeispielen für «gute» Schulen fällt auf, dass es hinsichtlich der genannten Erfolgsfaktoren einige Gemeinsamkeiten gibt. So setzen viele der Schulen auf altersübergreifende Lerngruppen, in denen der kooperative Lerngedanke verfolgt wird, da sich die Schüler*innen an den genannten Schulen gegenseitig unterstützen, statt miteinander zu rivalisieren (wie dies Ökonomisierungskonzepte vorsehen). Des Weiteren wird von den Schüler*innen ein besonderes Maß an selbstgesteuertem Lernen erwartet. Das ermöglicht ihnen gleichzeitig, ihren eigenen Interessen und Neigungen nachzugehen. Begleitet werden die Schüler*innen dabei in vielen Fällen durch Lernhelfer*innen; vielfach stehen Schulen, die sich dem Trend der Ökonomisierung inklusive dem Gedanken der Verankerung des Wettbewerbsgedankens widersetzen, Räumlichkeiten zur Verfügung, in denen Lehrkräfte den Schüler*innen Einzelcoachings anbieten können (vgl. Küppers 2019). Überdies kennzeichnet «gute» Schulen eine hohe Bereitschaft seitens der Lehrer*innen und der Schullei-

tung, den Unterrichtsalltag auf die Bedürfnisse der Schüler*innen abzustimmen. Feedback, Kritikfähigkeit, Offenheit und Flexibilität gelten als Prämissen für das Zusammenleben an der Schule. Ebenso erscheint die digitale Ausstattung der Schulen – jedenfalls nach Meinung einiger Expert*innen – nahezu als irrelevant, solange jedes Kind individuell, das heißt idealerweise ausgestattet mit einem individuellen Lehrplan, betreut wird (vgl. Bach 2014). Außerdem achten «gute» Schulen darauf, Eltern an den Lernprozessen ihres Nachwuchses teilhaben zu lassen – zum Teil auch, um deren Engagement für das Gemeinwohl der Schulgemeinschaft zu nutzen. Somit wird nicht nur das Angebot für alle Schüler*innen erweitert, wenn Eltern etwa als Lesepat*innen agieren, sondern auch der Zusammenhalt der Schulgemeinschaft gestärkt (ebd.). Neben dem Eltern-Lehrer*innen-Verhältnis ist auch ein vertrauensvolles, wertschätzendes und konstruktives Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen für «gute» Schulen unabdingbar (vgl. Kaube/Kegler 2019).

7 SCHULPOLITISCHE FORDERUNGEN

Unternimmt man den Versuch, in kondensierter Form politische Forderungen zu formulieren, die sich gegen die sich verfestigende Ökonomisierung des Schulsystems richten, so scheint es zwingend, dass die beiden für das Schulsystem maßgeblichen gebietskörperschaftlichen Ebenen – sprich: kommunale und Landesebene – endlich die finanziellen Mittel bereitstellen (können), die zur auskömmlichen Finanzierung des Schulsystems erforderlich sind. Um die öffentlichen Bildungsinstitutionen so auszugestalten, dass kommerziellen Nachhilfeanbietern, von Investoren betriebenen Privatschulen und der Distribution von Lehr- und Lernmaterialien durch Unternehmen Einhalt geboten wird, darf der Staat nicht nur als Dompoteur auftreten. Zugleich muss er eigene attraktive Angebote vorhalten, die mittels ausreichend finanzierter Bildungseinrichtungen den gesamtgesellschaftlichen Reichtum (zumindest zeitlich verzögert) allen Bevölkerungsmitgliedern – insbesondere den jüngeren – zugutekommen lassen (vgl. Engartner 2012). Zwar ist es bedeutsam, die Eltern-, Lehrer- und Schülerschaft gegenüber Ökonomisierungstendenzen zu sensibilisieren, die vorrangige Verantwortung liegt jedoch auf landes- und bundespolitischer Ebene, denn nur die dort Verantwortlichen können (schul-)rechtlich bindende und (schul-)politisch breitenwirksame Aktivitäten gegen die Ökonomisierung schulischer Bildung entfalten. Um der Ökonomisierung schulischer Bildung zu begegnen, müssten in erster Linie die folgenden acht Forderungen umgesetzt werden:

1. Das Schulsystem muss ausreichend finanziert werden.

Die chronische Unterfinanzierung des Bildungssystems ist nicht nur für die verheerenden Diskriminierungseffekte des bundesrepublikanischen Schulwesens verantwortlich, sondern bietet zugleich den Nährboden für auf Schüler*innen zielenden Lobbyismus. Nur eine deutlich umfänglichere Finanzierung des Schulwesens wird dafür sorgen (können), dass Schulen nicht in eine strukturelle Abhängigkeit privatwirtschaftlicher Unternehmen geraten. Die Forderung nach einer stärkeren Finanzierung der Schulen zielt zum einen auf deren Raum-, Sach- und Materialausstattung, zum anderen aber auch auf eine Verbesserung des Personalschlüssels. Dabei geht die Schere zwischen den Bundesländern in Sachen Finanzierung immer weiter auseinander: Während die Stadtstaaten Berlin und Hamburg – über alle Schularten hinweg gerechnet – 10.000 bzw. 10.100 Euro pro Kopf ausgeben, sind es in Nordrhein-Westfalen nur 6.800 Euro (Destatis 2019: 6). Dies widerspricht der grundgesetzlich festgeschriebenen Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse. Im digitalen Zeitalter liegt es nahe, die IT-Infrastruktur an Schulen weiter auszubauen, aber bestenfalls erst dann, wenn undichte Dächer, verdreckte

Toiletten, verschimmelte Wände, zugige Fenster und defekte Heizungen der Vergangenheit angehören. Laut einer vom Deutschen Institut für Urbanistik (Difu) im Auftrag der KfW durchgeführten Umfrage verzeichnen Städte und Gemeinden allein im Bereich der Schule einen Investitionsrückstand von 42,8 Milliarden Euro (vgl. Krone/Scheller 2019: 10). Die im internationalen Vergleich (zu) niedrigen Ausgaben für das Schulsystem sind der zentrale Grund, warum Bildungschancen hierzulande nach wie vor in besonderer Weise vom sozioökonomischen Hintergrund abhängen. Schulen sollten so finanziert werden, dass sie als Quartierschulen über ein Hallenbad, eine Bibliothek, einen (schuleigenen) Garten, ein Programmkino und auch Sportstätten im unmittelbaren Umfeld verfügen.

2. Wir brauchen weniger Wettbewerb und mehr Egalität zwischen den Schulen.

Nach wie vor gehen unsere Schulen von einer vermeintlich kulturellen, religiösen, sprachlichen und ethnischen Homogenität aus. Während «Inklusion» als bildungspolitische Vorgabe erreicht werden soll, wird Heterogenität zur Ursache für das Absinken oder Stagnieren von Leistungsparametern erklärt. Schule und Unterricht auf die inzwischen verfestigten Unterschiedlichkeiten einzustellen, bleibt im Streben nach mehr Egalität zwischen den Schulen eine der zentralen Herausforderungen. Um der sozialen Selektion im Bildungssystem entgegenzuwirken, muss der unter anderem durch die Auflösung der Schulamtsbezirke ausgelöste «Schulwettstreit» beendet werden. So wirkt der Wettbewerb zwischen Schulen nicht qualitäts- und damit produktivitätssteigernd, sondern produziert im Wettstreit um knappe und verknappte Ressourcen vor allem «Gewinner» und «Verlierer». Dadurch verbreiten und verfestigen sich soziale Ungleichheiten zwischen Stadtteilen. Die gesellschaftliche Heterogenität wird durch schulische Homogenität unterhöhlt. Mit dem auf Profilschärfung zielenden Gegeneinander benachbarter Schulen werden Ressourcen verschwendet, die für gemeinschaftliche Bildungsanliegen – insbesondere für bildungspolitische Ziele wie die Nivellierung von Herkunftseffekten – sinnvoller eingesetzt wären. Wenn aber weiterhin der Elternwille (und nicht der Schulbezirk) bei der Wahl der (Grund-)Schule entscheidend ist, verstärken sich die Herkunftseffekte. Und selbst dann, wenn Eltern und Schüler*innen ihre weiterführende Schule frei wählen dürfen, darf den Schulen nicht grundsätzlich zugestanden werden, ihre Schüler*innen frei zu wählen. Schulen, die aufgrund der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft mit besonderen pädagogischen Anforderungen konfrontiert sind, müssen besonders gefördert werden. Schulen mit einem hohen Anteil von Schüler*innen mit Migrationshintergrund etwa brauchen die besten Lehrer*innen, eine bessere Lehrenden-Lernenden-Relation (zum Beispiel für dau-

erhafte Möglichkeiten des Co-Teachings) sowie die besten Schulbauten.

3. Es bedarf eines prinzipiellen Werbeverbots an Schulen.

Nur ein prinzipielles Werbeverbot kann verhindern, dass Schulen für außerschulische Interessen missbraucht werden. Bislang eröffnen viele Landesgesetze – wie zum Beispiel die rechtlichen Bestimmungen in Berlin und Nordrhein-Westfalen – trotz des mit Werbung an Schulen verbundenen Lobbyismus (siehe Kapitel 3 und 4) zu große Spielräume. Zudem darf nicht die Schulleitung mit Zustimmung der Schulkonferenz und des Schulträgers darüber befinden können, wann Werbung mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule vereinbar ist (und wann nicht). Schon jetzt stehen die Einfallstore für Werbung aufgrund derartiger Einzelfallregelungen weit offen, weil Schulen unter anderem aufgrund der (teilweisen) Aufhebung der Schulbezirke in einem intensiven Wettbewerb stehen (zum Beispiel um die Ausstattung mit Sachmitteln). Die Kultusministerkonferenz muss klare Kriterien für Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Akteuren wie Unternehmen, Verbänden und Einrichtungen der Zivilgesellschaft formulieren, um die interessengeleitete Einflussnahme auf Kinder und Jugendliche im schulischen Umfeld zu unterbinden.

4. Es braucht eine pädagogisch legitimierte Nutzung digitaler Medien.

Die bislang wirkmächtigste Auswirkung der Digitalisierung sind die neuen Kommunikationswege über soziale Netzwerke und digitale Plattformen wie Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter, YouTube und WhatsApp, durch die bislang unbekannte Partizipationsmöglichkeiten geschaffen wurden. Andererseits hat die vermehrte Nutzung des Internets auch zum Rückzug auf sich selbst geführt. Das gefährdet unsere Demokratie, lebt diese doch von einer gemeinsam geteilten Öffentlichkeit – und gerade nicht von isolierten «Teilöffentlichkeiten». Neben einer breiten gesellschaftlichen Debatte, in der datenschutzrechtliche, inhaltliche und methodische Standards für digitale Bildungsangebote diskutiert werden, braucht es ein umfängliches Fort- und Weiterbildungsangebot für Lehrkräfte zu Aspekten des digitalen Lernens: Andernfalls können sie nicht mit den technischen Herausforderungen Schritt halten. Gleichzeitig gilt aber auch, dass die Betreuung, Beschaffung und Pflege der technischen Ausstattung der Schulen nicht auf den Schultern der Lehrer*innen lasten darf. Digitale Medien dürfen nicht deshalb zum Einsatz kommen, weil sich mit ihnen im Sinne einer vom betriebswirtschaftlichen Imperativ motivierten Politik Lehrkräfte, Gebäude und Unterrichtszeit einsparen lassen. Wird die digitale Infrastruktur von Schulen zum alleinigen Qualitätsmerkmal erhoben, geraten die bundesweit beklagten baulichen, technischen und hygienischen Mängel an Schulgebäuden in Vergessenheit. Ausstattungsinteressen, die auf die Schulmen-

sen, Sporthallen oder sanitären Anlagen zielen, dürfen jedoch nicht aus dem Blickfeld geraten.

5. (Angehende) Lehrkräfte müssen in der Lehrer-aus-, -fort- und -weiterbildung für die lobbyistisch motivierte Einflussnahme auf Schulen sensibilisiert werden.

So wie Lehramtsstudierende sich im Laufe ihres Studiums nahezu allerorten mit den Herausforderungen von Inklusion und Digitalisierung befassen müssen, sollen sie sich auch mit dem auf Ökonomisierung setzenden Zeitgeist – und dabei speziell mit Lobbyismus an Schulen – auseinandersetzen (müssen), und zwar sowohl erziehungs- und bildungswissenschaftlich als auch unterrichtsfachspezifisch. In der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften aller Schulformen sind verpflichtende Module einzuführen, die nicht nur für die Gefahren der Einflussnahme von Lobbygruppen auf den Unterricht sensibilisieren, sondern auch Kriterien zur Identifikation solcher Einflussnahmen aufweisen. Nur wenn (künftige) Lehrkräfte lobbyistisch gefärbte Unterrichtsmaterialien erkennen, können sie eine sachgerechte Auswahl entsprechender Lehr- und Lernmaterialien treffen (vgl. Engartner 2019). Zugleich müssen die Institutionen namentlich Erwähnung finden, die das Material finanzieren, produzieren und distribuieren.

6. Sämtliche Unterrichtsmaterialien müssen ein Prüfverfahren durchlaufen.

Angesichts der Vielzahl von Unterrichtsmaterialien privater Contentanbieter muss der Forderung nach einer staatlichen Prüfstelle für diese nachgekommen werden. Gemeinsam mit den Ländern sollte die Kultusministerkonferenz eine unabhängige Monitoringstelle für externe Unterrichtsmaterialien einrichten, die zugleich als Informations- und Anlaufstelle für Lehrkräfte dient. Die Finanzierung des «Materialkompasses Verbraucherbildung»²⁸ durch den Bund auf Dauer sicherzustellen erscheint dabei als Erfolg versprechende Möglichkeit. Ein eindeutiges Qualitätssiegel böte auch denjenigen Lehrer*innen Orientierung, die Fächer ohne eine entsprechende Fakultas unterrichten (müssen). Zugleich würde die «Zweiklassenbehandlung» zwischen Schulbüchern einerseits und übrigen Lehr- und Lernmaterialien andererseits ein Ende finden. Nicht zuletzt, weil Letztere inzwischen in deutlich höheren Auflagen als Schulbücher in die Klassenzimmer gelangen, gibt es keinen plausiblen Grund, warum Schulbücher in den meisten Bundesländern ein engmaschiges Begutachtungsverfahren durch das zuständige Schul- oder Kultusministerium durchlaufen, Unterrichtsmaterialien, die von Unternehmen, unternehmensnahen Stiftungen oder entsprechenden Initiativen finanziert

²⁸ Der Materialkompass bietet eine kostenfreie Bewertung von frei erhältlichen Unterrichtsmaterialien zu Themen der Verbraucherbildung; deren Bewertungen fußen auf Urteilen unabhängiger Expert*innen, die sich an fachlichen, methodisch-didaktischen und gestalterischen Kriterien orientieren.

werden, hingegen nicht. So muss zum Beispiel die Lernmittelfreiheit, die schon im Forderungskatalog der Revolution von 1848 zu finden ist, endlich bundesweit umgesetzt werden. Es kann nicht sein, dass Bundesländer wie Nordrhein-Westfalen oder Brandenburg weiterhin einen Eigenanteil von den Eltern einfordern. Dies gilt erst recht, als Atlanten, Taschenrechner und Ausflüge ins Theater oder Schullandheim dabei noch nicht inbegriffen sind.

7. Ökonomische Bildung muss mit politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Paradigmen, Theorien und Modellen verzahnt werden.

Es steht außer Frage, dass die Arbeits-, Berufs- und Lebenswirklichkeit junger Menschen in besonderer Weise von ökonomischen Strukturen, Prozessen und Argumentationsmustern durchdrungen ist, sodass ökonomische Bildung gerade für die politische Urteilsbildung, das gesellschaftliche Miteinander und die kulturelle Integration eine besondere Bedeutung hat. So sind ökonomische Kenntnisse unverzichtbar, um zentrale gesellschaftspolitische Fragen zu beurteilen: Warum werden Bücher, Tiernahrung und Hotelübernachtungen mit dem ermäßigten Mehrwertsteuersatz belegt? Welche Folgen hat der Steuersenkungswettbewerb für kommunale Einrichtungen? Wie lässt sich rechtfertigen, dass Theater, Museen und Opernhäuser mit bis zu 80 Prozent subventioniert werden? Welche Risiken sind mit Privatisierungen verbunden? Eine Gesellschaft, die in immer mehr Lebensbereichen ökonomische (Schein-)Rationalitäten als Entscheidungsgrundlage nutzt, braucht indes eine distanzierte, emanzipierte und multidisziplinäre Perspektive. Im Kontext wirtschaftswissenschaftlicher Erklärungsmuster kann zum Beispiel der in immer mehr Bereiche der öffentlichen Daseinsvorsorge Einzug haltende «betriebswirtschaftliche Imperialismus» keine sachgerechte Beurteilung erfahren (Negt 2003). Um den emanzipatorischen Anspruch von Bildung einzulösen, bedarf es eines multidisziplinären Zugangs, da die sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen – insbesondere die Ökonomie – andernfalls Gefahr laufen, sich in ihrem selbstreferenziellen System zu verlieren. Ein disziplinistischer Monismus muss vermieden werden, sodass eine multi-, inter- und transdisziplinäre Explikationskultur im sozialwissenschaftlichen Unterricht Platz greifen kann.

8. Das unstillbare Verlangen nach praxistauglichem Wissen darf nicht zu einer Abkehr vom schulischen Allgemeinbildungsanspruch führen.

Dem unstillbaren Verlangen nach einer unmittelbaren Verwertbarkeit ihrer Bildungsanstrengungen (Stichwort: Praxisrelevanz) darf nicht weiter nachgegeben werden, denn Schulen sind unverändert einem Allgemeinbildungsanspruch verpflichtet, das heißt der interessenfreien und theoriegeleiteten Generierung und

Verbreitung von Wissen. Da Lehrpläne stets auch das Ergebnis von Auseinandersetzungen «gesellschaftlicher Interessengruppen um ihren Einfluss auf die heranwachsende Generation» sind (Weniger 2018: 16), darf nicht übersehen werden, wer welche Neujustierung der Unterrichtsinhalte fordert (nicht selten verbunden mit der Forderung nach Verschiebungen in der Studententafel). Obschon der Ruf nach mehr beruflicher Orientierung in Schulen immer lauter wird, müssen wir mit Blick auf das Obsoleszenztempo von Wissen ein ehernes Gesetz beherzigen: Die Geschwindigkeit, mit der Bildungsinhalte veralten, korreliert positiv mit ihrer Praxishöhe und negativ mit ihrem Abstraktionsniveau, das heißt je enger Gelerntes an die Praxis angebunden ist, desto schneller veraltet es. Abstraktes und womöglich gar zeitloses Wissen hat folglich einen Wert an sich, den es gegen ökonomisch motivierte Interessen, denen Schüler*innen allzu häufig unbewusst oder zumindest unreflektiert unterliegen, zu verteidigen gilt.

Es bleibt abzuwarten, ob die zum Teil seit vielen Jahren kursierenden schulpolitischen Forderungen eines Tages bei den Verantwortlichen verfangen. Angesichts der föderalen Struktur unseres Bildungssystems und der maßgeblich auch daraus erwachsenden Heterogenität der Schullandschaft sind bei einer realistischen Betrachtung derzeit wohl kurz- und mittelfristig allenfalls inkrementelle Änderungen zu erwarten. Die Befunde der vorliegenden Studie könnten jedoch insofern auf fruchtbaren Boden fallen, als die chronische Unterfinanzierung des Bildungssystems laut einer Forsa-Umfrage vom Oktober 2019 inzwischen von 87 Prozent der bundesrepublikanischen Bevölkerung als kritisch empfunden wird (Fricke 2019). Hinzu kommt, dass nicht mehr nur linksliberale Kreise die Ökonomisierung schulischer Bildung kritisieren, sondern gerade auch konservative Kreise.

Wenn immer mehr Menschen eine sich durch die schulischen Selektionsmechanismen weiter zerklüftende Gesellschaft ebenso fürchten wie die Reduktion von Bildungsinhalten auf ihre berufliche Verwertbarkeit oder die Dominanz privatwirtschaftlicher Akteure in Klassen- und Lehrerzimmern, muss diesen Entwicklungen bildungs-, sozial- und steuerpolitisch entgegengewirkt werden. Die Tatsache, dass vielen Schüler*innen durch das in der Corona-Krise angebahnte «Homeschooling» der Zugang zu einer warmen Mahlzeit, zu einem gewaltfreien Lernumfeld und zu vertrauten Kontaktpersonen genommen wird, sollte Anlass genug sein, der sozialen Polarisierung durch unser Schulsystem ein Ende zu bereiten. Wie in den skandinavischen Staaten muss Schulpolitik als beste Form präventiver Sozialpolitik begriffen werden, indem die politischen Verantwortlichkeiten im Schulsystem nicht weiter zurückgedrängt werden, sondern der Ökonomisierung schulischer Bildung entschieden entgegengetreten wird.

LITERATUR

A

Adamski, Thomas (2019): Umfrage: So denken junge Menschen in Deutschland über Unternehmensgründung, TransferWise, 30.5.2019, unter: transferwise.com/de/blog/umfrage-unternehmensgruendung.

Altrichter, Herbert/Rürup, Matthias (2010): Schulautononomie und die Folgen, in: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, Wiesbaden, S. 111–144.

Anheier, Helmut K./Striebing, Clemens/Förster, Sarah/Mangold, Janina (2016): Stiftungen in Deutschland. Zusammenfassende Ergebnisse und Handlungsempfehlungen, hrsg. von der Hertie School of Governance GmbH und dem Centrum für soziale Investitionen und Innovationen, Heidelberg/Berlin.

Apple (2017): Apple Teacher an Ihrer Schule, unter: http://images.apple.com/chde/education/apple-teacher/docs/Apple_Teacher_Program_for_Professional_Learning.pdf.

Apple (2018): Erste Schritte mit Schoolwork. Lehrhandbuch zur Schoolwork App für das iPad, unter: www.apple.com/chde/education/docs/getting-started-with-schoolwork.pdf.

Apple (o. J.a): Wecke die Kreativität in jedem Schüler, unter: www.apple.com/de/education/.

Apple (o. J.b): Sonderpreise auf einen Mac oder ein iPad für dein Studium, unter: www.apple.com/de/shop/campaigns/education-pricing.

Apple (o. J.c): Apple Teacher, unter: www.apple.com/de/education/apple-teacher/.

Aurelius Equity Opportunities SE & Co. KGaA (2017): AURELIUS verkauft Studienkreis Gruppe, Pressemitteilung, 22.11.2017, unter: aureliusinvest.de/equity-opportunities/presse/pressemitteilungen/aurelius-verkauft-Studienkreis-gruppe/.

B

Bach, Solveig (2014): Was eine gute Schule ausmacht, n-tv, 24.1.2014, unter: www.n-tv.de/politik/Was-eine-gute-Schule-ausmacht-article12116096.html.

Baker, Jordan (2019): «Major distraction»: school dumps iPads, returns to paper textbooks, in: The Sydney Morning Herald, 31.3.2019, unter: www.smh.com.au/education/major-distraktion-school-dumps-ipads-returns-to-paper-textbooks-20190329-p5191r.html?fbclid=IwAR2vkDBBhP64jPbtm1qNubXjPmtWj0KSuhqVxV11TDYn54KY-YP-uQR8Lk.

Bankenverband Hessen (2019): Aktuelles, unter: he.bankenverband.de/.

Baur, Christine (2013): Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt, Bielefeld.

Berger, Axel (2019): Schwedisches Menetekel, in: neues deutschland, 7.9.2019, S. 20.

Berlin Metropolitan School gGmbH (o. J.): About us, unter: <https://metropolitanschool.com/de/home/bms/about-us/>.

Bertelsmann Stiftung (2019): Jahresbericht 2018, Gütersloh.

Bezos, Jeff (2018): The Bezos Day One Fund, unter: www.bezosdayonefund.org/the-bezos-day-one-fund.

Biesel, Matthias (2019): Schule in Düsseldorf: Dieser Schulleiter verdient mehr als die Bundeskanzlerin, in: Der Westen, 24.1.2019, unter: www.derwesten.de/region/international-school-duesseldorf-rektor-id216273659.html.

Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift, Berlin.

Birkelbach, Klaus/Dobischat, Rolf/Dobischat, Birte (2017): Außerschulische Nachhilfe. Ein prosperierender Bildungsmarkt im Spannungsfeld zwischen kommerziellen und öffentlichen Interessen, hrsg. von der Hans-Böckler-Stiftung, Studie Nr. 348, Düsseldorf.

Blattwerk Media (2016): Mediadaten 2016, unter: www.blattwerk-media.de/nc/service/downloads/?download=Blattwerk_Mediadaten_2016_klick&did=33.

Brand, Stephan/Steinbrecher, Johannes (2018): Wo sollen all die Kinder hin? Investitionsrückstand in Schulen und Kitas steigt weiter, KfW Research, Volkswirtschaft Kompakt 162, 15.8.2018, unter: www.kfw.de/PDF/Download-Center/Konzernthemen/Research/PDF-Dokumente-Volkswirtschaft-Kompakt/One-Pager-2018/VK-Nr.-162-August-2018-Wo-sollen-all-die-Kinder-hin.pdf.

Brinkmann, Bastian/Obermaier, Frederik (2018): Apples Steuertricks kosten EU-Staaten mindestens vier Milliarden Euro, in: Süddeutsche Zeitung, 21.6.2018, unter: www.sueddeutsche.de/wirtschaft/apple-steuern-eu-irland-1.4024640.

Bürgi, Regula (2017): Die OECD und die Bildungsplanung der freien Welt. Denkstile und Netzwerke einer internationalen Bildungsexpertise, Opladen u. a.

Butterwegge, Christoph (2002): Globalismus, Neoliberalismus und Rechtsextremismus, in: UTOPIE kreativ 13/2002, S. 55–67.

C

Code Your Life (o. J.a): Das Konzept, unter: www.code-your-life.org/.

Code Your Life (o. J.b): Microsoft YouthSpark, unter: www.code-your-life.org/Initiative/1185_YouthSpark.htm.

Code Your Life (o. J.c): Code your Life, unter: www.code-your-life.org/Initiative/1184_Code_your_Life.htm.

Code Your Life (o. J.d): Lehrmaterial. Eigenen Workshop gestalten, unter: www.code-your-life.org/Praxis/1306_Ueberblick.htm.

Cornelsen Verlag (2017): Lehrerfortbildung in Bayern: Kooperation mit Apple Professional Learning, Pressemitteilung, 15.5.2017.

Cox, Chris (2015): Introducing Facebook and Summit's K-12 Education Project, Facebook, 3.9.2015, unter: <https://about.fb.com/news/2015/09/introducing-facebook-and-summits-k-12-education-project/>.

Cox, Chris (2019): o. T., Facebook, 14.3.2019, unter: www.facebook.com/photo.php?fbid=10104525464389883&set=a.692319249513&type=3&theater.

CS First (o. J.): CS First. Kostenloser Informatiklehrplan, der Schüler und Lehrer begeistert, unter: <https://csfirst.withgoogle.com/s/de/home>.

D

Der Lehrerclub der Stiftung Lesen (2019): Google Expeditions im Unterricht, unter: www.derlehrerclub.de/aktuelles/sekundarstufe/expeditions.

Destatis – Statistisches Bundesamt (2016): Finanzen der Schulen. Schulen in freier Trägerschaft und Schulen des Gesundheitswesens 2013, unter: www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DE-Heft_derivate_00029034/5217110139004.pdf;jsessionid=C27087A0DA4B1E9E05D3CB8CFB531542.

Destatis – Statistisches Bundesamt (2019): Bildungsausgaben. Ausgaben je Schülerin und Schüler 2016, Wiesbaden.

DIA – Deutsches Institut für Altersvorsorge (2019): Finanzbildung in der Schule: Note mangelhaft, 14.2.2019, Berlin, www.dia-vorsorge.de/fokus/dia-studien/finanzbildung-in-der-schule-note-mangelhaft/.

Die jungen Unternehmer (2017): Familienunternehmer-Studie: Globalisierungs- und Marktskepsis in deutschen Schulbüchern, Pressemitteilung, 9.5.2017, unter: www.junge-unternehmer.eu/lb-berlin/presse/pressemitteilungen/detail/article/familienunternehmer-studie-globalisierungs-und-marktskepsis-in-deutschen-schulbuechern-1.html.

E

Ehrenhauser, Astrid (2017): Google in der Grundschule. Kleine Geschenke mit Nebenwirkung, in: *die tageszeitung*, 22.10.2017, unter: <https://taz.de/Google-in-der-Grundschule/!5454518/>.

Engartner, Tim (2012): Öffentliches Eigentum, in: Brand, Ulrich/Lösch, Bettina/Opratko, Benjamin/Thimmel, Stefan (Hrsg.): *ABC der Alternativen 2.0*, Hamburg, S. 188–189.

Engartner, Tim (2016): Staat im Ausverkauf. Privatisierung in Deutschland, Frankfurt a. M./New York.

Engartner, Tim (2019): Wie DAX-Unternehmen Schule machen. Lehr- und Lernmaterial als Türöffner für Lobbyismus, OBS-Arbeitsheft 100, Frankfurt a. M.

Engartner, Tim/Heinbach, Gesa (2015): Geschäftsmodell Privatschule. Der selbstverschuldete Niedergang des öffentlichen Bildungswesens, in: *Blätter für deutsche und internationale Politik* 11/2015, S. 97–10.

Engartner, Tim/Krisanthan, Balasundaram (2014): Einfallstor Schule. Wie Unternehmen und Stiftungen mit Unterrichtsmaterialien werben, in: *WestEnd* 2/2014, S. 141–153.

Eurostat – Statistisches Amt der Europäischen Union (2019): Online-Datenbank: Öffentliche Ausgaben für Bildung in % des BIP, unter: https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uae_fine06&lang=de.

F

Förderverein für Jugend und Sozialarbeit e. V. (2017): Code your Life. Programmieren für die Zukunft. Ein Handbuch für das Programmieren mit Kindern, unter: www.code-your-life.org/Praxis/Logo_Turtle/mediabase/pdf/3111.pdf.

Forsa – Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH (2009): Familie und Wahl, Berlin.

Forsa – Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH (2019): dbb Bürgerbefragung Öffentlicher Dienst. Einschätzungen, Erfahrungen und Erwartungen der Bürger, Deutscher Beamtenbund, 8.7.2019, unter: www.dbb.de/fileadmin/pdfs/2019/forsa_2019.pdf.

Frankfurt School of Finance & Management (o. J.): Kostenfreies Seminar für Lehrkräfte der Sek. I, unter: execed.frankfurt-school.de/home/individuals/sek-1.

Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter (o. J.): FSM, FSF und Google stellen neue Unterrichtsmaterialien vor, unter: www.fsm.de/de/presse-und-events/fsm-fsf-und-google-stellen-neue-unterrichtsmaterialien-vor.

Fricke, Thomas (2019): Ein neues Paradigma? Was die Deutschen wirklich wollen, in: *Forum New Economy*. Oktober 2019, unter: <https://newforum.org/new-paradigm/ein-neues-paradigma-was-die-deutschen-wirklich-wollen/>.

Frühbrodt, Lutz/Floren, Annette (2019): Unboxing YouTube. Im Netzwerk der Profis und Profiteure, OBS-Arbeitsheft 98, Frankfurt a. M.

G

Gericke, Christina/Liesner, Andrea (2014): Geben und Nehmen auf Augenhöhe? Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft als Herausforderung der sozioökonomischen Bildung, in: Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): *Sozioökonomische Bildung*, Bonn, S. 368–389.

GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2019): Teilweise über 75 % Quereinsteiger*innen, unter: www.gew-berlin.de/fileadmin/media/publikationen/be/bbz/2019/bbz-11-2019.pdf.

Gökbudak, Mahir/Hedtke, Reinhold (2017): 17 Minuten Politik, 20 Sekunden Redezeit. Daten zum Politikunterricht in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Bielefeld.

Google Zukunftswerkstatt (o. J.): Neue Kompetenzen für neue Chancen, unter: <https://learnidigital.withgoogle.com/zukunftswerkstatt>.

H

Hanack, Peter (2016): Amazon an Schulen unerwünscht, in: Frankfurter Rundschau, 18.5.2016, unter: www.fr.de/rhein-main/amazon-org26201/amazon-schulen-unerwuensch-11109422.html.

Hans-Böckler-Stiftung (2017): Nachhilfe: Kinder aus wohlhabenden Familien deutlich überrepräsentiert, Pressemitteilung, 2.3.2017, unter: www.boeckler.de/de/pressemitteilungen-2675-nachhilfe-kinder-aus-wohlhabenden-familien-deutlich-ueberrepraesentiert-3271.htm.

Hartmann, Guido M. (2019): International School – zu Unrecht Millionen kassiert?, in: Die Welt, 18.1.2019, unter: www.welt.de/regionales/nrw/article187308258/International-School-zu-Unrecht-Millionen-kassiert.html.

Hedtke, Reinhold (2008): Wirtschaft in die Schule?! Ökonomische Bildung als politisches Projekt, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik 4/2008, S. 455–461.

Hedtke, Reinhold (2019): Ökonomisierung: Programm oder Problem?, in: Berufs- und Wirtschaftspädagogik 35/2019, unter: www.bwpat.de/ausgabe/35/hedtke.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1853): Hegel's Ansichten über Erziehung und Unterricht. In drei Theilen. Als Fermente für wissenschaftliche Pädagogik, sowie zur Belehrung und Anregung für gebildete Eltern und Lehrer aller Art, aus Hegels sämtlichen Schriften gesammelt und systematisch geordnet von Dr. Gustav Thaulow, Professor an der Universität zu Kiel, Kiel.

Heinemann, Karl-Heinz (Hrsg.) (2019): Digitalpakt und die Folgen. Was und wem soll digitale Bildung nützen?, hrsg. von der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Materialien 30, Berlin, unter: www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Materialien/Materialien30_Digitalpakt_web.pdf.

Heraeus Bildungsstiftung (o. J.): Akademie: Weiterbildung für Lehrer/-innen, unter: www.heraeus-bildungsstiftung.de/lehrer.

Himmelrath, Armin (2015): Antreten im Klassenzimmer, in: Der Spiegel, 13.4.2015, unter: www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/bundeswehr-an-schulen-30-millionen-euro-fuer-nachwuchswerbung-a-1027935.html.

HKM – Hessisches Kultusministerium (o. J.a): Schulen mit Schwerpunkt Musik (Fachprofil), unter: <https://kultur.bildung.hessen.de/musik/profilschulen/smsm>.

HKM – Hessisches Kultusministerium (o. J.b): Zertifizierte Schulen, unter: kultusministerium.hessen.de/foerderangebote/zertifizierte-schulen.

Höhne, Thomas (2019): Mehrwert Bildung? Ökonomisierung im Feld der Schule, hrsg. von der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Online-Publikation 1/2019, Berlin, unter: www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Online-Publikation/1-19_Online-Publ_Mehrwert_Bildung.pdf.

Höhne, Thomas/Schreck, Bruno (2009): Private Akteure im Bildungssystem, Weinheim/München.

Hopp Foundation (o. J.): Workshop-Angebote, unter: www.hopp-foundation.de/workshops/.

Hufer, Klaus-Peter (2017): Warum Lernen nicht immer digital sein muss. Lob des Analoggen, in: Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3/2017, S. 30–31.

Hulverscheidt, Claus (2017): Google drängt in die Klassenzimmer, in: Die Süddeutsche Zeitung, 16.6.2017, unter: www.sueddeutsche.de/bildung/digitales-lernen-klick-ins-klassenzimmer-1.3544183.

Hurst, Fabienne (2018): Der Gute Umgang, in: Die Zeit, 23.5.2018, unter: www.zeit.de/2018/22/privatschulen-soziale-ungleichheit-schueler-auswahl.

I

International School of Düsseldorf e. V. (o. J.): Who we are, unter: www.isdedu.de/who-are-we/.

J

Jäger, Renate/Strube, Margarete (2013): Qualitätsentwicklung der Bildungs- und Erziehungsarbeit, Pädagogische Führung 4/2013, S. 124–129.

Janssen, Jörg (2019): Internationale Schule billigt Kompromiss mit dem Land, in: Rheinische Post, 26.11.2019, unter: https://rp-online.de/nrw/staedte/duesseldorf/duesseldorf-internationalen-schule-stimmt-mit-mehrheit-fuer-kompromiss-mit-dem-land_aid-47434649.

K

Kamella, Felix (2015): Lobbyismus an Schulen, in: Pädagogik 9/2015, S. 44–47.

Kamp-Hartong, Sigrid/Hermstein, Björn/Höhne, Thomas (2018): Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive, Weinheim.

Kaube, Jürgen/Kegler, Ulrike (2019): Was macht guten Unterricht aus?, Deutschlandfunk Kultur, 25.5.2019, unter: www.deutschlandfunkkultur.de/dauerbaustelle-schule-was-macht-guten-unterricht-aus.970.de.html?dram:article_id=449679.

Kerstan, Thomas (2018): Nichts Genaues weiß man nicht. Warum Fortbildungen für Lehrer mehr Systematik brauchen, in: Die Zeit, 21.11.2018, unter: www.zeit.de/2018/48/lehrerfortbildung-qualifizierung-unterricht-studium-schulen-angebot.

Klein, Susanne (2016): «Würde man das Grundgesetz ernst nehmen, müsste Schloss Salem geschlossen werden», in: Süddeutsche Zeitung, 17.11.2016, unter: www.sueddeutsche.de/bildung/schule-bei-der-kontrolle-von-privatschulen-missachten-die-bundeslaender-das-grundgesetz-1.3254758-0#seite-2.

Klemm, Klaus/Hoffmann, Lars/Maaz, Kai/Stanat, Petra (2018): Privatschulen in Deutschland: Trends und Leistungsvergleiche, hrsg. von der Friedrich-Ebert-Stiftung, Studie, Berlin, unter: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/14189.pdf>.

Klemm, Klaus/Hollenbach-Biele, Nicole (2016): Nachhilfeunterricht in Deutschland: Ausmaß – Wirkung – Kosten, hrsg. von der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, unter: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Nachhilfeunterricht_in_Deutschland_160127.pdf.

Koch, Roland (1999): Plädoyer für ein Bildungssystem der Spitzenklasse, in: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Roman Herzog Initiativkreis Bildung – Zukunft gewinnen Bildung erneuern, München, S. 94–103.

Kraft, Hannelore (2005): Abschaffung der Schulbezirke führt zu Schließungen von Grundschulen, unter: www.hannelorekraft.de/2005/09/07/abschaffung-der-schulbezirke-fuehrt-zu-schliessungen-von-grundschulen/.

Kramer, Bernd/Schießl, Michaela (2015): Die gekaufte Schule, in: Der Spiegel, 31.10.2015, unter: www.spiegel.de/spiegel/print/d-139574538.html.

Krautz, Jochen (2014): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie, München.

Krone, Elisabeth/Scheller, Henrik (2019): KfW Kommunalpanel 2019, hrsg. von der KfW Bankengruppe, Frankfurt a. M., unter: www.kfw.de/PDF/Download-Center/Konzernthemen/Research/PDF-Dokumente-KfW-Kommunalpanel/KfW-Kommunalpanel-2019.pdf.

Küfner, Christina (2016): Unternehmen und Schule. Lobbyismus im Klassenzimmer, Deutschlandfunk Kultur, 29.8.2016, unter: www.deutschlandfunkkultur.de/unternehmen-und-schule-lobbyismus-im-klassenzimmer.976.de.html?dram:article_id=364146.

Küfner, Christina-Maria (2017): «Amazon-Schulaktion in drei Bundesländern verboten», Deutschlandfunk, 29.4.2017, unter: www.deutschlandfunk.de/schuelerwettbewerb-in-der-kritik-amazonschulaktion-in-drei.680.de.html?dram:article_id=384936.

Küppers, Jürgen (2019): Was ist eine gute Schule, Frau Rasfeld?, in: Kieler Nachrichten, 31.5.2019, unter: www.kn-online.de/Kiel/Paedagogin-Margret-Rasfeld-in-Kiel-Was-ist-eine-gute-Schule.

L

Lobenstein, Caterina (2013): Erste Stunde: Lobbykunde, in: Die Zeit, 21.11.2013, unter: www.zeit.de/2013/48/schule-unterricht-lobbykunde.

M

Mannes, Astrid (2019): Sprachförderung hat oberste Priorität, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 31.10.2019, unter: www.faz.net/aktuell/feuilleton/digitalisierung-die-bildungspolitik-ist-wie-im-rausch-16459345.html.

Microsoft (o. J.a): Microsoft Bildung, unter: www.microsoft.com/de-de/education.

Microsoft (o. J.b): Personalisiertes Lernen stärkt jeden Schüler, unter: www.microsoft.com/de-de/education/educators/personalized-learning.

Microsoft (o. J.c): Technologie im Unterricht, unter: www.microsoft.com/de-de/education/educators/classroom-technology.

Mini-Lernkreis (o. J.): Kompetente Nachhilfe vor Ort, unter: www.minilernkreis.de/de/kurse.

Mohn, Reinhard (1996): «Ein Segen, daß uns das Geld ausgeht». Interview mit Reinhard Mohn, Bertelsmann Stiftung, unter: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Ein_Segen_dass_uns_das_Geld_ausgeht.pdf.

Möller, Gerd/Bellenberg, Gabriele (2017): Ungleiches ungleich behandeln. Standortfaktoren berücksichtigen – Bildungsgerechtigkeit erhöhen – Bildungsarmut bekämpfen, Essen.

Molnar, Alex/Boninger, Faith (2018): Facebook and the very real problem of keeping student data private, in: The Washington Post, 5.4.2018, unter: www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2018/04/05/facebook-and-the-very-real-problem-of-keeping-student-data-private/.

Müller, Ullrich (2014): Was darf Lobbying genannt werden?, Lobby Control, 9.5.2014, unter: www.lobby-control.de/2014/05/was-darf-lobbying-genannt-werden/.

Münch, Richard (2011): Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform, Berlin.

Münch, Richard (2018): Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat, Weinheim/Basel.

Muß-Merholz, Jöran (2018): Freie Unterrichtsmaterialien finden, rechtssicher einsetzen, selbst machen und teilen, Weinheim.

N

Negt, Oskar (2003): Über den betriebswirtschaftlichen Imperialismus im Bildungswesen und die Schwierigkeiten, Alternativen zu entwickeln, Interview von Jürgen Klausenitzer, in: Widersprüche, Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 89, S. 7–18.

Neumann, Dominik (2015): Bildungsmedien Online. Kostenloses Lehrmaterial aus dem Internet: Marktsichtung und empirische Nutzungsanalyse, Bad Heilbrunn.

Nida-Rümelin, Julian (2014): Der Akademisierungswahn: Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung, Bonn.

O

Osel, Johann (2012): Eltern flüchten vor hohem Ausländeranteil, in: Süddeutsche Zeitung, 29.11.2012, unter: www.sueddeutsche.de/bildung/wahl-der-schule-eltern-fluechten-vor-hohem-auslaenderanteil-1.1536606.

P

Pérez-Peña, Richard (2010): Facebook Founder to Donate \$100 Million to Help Remake Newark's Schools, in: The New York Times, 22.9.2010, unter: www.nytimes.com/2010/09/23/education/23newark.html?_r=1&partner=rss&emc=rss.

R

Rat für kulturelle Bildung (2019): Jugend/YouTube/ Kulturelle Bildung. Horizont 2019, Essen, unter: www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf.

Reuters (2017): Finanzinvestor verkauft «Schülerhilfe» mit sattem Gewinn, in: Die Presse, 16.5.2017, unter: www.diepresse.com/5218650/finanzinvestor-verkauft-schulerhilfe-mit-sattem-gewinn.

Richter, Dirk/Marx, Alexandra/Zorn, Dirk (2018): Lehrkräfte im Quereinstieg: sozial ungleich verteilt? Eine Analyse zum Lehrermangel an Berliner Grundschulen, hrsg. von der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, unter: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_Quereinsteiger_in_Berlin.pdf.

Rinke, Florian (2016): Schulminister stoppen Amazon-Projekt, in: Rheinische Post, 3.6.2016, unter: https://rp-online.de/wirtschaft/schulminister-stoppen-amazon-projekt_aid-19646131.

Russakoff, Dale (2014): Schooled, in: The New Yorker, 19.5.2014, unter: www.newyorker.com/magazine/2014/05/19/schooled.

S

Samsung (o. J.): Is your Goal To Rapidly Improve Student Literacy?, unter: www.samsung.com/us/business/solutions/industries/education/is-your-goal-to-rapidly-improve-student-literacy/.

Sandel, Michael J. (2012): Was man für Geld nicht kaufen kann, Berlin.

Sander, Wolfgang (2019): Zurück zur Bildung? Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer nach der Kompetenzorientierung, in: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften 2/2019, S. 93–111.

Schlieter, Kai (2018): Öffentlich-private Partnerschaften: Der große Bluff der Berliner «Schulbauoffensive», in: Berliner Zeitung, 15.6.2018, unter: www.berliner-zeitung.de/mensch-metropole/oeffentlich-private-partnerschaften-der-grosse-bluff-der-berliner-schulbauoffensive-li.12661.

Schloss Torgelow (o. J.a): 12 Schüler in der Klasse, Torgelow am See, unter: www.schlosstorgelow.de/schule/zwoelf/zwoelf.htm.

Schloss Torgelow (o. J.b): Schul- und Internatskosten, Torgelow am See, unter: www.schlosstorgelow.de/lagekost/kosten/kosten.htm.

Schlösser, Hans Jürgen/Schuhen, Michael (2019): Thüringen. Marktwirtschaft und Unternehmertum in den Schulbüchern. Eine Studie für Die Familienunternehmer e. V. und Die jungen Unternehmer, unter: www.familienunternehmer.eu/fileadmin/familienunternehmer/positionen/bildungspolitik/dateien/Schulbuchstudie_Thueringen_2019.pdf.

Schmerr, Martina (2019): Ökonomie first? Zur Rolle der Digitalwirtschaft im Bildungsbereich, in: medienconcret 1/2019, S. 58–61.

Schönherr, Katja (2017): Glänzende Aussichten – Privatschulen boomen. Liegt das allein an ihrer pädagogischen Qualität – oder an ihrer Kundschaft?, in: Die Zeit, 26.10.2017, unter: www.zeit.de/2017/44/privatschulen-oeffentliche-schulen-qualitaet-kosten.

Schoolgames (o. J.): Schoolgames beginnt vor Employer Branding, unter: www.schoolgames.eu/sponsoren.

schul|bank – Wirtschaft für den Unterricht (2019a): Kostenfreie Lehrerseminare für Lehrer aus ganz Deutschland, Bankenverband, 9.9.2019, unter: bankenverband.de/blog/kostenfreie-lehrerseminare-lehrer-deutschland/.

schul|bank – Wirtschaft für den Unterricht (2019b): Wirtschaft für den Unterricht: Schulbank, Bankenverband, unter: <https://schulbank.bankenverband.de>.

Schule Schloss Salem (o J.): Stipendien in Salem, unter: www.schule-schloss-salem.de/de/aufnahme-und-stipendien/stipendien.

Schulverbund «Blick über den Zaun» (2007): Was ist eine gute Schule? Leitbild und Standards, unter: www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/docs/leitbildundstandards.pdf.

Siebert, Horst (2015): Erwachsene – lernfähig aber unbelehrbar? Was der Konstruktivismus für die politische Bildung leistet, Schwalbach/Ts.

Siemons, Mark (2019): Wozu noch lesen? Wie die technokratische PISA-Pädagogik den Schülern das Lernen verleidet, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 15.12.2019, S. 33.

Singer, Natasha (2017): How Google Took Over the Classroom, in: The New York Times, 13.5.2017, unter: www.nytimes.com/2017/05/13/technology/google-education-chromebooks-schools.html.

Spiegel Online (1998): Oma mit guter Adresse, Spiegel Online, 26.10.1998, unter: www.spiegel.de/spiegel/print/d-8026665.html.

Spiegel Online (2017): Lehrerverband fordert zehn Milliarden Euro für marode Schulen, Spiegel Online, 30.10.2017, unter: www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/lehrerverband-fordert-zehn-milliarden-euro-fuer-schulen-a-1175565.html.

Spiewak, Martin (2018): Goldene Zeiten bei den Privaten, in: Die Zeit 12/2018, 14.3.2018, unter: www.zeit.de/2018/12/privatschulen-image-elite-studie.

Spread Blue (o. J.): Agentur für Kindergartenmarketing, unter: www.kindergartenmarketing.de/.

Stadler, Rainer (2019): Tablet statt Tafel, in: Süddeutsche Zeitung, 2.7.2019, unter: <https://sz-magazin.sueddeutsche.de/wirtschaft/ipad-apple-schule-87442>.

Städte- und Gemeindebund Nordrhein-Westfalen (2005): Mitteilungen – Schule, Kultur, Sport, StGB NRW-Mitteilung 419/2005, 19.5.2005, unter: www.kommunen.nrw/informationen/mitteilungen/datenbank/detailansicht/dokument/verwaltungsgespraech-zur-offenen-ganztagsschule.html.

Steffens, Tobias (2018): Buchmarkt – German Entertainment & Media Outlook 2018–2022, PWC, 25.10.2018, unter: www.pwc.de/de/technologie-medien-und-telekommunikation/german-entertainment-and-media-outlook-2018-2022/buchmarkt.html#ueberblick.

T

Töpfer, Verena (2017): Google, Lego, Apple im Klassenraum. Die wollen doch nur helfen – oder?, in: *Der Spiegel*, 28.10.2017, unter: www.spiegel.de/leben-und-lernen/schule/google-apple-und-lego-in-der-schule-engagement-oder-werbung-a-1172480.html.

Trabert, Lioba/Ramsauer, Kathrin (2014): MINT-Projekte in Hessen – Bestandsaufnahme und Strukturanalyse, unter: www.hessen-agentur.de/mm/mm001/872_MINT._komplett.pdf.

V

VCI – Verband der Chemischen Industrie (2018): FCI: Lehrerfortbildung, unter: www.vci.de/fonds/schulpartnerschaft/lehrerfortbildung/seiten.jsp.

VCI – Verband der Chemischen Industrie (2020): FCI: Kuratorium, unter: www.vci.de/ergaenzende-downloads/fonds-kuratorium-2017-01-01.pdf.

VCI – Verband der Chemischen Industrie (o. J.): FCI: Schulpartnerschaft Chemie, unter: www.vci.de/fonds/schulpartnerschaft/seiten.jsp.

vzbv – Verbraucherzentrale Bundesverband (2014): Unterrichtsmaterial unter der Lupe. Wie weit geht der Lobbyismus in Schulen? Eine Qualitätsanalyse von Lehrmaterialien verschiedener Anbieter und Interessensvertreter des Verbraucherzentral Bundesverbands, unter: www.vzbv.de/sites/default/files/downloads/Verbraucherbildung-Analyse-Unterrichtsmaterialien-vzbv-2014.pdf.

vzbv – Verbraucherzentrale Bundesverband (2016): Aktivitäten von Wirtschaft in Schule. Studienergebnisse, unter: www.vzbv.de/sites/default/files/downloads/2017/02/10/grafiken_aktivitaeten_von_wirtschaft_in_schule_17112016_final.pdf.

vzbv – Verbraucherzentrale Bundesverband (2018): Apple muss Teilnahmebedingungen für Schülerkurse ändern, 4.6.2019, unter: www.vzbv.de/pressemitteilung/apple-muss-teilnahmebedingungen-fuer-schuelerkurse-aendern.

W

Weidenbach, Bernd (2019): Nutzungsdauer von Medien durch Kinder 2018 (nach Altersgruppen), statista, unter: de.statista.com/statistik/daten/studie/30691/umfrage/nutzungsdauer-von-medien-durch-kinder/.

Weiß, Manfred (2011): Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland. Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens? Schriftenreihe des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin.

Weniger, Erich (2018): Das zähe Ringen um verpflichtenden Informatikunterricht an Schulen, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 27.12.2018, S. 16.

Wodak, Ruth (2015): «Von Wissensbilanzen und Benchmarking». Die fortschreitende Ökonomisierung der Universitäten. Eine Diskursanalyse, in: Diaz-Bone, Rainer/Krell, Gertraude (Hrsg.): *Diskurs und Ökonomie. Diskursanalytische Perspektiven auf Märkte und Organisationen*, Wiesbaden, S. 367–388.

Wrase, Michael/Helbig, Marcel (2016): Das missachtete Verfassungsgebot. Wie das Sonderungsverbot nach Art. 7 IV Abs. 3 GG unterlaufen wird, in: *Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht* 22/2016, S. 1591–1598.

WZB – Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (2016): Genehmigung von Privatschulen: Bundesländer missachten Grundgesetz, Pressemitteilung, 18.11.2016, unter: www.wzb.eu/de/pressemitteilung/genuehmigung-von-privatschulen-bundeslaender-missachten-grundgesetz.

Z

ZGS Bildungs-GmbH (o. J.): Individuelle Betreuung für Lernen mit Spaß, Schülerhilfe, Gelsenkirchen, unter: www.schuelerhilfe.de/vorteile/individuelle-betreuung.

Zurstrassen, Bettina (2019): Berufsorientierung in der sozioökonomischen Bildung, in: Autorengruppe Sozioökonomische Bildung (Hrsg.): *Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht*, Frankfurt a. M., S. 137–150.

