

Liberalisierung des Bildungswesens: Plädoyer für eine Neuorientierung der Argumentation

Zusammenfassung:

Die Frage nach der Liberalisierung des Bildungsbereiches wurde in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Raum vermehrt diskutiert. Dabei zeigt sich, dass die öffentliche Diskussion vorwiegend als Privatisierungsdebatte geführt wird, welche von der Argumentation der neoliberalen Oekonomie ausgeht. Entsprechend rasch sind auch die Positionen im politischen Kräftefeld bezogen. Der vorliegende Artikel will zeigen, dass es Fragen bezüglich einer Liberalisierung gibt, die jenseits der ökonomischen Argumentation liegen und denen u.U. letztlich mehr Brisanz zukommen dürfte als letzterer. Sie stellen sich aus pädagogischen Gesichtspunkten heraus, im Zusammenhang mit Menschenrechtsüberlegungen und aufgrund eines Demokratieverständnisses, welches über die Mechanismen der Mehrheitsdiktatur hinausreicht. Die dargestellten Gedanken erfordern schliesslich Lösungsideen, welche ebenfalls über die Kontroverse Staat-Markt hinausgreifen. Ansätze dazu werden abschliessend aufgezeigt.

1. Einleitung

Fragen um die Liberalisierung, Privatisierung und Deregulierung des Bildungsbereiches sind in den letzten Jahren vermehrt zum Thema von Tagungen, öffentlichen Veranstaltungen, Beiträgen in Fachzeitschriften und in der Tagespresse geworden. In Deutschland war es u.a. der KIENBAUM-BERICHT (1991) welcher mit seiner Kritik an der Effizienz des Bildungswesens von Nordrhein-Westfalen die Frage nach eventuellen strukturellen Veränderungen stellen liess. Weiter erregte das 1990 erschienene Buch "Politics, Markets and Americas Schools" von J. E. CHUBB AND T. M. MOE weit über die Grenzen der USA hinweg Aufsehen mit seinen Thesen zum Bezug von staatlichem Bildungsangebot und Ineffizienz. In der Schweiz war es die Schrift "Reform des Bildungswesens" von T. STRAUBHAAR UND M. WINZ (1992), welche der Liberalisierungsdiskussion einen deutlichen Impuls gab. Nun haben, so eine Prämisse für diesen Artikel, diese und ähnliche Publikationen die Liberalisierungsfrage zwar zum Diskussionsthema gemacht. Sie haben der Diskussion jedoch zugleich eine bestimmte Richtung gegeben und sie auf einen relativ engen Bereich der ganzen Problematik fokussiert, auf den sie im Wesentlichen bis heute beschränkt geblieben ist. Am Beispiel der Schweiz soll dies kurz illustriert werden: STRAUBHAAR & WINZ (1992) argumentieren für eine Liberalisierung auf der Basis der neoliberalen Oekonomie, wobei sich ihre Argumentation weitgehend mit derjenigen von MILTON FRIEDMAN (1962) deckt. Sie kritisieren am gegenwärtigen System, in welchem der Staat Bildung nicht nur finanziert, sondern auch selber anbietet, dass dabei kein Marktmechanismus spielt, welcher eine maximale Uebereinstimmung von Bildungsangebot und -nachfrage bei optimaler Ausnutzung der Ressourcen herbeiführen könnte. STRAUBHAAR & WINZ (1992) gestehen dem Staat eine Funktion auf der Finanzierungsseite zu, wenden sich jedoch gegen eine gleichzeitige Quasi-Monopolstellung als Bildungsanbieter. Ihr Reformvorschlag zielt auf ein Gutscheinsystem für Primar- und Sekundarstufe ab, während die Ausbildung im tertiären Bereich kostendeckend durch Eigen- bzw. Darlehensfinanzierung erfolgen soll. Die Autoren wandten sich mit Kritik und Reformvorschlag auch in verschiedenen Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln an die

tungs- und Zeitschriftenartikeln an die Öffentlichkeit (vgl. z.B. STRAUBHAAR 1992, 1993; WINZ 1993, STRAUBHAAR & WINZ 1994). Das Thema wurde ferner von Radio und Fernsehen aufgegriffen und in Streitgesprächen dargestellt. Im Oktober 1993 veranstaltete das WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTLICHE ZENTRUM WWZ der Universität Basel ein öffentliches Forum mit einer Reihe von Bildungsfachleuten und Politikern, welches durch Referate der beiden Autoren eingeleitet wurde. Reaktionen auf ihre Thesen erfolgten vorwiegend aus dem pädagogisch-schulischen Umfeld und fielen grösstenteils skeptisch bis kritisch oder heftig ablehnend aus. SUMMERMATTER (1993) stuft die Rezensionen von Publikationen zum Privatisierungs- und Deregulierungsthema besonders von "den Lehrern nahestehenden Kreisen" als "geradezu giftig" ein (S. 73). STRITTMATTER (1994) bezeichnete die Thesen von STRAUBHAAR & WINZ (1992) als "abenteuerlich anmutend" (STRITTMATTER 1994, S. 1). Er prognostiziert für den Fall der Einführung eines Bildungsgutscheins keine Verbilligung, sondern eine "gewaltige zusätzliche Verteuerung des Bildungssystems" (ebd., S. 3). TOBLER (1994) unterstellt, dass Bildung gemäss den gemachten Vorschlägen lediglich als Moment der Profitmaximierung aufgefasst werde, "andere Motive für Bildung als Geld bzw. mehr Geld zu verdienen, scheiden aus, sprengen das Menschenbild dieser Theorie" (S. 26). Zwar sprechen STRAUBHAAR & WINZ (1992) in ihrem Buch neben ökonomischen Punkten auch die Bevormundungsproblematik und soziale Fragwürdigkeiten des heutigen Systems an. Die Rezeption bezieht sich jedoch stereotyp auf die ökonomischen Aspekte. Die Diskussion verläuft als Privatisierungsdebatte und die Reformvorschläge werden als rein ökonomisch motivierte Vorstösse, beispielsweise als "getarnte Sparübungen" (BASLER ZEITUNG 14.1.95, S. 37) aufgefasst. Entsprechend einfach und rasch sind denn auch die ablehnenden Positionen bezogen. Mit einer allein auf diesen Aspekt orientierten Argumentation, so die Hauptthese dieses Aufsatzes, greift die öffentliche Diskussion klar zu kurz und thematisiert einen grossen Teil von Fragen, welche für ein gesundes Bildungswesen einer modernen, demokratischen Gesellschaft mündiger Bürgerinnen und Bürger wesentlich sind, nicht. So wird im folgenden der ökonomische Aspekt der Liberalisierungsfrage bewusst zurückgestellt. Zwar sind diese Fragen in Zeiten der Milliardendefizite von Staatshaushalten zweifellos nicht zu umgehen. Zum einen dürfte die Frage nach höherer ökonomischer Effizienz in deregulierten Systemen schwierig zu beantworten sein, wie die kritischen Stellungnahmen nahelegen (vgl. OSTERWALDER 1993b; auch die Kritik von WEISS (1993) an der Studie von CHUBB & MOE (1990)). Zum anderen lässt sich zeigen, dass wesentliche Fragen um die Liberalisierung des Bildungswesens unabhängig von finanziellen Aspekten diskutiert werden können und vielleicht sogar diskutiert werden müssten. Eine zentrale Stellung nimmt dabei das Paternalismusproblem ein. Dieses wird in der libertarianistischen Argumentation, wie sie BLANKERTZ (1989) referiert, besonders deutlich angesprochen. Es handelt sich dabei um einen Liberalismus, der sich nicht, wie heute im politischen Feld oft der Fall, auf *Wirtschaftsliberalismus* reduziert. Des weiteren gilt es, eine Anzahl bedenkenswerter pädagogischer Argumente aufzuzeigen und schliesslich auf vielerorts noch wenig bekannte, menschenrechtliche Gesichtspunkte aufmerksam zu machen. So soll gezeigt werden, dass es weit mehr Gründe gibt, sich mit der Liberalisierungsfrage aktiv auseinanderzusetzen als die Hoffnung auf bzw. die Angst vor neuen Sparmethoden. Zum Schluss sollen Diskussionsansätze aufgegriffen werden, welche bereits ein Stück über die liberal-ökonomischen Fragen hinausgehen und aus denen heraus sich interessante Lösungsperspektiven ergeben könnten.

2. Argumente jenseits der ökonomischen Diskussion

2.1. Politisch-philosophische Argumente

Weil einerseits Staat eine politische Sache ist und andererseits der Staat das Schulwesen kontrolliert, führt die Problematik des Verhältnisses von Staat und Bildung bzw. Schule unweigerlich zu grundsätzlichen politisch-weltanschaulichen Fragen. Die politisch-philosophische Argumentation bildet auch den eigentlichen Kern der angelsächsischen Schulkritik, wie sie von BLANKERTZ (1989) referiert wird. Prägend ist hier ein Welt- und Menschenverständnis, welches dem einzelnen grösstmögliche Selbstverantwortung und Handlungsfreiheit zukommenlassen will. Praxis ist dann und nur dann legitim, wenn sie die Zustimmung aller Beteiligten und Betroffenen erhält.

2.1.1. Bevormundung - Unterdrückung - Indoktrination

"A tax supported, compulsory educational system is the complete model of the totalitarian state" (ISABEL PATERSON 1943, zitiert nach BLANKERTZ 1989, S. 59).

Dieses Zitat von PATERSON mag im ersten Moment brüskieren und als zu radikal erscheinen. Lässt man sich jedoch auf das Problem näher ein, erscheint es nicht mehr unangebracht. Der Staat mit seinem ausgebauten Gesetzes- und Justizapparat regelt das Leben der Menschen in vielen Belangen. Dabei tritt aber in allen politischen Systemen, die einen einigermaßen ausgebauten Staat aufweisen, die Problematik auf, dass Gesetze für alle Bürger gelten sollen, aber oft nicht von allen wirklich bejaht werden. Werden sie trotz fehlendem Konsens durchgesetzt, entsteht dabei eine Unterdrückung der unterliegenden Partei. Dies ist auch in den demokratischen Systemen der Fall, sie unterscheiden sich diesbezüglich nicht von totalitären. Im Extremfall bestimmen 51% der Stimmberechtigten über die übrigen 49%. (Auf die Frage, wie gleichmässig die politische Macht unter den Bürgern überhaupt aufgeteilt ist, wird hier nicht eingegangen). Wie gross oder klein der Prozentsatz der nichtzustimmenden Minderheit auch ist, diese stellt ein nicht zu vernachlässigendes Problem dar für eine Gesellschaft, welche tatsächlich eine von Toleranz geprägte Gemeinschaft freier, mündiger Menschen sein möchte. Die Frage, welche Gesellschaftsbereiche wie weitgehend notwendig durch Mehrheitsbeschluss geregelt werden müssen, wäre öfter zu stellen. Dies ist allgemein festzuhalten, trifft aber insbesondere auf die Frage der Schulgestaltung bzw. -wahl zu, da gerade durch das Kontrollieren der Schulen Indoktrination und Machtausbau ausgeübt werden können. Die Schulgestalten verschiedener totalitärer Regimes aus Vergangenheit und Gegenwart geben hierzu genügend Beispiele. Die Gründe, dass man sich der bestehenden Problematik nicht annimmt, können in folgenden Punkten gesehen werden:

- a) Unterdrückungsabsicht
- b) Bevormundungsabsicht
- c) Der Glaube an eine "neutrale Schule"

a) Unterdrückungsabsicht

Gibt es politische Kräfte, welche aus der staatlichen Schulhoheit Macht- oder andere Vorteile ziehen können, werden sie darauf bedacht sein, diese Strukturen beizubehalten. Für die angelsächsische Schulkritik steht, wenn man ROTHBARD (1974) folgt, fest, dass es bei der Einführung der Schulpflicht bzw. der Zwangsschule von Anfang an um Machtausübung und Indoktrination ging. Er führt die Pflichtschule zurück auf den Protestantismus und zeigt, wie sich an

verschiedenen Orten die obligatorische Schule etablierte. Den Hauptzweck hiervon umschreibt er wie folgt:

"The major purpose of the school system was theocratic: to use the power of the government to compel adherence to Lutheranism, and to aid in the suppression of dissent from the established church" (ROTHBARD 1974, S. 12).

BLANKERTZ führt an, dass auch unter "Autoren neuerer deutscher Schulgeschichten kaum mehr Zweifel darüber aufkommt, dass beim Ursprung der Schulpflicht-Idee im 16. und 17. Jhd. und bei der Entwicklung der öffentlichen Schule im 18. und 19. Jhd die repressiven Aspekte bei weitem überwogen" (BLANKERTZ 1989, S. 118). Aber auch heute mache, so interpretiert BLANKERTZ (1989) ROTHBARDS Staatsauffassung, die staatliche Struktur einzelnen Menschen und Interessegruppen, das verführerische Angebot, ihre Ziele nicht durch soziale, sondern durch politische Mittel zu erreichen. So würden auch Menschen, die direkten Raub oder unmittelbare Zwangsanwendung nicht für Recht befinden, sich gleichwohl der staatlichen Strukturen bedienen, um ihre Interessen durchzusetzen. Nach ROTHBARD bestehe der Zweck des öffentlichen Schulwesens auch in der Demokratie vornehmlich darin, ein Unrechtssystem durch Indoktrination als Recht erscheinen zu lassen.

Auch in der Schweiz wird das Unterdrücken einer anderen Auffassung durch politische Machtmittel als durchaus legitim gehandhabt. Ein Beispiel hierzu kann der Argumentation um die Gesetzesinitiative "Für eine freie Schulwahl" entnommen werden, über welche im Juni 1983 im Kanton Bern abgestimmt wurde. Die Gegner der Initiative lehnten diese in der Vernehmlassung gerade darum ab, weil sie vermuteten, dass von einer grösseren Wahlfreiheit tatsächlich Gebrauch gemacht werden würde: "Bei der Annahme der Initiative rechnet man mit einer deutlichen Zunahme der Zahl von Eltern, welche ihre Kinder in eine Privatschule schicken möchten" (ERZIEHUNGSDIREKTION DES KANTONS BERN 1982, S. 3). Man ist sich also bewusst, dass sich verschiedene Eltern eine andere Schule wünschen, gesteht ihnen aber die Wahl nicht zu, sondern will sie an die Schulen binden, die man selber für richtig befindet und politisch mitbeeinflussen kann. Es mag eingeräumt werden, dass ja in der Schweiz grundsätzlich die Möglichkeit besteht, sein Kind in eine Privatschule zu schicken, so dass nicht von Unterdrückung und schon gar nicht von Gewaltanwendung gesprochen werden könne. Dazu meint jedoch BLANKERTZ (1989), die politische Fragestellung der Pädagogik werde in ihrer Bedeutung nicht geschmälert, sondern gesteigert, wenn die Gewaltpraxis sich in verfeinerte Praxisgewalt wandle, indem abweichende Auffassungen vertretende Eltern, Schüler und Lehrer nicht unmittelbar mit körperlicher Gewalt, sondern *über das Finanzierungssystem öffentlicher Schulen ausgeschaltet* würden.

Die Gegner der oben erwähnten Initiative scheinen sich auch bewusst gewesen zu sein, dass echte Wahlfreiheit stark von einer chancengleichen Finanzierung der Alternativen zur Staatsschule abhängig ist, so dass also durch Nichtfinanzierung die formal gegebene Wahlmöglichkeit eingeschränkt werden kann, denn es wird bemerkt: "Als Hauptgrund zu dieser Entwicklung [Zunahme des Privatschulbesuchs, C.D.] nimmt man die Möglichkeit der Kostenrückerstattung an" (ERZIEHUNGSDIREKTION 1982, S. 3).

Offensichtlich findet hier also gewollt, aber weder begründet noch öffentlich dargelegt Unterdrückung des Willens gewisser Menschen durch andere statt, ermöglicht durch das bestehende schulpolitische System. Wieweit ein gesunder demokratischer Staat auf Basis solcher Praxis grundsätzlich überhaupt möglich ist, bleibe dahingestellt.

b) Bevormundungsabsicht

Als etwas anders gelagert, aber nicht grundsätzlich verschieden vom obigen Punkt erweist sich das Ausüben von Bevormundung des einen Menschen bzw. des Staates gegenüber anderen Menschen. Hier wird weniger aus direktem, eigenen Interesseanspruch als aus Besorgnis um das "Allgemeinwohl" heraus operiert. Man geht, ob man dies offen zugibt oder nicht, davon aus, dass der einzelne Mensch nicht wirklich mündig und selbstverantwortlich ist oder sein kann. Es braucht, wie man glaubt, Menschen, die via Staatsapparat andere davor bewahren, Dinge zu tun, die – nach Ansicht der Ersteren – der Allgemeinheit oder dem einzelnen selber schaden könnten. So wird den Eltern, wenn es um Schulgestaltungs- oder Schulwahlfragen geht, nicht zugetraut, selber vernünftige Entscheide treffen zu können. Dies kann wiederum die oben erwähnte Diskussion um die Volksinitiative im Kanton Bern illustrieren. Besonders deutlich wird die Bevormundungsabsicht, wenn der Staat die Bürger vor "extremen Tendenzen" (ERZIEHUNGSDIREKTION 1982, S.3) und "fragwürdigen Schulkonzepten" (ebd.) schützen soll. Als Gegenargument zur Initiative wird genannt:

"Eine staatliche Finanzierung könnte zudem das Gründen von Privatschulen mit extremen Tendenzen erleichtern und einer neuen Standes- und Gruppenbildung Vorschub leisten. Der Aufbau und Betrieb fragwürdiger Schulkonzepte darf aber im Interesse der schulpflichtigen Kinder nicht geduldet werden" (ebd.).

Dies heisst aber nichts anderes, als dass man die Elternschaft nicht als mündig und entscheidungsfähig in dieser Sache betrachtet, denn man geht davon aus, dass der Staat, sprich: die Bürger mit Bevormundungsabsicht, bestimmen sollen, was "extreme Tendenzen" und "fragwürdige Schulkonzepte" sind. Zugleich nimmt man selbstredend in Anspruch, eine staatliche Schule zu führen, die jenseits von aller Fragwürdigkeit steht. Kommt unter den rechtlich Mündigen kein Konsens zustande, werden also in einem politisch kontrollierten Schulsystem die politisch Schwächeren entmündigt.

c) Die vermeintlich "neutrale" Schule

Mit obigen "extremen Tendenzen" etc. ist bereits der Punkt c) angeschnitten worden, nämlich das Thema der vermeintlich "neutralen Schulen". Indem man ein staatliches Schulmonopol vertritt, ohne dass man dabei indoktrinieren oder unterdrücken will, kann man dies nur unter der bewussten oder unbewussten Voraussetzung tun, dass es eine Schule geben kann, welche in ihrer Prägung neutral ist. Möglicherweise geht man davon aus, dass die Schule sich nach allgemein gültigen Normen und Werten richtet und dadurch nicht indoktriniert. Würde bezüglich dieser tatsächlich Konsens bestehen, könnte es allerdings keine Indoktrination durch die Schule und somit auch keinen Konflikt geben. Dem ist aber nicht so. Trotzdem halten verschiedene Menschen die staatliche Schule anscheinend tatsächlich für weltanschaulich neutral¹. Dies kommt dort zum Ausdruck, wo beispielsweise Alternativschulen als "Weltanschauungsschulen" bezeichnet werden. So heisst es in der Botschaft des Grossen Rates zur erwähnten Volksinitiative: "Die Annahme der Initiative wird die Gründung privater Schulen auch nach speziellen weltanschaulichen Auffassungen begünstigen" (Botschaft des Grossen Rates des Kantons Bern 1983, S.6). Mit dieser Haltung verschliesst man schlichtwegs die Augen vor der Tatsache, dass es eine neutrale Schule nicht geben kann. Jede Art von Schule prägt den Menschen auf ihre Art und Weise. Die einzelnen Beteiligten, das soziale Umfeld, die In-

¹ Eine solche Kategorisierung lässt sich allenfalls rechtfertigen, wenn den einzigen Bezugspunkt die christlichen Konfessionen der Landeskirchen bilden. Neutralität heisst dann vielleicht, dass die Schüler weder einseitig reformiert noch einseitig katholisch geprägt werden. Die Weltanschauungen der heutigen Bürgerinnen und Bürger sprengen jedoch zweifellos den Rahmen der Kategorien aus der Zeit des Kulturkampfes.

halte, die Methode, die Rahmenbedingungen usw., alles prägt in einer bestimmten Art und Weise, auch wenn dabei keine "Einheitsprägung" entsteht. Was man in der Schule tut, aber auch was man unterlässt, alles bestimmt die Art der Wirkung der Schule. Mag die Vielfalt innerhalb der Staatsschule auch in gewissen Belangen gross und nicht jeder Bereich gleich stark kontrolliert sein, von Neutralität kann nie gesprochen werden. Als neutral kann man die (Zwangs-) Schule nur irrtümlicherweise empfinden, weil man vielleicht mit seiner eigenen Weltanschauung an denjenigen in den öffentlichen Schulen nicht anstösst. Falls trotzdem noch an eine gewisse Neutralität der Schule geglaubt wird, wäre die Frage zu stellen, warum beispielsweise bei der Wahl von Schulbehörden heftige parteipolitische Kämpfe entstehen oder warum in schulpolitischen Entscheidungen Parteipolitik überhaupt relevant ist.

Diesen Punkt hat bereits JOHN STUART MILL (1991) in seinem 1859 erschienenen Essay *On liberty* deutlich gemacht. Er betrachtet eine durch den Staat besorgte Erziehung als "Zwingherrschaft über den Geist" (S. 145), als einen "Trick, um die Menschen einander genau gleich zu formen" (ebd.) und zwar gemäss der Form, welche der herrschenden Macht gefällt. Allerdings bleibt MILLS (1991) Position insofern paternalistisch, als er die Eltern vom Staat her verpflichtet sehen will, dem Kind "eine Erziehung zu geben, die es fähig macht, seine Rolle im Leben vor anderen und sich selber gut zu spielen" (ebd., S. 144).

Dass es auch heute Menschen gibt, welche die bestehenden staatlichen Schulen keineswegs als neutral erleben, mag folgende Elterndarstellung aus einem Zeitschriftenartikel zu "Home-schooling" belegen. Die betreffenden Eltern befürchteten schon vor der Einschulung ihres Kindes eine, ihrer Ansicht nach, "sich negativ auswirkende Beeinflussung der aufwachsenden Generation" (SCHMIDHEINY & SCHMIDHEINY 1991, S. 17), verursacht u.a. durch die staatliche Schule. Die Befürchtungen erwiesen sich für sie als berechtigt:

"Kaum war unser erstes Kind eingeschult, sollten sich unsere Vorahnungen bewahrheiten. Wir fanden bereits nach der Durchsicht des ersten Leseheftes stark familienfeindliche und antichristliche Inhalte im Unterrichtslehrmittel. Nach der Analyse weiterer Lesehefte stellten wir die Frage: Sollten, mussten sich unsere Kinder, mussten wir uns als Familie solcher staatlicher Beeinflussung unterziehen?"(ebd.).

Sobald also jemand in seiner Weltauffassung von der Mehrheitsnorm abweicht, deckt sich der Irrtum einer "neutralen" Schule auf. Nun gibt es jedoch nur zwei Wege zur Lösung des auftretenden Konfliktes. Der eine führt zu einem liberalen Schulwesen mit freier Wahlmöglichkeit und zwar *de jure* und *de facto*, der andere zur oben beschriebenen Unterdrückung der Andersdenkenden.

Man sieht, dass die drei oben aufgeführten Punkte stark zusammenhängen. Ein staatliches Schulmonopol wird dem einzelnen Menschen nie gerecht, sondern gibt einigen Menschen die Möglichkeit zur Machtausübung über andere. Dagegen opponiert die angelsächsische Schulkritik vehement. Ihr zufolge ist es "die 'Natur' des Menschen als denkendem, vernünftigen und handelndem Wesen, die ihn zum selbstbestimmten Eigentümer [besonders seiner selbst, C.D.] macht" (BLANKERTZ 1989, S. 168). Machtausübung, wie sie bezüglich der Schule durch den beschriebenen politischen Mechanismus entsteht, läuft dieser Selbstbestimmung und damit der Vernunft als grundlegendem, leitendem Prinzip zuwider. So fährt BLANKERTZ fort:

"Die Universalität der Vernunft kann sich nur geltend machen, indem vernünftige Individuen durch eigenes Denken zu den gleichen Schlüssen gelangen; jede Zuflucht zu anderen Mitteln des Geltend-Machens als Argumentieren, nämlich zu Gewaltmitteln, drückt, sofern sie als vernünftig auszuweisen versucht wird, einen Zweifel an der Uni-

versalität der Vernunft aus, d.h. bezweifelt die Vernunftfähigkeit der Gezwungenen" (ebd.).

Die Konsequenzen, die sich aus dieser Haltung dem anderen Menschen gegenüber ergeben, sind mit dem Bild vom mündigen Menschen, welches dem Demokratieprinzip in der Regel zugrundegelegt wird, nicht zu vereinbaren. Vielmehr führen sie zu einer Demokratie, welche treffender als Mehrheitsdiktatur zu bezeichnen ist.

Wer bevormundet, müsste auch Verantwortung übernehmen und Konsequenzen tragen. Dabei zeigt sich bezüglich eines bevormundenden Schulsystems ein weiteres Problem, und zwar dasjenige, dass niemand die absolut gute, fehlerfreie Schule gewährleisten kann. Es habe nämlich, so BLANKERTZ (1989), kein Mensch genug Wissen und Gewissheit der Konsequenzen seines Tuns, um anderen Menschen seine fehlerhaften Pläne aufzwingen zu dürfen. Tut er es dennoch, potenzieren sich die Fehler in den Plänen, weil ihre Reichweite grösser wird.

Hat man einmal prinzipiell erkannt, dass auch die Staatsschule indoktriniert, da es eine weltanschaulich neutrale Schule nicht geben kann, führt nur die echte Wahlmöglichkeit aus dem Konflikt heraus. Wenn man die Art und Weise der Indoktrination selber bestimmen kann und frei wählt, wandeln sich die "indoktrinierenden" Elemente zu "bildenden" um. Ob Wahlfreiheit nun jede Art von Schule prinzipiell ermöglichen oder ob der Staat gewisse Rahmenbedingungen setzen soll, darüber gehen die Meinungen der Befürworter eines freien Bildungswesens auseinander. Die angelsächsische Schulkritik räumt auch sogenannte manipulativen oder indoktrinierenden Schulen ein Existenzrecht ein. Denn erstens stellt sich hier letztlich auch das Problem, richtig von falsch oder gut von schlecht absolut unterscheiden zu können und zweitens sieht sie, in Anbetracht dessen, dass Staatsschule auch indoktriniert, die Wahlmöglichkeit als bestes Mittel an, Indoktrination zu minimalisieren:

"Ausweichmöglichkeiten zu haben, Alternativen zu ermöglichen, scheint ihnen [den angelsächsischen Schulkritikern, C.D.] der einzig verlässliche Garant dafür zu sein, dass soviel Bildung und so wenig Manipulation wie möglich entsteht" (ebd., S. 143).

BLANKERTZ (1989) vergleicht die gemeinte Freiheitsforderung mit der Pressefreiheit. Hier braucht man auch nicht mit allen Druckerzeugnissen einverstanden zu sein, um diese zu befürworten. Die Schäden, welche der freie Pressemarkt verursacht, werden als deutlich geringer eingeschätzt als solche, die eine politische Zensur verursachen würde. So gesehen ist eine Zensurierung im Schulbereich, wie sie beispielsweise Alternativschulen in der Schweiz faktisch auferlegt wird, unverständlich.

Oft wird befürchtet, dass ein freies Schulwesen ins gesellschaftliche Chaos führen würde, weil "die verbindende und ausgleichende Funktion der Volksschule" (Botschaft des Grossen Rates 1983, S. 6) verloren ginge und stattdessen einer "Zersplitterung und Isolierung von Sonderinteressen" (ebd.) Vorschub geleistet würde. BLANKERTZ (1989) macht in diesem Zusammenhang jedoch deutlich, dass es der angelsächsischen Schulkritik mit ihrer Forderung nach Freiheit nicht um eine einseitige, idealistische Befreiung des Individuums von gesellschaftlichen Zwängen oder besser von gesellschaftlicher Verantwortung geht, sondern um eine bessere und vernünftige Organisation in der Abstimmung zwischen individuellen Wünschen und gesellschaftlichen Gegebenheiten. So schrieb GOODMAN (1968):

"Frei wählen können heisst nicht, sich beliebig verhalten, sondern auf Wirklichkeit antworten" (GOODMAN 1968, S. 420, zitiert nach: BLANKERTZ 1989, S. 70).

Es geht also keineswegs um Willkür, sondern gerade um ein Handeln, welches sich den "objektiven Bedingungen" (BLANKERTZ 1989, S. 70) anpasst, nicht aber der Fremdbestimmung durch Menschen oder Menschengruppen in Machtpositionen unterliegt.

Zusammenfassend kann mit den Worten von BLANKERTZ gesagt werden:

"Der freie Bildungsmarkt würde den Skandal beenden, dass eine Gruppe von Menschen...das Leben praktisch aller Bürger beeinflusst, in es hineinregiert, ohne in geringster Weise auf die Zustimmung der Betroffenen angewiesen zu sein" (ebd. S. 143).

2.1.2. Bildungsfreiheit als Menschenrecht

Im Anschluss an die obige Argumentation, welche zeigt, dass ein staatliches Schulmonopol Unterdrückung, Bevormundung und Indoktrination impliziert, kann Bildungsfreiheit als "klassisches Freiheitsrecht" (JENKNER 1992, S. 90) im Sinne eines grundlegenden Menschenrechtes verstanden werden. JENKNER (1992) weist darauf hin, dass die bürgerlichen und politischen Freiheits- und Bildungsrechte das gebildete Individuum voraussetzen. Nur wer über entsprechende Kenntnisse und Fähigkeiten verfügt, kann seine Rechte wirklich wahrnehmen. Dabei bedeute, so JENKNER (1992), das Recht auf freie Bildung auch Abwehr gegen den Staat, welcher die freie Entfaltung der Persönlichkeit durch Bildung zu gewährleisten habe. Der Staat dürfe nicht, oder höchstens in engen, genau definierten Grenzen, in dieses Recht eingreifen, es behindern oder beschränken. Im Gegenteil entstehen aus dem Recht heraus Ansprüche gegenüber dem Staat:

"Die Wahrnehmung des Rechts auf Bildung setzt aber voraus, dass entsprechende Bildungsmöglichkeiten vorhanden sind. Insofern ist dieses Recht auch ein soziales Grundrecht, das *Ansprüche an den Staat* beinhaltet; er muss ein hinreichend differenziertes Bildungsangebot vorhalten, indem er eigene Bildungseinrichtungen bereitstellt und/oder freie gesellschaftliche Einrichtungen ermöglicht" (JENKNER 1992, S. 9).

Gerade solche Organisationen, welche sich gegenwärtig in Europa für ein liberaleres Bildungswesen einsetzen, weisen immer wieder darauf hin, dass Bildungsfreiheit ein Menschenrecht ist. So bringt beispielsweise die "Organisation internationale pour le développement de la liberté d'enseignement" (OIDE²) freie Bildung mit anderen Grundrechten des Menschen in Zusammenhang.:

"The freedom of education is a common liberty which comprises: freedom of expression (the right to teach); equality of opportunity (the right to learn); and freedom of thought (the right to follow the school of one's choice)" (OIDE² o.J., S. 21).

Ebenso versteht das "European Forum for Freedom in Education" (E/F/F/E³) das Recht auf Bildungsfreiheit und damit insbesondere Schulgestaltungs- und Schulwahlfreiheit, als grundlegendes Menschenrecht. Es wird hier u.a. auf das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit hingewiesen, welches auch vor der Schultüre nicht haltmachen dürfe. Der E/F/F/E-Mitarbeiter JENKNER schreibt: "Bildungsfreiheit ist Menschenrecht wie Religi-

² Kontaktadresse: OIDE², 32 rue de l'Athénée, CH-1206 Genève (Suisse); Tel. +41-22- 789-2949.

³ Europäisches Forum für Freiheit im Bildungswesen (E/F/F/E), Annener Berg 15, D-58454 Witten-Annen, (Deutschland); Tel. +49-2302-699442. Kontaktadresse der E/F/F/E-Ländergruppe Schweiz: EFFE-Ländergruppe Schweiz, Postfach 367, CH-8028 Zürich, Tel. +41 (0)1 382 42 25, Fax +41 (0)1 382 42 24.

onsfreiheit, Wissenschaftsfreiheit, Kunstfreiheit und Pressefreiheit" (JENKNER 1992 S. 42). Auch für das E/F/F/E steht fest, dass das Wahrnehmen des Rechtes auf Bildungsfreiheit bezüglich Schule und Unterricht jedoch nur dann möglich ist, wenn Schulpluralismus besteht. Darum fordert es ein rechts- und chancengleiches Angebot verschiedenster Schulen, "Mischwald statt Monokultur", wie JENKNER formuliert (ebd.). Dazu müssten drei Voraussetzungen erfüllt sein: Erstens müsste die Schulaufsichtsfrage neu geregelt werden, zweitens eine rechtliche und finanzielle Schulchancengleichheit geschaffen und drittens eine freie Lehrerbildung ermöglicht werden.

Damit das Menschenrecht als positives Recht wahrgenommen werden könnte, müsste also zuerst ein liberaleres, pluralistischeres Bildungssystem geschaffen werden. Vorher muss man jedoch einsehen, dass, wie oben gezeigt, durch das bestehende staatliche Bildungsmonopol die Persönlichkeit in zentralen Belangen bevormundet wird.

2.1.3. Berufung auf internationale Abkommen

Das Menschenrecht auf Bildungsfreiheit wird durch verschiedene internationale Abkommen gestützt. So verweist beispielsweise das E/F/F/E auf entsprechende Dokumente hin. Die folgenden Ausschnitte aus solchen beziehen sich auf das vorrangige Recht der Eltern, Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu bestimmen:

UNO, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, 10.2.48:

"(3) Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll" (zitiert nach JENKNER 1992, S. 13).

UNO, Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, 19.12.1966, Art. 13:

"(3) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die Freiheit der Eltern und gegebenenfalls des Vormundes oder Pflegers zu achten, für ihre Kinder andere als öffentliche Schulen zu wählen, die den vom Staat gegebenenfalls festgesetzten oder gebilligten bildungspolitischen Mindestnormen entsprechen, sowie die religiöse und sittliche Erziehung ihrer Kinder in Übereinstimmung mit ihrer eigenen Ueberzeugung sicherzustellen" (ebd., S. 15).

Wenn auch die staatliche Schulhoheit hier nicht grundsätzlich angezweifelt wird, werden doch die Elternrechte deutlich formuliert und man müsste sich fragen, unter welchen Bedingungen diese Rechte auch wahrzunehmen sind.

Am deutlichsten spricht für Bildungsfreiheit, welche auch freie Schulwahl beinhalten muss, die "Entschiessung zur Freiheit der Erziehung in der Europäischen Gemeinschaft" des Europarates vom 14.3.1984. Auch hier wird zunächst auf das Erziehungsrecht der Eltern hingewiesen:

"(1) ...die Eltern haben im Rahmen der gemeinsamen Verfassungsüberlieferungen der Mitgliedstaaten und der auf diesen beruhenden Gesetzen das Recht, die Erziehung und die Art des Unterrichts ihrer minderjährigen Kinder zu bestimmen" (zitiert nach JENKNER 1992, S. 31).

Im weiteren werden auch die Erziehungs- und Unterrichtsfreiheit direkt angesprochen:

"(6) die Freiheit der Erziehung und des Unterrichts ist zu gewährleisten" (ebd., S.32)

Diese allgemeine Forderung wird in Grundsatz (7) konkretisiert und differenziert:

- "(7) - die Freiheit der Erziehung und des Unterrichts beinhaltet das Recht, eine Schule zu eröffnen und Unterricht zu erteilen;
- diese Freiheit beinhaltet ferner das Recht der Eltern, für ihre Kinder unter den vergleichbaren Schulen eine Schule zu wählen, in der diese den gewünschten Unterricht erhalten; dabei muss einem Kind auch eine Schule offenstehen, die in Erziehung und Unterricht keiner Religion oder Weltanschauung Vorrang gibt;
 - Aufgabe des Staates kann es nicht sein, weder für konfessionsgebundene Schulen allgemein noch für Schulen einer bestimmten Konfession Empfehlungen zu geben oder sie zu bevorzugen, noch kann der Staat solche Empfehlungen oder Bevorzugen zugunsten nicht konfessionsgebundener Erziehung vornehmen;
 - entsprechend dem Recht der Eltern ist es deren Sache, über die Auswahl der Schule ihrer Kinder bis zu deren eigener Entscheidungsfähigkeit zu entscheiden; Sache des Staates ist es, die dafür nötigen Einrichtungen öffentlicher oder freier Schulen zu ermöglichen;
 - die Achtung der Gewissensfreiheit muss sowohl in öffentlichen Schulen, die unmittelbar dem Staat unterstehen, als auch in den ihm vertraglich angeschlossenen Einrichtungen gewährleistet werden;" (ebd., S. 32).

Besonders zu beachten ist an dieser Entschliessung die Tatsache, dass die erwähnten Freiheiten nicht nur formal gefordert werden sollen, ohne die Bedingungen einer Realisierung zu überdenken. So werden die Staaten in Grundsatz (9) dazu aufgefordert, die Wahlfreiheit auch finanziell zu ermöglichen:

- "(9) - aus dem Recht der Freiheit der Erziehung *folgt wesensnotwendig die Verpflichtung der Mitgliedstaaten, die praktische Wahrnehmung dieses Rechts auch finanziell zu ermöglichen* und den Schulen die zur Durchführung ihrer Aufgaben und zur Erfüllung ihrer Pflichten erforderlichen öffentlichen Zuschüsse ohne Diskriminierung der Organisatoren, der Eltern, der Schüler oder des Personals zu den gleichen Bedingungen zu gewähren, wie sie die entsprechenden öffentlichen Unterrichtsanstalten geniessen;
- dem steht jedoch nicht entgegen, dass von den freigegründeten Schulen ein gewisser Eigenbetrag als Ausdruck der Eigenverantwortlichkeit und zur Unterstützung ihrer Unabhängigkeit zu fordern ist;..." (ebd., S. 33; Hervorh. C.D.).

Die Entschliessung fordert, trotz einiger Einschränkungen und Vorbehalte, doch in überraschend deutlicher Sprache echte Bildungsfreiheit.

Leider sind die erwähnten internationalen Kodifizierungen noch wenig in die Praxis umgesetzt. (Fortschrittliche Ausnahmen, zumindest was die finanzielle Unterstützung nichtstaatlicher Schulen anbelangt, sind bekanntlich Finnland, Dänemark und Holland.) Wie JENKNER (1992) ausführt, haben die Abkommen z.T. nur deklamatorischen Charakter oder verpflichten zwar die Signatarstaaten, ohne aber deren Bürgern ein individuelles Klagerecht einzuräumen. Dies macht zwar die Abkommen einerseits relativ unwirksam, trotzdem aber können sie in jeweiligen konkreten politischen Diskussionen eine gewisse wegweisende Funktion übernehmen.

2.2. Pädagogische Argumente

Während im vorangehenden Teil darauf eingegangen wurde, wie ein staatliches Schulmonopol Freiheitsrechte beschränkt und Menschen entmündigt, soll hier der pädagogische Blickwinkel eingenommen werden. Es lässt sich zeigen, wie einerseits durch die Staatsdiktatur im Schulbereich ungünstige Voraussetzungen bestehen für die Verwirklichung allgemeiner pädagogischer Anliegen. Andererseits werden aber auch spezifische Aufgaben wie Erziehung zu Mündigkeit oder Selbständigkeit erschwert und in Frage gestellt.

2.2.1. Staat und Erziehung - ein grundsätzlicher Widerspruch

Betrachtet man, welche Grundprinzipien und Eigentümlichkeiten einerseits dem Staatswesen und andererseits der Erziehung innewohnen, lassen sich grundsätzliche Gegensätze erkennen. Werden Staat und Erziehung trotzdem so stark miteinander verknüpft, wie es beispielsweise in den Schulsystemen der Schweiz der Fall ist, müssen dazu Kompromisse geschlossen werden, die sich für die Pädagogik letztendlich nur kontraproduktiv auswirken können. PAUL JENNY (1972) gibt folgende Gegenüberstellung von Staat und Erziehung, so wie er die beiden versteht:

Staat

Der Zweck des Staates ist abgestellt und gerichtet auf die Kollektivbedürfnisse des Menschen.

Das Bestreben des Staates geht nach möglicher Gleichheit für alle. Sein typisches Bild ist die Uniform.

Der Staat trägt das Sicherheits-, Ordnungs- und Verwaltungsprinzip als wesentliches Merkmal in sich. Sein ungeteiltes Mittel zur Erreichung seiner Zwecke ist der Zwang.

Der Staat ist Zustand, Status.

Der Staat ist etwas Gewordenes. Er ist eine Errungenschaft der neueren Menschheit. (JENNY 1972, S. 124/125).

Erziehung

Die Erziehung richtet sich auf den Menschen als solchen, auf die Individualbedürfnisse des Menschen, auf die Bildung des einzelnen Menschen zum Menschen.

Sie ist gegründet auf das besondere, einmalige Verhältnis vom Erzieher zum Zögling, vom Lehrer zum Schüler und umgekehrt.

In der Erziehung besteht naturgemäss stets eine unendliche Verschiedenheit der Situationen, der Bedürfnisse, als Individualisationen und Individualbedürfnisse. Sie ist lebendig in der Mannigfaltigkeit.

Das höchste Prinzip aller Erziehung, wie allen Geisteslebens, ist das Schöpferische. Darum Erziehungskunst.... Sie kann sich nur in der Freiheit entfalten. Jeglicher Zwang von aussen, jegliche Systematisierung wirkt tödlich auf sie.

Die Erziehung ist Handlung, Vorgang, Prozess, Geschehnis, Entwicklung.

Die Erziehung ist ein ewiges Bedürfnis des Menschen. Sie ist so alt wie der Mensch selber.

Es sind also viele tiefgreifende Unterschiede und Polaritäten zwischen Staat und Erziehung zu erkennen. Durch die Vorherrschaft des Staates drängen sich der Erziehung Tendenzen, Zwecksetzungen und Zustände auf, die ihr fremd oder geradezu feindlich sind. So drückt sich beispielsweise der Konflikt Uniformität-Vielfalt gerade im staatlichen Schulwesen aus, indem eine Schule für alle Kinder gleich angemessen sein soll. Es muss auch hier darauf hingewiesen werden, dass ein staatliches Schulmonopol den problematischen Anspruch erhebt, die "richtigen" pädagogischen Vorstellungen zu realisieren. Das Festlegen von solchen "richtigen Vorstellungen" ist jedoch eine Grundproblematik in der Pädagogik. BLANKERTZ (1989) weist

darauf hin, dass die angelsächsische Schulkritik diese Begründungsfrage immer und immer wieder stelle und für sie feststehe, dass niemand das Recht habe, dem anderen seine Vorstellungen aufzuzwingen.

Ein weiterer fragwürdiger Faktor, welcher durch die Verknüpfung von Staat und Schule entsteht, ist die Funktion der Reproduktion des Staates, welche einer staatlichen Schule unweigerlich zukommt. Jedes politische System, ob demokratisch oder totalitär, versucht, sich durch die von ihm kontrollierte Schule zu reproduzieren. Damit wird aber ein politisches System über den Menschen gestellt, welcher als mündiger, selbständiger Mensch doch sein politisches Umfeld selber gestalten können sollte. Wahlfreiheit zwischen verschiedenen, auch nicht-staatlichen Schulen, würde diesen Reproduktionsmechanismus wenigstens der Möglichkeit nach durchbrechen.

2.2.2. Mehr pädagogische Produktivität durch ein freies Bildungswesen

Die Vorherrschaft des Staates im Schulbereich wirkt sich in verschiedenster Art kontraproduktiv auf das pädagogische Arbeitsfeld aus. Ein freies Bildungswesen könnte dagegen viel mehr Dynamik und Produktivität entwickeln. So wäre in einem liberaleren System die Umsetzung einer bestimmten pädagogischen Konzeption nicht an die politischen Machtkämpfe gebunden. BLANKERTZ (1989) weist darauf hin, wie in diesen Machtkämpfen Kompromisse eingegangen werden müssen, welche die ursprünglichen Intentionen verwässern oder gar verkehren. Dazu komme, dass ein gewonnener Kampf, also eine administrativ durchgesetzte bzw. verhinderte Reform durch die Zwangswirkung auf unwillige Lehrer, Schüler und Eltern weitere Verwässerung und Verkehrung bewirkten. Auf dem freien Erziehungsmarkt könnten dagegen "Maximalvorstellungen" realisiert werden, da nur eine genügend grosse Minderheit überzeugt und interessiert sein müsste. Im Gegensatz zu staatlichen Schulkonzepten erheben solche "Maximalvorstellungen" jedoch keinen Anspruch auf universelle Gültigkeit und allgemeine Verbindlichkeit. Vielmehr kann durch Pluralismus auf flexible Art und Weise den jeweiligen erzieherischen Bedürfnissen entsprochen werden. Die Kräfte, die sich im Kampf um Ermöglichung oder Verhinderung einer bestimmten Konzeption aufreiben, könnten statt dessen produktiv eingesetzt werden. Dabei soll, wie auch BLANKERTZ (1989) ausdrücklich bemerkt, nicht Kritik an Experimenten oder anderen Auffassungen unterbunden werden. Die Argumentation als Interventionsmittel bleibt selbstverständlich bestehen. Dabei ausgeschlossen wird nur die Drohung, den anderen mit seiner Auffassung nicht gelten zu lassen. Dies bringt zudem den Vorteil mit sich, dass die Auseinandersetzung über bestimmte Erziehungs- und Bildungsfragen weniger in ausserpädagogischen, durch andere Interessen geprägten Kämpfen ausgetragen wird und dafür die pädagogischen Fragen als solche viel mehr Gewicht gewinnen und die eigentliche Problemstellung bleiben.

Ein freies Bildungswesen würde zweifellos zu einem stärkeren Engagement von Lehrern, Eltern und Schülern führen. In der heutigen Situation, in welcher jeder dieser drei beteiligten Gruppen mehr oder weniger Zwang auferlegt wird, zeigt sich oft eine grosse Passivität auf allen Seiten: Zurückhaltung der Eltern, Beamtentum und Jobmentalität bei den Lehrern und Desinteresse bei den Schülern. Dies kann zumindest teilweise dadurch erklärt werden, dass die staatliche Schulhoheit die Beteiligten von echter Verantwortung entbindet oder das Übernehmen einer weitergehenden Verantwortung nicht zulässt. So zeigt JENNY (1972), wie der Lehrer der eigentlichen Erziehungsaufgabe, bei welcher er in erster Linie als Mensch dem Menschen gegenüber verpflichtet wäre, gar nicht gerecht werden kann, da er, im staatlichen Schulwesen eingespannt, Staatsbeamter ist und diesbezüglich seine oberste Verpflichtung hat. Der Lehrer sei nicht in der Lage, das, was ihm aus der jeweiligen Erziehungssituation dem

einzelnen Kind gegenüber erforderlich erscheine, zu realisieren, denn er sei eingespannt in ein System, welches die Tendenz zu Gleichheit und Nivellierung in sich trage.

"Der Lehrer hat ein fixiertes Ziel, auf das er hinstreben muss und von dem er von Staates wegen, wenn er nicht ein pflichtvergessener Lehrer sein will, nicht abweichen darf" (JENNY 1972, S. 113).

Der Lehrer kommt, so JENNY, wenn er seine Erziehungsaufgabe wirklich ernst nimmt, "in die furchtbarsten Konflikte" (ebd.) hinein. Weil eigene Impulse nicht gefragt sind und selbstverantwortliches Handeln nicht möglich ist, da von einem gewissen Punkt an kein Spielraum für eigene Ideen und Konzepte vorhanden sind, sind Jobmentalität und Minimalistentum vorgeprogrammiert.

Aehnlich ist die Situation auf Seiten der Eltern. Auch hier sind Engagement und Initiativekraft heute nicht wirklich gefragt. Der Staat garantiert die Schule, man braucht sich als Eltern nicht einzusetzen. JENNY sagt: "Die Staatsschulen sind traditionell gewordene, gewohnheitsmässig vorhandene Staatseinrichtungen" (ebd., S. 14). Wenn etwas aber gewohnheitsmässig vorhanden ist, versickert das wache Interesse dafür in der Regel. So gehen der Schule auch von Elternseite her Initiativekräfte, Impulse und Unterstützung verloren. Wollen sich Eltern engagieren, möchten sie mitbestimmen, mitgestalten, bietet die Staatsschule mit ihrem vorgegebenen Konzept kaum Möglichkeiten dazu. Es besteht aber auch nicht die Möglichkeit, eine andere Schule zu wählen, ohne dass man dabei zumindest finanziell diskriminiert würde. Durch diese Situation wird auch das Zustandekommen einer Schulgemeinschaft, im Sinne eines gemeinsamen Engagements der direkt an der Schule Beteiligten, behindert, da der Staat als unpersönliches, aber dominierendes Zwischenglied zwischen Eltern, Schülern und Lehrern steht. Was dadurch der Staatsschule an produktiven Kräften abgeht kann man abschätzen, wenn man das Schulleben verschiedener Schulen in freier Trägerschaft betrachtet.

Wie JENNY (1972) weist auch das E/F/F/E auf die "verschütteten Selbstgestaltungskräfte im Schulleben" hin (JENKNER 1992, S. 49), welche "aus bürokratischer Fürsorge und Bevormundung" (ebd.) befreit werden sollen und wendet sich gegen die kontraproduktiv wirkende monopolistische Einheitsschule.

Auch die angelsächsischen Schulkritiker weisen auf die durch die Zwangszuweisung herbeigeführte Gefahr von Desinteressen seitens Lehrer wie auch Eltern und Schüler hin. Die "Zwangsschule" (BLANKERTZ 1989, S. 94) kann dieser Kritik gemäss sogar als "Brutstätte des Sich-gehen-lassens" (ebd.) angesehen werden, weil sie den inneren Antrieb zur Disziplin und den äusseren Druck zu Verantwortung zumindest teilweise aufhebt. Dies wird auf Lehrerseite z.B. durch eine sichere Beamtenstellung auf Lebenszeit, wie sie in einigen Ländern vorkommt, gefördert. Auf Eltern und Schülerseite jedoch besteht die Gefahr ebenfalls, denn da die Schule grundsätzlich gezwungen ist, jeden Schüler aufzunehmen, besteht weder für Eltern noch Schüler Druck, durch Erziehung bzw. Selbsterziehung für ein Mindestmass an Kooperation und Anpassung zu sorgen. Die angelsächsische Schulkritik geht soweit, zu behaupten, dass das öffentliche Schulwesen durch seine blosse Existenz die Reproduktionsbedingungen von Gesellschaft gefährde, "weil es irrationales, vielleicht sogar kriminelles Verhalten sozialisiert" (ebd., S. 81).

Ein freies Bildungswesen würde also die Chance bieten, Initiativekräfte aufleben zu lassen und würde den an Schule und Erziehung Beteiligten echte Verantwortung übertragen. Damit wäre der heutigen Situation ein Ende gesetzt, in welcher für die pädagogische Aufgabe zwar verschiedene Teilverantwortungsbereiche bestehen, niemand aber wirkliche Verantwortung zu tragen hat oder tragen kann. Es würden also Rahmenbedingungen geschaffen werden, welche die Möglichkeit sinnvoller und verantworteter pädagogischer Arbeit erst richtiggehend schaffen würden.

2.2.3. Erziehung zu Toleranz und Mündigkeit

Das Anliegen, den Menschen zu Selbständigkeit und Mündigkeit sowie zu Toleranz zu erziehen, wird immer wieder als zentrales Erziehungsmotiv bezeichnet und ist in unserem Kulturkreis allgemein akzeptiert. Verschiedene Kritiker des staatlichen Schulmonopols wiesen früher und weisen auch heute jedoch darauf hin, dass die Zwangsschule und Erziehung zu Mündigkeit und Toleranz ein Paradoxon bilden. So argumentiert BLANKERTZ (1989), die Staatsschule könne unter dem Bildungsmonopol grundsätzlich nicht für eine Gesellschaft der freien Entscheidung orientieren, da ihre strukturellen Bedingungen auf der Negierung von Freiwilligkeit, auf Zwang beruhe, so dass ihr "heimlicher Lehrplan" (ebd. S. 67) stets die Reproduktion von Unfreiwilligkeit und Unmündigkeit beinhalte. So kann aus der Staatsschule auch keine Stabilität gewonnen werden für eine Gesellschaft, welche auf Toleranz aufgebaut sein soll. Denn, wie BLANKERTZ weiter ausführt, beinhalte ein einheitliches Bildungswesen in sich eine indoktrinierende Wirkung, die jedes Lehren von Toleranz karikiere, denn die Verweigerung von Wahlfreiheit sei praktizierte strukturelle Intoleranz. Und es seien gerade jene, die von der Notwendigkeit gemeinsamer Werte überzeugt sind, die Erziehung zum Indoktrinationsinstrument machten, da sie die Werte allgemein verbindlich machen wollten. Monopolisierung ist so auch ungeeignet, die Weitergabe von gesellschaftlichen Spannungen zu verhindern. Gerade erzwungene Massnahmen der Integration dürften, so BLANKERTZ (ebd.), zu verschärftem Hass seitens der Zwangsintegrierten führen.

Das E/F/F/E nimmt hier dieselbe Position ein wie die angelsächsische Schulkritik: "Erziehung zu Toleranz kann nicht in einem Zwangssystem gelingen" (JENKNER 1992, S. 49). Es soll auch gerade in einem pluralistischen Schulwesen Schulfrieden herrschen bzw. ein "Verständigungsfrieden" (ebd.) zwischen den verschiedenen Schulrichtungen angestrebt werden. JENKNER schreibt:

"Die Achtung gegenüber den Andersdenkenden duldet keine ideologische Zwangseinigung. Erst durch die Entwicklung dieser Dialogfähigkeit auf dem Boden eines anerkannten Schulfriedens kann Erziehung zu Toleranz gelingen" (ebd.).

Ein freies Bildungswesen soll also das Paradoxon aufheben, dass ein System, welches Schüler, Lehrer und Eltern weitgehend entmündigt, zu Mündigkeit erziehen soll. Dadurch soll schliesslich auch eine grössere gesellschaftliche Stabilität angestrebt werden als sie durch Zwangshomogenisierung erreicht werden kann.

Die obigen Punkte dürften gezeigt haben, dass erst ein freies Bildungswesen die notwendigen Voraussetzungen für optimale pädagogische Arbeit bieten würde.

2.3. Gesellschaftlich-soziale Argumente

Zur Rechtfertigung des staatlichen Schulwesens wird u.a. oft angeführt, dass nur ein einheitliches, staatliches Schulsystem die Chancengleichheit der verschiedenen sozialen Bevölkerungsschichten gewährleisten könne. Impulse für ein freies Bildungswesen werden abgelehnt mit der Begründung, dass das Entstehen von Elite- und Standesschulen nicht begünstigt werden solle (vgl. z.B. GROSSER RAT DES KANTONS BERN 1983, S. 9). Diese Position hält jedoch den Argumenten der Befürworter eines liberalen Systems nicht stand. In der Schweiz ist es heute doch gerade so, dass nur diejenigen Bürger die Möglichkeit zu einer

Schulwahl haben, welche über genügend Geldmittel verfügen, so dass ihnen die Finanzierung einer Privatschule keine Schwierigkeiten bereitet. Die diesbezügliche Analyse der angelsächsischen Schulkritik geht weiter. Es wird die Frage gestellt, wie die Unterschiede armreich zustandekommen und zustandegekommen sind. Die liberale und anarchistische ökonomische Theorie versucht systematisch nachzuweisen, dass gerade der Markt zu mehr Gleichheit führen würde, während es die staatlichen Interventionen sind, z.B. im Erziehungsbereich, die Ungleichheiten schaffen und aufrecht erhalten. "Wenn dies stimmt", meint BLANKERTZ, "wäre es absurd, mit der Staatsschule gegen die Ungleichheit ankämpfen zu wollen" (BLANKERTZ 1989, S. 137).

Ein freies Bildungswesen würde dagegen die Möglichkeit bieten, die Finanzierung der Schulen in einer Art und Weise zu regeln, welche für alle sozialen Schichten echte Wahlmöglichkeiten schafft. Es gibt verschiedene Finanzierungsmodelle, welche die Frage einer Chancengleichheit der sozialen Schichten sehr wohl zu berücksichtigen vermögen (vgl. hierzu z.B. VAN LITH 1985 oder CHUBB & MOE 1990).

Auch BLANKERTZ (1989) vertritt also die These, dass der Chancengleichheit durch Dezentralisierung und Entmonopolisierung mehr gedient werden könnte als durch eine einheitliche Bildungsorganisation. Dies besonders darum, weil eine zentralistische Einheitschule immer an einem Mittelmaß orientiert sei und es damit schwierig werde, dem einzelnen und besonders dem abweichenden Schüler gerecht zu werden. Das "Mittelmaß" sieht die angelsächsische Schulkritik in den USA geprägt durch die soziale Mittelschicht (vgl. ebd., S. 83).

Dazu kommt ein weiteres Problem: Das staatliche Schulsystem soll eventuelle Opfer vor Ungleichheit schützen. Solcher Schutz schliesst jedoch notwendig Bevormundung mit ein. Damit ist ein wesentlicher Teil an Ungleichheit jedoch gerade konstituiert, da Bevormundete und Bevormundende stets ungleich gestellt sind.

Chancengleichheit soll nicht bedeuten "gleiche Sklaverei für alle", sondern gleiche Chance auf Selbstverwirklichung. Und weil nur ein vielfältiges, flexibles Bildungswesen der Vielfalt der Menschen entsprechen kann, wird Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit nur durch ein solches zu erreichen sein.

Damit ist eine ganze Anzahl Argumente vorgebracht, die in der heutigen Diskussion vielerorts weder von Pro- noch von Contra-Positionen eingehend reflektiert werden. Es handelt sich um Gesichtspunkte, welche weder aufgrund lehrergewerkschaftlicher Interessen noch irgendeiner politischen Parteiprogrammatik kurzhand abgetan werden können, da sie als Grundsatzfragen den einzelnen, urteilsfähigen Menschen jenseits ökonomischer und parteipolitischer Ueberlegungen ansprechen.

3. Reformansätze jenseits der Dichotomie Markt - Staat

Die oben dargestellten Argumente legen nahe, dass bei konkreten Reformfragen Ueberlegungen angestellt werden müssen, welche über die blosse mögliche Angliederung von Bildung an den ökonomischen bzw. an den politischen Bereich hinausgehen. Die Aufgabe der Bildung kann weder den politischen noch den ökonomischen Kräften überantwortet werden. Auf diesen Sachverhalt macht beispielsweise OSTERWALDER (1993a, 1993b, 1994) mit einem interessanten historischen Hinweis aufmerksam. Ausgangspunkt ist auch für ihn die Gegenüberstellung Markt - Staat, wie sie die neoklassische Oekonomie diskutiert. Indem diese nun die beiden Bereiche gegeneinander ausspielt, lasse sie eine dritte, in der klassischen Oekonomie ein-

geführte, Dimension ausser acht, nämlich diejenige der *Oeffentlichkeit*. Der Bereich der Oeffentlichkeit sei "dem Staat plebiszitär und dem Markt in der Freiheit der Kontrahenten vorge-lagert" (OSTERWALDER 1994, S. 18). Das Funktionieren von Staat ebenso wie dasjenige von Markt setzen Individuen voraus, die als autonome Subjekte konstituiert sind. Während für den Marktbereich Angebot, Nachfrage und Preis und für denjenigen des Staates Macht und Mehrheit die relevanten Grössen sind, soll Oeffentlichkeit von Rationalität und Wissenschaft und von den Kategorien wahr - falsch geprägt sein. Im Bereich der Oeffentlichkeit sei historisch eine entsprechende öffentliche Bildung entstanden. So schreibt OSTERWALDER (1994):

"Schule als öffentliche Institution, die vom Staat finanziert, aber von Wissen und Kultur reguliert ist und damit allen die Wahl offen hält, dasjenige Wissen zu erwerben, womit sie sich selbständig gegenüber Oeffentlichkeit und Berufswahl situieren können, ist weder eine Schöpfung des Marktes noch der 'welfare'-Oekonomie des Staates, sondern der Oeffentlichkeit selbst, die beide erst ermöglichte" (ebd., S. 20).

Wenn heute die neoklassische Oekonomie nur noch mit der Gegenüberstellung Markt-Staat argumentiere, müsste dieser Wechsel in der ordnungspolitischen Situierung begründet werden, dürfe also der Oeffentlichkeitsaspekt nicht ohne Erklärung fallengelassen werden. "Weder Markt noch Staat können die Stellung der Oeffentlichkeit und ihren spezifischen Regelungsmechanismus ersetzen" (ebd.).

Dieser zusätzliche Aspekt vermag tatsächlich den Diskussionshorizont um eine entscheidende Dimension zu erweitern, denn es wird der Mensch als ein über staatspolitische und wirtschaftliche Bereiche hinausragendes Wesen ernst genommen. Allerdings ist OSTERWALDER (1994) anscheinend der Meinung, dass die "öffentlich-staatliche Schule" (S. 18) tatsächlich öffentliche Bildung gewährleiste (vgl. S. 18; S. 20). Dies muss jedoch aufgrund der oben ausgeführten Gedanken zur Paternalismus- und Menschenrechtsproblematik stark in Frage gestellt werden, und es scheinen grosse Zweifel angebracht, ob wir heute tatsächlich einen machtfreien Oeffentlichkeitsbereich haben. OSTERWALDER (1994) deutet selber an, dass dies bezweifelt werden könnte (vgl. S. 21). Wie oben gezeigt worden ist, gibt es tatsächlich Menschen, welche den Schulbereich als deutlich machtgeprägt erleben. Nicht zuletzt dürfte dies für all diejenigen Eltern gelten, welche ihre Kinder in Alternativschulen schicken und dort die andauernden finanziellen Ueberlebenskämpfe hautnah miterleben. Solange zudem die Besetzung von Universitätslehrstühlen und von verschiedenen Schulbehörden letztlich politischen Entscheidungen unterliegen, muss in Frage gestellt werden, ob der Oeffentlichkeitsbereich heute tatsächlich über genügend Distanz zu Markt *und* Staat verfügt.

Ein weiterer heikler Punkt dürfte dem von Rationalität und Wissen(-schaft) gesteuerten Oeffentlichkeitsbereich immanent sein: Es fragt sich, wie die Binnenstrukturen dieses Bereichs zu gestalten wären, damit er seinen Oeffentlichkeitscharakter im strengen Sinne beibehalten kann. In der Zeit postmoderner Wissenschaftstheorie dürfte der Umgang mit dem Code wahr-falsch (vgl. OSTERWALDER 1994, S. 17) mehr (Konsens-) Probleme bieten als zur Zeit eines Adam Smith. Wenn sich schliesslich bei schwer zu entscheidenden Wahrheitsfragen innerhalb der Wissenschaften *wissenschaftssoziologisch* begründete Machtpositionen etablieren und zu Entscheidungsträgern werden können, dürfte damit die Hauptlegitimation dieses "Oeffentlichkeitsbereiches" fallen. Konsequenz dieser Kritik soll hier nicht die Aufgabe des Anspruchs auf einen derartigen Bereich sein, aber es müssen dessen Binnenstrukturen hinterfragt werden.

Gerade *wenn* man von der Notwendigkeit eines Bereiches überzeugt ist, welcher dem Staat wie dem Markt vorgelagert ist, erscheint es fragwürdig, das Paternalismusproblem zu übergehen und bei der heutigen öffentlich-staatlichen Schule zu verharren, wie dies OSTERWALDER (1994) nahelegt. Konsequenter ist da offensichtlich HERRMANNSTORFER (1993) mit seinen

Reformperspektiven. Diese knüpfen an der gesellschaftsreformerischen Idee der "Dreigliederung des sozialen Organismus" (STEINER 1991) an, welche auf den Abbau der Machtkonzentration im Einheitsstaat durch die Entflechtung von Wirtschaftsbereich, politisch-juristischem und geistig-kulturellem Bereich hinzielt. HERRMANNSTORFER (1993) spricht die dem Staatsschulsystem immanente Bevormundungsproblematik gezielt an und versteht sie geradezu als "Ueberlebensfrage der Demokratie" (S. 6). Für ihn ist eine freie Schulwahl und insbesondere das Initiativrecht, eine neue Schule zu gründen, unabdingbar (vgl. ebd., S. 9). Sein Vorschlag geht dahin, nicht nur den einzelnen Schulen Selbstverwaltung zuzugestehen, sondern auch für das gesamte Schulwesen staatsunabhängige Selbstverwaltungsorgane zu schaffen, zusammengesetzt aus Vertretern der einzelnen Schulen. Diese Organe könnten anstelle des Staates Koordinationsaufgaben übernehmen, die Lehrerbildung besorgen und als Beschwerdeinstanz funktionieren. Als Finanzierungsmodus schlägt HERRMANNSTORFER (1993) eine öffentliche Finanzierungsform nach der Art der Bildungsgutscheine vor. Da bei einer staatlichen Finanzierung jedoch stets die Gefahr einer weiteren Einflussnahme auf die Bildungsinhalte besteht – HERRMANNSTORFER (1993) verweist auf derartige Mechanismen im relativ offenen System Hollands – hätte der Staat nur mehr die Aufgabe, das Schulgeld einzuziehen, nicht aber es einzunehmen. Er würde also lediglich als Inkassoinstrument dienen, ähnlich wie dies heute im Falle der Kirchensteuern geschieht. Ueber das Geld verfügen würden die Bildungsnachfragenden.

Dies sind weitgreifende Reformperspektiven, welche zur Zeit die Grenzen des realpolitisch Realisierbaren strapazieren dürften. Allerdings ist zu sagen, dass im Sinne der oben dargelegten Argumente auch eine weniger weitreichende Liberalisierung die Problematik deutlich entschärfen könnte. So wäre beispielsweise durch eine Regelung, welche die öffentlich-staatlichen Schulen im Ist-Zustand belassen, jedoch die Existenz öffentlicher Schulen in freier Trägerschaft angemessen unterstützen würde, die staatliche Bevormundung wenigstens zum Teil aufgehoben.

Zum Schluss soll kurz ein Kernproblem angesprochen werden, welches sich im Zusammenhang mit der Realisierung einer Liberalisierung stellt, nämlich die Bedenken bezüglich des Funktionierens einer allzu(bildungs-)pluralistischen Gesellschaft. Es ergibt sich daraus die Frage nach allfälligen Minimalvereinbarungen, welche für ein Zusammenleben verschieden interessierter und unterschiedlich orientierter Menschen unabdingbar sind. Dazu ist zunächst zu sagen, dass man geradezu Irrationalität unterstellt, wenn man davon ausgeht, bei einem staatsunabhängigen Bildungssystem würden von den Beteiligten Koexistenz und die Lösung gemeinsamer Probleme nicht angestrebt werden. Vielleicht kann man allerdings Irrationalität nicht absolut ausschliessen. Doch würden weiter Menschenrechte, Kinderschutzgesetze etc., wie sie heute bereits bestehen, absoluter Willkür Grenzen setzen. Für eine darüber hinausgehende Konsenssuche könnte zudem der Ansatz von JOHN RAWLS (1992) als Leitidee dienen, nach welchem man sich zur Einigung in politischen Grundfragen auf einen *minimal notwendigen* Konsens zu beschränken hätte. Dieser dürfte im Bildungsbereich etwa zur Verpflichtung, die Möglichkeiten zur Partizipation an den öffentlichen Prozessen und die Toleranz zu fördern, führen, was die betroffenen Menschen in ihrer Mündigkeit und Gestaltungsautonomie nur sehr minimal einschränken, dass Führen gesellschaftsgefährdender Schulen (Fundamentalismus, Rechtsextremismus etc.) jedoch unterbinden würde.

Vielleicht ist es tatsächlich so, dass sich die Ueberlebensfrage von Schule langfristig aus ganz anderer Richtung stellt, als sie die aktuelle Privatisierungsdebatte vorgibt, nämlich von Seiten der technologischen Entwicklung her, wie dies OELKERS (1993) als Möglichkeit prognostiziert. Lernprogramme könnten Teilaufgaben der Schule u.U. effizienter und kostengünstiger

erfüllen. Die Forderung nach Freiheit im Bildungsbereich aufgrund der obigen Argumente *gewinnt* aber angesichts solcher Prognosen an Brisanz. Gerade *wenn* sich diesbezüglich Entscheidungen aufdrängen, ist Entscheidungsfreiheit der direkt an Erziehung und Bildung Beteiligten unabdingbar, um Lösungen zu finden, die auch tatsächlich verantwortet werden.

Arlesheim, im Januar 1996

Clemens Diesbergen

Literatur:

- Basler Zeitung: Schule zwischen Geld und Geist. In: Basler Zeitung, 14.1.95, S. 37.
- Blankertz, S.: Legitimität und Praxis. Oeffentliche Erziehung als pädagogisches, soziales und ethisches Problem. Studien zur Relevanz und Systematik angelsächsischer Schulkritik. Wetzlar (Büchse der Pandora) 1989.
- Chubb, J. E., Moe T. M.: Politics, Markets & America's Schools. Washington DC (The Brookings Institution) 1990.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (Hrsg): Vortrag der Erziehungsdirektion an den Regierungsrat zuhanden des Grossen Rates betreffend die Gesetzesinitiative: "Für eine freie Schulwahl". Bern 15.11.1982.
- Friedman, M.: Capitalism and freedom. Chicago (The University of Chicago Press) 1962.
- Grosser Rat des Kantons Bern (Hrsg.): Botschaft des Grossen Rates des Kantons Bern zur kantonalen Volksabstimmung vom 5. Juni 1983.
- Herrmannstorfer, U.: Wie unabhängig müssen Schulen sein? Vortrag vom 12.11.93 an der Universität Zürich. Hrsg. vom Geschäftskreis "Schweiz im Gespräch", Postfach 338, 6330 Cham.
- Jenkner, S. (Hrsg): Internationale Erklärungen und Uebereinkommen zum Recht auf Bildung und zur Freiheit der Erziehung. Schriftenreihe des European Forum for Freedom in Education, Bd. 1. Frankfurt am Main (Info3-Verlag) 1992.
- Jenny, P.: Zum Thema: Staat und Erziehung. In: Englert, C., Jenny, P., Zbinden, H.W.: Mensch, Schule, Staat und Menschheit. Basel (Zbinden) 1973.
- Kienbaum-Bericht für den Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1991.
- Lith, U. van: Der Markt als Ordnungsprinzip des Bildungsbereiches. Verfügungsrechte, ökonomische Effizienz und die Finanzierung schulischer und akademischer Bildung. München (Oldenburg) 1985.
- Mill, J. S.: Ueber die Freiheit. Stuttgart (Reclam) 1991. (Engl. Original 1859)
- Oelkers, J.: Bildungspolitik und die Liberalisierung der Schule. Dokumentation zum Referat am WWZ-Forum "Liberalisierung im Bildungswesen - Chance für Vielfalt, Qualität und Wirksamkeit?" am 27.10.1993 in Basel.
- Organisation internationale pour le developpement de la liberté d'enseignement (OIDE) (Hrsg): Liberté d'enseignement. Les textes. Genève o. J.
- Osterwalder, F.: Schule und Unterricht im ordnungspolitischen Konzept der klassischen und neoklassischen Oekonomie. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/1993a, S. 85-108.
- Osterwalder, F.: Die Auswirkung von Marktprojekten im Bildungswesen - einige ausgewählte Forschungsergebnisse. Dokumentation zum Referat am WWZ-Forum "Liberalisierung im Bildungswesen - Chance für Vielfalt, Qualität und Wirksamkeit?" am 27.10.1993b in Basel.
- Osterwalder, F.: Markt, Staat, Oeffentlichkeit und Bildung. Privatisierung der Schule? In: VPOD-Magazin 86 (1994), S. 14-21.
- Rawls, J.: Die Idee des politischen Liberalismus. Aufsätze 1978-1989. Hrsg. v. W. Hirsch. Frankfurt/M. 1992.
- Rothbard, M. N.: Historical Origins. In: Rickenbacker, W. F.: The Twelve-Year Sentence. LaSalle (Open Court) 1974.
- Schmidheiny, R., Schmidheiny, J.: Ich bin in der Schule zu Hause. In: endlich! 2 (1991). S. 17-20.
- Steiner, R.: Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft. Dornach (Rudolf Steiner Verlag) 1991 (¹1919).
- Straubhaar, Th./Winz, M.: Reform des Bildungswesens. Kontroverse Aspekte aus ökonomischer Sicht. Bern (Haupt) 1992.

- Straubhaar, Th./Winz, M.: "Mehr Markt im Bildungswesen" – Oekonomische Argumente. In: Schweizer Schule 6 (1994), S. 3-10.
- Straubhaar, Th.: Ueberholtes staatliches Bildungsmonopol. Die Suche nach Spielraum für private Anbieter. In: Neue Zürcher Zeitung, 7.5.1992, S. 85.
- Straubhaar, Th.: Reformvorschläge für das Bildungswesen aus ökonomischer Sicht. In: Schweizer Erziehungsrundschau 4 (1993) S. 10-14.
- Strittmatter, A.: Privatisierung der Schulen ist keine Lösung. Ein Argumetarium für Stamm-tischrunden, Elternabende und Parteiversammlungen. In: LCH Bulletin Nr. 16, 11.8.1994, Beilage zur SLZ 16/1994.
- Summermatter, H.: Mit mehr Wettbewerb zu mehr Qualität. Chancen gemischtwirtschaftlicher Modelle im Bildungswesen. In: Neue Zürcher Zeitung, 25.11.93, S. 73.
- Tobler, R.: Privatisierung als Schulreform? In: VPOD-Magazin 86 (1994), S. 26-28.
- Weiss, M.: Der Markt als Steuerungssystem im Bildungswesen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (1993), H. 1, S. 71 - 84.
- Winz, M.: Das heutige Bildungswesen aus ökonomischer Sicht. In: Schweizer Erziehungs-rundschau 4 (1993) S. 7-10.