

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Fakultät Wirtschaft und Soziales

Department Soziale Arbeit

Bildung und Erziehung in der Kindheit

Chancen einer freien Bildungslandschaft gegenüber der Monopolstellung öffentlicher Schulen

Eine kritische Betrachtung des staatlichen Schulwesens

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 27.08.23

Vorgelegt von: Sina Beer



Betreuende/r Prüfer*in: Claudia Buschhorn

Zweitprüfer*in: Jens Weidner

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Historischer Blick auf einige staatliche Interventionsmomente im Bildungswesen	3
2.1 Befreiung des Menschen aus der Unmündigkeit – Ziele der Aufklärung.....	3
2.2 Etablierung der Schulpflicht und Ausbau des Schulwesens	7
2.3 Staatliche Regulation von Lehrinhalten und -methoden	8
3 Kritik der strukturellen Durchführung schulischen Lernens.....	12
3.1 Aspekte des Lernprozesses.....	13
3.1.1 Entstehung von Motivation	13
3.1.2 Lehren und Lernen	15
3.1.3 Hausaufgaben und Wiederholungen	18
3.2 Lehrplan und Einteilung in Fächer.....	21
3.3 Vergabe von Noten.....	23
3.4 Einfluss der Lehrer*innen	26
3.5 Bestehen der schulischen Anwesenheitspflicht.....	28
3.6 Verborgenes Curriculum	31
4 Kritik der Schule als staatliche Institution	33
4.1 Unverhältnismäßigkeit der Kosten des Bildungswesens und die scheinbare Kostenlosigkeit der Schulen.....	33
4.2 Reproduktionsmechanismus öffentlicher Schulen	38
4.3 Berechtigungswesen und Zugangsvoraussetzungen	40
5 Auflockerung der staatlichen Strukturen als möglicher Lösungsweg.....	44
5.1 Alternative Finanzierungsmöglichkeiten als Grundvoraussetzung.....	44
5.2 Mögliche Vorteile eines freien Bildungsmarktes	47
5.2.1 Differenzierung des Angebotes durch Nachfrage	48
5.2.2 Qualitätssicherung durch Konkurrenz und Ausrichtung auf Bildungsteilnehmer*innen	49
5.2.3 Verminderung der Kosten durch wirtschaftliches Handeln	51

5.3 Potenziell optimierte Lernbedingungen durch Auflösung der staatlichen Strukturen im schulischen Bereich.....	53
6 Fazit.....	56
Literaturverzeichnis.....	I
Eidesstattliche Erklärung.....	V

1 Einleitung

„Die heutige Krise des Bildungswesens verlangt, wie mir scheint, daß wir vor allem die Vorstellung staatlich verordneten Lernens als solches überprüfen, und nicht die zu ihrer Durchsetzung verwendeten Methoden“ (Illich, 2017, S. 97).

Bildung ebnet den Weg zu einer selbstwirksamen Entwicklung, bedingt die späteren beruflichen Karrierechancen und die Qualität der Teilhabe an der Gesellschaft. Für den vermutlich überwiegenden Teil der Bevölkerung des Landes geht Bildung mit dem Aufenthalt in Schulen und Universitäten einher. Bildung wird dort erlangt, wo Bildungseinrichtungen die entsprechenden Angebote anbieten. Die Evaluierung und Verbesserung der institutionellen Lehrveranstaltungen und der allgemeinen schulischen Qualität ist ein immerwährender Prozess, der seit der Entstehung staatlicher Schulen keine Unterbrechung erlebt hat. Die vorliegende Arbeit soll die Sinnhaftigkeit eben dieses Prozesses auf den Prüfstand stellen.

Wie mit den Worten des bekannten Schulkritikers Ivan Illich im Eingangszitat ausgedrückt, soll untersucht werden, ob Bildung unter staatlichen Strukturen grundsätzlich sinnvoll und nützlich ist. Mit Beginn der Implementierung staatlicher Schulen wuchs gleichermaßen die Kritik an eben diesen. Schulkritiker*innen verwiesen seit jeher auf die Missstände institutioneller Bildung, jedoch erzielten die meisten Reformbemühungen keine durchschlagenden Ergebnisse. Als Ursache hierfür könnte die Einbettung dieser Reformbemühungen und programmatischer Ideen in die staatlichen Strukturen in Frage kommen. Staatlichen Regularien, wie die Schulpflicht, die Notenvergabe, das Bestehen des Berechtigungswesens oder die Wissensverteilung im Lehrplan werden nur selten grundsätzlich angefochten, weswegen die nachfolgend wiedergegebenen Ansichten und Forschungsergebnisse von Schulkritiker*innen und Pädagog*innen im Kontext einer potenziellen Auflockerung des staatlichen Einflusses auf den Bildungsbereich betrachtet werden sollen. In der vorliegenden kritischen Betrachtung des staatlichen Schulwesens soll auf die Chancen einer freien Bildungslandschaft eingegangen werden. Auf die Fragestellung, welche Vorteile ein offener Bildungsmarkt gegenüber der Monopolstellung staatlicher Schulen bieten könnte, soll mit einigen hypothetisch möglichen Entwicklungsoptionen eine Antwort gefunden werden.

Bei der vorliegenden Bachelor-Thesis handelt es sich um eine Literaturlarbeit. Da bereits zahlreiche Konzepte zur Verbesserung und Reformierung von Schule bestehen, die sich jedoch zumeist in den Rahmenvorgaben der staatlichen Strukturen bewegen, sollen in diesem Werk bereits bestehende Forschungsergebnisse und Ansichten von Autor*innen wiedergegeben und auf

Optimierungsoptionen des Bildungsbereichs durch eine Entstaatlichung des Schulwesens untersucht werden. Konkrete konzeptionelle Entwürfe können im Umfang der Arbeit nicht gewährleistet werden, weswegen programmatische Ideen nur als skizzenhaftes Gedankenspiel verstanden und keineswegs als vollständiger Entwurf interpretiert werden dürfen. Weiterhin kann im Rahmen der Arbeit keine beidseitig gleichgewichtige Betrachtung der Thematik erfolgen, jedoch werden die Chancen von schulischem Lernen und zahlreiche Ideen zu Verbesserung staatlichen durchgeführten Lehrens in anderen Werken zur Genüge behandelt. Daher werden die positiven Effekte von staatlicher Bildung nur am Rande Erwähnung finden können, während die grundsätzliche Infragestellung dieser in den Mittelpunkt des Arbeitsinteresses gerückt wird. Die nur geringfügige Anmerkung der Vorteile von staatlicher Bildung in dieser Arbeit bedeutet jedoch nicht, dass diese nicht beachtenswert wären, sie können lediglich im Umfang der Arbeit zu keiner intensiveren Betrachtung kommen.

Diese Abschlussarbeit gliedert sich in vier Teile. Zunächst sollen einige historische Entwicklungen seit der Aufklärung in den Blick genommen werden, die zu einer Verfestigung der staatlichen Strukturen im Bildungswesen geführt haben. Hierbei wird die Epoche der Aufklärung als Ausgangspunkt gewählt, da in dieser die Expansion des (staatlichen) Schulwesens im Gebiet Deutschlands signifikant vorangetrieben wurde. Um den Zeitgeist der Epoche darzustellen, werden einige Vertreter mit ihren Ansichten und Einstellungen portraitiert. Weiterhin wird auf die Etablierung der Schulpflicht und den Beginn der Regulierung von Lehrmitteln und -methoden als gravierende staatliche Interventionsmomente in der Entwicklung des Bildungswesens eingegangen. Die historische Betrachtung dient dem besseren Verständnis der Thematik sowie der späteren Möglichkeit, Abweichungen vom Grundgedanken und der tatsächlichen Implementierung oder eventuelle Hintergründe der Etablierung zu erkennen. Im zweiten und dritten Teil der Thesis wird die kritische Betrachtung einzelner Aspekte des Bildungswesens erfolgen. Hierbei richtet sich der Fokus im zweiten größeren Abschnitt auf die strukturelle Durchführung schulischen Lernens und im dritten Teil auf den institutionellen Charakter öffentlicher Schulen. Bei der strukturellen Durchführung werden einzelne Punkte der methodischen und strukturellen Handhabung aufgegriffen und kritisch analysiert. Hierzu gehört der Lernprozess, die Aufteilung in Fächer, der lehrplanmäßige Ablauf, die Vergabe von Noten, das Bestehen der Anwesenheitspflicht und indirekt implizierte Inhalte, die eventuell in Schulen vermittelt werden. Bei der institutionellen Kritik werden insbesondere die Finanzierungsweise des Bildungssystems, der Reproduktionsmechanismus öffentlicher Schulen und das Berechtigungswesens, welches die Berufs- und Ausbildungszugänge bestimmt, betrachtet. Die kritische Analyse in den beiden Teilen

dient dem Ausfindigmachen von potenziellen Spannungspunkten von Bildungsvorstellungen und dem Lehrablauf beziehungsweise der Methodik staatlicher Schulen. Diese werden als Grundvoraussetzung für das abschließende Kapitel benötigt, indem mögliche Optimierungen durch eine Entstaatlichung des Schulwesens in den Blick genommen werden. Insbesondere die Differenzierung des Angebotes durch Nachfrage, die Qualitätssicherung durch Konkurrenz und die Verminderung von Kosten durch wirtschaftliches Handeln sollen betrachtet werden. Weiterhin sollen die Veränderungsmöglichkeiten der Lernbedingungen durch den Rückzug der staatlichen Strukturen aus dem Bildungsbereich Beachtung finden. Hierbei können dem Umfang der Arbeit geschuldet keine konkreten Konzeptionen ausgearbeitet werden, sondern lediglich hypothetische mögliche Entwicklungen und Effekte bei einem Rückzug der staatlichen Strukturen ausgemacht werden. Im Fazit werden abschließend die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und ein Ausblick gegeben.

2 Historischer Blick auf einige staatliche Interventionsmomente im Bildungswesen

Die Entstehung des Bildungswesens bis zur heutigen Zeit ist eine komplexe geschichtliche Entwicklung, die im Rahmen dieser Arbeit keineswegs allumfänglich betrachtet werden kann. Dennoch ist eine historische Betrachtung zum besseren Verständnis der nachfolgenden Teile unerlässlich. In den folgenden Kapiteln werden deswegen bedeutende staatliche Interventionsmomente in Bezug auf das Bildungswesen aufgegriffen und zeitlich eingeordnet. Um die Entstehung der Unterrichtspflicht (Kapitel 2.2) sowie die staatliche Regulation von Lehrmethoden und -mitteln (Kapitel 2.3.) verständlich zu machen, werden zunächst die Ziele und der Zeitgeist der Entstehungsepoche in Kapitel 2.1 erläutert. Dies ist ebenso für das spätere Ausfindigmachen von möglichen Ambivalenzen der Grundidee zu der tatsächlichen Implementierung relevant.

2.1 Befreiung des Menschen aus der Unmündigkeit – Ziele der Aufklärung

Die Epoche der Aufklärung zeichnet sich durch ihren transformativen Umschwung in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft aus. Vom aufklärerischen Programm erhofften sich die Menschen eine vernunftbasierte Gesellschaftsordnung, die auf Grundlage der wissenschaftlichen Erkenntnisse eine Verbesserung der Lebensverhältnisse, die Modernisierung der Gesellschaft und die Befreiung vom kirchlichen Einfluss zur Folge haben sollte. Vernunft, Freiheit, Fortschritt und Kritik waren die Kernaspekte der historischen Epoche der Aufklärung. Der Bereich der Bildung und Erziehung wurde im Zuge der aufkommenden Veränderungswünsche ebenso als nicht mehr dem aktuellen Zeitgeist entsprechend wahrgenommen und sollte einer umfassenden

Reformierung unterzogen werden, weswegen die Aufklärung ebenfalls als pädagogisches Programm verstanden werden kann. Einige der Einblicke in die pädagogischen Bestrebungen zu Zeiten der Aufklärung sollen in diesem Kapitel Erwähnung finden, da sie in der vorliegenden Arbeit als Ausgangspunkt für die späteren Entwicklungen des verstaatlichten Bildungsbereiches verstanden werden.

Im Zentrum der neuen pädagogischen Bemühungen standen die zunehmend rationalistische und emanzipatorische Entwicklung. Das freie Denken oder auch „Selbstdenken“ sollte gefördert und die kritische Analysefähigkeit ausgebildet werden. Die Befreiung der Bevölkerung aus politischer und religiöser Indoktrination sollte durch stetiges Hinterfragen und die kritische Betrachtung der Umwelt möglich gemacht werden (vgl. Fuchs, 2019, S. 63 ff). Immanuel Kant definierte das Ziel der Aufklärung wie folgt:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“ (Kant, 1784, S. 481)

Um ein Verständnis über die Auffassungen der Vertreter¹ des pädagogischen Programms zur Zeit der Aufklärung zu ermöglichen, werden nachfolgend in Kürze Einblicke in die Vorstellungen von John Locke (1632-1704), Jean-Jaques Rousseau (1712-1778) und Immanuel Kant (1724-1804) als eine beispielhafte Auswahl der bedeutendsten Vertreter der aufklärerischen Pädagogik in Bezug auf den idealen Lernprozess gegeben. Die Ausführungen hierzu haben keinesfalls den Anspruch, in umfassender Weise die Werke der Aufklärer wiederzugeben, sondern sollen lediglich ein grobes Bild von den Vorstellungen und Zielen der damaligen Zeit ermöglichen.

Nach John Locke sei die Motivation der Kinder Selbststudium zu betreiben zu fördern. Das Lernen auf eine funktionelle Weise zu erlernen wäre hierfür ein entscheidender Kernaspekt, eigenständiges Denken zu ermöglichen. Er lehnt ausdauerndes Bücherwälzen ab und plädiert stattdessen für ausgedehnte Bildungsreisen sowie Lernen in und von der Natur. Der Philosoph, Staatstheoretiker und Pädagoge war der Meinung, dass in der Schule mehr schlechte als gute Gewohnheiten angeeignet werden würden, weswegen die private Erziehung im häuslichen Umfeld seiner Ansicht nach vorzuziehen ist. Belohn- und Bestrafungssysteme sowie körperliche Reglementierungen sind seines Erachtens kontraproduktiv, da sowohl die Anerkennung als

¹ Es werden nur männliche Vertreter vorgestellt, weswegen in diesem Zusammenhang von einer gendergerechten Sprache abgesehen wird.

auch der Entzug der Achtung pädagogisch nicht zu rechtfertigende Methoden der Erziehung darstellen würden. Er forderte das Gesuch des „vernünftigen Gespräches“ mit den Kindern, um ihre Urteilsfähigkeit zu stärken und das eigenständige Denken zu fördern. Nur die Behandlung der Kinder als vernunftbegabte Wesen könne sie zur Entfaltung ihrer Fähigkeiten und Talente bewegen. Weiterhin greift er die Wichtigkeit des spielenden Lernens auf, welches ungezwungen und angepasst an die Kinder erfolgen soll, um das nebenbei ablaufende, angstfreie Lernen von Dingen zu ermöglichen (vgl. Fuchs, 2019, S. 79 ff).

Jean-Jaques Rousseau kann nicht als klassischer Vertreter der Aufklärung bezeichnet werden, da er öffentlich kritisch Stellung zu den damaligen Entwicklungen in Bezug auf die Moralentwicklung nahm. Seiner Ansicht nach wachse zwar das Wissen und die Erkenntnisse der damaligen Zeit ins Unermessliche, jedoch entarte der Fortschritt die Menschen zu täuschendem Verhalten und Uniformität (vgl. ebd., S. 85 ff). Sein pädagogisches Hauptwerk „Émile ou de L’education“ (deutsch: „Emil oder über die Erziehung“) ist weder ein Erziehungsratgeber noch ein pädagogischer Leitfaden, sondern viel mehr ein Gedankenexperiment über die seiner Ansicht nach ideale Erziehung, die nicht von Staat und Gesellschaft beeinflusst wird. „Ich habe mich also entschlossen, mir einen Zögling vorzustellen [...] und ihn von der Geburt bis zu der Stunde zu führen, wo er Mann [...] ist“ (Rousseau, 1971, S. 25). Für ihn bedarf es für die natürliche Entwicklung des Kindes kaum Interventionen. Das Lernen solle nicht angeleitet von Autoritäten erfolgen, sondern aus der Notwendigkeit der Dinge gelernt werden und nur durch die gezielte Erweckung von Neugierde angeregt werden („Macht ihn auf die Naturerscheinungen aufmerksam, dann wird er neugierig“, vgl. ebd., S. 13) . Weiterhin soll nach Rousseau keine Prüfung des Gelernten erfolgen, da diese bewirken würden, dass der Lernende nicht tatsächlich versteht, sondern sich auf den Anleitenden verlässt. Würde „die Autorität an die Stelle des Verstandes“ gesetzt werden, so „wird er nicht mehr überlegen. Er wird ein Spielball fremder Meinungen werden“ (vgl. ebd., S. 159f). Weiterhin würden nach Rousseau in sozialen Einrichtungen (Staats-)Bürger, statt Menschen produziert werden, da sie die Kinder ihrer „eigentlichen Natur“ entkleiden (vgl. ebd., S. 12). Ein Bürger könne durch die „öffentliche und allgemeine“ Erziehungsform geschaffen werden und ein Mensch könne nur durch „private und häusliche“ Erziehung heranwachsen (vgl. ebd., S. 13). Ebenso wie Locke plädiert Rousseau auf die Relevanz der häuslichen Erziehung für die Entwicklung des Kindes. Er beschreibt die Wichtigkeit der Mutter als „wahre Amme“ und die des Vaters als „wahrer Lehrer“, welche vor anderen Erzieher*innen und Lehrer*innen den Hauptaspekt der Bildung und Erziehung des Kindes abdecken sollen (vgl. ebd., S. 16ff). Das Lernen der allgemeinen und unbewussten Kenntnisse,

was ganz natürlich erfolgen würde, sei ohnehin bedeutender, als das Wissen der Gelehrten (vgl. ebd., S. 38). In seiner Vorstellung ist das Lernen aus Erfahrungen und der Notwendigkeit der Dinge der Kernaspekt des menschlichen Lernens. Emil (Rousseaus Schüler in seinem Gedankenexperiment) soll weder Auswendiglernen noch ausschließlich Bücher lesen, da dies zum einen die Indoktrination anderer Meinungen bewirke und zum anderen den Geist nicht zu seiner Entfaltung bringe, da nur gelesen und nicht tatsächlich gedacht wird (vgl. ebd., S. 159f und 259). Weiterhin solle das Lernen immer durch Überraschungen und keinesfalls durch Gewohnheiten erfolgen, da diese Unterwerfungen darstellen würden. Durch gewohnheitsmäßiges Handeln (nach Rousseau gleichgesetzt mit Unterwerfung) würde der Gesellschaftsmensch ein Sklave werden und ohne Befreiung aus diesen Zwängen auch bleiben (vgl. ebd., S. 16).

Immanuel Kant beschäftigte sich neben seinen philosophischen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Studien in Königsberg ebenso mit dem pädagogischen Bereich. Er forderte die Verwissenschaftlichung der Pädagogik mit fundierten Prinzipien, die eine angemessene Erziehung ermöglichen würden. Im Gegensatz zu Locke, der die häusliche Erziehung als zu bevorzugende Betreuungsform beschrieb und Rousseau, der die allgemeine Bildung und Erziehung in Institutionen gänzlich ablehnte, versucht Kant ein Erziehungsprinzip festzuhalten, was allgemeine Gültigkeit hätte. Hierbei hielt er die Disziplinierung (Befähigung, nach Regeln zu handeln), Kultivierung (Erlernung von Fertigkeiten und Kenntnissen), Zivilisierung (Taktvolles Handeln) und Moralisierung (Handeln nach moralischen Maximen) der Heranwachsenden für notwendig. Jedoch war Kant der Auffassung, dass das Erlernen dieser Grundsätze keinesfalls durch Konditionierung erfolgen dürfe, sondern die Kinder zur Selbsterkenntnis befähigt werden sollen. Wie für Locke und Rousseau ist auch für Kant der eigenständige Gebrauch des Verstandes und die Fähigkeit zum Selbstdenken der entscheidende Aspekt zum Ausgang aus der Unmündigkeit. Da Kant eine allgemeine Erziehung für den Schlüssel hierzu sieht, ist er mit der Frage konfrontiert, wie man Freiheit unter Zwang kultivieren könne. Seiner Einschätzung nach, müsse man den Kindern begreiflich machen, dass die Zwanghaftigkeit nur zu ihrem Besten wäre und sie zu späterer Freiheit bringen würde. Die zwanghafte Einschränkung der Freiheit sei pädagogisch nur dann begründbar, wenn sie im Interesse zukünftiger Freiheit erfolgen würde (vgl. Fuchs, 2019, S. 85 ff).

Durch die Einblicke in die Vorstellungen einiger Vertreter der Aufklärung in Bezug auf die ideale Entfaltung des Menschen durch Bildung wurden die Ziele der damaligen Zeit skizziert. Diese Bestrebungen wurden für ein Verständnis um die ursprünglichen Ideen zu Bildung und Erziehung beschrieben, da sie von Relevanz für das eventuelle Erfassen von möglichen

Unterschieden zum Grundgedanken zu den tatsächlich implementierten Regelungen sind. Weiterführend sollen zentrale Aspekte des staatlichen Eingreifens auf die Entwicklung des Bildungsbereiches, beginnend mit der Etablierung der zunächst Unterrichts- und späteren Schulpflicht, aufgeführt werden.

2.2 Etablierung der Schulpflicht und Ausbau des Schulwesens

Bereits im 17. und 18. Jahrhundert werden erste Versuche zur Implementierung einer Staatsschule unternommen, da im Zuge der wachsenden Ökonomie Staatsbürger mit nützlichen Fähigkeiten und Kenntnissen benötigt wurden. Die daraus resultierende Etablierung der Unterrichts- und Schulpflicht soll weiterführend in ihren Grundzügen beschrieben werden.

Die Forderungen nach einer allgemeinen Schulbildung verstärkten sich im 17. und 18. Jahrhundert, wodurch die „allgemeine Schulpflicht“ (zum damaligen Zeitpunkt jedoch als Unterrichtspflicht zu verstehen) erstmals 1619 in Weimar und 1640 in Gotha festgehalten wurde. In Preußen wurde die Unterrichtspflicht 1763 im Generallandschulreglement erwähnt und später im Allgemeinen Landrecht für Preußische Staaten von 1794 verabschiedet (vgl. Fuchs, 2019, S. 69). Im Allgemeinen Landrecht für Preußische Staaten heißt es: "Jeder Einwohner, welcher den nöthigen Unterricht für seine Kinder in seinem Hause nicht besorgen kann oder will, ist schuldig, dieselben nach zurückgelegtem fünften Jahre zur Schule zu schicken." (vgl. Tenorth, 2014 zit. n. Allgemeines Landrecht für Preußische Staaten vom 01.06.1794). Somit wurde zunächst ausschließlich festgelegt, dass jeder, der sich nicht selbstständig um den Unterricht seiner Kinder kümmern konnte, zum Schulbesuch verpflichtet wurde. Die Unterrichtspflicht galt ebenso als erfüllt, wenn häuslicher Unterricht stattfand. Bis zur Weimarer Republik verblieb diese gesetzliche Lage bestehen. Erst in der Weimarer Verfassung wurde in Artikel 144 zunächst das Schulwesen unter staatliche Aufsicht gestellt und in Artikel 145 die allgemeine Schulpflicht beschlossen. Diese beinhaltet die pflichtmäßige räumliche Präsenz in Schulen, die bis heute ihre Gültigkeit nicht verloren hat (vgl. Tenorth, 2014). Heute ist das gesamte Schulwesen nach wie vor der staatlichen Aufsicht unterstellt, was im Grundgesetz in Artikel 7 verankert ist (vgl. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, 1949).

Auch wenn die tatsächliche Schulpflicht erst 1919 in der Weimarer Verfassung verabschiedet wurde, begann die Totalisierung des Schulbesuchs bereits mit den verstärkten Reformbemühungen im 18. und 19. Jahrhundert. Schon im Zeitraum von 1816 bis 1846 „entstanden 18 Prozent mehr Schulen, wurden 40 Prozent mehr Lehrer eingestellt und vergrößerte sich die Schülerzahl um mehr als 100 Prozent. [...] 1848 gingen 82 Prozent aller Kinder regelmäßig in die

Schule [...]“ (Oelkers, 2005, S. 30 zit. n. Wehler 1987, S. 485). Die dynamische Verschulung seit der Unterrichtspflicht und die Gründung der Volksschulen ging mit einer Rationalisierung der Schulorganisation sowie dem Aufbau der staatlichen Bildungsorganisation einher. Diese schloss die Professionalisierung der Lehrerschaft, des Lehrmittelmarktes und den Ausbau der Bildungsverwaltung ein. In den Jahren zwischen 1821 und 1901 stiegen die Kosten für einen Volksschüler bereits um das Fünffache (vgl. Oelkers, 2005, S. 31 zit. n. Lexis 1904, S. 5). Der gesellschaftliche Verschulungsprozess erlaubte soziale Disziplinierung und ließ wenig Platz für libertäre Ideen. In der Zeit von der Revolution im Jahre 1848 bis zur Gründung des Kaiserreichs 1871 wurde abweichendes Verhalten (insbesondere der Lehrer²) mit repressiven Maßnahmen behandelt, worauf im folgenden Kapitel 2.3 näher eingegangen werden soll. Es entwickelte sich eine Dynamik, die seit der Etablierung des staatlichen Einflusses auf die Schulen mit Beginn der Unterrichtspflicht einen immer größeren Ausbau des Schulwesens unter der Verwendung von stetig mehr Ressourcen sicherte. Weiterführend soll auf die bereits erwähnte, mit der Expansion und Neustrukturierung des Bildungswesens einhergehende Regulation von Lehrinhalten und -methoden eingegangen werden.

2.3 Staatliche Regulation von Lehrinhalten und -methoden

Die staatliche Regulierung der Lehrkräfte, -inhalte und -methoden setzt noch vor dem Bestehen der allgemeinen Schulpflicht ein. Bereits mit der zunehmenden Expansion des Bildungswesens wurden Vorgaben und Regulative implementiert. Weiterführend soll insbesondere auf die Einführung der verbindlichen Unterrichtspraxis für Preußische Schulen sowie die Preußische Regulative eingegangen werden. Diese Aspekte bieten keinesfalls ein umfassendes Bild von der Entwicklung der Vorgaben des Staates für den schulischen Unterricht, sondern sollen vielmehr den Beginn der staatlichen Steuerung des Bildungsgeschehens im Gebiete Deutschlands geschichtlich verorten.

Die pädagogischen Bestrebungen der Aufklärung richteten sich unter anderem auf die Umwandlung der religiösen Elementarschulen in allgemeine Volksschulen. In diesen sollte weniger die religiöse Bildung, welche auf striktes Auswendiglernen von Bibeltexten ausgelegt war, und mehr lebenspraktische Fähigkeiten gelehrt werden. Durch die Folgen des 30-jährigen Kriegs sowie Hungersnöten durch eine unzeitgemäße landwirtschaftliche Produktion kam es zu einer Verarmung der Bevölkerung auf dem Land. Aus diesen Gründen versuchten Friedrich

² In der historischen Betrachtung wird von einer gendgerechten Sprache abgesehen, da sich der Lehrberuf erst Ende des 19. Jahrhundert für Frauen etablierte (vgl. Essen & Rogers, 2006, S. 321).

Eberhard Rochow (in Preußen) und Johann Heinrich Pestalozzi (in der Schweiz) die Situation der Landbevölkerung zu reformieren. Aus den ursprünglichen Hilfsmaßnahmen im Bereich der Armenfürsorge entstanden später verpflichtend implementierte Handlungsempfehlungen für die allgemeine Volksschule (vgl. Fuchs, 2019, S. 78f). Diese Entwicklung von Pestalozzis Beiträgen zur Armenfürsorge zu einer verbindlichen Unterrichtspraxis soll im Folgenden eingehender betrachtet werden. Hierzu müssen die beiden Akteure und die Umstände, unter denen die flächendeckende Etablierung zu Stande kam, näher erörtert werden. Zum einen ist hierbei Johann Heinrich Pestalozzi zu nennen, der die Methode lieferte und zum anderen Wilhelm von Humboldt, unter dessen Tätigkeit als Kultusminister ab dem Jahre 1809 diese wiederum als Lehrmethode in den Volksschulen implementiert wurde (vgl. Blankertz, 2015, S. 13). Pestalozzi arbeitete mit schwererziehbaren und verwahrlosten Heimkindern und Jugendlichen. Aus der pädagogischen Herausforderung auf die Situation der Kinder einzugehen versuchte er eine einheitliche Methodik der Wissensvermittlung zu entwickeln. Hierdurch erhoffte er sich, für mehr Heranwachsende in ähnlich prekären Lebenslagen Hilfe leisten zu können. Allerdings ist Pestalozzis Bestrebung vor dem Jahre 1801 (Veröffentlichung seiner Methodenschrift) nicht mehr zu vergleichen mit der späteren flächendeckenden Umsetzung. Er wollte zuvor „ohne Anstalten“ (d.h. ohne Erziehungs- und Bildungseinrichtungen) durch „häusliche Lebens- und Erfahrungskreise erziehen und Gesinnungen bilden“ statt die Verfestigung von Verhaltensweisen in Schulen zu bewirken (Schmidt, 1996, S. 55). Wilhelm von Humboldt handelte zum Kultusminister berufen ebenfalls ambivalent zu seinen früheren Aussagen. Während er im Jahre 1793 in seinem Werk „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ noch beschreibt, dass „öffentliche, d. i. vom Staat angeordnete oder geleitete Erziehung wenigstens von vielen Seiten bedenklich“ sei und „der Mensch dasjenige, welches er gerade durch die Vereinigung in einen Staat zu sichern bemüht“ ist (Freiheit und Moral) durch staatliche Eingriffe in Bildung und Erziehung verlieren würde, überschreitet er mit der Einführung der Methodik Pestalozzis ebendiese Grenze (Humboldt, 1851, S. 54f). Pestalozzis Methode der Wissensvermittlung ist zudem eine mechanische, in Kategorien einteilende Herangehensweise, die wenig Spielraum für abweichende Lehrideen bietet. Dies hat den Hintergrund, dass er seine Verfahrensweise aus seiner Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen entwickelte, für die er größtmögliche Sicherheit und Klarheit schaffen wollte. Daher brach er Thematiken in kleinste Einheiten auf und bestand auf „mechanistisches“ Auswendiglernen. Zum Beispiel erfolgte das Schreibenlernen nach Pestalozzi durch Buchstabenreihungen aus dem Alphabet, die später zunächst zu Wortfragmenten zusammengesetzt werden sollen, bevor

richtige Wörter abgeleitet werden können. Aus den Buchstabenreihen wie beispielsweise „[...] dud, dude, rek, reken, erk, erken“ sollen später Wörter (z.B. „erkennen“) gebildet werden (vgl. Blankertz, 2015, S. 29 zit. n. Pestalozzi 1799, S. 35f). Hier findet sich ebenso ein Widerspruch zu Humboldt, der die frühere Meinung vertrat, dass durch mechanische Didaktik, Wiederholung und Auswendiglernen nichts Höheres in den Menschen geweckt werden würde. Dies jedoch hatte Pestalozzi auch gar nicht vor, da es in seiner Arbeit im Bereich der Armenfürsorge viel mehr um die Stabilisierung und Beschäftigung der verwahrlosten Kinder ging. In seinem Stanser Brief von 1799 hält er fest, dass die Kinder und Jugendlichen „durch ihre Erziehung nicht aus ihrem Kreis gehoben, sondern durch dieselbe vielmehr fester an denselben angeknüpft“ werden sollen (Blankertz, 2015, S. 17 zit. n. Pestalozzi 1799). Es zeichnet sich ab, dass die Grundideen beider Akteure bei der Implementierung der verbindlichen Unterrichtspraxis Pestalozzis durch Humboldt als Kultusminister in preußischen Schulen verkannt wurden. Pestalozzi wurde entgegen seiner ursprünglichen Gesinnung zum Kopf der Unterrichtsreform, obwohl er außerhalb von Schulen Lernprozesse fördern wollte, und Humboldt veranlasste staatliche Einmischung in einen Bereich, in dem er Jahre zuvor logisch darlegte, warum es in diesem keiner staatliche Einmischung bedürfe (vgl. Blankertz, 2015, S. 15; vgl. Schmidt, 1996, S. 55). Humboldts verändertes Handeln wird häufig als „Praxisschock“ gedeutet. Er habe auf den unerwartet katastrophalen Zustand der Elementarschulen reagieren müssen und daher Pestalozzis Methode trotz seiner bestehenden Kritik an ihr implementiert. Gegen die Interpretation, Humboldt wäre von der Praxis negativ überrascht gewesen, spricht, dass er nach der Etablierung der verbindlichen Unterrichtspraktiken nach Pestalozzi in Briefen an Goethe selbst die zuvor bestehende Religionsdidaktik als sinnvoller erachtet, als die von ihm nach Pestalozzi verankerte Methodik (vgl. Blankertz, 2015, S. 21). Zudem trat Humboldt sein Amt als Kultusminister bereits nach einem Jahr wieder ab, da er erkannte, dass es „der Regierung um Stabilisierung der staatlichen Ordnung [...] ging und nicht um die Verwirklichung des liberalen Programms“, das er ursprünglich vertreten wollte (vgl. ebd. S. 15).

Der Ausbau des Schulwesens in Preußen wurde auch im weiteren Verlauf des 19. Jahrhundert zunehmend intensiviert, da ebenso Erfolge für politische Zwecke, wie zum Beispiel wirtschaftliche und militärische Interessen, erwartet wurden. Das Wohlergehen des Staates war ein zentraler Motivationsgrund für die damaligen Reformen. Statt Rahmenvorgabe durch höhere Verwaltungsbeamte wurde nach Stiehl im Jahre 1854 das preußische Regulativ, eine striktere Normvorgabe für die Unterrichtsgestaltung, implementiert. Diese sollte die „Schwankungen und Gefahren der Abirrung“ der einzelnen Anstalten unterbinden. Es sollte die Bildung in eine

Richtung erfolgen, weswegen neben den Methoden und Inhalten ebenso eine eindeutige Festbeschreibung der gesinnungstechnischen Ausrichtung erfolgte. Die Etablierung obrigkeitstreu-samer Lehrer*innen war relevanter, als allgemeinpädagogische Fähigkeiten und Grundkenntnisse für den Unterricht zu vermitteln. Weiterhin waren Lehrer*innen, die durch pädagogisch zu selbstständig agierendes Verhalten oder durch Abweichungen der vorgegebenen Wochenstunde aufgefallen waren, Repressionen ausgesetzt. Bei Besuchen der Volksschulen sollten solcher Art Verstöße erkannt werden und die „erforderlichen Maßregeln in Erwägung“ gezogen werden (vgl. Schütze, 2014, S. 332, zit. n. Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI. HA, Nachlass Thiele Nr. 52, F. 2). Das Bestehen des Regulativs wird heute unterschiedlich gedeutet: Von einer Notwendigkeit, die zur damaligen Modernisierung des Schulwesens unumgänglich war über einen dunklen Fleck in der Geschichte, in dem die Schule zur Produktion von Untertanen missbraucht wurde (vgl. Schütze, 2014, S. 366 ff). Auch heute gibt es Vorgaben für die Unterrichtsgestaltung, worauf in Kapitel 3.6 näher eingegangen und diese auf eventuelle Ähnlichkeiten untersucht werden sollen.

Auch wenn, wie Hanno Schmidt es formulierte, von einer „innere[n] Differenziertheit“ und dem „damit einhergehenden Pluralismus des Erziehungsdiskurses der deutschen Spätaufklärung“ gesprochen werden kann, so lässt sich doch mit Blick auf Rousseau und Locke (siehe Kapitel 2.1) eine eindeutige Diskrepanz von den Zielen der Vertreter der Aufklärung zu den späteren Implementierungen erkennen. Die Rückbesinnung auf zwei einzelne Akteure kann gewiss nicht als repräsentativ für die gesamte Strömung der Aufklärung erachtet werden, dennoch sind die Werke Rousseaus und Lockes durchaus zu den Hauptwerken der Epoche zu zählen, weswegen die Abweichungen zu diesen nicht unerwähnt bleiben sollte. Dies wird auch von der Tatsache gestärkt, dass bereits zur damaligen Zeit Kritik an den Entwicklungen geübt wurde. Seit dem Beginn des Ausbaus des Bildungswesens wurde das sich neu entwickelnde System kritisch betrachtet und aufkommende Reformpostulate wuchsen im gleichen Maße wie der Ausbau der Schullandschaft. Kritiker*innen merkten bereits zum damaligen Zeitpunkt an, dass die Unmittelbarkeit der Verwendung mit dem zunehmenden Wissenszuwachs verloren gehe und der Unterricht durch seine Struktur nicht zur Genüge bilden würde. Weiterhin wäre das Bildungsgeschehen nicht an der menschlichen Natur orientiert und die Potentiale der Schüler*innen würden nicht in vollem Umfang Beachtung finden (vgl. Oelkers, 2005, S. 33 ff). Rechtfertigung erfährt die Expansion der Schullandschaft durch die flächendeckende Senkung der Analphabetenrate, welche zeitgleich mit der Expansion des Volksschulen erfolgte (vgl. Grunder, 2015). Jedoch konnte die Alphabetisierungsrate sich beispielsweise in Großbritannien noch vor

dem staatlichen Eingreifen in das Schulwesen immens steigern. Im 19. Jahrhundert expandierte das britische, nicht-staatliche Schulwesen. Durch Privat- und sogenannte Armen- oder Lumpenschulen wurde das teils informelle Unterrichtsangebot stetig ausgebaut. Jeder, der Kinder und Jugendliche bilden wollte, konnte dies tun, was zur großflächigen Alphabetisierung der Bevölkerung beitrug. Von sieben Prozent Schulbeteiligung im Jahre 1818, über dreizehn Prozent im Jahre 1858 vergrößerte sich der Anteil bis 1861 auf nahezu 100 Prozent (vgl. Froelich, 2015, S. 42f). Erst im Jahre 1871 wurde in England das Gesetz zur Grundschulbildung erlassen, die es dem Staat ermöglichte, selbst Schulen zu eröffnen, um das bestehende Angebot zu stärken. Dieses Gesetz wurde von W. E. Foster unter dem Vorbehalt verabschiedet, dass das bestehende System durch die staatliche Intervention nicht gefährdet werden dürfe und die bisher bestehenden, leistungsfähigen Privatschulen nicht zu Schaden kommen sollen (vgl. Bartholomew, 2005, S. 5f). Ab dem Beginn des staatlichen Eingreifens verstärkte sich jedoch auch in Großbritannien die Regulierung zunehmend. Auch wenn nicht geprüft werden kann, ob in Deutschland eine ähnliche Steigerung der Alphabetisierungsrate ohne den Eingriff des Staates in das Bildungswesen möglich gewesen wäre, so soll die Expansion des nicht-staatlichen Schulwesens in Großbritannien mit der daraus resultierenden, fast vollständigen Senkung der Analphabetenrate als Beispiel für den Bildungserfolg eines nicht verstaatlichten Schulwesens genannt werden.

Nachdem vorangegangen auf einige Entwicklungen der staatlichen Einflussnahme auf die Lehrmethoden und -inhalte eingegangen wurde, soll die Kritik der strukturellen Durchführung schulischen Lernens im folgenden Kapitel betrachtet werden.

3 Kritik der strukturellen Durchführung schulischen Lernens

Die strukturelle Durchführung des schulischen Lernens ist ein vieldiskutiertes Thema und ständiger Bestandteil des politischen Diskurses. Die Forderung nach neuen Reformbemühungen, besseren Bildungserfolgen der Schüler*innen, einem größeren Haushalt zur Finanzierung, mehr und besser ausgebildetem Personal sowie der immerwährende Kampf um mehr Chancengleichheit sind Dauerbrenner in der öffentlichen Debatte. Während sich zur Genüge mit Verbesserungsvorschlägen der Schulstruktur auseinandergesetzt wird, soll sich dieser Teil der vorliegenden Arbeit mit der grundlegenden Sinnhaftigkeit eben jener Struktur beschäftigen. Das Lernen sei „diejenige menschliche Tätigkeit, die am wenigsten der Manipulation durch andere bedarf“, so Schulkritiker Ivan Illich (Illich, 2017, S. 65). Dennoch wird die Schulstruktur durch den staatlichen Einfluss von zahlreichen Vorgaben, Gesetzen und Curricula unterstützt, um den Lehrplan, die Vergabe von Noten und die Anwesenheitspflicht nur als einige Punkte zu nennen.

Der vorangegangene Teil dieser Arbeit zeigte, dass die Kritik des Schulwesens bereits seit dessen Etablierung besteht. Die Legitimationsfrage ist daher keineswegs gänzlich unbegründet. Der Umfang der Arbeit erlaubt jedoch keine umfassende Analyse der einzelnen Bereiche, die zu einer eindeutigen Klärung nötig wären, dennoch soll nachfolgend versucht werden, auf möglichst viele Aspekte der Schulstruktur des öffentlichen Bildungswesens einzugehen und diese kritisch auf ihre Sinnhaftigkeit zu überprüfen. Zweifelsohne könnte für jeden dieser Bereiche ebenso eine Erläuterung der Vorzüge erfolgen, was jedoch aus Gründen des Umfangs nicht in dieser Arbeit gewährleistet werden kann. Nachfolgend soll zunächst auf die Qualität der ablaufenden Lernprozesse der Schüler*innen eingegangen werden.

3.1 Aspekte des Lernprozesses

Funktionierende Lernprozesse zu ermöglichen, die zur Vermittlung des Schulstoffes und somit zu einer hinreichenden Qualifikation beitragen, ist eines der größten angestrebten Ziele des öffentlichen Bildungswesens. Als einige Aspekte des Lernprozesses in öffentlichen Schulen sollen nachfolgend die Punkte Motivation (siehe Kapitel 3.1.1), Lehren und Lernen (siehe Kapitel 3.1.2) und Wiederholungen beziehungsweise die Vergabe von Hausaufgaben (siehe Kapitel 3.1.3) erläutert werden.

3.1.1 Entstehung von Motivation

Lernen ist ein Prozess, der aus unterschiedlichen Motivationen erfolgen kann. Das frühkindliche Lernen kann als größtenteils intrinsisch motiviert, das heißt aus eigenem Antrieb nach neuen Erfahrungen, Fähigkeiten und Kenntnissen strebend, beschrieben werden. Das schulische Lernen hingegen wird von extrinsischen Motivationsfaktoren, gleichzusetzen mit äußeren Reizen (zum Beispiel durch die Vergabe von Noten), geprägt.

Intrinsische Lernprozesse sind nachhaltiger für das Verstehen und Festigen von Wissen, weswegen sie auch im schulischen Unterricht versucht werden zu forcieren. Wenngleich neue Methoden, Reformbemühungen und spannendes Lehrmaterial die Lernbegeisterung der Schüler*innen in der Schule zu steigern versuchen, ist das Fundament, auf dem diese Maßnahmen aufgebaut werden, ein entscheidendes Hindernis für die Erweckung intrinsischer Motivation. Ein relevanter Aspekt, unter dem intrinsische Motivation entstehen kann, ist Freiwilligkeit. Jedoch ist die Produktion einer gefühlten Freiwilligkeit erheblich erschwert, wenn die Pflicht zum Schulbesuch besteht und außerdem der gewünschte Abschluss als Zugangsvoraussetzung für die Teilhabe am späteren, gesellschaftlichen Leben gesehen wird (siehe hierzu weiterführend Kapitel 3.5 und 4.3). Egal welche Curricula, Konzepte oder Lehrmethoden angewandt werden,

solange der Besuch der Schule verpflichtend, die Ergebnisse einer Bewertung unterliegen und diese wiederum das Erreichen von Zeugnissen und Zertifikaten bedingen, welche entscheidend für das spätere Leben sind, wird die Motivation nahezu gänzlich zu einer von äußeren Reizen angeregten. Die Kinder neigen dazu, den Ort „Schule“ unter dem Aspekt der zu erledigenden Aufgaben und des Drucks, der damit verbunden ist, zu sehen. Die Themen, die sie in der Schule bearbeiten und die mitunter außerhalb der Schule ihr Interesse wecken könnten, können es dort nicht, weil sie vorgegeben und bewertet werden. Die Kinder lernen nicht, dass sie die Themen zu ihren eigenen machen können (vgl. Holt, 1999, S. 260). Institutionell errichtete Belohnungs- und Bewertungssysteme sowie Kontrollmechanismen können zudem bewirken, dass die Entfaltung der individuellen Persönlichkeit eingeschränkt wird, da stattdessen eine Anpassungshaltung an die Gegebenheiten entsteht. Diese Anpassungshaltung wiederum kann „einen qualitativ niedrigen Grad an Maturiertheit (= geistig-seelischer Reifungs- und Entwicklungsstand)“ begünstigen (Föhr & Wiese, 2005, S. 104).³

Schüler*innen tendieren auf Grund des äußeren Drucks, statt eigener, innerer Motivation dazu, die gestellten Aufgaben zum Großteil nur oberflächlich zu bearbeiten. Eine tatsächliche Annahme der Kritik der Lehrer*innen erfolgt nur selten, da „erledigt“ bedeutet, das Thema darf abgeschlossen werden. Die Motivation, vertiefend weiterzudenken oder die Korrekturen der Lehrpersonen umzusetzen kann durch Vorgaben und Verpflichtungen nur selten geweckt werden. Wahre Wissbegierde und die Begeisterung aus Fehlern zu lernen, zeigen Menschen in der Regel nur dann, wenn sie sich das Thema oder Ziel selbst gesetzt haben – anderweitig wird der „Geist auf dem seichten Niveau der richtigen Antwort verharren“ (Holt, 1999, S. 261). Unter diesem Gesichtspunkt ist die Investition in immer besser durchdachtes Lehrmaterial nur bedingt sinnvoll, da das Fundament zur sinnhaften Bearbeitung dessen nicht auf Freiwilligkeit - und somit der Möglichkeit des Eigenantriebs - fußt. Die Schüler*innen lösen die Aufgaben häufig auf eine Weise, bei der sie gar nicht im Stande sind nachhaltig etwas zu Lernen, selbst wenn die Aufgabenstellung und das Material theoretisch eine anregende Möglichkeit dazu bietet (vgl. ebd., S. 261).

Ebenso aufzugreifen ist, dass den Schüler*innen im öffentlichen Bildungswesen meist nur zusätzliche Zeit für Schulfächer eingeräumt wird, in denen sie Defizite aufweisen. Es wird den Schüler*innen keine Extrazeit für Bereiche gegeben, in denen sie bereits gut und dementsprechend motiviert sind, noch besser zu werden. Durch diesen Umstand können die Kinder die

³ Dies deckt sich zudem mit den Ansichten Rousseaus und Lockes (siehe hierzu Kapitel 2.1).

Gebiete, in denen sie motiviert und begeistert sind, nicht weiter ausbauen als der Durchschnitt. In den Fächer wiederum, in denen sie bisher viele Frustrationserfahrungen gemacht haben, da in diesem Bereich Lern- oder Verständnisschwierigkeiten auftreten, können durch zusätzliche Bearbeitungszeit (z.B. durch Wiederholungsaufgaben oder Nachhilfe) zu weiteren demotivierenden Momenten werden, welche die Lernbegeisterung endgültig vernichten können. Mit Blick auf die optimale Motivation zum Lernen wäre es jedoch genau umgekehrt logisch: Die Fächer, in denen bereits Talente und Fähigkeiten oder ein gesteigertes Interesse bestehen, könnten durch zusätzliche Bearbeitungszeit weiter ausgebaut werden, wodurch eine Spezialisierung und Qualifizierung in diesem Bereich erfolgen würde. Die Bereiche, die hingegen ungern bearbeitet werden und die Bearbeitung demnach auch meist auf einem ineffizienten Niveau erfolgt, könnten auf dem notwendigen Minimum der Bearbeitungszeit verharren, um die Lernbegeisterung nicht zusätzlich zu senken. Zudem ist es nicht auszuschließen, dass die Motivation zur verstärkten Bearbeitung dieser Bereiche zu einem späteren Zeitpunkt auftreten können. Dies kann insbesondere durch eine eventuelle zukünftige Relevanz der Themen im Leben des Kindes oder Jugendlichen erfolgen (vgl. Holt, 1999, S. 50).

Nachdem die Motivation als Basis für entstehende Lernprozesse kurz erläutert wurde, soll im Folgenden näher auf den Lern- oder Lehrprozess eingegangen werden. Während Lehren und Lernen im allgemeinen Sprachgebrauch häufig ähnlich verwendet werden, soll weiterführend die Relevanz der Unterscheidung beider Prozesse deutlich gemacht werden.

3.1.2 Lehren und Lernen

Um den Einstieg in die Lehr- und Lernthematik zu erleichtern, sollen die beiden Begrifflichkeiten für den Gebrauch in der vorliegenden Arbeit klar voneinander abgegrenzt werden. Unter „Lehren“ wird die Vermittlung von Wissen verstanden, wogegen Lernen den Erwerb von Wissen meint. Ivan Illich beschreibt, dass im Bildungswesen „Lehren“ und „Lernen“ systematisch verwechselt werde. Während das Erstere die Dienstleistung einer Organisation, ausgeführt von Lehrer*innen beschreibt, ist unter Zweiterem der eigenständige Prozess des Wissenserwerb und dem Erlernen von Fähig- und Fertigkeiten gemeint. In der Schule finde jedoch fast ausschließlich, so Illich, das Lehren statt, was den Schüler*innen keinen nachhaltigen Bildungserfolg bringen würde (vgl. Illich, 2017, S. 17). Dies soll nachfolgend einhergehender betrachtet werden.

Lernprozesse sind hochindividuell, während Lehrprozesse immer in irgendeiner Form auf eine Gruppe zugeschnitten werden müssen. Oftmals findet für alle Schüler*innen einer Klasse

derselbe Vortrag zur Wissensvermittlung⁴ statt, an welchen dieselben zu lösenden Aufgaben angeschlossen werden. Auch in freieren Unterrichtsmodellen besteht häufig ein Lernauftrag, der von allen Schüler*innen gleich oder zumindest auf eine ähnliche Weise abgearbeitet werden muss. Einige Lehrer*innen bemühen sich um angepasste Aufgabenniveaus für leistungsstärkere- und schwächere Schüler*innen und teilweise gibt es in Schulen die Möglichkeit, dass die Kinder und Jugendliche aus Plänen oder Kompetenzrastern aussuchen, welche Themen sie jetzt und welche sie später bearbeiten möchten. Trotz freierer oder flexiblerer Ausgestaltungsformen des Lehrprozesses in Schulen kann durch die Pflicht der Teilnahme (siehe Kapitel 3.5) die Motivation zum Lernen (siehe Kapitel 3.1.1) erheblich gesenkt werden und „unabhängig von den Anstrengungen der Lehrer, von den Intentionen des Curriculums und von den angewendeten Methoden“ könne eine solche Herangehensweise nur „geisttötend“ wirken (vgl. Blankertz, 1989, S. 205; vgl. Illich, 2017, S. 37). Die Unterschiedlichkeiten der Verlaufsformen von Lernvorgängen beschränkt sich nicht auf einige zur Verfügung stehende Optionen. Sie sind in keiner Weise standardisierbar, da sie nicht nur verschieden, sondern häufig sogar konträr verlaufen. Während für das eine Kind eine bestimmte Methode oder Bearbeitungsform anregend wirkt und in der Lage ist, die Thematik in hohem Maß verständlich zu machen, kann dieselbe Methode für ein anderes Kind gänzlich ungeeignet sein und Frustration sowie Demotivation erzeugen. Durch diesen Umstand ergibt sich für Lehrer*innen ein nahezu unmöglicher Spagat, eine geeignete Lehrform für alle zu finden. Eine Differenzierung des Lehrens, dass auf jeden Einzelnen in der Klasse angepasst ist, ist wohl kaum personell und mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen zu schaffen. Auf die Ökonomie des Bildungswesens soll in Kapitel 4.1 weiterführend eingegangen werden. Wird umgekehrt versucht, die Bedingungen für alle möglichst gleich zu gestalten, erfährt man jedoch entgegen der forcierten Chancengleichheit eine erhebliche Ungerechtigkeit, da die Voraussetzungen der Schüler*innen so unterschiedlich sind (vgl. Holt, 1989).

In der Gesellschaft hat sich die Illusion verankert, dass Lernen ein Resultat von Unterricht sei. Zweifelsohne kann Lernen in einer Unterrichtssituation stattfinden, dennoch geschehen die meisten Lernprozesse außerhalb von formell eingerichteten Lehrprozessen. Nahezu jedes Kind lernt seine Muttersprache ohne Unterweisung in einer Klassensituation selbstständig zu Hause in den ersten Jahren seines Lebens. Bilingual aufwachsende Kinder machen dies sogar problemlos mit einer zweiten Sprache. Während die im Unterricht erlernte Fremdsprache ohne

⁴ Siehe hierzu Rousseau: „Erklärungen in Form von Vorträgen liebe ich nicht. Junge Leute geben wenig darauf acht und behalten sie kaum“ (Rousseau, 1971, S. 174).

Anwendungsbereiche im eigenen Leben meist schnell wieder vergessen wird, ist es doch beachtlich, in welcher kurzen Zeit Sprachen im Ausland, durch Literatur, welche das volle Interesse seines Lesenden weckt oder durch einen Partner oder eine Partnerin im Ausland erlernt werden (vgl. Illich, 2017, S. 31 ff). Die permanente Verknüpfung der Notwendigkeit von Unterricht für einen erfolgreichen Lernprozess ist demnach eventuell hinderlich für die tatsächliche Produktion von funktionell ablaufendem Lernen. „Die Schulen pervertieren selber die natürliche Neigung, zu wachsen und zu lernen, zur Nachfrage nach Unterricht“ (Illich, 2017, S. 91). Auch wenn dies von Ivan Illich in seiner Streitschrift „Entschulung der Gesellschaft“ ausgesprochen radikal formuliert festgehalten wurde, drückt es dennoch die Problematik der dauerhaften Verbindung von Lernen mit der Anwesenheit in einer Unterrichtssituation aus. Insbesondere bei Schüler*innen mit abweichenden Lernverhalten (z.B. Hochbegabung oder Lernschwächen) oder besonderen Bedürfnissen (z. B. ADHS oder Hochsensibilität) können durch die schulischen Umstände und Unterrichtsgegebenheiten häufig nicht die vollen Potentiale der Kinder ausgeschöpft werden. Da die Lehrperson den Unterricht für alle ermöglichen muss, muss dieser an die Gruppensituationen angepasst werden, wodurch meist nicht auf alle Lernbedürfnisse eingegangen werden kann. Weiterhin erfordert Lernen im Unterricht häufig Reglementierungen, da es zu störendem Verhalten kommen kann. Diese Interventionen sowie ebenso allgemeine organisatorische Aspekte, die nicht die tatsächliche Wissensvermittlung betreffen, nehmen einen erheblichen zeitlichen Umfang in der Unterrichtsgestaltung ein. Diese Verzögerungen erschweren funktionelles Lernen in Unterrichtssituationen. Die festgelegten Zeiten und Methoden und die Unterbrechungen durch Interventionen oder organisatorische Aspekte können für die Schüler*innen zu Barrieren werden, die sie an dem Erreichen ihres möglichen Leistungsniveaus hindern. In solchen Fällen wären hochindividuelle Lösungen und besonderes Feingefühl notwendig, die beispielsweise im privaten Rahmen oder in kleinen Lerngruppen deutlich besser gefunden werden könnten (vgl. Spiegler, 2009, S. 151).

Für das Lernen ist weder ein Ort noch eine Person oder vorgefertigtes Material von Nöten, sondern viel mehr ein Gefühlszustand. Kinder kommen auf die Welt mit einer funktionellen Art aus dem kontinuierlichen Zusammenhang von Erfahrungen zu lernen. Sie haben ein Gefühl für die Ganzheit und die Offenheit des Lebens und ihre Umwelt, auf die sie mit Neugier und Unvoreingenommenheit zugehen. Das frühkindliche Lernen erfolgt immer von dem Punkt aus, an dem sich das Kind gerade befindet. Wenn es beispielsweise einen Spiegel vor sich hat, wird es ihn seiner Mutter so lange zeigen, bis sie das Wort hierfür ausspricht und zeigt, wie man ihn verwendet. Ein Kind würde nie das Wort „Spiegel“ losgelöst von seiner Erfahrung lernen. Diese

Zweckdienlichkeit und Relevanz für die Wirklichkeit lässt das Kind ununterbrochen und mit erstaunlicher Konzentration von Themenbereich zu Themenbereich fortschreiten, die zunehmend komplexer und vielfältiger werden. Ab einem gewissem Punkt – spätestens jedoch ab dem Schuleintritt – wird genau dieses natürliche Lernen unterbrochen und an dessen Stelle das schulische Lernen gesetzt. Die Fähigkeit, welche erlernt werden soll, wird abstrahiert und von dem Ausüben der Fähigkeit getrennt. Schüler*innen werden mathematische Verfahren, Fakten, Regeln oder die Grammatik einer Sprache beigebracht, von denen ihnen gesagt wird, dass sie diese im späteren Leben einmal benötigen werden. Die tatsächliche Relevanz der Dinge ist jedoch für die Kinder nicht spürbar, da sie unabhängig von der Kontinuität ihrer Erfahrungen gelehrt werden. Die Notwendigkeit es zu lernen, die Kinder mit Neugier und Unvoreingenommenheit Aufgaben bewältigen lässt, kommt durch einen solchen Lehrprozess seltener zu Stande und die Kinder verlernen teils ihre funktionelle Form des Lernens (vgl. Holt, 1999, S. 28ff). Das Bedürfnis, sich mit Mathematik zu beschäftigen wird im überwiegenden Teil der Kinder nicht dadurch produziert, dass sie sich im Matheunterricht befinden, sondern es tritt zu Tage, weil sie beispielsweise etwas messen oder miteinander vergleichen. Im Spiel, beim Helfen im Haushalt oder in der Natur entstehen durch die stetigen kindlichen Experimente Situationen, in denen eine Analyse oder eine Vorhersage zu bestimmten Eigenschaften oder Mengenverhältnissen getroffen werden muss. Aus Fragen der Kinder an ihre Umwelt entsteht die Notwendigkeit Addieren, Subtrahieren oder den Satz des Pythagoras zu lernen. Wenn das Kind beispielsweise handwerklich oder physikalisch interessiert ist, wird sich automatisch die Notwendigkeit für komplexere Mathematik entwickeln (ebd., S. 91 ff). Auch in schulischen Situationen wird didaktisch forciert, natürliches Lernen zu begünstigen. Durch beispielsweise Forscherfragen, anschaulichem Material, Experimenten oder Exkursionen wird versucht, die Begeisterung der Kinder zu wecken und sie für schulische Themengebiete zu begeistern. Jedoch ist auch hier – ähnlich der Entstehung intrinsischer Motivation (siehe Kapitel 3.1.1) – das Fundament der Freiwilligkeit nicht gegeben, was ein entscheidender Faktor für die Entwicklung funktioneller Lernmomente ist.

Nachfolgend soll speziell das Lösen von Haus- und Wiederholungsaufgaben auf ihre Sinnhaftigkeit in Bezug auf die Lernmotivation und die Funktionalität des Lernprozesses untersucht werden.

3.1.3 Hausaufgaben und Wiederholungen

Die Vergabe von Hausaufgaben und das Wiederholen bereits gelearter Themenbereiche soll die Vertiefung der im Unterricht behandelten Themen bewirken. Eine erneute

Auseinandersetzung mit dem Lernstoff forciert ein tiefgreifenderes Verständnis für die Schüler*innen. Ob diese Strategie im Hinblick auf die Motivation zum Lernen, die Verfestigung des Lehrstoffes und die Chancengleichheit zwischen den Schüler*innen sinnvoll ist, soll weiterführend behandelt werden.

Ein großer Bestandteil des schulischen Unterrichts und insbesondere der Hausaufgaben ist die Wiederholung bereits bearbeiteter Themen zur Festigung des Gelernten. Durch häufiges Wiederholen wird versucht eine feste Verankerung im Langzeitgedächtnis zu erzielen (Wild, 2005, S. 194). Wenngleich dies bei sinnvoll gesetzten Wiederholungsintervallen funktionell sein kann, so ist es dennoch weniger sinnig, als beispielsweise Bewegungsabläufe im Sport zu wiederholen. Diese gehen durch die Wiederholung automatisiert in den Körper über. Dieser Vorgang ist beim Lernen wiederum nicht zwangsläufig logisch. Der Verstand ist kein Muskel, wodurch die Vorgehensweise der Wiederholung keine Automatisierung der Thematik bringen muss. Sogar das Gegenteil kann bewirkt werden: müssen Schüler*innen immer wieder Aufgaben wiederholen, die sie bereits beherrschen, können sie schnell gelangweilt und demotiviert sein. Verstehen sie die Thematik trotz Wiederholung nicht, was beispielsweise an einer nicht funktionellen Erklärung oder Herangehensweise liegen kann, können sie Entmutigung und Frustration erfahren. Das schulische Lernen ist für viele Kinder mit großem Druck verbunden, da sie bei dauerhaft schlechten Ergebnissen um ihre Zukunft fürchten müssen. Was geschieht nun mit Kindern, die Angst vor der Schule, vor einzelnen Fächer oder Themengebieten haben? Haben Schüler*innen Angst vor einer Thematik, verfallen sie in einen Art Fluchtmodus. Dieser bewirkt, dass sämtliche Erfahrungen, die mit diesem Thema oder Schulfach zusammenhängen aus dem Gehirn verbannt werden. Müßiger Nachhilfeunterricht, die Wiederholungsstunden des Lehrers oder das Pauken mit den Eltern werden durch einen Schutzmechanismus aus dem Bewusstsein gedrängt, da diese Situationen Unbehagen oder Angst verursacht haben (vgl. Holt, 1999, S. 39). Während Gelerntes, was mit schönen Erfahrungen, Überraschung und Spiel verbunden wird, leicht erinnert werden kann, so wird das Denken und das Erinnerungsvermögen unter Angst brachgelegt (vgl. Holt, 1971, S. 9). Dies kann wiederum zu einer unbewussten Verdrängung der Negativerfahrung (beispielsweise der Wiederholung einer unliebsamen Thematik) führen, wodurch das Gelernte zunehmend schlechter erinnert werden kann. Sobald ein Kind etwas Neugelerntes beherrscht, sollte es, so Holt, zu schwereren Dingen oder praktischen Anwendungsbereichen übergehen können, sodass die Motivation erhalten bleiben kann (vgl. Holt, 1999, S. 282 ff). Weiterhin bewirkt die Wiederholungs- oder Memorierungstechnik das Erinnern auf Grund von ständiger Repetition. Diese kann zwar funktionell sein, jedoch ist sie

auf Auswendiglernen statt der Entwicklung eines tiefgreifenden Verständnisses ausgerichtet. Die Wiederholung ist somit als oberflächen-orientierte Lernstrategie zu verstehen, die im Bereich der kognitiven Lernstrategien zu dem am wenigsten tiefgehenden Verständnis führt (Wild, 2005, S. 194).

Während in Ganztagschulen häufig auf die Vergabe von Hausaufgaben verzichtet wird, sind sie in regulären Schulen meist nach wie vor gängig. Doch was bewirken Hausaufgaben? Neben dem Aspekt, dass sie meist der Wiederholung dienen, was im vorangegangenen Abschnitt bereits thematisiert wurde, verlängern sie den Einfluss der Schule ebenso in das Privatleben der Schüler*innen. Nach einem vollen Schultag (der häufig ebenso lang wie ein Arbeitstag ist), können die Kinder dennoch nicht die schulischen Themen ruhen lassen und sich Dingen widmen, die sie interessieren und begeistern. Vom Druck der Schule gibt es während der Schularbeiten wohl kaum eine Erholung. Der Auswertung der „School-Life-Balance“-Studie zu Folge empfinden 54% der Eltern, dass sie selbst in ihrer Jugend deutlich mehr Freizeit hatten als ihre Kinder aktuell. Dies führt in 39% der Fälle dazu, dass die Kinder – der Einschätzung der befragten Eltern nach – Hobbys, Familie und Freunde nicht zur Genüge berücksichtigen können. Dies ist nicht weiter verwunderlich, wenn laut der Befragten 79% der Kinder zwischen einer halben Stunde und bis zu zwei Stunden zusätzlich der regulären Schulzeit für die Bearbeitung der Hausaufgaben einplanen müssen (vgl. Duden Learnattack, 2018, S. 1 ff). Weiterhin können Hausaufgaben die Schere zwischen gut situierten Kindern und Schüler*innen aus problembehafteten Umfeldern vergrößern. Während in Familien mit besserem sozioökonomischen Status Hilfe bei den Hausaufgaben geleistet werden kann oder die Eltern nicht selten selbst Hand anlegen ist dies in Familien aus schlechteren sozioökonomischen Schichten nicht möglich. Sie können weder Unterstützung leisten, noch haben die Kinder zwangsläufig Zeit für die Aufgaben, da sie oftmals stärker im Haushalt eingespannt sind (vgl. Holt, 1999, S. 284 ff). Jedoch kann es auch umgekehrt der Fall sein: Die stärkere oder unsachgemäße Einmischung der Eltern kann eine weitere Frustrationserfahrung für die Kinder bewirken, wodurch sie wie zu Beginn des Kapitels beschrieben die in den Hausaufgaben behandelten Themen als Negativerfahrung empfinden und zu einer Verdrängungsreaktion neigen (vgl. Moroni, 2014, S. 89). Insbesondere jene Schüler*innen, welche Probleme beim selbstgesteuerten Lernen haben, können die Schularbeiten durch ihre Problematik mit dem eigenständigen Lernen schlechter zu Hause bearbeiten. Dabei sollen die Hausaufgaben zur Angleichung des Lernniveaus eben dieser Schüler*innen beitragen. Die Schüler*innen, die bereits selbstständig Arbeiten können und für welche die Hausaufgaben dementsprechend weniger eine Barriere bilden, verbessern sich hingegen weiter.

Der Unterschied der Leistungslevel der Schüler*innen kann sich durch die Vergabe von Hausaufgaben demnach zunehmend stärker ausprägen, was unter dem Gesichtspunkt der forcierten Chancengleichheit einen zu hinterfragenden Aspekt darstellt.

Die Erörterung der Aspekte Motivation, Lehren und Lernen sowie Wiederholungen und Hausaufgaben sollten den Lehr- beziehungsweise Lernprozess aus verschiedenen Gesichtspunkten analysieren. Im direkten Anschluss wird die kritische Betrachtung der strukturellen Durchführung schulischen Lernens fortgesetzt. Hierzu wird nachfolgend der Lehrplan mit der Einteilung in Fächer in den Blick genommen.

3.2 Lehrplan und Einteilung in Fächer

Im Lehrplan werden die Lerninhalte nach Schultyp systematisch zusammengefasst und die Bildungsziele der jeweiligen Stufe klar definiert. Durch den Lehrplan soll gewährleistet werden, dass sich alle Schüler*innen unabhängig der gewählten Schule auf einem ähnlichen Leistungsniveau befinden. In diesem Kapitel sollen jedoch nicht die strukturellen Vorteile oder das große Maß an Transparenz, welches durch einen Lehrplan geschaffen werden können betrachtet, sondern kritisch auf die Notwendigkeit und mögliche Nachteile dessen geblickt werden.

„In der realen Welt führt eins zum anderen, ist jedes Ding mit jedem anderen verbunden“ (Holt, 1999, S. 96). Auf dieser Basis der Verknüpfungspunkte sämtlichen Wissens könne die Erlernung aller Fähig- und Fertigkeiten erfolgen. Bereits Rousseau plädierte für natürliches Lernen aus der Notwendigkeit heraus (siehe Kapitel 2.1). Daher stellt er in seinem Hauptwerk „Émile ou de L'éducation“ (deutsch: „Emil oder über die Erziehung“) Robinson Crusoe als einziges wichtiges Lehrbuch für seinen Schüler Emil vor, da der Roman über den Schiffbrüchigen seiner Ansicht nach bestens beschreibt, wie Lernprozesse aus Notwendigkeit heraus ablaufen können. Zweifelsohne ist dies kein Szenario, das für die Ausbildung von Schüler*innen genutzt werden kann, dennoch werden die Grundzüge des natürlichen Lernens gut erfasst (vgl. Rousseau, 1971, S. 180 ff). Natürliches Lernen erfolgt demnach immer von einem Punkt aus, an dem das Kind etwas Wissen oder Können muss, um sein gewünschtes Ziel zu erreichen. Hierbei werden stets praktische und theoretische Elemente miteinander verknüpft. Weiterführend wird dieser Aspekt im Hinblick auf die präzise Einteilung von Wissen und Methoden in den Lehrplan untersucht.

Durch die Einteilung und Abgrenzung in Fächer findet eine Loslösung von der Realität für die Kinder und Jugendlichen statt. Was im Alltag fließend vom einen zum Nächsten kommt, wird in der Schule systematisch voneinander getrennt und abstrahiert. Diese Trennung kann für Unverständnis und Desinteresse sorgen, da der Lehrplan wenige Dinge von aktueller Bedeutung

für die Heranwachsenden bereithält. Während das Alltagsleben Situationen und Einstiegs-
punkte für den Wissenserwerb bietet, die greifbar, real und somit bedeutungsvoll für die Kinder
sind, tut dies der Lehrplan nicht zwangsläufig. Wissensbereiche, die zwar relevant für einen
späteren Zeitpunkt sein können, werden jedoch ohne die aktuelle Relevanz für die Schüler*in-
nen vermittelt. Statt „fruchtbaren Ansatzpunkten für einen erfolgreichen Lernprozess“ würde
somit in „enklavenartiger Umgebung mit abgetrenntem Bezugsrahmen“, wie Holt die Schule
beschreibt, Wissen losgelöst von der Notwendigkeit vermittelt werden (vgl. Holt, 1999, S. 69
ff). Ebenso wie Rousseau (siehe Kapitel 3.1) plädiert auch John Holt dafür, dass jeder Wissens-
bereich ausgehend von einem Punkt natürlich und ohne Unterbrechung des kindlichen Denkens
entdeckt werden kann. Er spricht von der Kontinuität des Lernens. Durch diese Kontinuität des
Lernens würden Kinder dauerhaft und funktionell lernen, da sie stetig die Notwendigkeit für
eben diesen Lernprozess empfinden. Durch die Abgrenzung von Wissen in Schulfächer wird
die direkte Notwendigkeit des Wissens für die Schüler*innen abgekoppelt. Sie lernen es nicht
aus aktuellem und für sie begründetem Interesse, sondern um durch schulische Leistungen spä-
ter einen Zugang zum Berufsmarkt zu erhalten. Durch diese Loslösung der direkten Notwen-
digkeit in eine indirekte (Lernen für Zertifikate, welche der späteren gesellschaftlichen Teilhabe
dienen), geht die Kontinuität des Lernens verloren, was laut Holt kein nachvollziehbares und
nachhaltiges Verinnerlichen möglich werden lässt (vgl. ebd., S. 96ff). Schulkritiker Ivan Illich
postuliert in seiner Streitschrift „Entschulung der Gesellschaft“, dass wahres Lernen kein Leh-
ren erfordert und somit auch keinen Lehrplan von Nöten sei. Lernprozesse müssen, so Illich,
spontan und natürlich erfolgen. Daher wäre eine gesellschaftliche Befreiung der Vorstellung
notwendig, dass ein wirklicher Lernprozess in Kindern durch Unterricht und Lehrpläne „pro-
duziert werden“ kann (vgl. Illich, 2017, S. 76). Die tatsächliche Relevanz des Gelernten für das
Kind sei entscheidend für den Lernerfolg, weshalb dies hochindividuell und nicht standardi-
sierbar wäre (vgl. ebd., S. 39).

Paul Goodman beschreibt die Existenz von Curricula noch drastischer. Er formuliert, dass
„Menschenmaterial“ durch den vorgegebenen Plan – den Lehrplan – systematisch verwaltet
wird (vgl. Blankertz, 1989, S. 18). Dies greift zudem kritisch die Vereinheitlichung auf, der die
Individualität der Schüler*innen durch den Lehrplan unterworfen wird. Durch die konkrete
Festlegung und zeitliche Anordnung von zu vermittelnden Wissensbeständen, einheitlich vor-
gegeben Methoden zur Bearbeitung und der Bereitstellung desselben Materials für alle Kinder
und Jugendlichen liege nach Goodman ein systematischer Verwaltungsakt näher als funktionell
ablaufende Lernprozesse. Diese Diskrepanz von der gewünschten Transparenz, der

Möglichkeit der Vergleichbarkeit sowie einer erhöhten Chancengleichheit durch ähnliche Bedingungen für alle Schüler*innen durch Lehrpläne zu einer Verwaltung von „Menschenmaterial“ und der Dysfunktionalität der ablaufenden Lernprozesse durch die Auflösung der Kontinuität des Lernens, wie es von einigen Schulkritiker*innen formuliert wird, ist erheblich. Daher sollte die pädagogische Praxis kritisch reflektieren, inwieweit funktionelle Lernprozesse in solch strikten Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel lehrplanmäßige Abläufe, gewährleistet werden können.

An die kritische Betrachtung der Einteilung in Fächer sowie dem Lehrplan soll sich im nachfolgend die Vergabe von Noten anreihen. Weiterführend soll dieser Aspekt des schulischen Lernens in den Blick genommen werden.

3.3 Vergabe von Noten

Die Benotung dient der Leistungseinschätzung der Schüler*innen, die am Ende ihrer schulischen Laufbahn als Qualifikation für den weiteren Bildungs- oder Berufsweg genutzt wird. Die Notenvergabe soll ermöglichen, dass die Schulleistungen der Schüler*innen vergleichbar gemacht werden. Nachfolgend wird die Bewertung durch Benotung als einen Aspekt der strukturellen Durchführung des schulischen Lernens kritisch betrachtet.

Schüler*innen erhalten im Laufe des Schuljahres in jedem Fach eine gewisse Anzahl von Noten, aus denen sich am Ende des Jahres ein Durchschnitt ergibt, welcher als repräsentative Einschätzung für das jeweilige Fach angesehen wird. Diese abschließende Bewertung lässt jedoch viele Aspekte unberücksichtigt. Beispielsweise lernen nicht alle Kinder gleich schnell. Schüler*innen, die ein Thema ab der ersten Stunde verstanden haben, bekommen durchgehend gute Noten. Kinder, die wiederum länger brauchen, um ein Thema zu verstehen, bekommen hingegen in den ersten anstehenden Klassenarbeiten schlechte Noten. Obwohl sowohl die schnell- als auch langsam lernende Schüler*innen das Thema am Schuljahresende beherrschen, haben die Schnelllerner eine deutlich bessere Note, wobei die langsamer Lernenden teilweise viel größere Bemühungen geleistet haben. Noten können gewissermaßen als Wettkampf verstanden werden, wer mit der geringsten Anzahl von Versuchen das Gewünschte gelernt hat. Aber kommt es nicht darauf an, dass es gelernt wurde und nicht wie schnell? Beziehungsweise ist nicht die Leistung derer, die eine größerer Barriere zum Verständnis der Thematik überwunden haben höher anzuerkennen, als die derer, denen es von Beginn an leicht gefallen ist (vgl. Holt, 1999, S. 269 ff)? Der Schulkritiker Ivan Illich bezieht seine Gedanken zu Noten nicht nur auf die mangelnde Fairness zwischen schneller und langsamer lernenden Schüler*innen, er stellt

die Messbarkeit von persönlichem Wachstum gänzlich in Frage. Wahres Lernen sei eine „unmeßbare Nachschöpfung“, die nicht auf einer Skala abgelesen werden könne (vgl. Illich, 2017, S. 66 f). Ob die Leistungen gänzlich unmessbar sind, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden, jedoch kann anhand zahlreicher Studien belegt werden, dass sich die Vergleichbarkeit der Messergebnisse schwierig darstellt. Beispielsweise zeigt eine Studie über die Vergleichbarkeit von Abiturleistungen zwischen den einzelnen Bundesländern Deutschlands, dass erhebliche Bewertungsunterschiede in den Ergebnissen der Fachnoten zu finden sind. Selbst im Fach Mathematik, das vermeintlich klare Bewertungsmaßstäbe ermöglicht, sind starke Abweichungen zu verzeichnen (vgl. Neumann et al., 2009, S. 706 ff). In einer Expertise des deutschen Grundschulverbandes wird auf weitere Studien verwiesen, die bereits seit den 1970er die Aussagekraft von Zensuren in Frage stellen (vgl. Brügelmann, 2006, S. 17). Das Ergebnis dieser Expertise des Verbandes für Grundschulen fällt negativ für die numerische Bewertung aus: Noten wären „nicht valider, objektiver und zuverlässiger als andere Beurteilungsformen“, die Vergleichbarkeit ist durch den in der Regel üblichen Bezug auf den Klassendurchschnitt und die unvermeidlichen Beurteilungsfehler sehr eingeschränkt“ und Ziffernnoten würden „die verschiedenen Funktionen der Leistungsbeurteilung (Motivation, Information) nicht besser, zum Teil sogar schlechter als andere Formen der Rückmeldung“ erfüllen (ebd. S. 41). Zudem gibt es weitere subjektive Fehlerquellen, welche die Bewertung verzerren können. Beispielsweise der Kontrasteffekt („nach einer Serie von sehr guten Leistungen wird eine mittelmässige Leistung tendenziell als schlecht bewertet“), die Beharrlichkeitstendenz der Lehrkräfte („Lehrkräfte rücken von einem bereits gefällten Urteil bei späteren Beurteilungen nicht ab“), dem Reihungseffekt (bessere oder schlechtere Notenvergabe, um Unterschiede der Ergebnisse hervorzurufen) oder den Beurteilungstendenzen (motivierende Notengebung oder die Vermeidung von Extremwerten) erlauben häufig keine faire Beurteilung der Schüler*innenleistungen (vgl. Oelkers, 2002, S. 5). Aus dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit weist das Notensystem demnach erhebliche Defizite auf. Dies ist besonders bedenklich, da Deutschland am 26. Januar 1990 die UN-Kinderechtskonvention unterzeichnete. In dieser wird in Artikel 28 festgehalten, dass die Vertragsstaaten das Recht des Kindes auf Bildung „auf der Grundlage der Chancengleichheit“ anerkennen (vgl. „Konvention über die Rechte des Kindes“, 1989, S. 32). Bei ebendiesem Recht auf Bildung sollte eingehend geprüft werden, ob oder inwieweit das Kinderecht durch die Vergabe von Noten eingeschränkt wird.

Wie sich die Bewertungsfreiheit auf Kinder ausüben kann, untersuchte der amerikanische Pädagoge John Holt in mehreren Versuchen in seinem Unterricht. Er stellte fest, dass die Kinder

deutlich mutiger und wissbegieriger wurden, sobald sie sich keine Sorgen um die Benotung machen mussten. In den Berichten John Holts sind beispielsweise verschiedene Bemühungen beschrieben, die seine Schüler*innen zum Schreiben motivieren sollten. Bei der Freistellung der Grammatik und Orthografie aus der Benotung, trauten sich die Kinder schlagartig kompliziertere Wörter zu verwenden und entwickelten spannendere Geschichten, als sie es zuvor getan hatten. Daraus kann abgeleitet werden, dass unter dem Druck der Notenvergabe Potentiale teilweise nicht voll entfaltet werden können. Dies deckt sich mit Rousseaus Ausführungen über prüfungsfreies Lernen, da dies nicht nur die Experimentierfreudigkeit der Kinder wecken würde, sondern weiterhin dafür Sorge träge, dass die Schüler*innen ein tiefgreifendes Verständnis entwickeln würden. Dies könnten sie nach Rousseau nicht, würden sie sich auf die Überprüfung einer Autorität verlassen (siehe Kapitel 2.1).

Das Notensystem kann zudem, so Illich, als Voraussetzung für das spätere, unhinterfragte Akzeptieren von Rangordnungen basierend auf Zeugnissen und Zertifikaten gesehen werden. Wenn akzeptiert wurde, dass Werte messbar seien, so neigen die Menschen dazu ihren Wert nicht mehr auf eine andere Weise zu bemessen (vgl. Illich, 2017, S. 66 f). Auf diesen Bezug zum Berechtigungswesen soll in Kapitel 4.3 näher eingegangen werden. Holt beschreibt, wie Kinder innerhalb ihres geistigen Modells lernen. Sie verinnerlichen die Mehrheit ihrer Erfahrungen mit einem Ort, einer Person oder einer Situation zu einer Erwartungshaltung. Diese Erwartungshaltung bietet Sicherheit für die Kinder, selbst wenn es eine negative Erwartung ist. Dies führt dazu, dass Schüler*innen, die beispielsweise durch schlechte Noten bereits an stetige Misserfolge gewöhnt sind, weitere Misserfolge erwarten werden. Selbst durch vereinzelte gute Noten können sie meist keine Ermutigung erfahren. Sie verharren weiterhin in dem Gefühl des Misserfolgs, denn obwohl dies ein negativer Gefühlszustand ist, bietet dieser den Schüler*innen eine Sicherheit vor unangenehmen Überraschungen (vgl. Holt, 1999, S. 37ff). Dieses Phänomen begünstigt die sogenannte Präventivstrategie des absichtlichen Versagens. Erleben Kinder häufig durch schlechte Schulnoten ein Gefühl der Nutzlosigkeit, geben sie den Versuch auf, sich aus dieser Lage zu befreien. Hierdurch wird bewirkt, dass viele Schüler*innen ihre Potentiale nicht entfalten können, da sie eine demotivierte Haltung gegenüber Lernen auf Grund schlechter schulischer Noten entwickelt haben (vgl. Holt, 1999, S. 40 ff).

Im Anschluss an die soeben erfolgte Erläuterung einiger Kritikpunkte der numerischen Notenvergabe soll weiterführend der Einfluss der Lehrer*innen auf die Kinder und Jugendlichen in den Blick genommen werden.

3.4 Einfluss der Lehrer*innen

Lehrer*innen haben die Aufgabe, ihren Schüler*innen das jeweilige Fachwissen in einer geeigneten Weise zu vermitteln und die Beherrschung des vermittelten Lehrstoffes später zu prüfen. Weiterhin sollen sie als Ansprechpartner*innen für die Kinder und Jugendlichen zur Verfügung stehen, auf besondere Bedürfnisse eingehen und die Kommunikation mit den Familien der Schüler*innen gewährleisten. Die Anforderungen an eine gute Lehrperson sind hoch, insbesondere weil Lehrer*innen einen erheblichen Einfluss auf das Leben und die Zukunftschancen ihrer Schüler*innen haben. Nachfolgend sollen die Einflussmöglichkeiten von Lehrer*innen kritisch betrachtet werden. Hierzu soll insbesondere auf die Ausweitung des Handlungsspektrum der Lehrkräfte und die Gebundenheit an formelle Lehrer*innen eingegangen werden.

Das Handlungsspektrum von Lehrer*innen hat sich im Laufe der Entwicklung von Schulen erheblich vergrößert. Während Lehrer⁵ vor dem staatlichen Eingreifen ausschließlich zur Wissensvermittlung beitragen sollten, haben sie seit Einführung der Schulpflicht (siehe Kapitel 2.2) ebenso die Aufgabe, die Schüler*innen während der obligatorischen Anwesenheit in der Schule zu beaufsichtigen. Weiterhin wird zunehmend Wert auf die Erweiterung um die soziale und psychische Dimension gelegt. Hierdurch sollen beispielsweise Problematiken im Elternhaus schneller erkannt und dementsprechend interveniert werden können. Schulkritiker wie Paul Goodman oder Joel Spring kritisierten nicht etwa die moralische Verantwortlichkeit der Lehrer*innen, sondern die weiteren Möglichkeiten des Zugriffs auf die Kinder. Der „repressive“ Charakter von Schulen werde somit gesteigert. Die Rollen der Lehrer*innen vermehren sich, was zum einen den Beruf kaum erfüllbar machen würde und weiterhin die Macht über die Schüler*innen immens steigern könne (vgl. Blankertz, 1989, S. 206). Illich beschreibt die Rollen der Lehrer*innen als „Wächter, Prediger und Therapeuten“. Als „Wächter“ ist die Lehrkraft für die Kontrolle der Einhaltung der Anwesenheitspflicht zuständig und wacht über die Einhaltung der Regeln im festgelegten Schulalltag. In der Rolle als „Prediger oder Moralist“ vermittelt die Lehrperson, was in der Gesellschaft akzeptiert ist und was nicht. Die Essenz des Staatswesens wird idealerweise so weitergegeben, dass sie vom Großteil der Schüler*innen akzeptiert und weitergetragen wird. Dieser Reproduktionsmechanismus von Schulen wird in Kapitel 4.2 näher betrachtet. Die im letzten Jahrhundert neu hinzugekommene Funktion des „Therapeuten“ erlaubt es Lehrer*innen weiterhin, Möglichkeiten des Zugriffs auf das Gefühlsleben der Kinder zu erhalten. Diese vielgefächerten Rollen von Lehrer*innen führen dazu, dass Lehrer*innen

⁵ Der Lehrberuf für Frauen etablierte sich erst im 19. Jahrhundert, weswegen bei rückblickenden Betrachtungen von gendergerechter Sprache abgesehen wird (vgl. Essen & Rogers, 2006, S. 321).

immer größere Zugriffsmöglichkeiten auf ihre Schüler*innen erhalten, was nur im Falle eines höchst sensiblen und reflektierten Umganges legitim sein kann. Kombiniert mit dem Druckmittel, über den weiteren Werdegang entscheiden zu dürfen und Eltern und Behörden zu informieren, wäre die demokratische Charakteristik einer Gewaltenteilung in der Schule nicht auffindbar, so Illich. Er beschreibt diesen Umstand als „Deformation des Kindes“ durch die in der Lehrperson vereinigten Machtfunktionen (vgl. Illich, 2017, S. 55). Dies ist zweifelsfrei ein erheblicher Vorwurf, den der Schulkritiker auf diese Weise hervorbringt, dennoch sollte die Macht von Lehrer*innen über das Leben von Kindern und Jugendlichen nicht außer Acht gelassen werden und kritisch auf ihre Notwendigkeit geprüft werden. Selbstverständlich ließe sich zu diesem Punkt auch zahlreiche positive Aspekte über die Einflussmöglichkeiten von Lehrer*innen aufgreifen, jedoch muss der Diskurs über die Chancen dieser Thematik auf Grund eines zu großen Umfangs anderen Autoren überlassen werden.

Ein weiterer Aspekt der Erläuterung des Einflusses von Lehrer*innen soll von umgekehrter Richtung erfolgen. Betrachtet werden sollen diejenigen potenziellen Lehrkräfte, die im öffentlichen Schulwesen auf Grund ihrer nicht vorhandenen Lehrberechtigung keine Lehrfunktion einnehmen können. Bedingt durch die Notwendigkeit von passenden Zeugnissen oder Zertifikaten monopolisiert die Lehrerschaft die Lehrbefugnis. Dies soll unter anderem zu einer Qualitätssicherung beitragen und vor Fehlinformationen schützen. Dieser Umstand führt jedoch zu der Situation, dass informelle Lehrer*innen die ihr Können und Wissen an Interessierte weitergeben wollen, dies zwar tun können, jedoch würde die vollständige Erlernung ihrer Schüler*innen nicht zu einer wirklichen, sondern eher zu einer theoretischen Beherrschung dessen führen. Das liegt daran, dass das tatsächliche Können ebenso wieder durch ein Zertifikat bestätigt werden müsste, wozu der informelle Lehrer jedoch nicht befugt wäre. In der heutigen Gesellschaft ist es demnach wichtiger ein Zertifikat für den Lehrerberuf zu besitzen und somit selbst Bewertungen abgeben und Zeugnisse erstellen zu dürfen, als tatsächlich die Fähigkeit zu besitzen, angemessene Lerngelegenheiten für Schüler*innen zu schaffen. In Ivan Illichs „Entschulung der Gesellschaft“ findet sich ein passender Bericht, der eine Begebenheit in New York 1956 schildert. Zu dieser Zeit bestand die Notwendigkeit, dass mehrere hundert Lehrer*innen und Mitarbeiter*innen in Behörden Spanisch lernen mussten, damit eine Verständigung mit den Bürger*innen mit puerto-ricanischen Migrationshintergrund möglich gemacht werden konnte. Aus 200 Jugendlichen aus Harlem wurden 50 ausgewählt (davon viele, die keinen Schulabschluss besaßen), welche nach einer kurzen Einweisung in den Gebrauch eines spanischen Lehrbuchs innerhalb von sechs Monaten jeweils vier der New Yorkern Spanisch in einem Maß

beibrachten, dass sie sich flüssig verständigen konnten. Der Erfolg dieses Experiments ist weit durchschlagender als der überwiegende Teil des Sprachunterrichts in Schulen, der von zertifizierten Lehrer*innen durchgeführt wird (vgl. Illich, 2017, S. 34 ff). Dies zeigt, dass Qualifikation zum Lehrberuf nicht zwangsläufig erforderlich ist, um nachhaltig Wissen vermitteln zu können. Zudem erlaubt der Umstand, dass nur Lehrer*innen mit abgeschlossenem Lehramtsstudium eine tatsächliche Eignung zum Lehren zugesprochen wird, dass keine Konkurrenz durch informelle Lehrer*innen entstehen kann. Eben diese Konkurrenz eines freien Lehrmarktes könnte jedoch zur Qualitätssicherung von Unterricht beitragen. Lehrer*innen, die einmal befugt zu lehren sind, haben kaum Anreizpunkt qualitativ hochwertigen Unterricht zu gestalten. Stünde es den Eltern und Schüler*innen hingegen frei zu wählen, von welcher Lehrkraft (ob formell oder informell) sie eine bestimmte Thematik vermittelt bekommen wollen, so müssten die Lehrer*innen sich bemühen eine möglichst ansprechende Unterrichtsgestaltung vorzunehmen, um auf dem Markt eine Chance haben zu können (vgl. Froelich, 2015, S. 54).

Nachdem einige Aspekte des Einflusses von Lehrer*innen auf Kinder und Jugendliche untersucht wurden, wird im nächsten Kapitel die obligatorische Anwesenheit in der Schule betrachtet.

3.5 Bestehen der schulischen Anwesenheitspflicht

Die Anwesenheitspflicht soll zur Chancengleichheit aller Kinder und Jugendlichen beitragen und eine Qualifizierung durch den Schulbesuch ermöglichen. Sie ist in der UN-Kinderechtskonvention (Artikel 28, Absatz 1a) als Recht auf Bildung implementiert und soll zum Schutz der Schüler*innen durchgesetzt werden (vgl. „Konvention über die Rechte des Kindes“, 1989, S. 32). Aus Gründen des Umfangs können die Schutzmechanismen, welche in der Schule für viele Kinder und Jugendlichen geschaffen werden, sowie die Sicherungsmöglichkeiten dieser durch die Schulpflicht nicht in dieser Arbeit abgebildet werden. Weiterführend soll ausschließlich eine kritische Betrachtung der Schulobligation erfolgen.

Warum ist es in einer Gesellschaft, die Versammlungsfreiheit als ein wichtiges Menschenrecht versteht und Freiheitsberaubung als Strafe definiert, völlig legitim, den verpflichtenden Schulbesuch, der die Versammlungsfreiheit einschränkt und trotz Freiheitsberaubung als ein Privileg statt einer Strafe angesehen werden soll, aufrecht zu erhalten? Für die meisten Menschen bedeutet Lernen „Schule“ und „Schule“ die Pflicht, zu einer bestimmten Zeit an einem festgelegten Ort anwesend zu sein. „Bildung ist operationalisiert als eine quantifizierte körperliche Präsenz im Schulraum“ (vgl. Spiegler, 2009, S. 149). Aus der ständigen Verbindung von Bildung

und Raumpräsenz in der Schule leitet der Soziologe und Sozialforscher Thomas Spiegler Risiken ab, von denen zwei im Folgenden kurz erläutert werden sollen:

„*Risiko 1: Das Ziel wird überlagert durch die Fokussierung auf das Mittel*“ (Spiegler, 2009, S. 150). Durch die Versteifung auf den Ort Schule für Bildungsinteressen würde das eigentliche Ziel, ein angemessenes Bildungsniveau für die jeweiligen Schüler*innen zu erreichen, latent vernachlässigt werden. Es ist weniger relevant ein bestimmtes Leistungsniveau zu erzielen, als an institutioneller schulischer Bildung teilzunehmen – hierbei ist jedoch unerheblich, an welchem Niveau von institutionell stattfindender Bildung teilgenommen wird. Dies deckt den Missstand auf, dass die körperliche Präsenz in einer Institution weitaus relevanter zu sein scheint, als diejenige Bildungsform zu finden, mit der für das Kind das höchste Lern- und Leistungsniveau erzielt werden könnte.

„*Risiko 2: Die Rolle der Schule für den Lernprozess wird überschätzt*“ (ebd., S. 150). Andere Lernformen werden durch den Fokus auf schulisches Lernen vollkommen außer Acht gelassen. Jedoch gibt es keinen Grund zu der Annahme, dass Lernen in der Schule eine Grundvoraussetzung für Bildung wäre. Informelles und lebensweltorientiertes Lernen könne ebenso zum Wissenserwerb und dem Ausbau von Fertigkeiten beitragen.

Weiterhin würde, laut Illich, durch die altersbezogene, obligatorische Lehrsituation die Kinder aus ihrer Alltagswelt ferngehalten werden. Die Schule wäre ein Ort, an dem ein Prozess stattfindet, der sich im Leben außerhalb des Bildungswesens zu keinem Zeitpunkt auf diese Weise fortsetzen würde. Die Schüler*innen sollen an einem Ort für das Leben lernen, der am weitesten von den lebensweltlichen Vorgängen entfernt sei. Bei der Erlernung eines Berufes oder den alltäglichen Aufgaben wie die Erledigung des Haushaltes, Regelung der Finanzen und Versicherungen oder dem Umgang mit den eigenen Kindern würde die Fähigkeit bei der Ausübung erlernt werden. Durch die Trennung von der theoretischen Erlernung von Fähig- und Fertigkeiten und der praktischen Durchführung und Anwendung dieser in der Schule, könne das Lernverhalten durcheinandergebracht werden. Es fände losgelöst von der Lebenswelt statt und wäre somit schwer greifbar. Weiterhin gleiche die Schule nicht der tatsächlichen Lebenswelt. Dinge, die für das spätere Leben tatsächlich relevant wären (z.B. Wohnungssuche, das eigenständige Erwerben von Wissen, Umgang mit Behörden, Lebensplanung, Reparaturarbeiten im Haushalt, Kochen, Rechte und Pflichten, Bearbeitung von Anträgen, Abschließen von Versicherungen o.a.) würden in der Schule nicht behandelt werden. Die Schule wäre somit eine Art „Enklave, in der die Regeln der gewöhnlichen Lebenswelt aufgehoben sind“ und dessen Besuch dennoch

verpflichtend sei sowie optimal auf das spätere Leben vorbereiten solle (vgl. Illich, 2017, S. 57).

Doch warum wird die Präsenz an einem Ort über die Qualität des Lernens gestellt, wo doch bekannt ist, dass der Verstand dann am besten funktioniert, wenn man ihn nicht zwingt (vgl. Holt, 1971, S. 9)? Auf die obligatorische Anwesenheit in Schulen antworten einige Schulkritiker*innen (u.a. Paul Goodman) mit der Legitimitätsfrage. Die Argumentationslinie richtet sich dahingehend, dass die (pädagogische) Praxis „nur dann legitim sein, wenn sie die Zustimmung aller Beteiligten und Betroffenen einholt“. Als Fundament des Missstandes wird immer wieder die Schulpflicht angeprangert, da sie durch „nicht freie Vereinbarungen strukturiert“ sei und „legitimerweise keine Verbindlichkeit beanspruchenden Aussagen“ getroffen werden dürften, da diese von den Betroffenen selbst gestellt werden müssten (vgl. Blankertz, 1989, S. 205). Das „Recht zu lernen [wird] für die meisten Menschen durch die Pflicht des Schulbesuches eingengt“, da die Kinder und Jugendlichen keine Wahlmöglichkeit haben (vgl. Illich, 2017, S. 7). Wie John Holt so treffend formuliert: „[...]man kann nicht aus ganzem Herzen zu einer Sache Ja sagen, wen man nicht auch das Recht hat, Nein zu sagen“ (Holt, 1999, S. 83). Die Begeisterung, sich mit einer Thematik zu beschäftigen oder sich motiviert einem Lernangebot zu widmen, könne nur dann funktionell erzeugt werden, wenn man nicht dazu verpflichtet würde (vgl. ebd. S. 83). Die gesetzlich vorgeschriebene Schulpflicht ist politisch – nicht pädagogisch – implementiert. Die öffentlich-institutionalisierte Bildung und Erziehung steht im Spannungsfeld zur pädagogischen Praxis. Zahlreiche Schulkritiker*innen (u.a. Rothbart, Godwin, und Goodman) sprechen von der Nichtlegitimierbarkeit der Schulobligation, da die „ökonomische und politische Freiwilligkeit“ nicht gegeben sei. Aus dieser Situation erhob sich die Forderung, die „exakte Absteckung der legitimen Praxisbereichs erzieherischen Handelns“ vorzunehmen. Ist es legitim die Anwesenheit an einem bestimmten Ort über eine festgelegte Zeit vorzuschreiben? Darf vorgegeben werden, was und auf welche Weise gelernt werden muss? Darf dies durch Berechtigungsscheine, welche über die berufliche und finanzielle Situation im späteren Leben entscheiden, reglementiert werden? Das erzieherische Handeln würde in der Schule auf eine Personengruppe ausgedehnt werden, welche dem Vorgang nicht zugestimmt haben und die mit der späteren Möglichkeit zur (Nicht-) Teilhabe an der Gesellschaft zur Teilnahme genötigt würden. Dies sei eine „Deformation der pädagogischen Praxis“, wo diese doch die Mündigkeit des Menschen zu fördern versuche, diese Aufgabe jedoch im Anbetracht der politischen Rahmenbedingungen aufzugeben scheint (vgl. Blankertz, 1989, S. 8 ff). Die Autonomieerziehung der Schüler*innen, welche in der Schule gewährleistet werden soll, würde durch das Fehlen der

Freiwilligkeit eingeengt werden. Die Erlangung von Autonomie und Eigenständigkeit können nur in einem Rahmen tatsächlicher Autonomie erreicht werden, wozu eine Wahlmöglichkeit bestehen müsse (vgl. Froelich, 2015, S. 37). Selbst Kant (siehe Kapitel 2.1), welcher eine öffentliche Bildung forderte, merkte bereits zum damaligen Zeitpunkt an, dass die zwanghafte Einschränkung der Freiheit nur dann pädagogisch legitimierbar sei, sofern diese im Interesse künftiger Freiheit erfolge. Ob unter „künftiger Freiheit“ jedoch die staatlich regulierten Berufszugangsvoraussetzungen (siehe weiterführend Kapitel 4.3) verstanden werden können, ist fraglich.

Nach einigen Einblicken in mögliche Kritikpunkte des obligatorischen Schulbesuchs soll im folgenden Kapitel auf den vieldiskutierten Begriff des „Verborgenen Curriculum“ eingegangen werden.

3.6 Verborgenes Curriculum

Das „verborgene Curriculum“ (englisch: hidden curriculum) ist seit den 1960er Jahren in der Bildungssoziologie und -forschung ein umstrittener Begriff. Nach der Meinung der Kritiker*innen, welche diesem Denkmodell folgen, bestehen neben den expliziten Lehrplaninhalten weitere, unterschwellige Lernziele. Diese würden implizit durch Lehrmaterial, Unterrichtsführung und Schulstruktur vermittelt werden und unbewusst von den Schüler*innen gelernt und verinnerlicht werden. Bei den Inhalten des verborgenen Curriculum oder der „stillen Pädagogik“, wie Pierre Bourdieu sie bezeichnet, geht es vor allem um zu implementierende Rollen- und Verhaltensmuster sowie systemstärkende Akzeptanz der gesellschaftlich ablaufenden Prozesse durch Vermittlung von Normen (vgl. Schmidt, 2015, S. 111 ff).

Unter anderem wegen des Glaubens an das verborgene Curriculum fordern viele Vertreter*innen der Schulkritik die strikte Trennung von Lernen und gesellschaftlicher Kontrolle durch zum einen den Staat (z.B. Milton Friedman, Murray Rothbard, Joel Spring, u.v.m.) und zum anderen durch den institutionell-organisatorischen Charakter von Schule (z.B. Paul Goodman, Ivan Illich, John Holt, Wolfgang Fischer, u.v.m.) (vgl. Blankertz, 1989, S. 27). Illich beschreibt die Funktionen von Schule als „Beaufsichtigung, Auslese, Indoktrination und Lernen“. Die Punkte „Auslese“ und „Indoktrination“ können dem Denkmodell des verborgenen Curriculums zugeordnet werden. Die Auslese- beziehungsweise Selektionsfunktion von Schule implementiere eine Akzeptanz gegenüber Rangordnungen und Rollenbildern im späteren Leben, während durch Indoktrination gesellschaftliche Strukturen, Normen und Werte vermittelt würden, die über die Relevanz der eigenen, individuellen Bedürfnisse gestellt würde (vgl. Illich, 2017, S.

48). Das Akzeptieren der Zugangsvoraussetzungen in Form von Zertifikaten für das spätere berufliche Leben ermöglicht die staatliche Regulierung von Berufswegen. Statt beruflichen Zugang durch das Vorweisen der benötigten Fähig- und Fertigkeiten zu erlangen werden Zeugnisse als höher eingestuft, obwohl für diese das tatsächlich für den auszuführenden Beruf gebrauchte Wissen gar nicht geprüft wurde. Weiterhin postuliert Illich, dass das „Zeremoniell des Schulunterrichts“ ebenso ein verborgenes Curriculum darstellt und Vorurteil produziere sowie in eine wachstumsorientierte Verbrauchergesellschaft einführe (vgl. ebd., S. 57 ff). Auch an anderen Stellen würde es institutionelle Manipulation geben, jedoch sei sie in der Schule besonders gründlich und systematisch, da die Schule die Funktion hat, das kritische Urteilsvermögen zu bilden. Dies werde jedoch durch die Vorgabe eines speziellen Verfahrens getan, was paradox wäre (vgl. ebd., S. 75).

Diese Vorgabe eines speziellen Verfahrens trat erstmalig im Gebiet Deutschlands bei der Implementierung der Methode Pestalozzis durch Humboldt auf und wurde später durch die Preußische Regulative nach Stiehl noch stärker reglementiert (siehe Kapitel 2.3). Die Regulative war ein massiver, gesamtstaatlicher Steuerungsversuch, um Lehrinhalte und -methoden festzulegen, die zur damaligen Zeit zweifelsfrei ebenso zur Sicherung von für den Staat relevanten Werten dienten. Es kann demnach von einem verborgenen Curriculum gesprochen werden, was zum Schutz der staatlichen Macht und durch die Lehrinhalte implementiert wurde. Sylvia Schütze vergleicht die Preußische Regulative mit den heutigen KMK-Standards (Kultusministerkonferenz-Standards), die aktuell zur Sicherung der Qualität schulischer Bildung beitragen sollen, jedoch ebenso einen regulierenden und steuernden Charakter aufweisen. Die Regulative wurde, wie auch die KMK-Standards, zur Qualitätssicherung implementiert und sollte durch gemeinsame Normen für Vergleichbarkeit sorgen. Weiterhin wurden bereits damals die inhaltlichen Schwerpunkte und die dazu benötigten Methoden vereinheitlicht sowie Evaluierungen der Lehrerbildungen durch Unterrichtsbesuche vorgenommen, was ebenso im heutigen Modell implementiert ist (vgl. Schütze, 2014, S. 339). „Bei allen Unterschieden, die neben zeitbedingten Inhalten vor allem die weltanschauliche Intention der Regulative und die daraus resultierenden Restriktionen betreffen, gibt es also durchaus Übereinstimmungen beider Regulierungsinstrumente“, stellt Schütze fest (ebd., S. 340). Eine genaue Analyse der heutigen KMK-Standards würde an dieser Stelle zu weit führen, jedoch kann davon ausgegangen werden, dass durch einheitliche Inhalte und Methoden zwangsläufig eine Akzeptanz der bestehenden Strukturen bewirkt wird. Auf die Frage, ob man diese mit dem Begriff „verborgenes Curriculum“ oder „stille Pädagogik“ treffend beschreiben kann, kann in dieser Arbeit keine Antwort

gefunden werden. Jedoch soll festgehalten werden, dass bereits die Produktion von Akzeptanz gegenüber dem bestehenden System als kritisch zu betrachten ist, da auf diese Weise jede Systemform durch die Institution Schule reproduziert wird. In Systemen, die die gezielte Beeinflussung der Bevölkerung forcieren, kann dies zur Machterhaltung der jeweiligen Herrschaftsstrukturen beitragen. Daher ist fraglich, inwiefern die Reproduktion des staatlichen Systems jemals wünschenswert ist (siehe weiterführend Kapitel 4.2).

Der aktuelle Teil der vorliegenden Arbeit beschäftigte sich mit der kritischen Betrachtung der strukturellen Durchführung von schulischem Unterricht. Hierbei traten an einigen Stellen bereits Überschneidungen mit der Kritik des institutionellen Charakters des öffentlichen Bildungswesens auf. Diese sollen im weiterführenden Teil eingehender betrachtet werden. Hierzu werden auf die Aspekte der Schulgeldfreiheit, des Reproduktionsmechanismus staatlicher Schulen und des Berechtigungswesens näher eingegangen.

4 Kritik der Schule als staatliche Institution

Die Verstaatlichung der Institution Schule hat neben den zu Grunde liegenden Regularien der strukturellen Durchführung, welche vorangegangen erläutert wurden, ebenso Auswirkungen auf die gesellschaftliche Strukturierung sowie wirtschaftliche Aspekte. Diese sollen im vorliegenden Teil der Arbeit einer kritischen Analyse unterzogen werden. Zunächst soll die Betrachtung der Kostenaufwendungen im Bildungsbereich einen Einblick in die finanziellen Dimensionen geben und gleichzeitig die Folgen der staatlichen Finanzierungsweise erläutert werden. Im Anschluss soll der Reproduktionsmechanismus des öffentlichen Bildungswesens und gesondert das Berechtigungswesens als ein Teil dessen untersucht werden.

4.1 Unverhältnismäßigkeit der Kosten des Bildungswesens und die scheinbare Kostenlosigkeit der Schulen

Die Schulgeldfreiheit ist durch die Finanzierung aus Steuergeldern bedingt. Diese Finanzierung aus öffentlichen Geldern soll allen Kindern ein Zugang zu Bildung ermöglichen und Chancengleichheit begünstigen. Der Ruf nach mehr Geldern für die öffentliche Bildung ist ein Dauerbrenner im politischen Diskurs. Einhergehend mit Investitionen in Bildung wird ein Aufschwung der wirtschaftlichen Lage erwartet. Die Effekte der Schulgeldfreiheit sowie die Kosten des Bildungswesens sollen nachfolgend kritisch auf ihre Verhältnismäßigkeit untersucht werden.

Die Bildungsausgaben der öffentlichen Haushalte in Deutschland stiegen von 75,9 Milliarden Euro (1995) auf 176,6 Milliarden Euro im Jahre 2022. Dies bedeutet einen Anstieg der

öffentlichen Bildungsausgaben in den letzten zehn Jahren um etwa 50% (vgl. Turulski, 2023). In den OECD-Ländern werden durchschnittlich 12.008 US-Dollar pro Schüler*in in Primär-, Sekundär- und Tertiärbereich ausgegeben. Werden die Bereiche einzeln betrachtet, fällt auf, dass die Kosten vom Primärbereich (durchschnittlich 9.944 US-Dollar) über den Sekundärbereich (durchschnittlich 11.420 US-Dollar) zum Tertiärbereich (durchschnittlich 17.527 US-Dollar) stetig ansteigen. Das macht im Durchschnitt 5% des Bruttoinlandsproduktes der Länder aus. Dabei werden 84% vom Primär- bis Tertiärbereich, bzw. sogar 91,2% bei ausschließlich primären und sekundären Bildungseinrichtungen von den öffentlichen Mittel finanziert (vgl. OECD, 2023). Dies zeigt, dass

1. Die Bildungskosten seit Ende des letzten Jahrhunderts kontinuierlich gestiegen sind
2. Die Kostenintensität mit dem Grad der Ausbildung zunimmt und
3. Der überwiegende Teil der Finanzierung aus den öffentlichen Haushalten der Länder finanziert wird.

Was wird sich von den immer höheren Bildungsausgaben der öffentlichen Haushalte der Länder versprochen? In der Einleitung zu den in Bildung investierte Finanzressourcen des OECD heißt es: „Diese Investitionen basieren auf der verbreiteten Vorstellung, dass Ausgaben in Bildung durch die Steigerung der Kompetenzen der Erwerbsbevölkerung die Arbeitsproduktivität verbessern, was das Wirtschaftswachstum und die gesellschaftliche Entwicklung beeinflussen kann“ (OECD, 2022, S. 300). Dieses Zitat des OECD-Berichtes von 2022 enthält nur eine unkonkrete Erklärung für die steigenden Kosten, ohne Kopplung an Referenzdaten als Beleg für das tatsächliche Wirtschaftswachstum auf Grund höherer Bildungsausgaben. Dennoch ist weiterhin eine Steigerung derer erwünscht, da unter anderem anhand der Menge der Ausgaben über die Qualität der Bildung geurteilt wird. Die stetig steigenden Bildungskosten, wachsend mit dem Bruttoinlandsprodukt, schlagen sich jedoch nicht zwangsläufig in der Verbesserung der Bildungssituation nieder. „An obvious problem for education policy is that spending more money on schools did not have any payoff in Europe over the last quarter of a century“ (Gundlach & Wößmann, 2001, S. 21). Die Autoren untersuchten die Zusammenhänge von Bildungsqualität und Bildungskosten, fanden dabei jedoch heraus, dass andere Faktoren weitaus entscheidender über den Bildungserfolg als die finanziellen Investitionen sind. Ihrem Fazit nach sollten sich die Regierungen mehr auf die Verbesserung der Schulstruktur konzentrieren, als auf die Bereitstellung immer mehr Ressourcen (vgl. ebd., S. 21 ff). Stefan Blankertz stellt den mangelnden Zusammenhang zwischen den Bildungsausgaben und dem Leistungslevel der Schüler*innen des jeweiligen Landes in seinen Überlegungen zu einer Theorie der

Folgeabschätzungen marktlicher Schulstrukturreformen noch deutlicher dar. Hierzu stellt er das Bruttosozialprodukt, das Ausgabenniveau für Bildungsausgaben in Prozent vom Bruttosozialprodukt und den erzielten PISA-Rang der Länder tabellarisch dar. Dieser Ansicht kann man beispielsweise entnehmen, dass das Land mit den höchsten Bildungsausgaben im Jahre 1998 (Dänemark) einen niedrigen PISA-Rang besetzt, wogegen im selben Jahr Japan (das Land mit den geringsten Bildungsausgaben) den zweithöchsten Wert der PISA-Testung einnimmt (vgl. Blankertz, 2003, S. 11). Zu erkennen ist zudem, dass Bildungsinvestitionen fast ausschließlich mit dem Ausbau von Schulen in Verbindung gebracht werden. Ivan Illich beschreibt diesen Prozess folgendermaßen:

Die Schulen eigenen sich das Geld, die Menschen und die Bereitschaft an, die für Bildungszwecke verfügbar sind, und hindert zudem noch andere Institutionen daran, pädagogische Aufgaben zu übernehmen. Weil Schulbildung als unverzichtbares Fundament für Lebensgestaltung und Wissen gilt, hängen Arbeit, Freizeit, Politik, städtisches Leben und sogar das Familienleben von den Schulen ab, anstatt selbst zu den Mitteln der Bildung und Erziehung zu werden (Illich, 2017, S. 26).

Wenn auch in der Formulierung recht radikal, spricht Illich den durchaus zu kritisierenden Punkt an, dass der überwiegende Teil der finanziellen Mittel, die für Bildung zur Verfügung gestellt werden, für Schulen angedacht sind. Der informelle Bildungssektor oder die Bereitstellung von Geldern zur Unterstützung von Familien, die Bildung außerhalb von der Institution Schule gestalten wollen, wird nicht von den öffentlichen Haushaltsgeldern mitfinanziert. Das „Schule“ im allgemeinen Verständnis als ein Synonym für „Bildung“ genutzt wird, ist in den vorangegangenen Kapiteln bereits deutlich geworden. Jedoch birgt dies mit Blick auf die Finanzierung eine weitere Problemstellung: Durch die ausschließliche Konzentration auf die schulische Bildung werden andere Formen der Bildung bei der finanziellen Unterstützung durch den Staat bisher nahezu ausgeschlossen.

Weiterhin entsteht durch die Finanzierungsweise des Schulwesens eine Situation, welche konträr betrachtet werden kann. Die staatliche Verwendung der allgemeinen Steuermittel zur Finanzierung der öffentlichen Schulen bewirkt die Schulgeldfreiheit inklusive tendenziell kostenloser Beförderung und größtenteils kostenlosen Lernmitteln (vgl. Vogel, 2010, S. 179). Diese soll Chancengleichheit für alle Schüler*innen ermöglichen und einen Zugang zu Bildung schaffen, der unabhängig vom sozioökonomischen Status der Familie ist. Weiterhin soll das Recht auf Bildung durch die kostenlose Bereitstellung von Schulplätzen an staatlichen Schulen eine angemessene Betreuung sowie mindestens eine warme Mahlzeit am Tag garantieren. Soweit dies

zunächst durchweg positiv anmuten vermag, soll die Kehrseite dieser Finanzierungsmethode im Folgenden beschrieben werden.

Zunächst ist es ein Trugschluss, dass Schulen für die Familien kostenlos wären. Die Schulgeldfreiheit bewirkt zwar, dass die Eltern das Geld nicht direkt an die öffentlichen Schulen zahlen, aber sie zahlen es dennoch in Form ihrer Steuergelder. Aber ist es nicht letztlich irrelevant, auf welchem Wege das Geld in die Schulen fließt? Der Umstand, dass auf diese Weise die Wahlmöglichkeit der Familien erheblich reduziert wird, beweist das Gegenteil. Eltern, die sich beispielsweise für eine freie Alternativschule als ideale Bildungsoption für ihr Kind entscheiden, zahlen „doppelt“ für die Bildung ihres Kindes. Zum einen finanzieren sie durch ihre Steuergelder das öffentliche Schulwesen und zum anderen übernehmen sie die direkte Finanzierung des Schulplatzes ihres Kindes (vgl. Blankertz, 1989, S. 110). Dies bewirkt, dass alternative Schulformen zwar entstehen können, jedoch in keiner Weise eine tatsächliche Chance haben sich in dem Maße wie öffentliche Schulen zu etablieren. Die Marktbedingungen sind nicht fair gestaltet, da die staatlichen Schulen durch die Steuerfinanzierung einen erheblichen Vorteil haben. Eine ähnliche Situation entsteht für Eltern, die sich gänzlich gegen den Schulbesuch ihres Kindes entscheiden. Diese sehen sich jedoch neben den Bildungskosten zusätzlich mit den Kosten der Bußgelder auf Grund der Verletzung der Schulpflicht konfrontiert. Die Wahlmöglichkeit für die geeignete Lern- oder Schulform wird somit für Familien mit niedrigerem sozioökonomischem Status nahezu eliminiert. Zudem wird durch die beschriebene Situation die Entstehung solcher Wahlmöglichkeiten im Keim erstickt, da sich viele Familien trotz bestehender Nachfrage die alternative Bildungsform nicht leisten können. Durch die Steuerfinanzierung wird das Bildungswesen demnach vom Staat monopolisiert. Weiterhin entsteht durch die Finanzierung aus Steuern die Situation, dass Familien tendenziell eine größere Toleranz bei dem Anspruch an das Ergebnis und die Wirkung von Schule entwickeln. Dies kommt durch die Loslösung von Bezahlung und Inanspruchnahme der Leistung zu Stande. Wird vom Staat ein Produkt zur Verfügung gestellt, welches nicht (direkt) bezahlt werden muss, so wird nicht nur die Wahl eines Angebotes, für das zusätzliche Kosten aufgewendet werden müssen zunehmend unwahrscheinlicher, sondern auch die Kritik am zur Verfügung gestellten Angebot fällt deutlich geringer aus, als würden die Kosten direkt entrichtet werden (vgl. Blankertz, 2003, S. 9ff, vgl. Froelich, 2015, S. 47ff).

Als Grund für die Steuerfinanzierung der öffentlichen Schulen wird immer wieder die forcierte Chancengleichheit angegeben. Familien mit niedrigerem sozioökonomischem Status könnten die Kosten für die Bildung eventuell nicht aufbringen und durch die Finanzierung durch

Steuermittel wären faire Bildungschancen für alle gewährleistet. Jedoch gibt es nach wie vor eine erhebliche Korrelation vom Bildungsniveau der Eltern und ihrer Kinder (siehe hierzu weiterführend Kapitel 4.3). Dies bewirkt, dass Kinder aus Familien mit geringem sozioökonomischem Status mit großer Wahrscheinlichkeit nicht den vollen Anspruch der Bildungsleistungen in Anspruch nehmen werden. Schließen Schüler*innen beispielsweise mit einem Realschulabschluss ihre Schullaufbahn ab und münden nach anschließender abgeschlossener Berufsausbildung im Arbeitsmarkt, so wären sie mit einer direkten Finanzierung ihres Bildungsweges bei einem theoretischen Entfall der Steuern, welche für die öffentliche Finanzierung der Schulen genutzt werden, deutlich günstiger gewesen. Sobald sie in einem Arbeitsverhältnis beschäftigt sind, finanzieren sie über ihre geleisteten Steuergelder die potenziell langjährige Ausbildung anderer Schüler*innen und Studierenden. Verbleiben Bildungsteilnehmer*innen hingegen besonders lang im Bildungswesen, beispielsweise durch ein Studium, so entnehmen sie deutlich mehr Geld aus den öffentlichen Mitteln zur Finanzierung ihres Bildungsweges, wobei sie auf Grund ihres längeren Verbleibes in Aus- und Weiterbildung erst später mit der Einzahlung der Steuergelder beginnen. Faktisch findet demnach statt der forcierten Chancengleichheit für benachteiligte Kinder und Jugendliche eine Umverteilung von unten nach oben statt. Die Arbeiterschicht finanziert den langjährigen Bildungsweg der Akademiker. Insbesondere für die Schüler*innen, die kürzer im Bildungswesen verbleiben ist die Steuerfinanzierung demnach nicht rentabel (vgl. Blankertz, 2015, S. 58 ff).

Durch die Steuerfinanzierung ergibt sich zudem der Umstand, dass es kaum Anreize gibt, Bildung günstiger zu gestalten. Es wird davon ausgegangen, dass mehr Bildungsinvestitionen größere wirtschaftliche Erfolge begünstigen könnten, jedoch gibt es hierzu (wie zu Beginn des Kapitels beschrieben) ambivalente Befunde. Durch die Schulgeldfreiheit kommt es zu einer Art der Nutzung des Angebotes, als würden tatsächlich keine Kosten verursacht werden. Diese Überkonsumption in Kombination mit dem Umstand, dass die Schulen kaum Anreize für wirtschaftliches Haushalten haben, da sie keine Verdrängung vom Markt fürchten müssen und nicht über ihre Belegung finanziert werden, bewirkt, dass die Bildungsinvestitionen stetig steigen. Blickt man auf die Privatschulen in Entwicklungsländern, die auf Grund der direkten Finanzierung möglichst günstige Bildungsangebote gewährleisten müssen um weiterbestehen zu können, so zeigen sich mögliche Kosteneinsparungen zwischen 20% und 80% (vgl. Blankertz, 2015, S. 97). Ebenso das in Kapitel 2.3 beschriebene Phänomen der Armenschulen in Großbritannien zeigt, dass günstige Bildung durchaus erhebliche Effekte erzielen kann. Auf weitere mögliche Auswirkungen einer direkten Finanzierung wird in Kapitel 5.2.3 weiterführend

eingegangen. Alternative Finanzierungsansätze, welche Wahlmöglichkeiten für Schüler*innen und Eltern eröffnen könnten und zu einer Auflockerung der Monopolstruktur der staatlichen Schulen beitragen könnten, werden in Kapitel 5.1 eingehender erläutert. Nachfolgend soll zunächst der Reproduktionsmechanismus öffentlicher Schulen näher betrachtet werden.

4.2 Reproduktionsmechanismus öffentlicher Schulen

Die Schule dient im Wesentlichen dem Zweck, junge Heranwachsende auf ihr späteres Leben in der Gesellschaft vorzubereiten. Parson beschreibt die Schule als „zentrale Sozialisationsinstanz“, welche die Sozialisation und die Selektion der Schüler*innen zum Ziel hat. Der Sozialisationsfunktion kommt hierbei die „Entwicklung von Bereitschaften und Fähigkeiten der Individuen als wesentliche Voraussetzung ihrer späteren Rollenerfüllung“ zu. Die Schule ist demnach die entscheidende Instanz zur Verteilung der Arbeitskraft in der Gesellschaft (vgl. Parson, 2012, S. 103 ff). Fend greift Parsons Abhandlung auf und ergänzt: „In marxistischer Terminologie könnte dies so formuliert werden: es geht einmal darum, das Arbeitsvermögen zu produzieren und zum anderen soll ein solches Bewußtsein geschaffen werden, das eine Anpassung an die bestehenden Produktionsverhältnisse garantiert“ (Fend, 2012, S. 161). Die Selektions- oder Allokationsfunktion leitet durch stetige Prüfung von Wissen und Fähigkeiten einen Differenzierungsprozess ein, welcher am Ende der kürzeren oder längeren Schullaufbahn Ergebnisse attestieren kann, die wiederum für den späteren Platz in der Gesellschaftsordnung verantwortlich sind. Fend charakterisiert die Reproduktionsfunktionen von Schule zusammengefasst wie folgt (vgl. Fend, 2012, S. 162 ff):

1. Durch Qualifikation wird das *kulturelle System* reproduziert. Hierzu gehört die Erlernung von Schrift, Sprache sowie von Fertigkeiten, die zur Teilhabe am gesellschaftlichen System erforderlich sind.
2. Die Reproduktion der *Sozialstruktur der Gesellschaft* erfolgt durch einen Verteilungsmechanismus, der die Absolvent*innen in höhere oder niedrige Positionen selektiert (siehe Kapitel weiterführend 4.3). Das schulische System erzeugt die soziale Positionsverteilung und die personelle Besetzung dieser jeweiligen Positionen durch Rekrutierung. Hierbei gibt es nach wie vor einen klaren Zusammenhang zwischen der elterlichen Position und den Zukunftschancen der Kinder. Das der prozentuale Anteil der Verteilung in höhere und niedrigere Positionen allein durch das Bestehen dieser Positionen erzeugt wird, zeigt, dass „durch die Schule nicht alle möglichen Talente produziert und gefördert werden, sondern nur so viele, als die Gesellschaft – konkret die relevanten Interessengruppen – zu benötigen glaubt und ohne Schaden für die Steigerung des

Allgemeinwohls – meist verstanden als Steigerung des Bruttosozialprodukts – meint produzieren zu können.“ (ebd. S. 163).

3. Das Schulwesen trägt zur Reproduktion der *Normen, Werte und Interpretationsmuster* bei, die der *Sicherung der wünschenswerten Herrschaftsverhältnissen* dienen. Diese klar politische Funktion sorgt dafür, dass der nachwachsenden Generation Legitimität der Herrschaftsstrukturen vermittelt werden und sie somit Akzeptanz für das jeweilig vorherrschende System entwickeln.

Wenngleich diese Funktionen der Schule die gleichmäßige Verteilung der Bevölkerung in verschiedene Berufsgruppen garantiert, den gewünschten Wissensstand und Qualifikation der Schüler*innen erzielt, für politische Stabilität des Landes durch Integration, Aufklärung und Legitimation der Herrschaftsstruktur sorgt (vgl. Achour & Wagner, 2020, S. 144), so soll nachfolgend auf die negativen Aspekte der Funktionen von Schule mit reproduktivem Charakter eingegangen werden. Hierzu werden zunächst die oben genannten drei Punkte erneut aufgegriffen:

1. Durch die Qualifikationsfunktion der Schule wird zwar eine Qualifikation erzielt, jedoch ist diese allgemein ausgerichtet. Schüler*innen und Eltern dürfen nicht frei entscheiden, was und mit welchen Mitteln gelernt wird. Somit werden bereits durch die Auswahl des Lehrstoffs und der Verteilung dessen im Lehrplan Chancen minimiert, da zeitlicher Ablauf, Methodik und Lernmaterial entscheidend für den Lernerfolg des Kindes sein können (vgl. Holt, 1999; vgl. Holt, 1989; vgl. Holt, 2004, S. 115 ff; vgl. Holt, 2004, S. 197 ff). Weiterhin wird von Kritikern wie Blankertz, West oder Piore angemerkt, dass der Grad der Qualifikation, welcher in der Schule erreicht wird nicht ökonomisch sei, da sich durch andere Lernformen oder Lernen im Beruf eine günstigere Kosten-Nutzen-Relation ergäbe (vgl. Blankertz, 1989, S. 63).
2. Durch den Verteilungsmechanismus, der die Sozialstruktur der Gesellschaft bestimmt, wird eine Art Klassenstruktur geschaffen. Hierbei ist die Schule das entscheidende Element, welches über die jeweiligen späteren Lebenschancen verfügt. Jedoch wird durch erzeugte Rollenverantwortlichkeiten und entsprechende Verankerungen verhindert, dass die tatsächlich bestehenden Ressourcen in Form von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Talenten gleichmäßig in den verschiedenen Ebenen der Gesellschaft verteilt werden (vgl. Parson, 2012, S. 104). Dieser Aspekt soll jedoch erst im nachfolgenden Kapitel 4.3 näher betrachtet werden.

3. Durch die legitimierende Funktion des Schulwesens wird Akzeptanz für das vorherrschenden politischen System und die Machtstrukturen erzeugt. Hierbei ist zunächst kritisch anzumerken, dass Schule jedes politische System mit teils fragwürdigen Machtstrukturen reproduziert. Sowohl in der Vergangenheit als auch heute werden beispielsweise diktatorische Systeme oder unterdrückende Machtstrukturen (z.B. gegenüber Frauen) durch schulische Bildung im jeweiligen Land aufrechterhalten. Ebenso bleibt die Schule als etablierte Institution durch diese tradierende und legitimierende Funktion weiterhin in ihrer Monopolstruktur unangefochten (vgl. Blankertz, 1989, S. 74 ff). Zudem ist in Rückbezug auf die ursprünglichen Intentionen der Aufklärung (siehe Kapitel 2.1) anzumerken, dass das Ziel, weniger abhängig von ökonomischen und politischen Entscheidungen zu werden in Divergenz zur tatsächlichen Entwicklung steht, da die aktuelle pädagogische Praxis maßgeblich geprägt von politischen Entscheidungen ist, was unter anderem durch die legitimierende Funktion des Schulwesens bedingt wird. Die Formulierung von Rousseau (siehe ebd. Kapitel 2.1), durch öffentliche Bildung würden Staatsbürger statt Menschen produziert werden, scheint demnach nicht gänzlich abwegig.

Weiterführend wird eine spezifische Form der reproduzierenden Funktion von Schule untersucht. Die Funktion der Reproduktion der Sozialstruktur der Gesellschaft durch das Berechtigungswesen öffentlicher Schulen soll nachfolgend kritisch betrachtet werden.

4.3 Berechtigungswesen und Zugangsvoraussetzungen

Das Berechtigungswesen ist eine bürokratische Form der Berufs- und Studienzugangsvoraussetzungen, bei der ausschließlich durch offizielle Prüfungen erworbene Zertifikate und Zeugnisse gewertet werden. Dies soll eine Vergleichbarkeit der Schüler*innen ermöglichen sowie gleiche Chancen für alle Bildungsteilnehmer*innen gewährleisten. Weiterführend mit kritischem Blick auf diese Form der Berufszugangsvoraussetzungen geschaut werden.

Die gesellschaftliche Reproduktion der Sozialstruktur erfolgt durch einen Verteilungsmechanismus, durch den die Absolvent*innen durch schulische und berufliche Qualifikation und anschließende Rekrutierung durch Arbeitnehmer*innen die jeweiligen sozialen Positionen einnehmen. Unter anderem soll dieser Mechanismus bewirken, dass unabhängig von sozialer Herkunft gleiche Chancen ermöglicht werden können. Jedoch kann bei diesem Prozess in der bisherigen Durchführungsweise nicht von einer gewährleisteten Chancengleichheit sowie einer Loslösung der Zukunftschancen vom sozioökonomischen Status der Familie gesprochen

werden. Dies zeigen Studienergebnisse, welche die Korrelation von Herkunft und Zukunftschancen erforschen. Aus dem Datenreport des Statistischen Bundesamtes von 2021 kann man beispielsweise für das Jahr 2018 entnehmen, dass 65,9% der Eltern von Gymnasialschüler*innen ebenfalls in ihrer früheren Schullaufbahn das Abitur machten. Hingegen haben nur in 32,2% der Fälle die Eltern das Abitur, während die Schüler*innen eine Hauptschule besuchen. Umgekehrt haben 40,7% der Eltern von heutigen Hauptschüler*innen ebenfalls mit einem Hauptschulabschluss die Schule beendet, wogegen nur 6,2% der Eltern von Gymnasiasten selbigen Abschluss machten (vgl. Statistisches Bundesamt, 2021, S. 108). Dies macht deutlich, dass der Bildungsweg der Eltern nach wie vor Auswirkungen auf die Bildung ihrer Kinder hat. Die Schulgeldfreiheit, die Dreigliedrigkeit des Schulsystems und das Berechtigungswesen soll dieser Kopplung zwar entgegenwirken und unabhängig von den Eltern Chancen für die Kinder und Jugendlichen ermöglichen, doch ein Beispiel aus der Vergangenheit zeigt, dass sie eventuell sogar das Gegenteil bewirkt. Vor der Einführung des dreigliedrigen Schulsystems und der Schulgeldfreiheit in Preußen beispielsweise versuchten insbesondere ärmere Bürger*innen ihre Kinder zumindest für einige Jahre auf Gymnasien zu entsenden. Man konnte zu diesem Zeitpunkt des Bildungsangebotes zwar nicht von einer gänzlich standeslosgelösten Bildung sprechen, da sich ärmere Menschen nur einen kürzeren Verbleib auf den Gymnasien leisten konnten, jedoch waren die Zugangsvoraussetzungen zu dieser Zeit gleich: Jeder, der das Schulgeld zahlen konnte, durfte an der höheren Schulbildung partizipieren und ebenso ärmere Bürger*innen machten von diesem Recht Gebrauch. Diese Entwicklung ging jedoch mit der Implementierung der Schulgeldfreiheit und der Dreigliedrigkeit des Schulsystems verloren, da die Schulen von diesem Zeitpunkt an befugt waren, bestimmte Schüler*innen aus diversen Gründen abzulehnen. Zuvor konnte niemand, der das nötige Schulgeld aufbringen konnte, von der Teilnahme am Unterricht ausgeschlossen beziehungsweise durch eine abweichende Empfehlung davon abgehalten werden (vgl. Blankertz, 2015, S. 49). Auch weiterhin lassen sich Korrelationen der Gymnasialempfehlungen mit anderen Einflussfaktoren erkennen. Zum Beispiel kann das Geschlecht, die Herkunft oder der sozioökonomische Status der Familie einen Einfluss auf die potentielle Empfehlung für das Gymnasium haben (vgl. Gröhlich & Guill, 2009, S. 166 ff; vgl. Lühe et al., 2017, S. 420). Selbst bei gleichwertigen Schulleistungen in der Grundschule „ist ihr Zugang zu einer höheren Schulform umso wahrscheinlicher, je höher der soziale Status der Eltern ist: Sie erhalten häufiger eine Empfehlung für das Gymnasium und ihre Eltern folgen einer solchen Empfehlung auch eher“ (vgl. Brügelmann, 2006, S. 42). In Rückbezug auf Pestalozzi (siehe Kapitel 2.3) kann demnach tatsächlich davon gesprochen werden, dass diese

Form der Erziehung und Bildung bewirkt, dass die Schüler*innen „nicht aus ihrem Kreis gehoben, sondern [...] vielmehr fester an denselben angeknüpft“ werden (Blankertz, 2015, S. 17 zit. n. Pestalozzi 1799).

Nach Giesecke gingen die Bildungsreformen in den 1960er und 1970er Jahren, welche die Forcierung des Rechts auf Bildung sowie die pädagogisch induzierte Chancengleichheit zu fördern versuchten, vielmehr aus ökonomischen Interessen hervor. Die Höhe des Bildungsabschlusses der Bevölkerung galt als Indiz für wirtschaftlichen Wachstum. Jedoch gäbe es, so Giesecke, keinen zuverlässigen Zusammenhang zwischen der Nachfrage am Arbeitsmarkt und dem Qualifikationsangebot. Dies lasse sich beispielsweise daran ableiten, dass Länder mit einer hohen Akademikerquote (z.B. Ägypten) nicht zwangsläufig eine nennenswerte ökonomische Stärke aufweisen (Giesecke, 2005, S. 379). Zu Zeiten der Bildungsexpansion in den 1970er Jahren in Deutschland zeigte sich ebenso die verstärkte Forcierung eines Akademisierungsprozesses. Dieser sollte der Bildungskatastrophe entgegenwirken. Durch immer mehr Abiturient*innen erhöhte sich der Ansturm auf akademische Studiengänge drastisch. Unter den Bedingungen eines freien Bildungsmarktes hätte dies zu einer Verringerung des Einkommens der jeweiligen Berufe führen müssen, was wiederum auf Grund sinkender Attraktivität die Nachfrage reguliert hätte. Da der Berufszugang jedoch einer staatlichen Regulierung unterliegt und nicht der des freien Marktes, musste stattdessen ein neuer Auslesemechanismus implementiert werden: der numerus clausus. Durch diesen wurde die Abitur-Durchschnittsnote zum neuen Anhaltspunkt für Selektionsprozesse beim Berufszugang. Aus dieser Entwicklung lassen sich zweierlei Erkenntnisse festhalten: Zum einen kommt es durch die staatliche Regulierung unter nicht freien Marktbedingungen zu stetig höheren benötigten Qualifikationen bei einer wachsenden Bildungsteilnehmer*innenzahl im tertiären Bildungssektor. Die steigende Höherqualifikation führt daher nur scheinbar zu einer verbesserten Situation für die Absolvent*innen. Trotz hoher Qualifikation können die Zugangsvoraussetzungen eventuell nicht erfüllt werden, da diese auf Grund der größeren Anzahl von Bildungsteilnehmer*innen im gleichen Maße steigen. Zum anderen liegt die Vermutung nahe, dass das Berechtigungswesen tendenziell eher für politische Interessen genutzt wird, als Chancengleichheit zu produzieren. Ebenso der ökonomische Aspekt des innerschulischen Ausleseprozesses durch Benotung wird von einer vom Grundschulverband in Auftrag gegebenen Expertise kritisch eingeschätzt:

„Das Selektionssystem ist zudem ökonomisch ineffektiv, weil es Kompetenzressourcen verschwendet. Seine Kopplung an Noten führt zudem nicht zu einer trennscharfen Zuordnung von SchülerInnen zu den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I. Deren Fähigkeiten

überlappen sich erheblich – zumindest wenn man die Testleistung als Maßstab nimmt, wie u. a. die PISA-Daten belegen. Damit ist die Gerechtigkeitsfrage gestellt. Denn dass Noten ihre Funktion als Selektionsinstrument nicht wirksam erfüllen, ist nur die eine Seite der Medaille. Zugleich verletzen sie auch das Recht des einzelnen Kindes auf Chancengleichheit und bestmögliche Förderung seines individuellen Potenzials.“ (Brügelmann, 2006, S. 43)

Doch was sichert das Berechtigungswesen, wenn weder Qualifikation, Ökonomie noch Chancengleichheit in vollem Umfang durch diesen Mechanismus gesichert werden können? Durch die staatliche Regulierung werden ganze Berufsstände außerhalb von informeller Konkurrenz gestellt. Dies birgt zum einen Schutz vor nicht qualifizierten Quacksalbern, bewirkt jedoch zum anderen, dass nicht lizenzierte, jedoch durchaus fähige Menschen keine Befugnis zum Ausüben ihrer Fähigkeiten und zur Vermittlung ihres Wissens erlangen (vgl. Froelich, 2015, S. 49 ff). Thomas Spiegler spricht dies ebenso im vierten seiner formulierten Risiken an, die aus der ständigen Verbindung von Bildung und Raumpräsenz in der Schule hervorgehen können. „Die Relevanz und das Potential informeller Lernprozesse werden nicht angemessen berücksichtigt“ (Spiegler, 2009, S. 149). Durch die nahezu ausschließliche Konzentration auf schulische Bildung zum Wissenserwerb werden laut Spiegler informelle Lernprozesse in den Hintergrund gerückt. Aus der Homeschoolingforschung und der Evaluierung informellen Lernens gehe jedoch hervor, dass diese nicht zu unterschätzen seien. Mit der Fokussierung auf schulisch erworbene Zertifikate und der Verwendung nahezu sämtlicher finanziellen Mittel, die für Bildungsausgaben zur Verfügung stehen, gehe auch die Entwicklung einher, dass es in Deutschland beispielsweise kaum Möglichkeiten gibt, informelles Wissen anerkennen zu lassen. Im Rückschluss zum ersten genannten Risikofaktor (siehe Kapitel 3.5) wird also nicht nur der Ort Schule als primärer Standort für Bildung forciert (unter Auslassung anderer möglicher Lernorte), sondern ebenso die dort erworbenen Zertifikate über jene Fähig- und Fertigkeiten gestellt, über die man keine institutionelle Bescheinigung erhalten hat (vgl. Spiegler, 2009, S. 149). Zudem beurteilen Schulkritiker*innen (u.a. Friedman, Illich, Blankertz und Froelich), dass durch die Konzentration auf offizielle Zeugnisse und Zertifikate die staatlichen Machtverhältnisse weiterhin gestärkt werden würden, da durch die implizierten Strukturen (siehe Kapitel 3.6) die „manipulative Wirkung“ insbesondere bei denjenigen Schüler*innen gestärkt werden würde, die besonders lang im Bildungswesen verbleiben. Diese wiederum würden anschließend tendenziell eher höhere gesellschaftliche Positionen einnehmen, welche nicht selten legitimierende Effekte auf die staatlichen Entscheidungen hätten. Dies deckt sich mit den Gründen für die früheren Reformbemühungen im 19. Jahrhundert, welche als einen zentralen

Motivationsgrund das Wohlergehen des Staates hatten und diesen durch die Implementierungen zu stärken versuchten (siehe Kapitel 2.3). Warum die Reproduktion der staatlichen Machtverhältnisse durch die Institution Schule immer kritisch zu betrachten ist, wurde bereits in Kapitel 4.2 erläutert (vgl. Blankertz, 2015; vgl. Froelich, 2015, S. 50; vgl. Illich, 1984, vgl. 2017).

Durch die Betrachtung der Kosten des Schulwesens, der Schulgeldfreiheit, des Reproduktionsmechanismus sowie des Berechtigungswesen sollte der institutionelle Charakter der Schule kritisch analysiert werden. In Kombination mit der bereits verübten Untersuchung der strukturellen Durchführung von schulischem Lernen können weiterführend mögliche Lösungsansätze und eventuelle damit einhergehende Optimierungsmöglichkeiten der Lernbedingungen in den Blick genommen werden.

5 Auflockerung der staatlichen Strukturen als möglicher Lösungsweg

Staatliche Regulation wird insbesondere in denjenigen Lebensbereichen vorgenommen, in denen der Bevölkerung größtmögliche Sicherheit geboten werden soll. Durch die gesetzliche Verankerung der pflichtmäßigen Aufsicht des Staates über das Schulwesen soll die Bildung der Kinder und Jugendlichen gesichert und optimal sowie chancengleich durchgeführt werden. Nachdem in den vorangegangenen beiden Teilen eine kritische Analyse der strukturellen Durchführung schulischen Lernens und dem institutionellen Charakter öffentlicher Bildung vorgenommen wurde, soll nachfolgend die hypothetische Auflockerung dieser staatlichen Aufsicht über das Schulwesen als potenzieller Lösungsweg für diese Spannungspunkten von Bildungsvorstellungen der Bevölkerung und den öffentlichen Bildungsoptionen in den Blick genommen werden. Hierzu wird die Differenzierung des Angebotes durch Nachfrage, die Möglichkeit der Qualitätssicherung durch Konkurrenz sowie Einsparungspotenzial durch wirtschaftliches Handeln betrachtet. Zuletzt sollen Optimierungspunkte der Lernbedingungen durch einen Rückzug staatlicher Strukturen aus dem Bildungsbereich Beachtung finden. Hierbei können im Rahmen lediglich hypothetische positive Entwicklungen und Effekte ausgemacht, jedoch keine konzeptionellen Entwürfe präsentiert werden.

5.1 Alternative Finanzierungsmöglichkeiten als Grundvoraussetzung

In dieser Arbeit wurde bereits die scheinbare Kostenlosigkeit des staatlichen Schulwesens im Teil der kritischen Betrachtung der Schule als Einrichtung mit institutionellem Charakter betrachtet. Die Scheinkostenlosigkeit der Schulen durch die steuerfinanzierte Schulgeldfreiheit trägt dazu bei, dass die Entscheidungsmöglichkeit in Bezug auf die Lernform für Familien eingeschränkt wird, da alternative Schulformen „doppelt“ finanziert werden müssen - zunächst

über die Entrichtung der Steuergelder, welche für öffentliche Bildungsausgaben verwendet werden, und zudem über die direkte Finanzierung der jeweiligen Alternativschule. Auf die Folgen dieses Aspektes wurde bereits ausführlich in Kapitel 4.1 eingegangen. Weiterführend soll erläutert werden, warum nur durch alternative Finanzierungsmöglichkeiten ein (teil-)entstaatlichtes Bildungswesen unter freien Marktbedingungen gewährleistet werden kann.

Als alternative Finanzierungskonzepte sind mehrere Lösungsansätze denkbar. Zum einen könnte ein Gutscheinkonzept implementiert werden, bei dem die Gutscheine gleichermaßen für staatliche sowie private Schulen (und eventuell sogar informelle Bildungsangebote) genutzt werden könnten. Ebenso möglich, jedoch weitaus radikaler, wäre die Option, das Schulwesen durch eine Abschaffung der Steuerfinanzierung und der Schulgeldfreiheit mit gleichzeitiger Steuerreduktion zu privatisieren. Diese Variante soll nicht eingehender betrachtet werden, da sie vom jetzigen gesellschaftlichen Standpunkt unrealistisch in ihrer Umsetzung wäre. Dennoch ist anzumerken, dass der vielbefürchtete Einwand der Kritiker*innen, dass insbesondere Menschen aus sozioökonomisch schwächeren Schichten in einem solchen Fall keine oder kaum Bildungsausgaben mehr tätigen würden, nicht zwangsläufig eintreten müsste. Die Beispiele der Armenschulen in Großbritannien (siehe Kapitel 2.3) und die Bildungsbeteiligung der ärmeren Bürger*innen in Preußen (siehe Kapitel 4.1) zeigen, dass insbesondere benachteiligte Menschen versuchen ihren Kindern trotz geringem Budget Bildung zu ermöglichen. Diese Entwicklung wäre nach heutigem Stand ebenso möglich. Weiterhin ist anzumerken, dass die gesamte Bevölkerung bei einer Steuerreduktion theoretisch in der Lage wäre, Bildungsinvestitionen zu tätigen, weil sie es indirekt durch die Entrichtung der Steuergelder bereits tun (vgl. Blankertz, 2015, S. 144 f).

Als Beispiel für ein Bildungsgutscheinsystem soll Chile angeführt werden. Hier ist bereits seit 1982 das öffentliche Schulwesen Gemeindegeldsache. Die Gemeinden erhalten in Abhängigkeit zur Schüler*innenzahl finanzielle Mittel vom Staat für sowohl staatliche als auch private Schulen, sofern diese eine Anerkennung haben. Die Familien müssen demnach keine doppelte Finanzierung des Schulplatzes aufbringen, wenn sie eine Alternativschule wählen. Andere Schulkonzepte können somit, sofern sie eine Anerkennung erworben haben, in direkte Konkurrenz mit staatlichen Schulen treten. Dies bewirkt, dass die Schulen einen deutlich größeren Anreiz haben, gute Bildungsangebote zu gewährleisten, da sonst die Abwanderung der Schüler*innen auf andere Schulen zu erwarten ist (vgl. Blankertz, 2015, S. 95 ff). Da die Schulen zudem über ihre Belegung finanziert werden, ist die Schüler*innenanzahl entscheidend für das Budget der Schule (vgl. Blankertz, 2015, S. 95 ff). Somit wird die Ablehnung auf Grund von beispielsweise

Herkunft, sozioökonomischen Status oder Geschlecht (die Korrelation mit diesen Faktoren wurde in Kapitel 4.3 gezeigt) zunehmend unwahrscheinlicher. Die Ablehnung oder Nichtempfehlung basierend auf solchen Aspekten ist nur bei einer Finanzierung unabhängig der Schüler*innenzahl erwartbar (vgl. ebd., S. 144 f). Ein solches Konzept könnte daher auf die Qualitätssicherung durch Konkurrenz und die Wahlmöglichkeit der Familien positive Auswirkungen haben. Das tatsächlich mehr Familien Alternativschulen wählen, wenn ihnen dadurch kein finanzieller Nachteil entsteht, kann durch den höheren Anteil von Privatschulen in denjenigen Ländern gezeigt werden, in denen staatliche Unterstützung für Privatschulen leichter zu erhalten ist (vgl. Blankertz, 1989, S. 109). Eine Verminderung der Bildungskosten wäre hingegen nicht zu erwarten, da durch die Gutscheinförderung kein Anreiz für die Senkung von Kosten bestünde. Dieser wäre nur durch direkte Bezahlung der Inanspruchnehmer*innen oder Steuerabatte zu gewährleisten (vgl. Blankertz, 2015, S. 95 ff).

Wenn ein Gutscheinsystem als eine zu große Transformation des Bildungsbereiches wahrgenommen werden würde, so könnte eventuell eine abgemilderte Form implementiert werden. Statt Gutscheinen wären Steuerrabatte für die Familien, die eine alternative Bildungsform wählen möchten, denkbar (vgl. Froelich, 2015, S. 98 f). Die Umsetzung dieser Option wäre ohne Etablierung eines neuen Verteilungsmechanismus möglich, da der bürokratische Aspekt vom Finanzamt übernommen werden könnte. Die Berechnung der durchschnittlichen Kosten für Schüler*innen und Studierende pro Jahr müsste als Ausgangslage erfolgen. Familien, die eine Alternativschule für die Bildung ihrer Kinder wählen möchten, würden diese Summe als Steuerrabatt zurückerstattet bekommen und könnten sie dann für die gewünschte Wahlschule investieren. Über dieses Konzept wäre unter zusätzlicher Aufhebung oder Lockerung der Präsenzpflcht in Schulen die Wahl von Home Education als legitime Bildungsform denkbar. Familien, die Bildung im häuslichen Umfeld stattfinden lassen wollen, hätten durch den Steuerrabatt ein Budget für Bildungsausgaben zur Verfügung, welches sie für informelle Lehrkräfte, anregende Lehrausflüge oder Lernmaterial verwenden könnten. Weiterhin würde dieses Konzept bewirken, dass alle Familien, welche sich keine Änderung des bisher bestehenden Systems wünschen, gänzlich unbehelligt von den Neuimplementierungen bleiben könnten. Nur diejenigen Bildungsteilnehmer*innen, welche alternative Bildungsentscheidungen treffen möchten, würden eine finanzielle Unterstützung erfahren. Es ist anzunehmen, dass in diesem Falle mehr Kinder und Jugendliche Alternativschulen besuchen würden, wodurch diese wie im Beispiel der Bildungsgutscheine in Konkurrenz in Bezug auf Qualität und Angebot zu den staatlichen Schulen treten könnten. Ebenso könnte im Hinblick auf die Kosten tatsächliche marktwirtschaftliche

Bedingungen eingeführt werden, da durch die Wahl von günstigeren Schulen ebenso der Rabatt ausgezahlt werden könnte. Hierdurch hätten Schulen den Anreiz, gute Bildung zu einem günstigen Preis anzubieten, was zu Kosteneinsparungen führen könnten. Es wurde bereits gezeigt, dass hohe Bildungsausgaben kein Garant für gute Schulqualität sind, weswegen hierdurch eventuell wünschenswerte Ergebnisse erzielt werden könnten. Kritiker*innen dieses Modells fürchten jedoch, dass sobald der Steuerrabatt nicht zwangsläufig für Bildung ausgegeben werden müsste, eventuell einige Familien das rückgezahlte Geld nicht für die Bildung ihrer Kinder ausgeben würden, sondern stattdessen anderweitig investieren könnten. Um sowohl die Kosteneffizienz durch marktwirtschaftliche Bedingungen zu begünstigen und dennoch zu vermeiden, dass Kindern und Jugendlichen Bildung für Sparmaßnahmen vorenthalten wird, könnte ein Sparguthaben für Bildungsausgaben etabliert werden. Hierbei würden Familien der Steuerrabatt als Bildungsguthaben zur Verfügung gestellt werden, was für sämtliche Bildungsinvestitionen (zum Beispiel informelle oder formelle Lehrangebote; sportliche, musische oder künstlerische Betätigung; Eintritt in Museen oder Lernmaterial) genutzt werden könnte, nicht jedoch für andere Ausgaben eingesetzt werden dürfte (vgl. Blankertz, 1989, S. 159 f). Um mit den Worten von Stefan Blankertz ein Bildungswesen unter marktwirtschaftlichen Bedingungen statt staatlicher Regularien zu beschreiben: „Jeder besitze die gleiche Freiheit, Bildungs-Chancen zu schaffen und vorhandene Bildungschancen zu ergreifen, ohne die Ideen, Bedürfnisse und Wünsche anderer verwirklichen oder mitfinanzieren zu müssen“ (vgl. Blankertz, 2015, S. 50).

Nachdem nun die Grundvoraussetzung der alternativen Finanzierung erläutert wurde, soll nachfolgend ausführlicher auf mögliche Vorteile eines freien Bildungsmarktes eingegangen werden.

5.2 Mögliche Vorteile eines freien Bildungsmarktes

Bereits Rousseau hielt in seinen Abhandlungen über die seiner Meinung nach ideale Erziehung fest, dass nur eine nicht vom Staat beeinflusste Form der Erziehung und Bildung zur freien Entfaltung der menschlichen Natur führen könne (siehe Kapitel 2.1). Die Schulobligation und die Finanzierung aus öffentlichen Haushalten sind neben weiteren staatlichen Regularien, wie beispielsweise dem Lehrplan, staatliche Eingriffe in das Erziehungs- und Bildungsgeschehen. Diese Eingriffe sollen Chancengleichheit und den fairen Zugang zu Bildung für alle Kinder und Jugendlichen ermöglichen. Vorrangegangen wurde jedoch bereits mehrfach aufgegriffen, dass hierdurch ebenso die Möglichkeit auf ein Bildungswesen, welches den Bedingungen des freien Marktes unterliegt, verwehrt wird. Nachfolgend sollen einige beispielhafte Aspekte genannt werden, die als mögliche Vorteile eines freien Bildungswesens eintreten könnten. Hierbei wird auf die Differenzierung des Angebotes durch Nachfrage, der Qualitätssicherung durch

Konkurrenz und Ausrichtung auf die Bildungsteilnehmer*innen sowie der Verminderung von Kosten durch wirtschaftliches Handeln eingegangen.

5.2.1 Differenzierung des Angebotes durch Nachfrage

Die Pluralität eines freien Marktes wird durch die Nachfrage der Bevölkerung nach unterschiedlichsten Produkten hervorgerufen. Die Produzent*innen und Anbieter*innen können durch Spezialisierungen auf diverse Umstände und Gegebenheiten verschiedenste Abnehmer*innen ansprechen. Die Angebote werden somit zunehmend vielfältiger. Vorrangegangen wurde bereits vermehrt umrissen, dass ein solcher Effekt sich auch im Bildungswesen durch freie Marktbedingungen etablieren könnte. Diese mögliche Entwicklung soll weiterführend erneut zusammengefasst und ausführlicher betrachtet werden.

Das staatliche Schulwesen muss auf die Zufriedenheit der Mehrheit ausgerichtet sein, da die Schulen für alle zur Verfügung stehen sollen und gleichzeitig die Nutzung dieses Angebotes verbindlich für die Beteiligten ist. Somit können Wünsche, Ideen und Anreize, die eine Minderheit betreffen nicht oder kaum umgesetzt werden. Die Gesamtheit einer schulischen Gemeinschaft besteht jedoch aus einem Konglomerat von komplexen Anforderungen. Verschiedene Religionen, unterschiedliche funktionelle Lernmethoden, besondere Bedürfnisse und Begabungen sowie sonstige veränderte Grundvoraussetzungen bedingen eine heterogene Schülerschaft. Durch die häufig starren schulischen Bedingungen kann teils schlecht auf die pluralistischen Anforderungen eingegangen werden. Ein freies Bildungswesen, welches durch alternative Finanzierungskonzepte wie in Kapitel 5.1 beschrieben geprägt wäre, könnte eine Differenzierung des Angebotes und mehr pädagogische Pluralität produzieren. Sobald das Angebot Schule nicht mehr auf eine breite Masse zugeschnitten sein muss, sondern durch die Legitimierung und Nachfrage kleiner Gruppen zu Stande kommen darf, können sich die „Produkte“ ausdifferenzieren. Es müssten keine Mehrheiten mehr für potenzielle Veränderungen überzeugt werden, da jeder anderweitig Interessierte einfach ein anderes Angebot in Anspruch nehmen kann. Der häufig auftretende Verwässerung von Konzepten oder der Verkehrung der Grundidee, die durch den immerwährenden Spagat zwischen allen Interessensgruppen zu Stande kommen kann, könnte auf diese Weise entgegen gewirkt werden (vgl. Blankertz, 1989, S. 134).

Der Effekt, dass es lange Wartelisten für besonders nachgefragte Schulen gibt, ist unter freien Marktbedingungen nur unwahrscheinlich. Wenn ein Produkt bei den Kund*innen eine große Kaufkraft erzeugt, wird es reproduziert, sodass alle Interessierten das Produkt erhalten können. Kein Unternehmen würde Kund*innen ein Produkt verwehren, wenn es sie es stattdessen

verkaufen könnten und somit Gewinn erwirtschaften würden. Durch freie Marktbedingungen könnte das Bildungswesen sich nicht nur differenzieren, sondern auch expandieren. Nachgefragte Schulkonzepte könnten ohne die staatlichen Regularien und Auflagen einfacher reproduziert werden und somit verbesserte Bildungschancen liefern (vgl. Froelich, 2015, S. 67).

Der nächste Abschnitt soll sich mit dem möglichen Vorteil der Qualitätssicherung durch Konkurrenz und Ausrichtung auf die Bildungsteilnehmer*innen befassen.

5.2.2 Qualitätssicherung durch Konkurrenz und Ausrichtung auf Bildungsteilnehmer*innen

Das staatliche Schulwesen betreibt Qualitätssicherung durch die Einhaltung und regelmäßige Evaluierung staatlicher Regularien. Werden die Prozesse, Abläufe und Vorgaben vorschriftsmäßig erfüllt, so gilt der Unterricht als qualitativ hochwertig. Die Ausrichtung bei der Sicherung der Qualität erfolgt auf die Vorgaben, nicht jedoch in direkter Weise auf die Bildungsteilnehmer*innen. Die Vorgaben sollen zwar die Interessen der Schüler*innen widerspiegeln, diese sind jedoch, wie im vorangegangenen Kapitel bereits beschrieben, auf die Mehrheit ausgerichtet, wodurch Minderheiten benachteiligt werden können. Dieses Kapitel soll die Qualitätssicherungsmöglichkeiten durch Konkurrenz und eine direkte Ausrichtung auf die Kinder und Jugendlichen unter freien, marktwirtschaftlichen Bedingungen behandeln.

In Kapitel 5.1 wurde bereits beschrieben, wie in einem System mit Bildungsgutscheinen oder Steuerrabatten eine direkte Konkurrenz von Schulen erzeugt werden kann. Bei einer staatlichen Finanzierung besteht der Anreiz zur stetigen Verbesserung und einer gezielteren Ausrichtung auf die Bildungsteilnehmer*innen nicht zwangsläufig, da die Finanzierung unabhängig der Schüler*innenzahl und Qualität erfolgt. Geht die Finanzierung mit der Belegung einher, so ist jedes an eine andere Schule abwandernde Kind ein Verlust im Budget. Das Konzept der Schule und die Lehrer*innen sind unter freien Marktbedingungen demnach deutlich eher dazu neigen, eine gute Schulqualität zu gewährleisten und das Angebot so zu differenzieren, dass für verschiedenste Bedürfnisse eine Option zur Verfügung stünde (siehe Kapitel 5.1). Würde neben freien Marktbedingungen weiterhin eine Auflockerung der Schulobligation (durch Auflösung der räumlichen Präsenz dürfen andere Lehrkräfte als die in der entsprechenden Schule aufgesucht werden), des Berechtigungswesens (Lehrpersonen müssen nicht mehr befähigt sein, Zertifikate auszustellen) und des Lehrplans (Methode, Reihenfolge und Herangehensweise des Lehrstoffs dürfen verändert werden) erfolgen, so könnten ebenso Lehrer*innen in direkte Konkurrenz zueinander treten. Könnten sich Eltern und Schüler*innen beispielsweise aussuchen,

von wem sie welche Bildungsleistung vermittelt bekommen wollen, so hätten unmotivierte oder unfaire Lehrer*innen keine Chance auf dem Markt zu bestehen (siehe Kapitel 3.4). Gute Lehrer*innen (eventuell ebenso Informelle) wiederum würden weitaus mehr nachgefragt werden und würden demnach einen ihrer Leistung entsprechenden Lohn erhalten. Lehrer*innen, die bisher mangelhafte Bildungsangebote zur Verfügung gestellt haben wären hingegen angehalten, ihre Leistung zu verbessern, damit sie ebenso Chancen am Markt haben. Der Befürchtung, dass gute Lehrer*innen in einem solchen Falle nur sozialstarken Familien zur Verfügung stehen würde, könnte man mit einer Preisdeckelung für Bildungsangebote entgegenwirken (vgl. Froelich, 2015, S. 54; vgl. ebd., S 83, vgl. Illich, 2017, S. 134 ff).

Die zu Beginn des Kapitels beschriebene Ausrichtung auf Formalien und Regularien bewirkt die nur indirekte Fokussierung auf die eigentlichen Inanspruchnehmer*innen der Bildungsleistungen. Unter marktwirtschaftlichen Bedingungen ist die direkte Ausrichtung auf Kund*innen und Käufer*innen unerlässlich, um durch möglichst optimierte Leistung des Produktes oder des Angebotes und Anpassung auf die Käuferschaft entsprechend viele Abnehmer*innen zu generieren. Im Hinblick auf die staatlich finanzierten Bildungsangebote führen hingegen häufiger Legitimationsprobleme zu Veränderungen als die Unzufriedenheit der Schüler*innen oder Eltern. Das schlechte Abschneiden Deutschlands bei der PISA-Studie oder leere Staatskassen sind beispielsweise Gründe, weswegen schulische Neuerungen implementiert werden. Die Gestaltung steuerfinanzierter Organisationen wird demnach eher von der politischen Öffentlichkeit, statt von den tatsächlichen Nutzer*innen vorgenommen (vgl. Blankertz, 2003, S. 7). Eine Qualitätssicherung durch Ausrichtung auf die Schüler*innen und Eltern, wie es in einer Bildungseinrichtung unter marktwirtschaftlichen Bedingungen von Nöten wären, könnte begünstigen, dass die Ziele der Schüler*innen und Wünsche der Eltern in größerem Umfang berücksichtigt werden müssen (vgl. Froelich, 2015, S. 73). Die Qualitätskontrolle würde sich zunehmend auf die Bildungsbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen ausrichten (vgl. ebd., S. 68). Dem Aspekt, dass es durch freie Marktbedingungen im Bildungswesen zu einer Verwässerung der Leistung kommen könnte, weil Lehrplan und Lehrkräfte nicht mehr staatlich reguliert und somit eventuell von den Abnehmer*innen beeinflusst werden, könnte durch eine Umstellung von Abschluss- zu Aufnahmeprüfungen (siehe hierzu weiterführend Kapitel 5.3) entgegen gewirkt werden. Somit hätten Schüler*innen und Eltern keinen Vorteil von einer absichtlichen Senkung des Anspruchs durch Ausübung von Druck auf die Schulen zur Erreichung guter Ergebnisse, da nur durch eine gute Qualifikation das Bestehen der Aufnahmeprüfungen zur Ergreifung der gewünschten Ausbildung oder des angestrebten Studiums gewährleistet werden könnte.

Nachdem die Differenzierung des Angebotes und nun weiterhin die Qualitätssicherung durch Konkurrenz und Ausrichtung auf die Bildungsteilnehmer*innen erläutert wurde, soll weiterführend ein Blick auf die potenzielle Senkung der Kosten durch wirtschaftliches Handeln erfolgen.

5.2.3 Verminderung der Kosten durch wirtschaftliches Handeln

Kosteneffizienz ist in nahezu allen Bereichen des öffentlichen Lebens und der Wirtschaft ein angestrebtes Ziel. Während überall Kosteneinsparungen forciert werden, wird im Erziehungs- und Bildungssektor eine stetige Steigerung der Kosten gewünscht. Dies wird durch die in Kapitel 4.1 beschriebene Erwartungshaltung bedingt, dass mit höheren Bildungsausgaben ebenso eine gesteigerte Qualität einhergeht, von welcher sich positive Effekte auf die Ökonomie des Landes versprochen werden. Nachfolgend soll geprüft werden, ob eine Einsparung von Bildungsausgaben durch wirtschaftliches Handeln ohne Qualitätsverlust eine denkbare Entwicklung in einem Bildungswesen unter marktwirtschaftlichen Bedingungen wäre.

Der Blick auf Privatschulen in Entwicklungsländern in Kapitel 4.1 zeigte bereits, dass erhebliche Kosteneinsparungen möglich sind, wenn die Schulen gezwungen sind, gute Angebote zu einem günstigen Preis zur Verfügung zu stellen. Weiterhin machte das Beispiel der Armen-schulen in Großbritannien deutlich, dass auch kostengünstige Bildung zu erheblichen Effekten auf das Lern- und Leistungsniveau der Bevölkerung im Stande ist (siehe Kapitel 2.3) beziehungsweise dass höhere Bildungsausgaben nicht zwangsläufig mit gesteigerter Qualität einhergehen (siehe Kapitel 4.1). Wieso hält sich die weitverbreitete Annahme hartnäckig, dass gute Bildung nur mit großen staatlichen Finanzmitteln zu erreichen ist? Durch die Steuerfinanzierung der Schulen entsteht kein Anreiz, kosteneffizient zu wirtschaften. Die zur Verfügung gestellten Gelder werden voll ausgeschöpft und es wird stetig versucht höhere Fördersummen zu erhalten, da kein Vorteil bei Einsparungen entsteht. In marktwirtschaftlichen Unternehmen ergibt sich ein gänzlich anderes Bild. Um am Markt wettbewerbsfähig zu bleiben, muss sowohl gute Qualität als auch möglich kostengünstige Angebote gewährleistet werden. Die Firmen haben den Anreiz, sinnvolle Investitionen zu tätigen aus denen später der größtmögliche Gewinn gezogen werden kann. Nur auf diese Weise kann der tatsächliche Anspruch an kosteneffizientes Handeln entstehen. Während die schulischen Standards den Anschein erwecken, dass sie nur mit den größtmöglichen Finanzmitteln umsetzbar sind, müssen Standards in marktwirtschaftlichen Unternehmen zum kleinstmöglichen Preis die beste Qualität haben, um wettbewerbsfähig zu werden oder zu bleiben (vgl. Froelich, 2015, S. 72). Daher ist anzunehmen, dass Managementmethoden im schulischen Bereich ohne marktwirtschaftliche Bedingungen nicht sinnvoll

sind, da die tatsächliche Relevanz für wirtschaftliches Handeln fehlt. Nur durch potenzielle Verluste im Budget und wirtschaftliche Risiken, denen entgegengewirkt werden muss, ergibt sich die Notwendigkeit zu kosteneffizientem Handeln. Bei staatlicher Finanzierung ergeben sich keine Effekte, denen durch wirtschaftliches Handeln entgegengesteuert werden muss (vgl. Blankertz, 2003, S. 7). Aus diesem Grunde könnte sich durch Aufhebung des staatlichen Schulmonopols und der Steuerfinanzierung eine erhebliche Kosteneinsparung im Erziehungs- und Bildungsbereich ergeben (vgl. Blankertz, 1989, S. 135). Von welchen Größenordnungen hierbei gesprochen werden kann, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden. Dennoch soll erneut auf die Untersuchung von Privatschulen in Entwicklungsländern verwiesen werden (siehe Kapitel 4.1), bei der sich Kosteneinsparungen von 20% bis 80% Prozent einstellen, sobald die Notwendigkeit für sowohl günstige als auch qualitativ hochwertige Bildungsangebote gegeben war. Dies liegt unter anderem auch an der überhöhten Inanspruchnahme von indirekt finanzierten Produkten. Durch die Auflösung des Rechnungszusammenhangs werden Angebote häufig überbeansprucht genutzt, da sie Anschein erwecken, als wären sie kostenlos. Sobald die getätigten Investitionen nicht mehr in direkter Verbindung zu der in Anspruch genommenen Leistung, in diesem Fall dem Bildungsangebot stehen, stellt sich der Effekt ein, dass nur durch mehr Bildung mehr erreicht werden kann. Wer auf die Leistung, die bereits durch die entrichteten Steuern bezahlt wurde, verzichtet, verliert seinen Gegenwert zu den gezahlten Geldern. Daher kann angenommen werden, dass die Bildungsteilnehmer*innen bei direkter Bezahlung zunächst zielgerichteter Entscheidungen bezüglich ihres Bildungsweges treffen würden und weiterhin in den meisten Fällen geringere Kosten durch eine direkte Bezahlung tätigen müssten, als sie es aktuell über die Steuergelder tun. Dies liegt zum einen daran, dass sie nur die Leistungen bezahlen, die sie tatsächlich in Anspruch nehmen und rührt weiterhin daher, dass die Angebote durch Marktwirtschaftlichkeit voraussichtlich günstiger werden würden. Dies gilt insbesondere für Schüler*innen, die einen kürzeren Bildungsweg, beispielsweise bestehend aus Realschulabschluss und Berufsausbildung, gewählt haben. Der in Kapitel 4.1 beschriebenen Umverteilung von unten nach oben könnte somit mutmaßlich entgegengewirkt werden (vgl. Froelich, 2015, S. 74). Die Ausgaben für Erziehung und Bildung würden in diesem Szenario weiterhin den individuellen Vorstellungen der Familien entsprechen, da sie diese nach eigenem Ermessen tätigen könnten (vgl. Blankertz, 1989, S. 135). Daraus ergibt sich eine vergrößerte Wahlfreiheit für gewünschte Höhe der Bildungsausgaben und gewählte schulische Laufbahn. Beispielsweise könnten Privatschulen für alle bezahlbar werden, da keine „Doppelfinanzierung“ (siehe Kapitel 4.1) mehr erfolgen müsste (vgl. Froelich, 2015, S. 75).

Im Anschluss an die möglichen Vorteile von marktwirtschaftlichen Bedingungen soll weiterführend aus der in Kapitel 3 beschriebenen Kritik der strukturellen Durchführung schulischen Lernens und den im vierten Kapitel in Erwähnung gefundenen institutionellen Kritikpunkte die potenziell optimierten Lernbedingungen bei theoretischer Auflösung der staatlichen Strukturen im Bildungsbereich zusammengefasst werden.

5.3 Potenziell optimierte Lernbedingungen durch Auflösung der staatlichen Strukturen im schulischen Bereich

Im dritten und vierten Kapitel der vorliegenden Arbeit wurden einzelne Aspekte der strukturellen Durchführung schulischen Lernens und dem institutionellen Charakter öffentlicher Bildung kritisiert. Als Ausgangspunkt wurde insbesondere die Schulobligation, der Lehrplan, die Vergabe von Noten, welche durch das implementierte Berechtigungswesen die späteren beruflichen und sozialen Chancen bestimmen, sowie die Finanzierungsweise über Steuergelder vermerkt. Nachfolgend soll auf potenzielle Verbesserungen der Lernbedingungen durch die theoretische Auflösung dieser staatlichen Einflussfaktoren auf das Bildungsgeschehen eingegangen werden.

Zunächst sollen möglichen Entwicklungsmöglichkeiten von Schulen in dem hypothetischen Szenario der aufgelösten staatlichen Regularien und Gesetze auf den Bildungsbereich in den Blick genommen werden. Es ist anzunehmen, dass sich durch marktwirtschaftliche Bedingungen eine größere Pluralität der Schulkonzepte entwickeln würde. Die Betrachtungen des vierten und fünften Kapitels der vorliegenden Arbeit machte deutlich, dass Freiwilligkeit ein zentraler Aspekt für funktionelles Lernen und die Entwicklung intrinsischer Motivation ist. Freiwilligkeit als Grundlage kann zudem die Selbstwirksamkeit und Eigenständigkeit der Kinder fördern. Da durch vielfältigere Beschulungsmöglichkeiten eine größere individuelle Entscheidungsrahmen entstehen würde, könnte dieser bereits durch die freiwillige Wahl einer bestimmten Schulform positive Effekte auf die Lernbereitschaft haben (vgl. Blankertz, 1989, S. 135). Neben der Pluralisierung der Schullandschaft wäre ebenso ein Aufblühen des informellen Lern- und Bildungssektors möglich. In Kapitel 3.1.2 wurde gezeigt, dass die meisten Lernprozesse (z.B. das Lernen der Muttersprache) außerhalb der schulischen Umgebung erfolgen. Die Vermittlung des Wissens erfolgt auf eine informelle, jedoch höchst funktionelle Weise aus dem natürlichen Lernen von Geburt an. Das Erinnerungsvermögen an Dinge, die Kinder im Spiel, durch Überraschung oder aus der Kontinuität von Erfahrungen gelernt haben, kann in der Regel sehr effizient im Gedächtnis behalten werden (siehe Kapitel 3.1.3). Wären die Kinder und Jugendlichen nicht

mehr zur schulischen Raumpräsenz verpflichtet, so könnten zusätzlich zu schulischer (oder häuslicher) Bildung alternative Lernangebote genutzt werden. Illich schlägt vor, dass durch Konzepte wie Nachweisdienste für Bildungsgegenstände und Lehrer*innen⁶ sowie Fertigungsbörsen und Lernpartner-vermittlungen⁷ Strukturen geschaffen werden könnten, die intrinsisch motivierte Lernprozesse und eine Spezialisierung auf Talente und Interessen begünstigen könnten (vgl. Illich, 2017, S. 112 ff). Die Implementierung von neuen Formen der Lern- und Begegnungsmöglichkeiten könnte Kindern und Jugendlichen angstfreieres Lernen ermöglichen, wenn dies unter den Umständen einer schulischen Unterrichtssituationen nicht möglich für sie ist. Das Lernen aus der Kontinuität von Erfahrungen müsste nicht zwangsläufig unterbrochen werden. Entsteht für ein Kind oder Jugendlichen die Notwendigkeit, eine bestimmte Fähigkeit zu erlernen oder sich Wissen zu einem speziellen Thema anzueignen, könnte dies durch eine breit aufgestellte, freie Bildungslandschaft möglich gemacht werden.

Nicht nur der schulische und informelle Bildungssektor hätte Expansionspotenzial, sondern ebenso häuslicher Unterricht könnte als mögliche Lernform legal implementiert werden. Für einige Familien ist die Wahl einer Lernform im familiären Kontext, wie beispielsweise Home-schooling⁸, Unschooling⁹ oder eine Zwischenform, der gewünschte Bildungsweg. Ladenthin und Fischer plädieren dafür, dass häuslicher Unterricht überall da, wo er ökonomisch möglich ist, auch erlaubt werden sollte. Das eine Wahlfreiheit für den Großteil der Bevölkerung durch eine Aufhebung der steuerfinanzierten Schulgeldfreiheit finanziell erreichbar wäre, wurde im fünften Kapitel der vorliegenden Arbeit bereits beschrieben. Für die Option eine Home Education-Form sprechen der Ansicht von Ladenthin und Fischer nach „gute Gründe“. Zum einen könnte der Unterricht passgenau an die Bedürfnisse und Interessen der Schüler*innen orientiert werden, wodurch eine bessere Leistung erzielt werden könne. Weiterhin könne auf individuelle Bedarfssituationen konkreter eingegangen werden, wodurch Hochbegabung, Verhaltensauffälligkeiten oder Lernschwierigkeiten gezielter begleitet werden könnten, als es in gängigen Klassensituationen der Fall wäre. Ebenso könnten Kinder und Jugendliche vor sozialer und emotionaler Überforderung geschützt werden, da nicht alle Schüler*innen dem Lernen in einer

⁶ Auflistung von Lern- und Lehrmöglichkeiten sowie Lehrkräften, die bei Bedarf aufgesucht oder kontaktiert werden können um den Zugang zu Bildungssituationen zu erleichtern (vgl. Illich, 2017, S. 112)

⁷ Register mit Talenten und Fertigkeiten sowie einem Kommunikationsdienst, um Lernpartner*innen zum gemeinsamen Lernen und Forschen zu finden (vgl. Illich, 2017, S. 112)

⁸ Häusliche Beschulungsform, die von den Eltern oder Lehrer*innen durchgeführt wird, jedoch stark an schulischen Unterricht angelehnt ist (vgl. Spiegler, 2008, S. 11).

⁹ Unschooling oder „Freilernen“ meint das freie und „natürliche“ Folgen der kindlichen Interessen, bei der durch elterliche Richtungsgabe bestenfalls anregenden Lernumgebungen geschaffen werden. Die Eltern können als Begleiter*innen gesehen werden, die ihre Kinder beim eigenen, selbstbestimmten Lernen unterstützen (vgl. Holt & Farenga, 2009, S. 273).

Klassensituation mental gewachsen seien. Schüler*innen, die in normalen Schulen schwierig beschulbar sind, könnte bei einer Erlaubnis zum Homeschooling ohne belastenden bürokratischen Aufwand eine Alternative geboten werden. Zudem wäre eine Stärkung der Familie möglich. Dürfen Eltern, sofern sie es wollen, eine Rolle im Bildungsgeschehen ihrer Kinder einnehmen oder zumindest über die Wahl von (informellen) Lehrer*innen entscheiden, so könnte das Familienleben intensiver erlebt werden (vgl. Fischer & Ladenthin, 2009, S. 165 ff). Auch Thomas Spiegler kommt im Resümee seiner Forschung zu dem Schluss, dass Home Education legalisiert, jedoch gerne reguliert werden darf (vgl. Spiegler, 2008, S. 264). Die Möglichkeit zu häuslichem Unterricht müsste nicht bedeuten, dass die betreffenden Kinder und Jugendlichen keinerlei Betrachtung von ausstehenden Instanzen erhalten. Hierfür könnten beispielsweise Entwicklungsgespräche mit externen Fachkräften und den Familien erfolgen, um die Lernprozesse zu evaluieren und weitere Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Der Befürchtung, dass sich eine drastische Abnahme von schulischer Bildungsbeteiligung durch eine Legalisierung von häuslichem Unterricht einstellen würde, kann mit einem Blick auf die USA, dem führenden Homeschooling-Land, entgegengewirkt werden. Obwohl Homeschooling in den Vereinigten Staaten erlaubt und teils sogar gefördert wird, wurden im Jahr 2016 laut dem United States Department of Education 1.690.000 Kinder und Jugendliche zu Hause beschult. Dies macht einen Prozentsatz von nur 3,3% der Kinder im schulfähigen Alter aus (vgl. Brian D. Ray, 2021). Weiterhin sind keine schlechtere Schulleistung oder negative Karriereaussichten zu erwarten. In der „Scholastic Achievement and Demographic Characteristics of Home School Students in 1998“ konnte gezeigt werden, dass das erreichte Leistungsniveau von Homeschooling-Schüler*innen als überdurchschnittlich hoch einzustufen ist. Viele der Kinder und Jugendlichen beschäftigten sich bereits mit Lehrstoff aus höheren Klassenstufen und waren somit ihren Gleichaltrigen an staatlichen oder privaten Schulen voraus (vgl. Rudner, 1999, S. 27). Weiterhin zeigten Almasoud und Fowler in ihrer Studie aus dem Jahre 2016 unter anderem, dass Kinder und Jugendlichen, die zu Hause lernen im Durchschnitt einen besseren Collegeabschluss erzielen. Ebenso Sutton und Galloway kommen in ihren empirischen Befunden von 2000 zu dem Ergebnis, dass prozentual mehr der früher im familiären Kontext beschulten Kindern im Erwachsenenalter Führungspositionen einnehmen (vgl. Ray, 2017, S. 615 ff). Die Möglichkeit zu einer Form von Home Education bedeutet daher nicht zwangsläufig, dass schulische Bildung nicht mehr von den Familien als gewünschte Bildungsform gewählt wird oder dass die betreffenden Kinder und Jugendlichen im späteren Leben schlechtere berufliche Chancen haben. Die auf Freiwilligkeit basierende Wahl der geeigneten Lernform, auch wenn es sich um schulische

Bildung handelt, kann jedoch die Effizienz der ablaufenden Bildungsprozesse stark begünstigen. Der Kritik, dass die Vergleichbarkeit der Schüler*innen durch die vielfältigeren Bildungsmöglichkeiten verloren gehen würden, könnte mit der Umstellung von Abschluss- zu Aufnahmeprüfungen entgegengewirkt werden. Dies würde zudem begünstigen, dass die tatsächlich für den Beruf, die Ausbildung oder das Studium benötigten Fähigkeiten und Wissensstände geprüft würden (vgl. Froelich, 2015, S. 98 f). Es wäre somit denkbar, dass der Lernprozess zunächst bewertungsfrei bleiben könnte, da die notwendige Qualifikation erst zum Zeitpunkt der Aufnahmeprüfung für den gewählten weiteren Bildungs- oder Berufsweg erbracht werden müsste. Hierdurch wäre eine angstfreie Entwicklung nach eigenen Interessen und aufbauend auf bestehenden Talenten und Fertigkeiten denkbar. In Kapitel 3.3 wurde bereits gezeigt, dass Schüler*innen wissbegieriger und mutiger in ihrem Lernverhalten werden, wenn diese keiner Bewertung unterliegen. Somit könnten durch ein solches Szenario die angstfreie Entwicklung und Aneignung von Fähigkeiten und Wissen ermöglicht werden.

Abschließend dieser hypothetischen Betrachtung soll festgehalten werden, dass keine konkrete Prognose für die potenziellen Entwicklungen gestellt werden kann, da sowohl der Marktprozess als auch die Reaktion der Bildungsteilnehmer*innen darauf nicht vorhersehbar ist. Weiterhin wäre ebenso eine umfassende Beschäftigung mit möglichen Risiken sowie hilfreichen Interventionsgelegenheiten sinnvoll, was jedoch im knappen Rahmen dieser Arbeit nicht erfolgen kann. Durch die ausschließlich positive Betrachtung eventueller Entwicklungen bei einem theoretischen Rückzug der staatlichen Strukturen aus dem Bildungsbereich können die vorgestellten Ideen und Konzepte daher nicht als valide Empfehlung verstanden werden. Vielmehr sollte ein Anreiz zur vertiefenden Weiterbeschäftigung mit der Thematik gegeben werden, da in der vorliegenden Arbeit gezeigt wurde, dass verschiedenste positive Effekte erwartet werden könnten. Weiterführend sollen die wichtigsten Ergebnisse dieser Arbeit im Fazit abschließend zusammengefasst werden.

6 Fazit

Zu Beginn der vorliegenden Arbeit wurde in einer historischen Betrachtung ein Einblick in den Zeitgeist der Epoche der Aufklärung als Ausgangspunkt der Expansion des Bildungswesens sowie in einige relevante staatliche Interventionsmomente gegeben, die zu einer Verfestigung der staatlichen Einflussmöglichkeiten geführt haben. Hierbei konnte gezeigt werden, dass die Reformierungsideen von zumindest einigen bedeutenden Vertretern dieser Zeit teilweise in ihrem Grundgedanken verkannt wurden, obwohl die Mündigkeitswünsche der Zeit der Aufklärung die Basis zur Entwicklung des Schulwesens bildeten. Als ein möglicher Grund hierfür

konnte ausgemacht werden, dass alle Verankerungen von staatlichen Strukturen neben den Reformierungen des Bildungswesens auch Effekte auf die Sicherung des staatlichen Einflusses hatten. Rousseau und Locke beispielsweise plädierten für Lernen von der Natur im häuslichen Umfeld und ohne staatliche Interventionen. Auf insbesondere Rousseaus Abhandlung wurde sich später von zahlreichen Reformpädagog*innen berufen, jedoch wurde das Fundament seines Werkes, dass Lernen ohne staatlichen Einfluss erfolgen müsse, nur wenig Beachtung geschenkt. Ebenso bei der Etablierung der Lehrmethodenregulierung ist eine Verkennung der ursprünglichen Idee nicht auszuschließen. Pestalozzis implementierte Methode wurde unter dem Gesichtspunkt der Armenfürsorge entwickelt und sollte ebenfalls außerhalb schulischer Strukturen angewandt werden. Zudem gab Humboldt als der Initiator der flächendeckenden Einführung eben dieser Methode, in seinen früheren Schriften wieder, dass staatliche Einmischung in Bildung als grenzwertiges Unterfangen zu erachten sei und forderte zuvor gänzlich andere Methoden als die nach Pestalozzi verankerte Herangehensweise. Diese teils konträr zum Grundgedanken etablierten Neuerungen waren größtenteils libertären Ursprungs, wurden jedoch in allen genannten Fällen in den strukturellen Rahmen institutionellen Lernens eingebettet. Dieses Phänomen lässt sich auch im weiteren Verlauf der Geschichte des Bildungswesens erkennen. Der Wunsch nach Lehrmethoden, welche die intrinsische Motivation fördern, größtmögliche Lernerfolge erzielen, zur Selbstwirksamkeitsentwicklung beitragen und zudem eine Vergleichbarkeit der Schüler*innen gewährleisten wird durch die institutionelle Durchführung von Bildung zu erreichen versucht. Im Mittelteil dieser Arbeit wurde analysiert, welche Kritikpunkte es an der strukturellen Durchführung schulischen Lernens und dem institutionellen Charakter von Bildungseinrichtungen gibt. Als Essenz der Betrachtung wurde aufgezeigt, dass der Versuch, funktionell ablaufende Lernprozesse, die durch intrinsische Motivation erfolgen nur erschwert unter den staatlichen Regularien durchgeführt werden können. Die Basis solchen selbstbestimmten Lernens ist Freiwilligkeit, die durch Rahmenbedingungen wie der Schulpflicht, die bestimmt wo man sich zu welcher Zeit aufhalten muss oder dem Lehrplan, der festlegt was zu welcher Zeit gelernt werden soll, eingeschränkt werden. Weiterhin kann die Bewertung in Form von Noten und dem durch das Berechtigungswesen bestimmten Zugang zu späteren beruflichen Möglichkeiten einen immensen Druck bei den Schüler*innen verursachen. Lernen unter Angst kann auch zur Einschränkung funktioneller Lernprozesse führen und weiterhin auf sozial-emotionaler Ebene Schäden bei den Kindern hinterlassen. All diese Verankerungen von staatlichen Strukturen im Bildungsbereich sollen zum Schutz der Kinder und zur Erreichung von Chancengleichheit innerhalb der Bevölkerung beitragen. Der historische Blick

zeigte jedoch, dass bei der Implementierung von staatlichen Rahmenbedingungen ebenfalls Effekte zur Sicherung des staatlichen Einflusses gewünscht waren. Die eingeführten Regularien im 19. Jahrhundert betreffend der anzuwendenden Lehrmethoden sollte beispielsweise gewährleisten, dass genügend im Sinne des Staates handelnde Bürger*innen zur Verfügung standen. Solche Sicherungssysteme im Staatssinne und Reproduktionsmechanismen sind auch zum heutigen Zeitpunkt nicht als Mitgrund für das Bestehen der staatlichen Strukturen auszuschließen. Im dritten Teil dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass die Schule nach wie vor zur Reproduktion des staatlichen Systems beiträgt und eine staatlich regulierte Sozialverteilung in der Gesellschaft begünstigt. Die Verteilung von Rollen in der Gesellschaft basiert auf Zeugnissen und Zertifikaten, die zum Ausbildungs-, Berufs- oder Studieneintritt benötigt werden. Obgleich das dreigliedrige Schulsystem und die bestehende Schulgeldfreiheit zur Chancengleichheit beitragen sollen, bestehen weiterhin signifikante Zusammenhänge des elterlichen Bildungsgrades und dem ihrer Kinder. Die Finanzierung durch Steuergelder begünstigt weiterhin, dass kürzer im Bildungswesen verbleibende Bildungsteilnehmer*innen indirekt erheblich höhere Bildungsinvestitionen tätigen, als sie eigentlich beansprucht haben. Dies deutet auf eine Umverteilung von unten nach oben hin, welche im Sinne der eigentlich forcierten Chancengleichheit bedenklich ist. Auf Grund der ausfindig gemachten Unstimmigkeiten eines freien Bildungsverständnisses mit den staatlichen Strukturen sollte abschließend geprüft werden, ob eine Auflösung oder Lockerung dieser Rahmenbedingungen wünschenswerte Effekte erzielen könnte. Durch die dem Umfang der Arbeit geschuldete einseitige Betrachtungsweise konnten weder eine valide Einschätzung noch ein konzeptioneller Entwurf gewährleistet werden, jedoch konnten mögliche positive Auswirkungen durch marktwirtschaftliche Bedingungen erkannt werden. Neben einer potenziellen Optimierung der Lernbedingungen durch insbesondere die Basis der Freiwilligkeit, könnten sich der Bildungsmarkt pluralisieren. Insbesondere durch eine entstaatlichte Finanzierung und auf dem Markt konkurrierende Bildungsunternehmen wäre eine Differenzierung des Angebotes sowie eine auf die Bildungsteilnehmer*innen ausgerichtete Qualitätssicherung denkbar. Neue Wahlmöglichkeiten könnten den Familien, die sich alternative Bildungswege wünschen, selbstbestimmtere Bildungsentscheidungen mit eigenverantwortlich getätigten Bildungsinvestitionen ermöglichen. Der Bildungssektor könnte sich von der staatlichen, durch Regularien geprägten Richtlinie zu einer direkten Nutzer*innenausrichtung entwickeln, bei der zielgerichteter auf verschiedene Bildungsbedürfnisse der Kinder eingegangen werden könnte. Der Anspruch, dass jede institutionelle Einrichtung Bildung für alle gewährleisten muss, würde entfallen und Spezialisierungen könnten sich ausbilden. Bildungswege

wären auf diese Weise zwar weniger gut vergleichbar, jedoch könnte sich das Lernverhalten durch eine passgenauere Bildungsform optimieren. Durch eine Umstellung von Abschluss- zu Aufnahmeprüfungen wäre die Vergleichbarkeit der Abschlüsse nicht mehr erforderlich, da jede Ausbildungs-, Berufs-, oder Studienrichtung konkret die benötigten Anforderungen abfragen könnte und somit nicht der vorherige Bildungsweg oder die Anzahl der geleisteten Schuljahre, sondern die Erreichung der benötigten Leistung zum Eintritt relevant wäre.

Ein Ausblick über mögliche Entwicklungen zu geben, ist bei dieser Thematik aus mehrerer Hinsicht ein schwieriges Unterfangen. Zunächst einmal steht die vollständige und selbst die teilweise Auflösung staatlicher Strukturen im Bildungsbereich im Konflikt zum allgemeinen Rechtsverständnis, was die vollständige Umsetzung der Ideen nach aktuellem Stand unwahrscheinlich macht. Durch den langen Bestandszeitraum der gesetzlichen und staatlichen Verankerung ist die Vorstellung eines freien Bildungsmarktes für den Großteil der Bevölkerung schwierig nachzuvollziehen oder als ernsthaften Lösungsvorschlag zu akzeptieren. Bislang werden Missstände tendenziell mit mehr staatlicher Intervention zu bekämpfen versucht, statt diese zu mindern. Weiterhin würde die Abnahme von staatlichen Eingriffsmöglichkeiten die Zugriffsoptionen des Staates einschränken. Dies ist ebenso von staatlicher Seite ein wenig wünschenswerter Effekt, da er mit einem Kontrollverlust einhergeht. Perspektivisch kann daher nicht zeitnah mit einer ernsthaften Inbetrachtziehung der Thematik als Lösungsvorschlag gerechnet werden. Neben dem Konfrontationspotenzial mit den allgemeinen und staatlichen Vorstellungen, die einen erwartbaren Ausblick zu geben erschweren, macht die Unvorhersehbarkeit marktwirtschaftlicher Bedingungen eine Vorhersage nahezu unmöglich. Die Bedingungen des freien Marktes können das Bildungswesen in gänzlich unterschiedliche Richtungen lenken. Sowohl eine Verringerung als auch Vergrößerung verschiedener Aspekte, wie beispielsweise die Bildungsbeteiligung oder die getätigten Bildungsinvestitionen, wären möglich. Sehr wahrscheinlich wäre jedoch die Differenzierung des Angebotes von Schulen und Bildungsangeboten bei einer Erleichterung der Startmöglichkeiten und der Aufhebung der benötigten formalen Zertifikate für den Ausbildungs- und Berufszugang. Obgleich die Gefahr besteht, dass nicht alle angebotenen Angebote auf dem Markt seriös sein könnten, so wäre die Vergrößerung der Wahlmöglichkeiten in Bildungsentscheidungen für viele Familien eine wünschenswerte Entwicklung. Auf besonderen Bedarfen von Kindern könnte durch eine Pluralisierung des Angebotes und der Bildungsformen verbessert eingegangen werden. Die vielen nicht eindeutig vorhersehbaren Effekte der Thematik machen sie zu einer mit dem aktuellen Zeitgeist schwer implementierbaren Lösung, jedoch sollte in Bildungsentscheidungen der Rückzug staatlicher

Einflussmöglichkeiten zumindest näher als potenzieller Ausweg in Betracht gezogen werden. In der vorliegenden Arbeit konnten einige, wenn auch weitaus nicht alle, eventuelle positive Effekte beschrieben werden, die zweifelsohne einer ernstzunehmenden Auseinandersetzung im öffentlichen Diskurs für bestmögliche Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendliche bedürfen.

Literaturverzeichnis

- Achour, S. & Wagner, S. (2020): *Ungleicher Zugang zur politischen Bildung: „Wer hat, dem wird gegeben“*. In: DDS – Die Deutsche Schule, 112 (2), S. 143–158. Online unter: https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART104072&uid=frei (Zugriff: 02.05.23).
- Bartholomew, J. (2005): *Schulbildung ohne den Staat. Privat- und Armenschulen im Großbritannien des 19. Jahrhundert und danach*. Berlin: Comodok. Online unter: https://e-doc.vifapol.de/opus/volltexte/2010/2346/pdf/PL_26_Schulen_archiv.pdf (Zugriff: 04.06.23).
- Blankertz, S. (1989): *Legitimität und Praxis: öffentliche Erziehung als pädagogisches, soziales und ethisches Problem. Studien zur Relevanz und Systematik angelsächsischer Schulkritik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Blankertz, S. (2003): *Unternehmen Schule? Überlegungen zu einer Theorie der Folgeabschätzung marktlicher Schulstrukturreformen*. In: Pädagogische Korrespondenz, 30 (03), S. 5–23. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8386/pdf/PaedKorr_2003_30_Blankertz_Unternehmen_Schule_Ueberlegungen.pdf (Zugriff: 23.03.23).
- Blankertz, S. (2015): *Pädagogik mit beschränkter Haftung: Kritische Schultheorie* (2. Auflage). Norderstedt: Books on Demand.
- Brügelmann, H. (2006): *Sind Noten nützlich - und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich*. In: Beiträge zur Reform der Grundschule 121, S. 17-46. Online unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=18828 (Zugriff: 24.06.23).
- Bundesministerium der Justiz (1949): *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Art 7*. Online unter: https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_7.html (Zugriff: 13.6.2023).
- Duden Learnattack (2018): *School-Life-Balance und digitales Lernen*. Online unter: <https://learnattack.de/magazin/wp-content/uploads/2018/02/Studie-School-Life-Balance-Digitales-Lernen.pdf> (Zugriff: 30.05.23).
- Essen, M. van & Rogers, R. (2006): *Zur Geschichte der Lehrerinnen: Historiographische Herausforderungen und internationale Perspektiven*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52 (3), S. 319–337. Online unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=4460 (Zugriff: 15.04.23).
- Fend, H. (2012): *Drei Reproduktionsfunktionen des Schulsystems*. In: Bauer, U., Bittlingmayer U. H. & Scherr, A. (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 160-165.
- Fischer, R. & Ladenthin, V. (2009): *Gründe für bildenden Unterricht außerhalb der Schule*. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen, 4 (37/28), S. 165–167. Online unter: <https://doi.org/10.25656/01:3193> (Zugriff: 13.02.23).
- Föhr, S. & Wiese, H. (2005): *Intrinsische Motivation und Delegation*. In: Hasse, R. & Vollmer, U. (Hrsg.): *Incentives and Economic Behaviour*. Berlin, Boston: De Gruyter

- Oldenbourg, S. 101-133. Online unter: <https://doi.org/10.1515/9783110508123-007> (Zugriff: 04.12.22).
- Froelich, T. M. (2015): *Bildungsvielfalt statt Bildungseinfalt* (1. Auflage). Norderstedt: Books on Demand.
- Fuchs, B. (2019): *Geschichte des pädagogischen Denkens. Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Giesecke, H. (2005): „*Humankapital*“ als Bildungsziel? Grenzen ökonomischen Denkens für das pädagogische Handeln. In: Neue Sammlung, 45 (3), S. 377–389. Online unter: <https://doi.org/10.25656/01:2359> (Zugriff: 08.01.23).
- Gröhlich, C. & Guill, K. (2009): *Wie stabil sind Bezugsgruppeneffekte der Grundschulempfehlung für die Schulformzugehörigkeit in der Sekundarstufe?* In: Journal for educational research online, 1 (1), S. 154–171. Online unter: <https://doi.org/10.25656/01:4560> (Zugriff: 19.04.23).
- Grunder, H.-U. (2015): *Alphabetisierung*. Online unter: <https://hls-dhs-dss.ch/articles/010394/2015-01-21/> (Zugriff: 15.6.2023).
- Gundlach, E. & Wößmann, L. (2001): *Better schools for Europe*. In: EIB-Papers, 6 (2), S. 8-22. Online unter: <https://www.econstor.eu/handle/10419/2639> (Zugriff: 16.04.23).
- Holt, J.C. (1999): *Kinder lernen selbstständig oder gar nicht(s)*. Weinheim Basel: Beltz.
- Holt, J. C. (1971): *Wie Kinder lernen* (2. Auflage.). Weinheim: Beltz.
- Holt, J. C. (1989): *How children learn*. New York: Delta/Seymour Lawrence.
- Holt, J. C. (2004): *Aus schlauen Kindern werden Schüler: Von dem, was in der Schule verlernt wird*. Weinheim Basel: Beltz.
- Holt, J. C. & Farenga, P. (2009): *Bildung in Freiheit: das John-Holt-Buch zum eigenständigen Lernen* (1. Auflage). Bremen: Genius Verlag.
- Humboldt, W. v. (1851): *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Breslau: Verlag von Eduard Trewendt.
- Illich, I. (1984): *Schulen helfen nicht: über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft*. Reinbek: Rowohlt.
- Illich, I. (2017): *Entschulung der Gesellschaft: eine Streitschrift* (7. Auflage) München: Verlag C.H. Beck.
- Kant, I. (1784): *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* In: Berlinische Monatsschrift, (12), S. 481–494. Online unter: https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_aufklaerung_1784?p=17 (Zugriff: 12.07.23).
- Unicef (1989): *Konvention über die Rechte des Kindes*. Online unter: <https://www.unicef.de/die-un-kinderrechtskonvention/185424> (Zugriff: 05.07.23).

- Lühe, J., Becker, M., Neumann, M. & Maaz, K. (2017): *Zur Bedeutung der sozialen Herkunft für Geschlechterunterschiede im Bildungserfolg*. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 37 (4), S. 416–436. Online unter: <https://doi.org/10.25656/01:16856> (Zugriff: 13.07.23).
- Moroni, S. C. (2014): *Hausaufgaben als Brücke zwischen Schule und Elternhaus: Empirische Erkenntnisse für die Praxis*. Tübingen: Dissertation der Eberhard Karls Universität Tübingen. Online unter: https://bibliographie.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/59908/Dissertation_Moroni_Sandra_Catharina.pdf?sequence=1 (Zugriff: 10.07.23).
- Neumann, M., Nagy, G., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2009): *Vergleichbarkeit von Abiturleistungen: Leistungs- und Bewertungsunterschiede zwischen Hamburger und Baden-Württemberger Abiturienten und die Rolle zentraler Abiturprüfungen*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12 (4), S. 691–714. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0099-6> (Zugriff: 10.06.23).
- OECD (2022): *Bildung auf einen Blick 2022*. Online unter: <https://doi.org/10.1787/dd19b10a-de> (Zugriff: 29.06.23).
- OECD (2023): *Education GPS*. Online unter: <https://gpseducation.oecd.org/> (Zugriff: 05.07.23).
- Oelkers, J. (2002): *Leistungen und Noten: Probleme der Schülerbeurteilung. Vortrag anlässlich der Fortbildungstagung des Gymnasiums Hofwil im coop-Zentrum in Muttenz am 11.02.02*. Muttenz. Online unter: <https://edudoc.ch/record/29498> (Zugriff: 22.06.23).
- Oelkers, J. (2005): *Reformpädagogik: eine kritische Dogmengeschichte* (4. vollst. überarb. und erw. Auflage). Weinheim München: Juventa.
- Parson, T. (2012): *Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft*. In: Bauer, U., Bittlingmayer U. H. & Scherr, A. (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 103-124.
- Ray, B. (2017): *A systematic review of the empirical research on selected aspects of home-schooling as a school choice*. In: Journal of School Choice, 11 (4), S. 604-621. Online unter: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15582159.2017.1395638?scroll=top&needAccess=true&role=tab> (Zugriff: 22.01.23).
- Ray, B. (2021): *How Many Homeschool Students Are There in the United States? Pre-Covid-19 and Post-Covid-19: New Data*. Online unter: <https://www.nheri.org/how-many-homeschool-students-are-there-in-the-united-states-pre-covid-19-and-post-covid-19/> (Zugriff: 22.01.23).
- Rousseau, J.-J. (1971): *Emil oder über die Erziehung* (8. Auflage, unveränderter Nachdruck). Paderborn: UTB Schöningh.
- Rousseau, J.-J. (2018): *Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen* (4. Auflage). Ditzingen: Reclam.

- Rudner, L. M. (1999): *Scholastic Achievement and Demographic Characteristics of Home School Students in 1998*. In: Education Policy Analysis Archives, 7 (8). Online unter: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/543/666> (Zugriff: 13.12.22).
- Schmidt, H. (1996): *Pestalozzi und der pädagogische Diskurs der Philanthropen in der Spätaufklärung*. In: Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Weinheim: Juventa (Band 3), S. 49-66. Online unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=15831 (Zugriff: 14.6.2023).
- Schmidt, R. (2015): *Hidden Curriculum Revisited*. In Alkemeyer T., Kalthoff H. & Rieger-Ladig, M. (Hrsg.): *Bildungspraktiken - Körper, Räume, Artefakte*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 111-130. Online unter: https://www.academia.edu/17208734/Hidden_Curriculum_Revisited_in_Alkemeyer_Th_Kalthoff_H_Rieger_Ladig_M_Hg_Bildungspraktiken_K%C3%B6rper_R%C3%A4ume_Artefakte_Weilerswist_Velbr%C3%BCck_Wissenschaft_2015_S_111_130 (Zugriff: 15.05.23).
- Schütze, S. (2014): *Das preußische Regulativ für den Seminarunterricht von 1854 – Standards für die Lehrerbildung?* In: DDS – Die Deutsche Schule, 106 (4), S. 324–343. Online unter: <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.31244/dds.2014.04.03> (Zugriff: 17.06.23).
- Spiegler, T. (2008): *Home Education in Deutschland. Hintergründe - Praxis - Entwicklung*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spiegler, T. (2009): *Lernen ohne Schulraum: Home Education und Unschooling als Gegenentwurf zu raumgebundenem Lernen*. In: J. Böhme (Hrsg.): *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs: Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistisches Bundesamt (2021): *Auszug aus dem Datenreport 2021- Kapitel 3: Bildung*. Online unter: <https://www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2021-kap-3.html> (Zugriff: 13.04.23).
- Tenorth, H.-E. (2014): *Kurze Geschichte der allgemeinen Schulpflicht*. Online unter: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/185878/kurze-geschichte-der-allgemeinen-schulpflicht/> (Zugriff: 12.6.2023).
- Turulski, A.-S. (2023): *Öffentliche Bildungsausgaben bis 2022*. Online unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2526/umfrage/entwicklung-der-oeffentlichen-bildungsausgaben/> (Zugriff: 29.6.2023).
- Vogel, J. P. (2010): *Bildungsfinanzierung aus der Perspektive des Bildungsrechts*. In: Barz, H. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsfinanzierung* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wild, K.-P. (2005): *Individuelle Lernstrategien von Studierenden. Konsequenzen für die Hochschuldidaktik und die Hochschullehre*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (2), 192–206. Online unter: <https://doi.org/10.25656/01:13572> (Zugriff: 23.04.23).

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

