

**NETZWERK
-BILDUNG**

Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland

Manfred Weiß

**FRIEDRICH
EBERT**
STIFTUNG

Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland

Bereicherung
oder Gefährdung
des öffentlichen
Schulwesens?

Manfred Weiß

Schriftenreihe des
Netzwerk Bildung

ISBN: 978-3-86872-624-4

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung

Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Abt. Studienförderung

Redaktion: Marei John-Ohnesorg, Marion Stichler

Satz & Umschlag: minus Design, Berlin ©

Titelfoto mit Schülern der Gymnasiums zum Grauen Kloster: © 2010, Johannes Beck

Druck: bub, Bonner Universitäts-Buchdruckerei

Printed in Germany 2011

INHALT

VORWORT	5
ZUSAMMENFASSUNG	7
1. EINLEITUNG	9
2. RECHTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN DER PRIVATSCHULEN	11
2.1 Begriff und Merkmale der Privatschule	11
2.2. Rechtsstellung der Privatschule	11
2.3. Ersatzschulen	12
2.3.1. Akzessorietät der Ersatzschule, staatliche Genehmigung	12
2.3.2. Genehmigungsbedingungen	13
2.3.3. Zusätzliche Bedingungen für die Zulassung privater Grundschulen	15
2.3.4. Anerkennung von Ersatzschulen	16
2.3.5. Schulpflichterfüllung an (anerkannten) Ergänzungsschulen?	17
2.4. Schulaufsicht über Privatschulen	17
2.5. Staatliche Finanzhilfe für Privatschulen	18
2.5.1. Verfassungsrechtliche Grundlagen	18
2.5.2. Die Regelungen der Länder	19
3. PRIVATSCHULEN IM SPIEGEL DER STATISTIK	21
3.1. Schülerzahlen	21
3.2. Schulgröße, Klassenstärke, Unterrichtsversorgung	23
4. PRIVATSCHULEN NACH TRÄGERORGANISATIONEN	25
4.1. Konfessionelle Schulen	25
4.2. Privatschulen des VDP	26
4.3. Schulen mit besonderer pädagogischer Prägung	27
4.4. Internationale Schulen	28
4.5. Sonstige Privatschulen	29
5. WIE FINANZIEREN SICH PRIVATSCHULEN?	30
5.1. Gesamtbild der Finanzsituation	30
5.2. Öffentliche Finanzhilfe	32

6. WER BESUCHT PRIVATSCHULEN?	36
6.1. Daten der amtlichen Statistik	36
6.2. Daten aus Stichprobenerhebungen	36
6.3. Befunde zum Schulwahlverhalten der Eltern	38
7. SIND PRIVATSCHULEN LEISTUNGSFÄHIGER ALS STAATLICHE SCHULEN?	40
7.1. Internationale Forschungsbefunde	40
7.2. Nationale Forschungsbefunde	44
8. PRIVATSCHULEN AUS SYSTEMISCHER PERSPEKTIVE	48
8.1. Gesellschaftliche Funktionen von Privatschulen	48
8.2. Negative Systemwirkungen	51
LITERATUR	55
TABELLEN	59

VORWORT

Ein Bildungs-Gespenst geht um in Deutschland. Das Gespenst, die allgemeinbildenden Privatschulen seien qualitativ besser als die öffentlichen und würden in nicht allzu langer Zeit einen überwältigenden Zuwachs erfahren und das öffentliche Schulwesen gefährden. Der Befund ist zunächst eindeutig: Die Anmeldezahlen zu Privatschulen – sie selbst nennen sich gern Schulen in freier Trägerschaft und provozieren den Eindruck, als sei öffentliche Schulträgerschaft unfrei – und die Gründung neuer Schulen steigt seit der Wiedervereinigung Deutschlands ständig. Von 1992 bis 2008 ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler an Privatschulen von 4,8% auf 7,7% gestiegen. Auffallend ist die Dynamik seit dem Erscheinen der ersten PISA-Studie 2001.

Es ist daher sinnvoll, der unübersichtlichen Fülle an wissenschaftlicher, journalistischer und interessegeleiteter Literatur eine stringente und lesbare Studie vorzulegen, die einen datengestützten Eindruck des Gesamtzusammenhangs der Bedeutung und Rolle des Privatschulwesens erlaubt. Die hier vorliegende Studie von Prof. Dr. Manfred Weiß vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt versucht dies erstmals zu leisten. Neben den rechtlichen Grundlagen des Privatschulwesens kommen die unterschiedlichen Formen privater Schulen zur Sprache, die jeweils einen ganz bestimmten Adressatenkreis haben.

Es ist wichtig, sich klar zu machen, dass die Finanzierung dieser Schulen trotz des differenzierten finanziellen Beitrags der Eltern ohne die rechtlich abgesicherte öffentliche Förderung gar nicht möglich wäre. Außerdem bleibt festzustellen, dass alle Schulen in freier Trägerschaft der staatlichen Aufsicht unterliegen und die inhaltlichen staatlichen Vorgaben, die in Richtlinien ihren Ausdruck finden, erfüllen müssen. Ihre pädagogische Besonderheit liegt in der eigenen erzieherischen Ausrichtung, dem definierten Schulprogramm, der spezifischen geistigen Grundhaltung, die in der Regel in religiösen oder philosophischen Überzeugungen stecken, sowie dem Schulleben. Manipulation und geistige Überwältigung der Kinder und Jugendlichen ist an ihnen genauso untersagt wie an den öffentlichen Schulen.

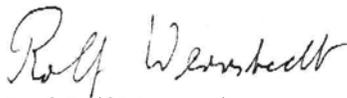
Die politisch interessante Frage, ob der behauptete bessere Qualitätsstandard der Privatschulen gegenüber den öffentlichen Schulen empirisch nachgewiesen werden kann, wird eindeutig beantwortet. Der Unterschied ist nicht signi-

fikant. Es gibt gute und schlechte Schulen wie überall. Die Beantwortung der Frage, ob es eine Bedrohung des öffentlichen Schulwesens durch die Hinwendung zu Privatschulen gebe, hängt von der Reformfähigkeit des öffentlichen Schulwesens ab. Denn die behauptete Überlegenheit der Privatschulen gründet in der Beobachtung, dass pädagogische Innovationen dort leichter möglich zu sein scheinen. Bei genauerem Hinsehen wird deutlich, dass trotz aller negativer Problemdiskussion die Bereitschaft zu Reformen im öffentlichen Schulwesen viel weiter fortgeschritten ist als gemeinhin angenommen. In diesem Sinne haben die Privatschulen einen innovativen, positiv zu wertenden Wettbewerbsdruck auf das gesamte Schulwesen ausgeübt.

Wirklich beunruhigend ist eine Beobachtung, die mit der fortschreitenden Entsolidarisierung der Gesellschaft zusammenhängt. Es ist offensichtlich, dass das Hauptmotiv der Eltern, ihre Kinder an Privatschulen anzumelden, der Wille zur Milieunähe und Distinktion ist. Dies war immer schon so. Ob kirchlich orientiert oder methodisch alternativ denkend, haben Eltern ihre Kinder in solch deklarierten Schulen besser aufgehoben gesehen.

In einer Gesellschaft aber, die sich durch ein weiteres materielles und statusmäßiges Abgrenzungssyndrom auszeichnet, kann dies zu problematischen Entwicklungen führen. Es gibt Eltern, die die Möglichkeit nutzen, über konfessionelle Zugehörigkeit die gemeinsame Erziehung ihrer Kinder mit muslimischen oder anders konfessionellen Kindern zu unterlaufen. Es gibt Eltern, die der „neutralen“ öffentlichen Schule nicht trauen, ihren Kindern mit einem einheitlich gelebten Lernverständnis gegenüber zu treten. Es gibt Eltern, die möglichst früh ihre Kinder von den eingebildeten Hemmnissen bewahren wollen, die von sog. bildungsfernen Elternhäusern stammen oder behindert sind. Schließlich gibt es Eltern, die ihre neu erworbene ökonomische Position möglichst schnell und milieurein auf ihre Kinder übertragen wollen. Alle sind bereit, dafür auch viel Geld zu investieren.

Deswegen ist es wichtig, die Privatschulen danach zu beurteilen, wie sie im Interesse des besonderen Nutzens ihrer Klientel und des allgemeinen Nutzens einer demokratischen Leistungsschule wirken. Die vorliegende Studie ist geeignet, die seriösen Argumente zu stärken und die Illusionen abzubauen. Sie sind auf einer Tagung des Netzwerkes Bildung der Friedrich- Ebert- Stiftung am 6. Dezember 2010 intensiv diskutiert worden.



Prof. Rolf Wernstedt

Niedersächsischer Kultusminister a.D. / Moderator des Netzwerk Bildung

ZUSAMMENFASSUNG

Verfolgt man die öffentliche Diskussion über Privatschulen, dann fällt auf, dass sie kaum datengestützt ist. Denn Privatschulen finden in der empirischen Bildungsforschung wenig Beachtung und es fehlt bislang an einer systematischen Zusammenführung verfügbarer Daten. Diese Lücke füllt die vorliegende Studie.

- 1.** Das **Grundrecht der Privatschulfreiheit** ist grundgesetzlich verbürgt. Man unterscheidet zwischen Ersatz- und Ergänzungsschulen. Ersatzschulen stehen unter dem Vorbehalt staatlicher Genehmigung; sie dürfen in ihren Lehrzielen, der Ausstattung und wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter staatlichen Schulen zurückstehen und keine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern fördern. Ersatzschulen haben einen Anspruch auf staatliche Finanzhilfe und es kann an ihnen die Schulpflicht erfüllt werden. Das unterscheidet sie von Ergänzungsschulen, Schulen in privater Trägerschaft, die außerhalb des allgemeinen Schulaufbaus eines Landes stehen und deren Einrichtung den staatlichen Behörden lediglich angezeigt werden muss. Ergänzungsschulen spielen im allgemeinbildenden Schulbereich nur eine marginale Rolle.
- 2.** Seit 1992 ist die **Zahl der Schüler an allgemeinbildenden Privatschulen** bundesweit um 55% gestiegen; Privatschulen haben dadurch ihren „Marktanteil“ auf knapp 8% steigern können. Auffallend ist die Dynamik nach 2001, dem Erscheinungsjahr der ersten PISA-Studie. Die meisten Privatschüler besuchen Gymnasien (40%), es folgen Realschulen mit knapp 17%, Freie Waldorfschulen mit 11,5% und Grundschulen, die mit über 11% noch vor den Förderschulen liegen (10%). Rund zwei Drittel der Privatschüler besuchen Schulen in kirchlicher Trägerschaft. Das übrige Drittel verteilt sich auf Schulen, die dem Verband Deutscher Privatschulen angehören, dem Bund Freier Waldorfschulen und dem Bundesverband der Freien Alternativschulen. Das Bildungsbudget weist für 2007 einen Gesamtaufwand für allgemeinbildende Schulen in privater Trägerschaft von rund 3,5 Mrd. Euro aus; knapp 90 Prozent davon werden aus öffentlichen Haushalten bestritten. Eine umfassendere Darstellung der Finanzsituation von Privatschulen wird nach einer neuen Erhebung des Statistischen Bundesamts voraussichtlich Ende 2011 vorliegen.
- 3.** Traditionell besuchen mehr Mädchen als Jungen private Bildungseinrichtungen. Die **Selektivität der Privatschulen** zeigt sich unter anderem im Aus-

länderanteil. Von den über 800 000 ausländischen Schülerinnen und Schülern 2008 besuchten bundesweit 4% private allgemeinbildende Schulen; einen doppelt so hohen Anteil weisen deutsche Schülerinnen und Schüler auf. Entscheidend für einen Privatschulbesuch ist der Bildungsstand der Eltern. Motive für die Wahl einer Privatschule sind die Hoffnung auf das Vorfinden eines besseren sozialen Milieus, eine bessere Persönlichkeitsbildung der Kinder sowie die Erwartung höherer Lernleistungen und besserer Chancen im Berufsleben.

4. Für den nationalen Kontext lassen sich bislang nur aus der ersten Ergänzungsstudie zu PISA auf breiterer empirischer Basis Aussagen über die **Leistungsfähigkeit von Privatschulen** treffen. Die Ergebnisse vermitteln ein uneinheitliches Bild mit insgesamt wenig bedeutsamen Leistungsunterschieden zwischen privaten und öffentlichen Einrichtungen. Bei den Realschulen schneiden die privaten Einrichtungen etwas besser ab, bei den Gymnasien die öffentlichen Schulen. Deutlichere Unterschiede zugunsten der Privatschulen der PISA-Stichprobe ergeben sich aber zum Teil beim Schulklima und der Zufriedenheit der Eltern.
5. Eine wichtige **gesellschaftliche Funktion** von Privatschulen wird in der Kompensation von Unzulänglichkeiten des öffentlichen Schulwesens gesehen. Aktuell sind es vor allem Defizite im Angebot an Ganztagschulen, Förderschulen oder bilingualem Unterricht, die Privatschulgründungen initiieren. In Ostdeutschland ist als Trend zu beobachten, dass im Primarschulbereich vielfach private (insbesondere kirchliche) Träger einspringen, um ein fehlendes öffentliches Angebot zu substituieren. Eine im Grundgesetz verankerte Funktion ist die Herstellung eines vielfältigen Schulangebots durch Privatschulen. Damit wird Eltern ein individuelles Freiheitsrecht gesichert. Die Nutzung dieses Rechts wird allerdings überdurchschnittlich stark von bildungsnahen Schichten wahrgenommen. Eine besondere Reformorientierung ist keine zutreffende allgemeine Beschreibung der aktuellen Realität im Privatschulbereich. Vor allem von Ökonomen wird die Funktion von Privatschulen herausgestellt, für einen innovations- und leistungsfördernden Wettbewerbsdruck im öffentlichen Schulwesen zu sorgen. Durch die empirische Forschung ist dieser Zusammenhang nicht hinreichend belastbar zu sichern.
6. **Soziale und ethnische Segregation** ist eine faktische Begleiterscheinung eines parallel zum öffentlichen Schulsystem existierenden Privatschulwesens. Dieses international zu beobachtende Phänomen trifft mit Einschränkungen auch auf die deutsche Situation zu. Die Einschränkung bezieht sich darauf, dass im Sekundarbereich die Schulform für die entscheidende soziale (und ethnische) Vorselektion der Schüler sorgt. Die Trägerschaft der Schule hat einen moderaten zusätzlichen Selektionseffekt. Die von unserem gegliederten Schulsystem ausgehenden Segregationswirkungen werden dadurch verstärkt.

1. EINLEITUNG

Weltweit ist eine Tendenz zu einer stärkeren Privatisierung öffentlicher Aufgabenbereiche zu beobachten. Im Bildungswesen manifestiert sich dies – so auch in Deutschland – unter anderem in einem Bedeutungszuwachs von Schulen in freier Trägerschaft¹. Die damit korrespondierende Zunahme des öffentlichen Interesses an privaten Bildungsangeboten steht in auffalldendem Kontrast zu der unzureichenden Datenlage in diesem Bereich. Geschuldet ist dies nicht zuletzt dem geringen Stellenwert, den Privatschulen – trotz der ihnen vielfach zugeschriebenen Vorbildfunktion für das öffentliche Schulwesen – in der Bildungsforschung einnehmen. An den schon 1986 von Holtappels/Rösner beklagten „Defiziten im Kenntnisstand über Privatschulen“ hat sich bis heute im Prinzip wenig geändert. Aus erfahrungswissenschaftlicher Sicht stellt der Privatschulbereich in Deutschland im Wesentlichen immer noch eine „Terra incognita“ dar.

Die öffentliche Diskussion über Privatschulen kann sich bislang kaum auf gesicherte Forschungserkenntnisse stützen. Sie ist in weiten Teilen spekulativ. Das betrifft die Frage nach den gesellschaftlichen Ursachen der Privatschulexpansion und den Schulwahlwahlmotiven der Eltern ebenso wie die nach der Leistungsfähigkeit und den systemischen Wirkungen von Privatschulen. Immerhin liefert mittlerweile das Statistische Bundesamt – als Reaktion auf das gestiegene öffentliche Interesse an Alternativen zu staatlichen Bildungseinrichtungen – auf der Basis von Daten der amtlichen Schulstatistik jährlich aktualisierte Informationen zur Situation und Entwicklung im Privatschulbereich, differenziert nach Ländern und Schularten (Statistisches Bundesamt 2009).

Die vorliegende – auf Initiative des ‚Netzwerk Bildung‘ der Friedrich-Ebert-Stiftung entstandene – Studie soll zur Verbesserung des Informationsstandes über allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland beitragen. Neben Rechtsquellen wurden dazu Daten der amtlichen Statistik, Dokumente der Trägerorganisationen, Umfrageergebnisse sowie relevante Befunde der theoretischen und empirischen Bildungsforschung herangezogen. Die Studie beginnt mit einem Überblick über die rechtlichen Rahmenbedingungen der

¹ Im Folgenden werden die Begriffe ‚Privatschule‘ und ‚Schule in privater oder freier Trägerschaft‘ synonym verwendet.

Privatschulen in Deutschland (Kapitel 2). Ihm folgt eine Zusammenstellung vorliegender statistischer Daten zu quantitativen Entwicklungen im Privatschulbereich (Kapitel 3). Dem schließt sich eine knappe Profilbeschreibung der den einzelnen Trägerorganisationen angehörenden Schulen an, die auf dem artikulierten Selbstverständnis der Träger basiert, ergänzt um Angaben zur Zahl der Schulen und Schüler (Kapitel 4). Finanzierungsfragen werden in Kapitel 5 thematisiert. Besonderes Augenmerk gilt hier der öffentlichen Finanzhilfe für Ersatzschulen. Die Struktur der Privatschulklientel steht im Mittelpunkt des sechsten Kapitels. Ihm folgt als thematischer Schwerpunkt der Studie eine Zusammenfassung vorliegender Forschungsbefunde zur Leistungsfähigkeit von Privatschulen (Kapitel 7). Die Studie schließt mit einer forschungsbasierten Abschätzung der gesellschaftlichen Bedeutung und systemischen Wirkungen von Privatschulen (Kapitel 8).

2. RECHTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN DER PRIVATSCHULEN²

Zwar steht gemäß Art. 7 Abs. 1 GG das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates, also des jeweiligen Bundeslandes. Es gibt jedoch kein staatliches Schulmonopol. Vielmehr gewährleistet das Grundgesetz in Art. 7 Abs. 4 die Freiheit zur Errichtung und zum Betrieb privater Schulen.

2.1 Begriff und Merkmale der Privatschule

Privatschulen sind Schulen, die keinen öffentlichen, sondern einen *privaten Träger* haben: Einzelpersonen, Personenvereinigungen oder Stiftungen des bürgerlichen Rechts, außerdem die Kirchen und die den Kirchen verbundenen Organisationen. In den letzten Jahren betätigen sich vereinzelt auch Kapitalgesellschaften als Schulträger. Die Privatschulen gestalten den Unterricht in eigener Verantwortung und können von den Eltern bzw. Schülern frei gewählt werden. Die inzwischen üblich gewordene Bezeichnung der Privatschulen als ‚Freie Schulen‘ oder als ‚Schulen in freier Trägerschaft‘ hebt diesen freiheitlichen Charakter hervor. Die meisten Privatschulen sind nach wie vor *gemeinnützige Schulen*, denen es nicht auf Gewinnerzielung, sondern auf die Förderung pädagogischer, religiöser oder weltanschaulicher Ziele ankommt. Sie erhalten unter bestimmten Voraussetzungen staatliche Finanzhilfen (dazu 2.5). Sofern es sich bei den Trägern um gemeinnützige Körperschaften handelt, sind sie insbesondere von der Körperschaftsteuer, der Gewerbesteuer und der Grundsteuer befreit.

2.2 Rechtsstellung der Privatschule

Die Privatschule hat aufgrund des in Art. 7 Abs. 4 Satz 1 GG verbürgten *Grundrechts der Privatschulfreiheit* das Recht, ihren inneren und äußeren Schulbetrieb nach eigenem pädagogischen, religiösen oder weltanschaulichen Konzept frei zu gestalten. Sie ist frei in der Wahl ihrer Lehrkräfte, sofern diese persönlich und fachlich geeignet sind. Darüber hinaus steht

² Dieses Kapitel hat Prof. Dr. jur. Hermann Avenarius vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main verfasst. Ich danke ihm vielmals für seine Mitwirkung an dieser Studie.

ihr das Recht der freien Schülerwahl zu; das bedeutet, dass sie in Abweichung von den Auslese- und Versetzungsgrundsätzen der öffentlichen Schule Schüler aufnehmen darf, soweit sie es erzieherisch verantworten kann, und dass ihr Schüler nicht gegen ihren Willen zugewiesen werden dürfen.

Art. 7 Abs. 4 Satz 1 GG räumt nicht nur ein subjektives öffentliches Recht auf Errichtung und Betrieb einer Privatschule ein, sondern garantiert darüber hinaus der Privatschule als Institution ihren Bestand und eine ihrer Eigenart entsprechende Verwirklichung. Diese Gewährleistung bindet Gesetzgebung, Verwaltung und Rechtsprechung (Art. 1 Abs. 3 GG).

2.3 Ersatzschulen

Bei privaten Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen steht das Grundrecht der Privatschulfreiheit unter dem Vorbehalt staatlicher Genehmigung (Art. 7 Abs. 4 Satz 2 GG); dadurch soll die Allgemeinheit vor unzureichenden Bildungseinrichtungen geschützt werden.

2.3.1 Akzessorietät der Ersatzschule, staatliche Genehmigung

Ersatzschulen sind Privatschulen, die nach dem mit ihrer Errichtung verfolgten Gesamtzweck als Ersatz für eine in dem jeweiligen Bundesland vorhandene oder grundsätzlich vorgesehene öffentliche Schule dienen sollen; grundsätzlich kann nur an ihnen die Schulpflicht erfüllt werden. Es besteht mithin eine *Akzessorietät* der privaten Ersatzschule zur öffentlichen Schule. Um Ersatzschule zu sein, muss die Privatschule in ihren wesentlichen Merkmalen einer vom öffentlichen Schulwesen vorgehaltenen Schulart entsprechen; ein Mindestmaß an Verträglichkeit mit den im öffentlichen Schulwesen vorhandenen Strukturen einschließlich der damit verfolgten Ziele ist erforderlich. Dieses Verständnis der Ersatzschule legen auch die meisten (Privat-) Schulgesetze zugrunde³.

Über den bundesverfassungsrechtlich vorgegebenen Begriff der Ersatz-

3 Lapidar § 142 Satz 1 Nds Schulgesetz: „Schulen in freier Trägerschaft sind Ersatzschulen, wenn im Lande entsprechende öffentliche Schulen allgemein bestehen oder grundsätzlich vorgesehen sind.“ Häufig wird in den Gesetzen hinzugefügt, dass Abweichungen in den Unterrichts- und Erziehungsmethoden sowie in den Lehrstoffen zulässig sind (z.B. § 142 Satz 2 Nds Schulgesetz, § 5 Satz 2 rp Privatschulgesetz, § 5 Abs. 2 saarl Privatschulgesetz).

schule darf sich der Landesgesetzgeber nicht hinwegsetzen⁴. Daher ist eine private Schule nicht schon dann Ersatzschule, wenn sie funktional, d.h. in Bezug auf Lehrerfolg im Ganzen, Abschluss, Qualifikation, als Ersatz für öffentliche Schulen arbeitet. Vielmehr kommt es darauf an, ob sie nach ihrem „Gesamtzweck“, der über die Vermittlung von Abschlüssen hinausgeht, in die das öffentliche Schulwesen prägende Konzeption hineinpasst.

Werden die Strukturen der öffentlichen Schulen und die sie prägenden Merkmale verändert – z.B. durch Einführung einer Schulart mit den Bildungsgängen der Hauptschule und der Realschule anstelle der zuvor selbstständigen Hauptschule und Realschule; durch Einrichtung einer sechsklassigen statt der zuvor vierklassigen Grundschule mit entsprechend verkürzten weiterführenden Bildungsgängen; durch Reduzierung des gymnasialen Bildungsgangs von neun auf acht Jahre –, so müssen sich die privaten Ersatzschulen den neuen Organisationsformen anpassen; allerdings ist ihnen hierfür eine angemessene Übergangsfrist einzuräumen. Bei privaten Schulen, die, weil sie außerhalb des allgemeinen Schulaufbaus stehen, keine Ersatzschulen sind, wie z.B. die auf angelsächsische Curricula und Abschlüsse ausgerichteten internationalen Schulen, handelt es sich um „Ergänzungsschulen“; an ihnen kann die Schulpflicht grundsätzlich nicht erfüllt werden (vgl. 2.3.5). Sie spielen daher im Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens allenfalls eine marginale Rolle⁵.

2.3.2 Genehmigungsbefreiungen

Die Erteilung der Genehmigung zur Errichtung und zum Betrieb einer Ersatzschule ist an die in Art. 7 Abs. 4 Satz 3 und 4 GG abschließend aufgeführten Bedingungen geknüpft. Danach darf die Schule in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung der Lehrkräfte nicht hinter der entsprechenden öffentlichen Schule zurückstehen. Ihr wird also *Gleichwertigkeit*, keineswegs aber Gleichartigkeit mit der öffentlichen Schule abverlangt.

Gleichwertigkeit der Lehrziele bedeutet, dass sich die Ersatzschule die Bildungsziele der entsprechenden öffentlichen Schulart in ihren wesent-

4 Höchst fragwürdig daher z.B. § 3 Abs. 2 Sächs Gesetz über Schulen in freier Trägerschaft, wonach die Staatsregierung durch Rechtsverordnung auch Privatschulen, die diesem Begriff nicht entsprechen, gleichwohl zu Ersatzschulen erklären kann, wenn ein wichtiges öffentliches Interesse besteht.

5 Besonderheiten gelten für solche Ergänzungsschulen, die Kinder aus Familien mit nur vorübergehendem Aufenthalt in Deutschland aufnehmen.

lichen Merkmalen zu eigen machen muss. Eine strikte Bindung an die von der Schulverwaltung erlassenen Lehrpläne und Stundentafeln ist indes nicht geboten. Auch bei der Auswahl der Schulbücher ist die Privatschule frei. Ebenso kann sie in den Unterrichtsmethoden von den öffentlichen Schulen abweichen. Sie darf eigene, z.B. religiös-weltanschaulich geprägte Erziehungsziele verfolgen, muss dabei aber der Werteordnung der Verfassung Rechnung tragen. Darüber hinaus hat sie die Grundsätze der für entsprechende öffentliche Schulen geltenden Prüfungs- und Versetzungsordnungen einzuhalten.

Gleichwertigkeit der Einrichtungen heißt, dass die Schule in ihrer Organisation und Ausstattung nicht hinter der entsprechenden öffentlichen Schule zurückstehen darf. Zu den Einrichtungen rechnen Inventar und Sachmittel, Klassen- oder Kursgliederung, Schülerhöchstzahlen je Klasse bzw. Kurs, Schüler-Lehrer-Relationen, Ferienordnung. Außerdem sind angemessene Formen der Mitwirkung von Schülern, Eltern und Lehrkräften vorzusehen.

Aus dem Gebot der *Gleichwertigkeit der wissenschaftlichen Ausbildung der Lehrkräfte* folgt, dass die an der Ersatzschule tätigen Lehrerinnen und Lehrer in ihrer fachlichen, pädagogischen und unterrichtspraktischen Vor- und Ausbildung über die für die Schulart erforderliche Eignung verfügen müssen. Das ist immer dann der Fall, wenn sie die staatliche Lehrerausbildung erfolgreich abgeschlossen haben. Die fachliche und pädagogische Eignung kann aber auch auf gleichwertigen sonstigen Leistungen, ausnahmsweise auch auf praktischer Bewährung beruhen.

Weitere Genehmigungsvoraussetzung ist, dass eine *Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert* wird (Sonderungsverbot). Die Schule muss grundsätzlich allen Bürgern ohne Rücksicht auf ihre finanziellen Verhältnisse offenstehen. Werden überhöhte Schulgelder verlangt, darf die Genehmigung nicht erteilt bzw. nicht aufrechterhalten werden⁶.

Die Genehmigung der Ersatzschule ist zu versagen, wenn die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte nicht genügend gesichert ist. Das heißt jedoch nicht, dass sie in Bezahlung und Arbeitsplatzsicherheit den Lehrerinnen und Lehrern an öffentlichen Schulen gleichgestellt sein müssen, wohl aber, dass ihre Rechte und Pflichten in einem Arbeitsvertrag, der den Mindeststandards des Arbeits- und Sozialrechts entspricht, geregelt sind und dass sie mit der ihnen gewährten Vergütung ein ihrer beruflichen Stellung entsprechendes Leben führen können.

Sind die in Art. 7 Abs. 4 Satz 3 und 4 GG genannten Anforderungen erfüllt, muss die Schulbehörde die Ersatzschule genehmigen. Eine wie auch immer geartete Bedürfnisprüfung ist unzulässig. Daher darf dem grundrechtlich gewährten Anspruch auf Errichtung und Betrieb einer Ersatzschule nicht das Argument entgegengehalten werden, dass die Schule nicht zur Entlastung des öffentlichen Schulwesens beitrage, dass öffentliche Schulen dadurch sogar Schüler einbüßten oder geschlossen werden müssten.

2.3.3 Zusätzliche Bedingungen für die Zulassung privater Grundschulen

Bei *privaten Volksschulen* – unter den Begriff der Volksschule fällt nach heutigem Verständnis nur noch die *Grundschule* – beschränkt sich die staatliche Kontrolle nicht auf die Überprüfung der Genehmigungsvoraussetzungen des Art. 7 Abs. 4 GG. Die Zulassung dieser Schulen ist nur bei Vorliegen der zusätzlichen Bedingungen des Art. 7 Abs. 5 GG möglich, nämlich dann, wenn die Schulbehörde ein besonderes pädagogisches Interesse anerkennt oder wenn die Eltern die Errichtung einer Gemeinschafts-, Bekenntnis- oder Weltanschauungsschule beantragen und eine öffentliche Schule dieser Art in der Gemeinde nicht besteht. Diese Einschränkung der Privatschulfreiheit liegt im Interesse der Zusammenfassung der Kinder aller Bevölkerungsschichten in der öffentlichen (Volks-) Schule. Sie bedeutet eine sozialstaatlichem und egalitär-demokratischem Gedankengut verpflichtete Absage an Klassen, Stände und sonstige Schichtungen⁷.

Die Zulassungsbedingung der *Anerkennung des besonderen pädagogischen Interesses* besagt nicht, dass das der Privatschule zugrundeliegende Konzept in jeder Hinsicht neu oder gar einzigartig sein müsste; es genügt,

⁶ Das Bundesverfassungsgericht gelangte in seinem Beschluss vom 9.3.1994 (BVerfGE 90, 107, 119 f.) zu der Ansicht, es liege auf der Hand, dass, bezogen auf das Jahr 1986, Beträge in der Größenordnung von monatlich 170 bis 190 DM nicht von allen Eltern gezahlt werden könnten und daher dann mit dem Sonderungsverbot des Art. 7 Abs. 4 Satz 3 GG unvereinbar seien, wenn sie als Schulgeld entrichtet würden; das gelte jedoch nicht, wenn es sich bei diesen Summen um Beiträge zur Eigenleistung handele, mit denen Eltern eine Schule nach ihren eigenen bildungspolitischen Vorstellungen gründen und tragen wollten. Aufgrund dieser Entscheidung kam der VGH Mannheim in seinem Urteil vom 12.1.2000 (Az.: 9 S 317/98 – juris) zu dem Schluss, dass die Grenze für das Schulgeld im Sinne des BVerfG im Jahr 1986 höchstens bei 130 DM gelegen haben könne; er hat unter Berücksichtigung der seither erfolgten Steigerung von Lebenshaltungskosten für das Jahr 2000 ein durchschnittliches monatliches Schulgeld in der Größenordnung von 220 DM und im Jahr 2005 von etwa 120 Euro als verfassungsrechtlich unbedenklich eingestuft (Urteil vom 19.7.2005, Az. 9 S 317/98 – juris). Allein unter Berücksichtigung des Anstiegs des Verbraucherpreisindexes dürfte inzwischen ein durchschnittliches monatliches Schulgeld in Höhe von etwa 150 Euro als verfassungsrechtlich unbedenklich einzustufen sein.

⁷ BVerfGE 88, 40 (49 f.).

dass es wesentliche neue Akzente setzt oder schon erprobte Konzepte mit neuen Ansätzen von einigem Gewicht verbindet. Doch kommt eine Anerkennung nur in Betracht, wenn das pädagogische Interesse an der privaten Grundschule gegenüber dem grundsätzlichen verfassungsmäßigen Vorrang der öffentlichen Grundschule überwiegt. Bei der Entscheidung über die Anerkennung des besonderen pädagogischen Interesses verfügt die Schulverwaltung über keinen umfassenden Beurteilungsspielraum. Vielmehr ist die Auslegung des Begriffs „besonderes pädagogisches Interesse“ gerichtlich in vollem Umfang nachprüfbar.

Die Möglichkeit, *private Grundschulen wegen ihrer religiösen oder weltanschaulichen Ausrichtung* zuzulassen, besteht nur um der positiven Bekenntnisfreiheit willen und nicht zu dem Zweck, vor (vermeintlichen) Verstößen gegen das Neutralitätsgebot in der Praxis der öffentlichen Regelschule auszuweichen; vorausgesetzt wird die Homogenität des Bekenntnisses von Eltern, Schülern und Lehrkräften, das die Schule und den gesamten Unterricht prägt. Auch private Grundschulen nichtchristlicher Bekenntnisse sind zuzulassen; das gilt jedoch nicht, wenn die betreffende Religion in Widerspruch zu Grundentscheidungen der Verfassung gerät und dies sich auf den schulischen Bereich auswirkt.

2.3.4 Anerkennung von Ersatzschulen

Die von der Ersatzschule erteilten Zeugnisse und Abschlüsse sind – außer in Nordrhein-Westfalen – nicht ohne Weiteres denen der öffentlichen Schule gleichgestellt. Mit der Erteilung der Genehmigung wird der Ersatzschule nur bestätigt, dass sie als eine Einrichtung, an der die Schulpflicht erfüllt werden kann, geeignet ist. Erst durch die *Anerkennung* erhält die Schule die Befugnis, ihren Schülern Leistungsnachweise mit öffentlich-rechtlicher Wirkung selbst zu erteilen. Die Voraussetzungen der Anerkennung sind in den Ländern verschieden geregelt. Teils müssen die Ersatzschulen die Genehmigungsbedingungen, teils die an entsprechende öffentliche Schulen gestellten Anforderungen auf Dauer erfüllen. Absolventen nichtanerkannter Ersatzschulen können Berechtigungen mit öffentlich-rechtlicher Außenwirkung nur durch erfolgreiche Teilnahme an einer Prüfung erwerben, die vor einer staatlichen Prüfungskommission an einer öffentlichen Schule abzulegen ist.

Die anerkannte Ersatzschule ist verpflichtet, bei Versetzungsentscheidungen und bei der Abhaltung von Prüfungen die für öffentliche Schulen geltenden Regelungen anzuwenden. Doch muss auch der anerkannten

Ersatzschule die Gestaltungsfreiheit erhalten bleiben; die Länder dürfen das Institut der Anerkennung nicht dazu benutzen, die Ersatzschulen zur Anpassung an die öffentlichen Schulen in einem der Sache nach nicht gebotenen Umfang zu veranlassen.

Soweit eine anerkannte Ersatzschule mit ihren Prüfungs- und Versetzungsentscheidungen hoheitliche Maßnahmen trifft, erlässt sie Verwaltungsakte, die vor dem Verwaltungsgericht angefochten werden können.

2.3.5 Schulpflichterfüllung an (anerkannten) Ergänzungsschulen?

Nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts und des Bundesverwaltungsgerichts kann die Schulpflicht nur an einer privaten Ersatzschule erfüllt werden⁸ (vgl. 2.21). Einige Länder setzen sich in ihrer Gesetzgebung über diese Rechtsprechung hinweg, indem sie Ergänzungsschulen, insbesondere den internationalen Schulen, unter bestimmten Voraussetzungen die staatliche Anerkennung und damit die Befugnis verleihen, schulpflichtige Kinder aufzunehmen⁹. Diese Regelungen sind deshalb problematisch, weil sie den verfassungsrechtlich bindenden Grundsatz, dass die Schulpflicht jedenfalls während der Vollzeitschulpflicht nur an einer den besonderen Genehmigungsbedingungen des Art. 7 Abs. 4 Satz 3 und 4 GG unterliegenden Ersatzschule erfüllt werden kann, beiseite schieben. Auf diese Weise wird es Ergänzungsschulen insbesondere ermöglicht, das von Ersatzschulen zu beachtende Sonderungsverbot zu umgehen.

2.4 Schulaufsicht über Privatschulen

Die staatliche Aufsicht über das Schulwesen (Art. 7 Abs. 1 GG) ist bei Privatschulen durch die Gewährleistung des Grundrechts der Privatschulfreiheit und die damit einhergehende Garantie der Privatschule als Institution eingeschränkt. Sie hat bei sämtlichen Privatschulen sicherzustellen, dass die allgemeinen gesetzlichen und polizeirechtlichen Anforderungen beachtet werden. Bei *Ersatzschulen* ist der Rahmen der staatlichen Aufsicht im Übrigen

⁸ BVerfGE 27, 195 (201 f.); BVerwGE 104, 1 (7).

⁹ Z.B. §§ 118 Abs. 2, 34 Abs. 3 nrw Schulgesetz; § 12 Abs. 3 Satz 3 Sächs Gesetz über Schulen in freier Trägerschaft; § 13 Abs. 3 Thür Gesetz über Schulen in freier Trägerschaft. In Bayern (Art. 35 Abs. 1 Nr. 3 BayEUG) und Rheinland-Pfalz (§ 16 Abs. 1 Privatschulgesetz) bedarf es dazu nicht einmal der staatlichen Anerkennung der Ergänzungsschule; es genügt die Genehmigung oder Eignungsfeststellung durch das Ministerium. In Sachsen-Anhalt kann die Schulbehörde einer anerkannten Ergänzungsschule genehmigen, dass ihr Besuch von der Erfüllung der Schulpflicht befreit (§ 18d Abs. 2 Schulgesetz).

durch die Genehmigungsvoraussetzungen des Art. 7 Abs. 4 GG abgesteckt; die Schulbehörde hat also darüber zu wachen, ob die Schule auch nach Erteilung der Genehmigung noch diesen Anforderungen entspricht. Soweit einer Ersatzschule durch staatliche Anerkennung Hoheitsrechte verliehen sind, ist es Aufgabe der Schulaufsicht zu gewährleisten, dass bei der Erteilung von Zeugnissen und der Abhaltung von Prüfungen die für öffentliche Schulen geltenden staatlichen Prüfungs- und Versetzungsvorschriften eingehalten werden. Hier kann die staatliche Kontrolle bis in die Einzelheiten des Prüfungsstoffs und des Prüfungsablaufs (z.B. durch Übernahme des Vorsitzes des Prüfungsausschusses) hineinreichen.

2.5 Staatliche Finanzhilfe für Privatschulen

2.5.1 Verfassungsrechtliche Grundlagen

Nur in den seltensten Fällen sind Privatschulen imstande, sich selbst zu *finanzieren*. Das scheitert bei den Ersatzschulen zumeist schon daran, dass sie keine kostendeckenden Schulgelder erheben dürfen. Wenn das Grundgesetz in Art. 7 Abs. 4 als Genehmigungsvoraussetzungen neben der Gleichwertigkeit verlangt, dass eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert werden darf und die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte gesichert sein muss, so sind private Schulen bei dem bestehenden hohen Kostenniveau heute nicht mehr in der Lage, diese Bedingungen gleichzeitig und auf Dauer zu erfüllen. Das Grundrecht der Privatschulfreiheit und die damit einhergehende Garantie der Institution des Privatschulwesens würden leerlaufen, wenn die Verfassungsnorm nicht zugleich eine Verpflichtung des Gesetzgebers begründete, die Ersatzschulen zu schützen und zu fördern¹⁰. *Doch entsteht eine Handlungspflicht des Staates nach Auffassung des Bundesverfassungsgerichts erst dann, wenn andernfalls der Bestand des Ersatzschulwesens insgesamt evident gefährdet wäre*¹¹.

Unabdingbare Voraussetzung einer Förderungspflicht ist die Bedürftigkeit der Ersatzschulen, die empirisch erwiesen ist; dem Gesetzgeber bleibt es darüber hinaus unbenommen, die Förderung von der konkreten Hilfsbedürftigkeit des einzelnen Schulträgers abhängig zu machen. Der Staat ist im Übrigen nur verpflichtet, bis zur Höhe des Existenzminimums der Privatschulen für die Erfüllung der Genehmigungsvoraussetzungen des Art. 7 Abs. 4 GG Leistungen zu erbringen. Er kann seine Hilfe an die Bedingung knüpfen, dass der Schulträger eine angemessene Eigenleistung erbringt. Zur „angemessenen Eigenleistung“ gehört auch die Anschubfinanzierung hinsichtlich der Investitions-

¹⁰ BVerfGE 75, 40 (63, 67).

¹¹ BVerfGE 75, 40 (90, 107); 112, 74 (84).

kosten; doch dürfen die Aufwendungen für die Beschaffung der erforderlichen Schulräume, seien es Bau- oder Mietkosten, bei der staatlichen Finanzhilfe nicht vollständig unberücksichtigt bleiben.

Wartefristen sind mit der staatlichen Schutz- und Förderpflicht grundsätzlich vereinbar; das darf allerdings nicht dazu führen, dass die Wartefrist sich als Sperre für die Errichtung neuer Schulen auswirkt. Schließlich steht die Förderungspflicht von vornherein unter dem Vorbehalt dessen, was vernünftigerweise von der Gesellschaft erwartet werden kann; darüber hat in erster Linie der Gesetzgeber in eigener Verantwortung unter Berücksichtigung auch anderer Gemeinschaftsbelange und der Erfordernisse des gesamtwirtschaftlichen Gleichgewichts zu befinden¹². Auf die *Ergänzungsschulen*, deren Errichtung und Betrieb keiner staatlichen Genehmigung bedürfen, erstreckt sich die verfassungsrechtliche Subventionspflicht nicht.

2.5.2 Die Regelungen der Länder

Die Einzelheiten der Finanzierung der Privatschulen haben die Länder in Gesetzen, Rechtsverordnungen und Verwaltungsvorschriften geregelt. Danach erhalten die Ersatzschulen eine staatliche *Regelbeihilfe zu den laufenden Kosten des Schulbetriebs*, und zwar entweder *nach dem Bedarfs- oder Defizitdeckungsverfahren* (so das Saarland und Schleswig-Holstein) *oder nach dem Pauschalverfahren* (so die meisten anderen Länder). In Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen wird eine Kombination beider Vorgehensweisen angewandt. Soweit diese Regelungen die Gewährung der Finanzhilfe den *anerkannten Ersatzschulen* vorbehalten (u.a. in Bayern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt)¹³, dürften sie mit der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts kaum vereinbar sein, sieht dieses doch die verfassungsrechtliche Grundlage der staatlichen Förderungspflicht in den von allen, nicht nur von den anerkannten Ersatzschulen zu erfüllenden Genehmigungsbedingungen des Art. 7 Abs. 4 Satz 3 und 4 GG.

Auch geht es nicht an, dass manche Länder (Bayern, Hessen, Sachsen-Anhalt und Thüringen) die Förderung an die *Gemeinnützigkeit des Schulträgers im Sinne des Steuerrechts* knüpfen, sie mithin nur solchen Schulen zugute kommen lassen, die von juristischen Personen betrieben werden. Auf diese Weise werden natürliche Personen als Ersatzschulträger von der Finanzhilfe auch dann ausgeschlossen, wenn sie über die *privatschulrechtliche Gemeinnützigkeit* verfügen, also die Gewähr bieten, dass öffentliche Gelder nicht zur Erwirt-

¹² BVerfGE 75, 40 (68).

¹³ Allerdings werden in diesen Ländern unter bestimmten Voraussetzungen auch nicht anerkannten Ersatzschulen, z.B. Waldorfschulen, Schulen besonderer pädagogischer Prägung u.a., Zuwendungen gewährt.

schaftung privaten Gewinns verwendet werden¹⁴. Schulträger, die nicht auf gemeinnütziger Grundlage arbeiten, haben keinen Anspruch auf öffentliche Finanzhilfe.

Einige Länder stellen über die Regelbeihilfe hinaus *zusätzliche Leistungen* bereit: Gewährung der *Lernmittelfreiheit* für Schüler von Ersatzschulen oder Zuschuss an den Schulträger zum Ausgleich der ihm durch die Lernmittelfreiheit entstehenden Aufwendungen (u.a. Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland), *Erstattung der Schülerbeförderungskosten* (Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Thüringen). Teilweise können beamtete Lehrer zur Tätigkeit an Ersatzschulen beurlaubt oder diesen zugewiesen werden (Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen); die Zeiten der Beurlaubung oder Zuweisung werden auf die Dienstzeit angerechnet.

Baden-Württemberg, Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, das Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen stellen darüber hinaus *Zuschüsse zu den Kosten von Schulbaumaßnahmen* bereit. Hessen beteiligt sich an diesen Aufwendungen in Form eines pauschalierten Investitionskostenanteils je Schüler. Mittelbar werden die privaten Schulen auch dadurch vom Staat gefördert, dass die Eltern 30 Prozent des Schulgelds bis höchstens 5.000 Euro als Sonderausgaben bei der Einkommensteuer geltend machen können (§ 10 Abs. 1 Nr. 9 EStG).

¹⁴ So ausdrücklich BVerfGE 75, 40 (67 f.).

3. PRIVATSCHULEN IM SPIEGEL DER STATISTIK

3.1 Schülerzahlen

Im Schuljahr 2008/09 gab es in Deutschland 3.057 allgemeinbildende Schulen in privater Trägerschaft, die von knapp 700 000 Schülerinnen und Schülern besucht wurden. Das entspricht einem Anteil von 7,7% der rund 9 Millionen Schülerinnen und Schüler in allgemeinbildenden Schulen. Im früheren Bundesgebiet liegt der Anteil bei 7,8%, in den neuen Ländern (einschl. Berlin) bei 6,9% (vgl. Übersicht 1a und 1b im Anhang). Deutliche Unterschiede im Privatschüleranteil zeigen sich im Ländervergleich: Die Spanne reicht von 3,9% in Schleswig-Holstein bis 10,8% in Bayern (vgl. Statistisches Bundesamt 2009). Seit Beginn der gesamtdeutschen Schulstatistik 1992 ist die Zahl der Schüler an allgemeinbildenden Privatschulen um 55% gestiegen, im früheren Bundesgebiet um 42%. In den neuen Ländern manifestiert sich der auf einem niedrigen Ausgangsniveau einsetzende „Nachholbedarf“ bei privater Schulbildung in einer Vervierfachung der Schülerzahlen (vgl. Übersicht 1a im Anhang).

Die Schulen in freier Trägerschaft konnten durch diese Entwicklung ihren „Marktanteil“ bundesweit von 4,8% auf 7,7% steigern, im früheren Bundesgebiet von 6,1% auf 7,8% und in den neuen Ländern von 0,9% auf 6,9%. Der insgesamt zu konstatierende Bedeutungszuwachs des Privatschulsektors ist keineswegs allein, wie die Zahlen belegen, das Ergebnis der besonderen Dynamik in den neuen Ländern; auch im früheren Bundesgebiet ist seit 1992 eine steigende Inanspruchnahme privater Bildungsangebote zu verzeichnen.

Erste Hinweise auf mögliche Gründe dafür gibt eine differenzierte Betrachtung der Zeitreihe. Auffallend ist die Dynamik nach 2001, dem Erscheinungsjahr der ersten PISA-Studie: Mit 2,1 Prozentpunkten lag der Anteilszuwachs bis 2008 zweieinhalb Mal höher als der im gleich langen Zeitraum zwischen 1992 und 2000. Die Vermutung eines „PISA-Effekts“ ist naheliegend. Ohne Zweifel hat die über das schlechte Abschneiden Deutschlands entbrannte Debatte in der breiten Öffentlichkeit zu einer nachhaltigen Negativwahrnehmung des staatlichen Schulwesens geführt und bei einer wachsenden Zahl von Eltern das Interesse an privaten Alternativen geweckt. Dabei ist zu sehen, dass in den Statistiken nur die

realisierte Nachfrage sichtbar wird. Verschiedenen Umfragen zufolge kann von einer deutlich höheren latenten Nachfrage nach Privatschulplätzen ausgegangen werden. So gaben in einer von der Zeitschrift „Eltern“ in Auftrag gegebenen repräsentativen Befragung von Müttern und Vätern mit Kindern unter 18 Jahren (Forsa 2009) 54% an, dass sie ihre Kinder aus dem öffentlichen Schulwesen herausnehmen und auf eine Privatschule schicken würden, wenn sie es sich leisten könnten. Das Wachstumspotenzial im Privatschulsektor ist demnach noch nicht ausgeschöpft.

Die nach *Schularten* differenzierte Betrachtung (vgl. [Übersicht 1b](#) im Anhang) zeigt die bundesweit höchsten *Privatschüleranteile* (jeweils 2008) bei Förderschulen (17,8%), gefolgt von Gymnasien (11,1%) und Realschulen (9,0%). Deutlich geringer fällt mit 3,1% und 2,6% der Anteil bei Hauptschulen und Grundschulen aus. Abweichungen von diesem Bild zeigen sich beim Ost-West-Vergleich: Durchgängig niedrigeren Privatschüleranteilen der neuen Länder gegenüber den Ländern des früheren Bundesgebiets bei Gymnasien (8,1%/11,5%), Förderschulen (7,9%/20,2%) und Realschulen (6,9%/9,0%) steht ein deutlich höherer Anteil bei den Grundschulen (6,2%/1,9%) gegenüber. Darin manifestieren sich vor allem die vielerorts durch Schulschließungen initiierten Privatschulgründungen. Auch bei den schulartenspezifischen „Marktanteilen“ zeigen sich deutliche Länderunterschiede (vgl. Statistisches Bundesamt 2009): Bei den Grundschulen reicht die Spannweite von 11,2% (HH) bis 0,4% (NI), bei den Hauptschulen von 15,7% (HH) bis 0,2% (HE), bei den Gymnasien von 18,2% (HH) bis 1,8% (SH) und bei den Förderschulen von 44,8% (BY) bis 2,7% (ST). Bei den Realschulen in den alten Ländern reicht die Quote von 21,2% (BY) bis 1,7% (SH) (Statistisches Bundesamt 2009, S. 52-59).

Die quantitativ bedeutendste Schulart in privater Trägerschaft sind die Gymnasien (vgl. [Übersicht 1b](#) im Anhang). Sie wurden 2008 von knapp 40% der Privatschüler allgemeinbildender Schulen besucht, gefolgt von Realschulen (16,4%), Freien Waldorfschulen (11,5%), Grundschulen (11,3%) und Förderschulen (10,1%). Ins Auge fallen auch hier wiederum deutliche Ost-West-Unterschiede: Während im früheren Bundesgebiet nur etwa jeder zwölfte Privatschüler eine Grundschule besucht, ist es in den neuen Ländern jeder Dritte. Dieser Anteil liegt sogar noch über dem der Gymnasien (29,5%), der rund 10 Prozentpunkte niedriger ausfällt als der im früheren Bundesgebiet. Schulstrukturelle Unterschiede zeigen sich vor allem beim Anteil der Privatschüler, die Realschulen besuchen. Einem Anteil von 18,7% in den alten Ländern steht ein Anteil von 1,6% in den neuen Ländern gegenüber, die den Weg zu einem mittleren Schulabschluss überwiegend in Schularten mit mehreren Bildungsgängen anbieten.

Verfolgt man die Entwicklung der Privatschüleranteile im Zeitraum 1992-2008, dann zeigt sich bundesweit bei den wichtigsten Schularten ein Anteilswachstum. In den neuen Ländern schlägt sich der „Nachholeffekt“ in durchgängig höheren Zuwachsraten nieder. Eine differente Entwicklungsrichtung weisen die Privatschüleranteile bei den Gymnasien auf: Während sich der Anteil im früheren Bundesgebiet im Beobachtungszeitraum leicht rückläufig entwickelte, von 12,3% (1992) auf 11,5% (2008), nahm er in den neuen Ländern von 1,7% auf 8,1% zu. In den alten Ländern konnten also die staatlichen Gymnasien ihren „Marktanteil“ leicht steigern (vgl. [Übersicht 1b](#) im Anhang).

Auch *international* gilt, dass der weitaus größte Teil der Schülerinnen und Schüler in öffentlichen Schulen unterrichtet wird: Im Durchschnitt besuchten 2008 in den OECD-Ländern 11% der Kinder im Primarbereich private Bildungseinrichtungen, im Sekundarbereich I sind es knapp 15% und im Sekundarbereich II knapp 20% (OECD 2010, S. 349). Der durchschnittliche Privatisierungsgrad des Schulwesens fällt also höher aus als in Deutschland. Die Unterschiede zwischen den Ländern sind beträchtlich. Hohe Anteile weisen in Europa die Niederlande, Belgien und Spanien auf, traditionell gering sind dagegen die Anteile in nordeuropäischen Staaten (Ausnahme: Dänemark im Sekundarbereich I).

In den meisten Ländern dominieren innerhalb des Privatschulsektors staatlich subventionierte Schulen, d.h. Privatschulen, deren Kernfinanzierung nach OECD-Definition zu mehr als 50% aus öffentlichen Haushalten bestritten wird. Unabhängige Privatschulen mit weniger als 50% öffentlichem Finanzierungsanteil sind nur in einigen wenigen Ländern – und hier insbesondere im Sekundarbereich II - in nennenswertem Umfang anzutreffen (vgl. im Einzelnen OECD 2010, S. 349, Tab. B2.4). Aus dem Privatisierungsgrad lassen sich keine Rückschlüsse auf die Leistungsfähigkeit der Schulsysteme ziehen: Bei internationalen Schulleistungstests sind in der Spitzengruppe sowohl Länder mit hohem als auch mit niedrigem Privatschüleranteil anzutreffen.

3.2 Schulgröße, Klassenstärke, Unterrichtsversorgung

Die amtliche Schulstatistik liefert weiterhin Daten zu einigen organisatorischen Merkmalen und Unterrichtsbedingungen an öffentlichen und privaten Schulen¹⁵. Den Erwartungen entsprechend sind Privatschulen im

¹⁵ Daten zur Zusammensetzung der Schülerschaft werden in Kapitel 6 berichtet.

Durchschnitt kleiner als öffentliche Schulen. Das gilt für alle Schularten (vgl. Übersicht 2 im Anhang). Besonders deutlich fallen die Unterschiede in der *Schulgröße* bei den Schulen mit mehreren Bildungsgängen (84/237) und den Gymnasien (597/840) aus.

Der Vergleich der durchschnittlichen *Klassenstärken* fällt indes nicht erwartungskonform aus. Bei privaten Grundschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Förderschulen lag 2008 die durchschnittliche Klassenstärke mit 21, 19 und 9 Schülern je Klasse nur geringfügig unter dem Wert öffentlicher Einrichtungen (22, 20,5, 10). Deutlich größere Klassen weisen dagegen mit durchschnittlich 27 Kindern je Klasse die Waldorfschulen im Primarbereich auf. In Hauptschulen (20), Realschulen und Gymnasien (jeweils 27) war die durchschnittliche Klassenstärke in öffentlichen und privaten Schulen gleich groß (vgl. Übersicht 2 im Anhang). Die in der öffentlichen Wahrnehmung bestehenden – an kleineren Klassen festgemachten – günstigeren Unterrichtsbedingungen an Privatschulen finden durch die Schulstatistik keine Bestätigung.

Etwas günstiger fallen dagegen für die Privatschulen die Ergebnisse bei der *Unterrichtsversorgung* aus, erfasst über den Indikator „Wöchentlich erteilte Unterrichtsstunden je Schüler“. 2008 entfielen auf einen Schüler privater allgemeinbildender Schulen 1,7 Unterrichtsstunden, auf einen Schüler öffentlicher Schulen 1,5 Stunden. Am deutlichsten fallen die Unterschiede bei den Förderschulen aus: In privaten Einrichtungen erhielten die Schüler durchschnittlich 4,4 Stunden, in öffentlichen Einrichtungen 3,5 Stunden.

4. PRIVATSCHULEN NACH TRÄGERORGANISATIONEN

Die Mehrzahl der Privatschulen ist entsprechend ihrer pädagogischen und weltanschaulichen Ausrichtung in Trägerorganisationen zusammengeschlossen. Übersicht 3a im Anhang informiert über die quantitative Bedeutung der wichtigsten Organisationen, gemessen an der jeweils repräsentierten Zahl der Schulen und Schüler.

4.1 Konfessionelle Schulen

Rund zwei Drittel der Privatschüler besuchen Schulen in kirchlicher Trägerschaft. Auf einen Schüler an einer evangelischen Schule kommen knapp drei Schüler an katholischen Schulen.

Träger *katholischer Schulen* sind Orden, Diözesen, Schulstiftungen, Schulvereine und Kirchengemeinden. Dachorganisation der katholischen Schulen ist der *Arbeitskreis Katholischer Schulen in freier Trägerschaft (AKS)*. Er repräsentierte im Schuljahr 2002/2003 insgesamt 1.128 Schulen mit 367.245 Schülern, darunter 708 allgemeinbildende Schulen (320.228 Schüler), 164 berufsbildende Schulen (30.554 Schüler) und 256 Schulen des Gesundheitswesens (16.463 Schüler)¹⁶. In der offiziellen Profilbeschreibung (www.katholische-schulen.de) werden als Merkmale der spezifischen Prägung der Katholischen Schulen herausgestellt: das ganzheitliche Bildungsverständnis, die Förderung der Offenheit der Schüler für den religiösen Sinn ihres Lebens und des Respekts gegenüber Angehörigen anderer Religionen, ein an einer ganzheitlichen Sicht der Wirklichkeit ausgerichteter Unterricht, pädagogisch gestaltete Lern- und Lebensräume, die die Bedeutung des Glaubens für die Lebensgestaltung erfahrbar machen und die Gestaltung der Schule als Erziehungsgemeinschaft.

Unter den allgemeinbildenden katholischen Schulen stellen mit einem Schüleranteil von fast 54% die Gymnasien die stärkste Gruppe dar, gefolgt von den Real-, Mittel- und Sekundarschulen mit 23%, den Grund-, Haupt- und Volksschulen mit 10% und den Förderschulen mit 8% (vgl.

¹⁶ Nach Auskunft der Geschäftsstelle der AKS ist für den Herbst 2010 eine Online-Erhebung zur Aktualisierung der Schul- und Schülerzahlen geplant.

Übersicht 3a im Anhang). Früher waren die Schulen häufig mit Internaten verbunden, deren Anteil ist allerdings schon seit Jahren rückläufig. 20 % der katholischen Einrichtungen sind Mädchenschulen. 90% der Schüler sind katholisch; in den neuen Ländern liegt ihr Anteil nur bei einem Drittel (Homepage Deutsche Bischofskonferenz).

Unter der Bezeichnung „Evangelische Schulen“ ist eine Vielzahl von Trägern zusammengefasst (vgl. im Einzelnen EKD 2008). Dachverband ist der *Arbeitskreis Evangelische Schule (AKES)*. Er vereinigt die kirchlichen und diakonischen Träger, die verschiedenen Schulstiftungen und Schulverbände und bietet eine zentrale Koordinations- und Kooperationsplattform (www.a-k-e-s.de). Das auf dem Evangelium basierende gemeinsame Selbstverständnis der Schulen ist das christliche Menschenbild, ein umfassendes, auf die Förderung der gesamten Persönlichkeit gerichtetes Bildungsverständnis sowie die Gestaltung von Schule als Raum, der Erfahrungen mit dem Evangelium und die Umsetzung eines diakonischen Auftrags ermöglicht. 2007 gehörten zum AKES 1.134 Schulen mit 168.172 Schülern.

Knapp die Hälfte der evangelischen Einrichtungen sind allgemeinbildende Schulen; deren Anteil an der Gesamtzahl der Schüler liegt bei fast 70%. Auch unter den Schulen in evangelischer Trägerschaft findet sich die gesamte Bandbreite an allgemeinbildenden Schulangeboten. Mit 42% entfällt auch hier der höchste Schüleranteil auf die Gymnasien. Es folgen die Grundschulen mit einem Anteil von 18%, die Förderschulen mit 17% und Real-/Mittelschulen mit 11%. Ins Auge fällt die Entwicklung der Schülerzahlen bei den Grundschulen: Zwischen 1999 und 2007 sind sie bundesweit um 160% gestiegen. Dahinter stehen vor allem die zahlreichen Neugründungen in den Neuen Ländern: Gegenüber 1999 hat dort die Zahl der Grundschüler um 275% zugenommen. Sie repräsentieren mit 41% den höchsten Anteil der Schüler an allgemeinbildenden evangelischen Schulen. Mittlerweile besuchen in Ostdeutschland mehr Schüler eine Grundschule in evangelischer Trägerschaft als im früheren Bundesgebiet. Aber auch dort ist ein bemerkenswerter Zuwachs der Schülerzahlen von 85% zu verzeichnen (vgl. im Einzelnen [Übersicht 3b](#) im Anhang).

4.2 Privatschulen des VDP

Im *Verband Deutscher Privatschulen (VDP)* sind freie Bildungseinrichtungen zusammengeschlossen, die im allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulbereich sowie in der Erwachsenenbildung und im tertiären Bereich tätig sind (www.privatschulen.de). Die Schulen verstehen sich po-

litisch, weltanschaulich und konfessionell als neutral, auch repräsentieren sie nicht eine bestimmte pädagogische Prägung. Nach Auskunft der Bundesgeschäftsstelle gehören dem VDP derzeit (2009) 410 allgemeinbildende Schulen mit 108.650 Schülern und 638 berufsbildende Schulen mit 114.840 Schülern an. Im allgemeinbildenden Schulangebot sind alle wichtigen Schulformen vertreten. Ging es den VDP-Schulen in der Vergangenheit vor allem darum, „schwächer motivierten und durch familiäre Umstände biographisch belasteten Schülern einen höheren Schulabschluss ... zu ermöglichen, so bieten sie heute oft durch ganztägige Beschulung und intensivere Formen der Lernbegleitung in und außerhalb des Unterrichts Angebote, die über diejenigen der staatlichen Regelschulen hinausgehen“ (Ullrich/Strunck 2009, S. 233).

4.3 Schulen mit besonderer pädagogischer Prägung

Freie Waldorfschulen folgen der Pädagogik Rudolf Steiners. Merkmale des besonderen pädagogischen Profils der Schulen sind u. a.: achtjährige Klassenlehrerzeit, kein Sitzenbleiben, langjähriger Verzicht auf Schulnoten, Epochenunterricht, künstlerisch-handwerklicher Unterricht. Waldorfschulen sind zwölfklassige Gesamtschulen mit eigenem Lehrplan und eigener Lehrerbildung. Es können der Hauptschulabschluss, die Mittlere Reife, in einigen Ländern auch die Fachhochschulreife erworben werden. In einem angehängten 13. Schuljahr kann die Abiturprüfung vor einer staatlichen Prüfungskommission abgelegt werden. Schulträger sind jeweils die Eltern und Lehrer. Die Schulen haben sich im *Bund der Freien Waldorfschulen* zusammengeschlossen. Aktuell (Schuljahr 2009/10) gibt es 211 Schulen mit 82.617 Schülern (www.waldorfschule.de).

Montessori-Schulen arbeiten auf der Grundlage der von der italienischen Ärztin und Pädagogin Maria Montessori entwickelten Pädagogik. Die auf diesem Konzept beruhenden Unterrichtsformen und -materialien sollen dem kindlichen Forschungs- und Entwicklungsdrang Raum geben und selbstbestimmtes Lernen ermöglichen. Praktiziert wird dies in alters- und leistungsgemischten Klassen. Im Schuljahr 2007/08 gab es 400 Schulen (inkl. Montessori-Zweigen an staatlichen Schulen), die nach den Prinzipien der Montessori-Pädagogik arbeiten; rund Dreiviertel von ihnen sind Primarschulen, ein Viertel Sekundarschulen unterschiedlicher Schulform (40% Gymnasien, 25% Gesamtschulen, 20% Hauptschulen, 15% Realschulen). Mit 60% machen Montessori-Schulen in freier Trägerschaft den größten Anteil aus. In der weit überwiegenden Mehrzahl der Fälle handelt es sich dabei um Schulen, die von Elterninitiativen getragen werden,

etwa 10% sind in kirchlicher Trägerschaft. Die Montessori-Schulen sind in Landesverbänden und im *Montessori Dachverband Deutschland* vereinigt (www.montessori-dachverband.de).

Zu den Schulen mit besonderer pädagogischer Prägung gehören auch die 21 Internatsschulen, die auf Gründungen im Gefolge der reformpädagogischen Bewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts zurückgehen. Sie haben sich unter dem Dach „*Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime (LEH)*“ zusammengeschlossen. Die LEH-Schulen sind staatlich anerkannt, der Unterricht folgt den Richtlinien der jeweiligen Länder. Grundprinzip ihrer internatpädagogischen Praxis ist die Einheit von Bildung und Erziehung. Die Schulen fühlen sich nach ihrem Selbstverständnis einer umfassenden Persönlichkeitsbildung ihrer Schüler verpflichtet, der mit einem vielfältigen außerunterrichtlichen Erfahrungs- und Erlebnisangebot entsprochen wird (www.leh-internat.de).

Als eine „pädagogische Bewegung mit eigenem Profil“ verstehen sich die Freien Alternativschulen, die ursprünglich vor allem aus der antiautoritären Protestbewegung („Kinderläden“) sowie später aus der Friedens- und Umweltbewegung hervorgegangen sind. Die im *Bundesverband der Freien Alternativschulen (BFAS)* zusammengeschlossen 86 Einrichtungen und 11 Gründungsinitiativen wollen Schule als möglichst angstfreie Institution erleben lassen; sie folgen einem Konzept, das selbstbestimmtes Lernen, demokratische Mitbestimmung, flexible Lernformen und Lernorte sowie erfahrungsorientierte Lerninhalte vorsieht. 5.400 Schüler besuchen derzeit Freie Alternativschulen. Sie werden als Ganztagschulen geführt; viele von ihnen haben eine Kindertagesstätte vorgeschaltet. Die große Mehrzahl der Alternativschulen arbeitet in freier Trägerschaft. 42 Schulen haben eine Primar- und Sekundarstufe, eine ist reine Sekundarschule, die übrigen Einrichtungen sind Grundschulen (www.freie-alternativschulen.de).

Die bisher genannten Trägerorganisationen haben sich in der *Bundesarbeitsgemeinschaft Freier Schulen (AGFS)* zusammengeschlossen. Sie repräsentiert fast sämtliche Schulen in Freier Trägerschaft.

4.4 Internationale Schulen

Sie richten sich mit ihrem Angebot, das von der Vorschule bis zur Klasse 12 reicht, an einen multinational orientierten Adressatenkreis: Diplomaten und Führungskräfte international tätiger Unternehmen. Die Unterrichtssprache ist Englisch, unterrichtet wird nach dem Curriculum der Inter-

national Baccalaureate Organization (IBO). Am Ende der 12. Klasse kann als Abschluss das „internationale Abitur“ (International Baccalaureate, IB) erworben werden, das in zahlreichen Ländern (bei Nachweis einer bestimmten Kurskombination auch in Deutschland) zum Hochschulzugang berechtigt. Internationale Schulen sind Ergänzungsschulen, d.h. sie haben keinen Anspruch auf staatliche Finanzhilfe. Entsprechend hoch fällt das von den Eltern zu zahlende Schulgeld aus (2008: 8.000-15.000 Euro pro Jahr, ohne Essen - FOCUS Schule). Haben die Schulen den Status einer anerkannten Ergänzungsschule, kann dort in manchen Ländern auch von deutschen Schülern die Schulpflicht erfüllt werden (s. zur verfassungsrechtlichen Problematik Kapitel 2). Dachorganisation der Internationalen Schulen ist die *Association of German International Schools (AGIS)*, die zurzeit 27 Internationale Schulen repräsentiert (www.agis-schools.org).

4.5 Sonstige Privatschulen

Ein neuer Typus von Schulen auf dem Privatschulmarkt kommt der wachsenden Nachfrage nach bilinguaem Unterricht nach. Beispielhaft seien die PHORMS-Schulen genannt. Sie bieten als Schularten Vorschule, Grundschule und Gymnasium im Ganztagsbetrieb mit den Unterrichtssprachen Englisch und Deutsch an. Träger der Schulen sind gemeinnützige GmbHs, die in der übergreifenden PHORMS Management AG zusammengefasst sind. Konstitutive Merkmale der Schulen sind: Ganztagsunterricht, Zweisprachigkeit, Teamteaching, kleine Lerngruppen, vielfältige Lernformen, national-internationales Curriculum, Abitur und IB als möglicher Abschluss, Schule als Lebensraum, Ferienbetreuung, Schuluniform, einkommensabhängige Elternbeiträge und die Gewährung von Stipendien für talentierte Kinder (www.phorms.de). Zu diesem neuen Typus von Privatschulen zählen auch bilinguale *Metropolitan* oder *Cosmopoliton Schools*. Eine weitere Variante stellen in diesem Kontext die mancherorts gegründeten türkischen Schulen dar (www.privatschulen-vergleich.de).

5. WIE FINANZIEREN SICH PRIVATSCHULEN?

5.1 Gesamtbild der Finanzsituation

Eine umfassende Darstellung der Finanzsituation von Privatschulen kann sich derzeit nicht auf eine hinreichend belastbare Datenbasis stützen. Die letzte breite Erhebung der Ausgaben und Einnahmen privater Bildungseinrichtungen liegt gut 15 Jahre zurück. Sie wurde 1996 vom Statistischen Bundesamt (1999) für Zwecke der internationalen Berichterstattung im Auftrag des BMBF durchgeführt. Diese Erhebung (Rücklaufquote 53%) gibt allerdings insofern nur einen eingeschränkten Einblick in die Finanzsituation der allgemeinbildenden Privatschulen, als bestimmte Differenzierungen, wie sie im Fragebogen vorgesehen waren, empirisch nicht umgesetzt werden konnten. Die Ergebnisse werden für zwei Gebietsstände - Früheres Bundesgebiet/neue Länder - und für zwei Gruppen von allgemeinbildenden Privatschulen berichtet: Waldorfschulen und andere private allgemeinbildende Schulen.

Auf eine Darstellung der geschätzten aggregierten Ausgaben- und Einnahmen-Volumina kann hier verzichtet werden. Berichtenswert sind bestenfalls die strukturellen Schätzergebnisse, weil diesbezüglich eine größere Konstanz unterstellt werden kann. Für die Waldorfschulen ergibt sich danach ein Anteil der Personalausgaben an den Gesamtausgaben¹⁷ von 75%, des laufenden Sachaufwands von 16% und der Investitionsausgaben von 9%. Die öffentlichen Zuschüsse machen rund drei Viertel an den Gesamtausgaben aus. Bei den anderen allgemeinbildenden Schulen beläuft sich der Anteil der Personalausgaben bundesweit auf 79%, der des laufenden Sachaufwands auf 14% und der Investitionen auf knapp 7%. Hier sind rund 83% der Gesamtausgaben durch öffentliche Zuschüsse gedeckt.

Die in der 1996er Erhebung ermittelten Ergebnisse sind jährlich für Zwecke der internationalen und nationalen Berichterstattung fortgeschrieben worden. Eine längst überfällige aktuelle Primärerhebung (Vollerhebung im Schulbereich) wird gegenwärtig im Auftrag des BMBF vom Statistischen

¹⁷ In den Gesamtausgaben sind fiktive Ausgaben für unentgeltlich zur Verfügung gestellte Lehrkräfte enthalten, die auf der Einnahmenseite die öffentlichen Zuschüsse erhöhen. Bereinigt wurden die Gesamtausgaben um Ausgaben für Nebenleistungen (z. B. Mittagessen, Hausaufgabenbetreuung, Internatsunterbringung).

Bundesamt vorbereitet. Erfragt werden neben den Ausgaben/Aufwendungen¹⁸ die aus verschiedenen Quellen stammenden Einnahmen der allgemeinbildenden Privatschulen¹⁹. Die Ergebnisse werden voraussichtlich Ende 2011 publiziert vorliegen.

Besondere Erwähnung verdient in diesem Zusammenhang, dass ein Privatschulträger, der *Bund Freier Waldorfschulen*, schon seit Jahren auf freiwilliger Basis seine Finanzsituation über die Präsentation eines Gesamtjahresabschlusses offenlegt. Übersicht 4 informiert über den konsolidierten *Schulhaushalt* für 2007. Er umfasst die Jahresabschlüsse von 181 Waldorfschulen und 7 Lehrerseminaren, die von externen Abschlussprüfern erstellt bzw. geprüft wurden (vgl. Freie Hochschule Mannheim 2009). Bei der Interpretation der Zahlen ist zu berücksichtigen, dass in den Gesamtaufwendungen Beträge für Nebenleistungen (z. B. Mittagessen, Hausaufgabenbetreuung etc.) enthalten sind. Durch deren Eliminierung würde sich die Bezugsbasis für die Berechnung des Anteils der Regelfinanzhilfe verkleinern. Dieser müsste zudem um die Baufinanzhilfe ergänzt werden. Insgesamt kann also von einem höheren Anteil öffentlicher Zuschüsse ausgegangen werden.

Übersicht 4: Konsolidierter Schulhaushalt von Waldorfschulen, 2007, in Mio Euro

Gesamtaufwendungen	529	100 %	Gesamteinnahmen	560	100 %
davon:			davon:		
Mitarbeiterereinkommen	390	73,7 %	Regelfinanzhilfe	340	60,7 %
Sachausgaben	87	16,4 %	Baufinanzhilfe	36	6,4 %
Bauzinsen	20	3,8 %	Elternbeiträge	148	26,4 %
Abschreibungen	29	5,4 %			
Gesamtergebnis	31				
(für Bauinvestition und Schuldentilgung)					
Regelfinanzhilfe		64,2 %			
an den Gesamtaufwendungen					

Quelle: Freie Hochschule Mannheim 2009, S.3

18 (1) Personalausgaben/Personalaufwendungen, (2) Laufende Sachausgaben/Sachaufwendungen, (3) Zinszahlungen/Zinsaufwendungen, (4) Tilgungszahlungen, (5) Investitionen.

19 (1) Beiträge und Spenden von privaten Haushalten, (2) Zuschüsse vom (Schul-)Träger, (3) Zuschüsse vom Land, (4) Zuschüsse von der Kommune/Zweckverband, (5) Zuschüsse vom übrigen öffentlichen Bereich (Bund, BfA, Sozialversicherungen), (6) Zuschüsse und Spenden sonstiger Mittelgeber (inländische Wirtschaft, Ausland, Organisationen ohne Erwerbszweck einschließlich Fördervereine).

5.2 Öffentliche Finanzhilfe

Das Bildungsbudget 2006 weist einen *Gesamtaufwand* für allgemeinbildende Schulen in privater Trägerschaft von 3,4 Mrd. Euro aus; 3 Mrd. Euro entfallen davon auf den öffentlichen Bereich (Statistisches Bundesamt 2009a, S. 102).

In [Übersicht 5a und 5b](#) im Anhang sind die *öffentlichen Aufwendungen je Privatschüler* aufgeführt. Die Zahlen stammen aus einer Zusammenstellung des Sekretariats der Kultusministerkonferenz (2009). Zu beachten ist dabei, dass die Beträge nur bedingt vergleichbar sind, weil sie zum Teil nur die Regelfinanzhilfe erfassen, sich auf unterschiedliche Zeiträume beziehen und die Zuordnung der verschiedenen Formen von Ersatzschulen zwischen den Ländern differiert. Nicht ausgewiesen ist, welcher Kostendeckungsgrad bei den Privatschulen mit der öffentlichen Finanzhilfe erreicht wird.

Die Kontroverse um die *Angemessenheit der öffentlichen Finanzhilfe* beherrscht seit Langem die Privatschuldiskussion. Von Seiten der Trägerorganisationen werden die höchst unterschiedlichen Fördermodalitäten der Länder und eine insgesamt unzureichende staatliche Finanzhilfe moniert, wodurch das Sonderungsverbot unterlaufen würde und den Privatschulen Wettbewerbsnachteile gegenüber den öffentlichen Schulen entstünden. Als rechtlich vertretbar dürfte derzeit ein monatliches Schulgeld von etwa 150 Euro gelten²⁰. Bei der weit überwiegenden Mehrzahl der Ersatzschulen wird dieser Betrag nicht erreicht²¹. Dass Ersatzschulen auf das Sonderungsverbot offensichtlich auch mit „obligatorischen“ Spenden reagieren, legen die Ergebnisse der Schulleiterbefragung aus der Ergänzungsstudie zu PISA 2000 nahe (Weiß/Preuschhoff 2004). Danach fallen die Spendeneinnahmen je Schüler an den Privatschulen der Stichprobe mehr als doppelt so hoch aus wie an den staatlichen Schulen (Realschulen 13,1/5,8 Euro; Gymnasien 22,3/8,6 Euro). Wenig überzeugend ist im Blick auf die Nachfragesituation das Argument, den Privatschulen entstünde durch die finanzielle Ungleichbehandlung mit öffentlichen Schulen ein Wettbewerbsnachteil.

20 Wenig überzeugend sind Versuche, wissenschaftlich den Nachweis zu erbringen, dass die zusätzliche Belastung durch Schulgeld bei bestimmten Haushalten (insbesondere Alleinerziehenden) die freie Wahl der Schule beeinflusse und zu einer Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern führe (Eisinger u.a. 2010). Unzutreffend wird hier unterstellt, das Schulwahlverhalten sei ausschließlich ökonomisch determiniert (vgl. ausführlich Kapitel 6).

21 Höhere durchschnittliche Elternbeiträge werden in der Regel an den Waldorfschulen erhoben. In einem kürzlich ergangenen Urteil begründet der Verwaltungsgerichtshof Mannheim damit eine – im Einzelnen noch festzulegende – Erhöhung der Bezuschussung der Waldorfschulen durch das Land Baden-Württemberg (9 S 2207/09).

Ins Visier der Kritik ist auch die *Berechnungsgrundlage für die Finanzhilfe* geraten. Nach Ansicht der Privatschulträger können dies nur die auf der Basis einer betriebswirtschaftlichen Vollkostenrechnung ermittelten Kosten je Schüler sein. Die aus dem kameralistischen Rechnungswesen stammenden amtlichen Zahlen bildeten die tatsächlichen Kosten eines staatlichen Schülers nur unvollständig ab. Schon in den 1980er Jahren wurden deshalb von Privatschulträgern Studien zur Ermittlung der „wahren“ Schülerkosten und deren regelmäßige Aktualisierung in Auftrag gegeben (Haug 1983).

An diese Tradition anknüpfend werden seit 2004 von der Software AG Stiftung an das Steinbeis-Transferzentrum für Wirtschafts- und Sozialmanagement in Heidenheim Gutachten vergeben, die zum Ziel haben, „die Schülerkosten an staatlichen Regelschulen auf der Basis einer wissenschaftlich fundierten und für die Praxis nachvollziehbaren Methode in den Ländern der BRD zu ermitteln, um dadurch Transparenz bei der Berechnung der Finanzhilfe für die freien Schulen herzustellen und den freien Trägern bzw. deren Vertretungen zu ermöglichen, Verhandlungen mit der öffentlichen Hand auf der Basis objektiver und valider Daten führen zu können“ (Randoll 2010, S. 8). Mittlerweile liegen für 14 Bundesländer Schülerkostengutachten vor²². Beispielhaft sind die Rechenergebnisse für Bayern in [Übersicht 6](#) im Anhang dargestellt.

Amtlicherseits werden seit Mitte der 1990er Jahre vom Statistischen Bundesamt mit einer international abgestimmten Methodik Ausgaben je Schüler berechnet. Abweichend vom kameralistischen Prinzip werden bei den Personalausgaben auf der Basis der im jeweiligen Haushaltsjahr erbrachten Bildungsleistungen fiktive Sozialbeiträge für beamtete Lehrkräfte und Beihilfeaufwendungen zugeschlagen. Beim Vergleich der Rechenergebnisse zeigen sich auffällige Unterschiede. Die von Steinbeis nach einem betriebswirtschaftlichen Kalkulationsansatz (dazu ausführlich Eisinger/Warndorf/Feldt 2006) für Bayern berechneten Schülerkosten liegen 2005 zwischen 10% (Gymnasien) und 25% (Grundschulen) über den vom Statistischen Bundesamt berechneten Ausgaben je Schüler.

Diese Differenz kommt vor allem dadurch zustande, dass in den Berechnungen von Steinbeis Immobilienkosten (Kosten der Kapitalbindung sowie der Instandhaltung und des Unterhalts der Immobilie) über den Ansatz kalkulatorischer, an einer gewerblichen Immobiliennutzung orientierter

²² Eine Evaluationsstudie zum „impact“ der Gutachten attestiert ihnen in der Hälfte der Bundesländer konkrete schulpolitische bzw. schulrechtliche Konsequenzen zugunsten der freien Schulen (Randoll 2010).

Mietpreise einbezogen wurden. Sie sind nach den Personalkosten die zweitwichtigste Kostenkategorie und belaufen sich in der Modellrechnung für Bayern im Durchschnitt auf 18% der Gesamtkosten je Schüler; am höchsten fällt der Anteil mit 23% bei den Grundschulen aus. Zum Vergleich: Die vom Statistischen Bundesamt berücksichtigten gesamten (unperiodisierten) Investitionsausgaben machen 2005 nur rund 8% der Gesamtausgaben je Schüler in Bayern aus (Statistisches Bundesamt 2008, S. 37).

An welcher Bezugsgröße sich die Finanzhilfe an die Ersatzschulen orientiert, liegt im Ermessensspielraum der Landesgesetzgeber (vgl. Kapitel 2). Die Privatschulfinanzierungsgesetze der Länder sehen zwar zum Teil die Kosten je Schüler vergleichbarer öffentlicher Schulen als Referenzgröße vor²³; doch schreiben sie nicht vor, dass deren Berechnung nach einem betriebswirtschaftlichen Kalkulationsansatz zu erfolgen habe. Dessen ungeachtet stellt sich die grundsätzliche Frage nach der Eignung der auf diese Weise ermittelten Kosten je Schüler für die Festlegung des Anspruchsumfangs. Diese Frage verlangt vor allem im Blick auf die Forderung nach einer finanziellen Gleichbehandlung von öffentlichen Schulen und Ersatzschulen eine Antwort.

Abgesehen davon, dass diese Forderung nach vorherrschender Rechtsauffassung nicht zu begründen ist (Ennuschat 2008)²⁴, sieht sie sich mit dem Einwand konfrontiert, dass öffentliche Schulen auf Grund einer besonderen Aufgabenstellung bzw. Aufgabenintensität eine andere Kostenstruktur als Privatschulen aufweisen. Mehrbelastungen entstehen etwa im Zusammenhang mit der Wahrnehmung des staatlichen Infrastrukturauftrags (z. B. kostenintensive Schulangebote im ländlichen Raum), besonderen Integrationsleistungen (z. B. höhere Personalkosten auf Grund eines stärkeren Förderbedarfs an Brennpunktschulen) und notwendigen zentralen Planungs-, Koordinierungs- und Kontrollaufgaben (z. B. den vielfältigen Maßnahmen des Qualitätsmonitoring: Schulinspektionen, Lernstandserhebungen, Überprüfung von Bildungsstandards etc.).

Im Übrigen lässt sich gegen eine einheitliche Mittelzuweisung einwenden, dass dies in einem outputorientierten Steuerungssystem, wie es mittlerweile überall im Schulbereich implementiert wurde, einen Fremdkörper

23 Eine Verpflichtung dazu besteht nicht. In einer Entscheidung der Bundesverfassungsgerichts von 1987 heißt es: „Orientiert der Gesetzgeber sich an den Kosten des öffentlichen Schulwesens, so ist das nicht zu beanstanden ...“, d.h. aber: auch nicht zwingend geboten (Ennuschat 2008, S. 9).

24 Anders in den Niederlanden: Dort heißt es in Art. 23 Abs. 7 der Verfassung: „Der private allgemein bildende Grundschulunterricht, der die durch Gesetz festzulegenden Bedingungen erfüllt, wird nach demselben Maßstab aus öffentlichen Mitteln finanziert wie der öffentliche Unterricht“.

darstellt. Dem internationalen Trend folgend werden inzwischen auch hierzulande (z.B. in Hamburg) Differenzierungen bei der Mittelzuweisung vorgenommen, die sich an unterschiedlichen Bedarfslagen und Belastungssituationen der Schulen orientieren (vgl. z. B. Bos u. a. 2006). Es ist nicht zu begründen, warum das Prinzip einer differenziellen Ressourcenzuweisung im Privatschulbereich keine Anwendung finden kann.

6. WER BESUCHT PRIVATSCHULEN?

Hinweise auf die Schülerstruktur an Privatschulen gibt einmal die Schulstatistik mit Differenzierungen der Gesamtpopulation nach Geschlecht und Nationalität (Deutsche/Ausländer), zum anderen Stichprobenuntersuchungen mit Daten zur sozialen Herkunft der Schüler.

6.1 Daten der amtlichen Statistik

Traditionell besuchen mehr *Mädchen* als Jungen private Bildungseinrichtungen: 2008 waren es 8,6% aller Schülerinnen allgemeinbildender Schulen; demgegenüber besuchten nur 6,8% der Schüler private Einrichtungen. Bezogen auf die gesamte Privatschülerpopulation macht der Mädchenanteil 55% aus, bezogen auf die Gesamtpopulation öffentlicher Schulen 48,7%. Vor allem private Realschulen und Gymnasien werden bevorzugt von Mädchen besucht. Ihr Anteil liegt hier deutlich über dem an öffentlichen Schulen (Realschulen: 67%/47,7%, Gymnasien: 60,4%/52,5%). Unterdurchschnittlich fällt generell der Mädchenanteil an Hauptschulen (öffentlich: 43,6%, privat: 45%) und insbesondere an Förderschulen aus, der dort mit 33% in privaten Einrichtungen noch über vier Prozentpunkte niedriger liegt als in öffentlichen Schulen (37,4%).

Deutliche Unterschiede zeigen sich beim *Ausländeranteil*. Von den knapp 806 000 ausländischen Schülerinnen und Schülern 2008 besuchten bundesweit 4% private allgemeinbildende Schulen (früheres Bundesgebiet: 4,8%, neue Länder 3,5%); einen doppelt so hohen Anteil weisen deutsche Schüler auf (früheres Bundesgebiet: 10%, neue Länder 5,4%). Diese Unterschiede in den Beteiligungsquoten zeigen sich bei allen allgemeinbildenden Schularten (vgl. [Übersicht 7](#) im Anhang).

6.2 Daten aus Stichprobenerhebungen

Daten zur *sozialen Herkunft* der Schüler in Privatschulen liefern verschiedene Stichprobenerhebungen. [Übersicht 8](#) differenziert Privatschüler nach sozio-ökonomischen und sozio-demographischen Merkmalen auf der Basis von Daten des Sozio-ökonomischen Panels (Lohmann/Spieß 2009).

Die Übersicht macht deutlich, dass Haushaltstyp, relative Einkommensposition, die Größe der Wohngemeinde sowie die Schulbildung, der sozioökonomische Status (ISEI) und der Migrationshintergrund der Eltern in der erwarteten Richtung einen Einfluss auf den Privatschulbesuch haben. Der Zeitvergleich in Bezug auf den Bildungsstand der Eltern zeigt, dass dieser in den letzten Jahren einen Bedeutungszuwachs erfahren hat: Während der Anteil der Privatschüler aus bildungsnahen Elternhäusern (mindestens ein Elternteil mit Abitur) zwischen 1997 und 2007 um 77% zunahm (von 7,0% auf 12,4%), fiel der Anteilszuwachs bei Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern (kein oder niedriger Abschluss) mit 12% deutlich geringer aus (Lohmann/Spieß 2009, S. 644).

Auf die besondere Einflussstärke des Bildungsstandes der Eltern verweisen auch die Ergebnisse multivariater Schätzungen der Wahrscheinlichkeit eines Privatschulbesuchs: Sie fällt für Kinder, deren Eltern Abitur haben, um zwei Prozentpunkte höher aus; das Haushaltseinkommen hat demgegenüber keinen statistisch messbaren Effekt, wenn andere Faktoren konstant gehalten werden (vgl. im Einzelnen Lohmann/Spieß 2009, S. 645). Dieses Ergebnis dämpft die Erwartung, über eine Reduzierung bzw. Abschaffung der Elternbeiträge (für Ersatzschulen) ließe sich der Kreis der Privatschulklientel substanziell erweitern.

Bei der Interpretation der in **Übersicht 8** präsentierten Daten ist zu beachten, dass die leistungsstärkeren Schulformen bei den Privatschulen überrepräsentiert sind. Einen direkten schulformbezogenen Vergleich von Merkmalen der Schülerzusammensetzung privater und staatlicher Einrichtungen ermöglicht die Ergänzungsstudie zu PISA 2000. **Übersicht 9** informiert über die Zusammensetzung der Schülerschaft nach sozioökonomischem Hintergrund, den intellektuellen Voraussetzungen und dem Migrationshintergrund. Die Angaben zu den privaten Bildungseinrichtungen basieren auf den Daten von 14 Realschulen und 18 Gymnasien. Sie werden den entsprechenden Werten für die öffentlichen Stichprobenschulen (Gesamtstichprobe) bei diesen Schularten gegenübergestellt.

Auch hier zeigen sich – wie schon zuvor – selektionsbedingte Unterschiede zwischen privaten und öffentlichen Schulen. Sowohl der durchschnittliche Sozialschichtindex (HISEI) als auch die durchschnittliche Punktzahl in dem in PISA eingesetzten kognitiven Fähigkeitstest (KFT) fallen bei den privaten Realschulen und Gymnasien etwas höher aus als bei den öffentlichen Schulen der Gesamtstichprobe. Infolge der starken Vorselektion der Schüler durch die Schulform sind die Unterschiede allerdings geringer als gemeinhin angenommen wird. Beim Anteil der 15-Jährigen mit Migrations-

hintergrund (beide Eltern im Ausland geboren) zeigen sich bei den Realschulen erwartungskonform signifikante Unterschiede, nicht dagegen bei den Gymnasien: Die öffentlichen und privaten Stichprobenschulen weisen hier einen fast identischen Anteil auf.

Für *Waldorfschulen* liegen Daten zur sozialstrukturellen Zusammensetzung der Elternschaft aus einer Absolventenbefragung vor (Barz/Randoll 2007). Die (nicht-repräsentative) Stichprobe umfasst 1.124 ehemalige Waldorfschüler der Jahrgänge 1938-1942, 1945-1954 und 1967-1974. Die Angaben zu Bildungsstand und Beruf der Eltern sowie Einschätzungen ihrer Schulwahlmotive machen deutlich, dass Waldorfschulen vor allem eine bildungsbewusste, gut ausgebildete Elternschaft mit einem überdurchschnittlichen Anteil an Akademikern anspricht. Der Akademikeranteil unter den Vätern aller Befragten beträgt mit deutlich über 40% das Dreieinhalbfache des Bundesdurchschnitts (Mikrozensus 2004: 12%). Der am häufigsten ausgeübte Beruf sowohl bei den Müttern als auch bei den Vätern ist der des Lehrers (zumeist an staatlichen Schulen). Bei den jüngsten Geburtsjahrgängen (1967-1974, n = 542) macht der Anteil dieser Berufsgruppe bei Müttern 20% und bei Vätern 17% aus.

Die in den vorliegenden Statistiken und Stichprobendaten deutlich werdende Selektivität im Privatschulbereich ist sowohl im elterlichen Schulwahlverhalten als auch in anbieterseitigen Selektionsmaßnahmen begründet. Privatschulen haben mehr Möglichkeiten als öffentliche Schulen, auf die Zusammensetzung der Schülerschaft in ihren Schulen Einfluss zu nehmen, insbesondere über die Festlegung der Aufnahmebedingungen für Schüler und des Schulprofils, das eher als bei öffentlichen Schulen gezielt an den Präferenzen erwünschter Nachfrager ausgerichtet werden kann.

6.3 Befunde zum Schulwahlverhalten der Eltern

Spekulationen charakterisieren bislang weitgehend die Diskussion der Frage nach den Gründen, die Eltern veranlassen, eine Privatschule für ihr Kind zu wählen. Angeführt wird vielfach eine generelle Unzufriedenheit mit öffentlichen Schulen, die bekannten Mustern folgt. Die Kritik, die Eltern etwa in einer im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung durchgeführten SINUS-Studie äußern, reicht von der schlechten Ausstattung der Schulen, zu großen Klassen, überforderten und wenig engagierten und häufig schlecht ausgebildeten Lehrkräften bis hin zu starren Strukturen und wenig innovativen Konzepten (Henry-Huthmacher 2008, S. 12). Belastbare Befunde zu konkreten Gründen der Wahl einer Privatschule liegen indes kaum vor

und dürften aus direkten Elternbefragungen nach vollzogener Schulwahlentscheidung auch nur mit Einschränkungen zu erwarten sein.

So ist es wenig wahrscheinlich, dass Eltern etwa als Schulwahlgrund angeben, ihr Kind in ein besseres Sozialmilieu zu platzieren. Ähnliches gilt, wenn Dritte wie z. B. Schulleitungen (z. B. Weiß/Steinert 2001) oder retrospektiv Privatschulabsolventen (z. B. Randoll 2007) nach den elterlichen Schulwahlmotiven befragt werden. Zuverlässigere Hinweise darauf dürften vermutlich eher von Studien zu erhalten sein, die ex ante danach fragen, was Eltern von der Wahl einer Privatschule erwarten. Eine solche Studie wurde von der Gesellschaft für Erfahrungswissenschaftliche Sozialforschung (Gewis) im Auftrag der Zeitschrift „Für Sie“ durchgeführt. 1019 Männern und Frauen zwischen 30 und 45 Jahren wurde die Frage gestellt, warum sie ihr Kind auf eine Privatschule schicken würden, wenn die Kosten keine Rolle spielten. Das ist die Rangordnung der Nennungen nach ihrer Häufigkeit (Mehrfachnennungen waren möglich – Siegert 2006, S. 56):

- Mein Kind soll in einem besseren sozialen Milieu aufwachsen (42%);
- An staatlichen Schulen kommt die Ausbildung der Persönlichkeit der Kinder zu kurz (42%);
- Es werden dort andere Schwerpunkte gesetzt, besonders auf den kreativen Bereich (35%);
- Die Lehrer sind dort engagierter (33%);
- Mein Kind lernt dort mehr und hat später bessere Chancen im Berufsleben (30%);
- Ich denke, dass Jungen und Mädchen getrennt besser lernen (10%);
- Ich möchte, dass mein Kind nach bestimmten religiösen Vorstellungen erzogen wird (8%).

7. SIND PRIVATSCHULEN LEISTUNGSFÄHIGER ALS STAATLICHE SCHULEN?

Im öffentlichen Meinungsbild fällt diese Frage eindeutig zugunsten der Privatschulen aus. In einer vom Wirtschaftsmagazin Capital 2007 in Auftrag gegebenen Umfrage unter „Top-Entscheidern“ aus Wirtschaft, Politik und Verwaltung attestierten 72% den Privatschulen in Deutschland, besser als die öffentlichen Schulen zu sein. Wird diese Einschätzung durch die Forschung gestützt?

7.1 Internationale Forschungsbefunde

In der Forschungsliteratur finden sich verschiedene Hypothesen, mit denen ein Leistungsvorteil von Privatschulen begründet wird (Weiß/Preuschoff 2006, S. 56ff.):

- Die besondere *Wettbewerbssituation* im Privatschulsektor zwingt die Schulen zu größerer Innovationsbereitschaft und zur Erfüllung anspruchsvollerer Leistungsstandards;
- der höhere *Autonomiegrad* der Privatschulen sichere ihnen über positive motivationale Effekte sowie einen Informations- und Expertisevorsprung der schulischen Akteure Effektivitätsvorteile;
- *Selektivität und Selbstselektivität* begünstigten bei Privatschulen die Entstehung von leistungsfördernden „Wertgemeinschaften“ und Lernmilieus;
- Privatschulen gelinge es besser als öffentlichen Schulen, „*soziales Kapital*“ als institutionelle Handlungsressource zu mobilisieren und leistungswirksam zu nutzen;
- engere *Principal-Agent-Beziehungen* sorgten bei Privatschulen für die Durchsetzung höherer Leistungsstandards und eine stärkere Leistungsverantwortung der schulischen Akteure.

Um einen empirischen Nachweis der Leistungsüberlegenheit von Privatschulen hat sich in der Vergangenheit insbesondere die Bildungsforschung

in den USA bemüht (Coleman/Hoffer/Kilgore 1982; Coleman/Hoffer 1987; Chubb/Moe 1990). Besondere Erwähnung verdienen hier die Untersuchungen von Coleman und Mitarbeitern. Die ihnen zugrunde liegende Datenbasis stammt aus dem Projekt *High School and Beyond*, einer Längsschnittuntersuchung an Sekundarschulen, die Daten von fast 60.000 Schülern der 10. und 12. Klasse und von 1.000 Schulen (893 staatlichen, 84 katholischen und 27 anderen Privatschulen) umfasst. Herausgestellt wird darin als leistungsförderndes Spezifikum vor allem die besondere Ausstattung katholischer Privatschulen mit „Sozialkapital“, repräsentiert durch die sie umgebende religiös geprägte „funktionale Gemeinschaft“, von der sie Unterstützung bei der Durchsetzung von Leistungsnormen erhalten. Diese Interpretation ist allerdings aus den empirischen Analysen, in denen auf eine Operationalisierung des Sozialkapitals verzichtet wird, nicht zu erschließen. In einer auf der Basis von Daten der *National Educational Longitudinal Study* durchgeführten Leistungsvergleichsstudie können Morgan/Sørensen (1999) die Sozialkapitalhypothese für katholische Schulen nicht bestätigen.

Die Studie von Chubb/Moe (1990) folgt einem anderen Erklärungsansatz, indem sie die Bedeutung differenter Steuerungsregime im staatlichen und privaten Sektor für Organisationseffektivität und Leistungswirksamkeit herausstellt. Autonomie in zentralen Handlungsfeldern und Wettbewerb sind danach die beiden konstitutiven Merkmale leistungsfähiger Schulsysteme, Merkmale, die für das Steuerungsregime im Privatschulensektor charakteristisch sind (kritisch dazu Weiß 1993).

Auch die Ergebnisse der Begleitforschung verschiedener lokaler Modelle einer *Gutscheinfinanzierung* des Besuchs privater Bildungseinrichtungen in den USA werden häufig als Beleg für eine höhere Leistungswirksamkeit von Privatschulen herangezogen (vgl. die Übersicht bei Rouse/Barrow 2009). Diese Studien basieren vielfach auf einer quasi-experimentellen Untersuchungssituation: Sie vergleichen die Leistungsentwicklung von Bewerbern (Kinder aus einkommensschwachen Familien), die über ein Losverfahren einen Platz in einer Privatschule erhielten, mit der Leistungsentwicklung von Bewerbern, die nicht zum Zuge kamen und weiter in einer öffentlichen Schule unterrichtet wurden. Am ehesten scheinen danach begabte Kinder aus einkommensschwachen schwarzen Familien von einem Wechsel auf eine Privatschule zu profitieren.

Zur Frage der Kausalität geben die Studien indes keine Antwort. Vieles spricht dafür, dass der partiell nachgewiesene Leistungsvorteil der Privatschulen das Ergebnis eines Peer-Effekts ist: einer günstigeren Zusammen-

setzung der Schülerschaft²⁵. Diese Interpretation legen auch neuere US-amerikanische Large-Scale-Studien nahe, die beim Vergleich der Leistungen von Schülern öffentlicher und privater Schulen den Einfluss der Schülerzusammensetzung kontrollieren (vgl. die Übersicht bei Lubienski/Weitzel/Lubienski 2009, S. 170ff.). Nicht selten kehrt sich danach ein ursprünglich bestehender Leistungsvorteil der Privatschulen in einen Leistungsnachteil um (z. B. Lubienski/Lubienski 2006).

Verschiedene neuere Studien nutzen die Möglichkeit zum Leistungsvergleich zwischen öffentlichen und privaten Schulen, die die Datensätze aus internationalen Schulleistungsuntersuchungen bieten (z.B. Somers/McEwan/Willms, 2004; Dronkers/Robert 2008). Abgesehen von den zum Teil sehr kleinen nationalen Privatschulstichproben ist der Aussagegehalt dieser Studien auch deshalb stark eingeschränkt, weil darin über alle Länder hinweg ein Durchschnittseffekt berechnet wird. Unterstellt wird damit ein von länderspezifischen Gegebenheiten weitgehend unabhängiger Privatschuleffekt. Beim internationalen Vergleich von Privatschulsystemen zeigen sich beträchtliche Unterschiede in der Rolle und Größe des Privatschulsektors, seiner Profilstruktur sowie seiner Finanzierungs- und Regulierungsmodalitäten (Eurydice 2000).

Dies manifestiert sich, wie [Übersicht 10](#) verdeutlicht, in höchst differenten länderspezifischen Leistungsergebnissen. Bei einem Drittel der 21 erfassten OECD-Staaten weisen die öffentlichen Schulen einen – zum Teil deutlichen – Leistungsvorteil in Mathematik gegenüber den Privatschulen auf. Berücksichtigt man bei den übrigen Staaten den Leistungseinfluss sozioökonomischer Hintergrundmerkmale der Schüler, findet sich kaum noch Evidenz für eine Überlegenheit der Privatschulen. In den Ländern, in denen die 15-Jährigen der Privatschulen bessere Mathematikleistungen aufweisen, reduziert sich deren Vorsprung beträchtlich – in den meisten Ländern um etwa die Hälfte –, wenn der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler als Individualmerkmal statistisch kontrolliert wird. Wird darüber hinaus der Tatsache Rechnung getragen, dass ein zusätzlicher Leistungseinfluss von der Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule ausgeht, ist der Leistungsvorsprung der Schüler privater Schulen entweder meist nicht mehr signifikant oder er verkehrt sich sogar in einen Leistungsnachteil. Das ist immerhin in sieben Ländern – darunter auch Deutschland – der Fall.

²⁵ So argumentieren etwa Lubienski/Weitzel/Lubienski (2009, S. 179): „... moving a child from a school with a less advantaged peer group to one with more advantaged peers can boost his or her achievement regardless of whether the schools are public or private“.

Übersicht 10: Anteil der Schüler (in%) und Mathematikleistungen in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (PISA 2003)



Beobachteter Leistungsunterschied

Leistungsunterschied nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler

Leistungsunterschied nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler und der Schule

Quelle: OECD (2004), S. 288

7.2 Nationale Forschungsbefunde

Die wenigen empirischen Leistungsvergleichs-Studien aus Deutschland vermitteln ein uneinheitliches Bild und zeigen insgesamt kaum bedeutende Leistungsunterschiede zwischen öffentlichen und privaten Schulen. Dronkers/Hemsing (1999) haben die Leistungen von 3. 240 Schülerinnen und Schülern an 68 Gymnasien in öffentlicher und privater Trägerschaft in Nordrhein-Westfalen anhand ihrer Noten von 1970 an im Längsschnitt verglichen. Gleichzeitig wurden die Schülerinnen und Schüler zu den Testzeitpunkten einem Intelligenztest unterzogen und interviewt, um Bildungs- und Berufskarrieren genauer analysieren zu können. Als Ergebnis zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler der katholischen Privatschulen am Ende ihrer Gymnasialzeit bessere Noten hatten und die der evangelischen Privatschulen später im Studium erfolgreicher waren als vergleichbare Schülerinnen und Schüler der öffentlichen Gymnasien. Die Verwendung von Noten als Leistungsindikatoren schränkt den Aussagegehalt der Studie allerdings erheblich ein.

Zwei weitere Studien (Dronkers/Baumert/Schwippert 1999, 2001) vergleichen die Leistungen von Schülerinnen und Schülern öffentlicher und privater Schulen anhand von TIMSS- und BIJU-Daten. Belastbare Ergebnisse liefern diese Studien ebenfalls nicht: In beiden Fällen umfasst die Stichprobe lediglich fünf konfessionelle Privatschulen. Bei der Auswertung der TIMSS-Daten zeigt sich kein Leistungsvorteil der Schülerinnen und Schüler der Privatschulen in Mathematik und Naturwissenschaft. In der zweiten Studie fallen die Testergebnisse in Englisch und Biologie an den Privatschulen besser aus als an den öffentlichen Schulen; ein umgekehrtes Bild zeigt sich in Mathematik.

Auf eine breitere empirische Basis kann sich die Leistungsvergleichsstudie von Weiß/Preuschhoff (2004, 2006) stützen. Die Datenbasis stammt aus der Ergänzungsstudie zu PISA 2000. Unter den knapp 1.500 Schulen befinden sich 14 private Realschulen und 18 Gymnasien²⁶. Verglichen werden die Leistungen von „statistischen Zwillingen“²⁷, das heißt von 15-Jährigen bzw. Neuntklässlern, die sich in den wichtigsten leistungsrelevanten Merkmalen gleichen: in der sozialen Herkunft, den kognitiven Grundfähigkeiten und im Migrationshintergrund. Diese Merkmale wurden zusätzlich als aggregierte Schulmittelwerte berücksichtigt, um auch in Bezug auf die Zusammensetzung der Schülerschaft Vergleichbarkeit herzustellen. Die

26 Wegen zu geringer Fallzahlen wurden die privaten Hauptschulen und die privaten Schulen mit mehreren Bildungsgängen aus der Untersuchung ausgeschlossen.

27 Vgl. zu methodischen Details Weiß/Preuschhoff 2006, S. 59 ff.

Übersicht 11: Leistungsunterschiede (Kompetenzpunkte) zwischen vergleichbaren Schülerinnen und Schülern öffentlicher und privater Schulen

	Realschulen		Gymnasien	
	15-Jährige	9.-Klässler	15-Jährige	9.-Klässler
Lesekompetenz	6*	-2	3	5*
Mathematik	2	-7*	-5*	-5
Naturwissenschaften	11*	6	-6*	-4

Datenbasis: PISA-E 2000;

Mittelwert = 500, Standardabweichung = 100; positives Vorzeichen = Leistungsvorteil, negatives Vorzeichen = Leistungsnachteil der Privatschulen;

Punktwertdifferenzen mit * sind statistisch signifikant (Weiß & Preuschhoff 2006).

Ergebnisse vermitteln ein uneinheitliches Bild mit insgesamt wenig bedeutsamen Leistungsunterschieden (vgl. Übersicht 11).

Bei den *Realschulen* fällt der Leistungsvergleich in der Lesekompetenz und in den Naturwissenschaften zugunsten der 15-jährigen Privatschüler aus. Dieser Leistungsvorteil ist bei Differenzierung nach dem Geschlecht nur für die Mädchen nachweisbar und hängt offenbar damit zusammen, dass in den privaten Realschulen ein höherer Anteil der 15-Jährigen bereits die zehnte Klasse besucht. Bei den *Gymnasien* fällt der Leistungsvergleich insgesamt zugunsten der öffentlichen Schulen aus; dort weisen die 15-Jährigen in Mathematik und in den Naturwissenschaften einen moderaten Leistungsvorsprung auf²⁸.

28 Kürzlich wurden für Deutschland die Ergebnisse einer Studie präsentiert (Dronkers/Avram 2009), die die Leseleistungen von 15-Jährigen öffentlicher und privater Schulen auf der Basis von Daten einer aus drei PISA-Zyklen (2000, 2003, 2006) gepoolten Stichprobe mithilfe eines Matching-Ansatzes vergleichen. Danach zeigt sich für die Privatschüler ein signifikanter Leistungsvorteil. Die Belastbarkeit dieses Ergebnisses ist allerdings anzuzweifeln, weil keine Schulformdifferenzierung vorgenommen wurde. In der internationalen Stichprobe sind in Deutschland bei den Privatschulen die leistungsstärkeren Schulformen stärker repräsentiert als in der Substichprobe der öffentlichen Schulen (In PISA 2003 befinden sich unter den 16 Privatschulen neun Gymnasien und drei Realschulen, aber keine Hauptschule). Schulformspezifische Lern- und Entwicklungsmilieus sind durch unterschiedlich anspruchsvolle Lehrpläne, unterschiedliche Traditionen in der Didaktik und der Lehrerausbildung sowie Unterschiede in der sozialen, ethnischen und leistungsmäßigen Zusammensetzung der Schülerschaft charakterisiert. Der davon ausgehende Leistungseffekt lässt sich nicht angemessen erfassen, wenn nur – wie in der Studie von Dronkers/Avram (2009) – die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft berücksichtigt wird.

Die wenig spektakulären Ergebnisse des Leistungsvergleichs sind im Zusammenhang mit spezifischen Rahmenbedingungen des Schulsystems in Deutschland und dem besonderen Status von Ersatzschulen zu sehen. Für die Entstehung selektionsbedingter leistungsrelevanter Lernmilieus ist die Schulform von überragender Bedeutung (Baumert/Schümer 2001; Baumert/Stanat/Watermann 2006); der Trägerschaft/Rechtsform kommt demgegenüber – zumindest bei den privaten Bildungseinrichtungen mit Ersatzschulstatus – eine untergeordnete Bedeutung zu. Nach Artikel 7 Absatz 4 des Grundgesetzes sind Ersatzschulen integraler Bestandteil des staatlichen Schulwesens. Die darin formulierten Gleichwertigkeitsbedingungen erzwingen bei diesen eine Angleichung an staatliche Normen (vgl. Kapitel 2). Ersatzschulen sind weitgehend ein Spiegelbild der öffentlichen Schulen.

Privatschulen mit einem davon stärker abweichenden Profil wie etwa Waldorfschulen oder internationale Schulen konnten bislang nicht einem empirischen Leistungsvergleich mit öffentlichen Schulen unterzogen werden. Zum Teil hängt das – wie im Fall der Waldorfschulen, deren Teilnahme an PISA-Studien vorgesehen war – auch mit grundsätzlichen Vorbehalten gegen empirische Bildungsforschung und das vorherrschende funktionale Leistungsverständnis zusammen²⁹.

Zusätzlich zur Leistungsuntersuchung wurden in der Studie weitere vergleichende Datenauswertungen zu verschiedenen anderen Aspekten der Schulqualität vorgenommen (vgl. im Einzelnen Weiß/Preuschhoff 2004). Besonderes Interesse gilt dabei jenen Aspekten, für die ein funktionaler Zusammenhang mit Schulleistungen theoretisch begründet wird (s.o.). Was zunächst den *Autonomiegrad* der Schulen betrifft, so zeigen die dazu aus PISA 2000 vorliegenden Indikatoren, dass die Privatschulen der Stichprobe insbesondere bei der Festlegung der Aufnahmebedingungen für Schüler und – mit Einschränkungen – in Personalangelegenheiten selbstständiger entscheiden können als öffentliche Schulen.

Gestützt wird auch die These engerer *Principal-Agent-Beziehungen* an Privatschulen. Darauf deuten die höhere Kontaktintensität und die größere Schulzufriedenheit der Eltern hin. Die Angaben der Eltern zur Zufriedenheit mit den Leistungsanforderungen der Schule, zum Lehrerengagement und

²⁹ Für Waldorfschulen liegen zwar keine testbasierten Leistungsdaten vor, wohl aber Daten aus einer Absolventenbefragung (Randoll 2007). Danach sieht sich über die Hälfte der ehemaligen Waldorfschüler aufgrund von Defiziten im Fachwissen – vor allem in Mathematik, Fremdsprachen und Naturwissenschaften – im Nachteil gegenüber den Absolventen öffentlicher Schulen.

zur allgemeinen Schulzufriedenheit fallen an den Privatschulen der Stichprobe deutlich günstiger aus (vgl. Übersicht 12 im Anhang).

Aufschlussreich sind auch die Differenzen, die sich zum Teil bei der Einschätzung verschiedener Aspekte des *Schulklimas* und der *Unterrichtsqu**alität* durch die Schülerinnen und Schüler zeigen. So fällt etwa deren Urteil über ihre Lehrerinnen und Lehrer bei den privaten Stichprobenschulen günstiger aus als bei den öffentlichen Schulen. Insbesondere die 15-Jährigen der privaten Realschulen fühlen sich durch die Lehrkräfte besser unterstützt als die der öffentlichen Einrichtungen. Dieser Befund kann zusammen mit zwei objektiven Sachverhalten als Indiz für eine wirksamere Förderkultur gewertet werden: Die privaten Stichprobenschulen weisen einen geringeren Anteil an 15-Jährigen auf, die eine Klasse wiederholt haben; zugleich besuchen mehr 15-Jährige bereits die zehnte Klasse als an den öffentlichen Schulen. Die naheliegende Vermutung, dass damit signifikante Unterschiede in der *Erfolgsquote* beim Schulabschluss einhergehen, findet durch schulstatistische Daten indes keine Bestätigung (Statistisches Bundesamt 2009, S. 20): Der Anteil von Absolventen an Gymnasien mit allgemeiner Hochschulreife bezogen auf die Gesamtzahl der Absolventen dieser Schulart lag 2008 für private Gymnasien mit 86,1% nur unwesentlich über der Quote öffentlicher Schulen (85,3%, vgl. Statistisches Bundesamt 2009, S.20).

8. PRIVATSCHULEN AUS SYSTEMISCHER PERSPEKTIVE

Aus systemischer Perspektive sind einmal die den Privatschulen zugeschriebenen und faktisch wahrgenommenen gesellschaftlichen Funktionen in den Blick zu nehmen, zum anderen mögliche ungewollte gesellschaftliche Wirkungen.

8.1 Gesellschaftliche Funktionen von Privatschulen

Eine wichtige Funktion von Privatschulen wird in der *Kompensation von Unzulänglichkeiten* des öffentlichen Schulwesens gesehen. Viele Privatschulgründungen in der Vergangenheit – insbesondere in ländlichen Regionen – waren eine Reaktion auf ein unzureichendes staatliches Angebot an höherer Bildung, vor allem für Mädchen. Noch 1921 war fast die Hälfte höherer Mädchenschulen in privater Trägerschaft (Röder 1979, S. 15). Aktuell sind es Defizite im Angebot an Ganztagschulen, Förderschulen, bilingualem Unterricht etc., die durch private Initiativen kompensiert werden.

In Ostdeutschland ist als Trend zu beobachten, dass im Primarschulbereich vielfach private (insbesondere kirchliche) Träger ein fehlendes öffentliches Angebot substituieren, weil Einrichtungen aufgrund der Bindung an schulrechtliche Vorgaben über Mindestzügigkeit bei rückläufigen Schülerzahlen geschlossen wurden. Die Kompensation qualitativer Defizite im staatlichen Schulwesen spielt in der öffentlichen Diskussion eine zentrale Rolle. Wie die Ausführungen in Kapitel 7 deutlich gemacht haben, findet sich zumindest im Leistungsbereich jedoch kaum empirische Evidenz für eine generelle Überlegenheit privater Einrichtungen, wenn der Einfluss selektionsbedingter Unterschiede in der Schülerpopulation angemessen berücksichtigt wird. Forschungsbefunde deuten eher auf Vorteile beim Schulklima und bei der Förderkultur hin.

Eine an prominenter Stelle – im Grundgesetz Art. 7 Abs. 4 – verankerte Funktion ist die Sicherung eines *vielfältigen Schulangebots* durch Privatschulen. Dadurch soll auch Minderheiteninteressen Rechnung getragen werden, die im öffentlichen Schulwesen keine Berücksichtigung finden (können). Eltern, die für die Bildung ihrer Kinder andere Wege suchen als die der öffentlichen Schule, werden dadurch Wahlmöglichkeiten eröffnet.

Diese Funktion von Privatschulen hat im Zuge zunehmender gesellschaftlicher Pluralisierung und Milieudifferenzierung einen Bedeutungszuwachs erfahren. „In Abhängigkeit von der Lebenswelt der Eltern mit ihren jeweils milieu- und kulturspezifischen Ausprägungen existiert gleichermaßen ein unterschiedliches Verständnis von Bildung ..., aber auch von Erziehungszielen und -stilen“ (Henry-Huthmacher 2008, S. 7).

Privatschulen sorgen für eine bessere Abstimmung von Bildungsangebot und Präferenzen der Nachfrager, was zu einem gesellschaftlichen Wohlfahrtsgewinn führt³⁰. Dabei ist unerheblich, ob sich private Bildungsangebote von öffentlichen tatsächlich unterscheiden oder ob sie etwa dem Bedürfnis bestimmter Gruppen nach Distinktion mit der Bereitstellung eines selektiven Sozialmilieus nachkommen. Entscheidend ist, dass Eltern damit ein individuelles Freiheitsrecht – die freie Wahl hinsichtlich der Bildung ihres Kindes – gesichert wird. Gleichwohl ist die Frage berechtigt, worin sich denn Vielfalt jenseits der Trägerschaft substantiiert. Für das Gros der Schulen in privater Trägerschaft, die Ersatzschulen, sind die Möglichkeiten, sich von der „staatlichen Norm“ zu entfernen aufgrund der von ihnen zu erfüllenden Gleichwertigkeitsbedingungen nach Artikel 7 Abs. 4 des Grundgesetzes stark eingeschränkt. Konformismus ist der Preis für staatliche Finanzhilfe und Anerkennung. Die Alternativen heißen „goldener Käfig“ oder freie Initiative (Vogel 1979). Allgemeinbildende Schulangebote, die substanziell von der staatlichen Norm abweichen, sind vornehmlich in dem kleinen Segment der Ergänzungsschulen anzutreffen.

In der öffentlichen Wahrnehmung hat eine weitere Funktion fast schon die Bedeutung eines Alleinstellungsmerkmals von Privatschulen: als „natürliches Experimentierfeld“ eine *Vorreiterrolle für pädagogischen Fortschritt im Schulwesen* zu übernehmen. Privatschulen gelten weithin als Orte zur Entfaltung unkonventioneller pädagogischer und schulorganisatorischer Ideen. So heißt es in einem Positionspapier der FDP-Bundestagsfraktion: „Es hat sich gezeigt, dass Schulen in Freier Trägerschaft häufig Motor für neue, innovative pädagogische Modelle sind. Aufgrund ihrer höheren Flexibilität können sie Ideen und Konzepte rasch umsetzen. Das staatliche Schulwesen ist oftmals Nutznießer, indem es diese Ansätze aufgreift und kopiert“ (Recht und Bildung 2009, 2). Diese Einschätzung wird von der Wissenschaft mehrheitlich nicht geteilt. Historisch betrachtet finden sich dafür wenig Belege (Koinzer/Leschinsky, 2009, S. 677).

³⁰ Davon kann insbesondere bei elterninitiierten Privatschulgründungen ausgegangen werden. Aus gesellschaftlicher Sicht wird darin zugleich ein positiv zu wertendes Beispiel zivilgesellschaftlicher Verantwortungsübernahme gesehen.

Auch übersieht die Argumentation die spezifische Erfolgsabhängigkeit im Privatschulkontext angewandter pädagogischer Konzepte, die einem Transfer in öffentliche Regelschulen vielfach entgegensteht. Eine besondere Reformorientierung des Privatschulbereichs ist keine zutreffende allgemeine Beschreibung der aktuellen Realität; explizite Reformintentionen sind nur bei einem Teil privater Schulen zu verorten (Koinzer/Leschinsky 2009, S. 678, vgl. auch Avenarius 2010). Dieses Bild vermittelt auch die Auswertung von Daten der ersten Ergänzungsstudie zu PISA (Weiß/Preuschoff 2004). Im Vergleich öffentlicher und privater Realschulen und Gymnasien zeigen sich keine auffälligen Unterschiede in praktizierten pädagogischen und organisatorischen Reformkonzepten (fächerübergreifendes Lernen, Freiarbeit, Projektwochen, Team-teaching, Peer-Tutoring etc.). Dass sich Reforminitiativen auch im öffentlichen Schulwesen realisieren lassen, ist hinreichend belegt. Würdigung erfährt dies etwa durch den Deutschen Schulpreis, der bislang fast ausnahmslos an öffentliche Schulen ging.

Vor allem von Ökonomen wird die Funktion von Privatschulen herausgestellt, für einen *innovations- und leistungsfördernden Wettbewerbsdruck* im öffentlichen Schulwesen zu sorgen. Solche Erwartungen liegen etwa auch den Empfehlungen des Aktionsrates Bildung zugrunde, der sich für einen massiven Ausbau des Angebots an öffentlich finanzierten Schulen in privater Trägerschaft ausspricht. Eine ähnliche Position bezieht die Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände (2010). Ihr Vorschlag sieht zudem mittelfristig die Finanzierung der Schulen über Bildungsgutscheine vor, um die „Konsumenten-souveränität“ zu stärken. Die empirische Forschung gibt keine eindeutige Antwort auf die Frage, ob Wettbewerb durch Privatschulen die Qualität im Schulwesen nachhaltig steigert.

Die internationale Forschungsliteratur zu dieser Frage zeigt eine uneinheitliche Befundlage. Studien, die eine positive Wirkung von Wettbewerb durch Privatschulen auf Schülerleistungen feststellen (z. B. Hoxby 1994; Dee 1998; Böhlmark/Lindahl 2007), stehen Untersuchungen gegenüber, die keinen (signifikanten) Wettbewerbseffekt nachweisen können (z. B. Buddin/Zimmer 2005; Waldo 2007; Andersen/Serritzlew 2007; Carnoy u.a. 2007). Zur Stützung der These eines positiven Wettbewerbseffekts von Privatschulen werden bisweilen auch die Ergebnisse von Auswertungen internationaler Datensätze präsentiert. So gelangt Wößmann (2005) anhand eines über alle PISA-Teilnehmerstaaten hinweg berechneten Durchschnittseffekts zu dem Ergebnis, dass die mittleren Leistungen der 15-Jährigen in den Ländern besser sind, die einen hohen Anteil öffentlich finanzierter Privatschulen aufweisen. Dieser Befund ist allerdings schon wegen der schmalen empirischen Basis wenig belastbar, sind es doch gerade einmal

drei Länder, die die Bedingung eines hohen Anteils öffentlich finanzierter Privatschulen erfüllen: die Niederlande, Belgien und Irland.³¹

Die uneindeutige Befundlage zum Wettbewerb durch Privatschulen korrespondiert mit dem Bild, das die Forschungsliteratur ganz allgemein zur Wirksamkeit von Wettbewerbsregulativen im Schulbereich vermittelt (z.B. Belfield/Levin 2002; Weiß 2009). Die dadurch genährten Zweifel an einer uneingeschränkten „Bildungstauglichkeit“ von Wettbewerb verstärken sich noch, wenn für andere Qualitätsdimensionen empirisch belegte negative Systemwirkungen der Wettbewerbssteuerung berücksichtigt werden (s. u.): zunehmende Kosten und Leistungsdisparitäten sowie eine Verstärkung sozialer und ethnischer Segregation.

8.2 Negative Systemwirkungen

Selektionsbedingte Chancenungleichheiten sowie soziale und ethnische Segregation sind fast schon als konstitutiv zu bezeichnende Begleiterscheinungen eines parallel zum staatlichen Schulsystem existierenden Privatschulwesens. Dass dies ein international zu beobachtendes Phänomen darstellt, zeigen augenfällig die um sozioökonomische Hintergrundmerkmale bereinigten Leistungswerte der 15-Jährigen, die Privatschulen besuchen (vgl. Übersicht 10 in Kapitel 7). Die in Kapitel 6 aus der amtlichen Statistik und aus verschiedenen Stichprobenstudien präsentierten Daten zur Zusammensetzung der Schülerschaft bestätigen dieses Bild – mit Einschränkungen – auch für das Privatschulwesen in Deutschland. Die Einschränkung bezieht sich auf die Tatsache, dass bei uns die beim Übergang vom Primarbereich in den Sekundarbereich wirkenden Selektionsmechanismen von entscheidender Bedeutung für die Entstehung sozialer und ethnischer Disparitäten sind. Dies ist ein strukturelles Problem des gesamten Schulwesens.

Privatschulen haben einen verstärkenden Differenzierungseffekt. Dies zeigte der Vergleich der Schülerzusammensetzung privater und öffentlicher Schulen derselben Schulform (Kapitel 6, Übersicht 11). Dieser spezifische Differenzierungseffekt ist das Ergebnis anbieter- und nachfrageseitiger Selektionsprozesse. Den gesellschaftlichen Hintergrund des Nachfragerverhaltens bilden die wachsenden Milieuunterschiede, die sich unter ande-

³¹ Die Niederlande wurden in der ersten PISA-Studie wegen Nichterfüllung der Ausschöpfungsquote ausgeschlossen, Belgien erreichte 507 Punkte im Lesen (= Rang 11) und 520 Punkte in Mathematik (= Rang 9), Irland kam auf 527 Punkte im Lesen (= Rang 5) und 503 Punkte in Mathematik (=Rang 16).

rem in einer unterschiedlichen Ausstattung mit kulturellem Kapital sowie differenten Bildungspräferenzen und -aspirationen manifestieren. Die Ergebnisse der Infas-Elternbefragung (Henry-Huthmacher 2008) lassen auf ein deutliches Auseinanderdriften der Milieus schließen: „Zu beobachten ist, dass sich in den jeweiligen Milieus einander fremde Sinn- und Werthorizonte entwickeln, die unter dem Druck verstärkter Anforderungen an Bildung, Erziehung und Beruf in einer Wissensgesellschaft weiter auseinanderklaffen. ... Deutschland scheint auf dem Weg in eine neue Art von Klassengesellschaft zu sein...“ (Henry-Huthmacher 2008, S.7/8).

Zeugnis dieser Entwicklung ist nicht zuletzt der Zulauf, den Privatschulen zu verzeichnen haben. Sie sind längst nicht mehr nur ein Refugium gehobener Milieus, sondern zunehmend auch der Bürgerlichen Mitte. Soziologen sehen in den Abstiegsängsten dieser Gruppe die Hauptursache für deren Abgrenzungsverhalten gegenüber den Milieus am unteren Rand der Gesellschaft³². Im Bildungsbereich äußert sich dies in der Wahl von Bildungsangeboten, die „Milieunähe“ gewährleisten und zugleich dem Wunsch der Eltern nachkommen, ihrem Kind Vorteile durch Distinktion zu verschaffen. Milieunähe ist auch durch die Wahl einer entsprechenden Schulform im öffentlichen Schulwesen erreichbar; dem Wunsch nach Distinktion kann es dagegen kaum entsprechen.

Der ehemalige Elitetypus des deutschen Schulwesens, das Gymnasium, erfüllt diese Funktion als „neue Hauptschule“ längst nicht mehr. Privatschulen bieten dagegen beides: Milieunähe und Distinktion³³. Über die Festlegung der Aufnahmebedingungen und die Gestaltung des curricularen und extracurricularen Profils lassen sich die Voraussetzungen dafür schaffen, dass gleichgesinnte Eltern, die das Besondere suchen, zueinander finden. Die Folgen sind ambivalent: Einerseits entstehen dadurch Wertgemeinschaften, was sich, wie etwa die Auswertungen der PISA-Daten zeigen (Weiß/Preuschhoff 2004), positiv auf das Schulklima auswirken kann. Andererseits wird dadurch die Entstehung von „Monokulturen“ begünstigt.

32 Hinweise darauf liefern auch die aktuellen Befunde der Langzeituntersuchung „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) der Universität Bielefeld. Danach ist der Anteil derer, die sich durch Krisen bedroht fühlen, zwischen 2009 und 2010 von 47% auf 53% gestiegen. Die Studie sieht darin einen wesentlichen Zusammenhang mit der fortschreitenden Entsolidarisierung der Gesellschaft, die vor allem an dem Befund festgemacht wird, dass in verstärktem Maße höhere Einkommensgruppen schwachen Gruppen ihre Unterstützung verweigern, diese abwerten und Etabliertenvorrechte reklamieren (www.uni-bielefeld.de/ikg/Pressehandout_GMF_2010.pdf).

33 Wo ein Schulabschluss erworben wurde, könnte in Zukunft auch bei uns wichtiger werden, auch wenn nicht zu erwarten ist, dass sich das Privatschulwesen in Deutschland dem einiger angelsächsischer Länder mit privaten Elite-Schulen als „Kaderschmieden“ annähert.

Es ist zu bezweifeln, dass in einem solchen Kontext die Wahrnehmung des gesellschaftlichen Integrationsauftrags von Schule gelingt: zum Umgang mit Pluralität *durch reale Erfahrung im Schulalltag* zu befähigen. Diesen Auftrag hatte das Bundesverfassungsgericht 2006 in einem richtungweisenden Urteil zur Schulpflicht noch einmal klar herausgestellt³⁴. Die unübersehbaren Defizite des öffentlichen Schulwesens bei der Wahrnehmung des gesellschaftlichen Integrationsauftrags liefern keine Rechtfertigung dafür, die funktional äquivalenten Ersatzschulen von diesem Auftrag zu entbinden.

Soziale Integration ist nicht das hinter Privatschulgründungen stehende Motiv. Privatschulen begreifen sich primär als Agent der Familie, nicht der Gesellschaft. Soziale und ethnische Segregation ist eine sicherlich nicht intendierte, aber damit faktisch einhergehende negative Systemwirkung. Dies lässt sich am Beispiel der Waldorfschulen veranschaulichen. In dem Resümee, das Mitautoren der Absolventen-Studie ziehen, wird die Waldorfschule als „eine Schule des Bildungsbürgertums, die wiederum Angehörige des Bildungsbürgertums heranbildet“ etikettiert. Und: „Sollte die Waldorfschule in ihrer Gründungszeit jemals eine Schule für „Arbeiterkinder“ gewesen sein, so ist sie dies schon lange nicht mehr, und die Idee einer Schule des sozialen Ausgleichs – so sie denn jemals für diese Schulform wirklich verbindlich war – muss als gescheitert betrachtet werden“ (Bonhoefer/Brater/Hemmer-Schanze 2007, S. 90).

Privatschulen bieten der auf Abgrenzung und Statussicherung bedachten Bürgerlichen Mitte eine Option, diese Intention im Bildungsbereich umzusetzen – mit problematischen Konsequenzen für die gesellschaftliche Solidarität, wie in der Analyse der Ergebnisse aus der Infas-Elternbefragung konstatiert wird: „Kinder der Bürgerlichen Mitte haben heute kaum mehr Kontakt zu Kindern unterer Schichten. Sie sammeln somit keine gemeinsamen Erfahrungen, lernen nicht, wie man dort miteinander kommuniziert und welche Werte, Ziele und Sorgen dort bestehen. Vor diesem Hintergrund kann sich Empathie als Grundlage für Solidarität nur schwerlich entwickeln“ (Henry-Huthmacher 2008, S. 8).

Von Privatschulen ausgehende negative Effekte werden auch immer wieder in Studien berichtet, die systemische Wirkungen im Kontext lokaler „Bildungsmärkte“ untersuchen. Solche Studien liegen etwa aus Schweden vor, wo Anfang der 1990er Jahre von der bürgerlichen Regierung freie

34 (BVerfG, 2 BvR 1693/04 vom 31.5.2006)

Schulwahl eingeführt und der Privatschulsektor gestärkt wurde. Seitdem haben, abhängig von der Wettbewerbsintensität durch Privatschulen in Gemeinden, nicht nur die Leistungsunterschiede zwischen Schulen zugenommen, sondern auch die soziale und ethnische Segregation der Schülerschaft (Böhlmark/Lindahl 2007).³⁵

Das Vielen als Vorbild dienende schwedische Modell einer „gemeinsamen Schule für alle“ wird durch diese Entwicklung nach Ansicht von Experten gefährdet (Ringarp/Rothland 2008). Zudem zeigte sich, dass mit zunehmendem Wettbewerb durch Privatschulen in den Gemeinden die Kosten je Schüler anstiegen. Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangt auch eine dänische Studie (Andersen/Serritzlew 2007): In Bezirken mit Privatschulen waren die schülerbezogenen Kosten höher als in Bezirken ohne Privatschulen. Eine mögliche Erklärung dafür bieten schulgrößenbedingte Kostennachteile („diseconomies of scale“), die sich bei gegebenem Schüleraufkommen als Folge eines vielfältigen Schulangebots einstellen.

Schulischer Pluralismus, den nach der Auslegung von Artikel 7 Abs. 4 GG durch das Bundesverfassungsgericht der Staat auch gegen sich selbst garantieren muss, hat seinen Preis.

³⁵ Auch das uns wegen seines hohen Privatisierungsgrades und seiner Schulwahlfreiheit immer wieder als Vorbild präsentierte niederländische Schulsystem sieht sich seit einiger Zeit mit einem massiven Problem ethnischer Segregation konfrontiert (Ladd/Fiske/Ruijs 2009).

LITERATUR

Andersen, S. C., Serritzlew, S. (2006): The unintended effects of private school competition. In: *Journal of Public Administration Research and Theory*, 17, S. 335-356.

Avenarius, H. (2010): *Schulrecht*, 8. Aufl. Kronach: Link.

Barz, H., Randoll, D. (Hrsg.) (2007): *Absolventen von Waldorfschulen*, 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

Baumert, J., Schümer, G. (2001): Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In: J. Baumert u.a. (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 454-467.

Baumert, J., Stanat, P., Watermann, R.: *Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus* (2006), In: J. Baumert, P. Stanat, R. Watermann (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 95-188.

Belfield, C., Levin, H. M. (2002): Effects of competition between schools on educational outcomes: A review for the United States. In: *Review of Educational Research*, 72, 2, S. 279-341.

Böhlmark, A., Lindahl, M. (2007): The impact of school choice on pupil achievement, segregation and costs: Swedish evidence. Bonn: IZA (Discussion Paper 2786).

Bonhoeffer, A., Brater, M., Hemmer-Schanze, C. (2007): Berufliche Entwicklungen ehemaliger Waldorfschüler. In: H. Barz, D. Randoll (Hrsg.): *Absolventen von Waldorfschulen*, 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 45-99.

Bos, W. u.a. (2006): Ein Belastungsindex für Schulen als Grundlage der Ressourcenzuweisung am Beispiel von KESS 4. In: Bos, W u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 14 . Weinheim: Juventa.

Buddin, R., Zimmer, R. (2005): Is Charter School competition in California improving the performance of traditional public schools? Santa Monica, Calif.: Rand Corporation 2005 (WR-297-EDU).

Carnoy, M. u.a. (2007): *Vouchers and public school performance*. Washington: Economic Policy Institute.

Chubb, J.E., Moe, T.M. (1990): *Politics, markets, and America`s Schools*. Washington D.C.: The Brookings Institution.

Coleman, J. S., Hoffer, T. (1987): *Public and private high schools. The impact of communities*. New York: Basic Books.

- Coleman, J.S., Hoffer, T., Kilgore, S.** (1982): High school achievement: public, catholic and private schools compared. New York: Basic Books.
- Dee, T.S.** (1998): Competition and the quality of public schools. In: Economics of Education Review, 17, 4, S. 419-427.
- Dronkers, J., Hemsing, W.** (1999): Effektivität öffentlichen, kirchlichen und privaten Gymnasialunterrichts. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, S. 247-249.
- Dronkers, J., Baumert, J., Schwippert, K.** (2001): Erzielen deutsche weiterführende Privatschulen bessere kognitive und nicht-kognitive Resultate? In: L. Deben, J. van de Van (Hrsg.): Globalisierung und Segregation. Amsterdam: Spinhuis, S. 29-45.
- Dronkers, J., Robert, P.** (2008): Differences in scholastic achievement of public, private government-dependent, and private independent schools: A cross-national analysis. In: Educational Policy 22, S. 541-577.
- Dronkers, J., Avram, S.** (2009): Choice and effectiveness of private and public schools in seven countries. A reanalysis of three PISA data sets. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55, 6, S. 895-909.
- Eisinger, B. u.a.** (2010): Bildungsfinanzierung. Studie zu Finanzierungsmodellen für das deutsche Schulsystem. Münster u.a.: Waxmann.
- Eisinger, B., Warndorf, P. K., Feldt, J.** (2006): Schülerkosten in Deutschland. Eine Untersuchungsreihe über allgemeinbildende öffentliche Schulen im Jahre 2002. In: F. Hufen, J. P. Vogel (Hrsg.): Keine Zukunftsperspektiven für Schulen in freier Trägerschaft? Berlin: Duncker & Humblot, S. 241-299.
- Ennuschat, J.** (2008): Die Kritik an der Rechtsprechung zur Finanzhilfe – Anmerkungen zum Buch "Keine Zukunftsperspektiven für Schulen in freier Trägerschaft? In: Recht und Bildung, Sonderheft 1, S. 3-10.
- Eurydice** (2000): Private education in the European Union. (<http://www.eurydice.org/documents/private/en/frameset.htm>).
- FORSA** (2009): Familie und Wahl. Berlin.
- Freie Hochschule Mannheim** (2009): Zur wirtschaftlichen Lage der Waldorfschulen in Deutschland 2007. Mannheim.
- Haug, R.** (1983): Die Ausgaben von staatlichen Schulen und freien Waldorfschulen im Vergleich. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Henry-Hutmacher, C.** (2008): Eltern unter Druck. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Studie (www.kas.de/upload/dokumente/2008/02/080227_henry.pdf).
- Holtappels, G.; Rösner, E.** (1986): Privatschulen: Expansion auf Staatskosten? In: H.-G. Rolff u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd.4. Weinheim: Beltz, S.211-235.
- Hoxby, C. M** (1994): Do private schools provide competition for public schools? Cambridge,Mass. (MIT working paper).

- Kointzer, T., Leschinsky** (2009): Privatschulen in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55, 5, S. 669-685.
- Ladd, H. F., Fiske, E. B., Ruijs, N.** (2009): Parental choice in the Netherlands: Growing concerns about segregation (<http://www.ncspe.org/list-papers.php>).
- Lohmann, H., Spieß, C. K.** (2009): Der Trend zur Privatschule geht an bildungsfernen Eltern vorbei. In: Wochenbericht des DIW Berlin, Nr. 38, S. 640-646.
- Lubienski, C., Lubienski, S. T.** (2006): School sector and academic achievement: A multilevel analysis of NAEP mathematics data. In: American Educational Research Journal, 43, 4, S. 651-698.
- Lubienski, C., Weitzel, P., Lubienski, S. T.** (2009): Is there a „consensus“ on school choice and achievement? In: Educational Policy, 23, 1, S. 161-193.
- Morgan, S. L., Sørensen, A. B.** (1999): Parental networks, social closure, and mathematics learning: A test of Coleman's social capital explanation of school effects. In: American Sociological Review, 64, S. 661-681.
- OECD** (2004): Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003, Volume 1. Paris.
- OECD** (2010): Bildung auf einen Blick 2010. Paris.
- Randoll, D.** (2007): Die Zeit in der Freien Waldorfschule. In: H. Barz, D. Randoll (Hrsg.): Absolventen von Waldorfschulen, 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 175-235.
- Randoll, D.** (2010): Schülerkostengutachten. Ergebnisse einer Evaluation über deren Wirkungen und Nutzen für die freien Schulen. In: Recht und Bildung, 7, 2, S. 8-14.
- Ringarp, J., Rothland, M.** (2008): Sündenfälle im Bildungsparadies? Außen- und Innenansichten des schwedischen Schulwesens zwischen Verklärung und Ernüchterung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54, 4, S. 498-515.
- Röder, P. M.** (1979): Einleitung. In: D. Goldschmidt, P. M. Röder (Hrsg.): Alternative Schulen? Stuttgart: Klett-Cotta, S. 11-35.
- Rouse, C. E., Barrow, L.** (2009): School vouchers and student achievement: Recent evidence, remaining questions. In: Annual Review of Economics, 1, S. 17-42.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz** (2009): Übersicht über die Finanzierung der Privatschulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland.
- Siegert, A.** (2006): Privatschulen. Besser fürs Kind? In: Für Sie, 4, S. 56-59.
- Somers, M.A., McEwan, P.J., Willms, D.J.** (2004): How effective are private schools in Latin America? In: Comparative Education Review, 48, 1, S.48 – 70.
- Statistisches Bundesamt** (1999): Bericht über die Erhebung (gem. §7 Abs. 2 Bundesstatistikgesetz) der Ausgaben und Einnahmen der privaten Bildungs-

einrichtungen einschl. der öffentlichen Schulen des Gesundheitswesens im Jahr 1995. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2008): Bildungsfinanzbericht. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2009): Private Schulen. Wiesbaden (Fachserie 11, Reihe 1.1).

Statistisches Bundesamt (2009 a): Bildungsfinanzbericht 2009. Wiesbaden.

Ullrich, H.; Strunck, S. (2009): Zwischen Kontinuität und Innovation: Aktuelle Entwicklungen im deutschen Privatschulwesen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55, 2, S. 228-243.

Vereinigung der Hessischen Unternehmerverbände (2010): Privatschulen in Hessen – Stand und Perspektiven. Frankfurt am Main.

Vogel, J. P. (1979): Goldener Käfig oder Förderung freier Initiativen? Die staatliche Finanzhilfe für Privatschulen. In: D. Goldschmidt, P. M. Röder (Hrsg.): Alternative Schulen? Stuttgart: Klett-Cotta, S. 131-148.

Waldo, S. (2007): Efficiency in Swedish public education: Competition and voter monitoring. In: Education Economics, 15, 2, pp. 231-251.

Weiß, M. (1993): Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, 1, S. 71-84.

Weiß, M. Schule und Wettbewerb. In: Schulverwaltung Hessen und Rheinland-Pfalz, 14(2009)2, S34-36 u. S. 69-71.

Weiß, M., Steinert, B. (2001): Institutionelle Vorgaben und ihre aktive Ausgestaltung – Die Perspektive der deutschen Schulleitungen. In: J. Baumert u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich, S. 427- 454.

Weiß, M., Preuschoff, C. (2004): Schülerleistungen in staatlichen und privaten Schulen im Vergleich. In: G. Schümer, K.-J. Tillmann, M. Weiß (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.39-66.

Weiß, M., Preuschoff, C. (2006): Gibt es einen Privatschuleffekt? In: M. Weiß (Hrsg.): Evidenzbasierte Bildungspolitik: Beiträge der Bildungsökonomie. Berlin: Duncker & Humblot 2006, S. 55-72.

Wößmann, L. (2005): Leistungsfördernde Anreize für das Schulsystem, in: ifo Schnelldienst, 58, 19, S. 18-27.

TABELLEN

Übersicht 1a: Schüler an privaten allgemeinbildenden Schulen nach Schularten absolut, 1992, 2000, 2008

Schulart	1992			2000			2008		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Grundschulen	27 207	23 342	3 865	41 924	32 777	9 147	78 158	47 954	30 204
Hauptschulen	18 289	18 130	159	20 971	20 700	271	25 452	25 352	100
SMB ¹	81	-	81	2 335	407	1 928	11 237	1 890	9 347
Realschulen	74 270	73 009	1 261	95 263	93 437	1 826	113 623	112 199	1 424
Gymnasien	199 922	191 583	8 339	237 061	219 223	17 838	273 385	246 521	26 864
Waldorf	56 121	52 580	3 541	69 969	63 823	6 146	79 624	71 356	8 268
Förderschulen	45 430	42 721	2 709	59 749	54 228	5 521	69 914	63 836	6 078
Sonstige ²	24 289	21 441	2 848	32 667	28 649	4 018	39 364	30 610	8 754
Insgesamt	445 609	422 806	22 803	559 939	513 244	46 695	690 757	599 718	91 039

¹ Schulen mit mehreren Bildungsgängen. ² Hierunter sind zusammengefasst: Vorklassen, Schulkindergärten, Schulartenunabhängige Orientierungsstufe, Integrierte Gesamtschulen, Abendhauptschulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien, Kollegs.

A = Deutschland insgesamt

B = Früheres Bundesgebiet

C = Neue Länder einschl. Berlin

Quelle: Statistisches Bundesamt 2009, S. 154-159, eigene Berechnungen

Übersicht 1b: Privatschüler nach Schularten als Anteil der Schülerzahl insgesamt und der Zahl der Privatschüler, 1992, 2000, 2008

Schulart	1992						2000						2008					
	A		B		C		A		B		C		A		B		C	
	%*	%**	%*	%**	%*	%**	%*	%**	%*	%**	%*	%**	%*	%**	%*	%**	%*	%**
Grundschulen	0,8	6,1	0,9	5,5	0,4	16,9	1,3	7,5	1,1	6,4	1,9	19,6	2,6	11,3	1,9	8,0	6,2	33,2
Hauptschulen	1,7	4,1	1,7	4,3	0,4	0,7	1,9	3,7	1,9	4,0	0,8	0,6	3,1	3,7	3,1	4,2	0,9	0,1
SMB ¹	0,0	0,0	–	–	0,0	0,4	0,5	0,4	0,7	0,1	0,5	4,1	3,7	1,6	2,5	0,3	4,1	10,3
Realschulen	7,0	16,7	8,2	17,3	0,8	5,5	7,5	17,0	8,5	18,2	1,1	3,9	9,0	16,4	9,0	18,7	6,9	1,6
Gymnasien	9,8	44,8	12,3	45,3	1,7	36,6	10,5	42,3	12,5	42,7	3,5	38,2	11,1	39,6	11,5	41,1	8,1	29,5
Waldorf	100	12,6	100	12,4	100	15,5	100	12,5	100	12,4	100	13,1	100	11,5	100	11,9	100	9,1
Förderschulen	12,6	10,2	16,5	10,1	2,7	11,9	14,2	10,7	17,3	10,6	5,2	11,8	17,8	10,1	20,2	10,6	7,9	6,7
Sonstige ²	2,5	5,5	3,8	5,1	0,7	12,5	3,1	5,8	4,1	5,6	1,1	8,6	5,7	5,7	5,7	5,1	5,4	9,6
Insgesamt	4,8	6,1	0,9	5,6	5,6	6,5	2,3	7,7	7,8	6,9								

¹ Schulen mit mehreren Bildungsgängen. ² Hierunter sind zusammengefasst: Vorklassen, Schulkindergärten, Schulartenunabhängige Orientierungsstufe, Integrierte Gesamtschulen, Abendhauptschulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien, Kollegs.

A = Deutschland insgesamt

B = Früheres Bundesgebiet

C = Neue Länder einschl. Berlin

%* = Anteil an allen Schülern; %** = Anteil an allen Privatschülern

Quelle: Statistisches Bundesamt 2009, S. 154-159, eigene Berechnungen

Übersicht 2: Schüler je Schule und Klasse, wöchentlich erteilte Unterrichtsstunden je Schüler an privaten und öffentlichen allgemeinbildenden Schulen nach Schulart, 2008

Schulart	privat			öffentlich		
	Schulgröße	Klassengröße	Wöch.Std./Schüler	Schulgröße	Klassengröße	Wöch.Std./Schüler
Grundschulen	117	21	1,5	186	22	1,3
Hauptschulen	133	20	1,6	196	20	1,7
Realschulen	355	27	1,2	498	27	1,2
Schulen mit mehreren Bildungsgängen	84	19	1,8	237	20,5	1,9
Gymnasien	597	27a)	1,4	840	27a)	1,3
Förderschulen	111	9	4,4	121	10	3,5
Freie Waldorfschulen	390	Primar:27 Sek I:27	1,5			

Quelle: Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 1 und 1.1, Schuljahr 2008/09, eigene Berechnungen; a) Sekundarstufe I

Übersicht 3a: Allgemeinbildende Privatschulen nach Trägerorganisationen

Träger	Zahl der Schulen und Schüler nach Schularten							Berufsbildende Schulen	
	GS/HS/Vs	RS/MS/SS	GY	FS	Sonstige ¹	Insgesamt	Schulen	Schüler	
Katholische Schulen (2002/03)	114 32.064 (10%)	164 71.453 (23%)	207 171.379 (54%)	177 26.644 (8%)	46 18.688 (6%)	708 320.228 (100%)	164 256 ²	30.554 16.463 ²	
Evangelische Schulen (2007)	162 ³ 20.954 20 ⁴ 2.875 (21%)	47 13.009 (11%)	92 48.863 (42%)	170 19.450 (17%)	47 10.250 (9%)	538 115.392 (100%)	596	52.780	
Verband Dt. Privatschulen (2009)						410 108.650	638	104.840	
Bund Freier Waldorfschulen (2009/10)						211 82.617			
BV Freie Alternativschulen (2010)	43 Grundschulen, 42 Primar- und Sekundarschulen, 1 Sekundarschule					86 5.400			

GS = Grundschule

HS/Vs = Hauptschule/Volksschule

RS/MS/SS = Realschule/Mittelschule/Sekundarschule

GY = Gymnasium, FS = Förderschule

¹ IGS, Abendschule und Kollegs, Fachoberschule (ev. Schulen)

² Schulen des Gesundheitswesens;

³ Grundschulen,

⁴ Hauptschulen

Quelle: Homepages der Trägerorganisationen

Übersicht 3b: Evangelische Schulen in Deutschland - westliche und östliche Bundesländer: nach Schularten mit Schülerzahlen

Vergleich: Veröffentlichung September 1999, Zahlen September 2002, Zahlen 15. Oktober 2004, Zahlen 15. Oktober 2007

Schultyp	westliche Bundesländer								öst			
	Anzahl Schulen				Anzahl Schüler/-innen				Anzahl Schulen			
	1999	2002	2004	2007	1999	2002	2004	2007	1999	2002	2004	2007
Grundschulen (A1)	30	37	40	57	4.854	6.371	6.766	8.980	28	56	75	105
Hauptschulen	9	12	14	20	1.331	1.853	2.361	2.875	1	5	0	0
Schularten mit mehreren Bildungsgängen (A2)	1	2	1	9	58	339	240	3.790	0	0	0	27
Real-/Mittelschulen (teilw.) (A3)	31	37	37	39	8.624	9.506	10.833	11.637	9	15	12	8
Gymnasien (A4)	63	66	66	67	34.440	37.482	38.560	38.977	15	17	18	25
Integrierte Gesamtschulen	8	9	10	7	4.607	5.370	6.461	4.051	1	1	3	4
Fachoberschulen (A5)	0	0	12	0	0	0	905	0	0	0	2	0
Förderschulen (A6)	171	171	177	131	20.710	22.514	22.810	16.098	44	45	37	39
Gesamt allgemeinbildende Schulen (A5)	313	334	357	330	74.624	83.435	88.936	86.408	98	139	147	208
Berufsbezogene Schulen (A5/A6)	380	416	397	500	27.920	30.119	30.331	44.658	82	86	87	96
Gesamt	693	750	754	830	102.544	113.554	119.267	131.066	180	225	234	304

- In einer Reihe von Orten werden von einem Träger mehrere Schularten betrieben, so dass die Zahl der Schulen höher ist als die der Standorte.
- Berlin wurde bei den östlichen Bundesländern gezählt.
- Die Statistiken zu evangelischen Schulen erfassen neben den landeskirchlichen auch diakonische und freie Träger.
- Die Bekenntnisschulen sind nicht vollständig enthalten.

A1: Bis 2004 nur Grundschulen; ab 2007 Grundschulen mit Orientierungsstufe/Beobachtungsstufe.

A2: Bis 2004 nur Orientierungsstufe; ab 2007 Schularten mit mehreren Bildungsgängen: Gemeinschafts-, Land-, Mittelschulen (teilweise), Integrations-, Regel-, Regional-, Sekundarschule und NRW Schule für Cirkuskinder.

Westliche Bundesländer				Gesamt							
Anzahl Schüler/-innen				Anzahl Schulen				Anzahl Schüler/-innen			
1999	2002	2004	2007	1999	2002	2004	2007	1999	2002	2004	2007
3.191	5.212	7.355	11.965	58	93	115	162	8.045	11.583	14.121	20.945
127	97	0	0	10	17	14	20	1.458	1.950	2.361	2.875
0	0	0	1.712	1	2	1	36	58	339	240	5.502
1.250	1.714	1.815	1.372	40	52	49	47	9.874	11.220	12.648	13.009
6.922	8.216	8.926	9.886	78	83	84	92	41.362	45.698	47.486	48.863
360	360	553	697	9	10	13	11	4.967	5.730	7.014	4.748
0	0	124	0	0	0	14	0	0	0	1.029	0
3.728	3.785	3.877	3.352	215	216	214	270	24.438	26.299	26.687	19.450
15.578	19.384	22.650	28.984	411	473	504	538	90.202	102.819	111.586	115.392
4.931	5.221	5.465	8.122	462	502	484	596	32.851	35.340	35.796	52.780
20.509	24.605	28.115	37.106	873	975	988	1.134	123.053	138.159	147.382	168.172

A3: Bis 2004 Real-/Mittel-/Regelschulen; ab 2007 nur Realschulen und teilweise Mittelschulen, die sich selbst als „Realschulen“ eingruppiert haben.

A4: Westliche Bundesländer: einschl. 2 Kollegs (2. Bildungsweg) in Hessen.

A5: Seit 2004 werden die Fachoberschulen bei den berufsbezogenen Schulen gezählt. (1999 und 2002 wurden sie bei den allgemeinbildenden Schulen berücksichtigt).

A6: Seit 2007 werden die Sonderberufsschulen bei den berufsbildenden Schulen gezählt. (1999, 2002 und 2004 wurden sie bei den Förderschulen gezählt.)

Quelle: Berechnungen/Berechnung-allgem-Schulen-Vergleich-1999-2002-2004-2007.xls,
Ausdruck: 13.05.2009/He

Übersicht 5a: Jährliche öffentliche Finanzhilfe je Schüler (in Euro) für allgemeinbildende Privatschulen nach Ländern und Schularten, 2009

Schultyp	BW	BY	BE	BB**	HB	HH	HE*	MV*
Grundschulen	2.497.- a)	Volksschulen: 3.250.- a)	o. A.	3.476.-	2.902.- a)	4.127.- bis 5.036.-	3.367.-	2.814.-
Hauptschulen	3.885.-			–	3.200.- (7-10)	5.642.-	2.874.-	–
Realschulen	3.190.-	3.900.-		–	3.227.- (7-10)	4.868.- bis 5.406.-	2.963.-	–
SMB	–	–		–	3.214.- (7-10)	–	–	3.190.-
Gesamtschulen	–	–		4.866.- (7-10) 5.390.- (11-13)	–	4.650.- (S I) 5.043.- (S II)	3.855.-	3.153.-
Gymnasien	4.285.- b)	5.200.-		3.996.- (5/6) 3.692.- (7-10) 5.046.- (11-13)	3.723.- (7-11) 4.373.- (GyO)	4.686.- (S I) 5.125.- (S II)	3.693.- (5-10) 5.861.- (GyO)	3.458.-
Waldorfschulen (Sek. I u. II)	4.141.-	4.600.-		4.866.- (7-12) 5.390.- (11-13)	3.543.- (5-10) 4.373.- (11-13)	o. A.	o. A.	3.153.-
Förderschulen	n	6.160.-		20.771.- 41.187.-	Förderzent- rum: 8.884.-	14.212.- bis 33.144.-	5.326.- 9.321.-	15.584.- c)

* 2008

** 2009/10

n = nicht verfügbar

o. A. = ohne Angabe;

a) einschl. Waldorfschulen, Klassen 1-4

b) einschl. Waldorfschule, Klasse 13

c) Förderschule zur individuellen Lebensbewältigung

Quelle: Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2009

Übersicht 5b: Jährliche öffentliche Finanzhilfe je Schüler (in Euro) für allgemeinbildende Privatschulen nach Ländern und Schularten, 2009

Schultyp	NI**	NW*	RP***	SL***	SN	ST*	SH	TH
Grundschulen	2.624.- a)	4.365.-	3.599.-	3.374.- 4.627.- c)	2.616.-	3.622.- 3.182.- (Waldorf)	3.101.- a)	3.406.- d) 4.579.- e) 3.993.- (FW)
Hauptschulen	3.653.-	4.365.-	3.599.-	3.374.-	–	–	3.101.-	–
Realschulen	3.189.-	3.677.-	2.792.-	2.798.-	–	–	3.668.-	–
SMB	–	–	–	2.798.-	3.446.-	4.825.-		5.178.-
Gesamtschulen	o. A.	6.089.-	–	–	–	4.223.-	3.759.-	–
Gymnasien	3.737.- (S I) 4.942.- (S II)	4.847.-	3.823.-	3.362.-	4.275.-	4.155.- (5-10) 4.799.- (11/12)	4.699.-	4.366.-
Waldorfschulen (Sek. I u. II)	s. Gy.	5.431.- a)	3.305.- (S I) 5.606.- (S II)	5.283.- c)	o. A.	4.738.- (5-12) 4.490.- (13)	4.515.-	5.178.- (5-12) 4.366.- (13)
Förderschulen	6.334.- bis 18.003.-	10.744.- 14.412.- (FW)	15.635.-	10.926.- bis 20.119.-	7580.- bis 24.877.-	14.288.- bis 19.870.-	7451.- 15.722.-	8.967.- bis 21.220.-

* 2008

** 2009/10

*** 2007

n = nicht verfügbar

o.A. = ohne Angabe

SMB = Schulen mit mehreren Bildungsgängen; FW = Freie Waldorfschulen

a) einschl. Waldorfschulen, Klassen 1-4

b) einschl. Waldorfschule, Klasse 13

c) Schulen mit bes. päd. Prägung

d) mit Ganztagsbetreuung

e) ohne Ganztagsbetreuung;

Quelle: Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2009

Übersicht 6: Kosten je Schüler in Euro nach Kostenkategorien und Schularten, Bayern 2005

Kosten	Grundschulen	Hauptschulen	Realschulen staatlich	Gymnasien staatlich	Förderschulen
Lehrpersonal ¹	3.469,08	4.856,80	4.002,59	5.231,13	9.071,53
Nichtlehrendes Personal	261,79	263,21	168,50	224,28	350,59
Verwaltungskosten ²	157,08	138,41	63,54	83,00	177,13
Immobilienkosten ³	1.249,38	1.239,55	1.081,68	1.132,49	1.309,50
Sachkosten ⁴	154,24	200,61	179,71	172,25	234,57
Leistungsentgelte ⁵	-5,25	-33,64	-40,00	-32,02	-35,84
Kosten pro Schüler	5.266,31	6.664,93	5.456,01	6.811,15	11.147,47
Vergleich: Ausgaben pro Schüler (nach Destatis)	4.200.-	5.800.-	4.800.-	6.100.-	9.900.-

¹ Lehrbesoldung, inklusive Beihilfe und Versorgung, Lehrervergütung inklusive Sozialversicherung und Zusatzversorgung sowie Trennungsgeld, Reisekosten- und Umzugskostenvergütung + Mindestansatz für die Lehrerfortbildung und die anteiligen Verwaltungskosten des Landesamts für Finanzen, des Kultusministeriums sowie einen Versorgungsaufschlag + weitere Verrechnungswerte für die Vorteile eines Beamten wie Sicherung bei Arbeitsunfähigkeit, Arbeitsplatzsicherheit, Hinterbliebenenabsicherung bei Krankheit und Tod etc.

² Anteilige Kosten der Schulverwaltung auf kommunaler Ebene + kalkulatorischer Rechnungswert für Leistungen von Hauptamt, Kämmerei, Personal- und Organisationsamt, Beschaffungsamts, Rechnungsprüfungsamt etc.

³ Inklusive eines Verrechnungswertes für erhöhte Abnutzung und Vandalismus

⁴ Sachkosten und Dienstleistungen der Schule

⁵ Anrechenbare Einnahmen aus Verwaltungsgebühren, Erstattungen, Vermietung, Verpachtung etc.

Quelle: Eisinger u.a. 2008, S.161 ff.; Statistisches Bundesamt 2008, S.87

Übersicht 7: Ausländeranteil an privaten und öffentlichen Schulen, 2008 (in Prozent)

	Privatschulen	Staatliche Schulen
Grundschulen	7,0%	9,0%
Hauptschulen	13,7%	19,7%
Realschulen	3,0%	8,6%
Gymnasien	3,0%	5,0%
Waldorfschulen	1,9%	
Förderschulen	8,4%	15,6%

Quelle:
Statistisches Bundesamt:
Bildung und Kultur,
Fachserie 11, Reihe 1 und 1.1,
Schuljahr 2008/09,
eigene Berechnungen

Übersicht 8: Privatschüler nach sozio-ökonomischen Merkmalen (Anteile in %)

	Insgesamt	Westdeutschland
Insgesamt	7,8	8,0
Haushaltsbezogene Merkmale		
Haushaltstyp		
Paarhaushalt	8,3	8,5
Alleinerziehende und andere	5,4	5,9
Relative Einkommensposition ¹		
Weniger als 75 Prozent des Median	6,9	7,4
75 bis 150 Prozent des Median	6,9	6,9
Mehr als 150 Prozent des Median	11,0	11,5
Gemeindegrößenklasse		
Weniger als 20.000 Einwohner	5,6	6,1
20.000 bis 100.000 Einwohner	7,3	7,1
Mehr als 100.000 Einwohner	9,2	9,7
Elternbezogene Merkmale		
Schulbildung der Eltern		
Kein oder niedriger Abschluss	4,8	5,0
Mittlerer Abschluss	5,2	5,5
Abitur	12,4	12,6
Sozio-ökonomischer Status der Eltern (ISEI)		
16 bis 34 (sehr niedrig)	3,5	3,5
35 bis 49 (niedrig)	6,1	6,7
50 bis 65 (mittel)	9,0	9,3
66 bis 90 (hoch)	14,3	14,2
Keine Berufsangabe	4,8	5,7
Migrationshintergrund der Eltern		
Nein	9,0	9,5
Ja	4,0	3,9

Bei kursiv gedruckten Werten liegen die Fallzahlen nur zwischen 10 und 29

¹ Bedarfsgewichtete Haushalts-Nettoeinkommen

Quelle: Lohmann/Spieß 2009, S. 643

Übersicht 9: Zusammensetzung der Schülerschaft öffentlicher und privater Stichprobenschulen, PISA-E 2000

	Sozioökonomischer Status der Eltern (HISEI)*		Kognitive Grundfähigkeiten (KFT)		Migrantenanteil	
	M	SD	M	SD	M	SD
Realschule						
öffentlich (n=2759)	47	4,7	50	3,3	13	13,8
privat (n=14)	49	4,3	52	3,3	8	7,5
Gymnasium						
öffentlich (n=2751)	57	5,3	58	2,5	8	9,2
privat (n=18)	60	3,8	59	2,1	7	7,6

M = Mittelwert

SD = Standardabweichung

* Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status

Quelle: Nationale Ergänzungsstudie PISA 2000, eigene Berechnungen

Übersicht 12: Elternzufriedenheit im Vergleich öffentlicher und privater Realschulen und Gymnasien (in %)

	Realschule		Gymnasium	
	Öffentlich (N = 321)	Privat (N = 326)	Öffentlich (N = 413)	Privat (N = 411)
Zufriedenheit mit dem Engagement der Lehrer*				
Keine/wenig Mühe	21,2%	12,6%	21,8%	10,5%
Einige Mühe	55,1%	43,6%	56,7%	42,6%
Große/sehr große Mühe	23,7%	43,9%	21,5%	47,0%
Generelle Schulzufriedenheit**				
(Sehr) unzufrieden	11,1%	5,1%	9,4%	4,6%
Teils, teils	38,5%	23,2%	33,5%	20,8%
(Sehr) zufrieden	50,5%	71,1%	57,1%	74,6%

*Originalfrage: „Wie viel Mühe geben sich die Lehrerinnen und Lehrer an dieser Schule mit ihren Schülerinnen und Schülern?“

**Originalfrage: „Wie zufrieden sind Sie mit der Schule Ihrer Tochter/Ihres Sohnes insgesamt?“

Quelle: Weiß/Preuschhoff 2004, S. 58/59; Ursprungsdaten: Ergänzungsstudie PISA 2000

In der Schriftenreihe des **Netzwerk Bildung** sind bisher folgende Titel erschienen:

- #19 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Bevölkerung, Bildung, Arbeitsmarkt – Vom Bildungsbericht zur Bildungssteuerung** (2010)
- #18 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Inklusive Bildung – Die UN-Konvention und ihre Folgen** (2010)
- #17 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Beginnt die Bildungsrepublik vor Ort? Die Stärken lokaler Bildungsnetzwerke** (2010)
- #14 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **10 Jahre nach Bologna – Ziele und Umsetzung der Studienstrukturreform** (2010)
- #13 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Der Lehrerberuf im Wandel – Wie Reformprozesse Eingang in den Schulalltag finden können** (2010)
- #12 Jürgen Oelkers: **„I wanted to be a good teacher“ Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland** (2009)
- #11 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Schulstruktur – Bestandsaufnahme, Bundesländerinterner Vergleich und Perspektiven** (2009)
- #10 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Bildungsföderalismus auf dem Prüfstand** (2009)
- #09 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Bildungsstandards als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung** (2009)
- #08 Elisabeth M. Krekel, Joachim Gerd Ulrich: **Jugendliche ohne Berufsabschluss – Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung** (2009)
- #07 Klaus Klemm: **Bildungsausgaben im föderalen System – Zur Umsetzung der Beschlüsse des „Bildungsgipfels“** (2009)

Im **Netzwerk Bildung** treffen sich bildungspolitische Akteure der Landes- und Bundesebene sowie ausgewiesene Bildungsexperten aus Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Anliegen des Netzwerks ist der offene und konstruktive Dialog mit dem Ziel, zu einem gemeinsamen Vorgehen in der Bildungspolitik beizutragen.

Die Publikationen können Sie per e-mail nachbestellen bei: marion.stichler@fes.de

ISBN: 978-3-86872-624-4



Committed to excellence

Die Friedrich-Ebert-Stiftung ist im Qualitätsmanagement zertifiziert nach EFQM
(European Foundation for Quality Management): Committed to Excellence