

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 85 (1998)  
**Heft:** 10: Basisstufe ; Bildung und Zeitgeist

**Artikel:** Bildung und Zeitgeist : zur Realität bildungspolitischer Deregulierung  
**Autor:** Forneck, Hermann J.  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-531733>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 03.04.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Bildung und Zeitgeist – Zur Realität bildungspolitischer Deregulierung

---

*Die Deregulierung der Schule führt dazu, den Anspruch der Chancengleichheit, der gleichen Bildung für alle Kinder aufzugeben und an seiner Stelle das Trennende zu setzen, die Orientierung an Kundenwünschen und an ökonomischen Zielen. Hermann J. Forneck belegt diese These mit Analysen der Schulentwicklung in Grossbritannien und den USA. Der Artikel zeigt Irrwege der Schulentwicklung auf, deren man sich bewusst sein sollte, wenn man für mehr Autonomie der einzelnen Schulen eintritt.*

In den westeuropäischen Staaten sind wir aufgrund vielfältiger Modernisierungsprozesse mit Tendenzen konfrontiert, die durch eine Ökonomisierung des Bildungswesens dieses moderner und leistungsfähiger machen wollen. Diese Bildungspolitik folgt im wesentlichen dem Muster der Deregulierungsstrategien, die auch bei der Transformation anderer öffentlicher Aufgaben (z.B. Mobilität, Kommunikation) in private Organisationsformen angewandt wurden.

Eine der zentralen Kategorien dieses «neuen Denkens» in der Bildungspolitik ist die des Kunden. Er soll zukünftig der zentrale Legitimationspunkt aller Entscheidungen sein, an denen sich die Schule bzw. die in der Schule tätige Profession auszurichten hat. Gerade aber an der Ausrichtung pädagogischen Handelns an der ökonomischen Kategorie des Kunden wird bei näherer Betrachtung die Fragwürdigkeit und die Mediokrität des «neuen Denkens» im Bildungsbereich offensichtlich. Ich werde deshalb im folgenden einige analytische Gedanken zum Unterfangen, den Kunden als bildungspolitische und -theoretische Kategorie einzusetzen, vortragen.

*An der Ausrichtung an der ökonomischen Kategorie wird die Fragwürdigkeit des «neuen Denkens» im Bildungsbereich offensichtlich.*

Danach werde ich die wesentlichen Ergebnisse einer Reihe kritisch orientierter empirischer Untersuchungen aus Grossbritannien und den USA zur Privatisierung des Bildungswesens referieren, um die eklatante Diskrepanz zwischen neuen bildungspolitischen Versprechungen einerseits und der kränkenden Realität «ökonomisierter Bildungssysteme» andererseits deutlich zu machen.

---

## Der Kunde

Wir sind mit der Tatsache konfrontiert, dass die sozialen und kulturellen Differenzen zunehmen. Schule ist bisher eine Institution, in der der Versuch unternommen wird, an einem für alle verbindlichen Kanon von Wissen, Einstellungen, und Wertvorstellungen einen gemeinsamen gesellschaftlichen und kulturellen Bezugspunkt zu realisieren. Diese Allgemeinbildung ist die wesentliche Grundlage, auf der die verschiedensten

Praxen (demokratische, wirtschaftliche, kulturelle) aufbauen. In einer Zeit, in der die Gemeinsamkeiten schwinden, kommt auch die Schule unter Druck. Der Kunde, um den sich nun zukünftig alles zu drehen scheint, steht für individuelle Wünsche und für scheinbar klare Verhältnisse: was nachgefragt wird, soll angeboten werden. Er soll das neue Leitbild der Lehrer und Lehrerinnen werden.

#### *Chiffre eines grundlegenden bildungspolitischen Systemwechsels*

Mit dem Kundenbegriff reagiert das «neue bildungspolitische Denken» sowohl auf den gesteigerten Aspirationsdruck der Eltern mit hohen Bildungserwartungen als auch auf defizitäre familiäre Sozialisationsbedingungen bei einem Teil der minderjährigen Klientel. Nun befinden sich Schulen in der Schweiz in unmittelbarer Umgebung der Wohnorte der Schüler, und diese Orte differenzieren sich schichtspezifisch: «Goldküste» und Kreis 4 – um im Zentrum des hier diskutierten bildungspolitischen Denkens zu bleiben – bringen eine unterschiedliche Klientel mit extrem differierenden Lebenswelten hervor. Wenn nun Schulen auf Kundenwünsche bezogene Angebote entwickeln sollen, dann werden «Goldküstenschulen» auf weiterführende Schulen ausgerichtete «Bildung» anbieten, und Schulen, die eine Klientel aus den unteren sozialen Schichten haben, sozialpädagogische Erziehungsaufgaben verstärkt wahrnehmen. Damit aber wird die Segregation der Schulen, d.h. die «Ballung prestigeschwacher Schulen gegenüber prestigestarken Schulen» verstärkt, was zur «Entwertung des Grundsockels gleicher Bildung für alle Kinder» führt (s. Imhoff 1996, S. 11).

*Der gesellschaftlichen Vielfalt wird nicht eine integrierende Institution entgegengesetzt.*

Der Kundenbegriff meint genau diese Reaktion auf sich ausdifferenzierende Umfelder. Der gesellschaftlichen Vielfalt, Differenz, den zentrifugalen Kräften wird nicht eine integrierende Institution entgegengesetzt, die zumindest den Versuch eines Aufeinander-Beziehens unternimmt, sondern das sich voneinander Absetzende, Trennende, Differenzierende wird verstärkt. Dieser Prozess der Angleichung des schulischen Angebots an die schulische Umgebung aber zielt auf ein verändertes Verhältnis von Bildung und Bürger, das sich unter einer bildungstheoretischen Perspektive als Verabschiedung des Allgemeinen der Bildung beschreiben lässt.

Allgemeinbildung nämlich setzt einen Konsens über die Bildungsinhalte voraus, mit und an denen alle jungen Menschen sich die Welt aneignen. Die Abarbeitung dieses «Kanons» (s. zum Allgemeinbildungsbegriff Forneck 1997) soll die subjektive Voraussetzung der Gesellschaftsmitglieder schaffen, um sich miteinander über wesentliche Fragen des Gemeinwesens zu verständigen. Allgemeinbildung ist eine für alle gleichermaßen geltende Zumutung einer kulturell geteilten Emanzipations- und Demokratievorstellung, die die Gesellschaft gegenüber ihren Mitgliedern durchsetzt. Schule hat also die widersprüchliche Aufgabe, sowohl Individuation als auch Vergesellschaftung zu fördern. Mit einer Ausrichtung des pädagogischen Handelns am Kunden verkehrt sich diese Aufgabe: Allgemeinbildung wird als ein Dienstleistungsangebot verstanden, in dem sich die Schule an den durch die unterschiedlichen Umwelten vorgegebenen

Bedürfnissen der Klientel, Kunden genannt, ausrichten soll. Diese Ausrichtung wird als «autonome» Schule bezeichnet. Autonomie steht dabei nicht für mehr Freiheit, sondern für die Abkehr von einer sozial gedachten, auf das gesellschaftliche Ganze konzipierten Bildung. Der Autonomiebegriff ist die ideologische Chiffre für eine Bildungspolitik, in der das Recht des Stärkeren zum wesentlichen Fluchtpunkt des «pädagogischen» Handelns werden soll. Tatsächlich werden die Handlungsspielräume der Profession geringer, die gesellschaftlichen Desintegrationspotentiale erhöht, indem die Vorstellung einer gesellschaftlich verantworteten schulischen Kulturation aufgegeben wird.

Natürlich kann man der Auffassung sein, dass die Vielfalt von Schulen auf gemeinsame Inhalte bezogen ist. Aber dies würde den Charakter der gegenwärtigen Transformationsprozesse nicht treffen. Die gegenwärtigen Reformen haben Verschiedenheit zum Ziel. Dahinter wiederum verbirgt sich eine grundlegende Veränderung des Freiheitsbegriffs. Dieser wird nicht mehr als Vermögen der Person gedacht, qua Aneignung einer kulturellen Identität, sich selbst zu gestalten und diese vorgefundene Wirklichkeit weiterzuentwickeln. Freiheit wird vielmehr als Wahlmöglichkeit begriffen. Sie ist nicht mehr ein Vermögen, das durch die sich bildende Person in dieser allererst hervorgebracht werden muss. Der dem bildungstheoretischen Denken noch zugrunde liegende Freiheitsbegriff wird abgelöst durch eine Freiheitsvorstellung, nach der Lernende dann frei werden, wenn sie zwischen verschiedensten Angeboten (Inhalten, Schultypen, Lehrpersonen, Schulen mit besonderem Profil, Lernwegen, Lernformen) wählen können. Im pädagogischen Diskurs gibt dies einen schwachen Sinn.

Der dem pädagogischen Prozess unterlegte ökonomische Freiheitsbegriff löst auch den «pädagogischen Bezug» auf. Hier wird über den Aufbau einer tragfähigen, langfristigen, sachlich begründeten personalen Beziehung Bildung erst möglich, der schnelle Klassen-, Themen- oder Schulwechsel ist dysfunktional. Der Kunde aber muss wählen und kurzfristig wechseln können.

Der Begriff «Kunde» steht für einen bildungspolitischen Systemwechsel, mit dem die bisherige Logik des Systems und der Lehrpersonen gebrochen werden soll.

---

### **Vordergründige Eindeutigkeit**

Im Warenverkehr soll idealiter der Kunde bestimmen, welche Waren nachgefragt werden. Wir wollen in der weiteren Betrachtung einmal ausser Acht lassen, dass diese zentrale Auffassung eines ökonomischen Freiheitsbegriffs weitgehend Ideologie ist. Den einzelnen Individuen stehen nicht nur unterschiedliche finanzielle Möglichkeiten zur Verfügung, sondern ihnen stehen heute z.B. Werbeindustrien gegenüber, deren wesentliche Aufgabe darin besteht, das, was dann Nachfrage genannt wird, allererst zu erzeugen. Ohne diese zweite grosse Industrie, würde sich die Nachfrage drastisch reduzieren.

*Freiheit ist nicht mehr ein Vermögen, das durch die sich bildende Person in dieser hervorgebracht werden muss.*

Jedoch impliziert der Kundenbegriff einen mündigen, um seiner Bedürfnisse bewussten Menschen, der aufgrund seiner Entscheidungen bestimmte Konsumwünsche entwickelt und diese als sein Interesse auf dem Markt verfolgt. Der Begriff des Kunden ist also an einen Konsumwunsch und eine diese Wünsche in interessiertes Kauf- und Konsumverhalten umsetzende Person gebunden. Mit dem Begriff lässt sich keine Entwicklungsvorstellung verbinden. Im ökonomischen Denken ist der Kunde immer schon mündig. *Der zentrale Fluchtpunkt des «neuen bildungspolitischen Denkens» ist ein antipädagogischer Begriff, der Kunde.*

Analog der Logik des Kundenbegriffs wären die Schüler bzw. die Eltern die Träger dieses Interesses an der Ware Bildung. Allein dieses Verhältnis allerdings verkennt bereits wesentliche Problemlagen dessen, was schulische Interaktion ausmacht. Es ist unverkennbar, dass sich kindliche oder pubertäre Wünsche nicht zu einer Nachfrage verdichten dürfen, da diese ja gerade das, was Bildung ausmacht, aufheben würden: Dem kindlichen Wissens- und Bedürfnishorizont soll durch Bildung gerade nicht entsprochen, sondern er soll weiterentwickelt werden.

Ähnliches gilt für elterliche Bedürfnisse. Es ist richtig und legitim, dass diese alle Möglichkeiten der Förderung und der Promotion ihrer Kinder nutzen. Gerade deshalb jedoch bedarf es einer Institution, die diesen Kundenwünschen einen gesellschaftlichen Massstab entgegensetzt, der eine andere als die elterliche Interessenlage entgegensetzt. Auch hier ist der Kundenbegriff bzw. die Ausrichtung der Schule an ihren elterlichen Kunden kein geeigneter Fluchtpunkt einer Bildungsinstitution.

Natürlich kommt das «neue bildungspolitische Denken» um diese Tatsachen nicht herum. Darum wird der Kundenbegriff auf alle Personen, Institutionen oder Systeme ausgedehnt, die direkt oder indirekt Bedürfnisse gegenüber der Schule formulieren (s. Brüllmann 1997, S. 36; Schedler 1996, S. 36–40). Der Kundenbegriff, der im ökonomischen Denken an eine Person gebunden war, die eine Bedürfnislage in eine interessengebundene Kaufhandlung umsetzen konnte, wird jetzt auf Institutionen und sogar Systeme ausgedehnt. Der Kunde wird identisch mit der Gesellschaft. Alle bildungstheoretischen, bildungssoziologischen und erziehungswissenschaftlichen Differenzierungen zum Verhältnis von Schule und Klientel, von Schule und Elternhaus, von Schule und Gesamtgesellschaft werden hier eingeebnet. Das neue Denken fällt weit hinter den Problemhorizont bisheriger Erörterungen zu diesem Problemkontext zurück. Dies nicht wahrzunehmen, macht die Mediokrität des «neuen bildungspolitischen Denkens» aus. Im bildungspolitischen Sprachgebrauch sind die Kunden einmal die Schüler, die Eltern, die Wirtschaft, die Gesellschaft – sind alles und zugleich nichts. Die Bedürfnisse der Kunden sind gleichgültig, d.h. gleichgültig.

*Die Bedürfnisse der Kunden sind gleichgültig, d.h. gleichgültig.*

---

## Bildungspolitische Deregulierung

In Teilen der Schweiz wird augenblicklich eine neoliberale Bildungspolitik zu realisieren versucht, die in den USA und GB bereits vollzogen ist. Mit der Senkung der Staatsquote entsteht ein Druck auf das Bildungswesen und es wird eine Bildungspolitik eingeleitet, in der es zentral um den Rückgang staatlicher Leistungen geht. Die Deregulierungsprozesse in den USA und GB verdanken sich eben dieser Logik. Eine angebotsorientierte Wirtschaftspolitik und der Rückgang staatlicher Leistungen für das Bildungswesen haben dort bereits zu einer Transformation der Bildungssysteme geführt. Es macht deshalb Sinn, die beiden bisher vertretenen Thesen, dass Autonomie- und Kundenbegriffe im «neuen bildungspolitischen Denken» ideologische Chiffren für ihr Gegenteil sind, auf dem Hintergrund dieser Entwicklungen zu «überprüfen».

*Eine angebotsorientierte Wirtschaftspolitik hat bereits zu einer Transformation der Bildungssysteme geführt.*

### *Grossbritannien*

Die Transformation des Bildungswesens in Grossbritannien geschieht in den achtziger Jahren (s. dazu Jones 1989). Das System wurde zentral durch Ministerien (Erziehungsdirektionen) gesteuert und zeichnete sich durch eine korporative Machtstruktur aus. Es existierte kein zentraler Lehrplan und der schulische Alltag war durch das auch in Kontinentaleuropa etablierte Klassenlehrerprinzip, das eine Autonomie der Lehrkräfte im Unterricht garantierte, gekennzeichnet. Dadurch fehlte für die Profession ein Legitimationsdruck, ein Umstand, der aktuell in der Schweiz immer wieder betont wird. Die Profession orientierte sich an der Idee der Chancengleichheit als zentraler pädagogischer Legitimationsidee.

Dieses System ist heute durch Schulen mit einem Globalhaushalt ersetzt, was als Schulautonomie bezeichnet wird. Die Schulen orientieren sich am Markt und an einem nun eingeführten zentralen Lehrplan. An die Stelle der Autonomie der Klassenlehrer und -lehrerinnen ist ein starkes Schulmanagement getreten, das zentrale Vorgaben bis in die einzelnen Schulklassen hinein umzusetzen sucht. Die Profession kommt nun, wie jede einzelne Schule, unter einen Anpassungsdruck durch den Markt. Chancengleichheit als pädagogische Orientierung wird ersetzt durch Effektivität und Leistung nach zentralen Standards (National Curriculum und zentral festgelegte Abschlussprüfungen am Ende des Schuljahres).

Dieser Systemwechsel führt nun dazu, dass keine der Schulen Vermarktungsperspektiven ignorieren kann. Diese werden zur zentralen Planungskategorie. Ökonomisch autonom, wird der ursprüngliche Begriff pädagogischer Autonomie, in dem es um einen tendenziell gesellschaftlich entlasteten Raum für Kinder und Jugendliche ging, entleert. Die Schulen leiden jetzt unter einer Finanzierungsunsicherheit, da die Finanzierung über ein zentrales Benchmarking (Vergleich der Leistungen der Schulen durch zentrale Leistungstests der Schüler) geschieht. Aus diesem Grund konstruieren Schulen ein Bild, welches ein bestimmter Teil der Eltern (finanzstarke Eltern) will. Denn diese tragen nun einen erheblichen Anteil der schulischen Etats.

Das zentrale Finanzierungsmodell führt dazu, dass bei Anmeldungen Schüler bevorzugt werden, die die Position der Schule verbessern (leistungsstarke, angepasste Schüler). In der u.g. Studie wurden schulische Strategien festgestellt, mit deren Hilfe Schulen versuchen, als problematisch angesehene Schüler abzuwimmeln. Die internen pädagogischen Ressourcen werden auf Schüler verwandt, die höhere Leistung erwarten lassen (Ball u.a. 1994, S. 17; s. dazu für die USA auch Steiner-Khamsi 1997; unter systematischen Gesichtspunkten Forneck 1997). Die Förderung von Kindern und Jugendlichen ist also nicht in erster Linie auf pädagogische, sondern auf ökonomische (Ranking der Schule) Überlegungen ausgerichtet. Entsprechend wird auch das Lehrer- bzw. Lehrerinnenhandeln verändert: Die Orientierung an pädagogischen Prinzipien wird verdrängt durch die Orientierung an ökonomischen Zielen (für die USA s. Murphy 1996, S. 62).

Auch die schichtspezifischen Unterschiede werden durch die Schulwahl verstärkt. So suchen Mittelschichtseltern aktiv und unter Einsatz erheblicher Zeitressourcen eine gute Schule für ihre Kinder. Eltern aus dem Arbeitermilieu nehmen umstandslos die lokale Schule (Wohn- und Schichtsegregation) (Ball 1993, Ball 1994, S. 19)

*Durch die Ausrichtung an ökonomischen Imperativen ergibt sich ein Trend zu neuer Uniformität.*

Durch die Ausrichtung an ökonomischen Imperativen ergibt sich ein Trend zu neuer Uniformität: Statt der pädagogischen Vielfalt richten sich die Schulen an begehrten, privaten Schulen aus, da sie sich so höhere Einnahmen erhoffen. Allerdings setzen Profile, Leitbilder und Qualitätsanstrengungen von Schulen die Effekte der Wohnsegregation nicht ausser Kraft: Schulen in einem «schlechten» Umfeld erhalten ein schlechtes Ranking, dadurch ein geringeres Budget, dadurch eine schlechtere Personalsituation und Ausstattung. Daraus resultiert vielfach ein weiteres Abrutschen auf dem Ranking. Soziale Ungleichheit wird so durch das Bildungssystem verstärkt.

Auch unter der oben angesprochenen Allgemeinheit der Bildungsinhalte tendiert das Bildungssystem nach dem Systemwechsel zur Atomisierung. Es entstehen eine Reihe von Minoritätenschulen, die die Integration dieser Kinder und Jugendlichen noch erschweren. Allerdings etabliert sich auch eine neue Standardisierung: Die Eliteschulen mit Ausschlusscharakter werden das neue Mass der Dinge. Die überwiegende Anzahl der «mittelmässigen» und «schlechten» Schulen orientieren sich an den Konzepten der Eliteschulen. Das, was wir heute empathisch Reformpädagogik nennen, bleibt auf der Strecke.

#### USA

Die in den USA historisch entstandene Auffassung von der Privatinitiative und -verantwortung, von demokratischen, individuellen Freiheitsrechten und die unter der Reagan-Administration unterstützte Deregulierungspolitik haben dazu geführt, dass es eine Spaltung des Bildungssektors in private und öffentliche Schulen gibt. Dabei bevorzugen die leistungs- und die finanzstärkere Klientel Privatschulen, so dass sich eine Zweiklassen-

teilung des Bildungssystems abzeichnet (Smith, Meier 1995, S. 47–61). In bestimmten Städten der USA verstärkt die Schulwahl die innerstädtischen Schulprobleme in erheblichem Ausmass (Lee, Croninger, Smith 1996, S. 87). Dabei macht sich das Fehlen bzw. die Schwäche einer an öffentlichen Aufgaben orientierenden Schuladministration (durch deren Abbau) negativ bemerkbar (Smith, Meier 1994, S. 555). Daneben rekrutieren Privatschulen ihre Klientel aufgrund religiöser bzw. ethnischer Profile. Schüler und Schülerinnen hingegen wählen Minoritätenschulen aufgrund problematischer Motive. So entscheiden sich z.B. Schüler afrikanisch-amerikanischer Herkunft für eine ethnisch-orientierte Schule aufgrund von Furcht bzw. von Misstrauen gegenüber Weissen (Stuart Wells 1996, S. 31). Ähnliche Motive ethnischer und religiöser Art für die Schulwahl lassen sich nicht nur bei den Schülerinnen und Schülern, sondern auch bei den Eltern nachweisen (Hening 1996, S. 114–115). Die anomischen Kräfte religiöser und ethnischer Zersplitterung werden so durch das private Schulwesen bzw. durch marktorientierte Schulwahlprogramme nochmals verstärkt (Smith, Meier 1995, S. 75–77). Auf einer Makroebene können Smith und Meier aufgrund einer sorgfältig angelegten Überprüfung und des Vergleichs von «comprehensive tests» nachweisen, dass die Eröffnung eines Bildungsmarkts in den USA und damit der Schulwahl keines der versprochenen Probleme löst (Smith, Meier 1995, S. 104). Vielmehr, so argumentieren Moore und Davenport, führe dies dazu, dass sich einige Schulen gegenüber anderen Vorteile verschafften (Moore, Davenport 1989). Allerdings scheinen lokale Schulwahlprogramme, die von lokalen Schulbehörden zur Förderung bestimmter ethnischer Gruppen angeboten werden, neben negativen durchaus auch positive Effekte zu haben. So profitierten von einem in San Antonio, Texas, durchgeführten Schulwahlprogramm für lateinamerikanische Schüler, in dem mehrsprachiger Unterricht angeboten wurde, vor allem Mädchen. Die eigentlichen Wahlkriterien hingen allerdings auch hier vom Bildungsstand der Eltern, insbesondere der Mutter, und den Bildungserwartungen der Eltern ab (Martinez et al. 1996, S. 66). Durchgängig kann festgestellt werden, dass sich in Gebieten mit starker Segregation diese auf die Schulwahl auswirkt.

*Die Wahlkriterien hingen vom Bildungsstand der Eltern und den Bildungserwartungen der Eltern ab.*

In einer empirischen Auswertung der Daten des «Milwaukee choice program» kommt Witte zur Auffassung, dass «eine grössere Wahl und elterlicher Enthusiasmus bis heute nicht zu effektiveren Schulen geführt hätten»<sup>1</sup> (Witte 1996, S. 136).

Für die hiesige Diskussion von entscheidender Bedeutung ist das Entstehen von «profit educational companies», die pädagogische Innovation definieren (Steiner-Khamsi 1997, S. 30). Sie entstehen in der Masse, in der sich öffentliche bzw. staatliche Institutionen aus der Verantwortung für das Bildungswesen zurückziehen. Durch den ökonomischen Druck werden die von diesen Firmen entwickelten curricularen und didaktischen Produkte standardisiert, um hohe Verkaufszahlen realisieren zu können. An die Stelle der Vielfalt tritt eine Ausdünnung der Reformmodelle. Es ist deshalb auch nicht verwunderlich, dass angesichts dieser Entwicklung ein Grossteil der ursprünglich die Deregulierung begrüssenden

engagierten Lehrer demotiviert und enttäuscht ist. Wesentliche Handlungskompetenzen gehen der Profession verloren und werden von Privatfirmen ausgefüllt (s. Spreen 1996).

Damit aber hat sich das angestrebte Ziel, mehr Autonomie für die Schulen, in sein Gegenteil verkehrt. US-amerikanische Schulen sind in vielfältiger Weise abhängiger, denn Schweizer «nicht-autonome Schulen». Damit wird auch der ideologische Charakter der us-amerikanischen Reformen deutlich. Hinter der Forderung nach Leistung (excellence) steht der Versuch eines postindustriellen, technokratischen Umbaus des Bildungssystems (Fischer, Mandell 1994, S. 132).

---

## Modernisierung des Bildungssystems

Führt man sich die hier zusammengestellten Ergebnisse der bildungspolitischen Deregulierung vor Augen, dann wird man der «Leistungsfähigkeit» unseres Bildungssystems gewahr. In der us-amerikanischen Debatte wird augenblicklich denn auch das gefordert, was bei uns im «neuen bildungspolitischen Denken» gerade abgeschafft werden soll. So hält Fennimore als Konsequenz aus der Einführung und Verbreitung marktorientierter Schulwahlprogramme fest, dass es auf eine Festigung und Verbesserung der öffentlichen Schulen, ein verstärktes Engagement für soziale und ethnische Gerechtigkeit im Bildungswesen ankomme (Fennimore 1996, S. 54–55). Gleichwohl muss es zukünftig um die Frage gehen, was an den guten Schweizer Schulen notwendigerweise verbessert werden muss. Damit ist auch ausgesagt, dass es nicht so bleiben kann, wie es augenblicklich ist, weil sich die kulturellen und gesellschaftlichen Verhältnisse dafür zu sehr verändert haben. Insbesondere ist zu fragen, ob es einen anderen als den ökonomisch orientierten und technokratischen Umbau des Bildungswesens in einer postindustriellen Gesellschaft gibt.

*Es muss um die Frage gehen, was an den guten Schweizer Schulen notwendigerweise verbessert werden muss.*

---

## Literatur

- S.J. Ball*, Education Markets, Choice and Social Class: The Markets as a Class Strategy in the UK and the USA, in: *British Journal of Sociology of Education* 14, 1993, S. 2–3
- S.J. Ball, R. Bowe, S. Gewirtz*, Market Forces and Parental Choice, in: *S. Tomlinson*, 1994, S. 13–26
- B. Brüllmann*, New Public Management und Schule. Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung des Konzepts der wirkungsorientierten Verwaltungsführung auf das System Schule, Lizentiatsarbeit Universität Zürich 1997
- B.S. Fennimore*, Equity is not an option in Public Education, in: *Educational Leadership* 10, 1996, S. 53–55
- F. Fischer, A. Mandell*, Bildungspolitik und die postindustrielle Transformation: «Excellence» als technokratische Ideologie, in: *Sünker u.a.* 1994, S. 120–144
- H.J. Forneck*, Funktion von Schule in gefährdeter Gesellschaft, in: *S. Grossenbacher, W. Herzog, F. Hochstrasser, R. Rueggsegger (Hrsg.)*, Schule und soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft, Bern: 1997
- B. Fuller, R.F. Elmore*, Who chooses? Who loses? Culture, Institutions, and the unequal effects of school choice, New York: 1996
- J.R. Henning*, The Local Dynamics of Choice: Ethnic Preferences and Institutional Responses, in: *Fuller* 1996, S. 95–117
- K. Imhoff*, Wettbewerb überall? Perspektiven der Volksschule. mss Zürich: 1996
- K. Jones*, Right Turn: The Conservative Revolution in Education, London: 1989
- V.E. Lee, R.G. Croninger, J.B. Smith*, Equity and Choice in Detroit, in: *Fuller* 1996, S. 70–91

- V. Martinez, K. Godwin, F.R. Kemerer, Public School Choice in San Antonio: Who Chooses and with What Effects; in: Fuller 1996, S. 50–69
- D. Moore, S. Davenport, School choice: The new, improving machine, Chicago: 1989
- J. Murphy, Why Privatization Signals a Sea Change in Schooling, in: Educational Leadership 10, 1996, Vol. 54, No.2, S. 60–62
- K. Schedler, Ansätze einer wirkungsorientierten Verwaltungsführung. Von der Idee des New Public Managements zum konkreten Gestaltungsmodell: Fallbeispiel Schweiz, Bern: 1996
- K.B. Smith, K.J. Meier, Politics, Bureaucrats, and Schools, in: Public Administration Review, November, December 1994, Vol. 54, No. 4
- K.B. Smith, K.J. Meier, School Choice. Panacea or Pandora's Box?, in: phi Delta Kappan, Vol. 77, 1995, No. 4
- C.A. Spreen, Equity and Decentralization: A Comparison of School Reform in Chicago, New York and Los Angeles. Paper presented on the Conference «Atonomy of schools» migration and equality of chances, Frankfurt a.M.: 1996
- G. Steiner-Khamsi, Lehren aus Deregulierung und Schulwahl in den USA: Was kann das Schweizer Bildungssystem als «Späteinsteigerin» erwarten?, in: VPOD-Magazin, 100/1997, S. 28–39
- A. Stuart Wells, African-American Student's View of School Choice, in: Fuller 1996, S. 25–49
- H. Sünker, D. Timmermann, F.H. Kolbe (Hrsg.), Bildung, Gesellschaft soziale Ungleichheit, Frankfurt a.M.: 1994
- S. Tomlinson (Hrsg.), Educational Reform and its Consequences, London: 1994
- J.F. Witte, Who Benefits from Milwaukee Choice Program?, in: Fuller 1996, S. 118–137

---

#### **Anmerkung**

- <sup>1</sup> «But wider choice and parental enthusiasm have not yet led to more effective schools.»