

Privatschulen in Deutschland



Privatschulen in Deutschland

Trends und Leistungsvergleiche

> Klaus Klemm Lars Hoffmann Kai Maaz Petra Stanat

ISBN: 978-3-96250-057-3

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Abt. Studienförderung

Redaktion: Marei John-Ohnesorg, Marion Stichler, Michael Taugner

Satz & Umschlaggestaltung: minus Design, Berlin

Illustration Cover: © robuart/Shutterstock

Druck: Brandt GmbH, Bonn Printed in Germany 2018

INHALT

Vo	rwort	5	
Zus	sammenfassung	9	
Ein	leitung	11	
1.	Staat und Schule – Ein wechselhaftes Verhältnis	12	
2.	Expansion der allgemeinbildenden Privatschulen	17	
3.	Der rechtliche Rahmen	21	
4.	Träger der Privatschulen	24	
5.	Rahmenbedingungen schulischen Lernens in Privatschulen	25	
6.	Finanzierung der Privatschulen	29	
7.	Befunde zum Schulwahlverhalten von Erziehungsberechtigten	34	
8.	Schüler_innen der Privatschulen	37	
9.	Im Mittel erreichte Kompetenzen von Schüler_innen privater und öffentlicher Schulen	42	
10.	Perspektiven der Privatschulen	52	
11.	Privatschulen in Deutschland – Ein Resümee	55	
Lite	Literaturverzeichnis		
Tak	Tabellenanhang		

VORWORT

Für die einen sind sie elitäre Einrichtungen, Angebote vor allem für Kinder und Jugendliche reicher Eltern. Für manche sind sie sogar ein Beleg dafür, dass Bildung käuflich ist. Für andere sind sie eine willkommene Bereicherung des öffentlichen Schulwesens, weil sie die Vielfalt der Bildungsangebote fördern und Qualitätsentwicklung durch Wettbewerb ermöglichen. Nicht wenige halten sie für die innovativeren und reformfreudigeren Schulen.

Die Kontroverse um das Privatschulwesen in Deutschland hält an. Die Positionen können unterschiedlicher kaum sein und nicht selten sind sie interessengeleitet. Grundlagen zu schaffen für eine rationale Argumentation, ist das Anliegen dieser Studie. Sie will einen prägnanten, soweit möglich datengestützten Überblick über das Privatschulwesen in Deutschland geben und die vom Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung im Jahr 2011 vorgelegte Studie aktualisieren.

Die Studie zeigt: Von einem überwältigenden Ansturm auf private Schulen, von einer Flucht aus öffentlichen Schulen zu sprechen, scheint unangemessen. Im Schuljahr 2015/2016 haben ca. 9% der Schüler_innen in Deutschland die mehr als 3.600 allgemeinbildenden privaten Schulen besucht. Der Anteil hat sich seit 1992 nahezu verdoppelt, ist aber im Wesentlichen auf einen Nachholeffekt in den ostdeutschen Ländern zurückzuführen. Unbestritten ist, dass Privatschulen an Bedeutung gewonnen und ihr Wachstumspotenzial möglicherweise noch nicht ausgeschöpft haben. Aber im Vergleich zu Ländern wie den Niederlanden, wo ca. 70 Prozent aller Schüler_innen in Privatschulen unterrichtet werden, sind Privatschulen bei uns zurzeit noch immer eher die Ausnahme als die Regel.

Wo öffentliche Schulen fehlen, werden häufig private Schulen gegründet, nicht selten Zwergschulen. Hier stellt sich die Frage, inwieweit der Staat, der für das Schulwesen verantwortlich ist, sich vollends mit eige-

nen Schulen aus ländlichen Regionen zurückziehen und die Schulversorgung freien Trägern gänzlich überlassen sollte. Solche Fälle gibt es. Sollen konfessionslose Kinder eine kirchliche Schule besuchen müssen? Sollen Eltern, die eine reformpädagogische Orientierung nicht wollen, ihr Kind trotzdem auf einer solchen Schule anmelden müssen? Wenn ja, wer zahlt das Schulgeld?

Auch das wird deutlich: Private Schulen sind nur bedingt privat, denn ihre Kosten werden weit überwiegend vom Staat finanziert. Sie haben einen grundsätzlichen Anspruch auf Subventionierung, der von den Ländern erfüllt wird. Die von einzelnen freien Trägern vorgetragene Behauptung, das Privatschulwesen insgesamt sei wegen einer unzureichenden staatlichen Finanzhilfe existentiell gefährdet, ist schwer nachvollziehbar – zumal angesichts der kontinuierlich wachsenden Zahl privater Schulen.

Problematisch ist jedoch, dass dem Verbot der Sonderung nach den Besitzverhältnissen in einzelnen Ländern nicht ausreichend Beachtung geschenkt wird. Es ist im Grundsatz nicht zu beanstanden, dass Ersatzschulen zur Finanzierung ihres Eigenanteils Schulgeld verlangen. Aber die zum Teil beträchtliche Höhe der Gebühren kann als Verstoß gegen das Prinzip der Chancengleichheit gedeutet werden, als Verstoß gegen den vom Verfassungsgeber verfolgten sozialstaatlichen, egalitären Ansatz, eine Etablierung von Standesschulen zu verhindern. Dies zu unterbinden, ist Aufgabe der Länder und dringend geboten.

Privatschulen sind frei bei der Gestaltung des Schulbetriebs nach eigenen pädagogischen, religiösen und weltanschaulichen Grundsätzen. Entsprechend unterschiedlich sind ihre pädagogischen Konzepte. Programmatisch setzen sie nicht selten auf ein ganzheitliches Bildungsverständnis, auf eine Pädagogik vom Kind aus. Sie betonen dabei den Erziehungsauftrag der Schule und verstehen sich eher als Lernwerkstatt denn als Lehranstalt. Sie fördern die Vielfalt des Schulangebots, indem sie Angebote für unterschiedliche Vorstellungen von Bildung und Erziehung unterbreiten. So gesehen sind sie eine Bereicherung des Schulwesens. Individuelle Förderung, Ganztag, das Verständnis von Schule als Lern- und Lebensraum – das wird jedoch längst auch in öffentlichen Schulen großgeschrieben.

Die vorliegende Studie zeigt, dass private Schulen qualitativ nicht besser sind als öffentliche. Empirische Evidenz für die vermeintliche generelle Überlegenheit privater Schulen findet sich nicht. Gemessen an den

erreichten Kompetenzständen unterscheiden sich die Bildungserfolge der Kinder und Jugendlichen aus Schulen in privater und öffentlicher Trägerschaft nur geringfügig in einem Einzelbereich, sofern man die Effekte des sozial selektiven Zugangs zu Privatschulen berücksichtigt. Damit bestätigen aktuelle Daten die bisherigen Befunde.

Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund besuchen deutlich seltener private Schulen; jene aus Elternhäusern, die über einen höheren Bildungsstand verfügen und finanziell bessergestellt sind, hingegen erheblich häufiger. Klientel privater Schulen sind oft Eltern aus gehobenen Milieus und der bürgerlichen Mitte, die private Schulen aufsuchen, weil sie für ihre Kinder Milieunähe und Vorteile durch Distinktion suchen. Privatschulen scheinen denen, die auf Abgrenzung und Statussicherung bedacht sind, eine Option zu bieten, ihre Intentionen im Bildungsbereich umzusetzen – mit möglicherweise problematischen Folgen für den Zusammenhalt der Gesellschaft. Wie sollen junge Menschen unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft einander verstehen lernen, wenn sie keine gemeinsamen Erfahrungen machen konnten? Wie soll sich so Empathie, wie Solidarität entwickeln? Weil Schulen eine Sozialisationsfunktion zu erfüllen haben, ist es wichtig, die Privatschulen danach zu befragen, wie sie diese erfüllen wollen.

Dass soziale und ethnische Segregation durch das Privatschulwesen verstärkt werden, ist ein problematischer Befund. Allerdings dürfen wir eines nicht vergessen: Das größere Problem ist die Selektivität unseres Bildungswesens insgesamt. Sonderung nach Herkunft gibt es nämlich auch dort, wo kein Schulgeld verlangt wird – im öffentlichen Schulsystem.

Die künftige Entwicklung privater Schulen wird auch davon abhängen, inwieweit es ihnen gelingen wird, den absehbaren Lehrkräftebedarf zu decken. Hier stehen sie in Konkurrenz zu öffentlichen Schulen, die jedoch als Vorteil oft den Beamtenstatus und höhere Gehälter anbieten können. Andererseits werden sich alle Schulen auf eine zunehmend heterogene Schülerschaft einstellen müssen – denken wir etwa an die Einführung inklusiver Schulen oder an den weiter steigenden Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Erscheinen öffentliche Schulen damit überfordert, könnte sich der Trend zu privaten Schulen, könnten sich Segregationstendenzen verstärken. So gesehen hängt die Zukunft öffentlicher Schulen auch vom erfolgreichen Umgang mit Heterogenität ab.

Wir danken den Autor_innen dieser Studie Prof. i.R. Dr. Klaus Klemm, Universität Duisburg-Essen, Lars Hoffmann, IQB, Prof. Dr. Petra Stanat, IQB, sowie Prof. Dr. Kai Maaz, DIPF, für die Erstellung dieser Studie. Wir hoffen, damit die weitere Debatte zu Trends und Perspektiven privater und öffentlicher Schulen auf Grundlage neuer Daten zu befördern, und wünschen eine spannende Lektüre.

B. Jewylcecep

Burkhard Jungkamp

Staatssekretär a.D.

Moderator des Netzwerk Bildung

ZUSAMMENFASSUNG

In Deutschland ist das Recht zur Errichtung von Schulen in privater Trägerschaft durch das Grundgesetz gewährleistet. Auf dieser Grundlage arbeiteten 2016/17 mehr als 3.600 allgemeinbildende Schulen, die von etwa 750.000 Schüler_innen besucht werden. Bezogen auf die Gesamtheit aller Kinder und Jugendlichen an allgemeinbildenden Schulen sind dies 9,0 Prozent. In den 25 Jahren seit 1992 (frühere Daten liegen für Gesamtdeutschland nicht vor) hat sich der Besuch der Schulen in privater Trägerschaft nahezu verdoppelt: von 4,8 Prozent auf die bereits genannten 9,0 Prozent.

Der Zuwachs im Verlauf dieser Jahre ist in erster Linie auf Entwicklungen in den ostdeutschen Ländern zurückzuführen, in denen 1992 erst 0,9 Prozent und 2016 dann 9,9 Prozent der Kinder und Jugendlichen Schulen in privater Trägerschaft besuchten. In den westdeutschen Ländern war das Wachstum bei der Anwahl der Schulen in privater Trägerschaft deutlich schwächer ausgeprägt: In den 25 Jahren entwickelte sich die entsprechende Quote von 1992 erst 6,1 Prozent auf 2016 dann 8,8 Prozent. Dem Zuwachs um 9,0 Prozentpunkte im Osten steht ein Zuwachs von nur 2,7 Prozentpunkten im Westen des Landes gegenüber, allerdings bei deutlich unterschiedlichem Ausgangsniveau.

Das im Grundgesetz gewährleistete Recht zur Errichtung von Schulen in privater Trägerschaft steht unter dem Vorbehalt des Sonderungsverbotes: Es ist an die Bedingung geknüpft, dass eine Sonderung der Schüler_innen durch das Erheben eines überhöhten Schulgeldes nicht erfolgt. Gestützt auf eine Reihe verwaltungsgerichtlicher Entscheidungen kann davon ausgegangen werden, dass ein Verstoß gegen das Sonderungsverbot vorliegt, wenn der Durchschnitt des von den Eltern gezahlten monatlichen Schulgeldes 160 Euro übersteigt. Neueren Erhebungen zu Folge liegt in den Ländern Deutschlands, in denen Schulgeld erhoben wird, dieses im Mittel zwischen 170 und 300 Euro.

Die Sorge, die Schulen in privater Trägerschaft könnten gegen das Sonderungsverbot verstoßen, ist nicht unbegründet. Deren Schülerschaft unterscheidet sich schon heute von der Zusammensetzung in öffentlichen Schulen: In den Schulen in privater Trägerschaft ist der Anteil der Schüler_innen mit einem Migrationshintergrund geringer und der soziale Status der Kinder und Jugendlichen höher.

Analysen zeigen, dass die Unterschiede zwischen den an Schulen in privater Trägerschaft und an öffentlichen Schulen im Mittel erreichten Kompetenzen in den Grundschulen ebenso wie in den weiterführenden Schulen nur geringfügig sind, sofern dabei berücksichtigt wird, dass sich die Schüler_innenschaft dieser Schulen hinsichtlich wichtiger lern- und leistungsrelevanter Merkmale (sozioökonomischer Status, Familiensprache, Geschlecht) unterscheidet. Lediglich für die Kompetenzbereiche 'Zuhören' (Deutsch) und Hörverstehen (Englisch) gilt dies nicht: Hier erzielen die Schüler_innen der Schulen in privater Trägerschaft auch bei Kontrolle wichtiger lern- und leistungsrelevanter Merkmale bessere Leistungsergebnisse.

FINI FITUNG

Seit 1992, dem ersten Jahr, zu dem gesamtdeutsche Daten vorliegen, hat sich der Anteil der Schüler_innen, die eine allgemeinbildende Schule in privater Trägerschaft besuchen, deutschlandweit von seinerzeit erst 4,8 Prozent auf 9,0 Prozent im Jahr 2016 annähernd verdoppelt. Dieser Expansionsprozess bildet den Ausgangspunkt für die hier vorgelegte Studie, die Schulen in privater Trägerschaft innerhalb des deutschen Schulwesens beleuchtet. Dazu wird im Folgenden zunächst einleitend ein kurzer Rückblick auf das Verhältnis von Staat und Schule geboten (1). Dem schließt sich eine Darstellung des Expansionsprozesses der Schulen in privater Trägerschaft an (2), gefolgt von einer knappen Skizzierung des rechtlichen Rahmens dieser Schulen (3). Fortgeführt wird die Analyse mit einer Auflistung der unterschiedlichen Träger dieser Schulen (4), der Rahmenbedingungen schulischen Lernens der Schulen in privater Trägerschaft (5) sowie ihrer Finanzierung (6). Die daran anschließenden Abschnitte befassen sich mit den Erwartungen, die Eltern haben, wenn sie ihre Kinder an einer Schule in privater Trägerschaft anmelden (7), mit der Zusammensetzung der Schülerschaft dieser Schulen (8), mit einem Vergleich der im Mittel erreichten Kompetenzen von Schüler_innen an Schulen in öffentlicher und in privater Trägerschaft (9) und den Perspektiven der privat getragenen Schulen (10). Ein Resümee schließt unsere Studie ab (11).

1. STAAT UND SCHULE: EIN WECHSELHAFTES VERHÄLTNIS

Ein Rückblick in die Geschichte des Schulrechts und des Verhältnisses von Schule und Staat zeigt: Die Entwicklung des öffentlichen Schulwesens ist Teil eines Prozesses, "in dem sich der moderne zentralistische Staat herausbildet" (Leschinsky & Roeder 1976, S. 44). Die im 18. Jahrhundert anwachsende Kontrolle der Schulbildung durch den Staat ist Ausdruck seiner auf Ausweitung staatlicher Zentralgewalt bedachten Politik. Vor diesem Hintergrund ist das 1780 von Friedrich II. befohlene und von seinem Nachfolger 1794 in Kraft gesetzte Allgemeine Landrecht für die preußischen Staaten zu verstehen. Mit Blick auf Schulen und Universitäten heißt es im Zweiten Teil, Band II, §1: Sie "sind Veranstaltungen des Staates (...)" und in §3 "Wer eine Privaterziehungs- oder sogenannte Pensionsanstalt errichten will, muß bey derjenigen Behörde, welcher die Aufsicht über das Schul- und Erziehungswesen des Orts aufgetragen ist, seine Tüchtigkeit zu diesem Geschäfte nachweisen, und seinen Plan, sowohl in Ansehung der Erziehung, als des Unterrichts, zur Genehmigung vorlegen." Und weiter schreibt §12 vor: "Gemeine Schulen, die dem ersten Unterricht der Jugend gewidmet sind, stehen unter der Direction der Gerichtsobrigkeit eines jeden Orts, welche dabei die Geistlichkeit der Gemeine, zu welcher die Schule gehört, zuziehen muß" (Michael & Schepp, 1993, S. 70f.).

Der Entwurf für eine deutsche Reichsverfassung des Jahres 1849, der damals am Widerspruch einiger größerer Länder scheiterte, wollte die Rolle des Staates stärken und die der Geistlichkeit schwächen. In § 52 heißt es: "Das Unterrichts- und Erziehungswesen steht unter der Oberaufsicht des Staates, und ist, abgesehen vom Religionsunterricht, der Beaufsichtigung der Geistlichkeit als solcher enthoben" (Michael & Schepp, 1993, S. 161). An diese Formulierung knüpft die Weimarer Verfassung 1919 in Artikel 149 an: "Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates; er kann die Gemeinden daran beteiligen" (Michael & Schepp, 1993, S. 235). Artikel 7 (Absatz 1) des Grundgesetzes der Bundesrepublik schließlich führt dies fort: "Das gesamte Schulwesen steht unter Aufsicht des Staates" (Jarass & Pieroth, 2014, S. 273)

Dieser kurze Rückblick auf die Verfassungsgeschichte erinnert daran, dass sich spätestens seit der Mitte des 19. Jahrhunderts der Gedanke durchzusetzen begann, Schulbildung - auch die in privater Trägerschaft - müsse unter staatliche Aufsicht und nur unter diese gestellt werden und nicht länger den Partikularinteressen einzelner gesellschaftlicher Mächte ausgeliefert sein. Dass diese Sichtweise nicht Ausdruck eines deutschen Sonderweges ist, zeigt z. B. ein Blick in das benachbarte Ausland: Im französischen Schulsystem finden sich als Ergebnis eines langen Weges neben den öffentlichen Schulen auch Schulen, die privat getragen werden, aber unter staatlicher Aufsicht stehen (Les établissements d'enseignement privés). In ihnen werden zwischen 15 Prozent (Primarbereich) und 20 Prozent (Sekundarschulen) aller Schüler_innen unterrichtet. Etwa 97 Prozent dieser Schulen stehen mit dem nationalen Bildungsministerium und damit mit dem Staat in einem Vertragsverhältnis (sous contrat), das sie verpflichtet, sich an den Vorgaben des Ministeriums zu orientieren und staatlich ausgebildete Lehrkräfte zu beschäftigen (Kodron, 2013, S. 46). Auch für die privat getragenen Schulen in den Niederlanden, die von etwa 70 Prozent aller Schüler innen besucht werden, gilt, dass sie unter staatlicher Schulaufsicht stehen (van de Ven, 2013, S. 61). Ähnlich wie die Bundesländer in Deutschland – diese im Rahmen des Föderalismus auf der Grundlage des Grundgesetzes – kontrollieren der französische bzw. der niederländische Staat wesentliche Bereiche auch der nicht öffentlich getragenen Schulen.

In Deutschland wurde der Verstaatlichungsprozess der Schule zunächst und für lange Zeit als ein Emanzipationsprozess begriffen, in dessen Verlauf sich Schulbildung schrittweise von vielfältiger Bevormundung befreite - einer Bevormundung durch die Kirche, die als Schulträger, als geistliche Aufsicht und oft genug auch durch ihre Geistlichen als Lehrkräfte auftrat, durch den Adel und durch das Besitzbürgertum, die vielfach Schulhalter waren. Heute ist dieser Prozess allenfalls als Begebenheit aus der Geschichte in Erinnerung. Je weniger er jedoch als Auseinandersetzung um die Befreiung der Schulen aus den unterschiedlichsten Abhängigkeiten erinnert wird, umso mehr verschiebt sich seine Bewertung. In der Verstaatlichung des Schulwesens wird heute häufig weniger die Befreiung aus älteren Abhängigkeiten gesehen und der Staat entsprechend auch nicht mehr als Garant einer relativen Autonomie der Schulen wahrgenommen. Im Gegenteil: Der Prozess der Verstaatlichung wird vielfach als Indienstnahme der Schulen durch den Staat, der die Schulen autoritär und bürokratisch gängelt, gesehen.

Darauf, dass dies in Deutschland besonders ausgeprägt ist, hat die OECD bei der Vorlage der ersten Ergebnisse der PISA-Studie von 2000 ver-

wiesen: Im internationalen Vergleich liegt die Hauptverantwortung bei zentralen Aspekten der Schulpolitik und -verwaltung in Deutschland in besonders geringem Ausmaß bei den Schulen (OECD 2001, S. 350). Der spätere erste Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Hellmut Becker, prangerte dies schon 1954 in seinem Beitrag 'Die verwaltete Schule' mit Blick auf die Schulen der noch jungen Bundesrepublik an. In seiner sehr grundsätzlichen Kritik am Verhältnis von Staat und Schule formulierte er: "Unsere Schule ist eine 'verwaltete Schule'; während die moderne Schule, die ihre geistige Grundlage in der Aufklärung erfuhr, zunächst noch ein Lebenszusammenhang selbstständiger Menschen war, die vom Staat nur überwacht wurde, hat sie sich immer mehr zur untersten Verwaltungshierarchie entwickelt; sie steht heute auf einer ähnlichen Stufe des Verwaltungsaufbaus wie das Finanzamt, das Arbeitsamt, die Ortspolizei und in einem deutlichen Gegensatz zur Selbstverwaltung der Ortsgemeinde" (1993, S. 130).

Mit Blick auf die Schulen der DDR forderte Lothar de Maizière, ihr letzter Ministerpräsident, in seiner Regierungserklärung vor der Volkskammer der DDR 1990: "Es gilt, das bürokratisch-zentralistische System staatlicher Leitung zu beseitigen und zu einem ausgewogenen Verhältnis von staatlicher Verantwortung und gesellschaftlicher Initiative zu kommen (...). Die Kommandostruktur muß durch transparente Entscheidungsprozesse ersetzt werden" (de Maizière, 1990, S. 393). Auf diese aus je unterschiedlichen Kontexten erwachsene Wahrnehmung der schulpolitischen Rolle des Staates bezogen sich in den letzten Jahrzehnten und beziehen sich immer noch zwei unterschiedliche Konzepte: das der Selbstständigen Schule und das der Schule in privater Trägerschaft, von der erwartet wird, dass sie ihre im Vergleich zu öffentlichen Schulen größere Freiheit zur Entwicklung schulindividueller Profile nutzen wird (vgl. dazu Abschnitt 7).

Selbstständige Schulen

Die Kritik Hellmut Beckers aus dem Jahr 1954 griff der Deutsche Bildungsrat, dessen Mitglied Becker war, 1973, also nahezu zwanzig Jahre später, mit seiner Empfehlung "Verstärkte Selbstständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern" auf. In ihr wurde angeregt, die Selbstständigkeit der einzelnen Bildungsinstitutionen zu stärken, insbesondere in den Bereichen der Leitungs- und Organisationszuständigkeit und bei der Beteiligung an Bildungsplanung und Curriculum-Revision (Deutscher Bildungsrat, 1973). Noch einmal zwanzig Jahre später heißt es dann in der Denkschrift der vom damaligen nordrhein-westfälischen Mi-

nisterpräsidenten Johannes Rau einberufenen Kommission 'Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft': "Im Mittelpunkt eines an Selbstgestaltung und Selbstverantwortung orientierten Steuerungskonzepts für den Schulbereich soll dabei die Einzelschule stehen. Sie muss als relativ eigenständige Handlungseinheit gestärkt und rechtlich anerkannt werden. Dem Subsidiaritätsgedanken würde es am besten entsprechen, wenn bei der Schaffung der rechtlichen Voraussetzungen die Rechte der Einzelschule weit, die Rechte der Ebenen oberhalb der Einzelschule jedoch möglichst eng definiert würden." (Bildungskommission NRW, 1995, S. 65).

Dieses Konzept, das unter den Überschriften 'Selbstständige Schule', 'Eigenverantwortliche Schule' oder auch 'Teilautonome Schule' vertreten wird, verfolgt das Ziel, den einzelnen öffentlichen Schulen in den Bereichen der Mittelbewirtschaftung, der Personalauswahl und insbesondere auch der Unterrichtsgestaltung mehr Freiheiten zu geben. Nach Modellversuchen in zahlreichen Bundesländern muss jedoch festgestellt werden, dass zwar einzelne Konzeptelemente implementiert wurden, aber kein einziges Bundesland seinen Schulen insgesamt mehr Selbstständigkeit im Sinne dieses Konzepts gewährt hat.

Schulen in privater Trägerschaft

Neben den öffentlichen Schulen finden sich in allen Bundesländern - auf der Grundlage des Artikels 7 (Absatz 4) des Grundgesetzes (GG) – Schulen in privater Trägerschaft. Bei diesen Schulen wird zwischen Ersatz- und Ergänzungsschulen unterschieden: Der Besuch einer Ersatzschule ersetzt den einer öffentlichen Schule, an ihr können die Schulpflicht erfüllt und die staatlich anerkannten Schulabschlüsse erworben werden. Sie bedürfen einer eigenen staatlichen Anerkennung und sind der staatlichen Aufsicht unterworfen. Auch Ergänzungsschulen sind Schulen in freier Trägerschaft, an denen in der Regel weder die Vollzeit- noch die Teilzeitschulpflicht erfüllt werden kann. Sie bieten Unterrichtsinhalte an, die die der öffentlichen Schulen und der Ersatzschulen ergänzen, aber nicht auf deren Bildungsziele hinführen. Ergänzungsschulen ersetzen also nicht den Besuch einer allgemeinbildenden Schule in öffentlicher oder in privater Trägerschaft, sondern bieten Zusatzangebote, insbesondere im Bereich der beruflichen Bildung – so z. B. als Sprachschulen oder auch Schauspielschulen.

Ersatzschulen – nur von ihnen ist im Folgenden die Rede – unterscheiden sich von den öffentlichen Schulen insbesondere dadurch, dass sie ihre Er-

ziehungsziele, ihren Unterricht und ihr Schulleben auf der Grundlage des ihnen eigenen Weltbildes bzw. einer von ihnen vertretenen pädagogischen Konzeption zu gestalten suchen. Die katholischen und die evangelischen Schulen orientieren sich bei ihrem Erziehungsauftrag ebenso wie in ihrem Unterricht an ihrer je spezifischen christlichen Sicht auf die Menschen und ihre Welt, wobei sie im Prinzip alle Schularten anbieten, die auch die öffentlichen Schulen bereitstellen. Die Waldorfschulen richten sich an der Pädagogik ihres Begründers Rudolf Steiner aus und unterscheiden sich in ihrer organisatorischen Verfassung ebenso wie in wesentlichen pädagogischen Elementen von der Mehrheit öffentlicher Schulen. Ihr Bildungsgang reicht von der ersten Jahrgangsstufe bis zur Abiturprüfung, er kennt – anders als das gegliederte Schulwesen und vergleichbar mit vielen Gesamtschulen – keine leistungsorientierte Aufteilung der Schüler_innen, kennt kein Sitzenbleiben und bevorzugt verbale Beurteilungen an Stelle von Ziffernnoten.

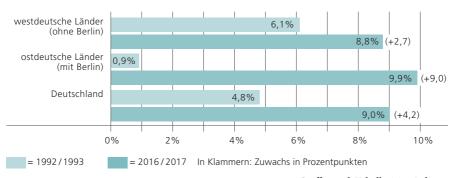
Die weitere große Gruppe anderer allgemeinbildender Schulen in privater Trägerschaft begreift sich als konfessionell, weltanschaulich und politisch neutral: Dazu zählen u.a. die Montessori-Schulen mit ihrem reformpädagogischen Ansatz, die im Bundesverband der Freien Alternativschulen zusammengefassten Schulen sowie die Internationalen Schulen, die ihren Schüler_innen den Erwerb des Internationalen Bakkalaureats anbieten (vgl. die Darstellungen bei Ullrich und Strunck, 2012). Was die Programmatik vieler dieser Schulen in privater Trägerschaft verbindet, ist die Tatsache, dass sie – im Vergleich zur Mehrheit der öffentlichen Schulen – ihren Erziehungsauftrag stärker betonen und darauf verweisen, freier bei der curricularen Gestaltung zu sein und größeren Wert auf individuelle Förderung zu legen. Ob und inwieweit dies ein Treiber für die Expansion der Schulen in privater Trägerschaft war, kann hier nicht geklärt werden.

2. EXPANSION DER ALLGEMEINBILDENDEN PRIVATSCHULEN

Bei der Beschreibung des Expansionsprozesses, der die Schulen in privater Trägerschaft kennzeichnet, wird im Folgenden der Zeitraum von 1992 bis 2016 in den Blick genommen: Für das Schuljahr 1992/93 liegen erstmals gesamtdeutsche Daten vor und für das Schuljahr 2016/17 sind seit Ende 2017 entsprechende Daten verfügbar (Statistisches Bundesamt 2017c). Da die bildungsstatistischen Daten für das Schuljahr 2016/17 erst in der Schlussphase der Erarbeitung der hier vorgelegten Studie veröffentlicht wurden, erfassen die über die Beschreibung des Expansionsprozesses hinausgehenden Analysen jeweils nur den Zeitraum bis 2015/16.

Im Verlauf des Expansionsprozesses hat sich - wie bereits eingangs erwähnt – der Anteil der Schüler_innen, die privat getragene Schulen besuchen, deutschlandweit von 1992 bis zum Jahr 2016 von 4,8 Prozent auf 9,0 Prozent erhöht. Ein differenzierender Blick auf diese Entwicklung lässt regional- und schulartenspezifische Besonderheiten erkennen.

Abbildung 1: Anteile der Schüler_innen in Schulen in privater Trägerschaft an der Gesamtheit der Schüler_innen (nur allgemeinbildende Schulen)



Quellen: vgl. Tabelle 1 im Anhang

Regionalspezifische Ausprägungen

In den westdeutschen Ländern entwickelte sich der Anteil der Schüler_innen privat getragener allgemeinbildender Schulen von 1992 bis 2016 von 6,1 Prozent auf 8,8 Prozent, in den ostdeutschen Ländern (einschließlich Berlins) von 1992 erst 0,9 Prozent auf 2016 dann 9,9 Prozent (vgl. zu diesen und den folgenden Daten Tabelle 1). Eine länderspezifische Betrachtung zeigt, dass beim Anteil der Schüler_innen, die Schulen in privater Trägerschaft besuchen, im Schuljahr 2016/17 bemerkenswerte Unterschiede bestehen: In den westdeutschen Flächenländern zeigt sich eine Spannweite, die von 4,9 Prozent in Schleswig-Holstein bis hin zu 11,4 Prozent in Bayern reicht. In den ostdeutschen Flächenländern sind die länderspezifischen Unterschiede weniger stark ausgeprägt: In Thüringen besuchen 8,9 Prozent und in Mecklenburg-Vorpommern 11,2 Prozent Schulen in privater Trägerschaft. Den drei Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg ist gemeinsam, dass sie Anteile zwischen 9,9 und 10,7 Prozent aufweisen.

Auch beim Zuwachs der Anteile der Schüler_innen in privat getragenen Schulen finden sich zwischen den Ländern deutliche Unterschiede: In Schleswig-Holstein ist dieser Anteil von dem niedrigen Niveau des Jahres 1992 (3,8 Prozent) bis zum Jahr 2016 nur um gut einen Prozentpunkt gestiegen, in Baden-Württemberg dagegen von 1992 bereits 6,0 Prozent um 3,9 Prozentpunkte. In den östlichen Flächenländern, in denen alle Ausgangswerte des Jahres 1992 unter einem Prozent lagen, finden sich deutlich höhere Wachstumswerte: Sie reichen von 8,5 Prozentpunkten in Sachsen-Anhalt und Thüringen bis zu 10,9 Prozentpunkten in Mecklenburg-Vorpommern.

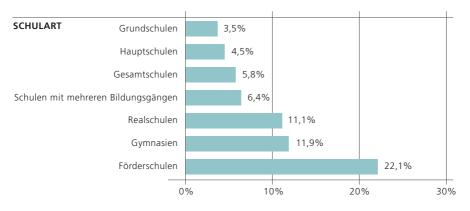
Innerhalb der einzelnen Bundesländer hat sich in den vergangenen Jahren eine besondere Situation der Schulen in privater Trägerschaft ergeben (vgl. Tabelle 2): In einer wachsenden Zahl von Gemeinden - insbesondere in den ostdeutschen Ländern – stellen sie das einzige örtliche Schulangebot dar. Vielfach haben die Versuche der Länder und insbesondere der öffentlichen Schulträger, gefährdete Schulstandorte durch die Zulassung sehr kleiner Klassengrößen, durch die Ermöglichung eines jahrgangsübergreifenden Unterrichts und auch durch die Zusammenführung von zwei oder mehreren kleinen Schulen zu einer Schule unter einer Schulleitung mit mehreren Zweigstellen nicht ausgereicht, um Schulstandorte zu erhalten. In diesen Fällen sind in den vergangenen Jahren im Bereich der allgemeinbildenden Schulen private Träger mit ihren Angeboten erfolgreich 'eingesprungen'. So gibt es ausweislich einer Übersicht des Bildungsberichts 2016 (vgl.

Kühne & Kann, 2012, Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016 und Tabelle 2) in 49 Gemeinden Deutschlands (davon 31 in den fünf neuen Bundesländern) nur (noch) eine Grundschule in privater Trägerschaft. Im Bereich der Sekundarschulen gilt dies sogar für 163 Gemeinden (davon 77 in den fünf neuen Bundesländern). Es gibt keine Informationen dazu, wie sich Privatschulen im ländlichen und im städtischen Raum verteilen.

Schulartenspezifische Ausprägung

Ein Blick auf die einzelnen Schularten zeigt (vgl. Tabelle 3): Die Anteile der Schulen in privater Trägerschaft an der Gesamtheit aller allgemeinbildenden Schulen unterscheiden sich zwischen den einzelnen Schularten stark. Blendet man die Waldorfschulen (die sich ausschließlich in privater Trägerschaft befinden) aus, so trifft man auf eine Spannweite von 4,2 Prozent (Abendhauptschulen) bis zu 32,5 Prozent (Abendrealschulen). Auch bei den Anteilen der Schüler_innen privat getragener Schulen an der Gesamtheit aller an allgemeinbildenden Schulen unterrichteter Kinder und Jugendlicher gibt es eine breite Spannweite, die von 3,5 Prozent an den Grundschulen bis hin zu 26,9 Prozent an den Abendgymnasien reicht.

Abbildung 2: Anteile der Schüler_innen in Schulen in privater Trägerschaft (in Prozent) an der Gesamtheit der Schüler_innen nach ausgewählten Schularten (2015/16)



Quellen: vgl. Tabelle 3 im Anhang

Betrachtet man nun ausschließlich die Gesamtheit der Schulen in privater Trägerschaft, so zeigt sich, dass unter den privat getragenen Schulen die Grundschulen mit 23,8 Prozent den höchsten Anteil haben, gefolgt von den Förderschulen (18,5 Prozent), den Gymnasien (14,7 Prozent) und den Realschulen (9,5 Prozent). Diese vier Schularten stellen mit 66,5 Prozent in etwa zwei Drittel aller privat getragenen Schulen. Die weitere Aufteilung lässt sich Tabelle 3 entnehmen. In Folge der unterschiedlichen Schulgröße der einzelnen Schularten verschiebt sich dieses Bild, wenn man die Schülerzahlen betrachtet: Die Gymnasien unterrichten mit 36,4 Prozent mehr als ein Drittel aller Schüler_innen der privat getragenen allgemeinbildenden Schulen, gefolgt von den Realschulen mit 13,5 Prozent, den Grundschulen mit 12,7 Prozent und den Waldorfschulen mit 11,2 Prozent. In diesen vier Schularten werden mit 73,8 Prozent insgesamt nahezu drei Viertel aller Schüler_innen privat getragener Schularten unterrichtet (vgl. Tabelle 3).

3. DER RECHTLICHE RAHMEN

In Artikel 7 (Absatz 1) GG heißt es unmissverständlich: "Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates." Der GG-Kommentar von Jarass und Pieroth (201413) formuliert zu dem Begriff 'Schulwesen': "Das Schulwesen iSd Abs. 1 betrifft Schulen und damit Einrichtungen, die auf gewisse Dauer berechnet sind, ein zusammenhängendes Unterrichtsprogramm in einer Mehrzahl von Fächern haben (...) und dazu dienen, die Persönlichkeit des Kindes durch Bildung und Erziehung zu fördern" (S. 276). Zu dem so verstandenen Schulwesen gehören öffentliche und privat getragene Schulen, die zu errichten das GG verbürgt: "Das Recht zur Errichtung von privaten Schulen wird gewährleistet" (Artikel 7 – Absatz 4). Ihre Errichtung als Ersatz (nicht aber als Ergänzung) für öffentliche Schulen muss staatlicherseits genehmigt werden. So heißt es weiter in Artikel 7 (Absatz 4): "Ihre Genehmigung ist zu erteilen, wenn die privaten Schulen in ihren Lernzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler_innen nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird. Die Genehmigung ist zu versagen, wenn die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte nicht genügend gesichert ist". Damit benennt das Grundgesetz wesentliche Voraussetzungen für die Genehmigung der Errichtung einer Schule in privater Trägerschaft:

Schulen in privater Trägerschaft müssen den öffentlichen Schulen "gleichwertig, aber nicht gleichartig sein", wobei dies so zu verstehen ist, so formulieren Jarass und Pieroth weiter, dass "die staatlichen Erziehungsziele, nicht aber die von der Schulverwaltung erlassenen Lehrpläne und Stundentafeln für Ersatzschulen verbindlich sind" (201413, S. 285). Entsprechend heißt es in dem vom Landtag Baden-Württemberg am 27. September 2017 beschlossenen "Gesetz zur Änderung des Privatschulgesetzes und dessen Vollzugsverordnung", dass eine Ersatzschule sicherstellen muss, dass "dem Unterricht ein von der Schulaufsicht genehmigter Lehrplan zugrunde liegt" und

"das Lehrziel der entsprechenden öffentlichen Schule erreicht wird" (Landtag von Baden-Württemberg, 2017: Artikel 1.3 a). Aus dieser oder auch aus der generellen Vorgabe des Grundgesetzes, bei den Lernzielen nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückzustehen (vgl. Artikel 7 – Absatz 4 GG), ergibt sich für die Ersatzschulen die Notwendigkeit, ihren Unterricht so, wie es auch die öffentlichen Schulen tun müssen, an den in der Kultusministerkonferenz verabredeten abschlussbezogenen Bildungsstandards auszurichten.

- Die Genehmigung zur Errichtung einer Privatschule muss versagt werden, wenn die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrkräfte der Ausbildung der Lehrkräfte öffentlicher Schulen nicht entspricht und wenn ihre wirtschaftliche und rechtliche Stellung nicht genügend gesichert ist. Jarass und Pieroth verweisen darauf, dass eine um 10 bis 20 Prozent, nicht aber um mehr als 25 Prozent geringere Besoldung für zulässig gehalten wird (201413, S. 285).
- Schließlich ist eine Genehmigung an die Bedingung geknüpft, dass eine Sonderung der Schüler innen, etwa dadurch, "dass überhöhte Schulgelder erhoben werden" (Avenarius, 2016/Heft 6, S. 164), nicht gefördert wird (Sonderungsverbot). Wrase und Helbig stellen unter Bezug auf eine Reihe verwaltungsgerichtlicher Entscheidungen bezüglich des zulässigen monatlichen Schulgeldes (zuletzt eine Entscheidung des Verwaltungsgerichts Stuttgart aus dem Jahr 2012) fest: "Unter Beachtung der Preissteigerung wäre dies 2016 ein Beitrag von 160 Euro, der als Schulgeld im Durchschnitt aller einkommensabhängig zahlenden Eltern maximal erhoben werden dürfte" (2016, S. 1592). Diesen Betrag, der tatsächlich in vielen Fällen deutlich überschritten wird (vgl. dazu ausführlicher den Abschnitt 6), setzt auch der baden-württembergische Landtag in dem von ihm am 27. September 2017 verabschiedeten "Gesetz zur Änderung des Privatschulgesetzes und dessen Vollzugsverordnung' in Artikel 2 fest. In diesem Gesetz wird davon ausgegangen, dass das Schulgeld einer Schule, das im Durchschnitt der von den Eltern dieser Schule geleisteten Schulgeldzahlungen oberhalb von 160 Euro liegt, gegen das Sonderungsverbot verstößt (Nummer 5 dieses Gesetzes lautet: "Es wird vermutet, dass ein monatliches Schulgeld in Höhe von durchschnittlich über 160 Euro grundsätzlich geeignet ist, eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen zu fördern" - Landtag von Baden-Württemberg, 2017, S. 3). Unbeschadet dieser gesetzlichen Vorgabe sowie früherer vergleichbarer richterlicher Entscheidungen widerspricht Brosius-Gersdorf – darauf sei hier hingewiesen – in einem

Gutachten für die Friedrich-Naumann-Stiftung den hier vorgetragenen rechtlichen Einschätzungen. Sie fasst ihr Urteil so zusammen: "Dementsprechend lassen sich dem Sonderungsverbot keine Aussagen darüber entnehmen, wie hoch das Schulgeld von Ersatzschulen im Monatsdurchschnitt oder als Prozentsatz des Elterneinkommens sein darf" (2017, S. 11).

4. TRÄGER DER PRIVATSCHULEN

Die insgesamt 3.628 privat getragenen Schulen mit ihren 743.534 Schüler_innen (vgl. Tabelle 3) gehören unterschiedlichen Trägerorganisationen an (vgl. Tabelle 4, Beschreibung der einzelnen Trägergruppen bei Ullrich & Strunck, 2012, S. 27-140). Zu nennen sind insbesondere der Arbeitskreis katholischer Schulen in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik (AKS) mit 689 Schulen und 310.352 Lernenden (Angaben für 2015/16), der Arbeitskreis Evangelische Schulen (AKES) mit 478 Schulen (2012/13) und 115.392 Schüler_innen (Angaben für 2007 - neuere Daten sind derzeit nicht verfügbar), der Verband Deutscher Privatschulverbände e.V. (VDP) mit 410 Schulen und 108.650 Lernenden (Angaben für 2009/10 - auch hier sind neuere Daten nicht verfügbar), die 221 Waldorfschulen mit 83.562 Schüler innen (Angaben für 2015/16) sowie der Bundesverband der Freien Alternativschulen (BFAS) mit 93 Schulen und 7.500 Lernenden (Angaben für 2017). Zu den weiteren privaten Trägern, die nicht getrennt ausgewiesen werden können, zählen Verbände, Stiftungen oder auch Einzelpersonen (vgl. dazu: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 72).

Da sich die Angaben der Trägerorganisationen auf unterschiedliche und zum Teil weit zurückliegende Schuljahre beziehen, lässt sich die Zahl der hier einbezogenen Schulen nicht aufaddieren. Es ist daher nicht möglich, eine präzise Verteilung der einzelnen Träger auf die insgesamt 3.628 Schulen mit ihren 743.534 Schüler_innen zu ermitteln, wie sie sich aus Tabelle 4 ergibt.

5. RAHMENBEDINGUNGEN SCHULISCHEN LERNENS IN PRIVATSCHULEN

Wenn man die Schulen in privater mit denen in öffentlicher Trägerschaft hinsichtlich ihrer Rahmenbedingungen für schulisches Lernen miteinander vergleicht, so sind insbesondere die folgenden Bereiche von Interesse:

Ganztagsschulen

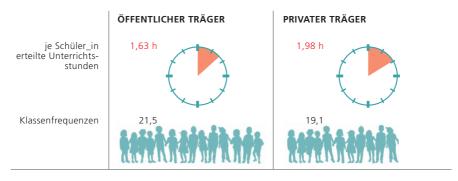
Die Anteile der Schüler_innen, die eine Ganztagsschule besuchen, unterscheiden sich zwischen öffentlichen und privat getragenen Schulen bei den einzelnen Schularten deutlich: In Realschulen und Gesamtschulen fällt dieser Vergleich zu Gunsten der öffentlichen Schulen aus, bei Hauptschulen und bei Gymnasien finden sich nur geringfügige Unterschiede und bei allen übrigen Schularten liegen die Ganztagsschulanteile der privat getragenen Schulen höher als die der öffentlichen Schulen (vgl. Tabelle 5). Wenn man alle Schularten gemeinsam länderspezifisch betrachtet (vgl. Tabelle 6), so stößt man auf beachtliche Unterschiede: In einer Reihe von Ländern (Berlin, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, dem Saarland und Schleswig-Holstein) überwiegen die Ganztagsschulanteile der öffentlichen Schulen die der Schulen in privater Trägerschaft, in den übrigen Ländern ist dies deutlich umgekehrt; drei Bundesländer (Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt) berichten die entsprechenden Daten nur für die öffentlichen Schulen (eine Begründung liefert die hier herangezogene KMK-Statistik nicht - KMK, 2016a).

Unterrichtsvolumen und Klassengrößen

Bezieht man die Zahl der wöchentlich insgesamt erteilten Unterrichtsstunden auf die Zahl der Schüler_innen (erteilte Unterrichtsstunden je Schüler_in), so zeigt sich, dass die Schulen in privater Trägerschaft im Vergleich zu denen in öffentlicher Trägerschaft je Schüler_in mehr Unterrichtsstunden einsetzen. In allen allgemeinbildenden Schulen zusam-

men entfallen je Schüler_in der Schulen in privater Trägerschaft 1,98 wöchentlich erteilte Unterrichtsstunden; in den öffentlichen Schulen sind dies lediglich 1,63 Unterrichtsstunden. Mit Ausnahme der Hauptschulen findet sich dieser Unterschied – wenn auch unterschiedlich ausgeprägt – in allen Schularten (vgl. Tabelle 7).

Abbildung 3: Je Schülerin und Schüler erteilte Unterrichtsstunden und Klassenfrequenzen (2015/16)



Quellen: vgl. Tabelle 7 im Anhang

Auch bei der Zahl der Schüler innen je Klasse, also bei der Klassenfrequenz, schneiden die Privatschulen günstiger ab als die Schulen in öffentlicher Trägerschaft: Im Durchschnitt aller Schularten finden wir bei den Schulen in privater Trägerschaft den Frequenzwert 19,1, bei den öffentlichen Schulen den Frequenzwert 21,5. Nur für Hauptschulen lässt sich kein Unterschied feststellen (vgl. Tabelle 7). Für eine Ausdifferenzierung der Klassenfrequenzwerte der Schulen in privater Trägerschaft nach den unterschiedlichen Trägern dieser Schulen bietet die Schulstatistik lediglich für die Waldorfschulen entsprechende Daten: Die durchschnittliche Klassenfrequenz liegt hier mit 25,1 dicht bei den Werten, die bei öffentlichen Schulen für Realschulen (25,5) und für Gymnasien (26,0) berichtet werden, aber deutlich oberhalb des Durchschnittswertes der Schulen mit mehreren Bildungsgängen (22,0). Interessant ist hinsichtlich der Waldorfschulen, dass sie in den Jahrgangsstufen 1 bis 4 mit einem Durchschnittswert von 25,2 deutlich oberhalb der Werte der öffentlichen (20,8) und auch der privat getragenen Grundschulen insgesamt (19,3) liegen; bei den Jahrgangsstufen 5 bis 10 wird für die Waldorfschulen der Wert 25,0 berichtet (vgl. den unteren Block von Tabelle 7).

Lehrerkollegien

Für Lehrer_innen an Schulen in privater Trägerschaft gilt der in Artikel 7 (Absatz 4) GG formulierte Grundsatz, dass sie in ihrer wissenschaftlichen Ausbildung nicht hinter der der Lehrkräfte der öffentlichen Schulen zurückstehen dürfen. Sie müssen also über ein einschlägiges wissenschaftliches Studium verfügen. An die Stelle eines absolvierten Referendariats in einem Studienseminar kann auch ein anderer Ausweis der pädagogischen Qualifikation treten. Die Lehrkräfte der privat getragenen Schulen arbeiten dort als Angestellte; für im öffentlichen Schuldienst beschäftigte Beamt_innen besteht die Möglichkeit, sich an eine Schule in privater Trägerschaft abordnen zu lassen. Belastbare Angaben über die durchschnittliche Höhe der Besoldung der Lehrer_innen privat getragener Schulen sind nicht verfügbar.

Derzeit (2015/16) unterrichten 69.149 Lehrer_innen als voll-bzw. teilzeitbeschäftigte Kräfte an Schulen in privater Trägerschaft; weitere 12.849 stundenweise beschäftigte Lehrkräfte, die in der Regel weniger als die Hälfte einer vollzeitbeschäftigten Lehrkraft unterrichten, kommen hinzu (vgl. Tabelle 8). Insgesamt sind 38.421 (55,6 Prozent) der Lehrkräfte vollzeitbeschäftigt und 30.728 (44,4 Prozent) teilzeitbeschäftigt. Bei den Lehrkräften der öffentlichen Schulen ist der Anteil der Vollzeitbeschäftigten mit 63,2 Prozent höher und der Anteil der Teilzeitbeschäftigten mit 36,8 Prozent entsprechend niedriger. In den privat getragenen Schulen stellen die Frauen mit 65,6 Prozent der Voll- und Teilzeitbeschäftigten etwa zwei Drittel dieser Lehrkräfte, in den öffentlichen Schulen liegt ihr Anteil mit 73,3 Prozent bei nahezu drei Viertel der Voll- und Teilzeitbeschäftigten.

Für die Frage der Sicherung des Lehrangebots ist die Altersstruktur der Kollegien der Schulen von Belang, da diese für die Zahl der Lehrkräfte, die in den kommenden Jahren den Schuldienst altersbedingt verlassen werden, ausschlaggebend ist. Daten dazu liegen allerdings nur für die Gesamtheit der Schulen in öffentlicher und privater Trägerschaft sowie für die Schulen in evangelischer Trägerschaft, die für das Schuljahr 2013/14 erhoben wurden, vor. Die Altersstruktur der Lehrkräfte an Schulen in evangelischer Trägerschaft entspricht in etwa der der Lehrkräfte öffentlich und privat getragener Schulen des gleichen Schuljahres 2013/14 (vgl. Tabelle 9).

Für die Lehrer_innen der evangelisch getragenen Schulen, die mit 8.671 Personen etwa 12,5 Prozent der insgesamt 69.149 Lehrerkräfte privat getragener Schulen ausmacht, lässt sich feststellen: Während die unter 35-jährigen Lehrer_innen der Schulen in evangelischer Trägerschaft etwas schwächer besetzt ist als die Vergleichsgruppe der öffentlichen und privat getragenen Schulen, gibt es für die Gruppe der über 50-Jährigen eine sehr enge Übereinstimmung: In dieser Altersgruppe entsprechen sich die Anteile mit 43,8 bzw. mit 43,7 Prozent nahezu vollständig. Die Lehrerkollegien dieser Schulen in evangelischer Trägerschaft werden also – ähnlich wie die der Gesamtheit der öffentlichen und privaten Schulen – in den kommenden Jahren in einem erheblichen Umfang altersbedingt den Schuldienst verlassen und ersetzt werden müssen. Ob dies auf die Lehrerkollegien der übrigen privat getragenen Schulen übertragen werden kann, lässt sich nicht feststellen.

6. FINANZIERUNG DER PRIVATSCHULEN

Regelmäßig durchgeführte Erhebungen zu den Einnahmen und Ausgaben der Schulen in privater Trägerschaft liegen nicht vor. Für die hier vorgestellte Untersuchung werden daher die folgenden Quellen herangezogen: die auf das Jahr 2013 bezogene und 2016 veröffentlichte Untersuchung des Statistischen Bundesamtes 'Finanzen der Schulen – Schulen in freier Trägerschaft und Schulen des Gesundheitswesens 2013' (2016b), die KMK-Mitteilung 'Übersicht über die Finanzierung der Privatschulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland' (KMK, 2016c) und die Studie von Wrase und Helbig (2016) mit ihrer Übersicht über die Länderregelungen zur Erhebung von Schulgeld durch privat getragene Schulen sowie den dort angeführten (nicht repräsentativen) Beispielen zur Höhe des verlangten Schulgeldes.

Öffentliche und private Gesamtausgaben für allgemeinbildende Privatschulen

Ausweislich der genannten Studie des Statistischen Bundesamtes wurden für die privat getragenen allgemeinbildenden Schulen deutschlandweit 2013 insgesamt 6,0 Mrd. Euro verausgabt. Ein Blick auf die Herkunft dieser Mittel macht deutlich, dass die Schulen in privater Trägerschaft in Deutschland zum überwiegenden Teil – anders als es ihre Etikettierung als 'privat' nahelegt – öffentlich finanziert werden: Nur 26 Prozent dieser Ausgaben wurden im Jahr 2013 privat aufgebracht (durch Beiträge der Eltern als Schulgeld bzw. durch sonstige Zahlungen privater Haushalte als Spenden, sowie durch Eigenmittel der Träger). Die übrigen Mittel stammten zu 68 Prozent von den Ländern, zu vier Prozent von den Gemeinden und zu einem Prozent vom Bund (vgl. Tabelle 10).

Abbildung 4: Ausgaben für die allgemeinbildenden Schulen in privater Trägerschaft nach Herkunft (2013)*



^{*} in Folge von Rundungsquellen ergibt die Summe nicht 100, sondern nur 99 Prozent

Quellen: vgl. Tabelle 10 im Anhang

Die Ausgaben je Schüler_in lagen für die Gesamtheit aller allgemeinbildenden Schulen in privater Trägerschaft bei 8.200 Euro. Bezüglich der einzelnen Schularten der privat getragenen Schulen berichtet das Statistische Bundesamt lediglich die Ausgaben für Grundschulen, Realschulen, Gymnasien, Förderschulen und Waldorfschulen: Diese schulartspezifischen Ausgaben je Schüler_in reichten im Jahr 2013 von 5.700 Euro bei den Realschulen und 6.000 Euro bei den Grundschulen bis zu 7.100 Euro bei den Gymnasien, 7.600 Euro bei den Waldorfschulen und 20.400 Euro bei den Förderschulen.

Ein Vergleich der Ausgaben je Schüler_in der öffentlichen Schulen zeigt für das Jahr 2013 (vgl. Tabelle 11), dass die Ausgaben je Schüler_in der privat getragenen (8.200 Euro), die der öffentlichen Schulen (7.100 Euro), deutlich übersteigen. Ein Blick auf die einzelnen Schularten ergibt allerdings ein differenziertes Bild: Die Ausgaben je Schüler_in waren im Jahr 2013 in den Grundschulen der privat getragenen Schulen mit 6.000 Euro höher als in den öffentlichen Schulen (5.600 Euro); in den Realschulen und in den Gymnasien hingegen überstiegen in den öffentlichen Schulen die Ausgaben je Schüler_in mit 5.900 bzw. mit 7.500 Euro die in den privat getragenen Schulen (5.700 bzw. 7.100 Euro).

Da keine Angaben zu den Bildungsausgaben der Gesamtschulen und der Schulen mit mehreren Bildungsgängen in privater Trägerschaft gemacht werden, ist ein auf diese Schularten bezogener Vergleich nicht möglich. Der insgesamt höhere Durchschnittswert der privat getragenen Schulen verdankt sich zum einen den Ausgaben für die Waldorfschulen (die mit 7.600 Euro die Ausgaben für öffentliche Realschulen und Gymnasien übertreffen) und zum anderen den Ausgaben für die Förderschulen, die in den Durchschnittswert der privat getragenen Schulen einfließen, für die jedoch keine Vergleichswerte der öffentlichen Förderschulen vorliegen. Der mit 20.400 Euro ausgesprochen hohe Wert der privat getragenen Förderschulen erklärt sich weitgehend dadurch, dass in dieser Gruppe die ausgesprochen personalintensiven Förderschwerpunkte (insbesondere der Schwerpunkt 'Geistige Entwicklung') im Vergleich zu der Gesamtheit der öffentlichen Förderschulen sehr stark vertreten sind.

Beiträge der Länder zur Finanzierung der allgemeinbildenden Privatschulen

Aus dem 'Sonderungsverbot' gemäß Artikel 7 (Absatz 4) GG, wie es im 2. Abschnitt behandelt wurde, ergibt sich eine für die Finanzierung der Schulen in privater Trägerschaft wichtige Konsequenz: Da auch dann, wenn die Obergrenze des monatlich zulässigen durchschnittlichen Schulgeldes ausgeschöpft wird, ein Schulplatz nicht zu finanzieren ist, sind private Schulen "in den seltensten Fällen imstande, sich selbst zu finanzieren" (Avenarius, 2011, S. 18). Das folgt daraus, dass zwölf Monatsbeträge von 160 Euro ein jährliches Schulgeld von 1.920 Euro ergeben, ein Schulplatz je Schüler_in einer allgemeinbildenden Schule jedoch 2014 Jahresausgaben in Höhe von 7.400 Euro erforderte (Statistisches Bundesamt, 2017b, S. 6). Daraus ergibt sich nach Avenarius folgende Konsequenz: "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 fördern" (Avenarius, 2011, S. 18).

Wie oben erwähnt, stammt der Großteil der öffentlich geleisteten Ausgaben für die allgemeinbildenden Schulen in privater Trägerschaft zu etwa 68 Prozent von den Ländern (weitere vier Prozent stammen von den Gemeinden und ein weiteres Prozent kommt vom Bund – vgl. Tabelle 10). Aus der bereits genannten Übersicht, die die KMK über die Länderbei-

träge liefert und die sich je nach Land auf die Jahre 2010 (Saarland) bis 2017 (Sachsen) bezieht, wird ersichtlich, dass die staatliche Finanzierung der Ersatzschulen von Land zu Land sehr unterschiedlich ausgeprägt ist: Am Beispiel der öffentlichen Finanzierung je Schüler_in der privat getragenen Gymnasien wird deutlich (wenn man nur die Länder heranzieht, die Angaben zum Schuljahr 2015 gemacht haben, deren Angaben daher vergleichbar und relativ aktuell sind, vgl. Tabelle 12): Die Mitfinanzierung durch die Länder reicht von in Bremen 4.222 Euro je Schüler_in der Sekundarstufe I und II bis zu in Brandenburg 4.632 Euro (gymnasiale Sekundarstufe I) und 6.034 Euro (gymnasiale Sekundarstufe II). Auch in den Grundschulen sind die länderspezifischen Unterschiede (wiederum bei Ländern mit Angaben für 2015) stark ausgeprägt: Die Spannweite reicht von 3.276 Euro in Niedersachsen bis zu 4.475 Euro in Sachsen-Anhalt.

Beiträge der Erziehungsberechtigten

In Artikel 7, Absatz 4, Satz 3 des Grundgesetzes heißt es mit Blick auf private Schulen: "Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die privaten Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird." (Zu dem an dieser Stelle noch einmal in Erinnerung gebrachtem 'Sonderungsverbot' vgl. auch Abschnitt 3).

Um die Einhaltung dieser im 'Sonderungsverbot' ausgesprochene Grundvoraussetzung zu überprüfen, wäre eine Übersicht über die Beiträge der Erziehungsberechtigten zur Finanzierung der Schulen in privater Trägerschaft erforderlich. Da eine derartige Übersicht den Autoren dieser Studie nicht bekannt ist, wird hier noch einmal auf Hinweise, die Wrase und Helbig kürzlich präsentiert haben (2016), verwiesen. Sie belegen in ihrem Beitrag, dass diesem 'Sonderungsverbot' des Grundgesetzes im Landesrecht und in der Verwaltungspraxis kaum Beachtung geschenkt wird und formulieren zusammenfassend: "Die überwiegende Mehrzahl der Bundesländer hat das Sonderungsverbot – anders als die weiteren Genehmigungsvoraussetzungen des Art. 7 IV 3,4 GG – nicht in eigenen Landesgesetzen konkretisiert (...). Für die Genehmigungsbehörden, aber auch für die Ersatzschulträger, ist nicht hinreichend erkennbar, welche Schulgelder und sonstige Beiträge der Eltern unter welchen Bedingungen in Übereinstimmung mit Art. 7 IV 3 GG erhoben werden dürfen (oder nach welchen Verfahren dies zu ermitteln ist)" (2016, S. 1597). Vor diesem Hintergrund kann es nicht überraschen, dass Wrase und Helbig in einer von ihnen durchgeführten Umfrage zur Praxis in den Bundesländern feststellen mussten, dass in den Ländern ein durchschnittliches Schulgeld für den Halbtagsschulunterricht von 170 Euro (Schleswig-Holstein) bis zu 300 Euro (Bayern) als zulässig angesehen wird (2016, S. 1595).

Angesichts dieser Spannweite verweisen sie darauf, "dass die genannten Beiträge jenseits dessen liegen, was die Rechtsprechung als obere Grenze des durchschnittlichen Schulgeldes angesehen hat" (2016, S. 1595). Diese Obergrenze, daran sei erinnert, liegt bei 160 Euro (vgl. Abschnitt 2). Wrase und Helbig stellen ihre darauf bezogenen Ausführungen unter die Überschrift "Verfassungswidrige Verwaltungspraxis". Auch die 2014 von Weiß vorgelegte Auswertung der Elternbefragung der 3. JAKO-O Bildungsstudie belegt (Weiß, 2014, S. 195), dass deutschlandweit zwar 26 Prozent der Eltern für den Unterricht ihrer Kinder an einer Schule in privater Trägerschaft kein Schulgeld entrichteten, 56 Prozent jedoch ein Schulgeld in Höhe von bis zu 200 Euro, weitere 12 Prozent von zwischen 200 und 500 Euro und sogar 3 Prozent in Höhe von mehr als 500 Euro (bei 3 Prozent wussten die Befragten dies nicht bzw. gaben keine Antwort).

Allerdings verweisen Wrase und Helbig auch auf bedeutsame länderspezifische Unterschiede: In Rheinland-Pfalz erhalten Privatschulen nur dann eine staatliche Förderung, wenn sie kein Schulgeld oder sonstige Entgelte erheben (2016, S. 1594). Damit interpretiert dieses Land das im dritten Abschnitt unserer Studie erläuterte Sonderungsverbot nach Artikel 7 (Absatz 4) GG besonders rigide, indem es implizit davon ausgeht, dass das Erheben selbst eines niedrigen Schulgeldes dem Sonderungsverbot zuwider läuft.

Bezüglich der Erhebung von Schulgeld hat Baden-Württemberg neuerdings gesetzlich festgeschrieben, dass der Landeszuschuss je Schüler_in, der auf nicht weiter begründete 80 Prozent der Ausgaben je Schüler_in der entsprechenden öffentlichen Schulart festgesetzt ist, auf bis zu 90 Prozent erhöht wird, wenn die Schule auf die Erhebung von Schulgeld verzichtet (Landtag von Baden-Württemberg, 2017, S. 2).

7. BEFUNDE ZUM SCHULWAHLVERHALTEN VON ERZIEHUNGSBERECHTIGTEN

In der Einleitung zu dem von ihnen herausgegebenen Sammelband 'Private Schulen in Deutschland' schreiben Ullrich und Strunck: "Der Stand der empirischen Forschung über die privaten Schulen in Deutschland ist insgesamt noch als unzulänglich und disparat zu bezeichnen" (2012, S. 8). Diese Feststellung gilt insbesondere bezüglich der Fragen danach,

- wie hoch die Nachfrage nach privat getragenen Schulen seitens der Erziehungsberechtigten ist,
- inwieweit diese Nachfrage der Tatsache geschuldet ist, dass das öffentliche Schulwesen keine oder nicht genügend Schulplätze anbietet (vgl. dazu die Ausführungen im zweiten Abschnitt der hier vorgelegten Studie sowie Tabelle 2).
- was die Erziehungsberechtigten von den privat getragenen Schulen erwarten und
- inwieweit diese Erwartungen erfüllt werden.

Folgt man einer vom Verband Deutscher Privatschulverbände (VDP) in Zusammenarbeit mit dem Institut 'forsa – Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen' 2015 durchgeführten Befragung, so würden 27 Prozent der befragten Eltern ihr Kind eher auf eine private als auf eine staatliche Schule schicken (VDP, 2015, S. 2). Zu den Erwartungen, die Eltern damit verbinden, gibt diese Befragung allerdings keine belastbaren Hinweise.

Diese finden sich in einer älteren Elternbefragung, die sich allerdings nur an Eltern von Schüler_innen richtete, die Schulen in evangelischer Trägerschaft besuchen (vgl. Tabelle 13 – Klemm & Krauss-Hoffmann, 1999): Die Erziehungsberechtigten, die nach ihren Erwartungen, die sie bei der Anmeldung ihres Kindes an einer evangelisch getragenen Schule gelei-

tet haben, befragt wurden, präferierten deutlich häufiger (Mehrfachnennungen waren zugelassen) solche Ziele, die eher der sozialisatorischen Funktion der Schule zuzurechnen sind ("persönlicher Umgang" – 90 Prozent, "christliche Prägung" – 70 Prozent, "Erziehungsziele/-methoden" – 66 Prozent). Weniger stark wurden Ziele genannt, die eher auf die Qualifikationsfunktion der Schule ausgerichtet sind ("Qualifikation und Berufsvorbereitung" – 72 Prozent, "hohes Anforderungs- und Leistungsprofil" – 57 Prozent sowie "akademische Ausrichtung" – 44 Prozent).

Dieser allerdings schon nahezu 20 Jahre alte Befund wird in einer Befragung von 2006 tendenziell bestätigt. In einer von der Gesellschaft für Erfahrungswissenschaftliche Sozialforschung (Gewis) im Auftrag der Zeitschrift 'Für Sie' durchgeführten Untersuchung wurden 1.019 Teilnehmer_innen im Alter zwischen 30 und 45 Jahren befragt, warum sie ihr Kind auf eine Privatschule schicken würden, wenn die Kosten keine Rolle spielten. Die Auswertung der Befragung belegt in dieser Studie (Mehrfachnennungen waren auch hier möglich) gleichfalls einen deutlichen Vorrang der sozialisatorischen vor den qualifikatorischen Aspekten (vgl. dazu Weiß, 2011, S. 39, Siegert, 2006 und Tabelle 14).

Koinzer und Mayer fassen Befunde, die in die gleiche Richtung weisen, so zusammen: "Dass eher Schulatmosphäre und nicht Schulleistung die Wahl der 'richtigen' Schule begründet, zeigen auch Befunde, denen zufolge es für viele Eltern nicht unwesentlich um die Wahrnehmung der (passenden) Schulkultur geht. Private Schulen können hier mit höherer Elternzufriedenheit punkten als das öffentliche Schulen können, wenn es um das Engagement der Lehrpersonen geht oder die schulische Atmosphäre" (2016, S. 7). Bestärkt wird diese Einschätzung durch die Ergebnisse der im Rahmen der 4. JAKO-O-Bildungsstudie durchgeführten Elternbefragung: Dem Satz "Schule hat ein eigenes Profil, das sie von anderen Schulen unterscheidet." stimmten 89 Prozent der Eltern mit Kindern in privat getragenen Schulen zu; von den Eltern aus öffentlichen Schulen taten dies nur 62 Prozent. "Vielfältige Aktivitäten über den Unterricht hinaus" nahmen bei der Befragung 78 Prozent der Eltern aus Schulen in privater Trägerschaft, aber nur 61 Prozent der Eltern aus öffentlichen Schulen wahr (Killus & Tillmann, 2017).

Auch die Ergebnisse, die Kraul in ihrer Zusammenfassung von vier Fallstudien in sehr unterschiedlichen Schulen in privater Trägerschaft vorstellt (ein katholisches Gymnasium, eine evangelische Gesamtschule, eine internationale bilinguale Schule sowie eine Waldorfschule), weisen in diese Richtung: Bei allen Unterschieden zwischen den vier unter-

suchten Schulen verbindet die Eltern der "Wunsch nach einer Schule, die den Bedürfnissen des Kindes, seinen Neigungen und Begabungen, aber auch seinen Schwierigkeiten entgegenkommt (...). Dieses Anliegen sehen viele der Privatschuleltern durch das öffentliche Schulsystem nicht mehr gewährleistet." (2017, S. 184)

Allerdings machen Koinzer und Gruehn mit Blick auf vergleichbare Befunde einer Reihe von kleineren Studien auf einen wesentlichen Aspekt der Untersuchungen elterlicher Beweggründe bei der Wahl einer Schule in privater Trägerschaft aufmerksam: "Inwieweit die mit der Wahl einer privaten Schule verbundenen Annahmen über deren Leistungs- und Funktionsfähigkeit tatsächlich zutreffen, ist in Deutschland empirisch kaum untersucht" (2013, S. 33).

8. SCHÜLER_INNEN DER PRIVATSCHULEN

Geht man der Frage nach, ob und wie sich die Zusammensetzung der Schüler_innenschaft öffentlicher Schulen von der der Schulen in privater Trägerschaft unterscheidet, so stößt man insbesondere auf geschlechtsspezifische Unterschiede, auf unterschiedliche Ausprägungen bei der Zusammensetzung nach der Staatsangehörigkeit bzw. nach dem Migrationshintergrund sowie bei der sozioökonomischen Zusammensetzung der Schüler_innenschaft.

Geschlechtsspezifische Unterschiede

In den meisten Schularten liegen die Anteile von Jungen und Mädchen dicht beieinander: In Grundschulen, in Orientierungsstufen, in Schulen mit mehreren Bildungsgängen sowie in Gesamtschulen trifft man in öffentlich wie in privat getragenen Schulen auf ein nahezu ausgewogenes Verhältnis der Geschlechter. In Haupt- wie auch in Förderschulen übersteigt der Jungen- den Mädchenanteil in privaten und in öffentlichen Schulen hingegen deutlich: Mädchen sind in diesen Bildungswegen deutschlandweit grundsätzlich seltener als Jungen anzutreffen – ganz unabhängig von der Trägerschaft der Schulen. Lediglich bei Realschulen und bei Gymnasien überwiegt in den privat getragenen Schulen der Mädchen- den Jungenanteil deutlich – anders als in den öffentlichen Schulen. In den öffentlichen Realschulen ist der Anteil der Jungen leicht höher als der der Mädchen, in den öffentlichen Gymnasien ist dagegen der Mädchenanteil leicht höher als der Jungenanteil (vgl. Tabelle 15). Dies ist besonders bedeutsam, weil diese beiden Schularten unter den Schulen in privater Trägerschaft die mit den höchsten Schülerzahlen sind (vgl. Tabelle 3). Es führt dazu, dass insgesamt 53,3 Prozent aller Lernenden der Schulen in privater Trägerschaft Mädchen bzw. junge Frauen sind (eigene Berechnungen nach Statistisches Bundesamt, 2016a, S. 122).

Eine Erklärung für die Überrepräsentation der Mädchen in den privat ge-

tragenen Realschulen und Gymnasien bietet die Geschichte des mittleren und höheren Mädchenschulwesens: Viele Realschulen und insbesondere zahlreiche Gymnasien für Mädchen haben sich aus den nicht zu Berechtigungen führenden höheren Töchterschulen des 19. Jahrhunderts entwickelt, aus Schulen also, die überwiegend privat getragen und dann häufig auch in privater Trägerschaft fortgeführt wurden. Das führte dazu, dass nach der Freigabe des Zugangs zu höherer Bildung viele der Mädchenschulen als Mittel-/Realschulen bzw. als Lyzeen und dann Gymnasien in privater Trägerschaft fortgeführt wurden. Sie blieben vielfach auch nach Einführung der Koedukation reine Mädchenschulen. Auch in den Fällen, in denen sie sich im Lauf der letzten Jahre der Koedukation öffneten, überwogen und überwiegen in ihrer Schüler_innenschaft zumindest einstweilen Mädchen und junge Frauen.

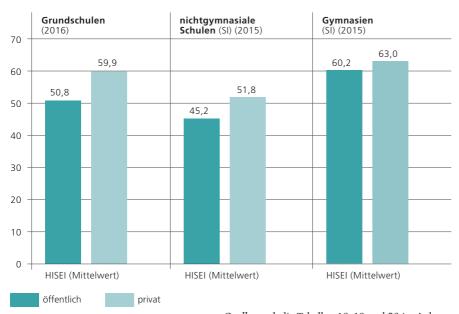
Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund

Die offizielle Schulstatistik differenziert bei Daten zur Bildungsbeteiligung bis heute in der Regel nur nach der Staatsangehörigkeit. Die Unterscheidung nach dem Zuwanderungshintergrund findet sich seit der ersten PISA-Studie (2000) zwar in vielen repräsentativ angelegten Untersuchungen, nicht aber in den amtlichen Statistiken. Folgt man der Unterscheidung nach der Staatsangehörigkeit, so zeigt sich, dass in allen Schularten der Ausländeranteil in den öffentlichen Schulen höher als in den privat getragenen Schulen ist. Während dieser Unterschied in den Grundschulen eher schwach ausgeprägt ist, findet er sich in den weiterführenden Schulen und auch in den Förderschulen deutlich stärker. Am geringsten differieren die Anteile der ausländischen Schüler_innen allerdings in den Gymnasien: Dies erklärt sich daraus, dass die Ausländeranteile in den öffentlich wie auch in den privat getragenen Gymnasien mit 4,3 Prozent bzw. mit 3,1 Prozent insgesamt besonders niedrig sind (vgl. Tabelle 16).

Betrachtet man die Bildungsbeteiligung nach dem Zuwanderungshintergrund auf der Grundlage der vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) erhobenen Daten (vgl. dazu ausführlicher die Tabellen 18, 19 und 20 und die Ausführungen im neunten Abschnitt), so zeigt sich, dass in den privat getragenen Schulen die Anteile der Schüler_innen mit einem Zuwanderungshintergrund niedriger als in den öffentlichen Schulen sind. In den öffentlichen Grundschulen haben 38,1 Prozent, in den privat getragenen Grundschulen hingegen nur 28,3 Prozent der Kinder einen Zuwanderungshintergrund (mindestens ein Elternteil

ist im Ausland geboren). In den nichtgymnasialen Schulen liegt dieser Wert in der Sekundarstufe I in den öffentlichen Schulen bei 30,3 Prozent, in den privat getragenen bei 19,2 Prozent. Weniger stark unterscheiden sich diese Anteile in den Gymnasien: An öffentlichen Gymnasien haben 24,2 Prozent der Schüler_innen einen Zuwanderungshintergrund, an den privat getragenen gilt dies nur für 17,7 Prozent.

Abbildung 5: Zusammensetzung der Schülerschaft privat und öffentlich getragener Schulen im Vergleich des sozialen Status



Quellen: vgl. die Tabellen 18, 19 und 20 im Anhang

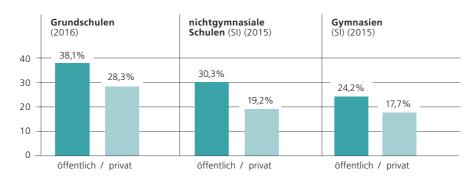
Sozioökonomischer Hintergrund

Im Bildungsbericht 'Bildung in Deutschland 2016' wird mit Blick auf die allgemeinbildenden Schulen in privater Trägerschaft auf den "sozial selektiven" Zugang zu Privatschulen verwiesen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 99). Die dazu dort berichteten Belege beziehen sich auf den sozioökonomischen Status der Eltern der Schüler innen

der Schulen in privater Trägerschaft. Dieser Status wird mit dem HISEI-Indikator erfasst (HISEI: Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status). Dieser Indikator ist ein international vergleichbarer Index für den beruflichen Status von Erwachsenen, bei dem die nach der ISCO-Klassifikation kategorisierten Berufe entsprechend ihrer sozialen Hierarchie und unter Berücksichtigung von Einkommen und erforderlichem Bildungsniveau geordnet werden. Erfasst wird dieser Index auf einer Skala, die Werte zwischen 10 und 89 einnehmen kann, wobei niedrige Werte Berufen zugeordnet sind, die mit einem niedrigen sozioökonomischen Status (z. B. Hilfsarbeiter) assoziiert sind, und hohe Werte mit Berufen korrespondieren, die durch einen hohen sozioökonomischen Status (z. B. Ärzte oder Richter) gekennzeichnet sind (Ganzeboom, De Graaf & Treiman, 1992).

Sofern Werte von beiden Elternteilen vorliegen, wird der jeweils höchste Wert zu Grunde gelegt. Gestützt auf eine Auswertung der Daten der IQB-Ländervergleiche 2016 (Grundschulen) und 2015 (Schulen der Sekundarstufe I) kann mit Blick auf Deutschland insgesamt festgestellt werden, dass der HISEI-Wert in den privat geführten Grundschulen mit 59,9 HISEI-Punkten deutlich höher als in den öffentlichen Schulen mit 50,8 Punkten ist (vgl. Tabelle 18). Dies zeigt sich auch für Schularten der Sekundarstufe I: In nichtgymnasialen Schularten (vgl. Tabelle 19) stehen 51,8 HISEI-Punkte an privat getragenen Schulen 45,2 HISEI-Punkten an öffentlichen Schulen gegenüber, an Gymnasien (vgl. Tabelle 20) sind es 63,0 gegenüber 60,2 HISEI-Punkten.

Abbildung 6: Migrationshintergrund der Schülerschaft privat und öffentlich getragener Schulen im Vergleich



Quellen: vgl. die Tabellen 18, 19 und 20 im Anhang

Eine von Kraul 2011/12 an vier Schulen in privater Trägerschaft der von ihr L-Stadt genannten Untersuchungsregion durchgeführte Elternbefragung kommt zu vergleichbaren Befunden: Sie vergleicht das Spektrum der erreichten Schulabschlüsse der Privatschuleltern mit dem über den Mikrozensus erhobenen Spektrum der Abschlüsse der 25- bis unter 65-Jährigen von L-Stadt und resümiert: In L-Stadt verfügt "ein gutes Drittel der Bevölkerung über die Hochschulreife; bei den Privatschuleltern ist der Anteil fast doppelt so hoch. Bei den mittleren Abschlüssen halten sich Privatschuleltern und die Bevölkerung von L-Stadt bei gut einem Fünftel die Waage; der Hauptschulabschluss dagegen findet sich in der Bevölkerung von L-Stadt dreimal so häufig wie in der Gruppe der Privatschuleltern" (Kraul, 2017, S. 40).

Bestätigt werden die hier referierten Befunde durch die jüngste JAKO-O-Bildungsstudie: Bezogen auf das Schuljahr 2016/17 berichten die Autoren dieser Studie, dass von den Schüler_innen der Schulen in privater Trägerschaft nur 8 Prozent aus Familien stammen, in denen ein Hauptschulabschluss der höchste Schulabschluss von Mutter oder Vater ist; bei 42 Prozent sind Abitur oder Fachhochschulreife die höchsten Schulabschlüsse. Die entsprechenden Werte liegen in den öffentlichen Schulen für den Hauptschulabschluss bei 22 bzw. für die Hochschulreife bei 30 Prozent (Killus & Tillmann, 2017).

Auch die von Wrase und Helbig (2016) vorgelegte Analyse sozialer Selektivität der privat getragenen Berliner Schulen, die sich auf das Schuljahr 2014/15 bezieht, weist in die gleiche Richtung (vgl. Tabelle 17). Die Autoren ziehen als Indikator für die soziale Herkunft den Anteil von lernmittelbefreiten Schüler_innen heran und berichten, dass dieser in öffentlichen Grundschulen das 3,3-fache des Anteils in privat getragenen Grundschulen ausmacht. In Integrierten Sekundarschulen (der in Berlin neben den Gymnasien zweiten Schulart der Sekundarstufenschulen) übersteigt der Anteil an öffentlichen den an privat getragenen Schulen um das 4,7-fache (Integrierte Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe) bzw. um das 3,2-fache (Integrierte Sekundarschulen mit eigener gymnasialen Oberstufe). In den öffentlichen Gymnasien liegt dieser Anteil um das 1,8-fache (Gymnasien, die mit der Jahrgangsstufe 7 beginnen) bzw. um das 5,1-fache (Gymnasien, die mit der Jahrgangsstufe 5 beginnen) höher als in den privat getragenen Gymnasien.

9. IM MITTEL ERREICHTE KOMPETENZEN VON SCHÜLER_INNEN PRIVATER UND ÖFFENTLICHER SCHULEN

Die Frage, ob Schüler innen an Schulen in privater Trägerschaft bessere Leistungen erzielen, beschäftigt die öffentliche Diskussion schon lange. Seit Ende der 1990er Jahre wurden mehrere Studien veröffentlicht, die der Frage nachgingen, ob Schüler_innen an Schulen in privater Trägerschaft in Deutschland im Mittel höhere Kompetenzen erreichen als Schüler innen an Schulen in öffentlicher Trägerschaft. Die Befunde vieler dieser Studien haben jedoch aufgrund von verschiedenen forschungsmethodischen Limitationen eine beschränkte Aussagekraft. So wurden zum Teil ausschließlich Schulnoten als Indikatoren für die an privaten und öffentlichen Schulen erzielten Leistungen herangezogen (z. B. Dronkers & Hemsing, 1999). Für Leistungsvergleiche zwischen Schulen sind Schulnoten jedoch kaum geeignet, da sie häufig vor dem Hintergrund eines klasseninternen Bezugsrahmens vergeben werden und durch Urteilsfehler beeinflusst sein können (z. B. Ziegenspeck, 1999). Darüber hinaus konnte vielfach nur eine kleine Zahl von Privatschulen untersucht werden, die sich zudem in nur einem einzigen oder in einigen wenigen Bundesländern befanden (z. B. Dronkers, Baumert & Schwippert, 1999; Dronkers, Baumert & Schwippert, 2001).

Eine größere Privatschulstichprobe zogen Dronkers und Avram (2009) in ihren Analysen heran, indem sie die Datensätze der PISA-Zyklen der Jahre 2000, 2003 und 2006 zusammenführten. Sie identifizierten einen statistisch signifikanten Kompetenzunterschied zugunsten der Schüler_innen an Privatschulen von 23 Punkten auf der in den PISA-Studien verwendeten Lesekompetenzskala. Eine forschungsmethodische Stärke dieser Studie liegt in der Anwendung des sogenannten Propensity Score Matching (PSM; Rosenbaum & Rubin, 1985) im Rahmen der statistischen Datenauswertung. Damit lässt sich ein empirisch festgestellter Kompetenzunterschied zwischen Privatschulen und öffentlichen Schulen mit höherer Sicherheit auf den Effekt der Beschulung zurückführen; Unterschiede zwischen Schüler_innen, die bereits vorhanden waren, bevor diese in die jeweilige Schule gekommen sind, werden kontrolliert.

Das Grundprinzip des Verfahrens besteht dabei in der Bildung von 'statistischen Zwillingen' anhand von lern- und leistungsrelevanten Merkmalen, wie etwa sozio-ökonomische Merkmale oder dem Zuwanderungshintergrund der jeweils untersuchten Schüler_innen. Jedem Schüler und jeder Schülerin an einer Privatschule werden Schüler_innen aus öffentlichen Schulen zugeordnet, die diesen hinsichtlich der jeweils berücksichtigten Merkmale sehr ähnlich sind. Im Anschluss daran erfolgt ein Vergleich zwischen den Kompetenzen, die von den statistisch korrespondierenden Zwillingen erreicht werden. Den Ergebnissen der PSM-Analysen von Dronkers und Avram (2009) zufolge erreichen Schüler_innen mit ähnlichen Eingangsvoraussetzungen also bessere Leistungen im Bereich Lesen, wenn sie eine Schule in privater Trägerschaft besuchen als wenn sie an einer Schule in öffentlicher Trägerschaft unterrichtet werden.

Eine wichtige Einschränkung der genannten Studie von Dronkers und Avram (2009) besteht jedoch darin, dass bei der Auswertung die Schulart nicht berücksichtigt wurde (z. B. Weiß, 2011; Weiß, 2013). Da in der von ihnen untersuchten Privatschulstichprobe die leistungsstärkeren Schularten deutlich überrepräsentiert sind, wäre eine Differenzierung, etwa nach Gymnasien und Realschulen, oder eine statistische Kontrolle der Schulart jedoch zwingend erforderlich gewesen, um die an privaten und an öffentlichen Schulen im Mittel erreichten Kompetenzen sinnvoll miteinander vergleichen zu können. Ohne Berücksichtigung der Schulart sind diese Ergebnisse des Vergleichs letztlich nicht interpretierbar.

Die bis dato am häufigsten rezipierten Befunde zu den von Schüler_innen an Privatschulen erreichten Kompetenzen basieren auf Daten der nationalen Erweiterung der Stichprobe aus der PISA-Studie des Jahres 2000 (PISA-E), die unter anderem 18 Gymnasien und 14 Realschulen in freier Trägerschaft umfasste. Anhand dieser Daten wurde, unter anderem auch mittels des PSM-Verfahrens (Weiß & Preuschoff, 2006), untersucht, welche Kompetenzunterschiede zwischen Schüler_innen an privaten und öffentlichen Schulen bestehen, wobei die Auswertung differenziert nach Gymnasien und Realschulen erfolgte. Die dabei festgestellten Effekte waren uneinheitlich; es wurden sowohl Kompetenzunterschiede zugunsten von Schüler_innen an Privatschulen (z. B. bei den 15-jährigen an Realschulen in den Naturwissenschaften) als auch Leistungsvorteile für Schüler_innen an Schulen in öffentlicher Trägerschaft (z. B. bei den 15-Jährigen an Gymnasien im Fach Mathematik) ermittelt. Allerdings waren die meisten Unterschiede nur gering ausgeprägt und nicht in jedem Fall signifikant (vgl. auch Weiß, 2011; Weiß, 2013; Weiß & Preuschoff, 2004).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Belastbarkeit der bislang vorliegenden Befunde zu den im Mittel von Schüler_innen an privaten und öffentlichen Schulen erreichten Kompetenzen eingeschränkt ist. Die Arbeiten von Weiß und Preuschoff (2004, 2006), in denen eine umfassende Kontrolle von Hintergrundmerkmalen der Schüler_innen erfolgte, ergaben keine klaren Vor- oder Nachteile für Privatschulen. Die bisher durchgeführten Studien beziehen sich dabei ausschließlich auf den Bereich der Sekundarstufe I. Zudem liegt die Erhebung der Datensätze, auf denen sie basieren, bereits längere Zeit zurück. Daher werden nachfolgend die Ergebnisse von Analysen zu möglichen Kompetenzunterschieden zwischen Schüler_innen an privaten und öffentlichen Schulen berichtet, denen erstens aktuelle Daten aus den IQB-Bildungstrends der Jahre 2015 und 2016 zugrunde liegen und die zweitens auch die Primarstufe in den Blick nehmen.

Aktuelle Analysen anhand von Daten der IQB-Bildungstrends

Seit dem Jahr 2009 führt das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) regelmäßig bundesweite Schulleistungsstudien durch, um zu prüfen, inwieweit die von der KMK verabschiedeten Bildungsstandards in Deutschland erreicht werden. Im IQB-Bildungstrend 2015 (Stanat, Böhme, Schipolowski & Haag, 2016) wurden nach dem im Jahr 2009 durchgeführten IQB-Ländervergleich zum zweiten Mal die von Schüler_innen am Ende der neunten Jahrgangsstufe erreichten sprachlichen Kompetenzen erfasst. Getestet wurden Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Zuhören und Orthografie im Fach Deutsch sowie das Lese- und Hörverstehen¹ im Fach Englisch. Der IQB-Bildungstrend 2016 (Stanat, Schipolowski, Rjosk, Weirich & Haag, 2017) untersuchte zum zweiten Mal nach dem IQB-Ländervergleich 2011 die von Schüler_innen am Ende der vierten

Die Kompetenzbereiche Zuhören im Fach Deutsch sowie Hörverstehen im Fach Englisch umfassen jeweils die rezeptive mündliche Sprachkompetenz von Schüler_innen, also die Fähigkeit, gesprochene beziehungsweise auditiv vermittelte Texte zu verstehen. Im Vergleich zum Lesen bzw. Leseverstehen, zeichnet sich das Zuhören bzw. Hörverstehen dadurch aus, dass es in Echtzeit stattfindet und die gehörten Signale flüchtig sind. Getestet wurde diese Kompetenz mithilfe von Hörtexten und Fragen dazu, wobei die Aufgaben im Fach Deutsch längere und komplexere Texte sowie eine größere Anzahl von Fragen umfassten als im Fach Englisch (Böhme & Schipolowski, 2016).

Jahrgangsstufe erreichten Kompetenzen. Auch in dieser Studie wurden die sprachlichen Kompetenzen im Fach Deutsch in den Bereichen Lesen, Zuhören und Orthografie sowie darüber hinaus die mathematische Kompetenz der Schüler_innen erfasst.

In beiden Bildungstrendstudien des IQB werden die Kompetenzwerte jeweils auf einer Berichtsmetrik abgebildet, die bezogen auf die jeweilige Gesamtpopulation einen Mittelwert von 500 Punkten und eine Standardabweichung von 100 Punkten hat (Haag & Sachse, 2016; Haag & Weirich, 2017). Als Orientierungsgrundlage zur Interpretation von Kompetenzunterschieden lassen sich Vergleichswerte heranziehen, die anhand der Berichtsmetrik angeben, welche Lernzuwächse in einem Schuljahr angenommen werden können. Für das Ende der Primarstufe sind im Fach Deutsch jährliche Lernzuwächse von etwa 60 Punkten in den Kompetenzbereichen Lesen und Zuhören sowie von 100 Punkten im Bereich Orthografie zu erwarten (Behrens, Böhme & Krelle, 2009; Bremerich-Vos & Böhme, 2009). Im Fach Mathematik verbessern sich Schüler_innen von der dritten zur vierten Jahrgangsstufe im Durchschnitt um circa 80 Punkte auf der Berichtsmetrik (Reiss & Winkelmann, 2009).

Deutlich geringer fallen die Lernzuwächse am Ende der Sekundarstufe I aus. Hier sind im Fach Deutsch jährliche Steigerungen von 15 bis 20 Punkten (Lesen) bzw. von 10 bis 15 Punkten (Zuhören und Orthografie) zu erwarten (Böhme & Hoffmann, 2016). Im Fach Englisch werden zwischen der 9. und 10. Jahrgangsstufe im Durchschnitt Kompetenzzuwächse von rund 40 Punkten (Leseverstehen und Hörverstehen) erzielt (Schipolowski & Sachse, 2016).

Die Schulstichprobe des IQB-Bildungstrends 2015 in der Sekundarstufe I umfasst insgesamt 104 Schulen in privater Trägerschaft. Aufgrund zu geringer Stichprobengrößen für private Förderschulen (N = 3), private Hauptschulen (N = 2) und freie Waldorfschulen (N = 6) werden diese Schularten und entsprechend auch Förder- und Hauptschulen in öffentlicher Trägerschaft aus den nachfolgenden Analysen ausgeschlossen. Die Analysestichprobe umfasst mithin 47 private Gymnasien, die in den nachfolgenden Auswertungen mit 524 öffentlichen Gymnasien verglichen wurden, sowie 46 private nichtgymnasiale Schulen, denen 707 nichtgymnasiale Schulen in öffentlicher Trägerschaft (z. B. Realschulen, integrierte Gesamtschulen, integrierte Sekundarschulen, Oberschulen, Mittelschulen) gegenübergestellt werden konnten. Die Analysestichprobe des IQB-Bildungstrends 2016 im Primarbereich besteht aus 39 privaten und 1.358 öffentlichen Grundschulen. Freie Waldorfschulen (N = 1) sowie

öffentliche und private (N=7) Förderschulen bleiben auch hier in den weiteren Analysen unberücksichtigt.²

Zusammensetzung der Schüler_innenschaft an privaten und öffentlichen Schulen

In einem ersten Analyseschritt soll zunächst die Zusammensetzung der Schüler_innenschaften von privaten und öffentlichen Schulen anhand von zentralen lern- und leistungsrelevanten Merkmale beschrieben werden. Im Fokus der hierzu durchgeführten deskriptiven Analysen stehen insbesondere soziale und herkunftsbezogene Aspekte. Als Indikatoren für den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler_innen werden der höchste ISEI-Wert (= HISEI) und der höchste EGP-Wert der Eltern (Mutter oder Vater) herangezogen. Diese beiden Kennwerte basieren jeweils auf einer Klassifikation der elterlichen Berufe anhand der International Standard Classification of Occupation (ISCO).

Wie bereits im vorangehenden Abschnitt 8 beschrieben, handelt es sich beim ISEI um einen international anwendbaren Index für den beruflichen Status von Erwachsenen, bei dem die nach der ISCO-Klassifikation kategorisierten Berufe entsprechend ihrer Verortung in der sozialen Hierarchie und unter Berücksichtigung von Einkommen und erforderlichem Bildungsniveau geordnet werden.

Beim EGP-Wert werden die elterlichen Berufe basierend auf der ISCO-Klassifikation nach der Art der beruflichen Tätigkeit (manuell, nichtmanuell, landwirtschaftlich), der Stellung im Beruf (selbständig, abhängig beschäftigt), den Weisungsbefugnissen (keine, geringe, große) und den zur Berufsausübung erforderlichen Qualifikationen (keine, niedrige, hohe) kategorisiert (Erikson, Goldthorpe & Portocarero, 1979). Dabei sind den EGP-Klassen I und II Berufe zugeordnet, die durch ein hohes Maß an Verantwortung, Entscheidungsbefugnissen und Autonomie gekennzeichnet sind. Am anderen Pol der EGP-Klassifikation finden sich demgegenüber Berufe, die durch manuelle oder landwirtschaftliche Tätigkeiten mit eher geringem Anforderungsniveau charakterisiert sind (vgl. auch Kuhl, Haag, Federlein, Weirich & Schipolowski, 2016).

² Eine noch ausführlichere Darstellung der durchgeführten Analysen findet sich in einem Artikel, der derzeit zur Einreichung in einer erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschrift mit Peer-Review-Verfahren vorbereitet wird. (Hoffmann, L., Stanat, P. Maaz, K. & Klemm, K. (in Vorb.). Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern an privaten und öffentlichen Schulen im Vergleich.)

Als Indikator für den Zuwanderungshintergrund der Schüler_innen wird bestimmt, ob mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist. Darüber hinaus wird die in der Familie verwendete Sprache untersucht, wobei danach unterschieden wird, ob ausschließlich Deutsch, manchmal eine andere Sprache oder immer eine andere Sprache gesprochen wird.

Die in den Tabellen 18, 19 und 20 dargestellten Ergebnisse der deskriptiven Analysen verdeutlichen, dass sich die Schülerschaft an privaten und öffentlichen Schulen hinsichtlich sozialer und herkunftsbezogener Merkmale jeweils statistisch signifikant unterscheidet. Schulartübergreifend weist die Schülerschaft an Privatschulen im Mittel einen höheren HISEI-Wert auf als an öffentlichen Schulen. Auch die Verteilung der EGP-Klassen verdeutlicht, dass Schüler_innen an Privatschulen im Durchschnitt aus Familien mit einem höheren sozialen Status kommen. So ist der Anteil von Schüler_innen, deren Väter oder Mütter Berufe ausüben, die den EGP-Klassen I oder II zuzuordnen sind, an Privatschulen höher als an Schulen mit öffentlichem Träger. Im Vergleich zu Schüler_innen, die eine öffentliche Schule besuchen, haben Schüler innen an Privatschulen darüber hinaus seltener einen Zuwanderungshintergrund und sprechen zu Hause mit ihren Familien häufiger ausschließlich Deutsch. Insgesamt sind diese sozialen und zuwanderungsbezogenen Unterschiede, gemessen an den in der Statistik etablierten Systematiken zur qualitativen Klassifikation von Effektstärken, jedoch als klein einzustufen. Hervorzuheben ist, dass die Unterschiede bei den Grundschulen und den nichtgymnasialen Schulen größer sind als bei den Gymnasien.

Die Zusammensetzung der Schülerschaft privater und öffentlicher Schulen unterscheidet sich nicht nur im Hinblick auf soziale und zuwanderungsbezogene Hintergrundmerkmale, sondern auch in Bezug auf weitere Eigenschaften. Für den Grundschulbereich zeigt sich, dass Kinder an privaten Schulen im Durchschnitt länger einen Kindergarten besucht haben als Kinder, die an einer Schule in öffentlicher Trägerschaft unterrichtet werden. Darüber hinaus werden Schüler_innen an privaten Grundschulen im Vergleich zu Schüler_innen an öffentlichen Grundschulen zwar einerseits seltener vorzeitig eingeschult, andererseits aber auch seltener bei der Einschulung zurückgestellt. Für die Sekundarstufe I (d. h. für die Gymnasien und die nichtgymnasialen Schulen insgesamt) zeigen die Ergebnisse der deskriptiven Analysen, dass der Mädchenanteil an Privatschulen signifikant höher ist als an Schulen in öffentlicher Trägerschaft. Für die nichtgymnasialen Schulen in der Sekundarstufe I ist ferner festzustellen, dass der Anteil von Schüler_innen, die lediglich einen Hauptschul-

abschluss anstreben, an den privaten Schulen signifikant geringer ausfällt als an den öffentlichen Schulen (vgl. Tabelle 18, 19 und 20).

Unterschiede in den von Schüler_innen an privaten und an öffentlichen Schulen erreichten Kompetenzen

In einem zweiten Analyseschritt soll geprüft werden, inwieweit zwischen Schüler_innen an privaten und an öffentlichen Schulen Kompetenzunterschiede bestehen. Hierzu wurden zum einen die jeweils im Mittel erreichten Kompetenzen ohne Kontrolle von Drittvariablen ermittelt. Zum anderen wurde bestimmt, welche Kompetenzen die Schüler innen an privat getragenen und an öffentlichen Schulen im Mittel erzielen, wenn berücksichtigt wird, dass sich die Schülerschaft von Privatschulen und Schulen in öffentlicher Trägerschaft hinsichtlich lern- und leistungsrelevanter Hintergrundmerkmale unterscheidet. In den letztgenannten Analysen wurden analog zum Vorgehen in anderen Studien (Dronkers & Avram, 2009; Weiß & Preuschoff, 2006) zunächst statistische Zwillinge aus Schüler_innen an privaten und öffentlichen Schulen gebildet, die sich im Hinblick auf lern- und leistungsrelevante Merkmale stark ähneln (Propensity Score Matching). Neben den bereits bei in den deskriptiven Analysen einbezogenen Aspekten wurden hierbei als weitere Drittvariablen das Alter der Schüler innen, ihre Leistungen in Tests zu kognitiven Grundfähigkeiten, die Anzahl der in der Familie vorhandenen Bücher als Indikator für das kulturelle Kapital, Angaben zu sonderpädagogischem Förderbedarf sowie das jeweilige Bundesland berücksichtigt. Im Anschluss wurde mithilfe linearer Regressionsmodelle untersucht, ob sich Schüler innen an privaten und öffentlichen Schulen in den von ihnen im Mittel erreichten Kompetenzen unterscheiden.

Die in den Regressionsanalysen festgestellten Kompetenzunterschiede werden in den Tabellen 21, 22 und 23 als Punktwertdifferenzen auf der Berichtsmetrik der Bildungstrends 2015 und 2016 dargestellt. Positive Werte kennzeichnen hierbei einen Leistungsvorteil, negative Werte einen Leistungsnachteil von Schulen in privater Trägerschaft gegenüber öffentlichen Schulen. Betrachtet man zunächst die ohne eine Kontrolle von Drittvariablen ermittelten Kompetenzunterschiede, so sind insbesondere für den Grundschulbereich und die nichtgymnasialen Schulen in der Sekundarstufe I erhebliche Leistungsvorteile zugunsten der Schüler_innen an privat getragenen Schulen festzustellen. Wird hingegen statistisch für lern- und leistungsrelevante Merkmale kontrolliert und mithin die Ein-

gangsselektivität von Schulen in privater Trägerschaft berücksichtigt, so fallen diese Kompetenzunterschiede deutlich geringer aus.

Im Grundschulbereich erreichen Schüler_innen an Schulen in privater Trägerschaft (nach Kontrolle von Drittvariablen) im Kompetenzbereich Zuhören im Fach Deutsch durchschnittlich signifikant höhere Kompetenzen als Kinder an öffentlichen Grundschulen. Die hierfür ermittelte Punktwertdifferenz von 16 Punkten entspricht in etwa dem für ein Viertel Schuljahr zu erwartenden Lernzuwachs. Für alle anderen untersuchten Kompetenzbereiche (Lesen und Orthografie im Fach Deutsch sowie mathematische Kompetenz) finden sich hingegen im Mittel keine statistisch signifikanten Kompetenzunterschiede zwischen Kindern an Schulen in privater und Kindern an Schulen in öffentlicher Trägerschaft (vgl. Tabelle 21).

Abbildung 7: Unterschiede in den im Mittel erreichten Kompetenzen zwischen Schüler innen an privaten und öffentlichen Schulen

SCHULTYP	FACH	KOMPETENZ	KOMPETENZUNTERSCHIEDE MIT KONTROLLE VON DRITTVARIABLEN
Grundschulen 4. Jahrgangsstufe	Deutsch	Lesen	5
		Zuhören	16 *
		Orthographie	-1
nichtgymnasiale Schulen 9. Jahrgangsstufe	Deutsch	Lesen	2
		Zuhören	10 *
		Orthographie	5
	Englisch	Leseverstehen	7
		Hörverstehen	12 *
Gymnasien 9. Jahrgangsstufe	Deutsch	Lesen	3
		Zuhören	7 *
		Orthographie	0
	Englisch	Leseverstehen	-7 *
		Hörverstehen	0

Positive Werte stehen für einen Leistungsvor-, negative für einen Leistungsnachteil der Schulen in privater gegenüber denen in öffentlicher Trägerschaft. Die mit * gekennzeichneten Kompetenzunterschiede sind statistisch signifikant.

Quellen: vgl. die Tabellen 21, 22 und 23 im Anhang

Für nichtgymnasiale Schulen finden sich deskriptiv konsistent Leistungsvorteile zugunsten von Schüler innen, die eine Schule in privater Trägerschaft besuchen. Statistisch signifikant sind die festgestellten Kompetenzunterschiede (nach Kontrolle von Drittvariablen) für den Kompetenzbereich Zuhören im Fach Deutsch. Die hierfür ermittelte Differenz von 10 Punkten auf der Berichtsmetrik entspricht ungefähr einem Lernzuwachs von bis zu einem Schuljahr und ist somit recht groß. Allerdings fällt sie deutlich geringer aus als viele der im IQB-Bildungstrend 2015 gefundenen Länderunterschiede. Statistisch signifikant ist auch die für den Kompetenzbereich Hörverstehen im Fach Englisch ermittelte Differenz von 12 Punkten, die jedoch lediglich mit dem Lernzuwachs korrespondiert, der in knapp einem Viertel Schuljahr zu erwarten ist (vgl. Tabelle 22). Für die übrigen Kompetenzbereiche (Lesen und Orthografie im Fach Deutsch sowie Leseverstehen im Fach Englisch) wurden keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen nichtgymnasialen Schulen in öffentlicher und privater Trägerschaft ermittelt.

Für die Gymnasien ergeben die Analysen (nach Kontrolle von Drittvariablen) in zwei Bereichen statistisch signifikante Unterschiede zwischen den an privat getragenen und den an öffentlichen Schulen in den Fächern Deutsch und Englisch im Mittel erreichten Kompetenzen. Ein signifikanter Leistungsvorteil von 7 Punkten ist für Schüler_innen an privat getragenen Schulen im Kompetenzbereich Zuhören im Fach Deutsch festzustellen. Diese Differenz entspricht in etwa dem in einem halben Schuljahr zu erwartenden Lernzuwachs. Für den Bereich Leseverstehen im Fach Englisch zeigt sich demgegenüber ein signifikanter Kompetenzunterschied von 7 Punkten zugunsten der Schüler_innen an öffentlichen Schulen. Gemessen an dem pro Schuljahr zu erwartendem Lernzuwachs von 40 Punkten ist dieser Unterschied allerdings relativ gering (vgl. Tabelle 23).

Insgesamt lässt sich vor dem Hintergrund der hier dargestellten Ergebnisse resümieren, dass zumeist nur geringfügige Unterschiede zwischen den an privaten und öffentlichen Schulen im Mittel erreichten Kompetenzen festzustellen sind, sofern in den Analysen berücksichtigt wird, dass sich die Schüler_innenschaft an privat getragenen und öffentlichen Schulen hinsichtlich verschiedener lern- und leistungsrelevanter Hintergrundmerkmale (z. B. sozioökonomischer Status der Eltern, Familiensprache) unterscheidet. Dieses Befundmuster korrespondiert weitgehend mit den Ergebnissen von Weiß (z. B. 2011), der ebenfalls nur kleine Kompetenzunterschiede feststellte, die je nach Fach und Kompetenzbereich entweder zu Gunsten der privat getragenen Schulen oder zu Guns-

ten der öffentlichen Schulen ausfielen. Die anhand der Daten aus den IQB-Bildungstrends 2015 und 2016 ermittelten Ergebnisse zeigen allerdings, dass Schüler_innen an Privatschulen sowohl schulart- als auch fachübergreifend (d. h. in Deutsch und in Englisch) im Bereich Zuhören im Durchschnitt höhere Kompetenzen erreichen als Schüler_innen an öffentlichen Schulen.

Zuhören bzw. Hörverstehen in Deutsch und Englisch war bislang nicht Gegenstand der bisherigen (auch eingangs skizzierten) Studien zu Kompetenzunterschieden zwischen Schüler_innen an privaten und öffentlichen Schulen in Deutschland. Dementsprechend konnten die von uns ermittelten Ergebnisse noch nicht von anderen Autor_innen identifiziert und diskutiert werden. Um mögliche Erklärungsansätze für die festgestellten Kompetenzunterschiede zu ermitteln, wurden potenziell relevante Faktoren analysiert, zu denen in den IQB-Bildungstrends 2015 und 2016 Schüler_innen und Lehrkräfte in Fragebögen Auskunft gaben. Eine Auswertung der Lehrer_innenangaben zeigt zunächst, dass sich Lehrkräfte an privaten und öffentlichen Schulen weder darin signifikant unterscheiden, wie stark sie die Förderung mündlicher Sprachkompetenzen in ihrem Unterricht priorisieren noch mit welcher Häufigkeit sie Unterrichtsformen einsetzen, die erhöhte Anforderungen an die mündliche Sprachkompetenz stellen (z. B. Diskussionsrunden).

Demgegenüber lässt sich aus den Angaben der Schüler_innen eine plausible Erklärung für die Leistungsunterschiede beim Hörverstehen im Fach Englisch ableiten. So findet sich (auch beim Vergleich der in den vorherigen Auswertungen gebildeten statistischen Zwillinge), dass Schüler_innen an Privatschulen statistisch signifikant häufiger als Schüler_innen an öffentlichen Schulen berichten, bereits einmal oder sogar mehrfach im englischsprachigen Ausland gewesen zu sein. Analog dazu könnten die festgestellten Leistungsvorteile beim Zuhören im Fach Deutsch dadurch bedingt sein, dass Schüler_innen an Privatschulen häufiger (mit der Schule bzw. mit der Familie) an Aktivitäten teilnehmen, die ihre rezeptive mündliche Sprachkompetenz fördern (z. B. Theaterbesuche). Diese Hypothese lässt sich jedoch nicht anhand von Daten aus den IQB-Bildungstrends 2015 und 2016 empirisch überprüfen.

10. PERSPEKTIVEN DER PRIVATSCHULEN

Ausgangspunkt der hier vorgelegten Untersuchung ist der Bedeutungszuwachs, den die allgemeinbildenden Schulen in privater Trägerschaft in den vergangenen Jahren gewonnen haben: Heute besuchen 9,0 Prozent aller Schüler_innen diese Schulen. Aktuelle demographische Entwicklungen geben Anlass zu der Frage, ob sich der Expansionsprozess dieser Schulen fortsetzen wird.

Lange Jahre war die Schulentwicklung in Deutschland – demographisch bedingt – durch sinkende Schülerzahlen geprägt: Allein in den zehn Jahren von 2006 bis 2015 verringerte sich die Zahl der Schüler_innen allgemeinbildender Schulen um etwa 1 Million (KMK, 2016c, S. 8). Neuere demographische Basisdaten lassen erwarten, dass das Ende dieses Schrumpfungsprozesses begonnen hat: In den Jahren von 2011 bis 2016 hat sich die Zahl der jährlichen Geburten kontinuierlich erhöht, von im Jahr 2011 noch 663.000 auf 792.000 im Jahr 2016 (vgl. Tabelle 24). Im gleichen Zeitraum ist der Wert der Wanderungsbilanz (der Differenz von Zu- und Abwanderungen über die Grenzen Deutschlands) von 279.000 (2011) auf 1.139.000 (2015) angestiegen, für 2016 erwartet das Statistische Bundesamt eine Wanderungsbilanz von immer noch 498.000 (vgl. Tabelle 24).

Beide Entwicklungen, steigende Geburtenzahlen und anwachsende positive Wanderungsbilanzen, werden sich zeitnah auf die Entwicklung der Schülerzahlen der Primarstufe und zeitlich versetzt der Sekundarstufe I auswirken; die Sekundarstufe II wird davon erst nach 2030 betroffen sein. Die Daten aus Tabelle 25 zeigen, dass es in den Schulen der Primarstufe (also in den Jahrgangsstufen 1 bis 4 der allgemeinbildenden Schulen) in den Jahren von 2015 bis 2025 einen Schülerzahlenanstieg um 394.000 geben wird. Dieser Anstieg steigert den Lehrkräftebedarf um 24.000 Stellen. In der Sekundarstufe I liegt der Anstieg – allerdings erst bis 2030 – gegenüber 2015 bei 369.000 Schüler_innen mit einem Stellenmehrbedarf in Höhe von 27.000 (vgl. dazu ausführlicher Klemm & Zorn, 2017). Auf

der Basis dieser Daten sind für die weitere Entwicklung der Schulen in privater Trägerschaft zwei Szenarien denkbar.

Einerseits: Die steigenden Schülerzahlen stellen die öffentlichen allgemeinbildenden Schulen vor große Herausforderungen. Sie müssen schon jetzt im Bereich der Grundschulen und dann auch in dem der weiterführenden Schulen in großem Umfang zusätzlich Stellen für Lehrkräfte und Schulräume bereitstellen – und das innerhalb weniger Jahre. Sie müssen darüber hinaus die zusätzlich erforderlichen Stellen für Lehrkräfte nicht nur schaffen, sondern auch besetzen – und das in einer Zeit, in der sie nicht einmal den aktuell schon bestehenden Lehrerbedarf durch Neueinstellungen ausgebildeter Lehrer_innen decken können. Und nicht zuletzt: Angesichts der Tatsache, dass in der Gruppe der zusätzlich hinzukommenden Schüler_innen im großen Umfang Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien stammen werden, wird die Fähigkeit der Schulen zum Umgang mit Heterogenität noch stärker als schon derzeit gefordert sein. Dies alles kann dazu führen, dass Eltern die öffentlichen Schulen als überfordert und überfüllt wahrnehmen und daher den Weg in Schulen in privater Trägerschaft suchen, so dass diese insgesamt ihren Expansionskurs fortsetzen würden.

Andererseits: In den Jahren bis 2030 wird wie im öffentlichen Schulwesen auch in den privat getragenen Schulen (dies gilt zumindest für die Schulen in Trägerschaft der evangelischen Kirche) ein hoher Anteil der etwa 69.000 Lehrkräfte der Schulen in privater Trägerschaft – wie auch im öffentlich getragenen allgemeinen Schulsystem – altersbedingt aus dem Schuldienst ausscheiden (vgl. die Tabellen 8 und 9). Beim Versuch, diese Stellen neu zu besetzen und durch ansteigende Schülerzahlen zusätzlich erforderliche Stellen zu schaffen und dann auch zu besetzen, stehen die Schulen in einer harten Konkurrenz mit den öffentlichen Schulen, deren Ersatz- und Zusatzbedarf gleichfalls enorm und kaum zu decken sein wird – mit Schulen, die den Beamtenstatus und oft auch höhere Gehälter anbieten können. Vor diesem Hintergrund ist es nicht unwahrscheinlich, dass Engpässe auf dem Teilarbeitsmarkt Schule ein weiteres Wachstum der Schulen in privater Trägerschaft limitieren, wenn nicht sogar gänzlich verhindern werden.

Auf das damit angesprochene Problem der privaten Schulträger hat der Verband Deutscher Privatschulverbände schon 2009 in einer Pressemeldung verwiesen. Unter der Überschrift 'Lehrermangel darf nicht zu Chancenungleichheit für Privatschulen führen' heißt es: "Hier entsteht aufgrund des akuten Lehrermangels derzeit eine Schieflage: Während die

Länder versuchen, mit Konditionen wie aufgestockten Gehältern und verbesserten Arbeitszeiten staatliche Schulen für Berufseinsteiger attraktiver zu gestalten, werden Lehrer an freien Schulen von Ländern bei der Finanzierung nicht berücksichtigt. Die Privatschulzuschüsse, die der Staat anerkannten Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft gewähren muss und die unter anderem auch die Grundlage der Gehälter bilden, bleiben auf demselben niedrigen Niveau wie bisher und sollen in manchen Bundesländern sogar noch abgeschmolzen werden." (VDP, 2009)

11. PRIVATSCHULEN IN DEUTSCHLAND – EIN RESÜMEE

Artikel 7 des Grundgesetzes stellt in Absatz 4 unmissverständlich fest, dass das Recht zur Errichtung privat getragener Schulen gewährleistet wird, sofern diese Schulen in ihren Lernzielen nicht hinter denen der öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler_innen nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird (Sonderungsverbot). Auf dieser Rechtsgrundlage hat sich der Anteil der Schüler_innen, die in privat getragenen Schulen lernen, im Bereich der allgemeinbildenden Schulen seit Beginn der neunziger Jahre kontinuierlich erhöht: deutschlandweit von 1992 knapp 5 Prozent auf 2015 nahezu 9 Prozent.

In der weit überwiegenden Zahl der Bundesländer beteiligen sich die Eltern durch ein Schulgeld an der Finanzierung der Schulen in privater Trägerschaft. Neuere Abfragen zur Höhe dieses Schulgeldes kommen zu dem Ergebnis, dass das durchschnittlich entrichtete Schulgeld für den Halbtagsunterricht in den Ländern von 170 bis zu 300 Euro reicht und damit oberhalb des von Verwaltungsgerichten als zulässig erachteten Durchschnittswertes von 160 Euro liegt. Ob die Genehmigung von Schulen in privater Trägerschaft angesichts der beobachteten Höhe des durchschnittlichen Schulgeldes noch im Einklang mit dem im Grundgesetz ausgesprochenen Sonderungsverbot besteht, ist unter Juristen umstritten: Während einerseits von einer verfassungswidrigen Verwaltungspraxis gesprochen wird, finden sich andererseits auch Stimmen, denen zufolge sich aus dem Sonderungsverbot des Grundgesetzes für das Erheben von Schulgeld keine Höhe für das zulässige Schulgeld ableiten lässt.

Unabhängig von der Beantwortung der Frage, ob das Erheben von Schulgeld in der beobachteten Höhe gegen das Sonderungsverbot des Grundgesetzes verstößt, unterscheiden sich die privat getragenen Schulen von den öffentlichen Schulen in der Zusammensetzung ihrer Schüler_innenschaft: Der Anteil der Schüler_innen mit einem Migrationshintergrund ist geringer, der soziale Status der Kinder und Jugendlichen ist in privat

getragenen Schulen höher, in Realschulen und Gymnasien übersteigt der Mädchenanteil der privat den der öffentlich getragenen Schulen.

Eltern, die für ihr Kind eine Schule in privater Trägerschaft wählen und vielfach damit auch das Entrichten eines Schulgeldes in Kauf nehmen, scheinen dies insbesondere mit Blick auf ein von ihnen erwartetes spezifisches Profil der gewählten Schule zu tun. Belastbare Studien dazu, ob diese von Eltern erwarteten Vorzüge privat getragener Schulen tatsächlich gegeben sind, liegen nicht vor. Belegt ist jedoch durch eine ältere Untersuchung ebenso wie durch die hier dargestellte Auswertung neuerer Schulleistungsstudien: Zwischen den von Schüler_innen der privat und der öffentlich getragenen Grundschulen sowie der weiterführenden Schulen finden sich im Mittel der erreichten Kompetenzen zumeist nur geringfügige Unterschiede – mal zu Gunsten und mal zu Ungunsten der privat getragenen Schulen. Allerdings belegen die Befunde der hier dargestellten Analysen von Daten der IQB-Bildungstrends 2015 und 2016, dass Schüler_innen schulstufenübergreifend im Fach Deutsch und schulformenübergreifend in den Fächern Deutsch und Englisch im Bereich "Zuhören" bzw. "Hörverstehen" höhere Kompetenzwerte als die öffentlicher Schulen erreichen. Möglicherweise sind diese Leistungsvorteile nicht zuletzt durch außerschulische Aktivitäten bedingt (z. B. häufigere Auslandsaufenthalte von Schüler_innen, die eine private Schule besuchen).

Die weitere Entwicklung der allgemeinbildenden Schulen in privater Trägerschaft wird in den kommenden Jahren nicht ausschließlich von den in der hier präsentierten Untersuchung vorgestellten Befunden zu den rechtlichen Rahmenbedingungen, zur Wahrnehmung durch Eltern und zu Schulleistungen beeinflusst werden. Der aufgrund demographischer Entwicklungen erwartete stärkere Anstieg der Schülerzahlen und der damit einhergehende Lehrkräftemangel stellen alle Schulen, aber insbesondere auch die Schulen in privater Trägerschaft mit ihren im Vergleich vielfach ungünstigeren Beschäftigungsbedingungen vor große Herausforderungen. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass Lehrkräftemangel eine weitere Expansion privat getragener allgemeinbildender Schulen limitieren, den derzeit erreichten Ausbaustand möglicherweise auch reduzieren wird.

LITERATURVER7FICHNIS

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Avenarius, **H.** (2016). Privatschulen als Herausforderung für das staatliche Schulwesen. Vortrag bei der 36. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung am 10./11. 12. 2015: In: SchulVerwaltung. Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz, Teil 1: Heft 5/2016, S. 132-135 und Teil 2: Heft 6/2016, S. 164-168.

Avenarius, **H.** (2011). Rechtliche Rahmenbedingungen der Privatschulen. In: Weiß, M. (2011). Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland. Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens? (S.11-10). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Becker, H. (1993). Die verwaltete Schule. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 2/1993 (S. 130-147). (Erstveröffentlichung 1954 in Merkur 1954, 8. Jahrgang, Heft 82).

Behrens, U., Böhme, K. & Krelle, M. (2009). Zuhören – Operationalisierung und fachdidaktische Implikation. In D. Granzer, O. Köller, A. Bremerich-Vos, M. van den Heuvel-Panhuizen, K. Reiss & G. Walther (Hrsg.), Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule (S. 357–375). Weinheim: Beltz.

Bildungskommission NRW (1995). Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand.

Böhme, K. & Hoffmann, L. (2016). Mittelwerte und Streuungen der im Fach Deutsch erreichten Kompetenzen. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich (S. 335–358). Münster: Waxmann.

Böhme, K. & Schipolowski, S. (2016). Fachspezifische Beschreibung der untersuchten Kompetenzen. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich (S. 20–35). Münster: Waxmann.

Bremerich-Vos, A. & Böhme, K. (2009). Lesekompetenzdiagnostik – die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für den Bereich Lesen. In D. Granzer, O. Köller, A. Bremerich-Vos, M. van den Heuvel-Panhuizen, K. Reiss & G. Walther (Hrsg.), Bildungsstandards

Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule (S. 219–249). Weinheim: Beltz.

Brosius-Gersdorf, F. (2017). Das missverstandene Sonderungsverbot für private Ersatzschulen (Art. 7 Abs. 4 Satz 3 Halbs. 2 GG). Rechtsgutachten im Auftrag der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit. Hannover (Abruf vom 16.10.2017)

https://www.freiheit.org/sites/default/files/uploads/2017/08/01/gutachtensonderungsver-

https://www.freiheit.org/sites/default/files/uploads/2017/08/01/gutachtensonderungsverbotfuerpriversatzschulen.pdf.

de Maizière, L. (1990). Regierungserklärung vor der Volkskammer der DDR (April 1990). In: Michael, B. & Schepp, H.-H. (1993). Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen: Muster-Schmidt.

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1973): Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil 1: Verstärkte Selbstständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Stuttgart: Klett.

Deutscher Bundestag – Wissenschaftliche Dienste (2017). Privatschulen im voruniversitären (allgemeinbildenden) Bildungsbereich in Deutschland. Berlin.

Dronkers, J. & Avram, S. (2009). Choice and effectiveness of private and public schools in seven countries. A reanalysis of three PISA data sets. Zeitschrift für Pädagogik, 55(6), 895-909.

Dronkers, J., Baumert, J. & Schwippert, K. (1999). Are German non-public secondary schools more effective at teaching mathematics and natural sciences? Verfügbar unter: http://apps.eui.eu/Personal/Dronkers/English/germanschoolssciences.pdf [02.11. 2017].

Dronkers, J., Baumert, J. & Schwippert, K. (2001). Erzielen deutsche, weiterführende Privatschulen bessere kognitive und nicht-kognitive Resultate? In L. Deben & J. van Van (Hrsg.), Globalisierung und Segregation (S. 29–45). Berlin: Spinhuis.

Dronkers, J. & Hemsing, W. (1999). Effektivität öffentlichen, kirchlichen und privaten Gymnasialunterrichts. Bildungs-, Berufs- und Sozialisationseffekte in nordrhein-westfälischen Gymnasien. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2(2), 247–261.

Erikson, R., Goldthorpe, J. H. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden. The British Journal of Sociology, 30(4), 415–441.

Evangelische Kirche in Deutschland (2016). Statistik Evangelische Schule. Fakten und Trends 2012 bis 2014. Hannover.

Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M. & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. Social Science Research, 21(1), 1–56.

Haag, N. & Sachse, K. A. (2016). Auswertung, Trendschätzung und Ergebnisdarstellung. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich (S. 120–126). Münster: Waxmann.

Haag, N. & Weirich, S. (2017). Auswertung, Trendschätzung und Ergebnisdarstellung. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich (S. 106–113). Münster: Waxmann.

Jarass, H.D. & Pieroth, B. (201413). GG – Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland – Kommentar. München: C.H.Beck.

Killus, D. (2014). Sind Privatschulen besser als öffentliche Schulen? – Erwartungen und Erfahrungen aus Sicht von Eltern. In: Killus, D. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 3. JAKO-O Bildungsstudie (S. 89-110). Münster: Waxmann.

Killus, D. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2017). Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 4. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann (vom Herausgeberteam übermittelte, aber nicht veröffentlichte Daten zu Schulen in privater Trägerschaft).

Klemm, K. & Zorn, D. (2017). Demographische Rendite adé. Aktuelle Bevölkerungsentwicklung und Folgen für die allgemeinbildenden Schulen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Klemm, K. & Krauss-Hoffmann, P. (1999). Evangelische Schulen im Spiegel von Selbstdarstellung und Elternurteil. In: Scheilke, C. Th./Schreiner, M. (Hrsg), Handbuch Evangelische Schulen (S. 49-79). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Klemm, K., Rolff, H.-G. & Tillmann, K.-J. (1985). Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek: Rowohlt.

KMK (2016a). Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2011 bis 2015. Berlin.

KMK (2016b). Übersicht über die Finanzierung der Privatschulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_03_12_Privatschulfinanzierung.pdf (Abruf vom 3.10.2017).

KMK (2016c). Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2006 bis 2015. Berlin.

Kodron, Chr. (2013). Entwicklung von Privatschulen und staatlichen Schulen in Frankreich. In: Gürlevik, A., Palentien, Chr. & Heyer, R. (Hrsg.) (2013): Privatschulen versus staatliche Schulen (S. 41-57). Wiesbaden: Springer.

Koinzer, Th. & Mayer, T. (2016). Private Schulen – Entwicklung und empirische Befunde unter besonderer Berücksichtigung des Grundschulwesens. Berlin.

https://www.boell.de/de/2016/08/01/private-schulen-entwicklung-und-empirischebefunde-unter-besonderer-beruecksichtigung-des Grundschulwesens (Abruf vom 12.10.2017).

Koinzer, Th. & Gruehn, S. (2013): Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und rechtlichen sowie wirtschaftlichen Bedingungen – wo "die pädagogischen Wünsche auf das wirtschaftlich Machbare treffen". In: Gürlevik, A, Palentien, Chr. & Heyer, R. (2013): Privatschulen versus staatliche Schulen (S. 21-38). Wiesbaden: Springer.

Kraul, M. (2017): Pädagogischer Anspruch und soziale Distinktion. Wiesbaden: Springer. Kühne, St. & Kann, C. (2012): Private (Grund-)Schulen als blinder Fleck der öffentlichen Daseinsvorsorge? Regionale Analysen zu Entwicklungen in der deutschen Privatschullandschaft. In: Die Deutsche Schule 2012/3, S. 256-278.

Kuhl, P., Haag, N., Federlein, F., Weirich, S. & Schipolowski, S. (2016). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich (S. 409–429). Münster: Waxmann.

Landtag von Baden-Württemberg (2017): Gesetz zur Änderung des Privatschulgesetzes und dessen Vollzugsverordnung. Drucksache 16/2732. Stuttgart.

Leschinsky, A. & Roeder, P. M. (1976). Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart: Klett Michael, B. & Schepp, H.-H. (1993). Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen: Muster-Schmidt.

OECD (2001). Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris

Reiss, K. & Winkelmann, H. (2009). Kompetenzstufenmodelle für das Fach Mathematik im Primarbereich. In D. Granzer, O. Köller, A. Bremerich-Vos, M. van den Heuvel-Panhuizen, K. Reiss & G. Walther (Hrsg.), Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule (S. 120–141). Weinheim: Beltz.

Rosenbaum, P. R. & Rubin, D. B. (1985). Constructing a Control Group Using Multivariate Matched Sampling Methods That Incorporate the Propensity Score. The American Statistician, 39(1), 33–38.

Schipolowski, S. & Sachse, K. A. (2016). Mittelwerte und Streuungen der im Fach Englisch erreichten Kompetenzen. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich (S. 359–375). Münster: Waxmann.

Siegert, A. (2006). Privatschulen. Besser fürs Kind. In: Für Sie 4, S. 56-59.

Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S. & Haag, N. (Hrsg.). (2016). IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann.

Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (Hrsg.). (2017). IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann.

Statistisches Bundesamt (2017a). Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2015/16. Fachserie 11 – Reihe 1. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2017b). Bildungsausgaben – Ausgaben je Schülerin und Schüler 2014. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2017c). Bildung und Kultur – Private Schulen. Schuljahr 2016/17. Fachserie 11 – Reihe 1.1. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2016a). Bildung und Kultur – Private Schulen. Schuljahr 2015/16. Fachserie 11 – Reihe 1.1. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2016b). Finanzen der Schulen. Schulen in freier Trägerschaft und Schulen des Gesundheitswesens 2013. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2016c). Bildungsausgaben. Ausgaben je Schülerin und Schüler 2013. Wieshaden

Statistisches Bundesamt (2014). Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2013/14. Fachserie 11 – Reihe 1. Wiesbaden.

Ullrich, **H. & Strunck**, **S.** (2012). Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen. Wiesbaden: Springer.

Van de Ven, B.J.P. (2013). Die Entwicklung von Privatschulen und staatlichen Schulen in den Niederlanden. In: Gürlevik, A., Palentien, Chr. & Heyer, R. (Hrsg.) (2013): Privatschulen versus staatliche Schulen (S. 59-72). Wiesbaden: Springer.

VDP (2015): VDP-Umfrage. Privatschulen – Die gefragte Alternative. Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage zum Privatschulwesen in Deutschland.

http://www.privatschulen.de/images/stories/PDF/Pressemitteilungen/2015/02_forsa_Be-fragung_Ergebnisse.pdf (Abruf vom 9.10.2017).

VDP (2009): Lehrermangel darf nicht zu Chancenungleichheit für Privatschulen führen. https://bildungsklick.de/schule/meldung/lehrermangel-darf-nicht-zu-chancenungleichheit-fuer-privatschulen-fuehren/ (Abruf vom 6.11.2017).

Weiß, M. (2014). Was kostet Eltern die Schulbildung ihres Kindes? In: Killus, D. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 3. JAKO-O Bildungsstudie (S. 185-199). Münster: Waxmann.

Weiß, M. (2013). Schulleistungen an Privatschulen – Ergebnisse deutscher Vergleichsstudien. In A. Gürlevik, C. Palentien & R. Heyer (Hrsg.), Privatschulen versus staatliche Schulen (S. 227–234). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

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

Weiß, M. & Preuschoff, C. (2006). Gibt es einen Privatschuleffekt? Ergebnisse eines Schulleistungsvergleichs auf der Basis von Daten aus PISA-E. In M. Weiß (Hrsg.), Evidenzbasierte Bildungspolitik: Beiträge der Bildungsökonomie (S. 55–72). Berlin: Duncker & Humblot.

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 (S. 39–66). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wrase, M. & Helbig, M. (2016): Das missachtete Verfassungsgebot - Wie das Sonderungsverbot nach Art. 7 IV 3 GG unterlaufen wird. In: Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht 2016, Heft 22, S. 1591-1598.

Ziegenspeck, **J. W.** (1999). Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

TABELLEN

Tabelle 1: Entwicklung der Anteile der Schüler_innen in allgemeinbildenden Schulen in privater Trägerschaft an der Gesamtheit der Schüler_innen von Schulen in öffentlicher und privater Trägerschaft

LAND	1992/93	2015/16	2016/17*	ZUWACHS 1992 bis 2016
Baden-Württemberg	6,0%	9,8%	9,9%	3,9
Bayern	7,7%	11,4%	11,4%	3,7
Bremen	7,3%	10,2%	9,9%	2,6
Hamburg	8,3%	10,7%	10,7%	2,4
Hessen	5,0%	7,3%	7,3%	2,3
Niedersachsen	4,5%	6,3%	6,3%	1,8
Nordrhein-Westfalen	6,3%	8,4%	8,4%	2,1
Rheinland-Pfalz	6,3%	8,3%	8,3%	2,0
Saarland	7,1%	8,4%	8,3%	1,2
Schleswig-Holstein	3,8%	4,8%	4,9%	1,1
westdeutsche Länder (ohne Berlin)	6,1%	8,8%	8,8%	2,7
Berlin	3,4%	10,0%	10,1%	6,7
Brandenburg	0,4%	10,2%	10,3%	9,9
Mecklenburg-Vorpommern	0,3%	11,0%	11,2%	10,9
Sachsen	0,4%	9,7%	9,9%	9,5
Sachsen-Anhalt	0,7%	8,9%	9,2%	8,5
Thüringen	0,4%	8,6%	8,9%	8,5
ostdeutsche Länder (mit Berlin)	0,9%	9,7%	9,9%	9,0
Deutschland insgesamt	4,8%	8,9%	9,0%	4,2

^{*} Die Daten für das Schuljahr 2016/17 wurden erst Ende 2017 veröffentlicht, so dass sie nur noch in diese Tabelle eingearbeitet werden konnten. Zuwachs 1992–2016 in Prozentpunkten

Quellen: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 1 und Reihe 1.1 - jeweils verschiedene Jahrgänge

Tabelle 2: Gemeinden mit Schulangeboten ausschließlich in privater Trägerschaft; Flächenstaaten 2014/15

LAND	GEMEINDEN M	IT GRUNDSCH	ULEN	GEMEINDEN M	IT SEKUNDAR	SCHULEN
	insgesamt	davon nur privat	in %	insgesamt	davon nur privat	in %
Baden-Württemberg	1.026			613	14	2,3%
Bayern	1.562	9	0,6%	795	40	5,0%
Brandenburg	248	6	2,4%	128	14	10,9%
Hessen	420			255	8	3,1%
Mecklenburg-Vorpommern	218	14	6,4%	132	7	5,3%
Niedersachsen	653			391	6	1,5%
Nordrhein-Westfalen	396	1	0,3%	376	4	1,1%
Rheinland-Pfalz	641	2	0,3%	182	9	4,9%
Saarland	52			49		
Sachsen	371	6	1,6%	220	41	18,6%
Sachsen-Anhalt	163	1	0,6%	117	10	8,5%
Schleswig-Holstein	269	6	2,2%	138	5	3,6%
Thüringen	288	4	1,4%	184	5	2,7%
Deutschland insgesamt	6.307	49	0,8%	3.580	163	4,6%

Quellen: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, Tabelle D1-8web 2016

Tabelle 3: Anzahl und Anteile der Schulen und der Schüler_innen allgemeinbildender Privatschulen an allen öffentlichen und privaten Schulen in Deutschland (2015/16)

SCHULART	UND SCHÜ	JLER_INNE	ILE DER SCH EN PRIVAT LEN AN ALI	ANTEILE DER SCHULEN UND SCHÜLER_INNEN EINZELNER PRIVAT GETRAGENER AN ALLEN PRIVAT GETRAGENEN SCHULARTEN		
	Schulen absolut in %		Schüler_in absolut	inen in %	Schulen	Schüler_innen
allgemeinbildende Schulen	3.628	10,8%	743.534	8,9%	100,0%	100,0%
Vorklassen	32	11,2%	1.044	9,8%	0,9%	0,1%
Schulkindergärten	100	10,2%	2.674	16,4%	2,8%	0,4%
Grundschulen	862	5,6%	94.130	3,5%	23,8%	12,7%
Orientierungsstufen*	132	12,5%	7.037	7,0%	3,6%	0,9%
Hauptschulen	186	6,4%	20.821	4,5%	5,1%	2,8%
mehrere Bildungsgänge	203	11,0%	31.974	6,4%	5,6%	4,3%
Realschulen	343	15,2%	100.252	11,1%	9,5%	13,5%
Gymnasien	532	17,1%	270.651	11,9%	14,7%	36,4%
Gesamtschulen	254	13,4%	50.900	5,8%	7,0%	6,8%
Waldorfschulen	221	100,0%	83.562	100,0%	6,1%	11,2%
Förderschulen	671	22,5%	71.101	22,1%	18,5%	9,6%
Abendhauptschulen	1	4,2%	49	5,3%	0,0%	0,0%
Abendrealschulen	41	32,5%	2.692	14,4%	1,1%	0,4%
Abendgymnasien	32	30,2%	4.076	26,9%	0,9%	0,5%
Kollegs	15	22,1%	2.522	15,9%	0,4%	0,3%
ohne Zuordnung	3	1,1%	49	0,9%	0,1%	0,0%

^{*} schulartunabhängig

Quelle: Statistisches Bundesamt, 2016, S. 24f.

Tabelle 4: Allgemeinbildende Schulen in freier Trägerschaft nach Trägerorganisationen

		GRUND- SCHULEN	HAUPT- SCHULEN	ORIEN- TIERUNGS- STUFE	MEHRERE BILDUNGS- GÄNG	GESAMT- SCHULEN
AKS* (2015/16)	Schulen nüler_innen	83 21.453	12 2.025		34 17.807	12 10.352
	n (2012/13) nen (2007)	199	41	16		
BUND DER FREIEN WAL- DORFSCHULEN (2015/16)*** Sch	Schulen nüler_innen	26.113				
BFAS**** (2017)	Schulen nüler_innen					
VDP***** (2009/10)	Schulen nüler_innen					

^{*} AKS: Arbeitskreis katholischer Schulen in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland

^{**} AKES: Arbeitskreis Evangelische Schulen

^{***} Bund der Freien Waldorfschulen e.V.

^{****} BFAS: Bundesverband der Freien Alternativschulen - Für diesen Träger liegt keine Aufteilung der Schulen sowie der Schüler_innen auf die einzelnen Schularten vor.

^{*****} VDP: Verband Deutscher Privatschulverbände e.V. - Für diesen Träger liegt keine Aufteilung der Schulen sowie der Schüler innen auf die einzelnen Schularten vor.

¹ Gilt für Schulen mit mehreren Bildungsgängen, Gesamtschulen und Realschulen

² Alle Schulen außer Grundschulen

INSGESAMT ABSOLUT	ÜBRIGE	WALDORF- SCHULEN	ZWEITER BILDUNG- WEG	FÖRDER- SCHULEN	GYM- NASIEN	REAL- SCHULEN
689 310.352	4 376		24 3.145	162 20.028	217 166.161	141 69.005
478 115.392			8		93	121 ¹
221 83.562	57.449 ²					
93 7.500						
410 108.650						

Quellen:

Waldorfschulen sowie Zeile insgesamt: Statistisches Bundesamt, 2016 a
AKS: www.katholische-schulen.de (Abruf vom 2.10.2017)
AKES: Zahl der Schulen: Evangelische Kirche in Deutschland: Statistik Evangelische Schule. Fakten
und Trends 2012 bis 2014. Hannover 2016; Zahl der Schüler: Weiß 2011
BFAS: www.freie-alternativschulen.de (Abruf vom 29.9.2017)
Statistisches Bundesamt 2016 a
VDP: Weiß, 2011

Tabelle 5: Anteile (in Prozent) allgemeinbildender Schüler_innen in Ganztagsschulen in Schulen in öffentlicher und privater Trägerschaft im Vergleich - Deutschland (2015/16)

SCHULART	INSGESAMT	ÖFFENTLICH	PRIVAT
Allgemeinbildende Schulen insgesamt	39,3%	39,2%	40,7%
Grundschulen	34,5%	34,0%	51,7%
schulartunabhängige Orientierungsstufen	37,2%	35,3%	65,4%
Hauptschulen	41,9%	41,8%	43,3%
mehrere Bildungsgänge	55,1%	54,3%	71,5%
Realschulen	19,9%	20,5%	14,3%
Gymnasien	31,9%	32,0%	31,4%
Gesamtschulen	75,3%	75,7%	67,2%
Waldorfschulen	33,1%		33,1%
Förderschulen	54,5%	52,6%	61,5%

Quelle: KMK, 2016a

Tabelle 6: Anteile (in Prozent) allgemeinbildender Schüler_innen in Ganztagsschulen in Schulen in öffentlicher und privater Trägerschaft im Vergleich der Bundesländer (2015/16)

LAND	INSGESAMT	ÖFFENTLICH	PRIVAT
Baden-Württemberg	23,7%	22,8%	33,9%
Bayern	16,0%	14,1%	31,0%
Berlin	65,8%	67,0%	54,9%
Brandenburg	47,5%	44,2%	78,3%
Bremen	37,6%	39,7%	19,2%
Hamburg	91,5%	93,9%	72,3%
Hessen*		45,6%	
Mecklenburg-Vorpommern	41,1%	39,5%	54,7%
Niedersachsen*		49,0%	
Nordrhein-Westfalen	46,3%	47,6%	29,1%
Rheinland-Pfalz	27,2%	26,4%	37,1%
Saarland	32,0%	32,4%	26,5%
Sachsen	77,5%	76,0%	86,4%
Sachsen-Anhalt*		25,4%	
Schleswig-Holstein	26,4%	26,9%	16,3%
Thüringen	51,5%	48,6%	83,2%
Deutschland	39,3%	39,2%	40,7%

^{*} In diesen Ländern liegen nur für die öffentlichen Schulen Daten vor.

Quelle: KMK, 2016a

Tabelle 7: Allgemeinbildende Schulen in Deutschland – öffentliche und private Schulen im Vergleich*

JE SCHÜLER_IN ERTEILTE UNTERRICHTSSTUNDEN

SCHULART	ERTEILTE UN		SCHÜLER_INI	NENZAHL	STUNDEN JE SCHÜLER_IN	
	STUNDEN öffentlich	privat	öffentlich	privat	öffentlich	privat
Grundschulen	4.001.622	162.677	2.620.997	94.130	1,53	1,73
Orientierungsstufen**	167.140	13.711	93.814	7.037	1,78	1,95
Hauptschulen	703.730	32.525	445.502	20.821	1,58	1,56
mehrere Bildungsgänge	849.086	59.960	466.812	31.974	1,82	1,88
Realschulen	1.129.438	145.086	799.601	100.252	1,41	1,45
Gymnasien	3.053.356	451.826	2.010.576	270.651	1,52	1,67
Gesamtschulen	1.398.211	96.176	832.699	50.900	1,68	1,89
Förderschulen	990.198	338.701	251.242	71.101	3,94	4,76
Waldorfschulen		143.660		83.562		1,72
insgesamt	12.292.781	1.444.322	7.521.243	730.428	1,63	1,98

SCHÜLER_INNEN JE KLASSE (KLASSENFREQUENZWERTE)

SCHULART	SCHÜLERZAHL***		KLASSENZAHL***		SCHÜLER_IN JE KLASSE öffentlich privat	
	orientiicii	privat	öffentlich	privat	orientiicii	privat
Grundschulen	2.620.997	94.130	126.179	4.865	20,8	19,3
Orientierungsstufen**	93.814	7.037	4.402	360	21,3	19,5
Hauptschulen	445.502	20.821	22.820	1.064	19,5	19,6
mehrere Bildungsgänge	466.812	31.974	21.226	1.550	22,0	20,6
Realschulen	799.601	100.252	31.375	3.981	25,5	25,2
Gymnasien	1.251.643	166.573	48.136	6.738	26,0	24,7
Gesamtschulen	725.645	45.340	29.781	2.191	24,4	20,7
Förderschulen	251.242	71.101	25.689	8.168	9,8	8,7
Waldorfschulen davon Jahrgangsstufen 1 bis 4 davon Jahrgangsstufen 5 bis 10		67.777 26.113 41.664		2.704 1.036 1.668		25,1 25,2 25,0
insgesamt	6.655.256	605.005	309.608	31.621	21,5	19,1

^{*} ohne Vorklassen, Schulkindergärten, Schulen des Zweiten Bildungsweges

Quellen: Stunden je Schüler_in je Klasse auf der Grundlage eigener Berechnungen nach: Statistisches Bundesamt, 2017a und 2016a und Schüler_in je Klasse: Statistisches Bundesamt 2016a

^{**} schulartunabhängig *** ohne Sekundarstufe II

Tabelle 8: Lehrkräfte allgemeinbildender Schulen in privater und in öffentlicher Trägerschaft nach Beschäftigungsumfang (2015/16)

	IN SCHULEN IN PRIVATER TRÄGERSCHAFT				IN SCHULEN IN ÖFFENTLICHER TRÄGERSCHAF			
	weiblich	männlich	insgesamt	in %	weiblich	männlich	insgesamt	in %
Vollzeit- beschäftige	21.459 (55,9)	16.962 (44,1%)	38.421 (100%)	55,6	242.249 (64,1)	135.842 (35,9%)	378.091 (100%)	63,2
Teilzeit- beschäftigte	23.874 (77,7%)	6.854 (22,3%)	30.728 (100%)	44,4	196.183 (89,1%)	23.935 (10,9%)	220.118 (100%)	36,8
Voll- u. Teilzeit- beschäftigte	45.333 (65,6%)	23.816 (34,4%)	69.149 (100%)	100	438.432 (73,3%)	159.777 (26,7%)	598.209 (100%)	100
stunden- weise Beschäftigte	8.540 (66,5%)	4.309 (33,5%)	12.849 (100%)		55.845 (74,9%)	18.674 (25,1%)	74.519 (100%)	

Quellen: eigene Berechnungen nach Statistisches Bundesamt, 2016a, S. 382 u. Statistisches Bundesamt, 2017a, S. 606

Tabelle 9: Voll- und Teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte nach Altersgruppen (2013/14)

ALTERSGRUPPE	EVANGELISCHE SCHULEN		ÖFFENTLICH UND PRIVA	
	absolut	in %	absolut*	in %*
unter 30 Jahre	513	5,9 %	47.793	7,2%
30 bis unter 35 Jahre	933	10,8%	82.121	12,4%
35 bis unter 40 Jahre	886	10,2%	71.944	10,8%
40 bis unter 45 Jahre	1.152	13,3%	88.912	13,4%
45 bis unter 50 Jahre	1.385	16,0%	82.352	12,4%
50 bis unter 55 Jahre	1.408	16,2%	90.150	13,6%
55 bis unter 60 Jahre	1.454	16,8%	112.736	17,0%
60 Jahre und älter	940	10,8%	87.169	13,1%
über 50 Jahre	3.802	43,8%	290.055	43,7%
insgesamt	8.671	100,0%	663.177	100,0%

^{*} ohne 'ohne Angaben' (1.482)

Quellen: Evangelische Kirche in Deutschland, 2016, S. 44f., Statistisches Bundesamt, 2014

Tabelle 10: Ausgaben für die allgemeinbildenden Schulen in privater Trägerschaft nach Herkunft (2013)*

	GESAMTAUSGABEN	6,0 MRD. EURO
nach Herkunft	private Mittel	26,0%
	Länder	68.0%
	Gemeinden	4,0%
	Bund	1,0%

^{*} in Folge von Rundungsquellen ergibt die Summe nicht 100, sondern nur 99 Prozent

Quelle: Statistisches Bundesamt, 2016b, S.16

Tabelle 11: Ausgaben in Euro je Schüler_in der allgemeinbildenden Schulen in privater Trägerschaft im Vergleich zu den Ausgaben je Schüler_in der Schulen in öffentlicher Trägerschaft (2013)

SCHULART	TRÄGERSCHAFT			
	privat	öffentlich		
Grundschulen	6.000	5.600		
Realschulen	5.700	5.900		
Gymnasien	7.100	7.500		
Förderschulen*	20.400	k.A.		
Freie Waldorfschulen	7.600			
insgesamt**	8.200	7.100		

^{*} Wegen der je nach Förderschwerpunkt großen Unterschiede der Ausgaben je Schüler_in berichtet das Statistische Bundesamt für die öffentlichen Förderschulen keine Ausgaben je Schüler_in

Quellen: Schulen in privater Trägerschaft: Statistisches Bundesamt, 2016b, S. 18, Schulen in öffentlicher Trägerschaft: Statistisches Bundesamt, 2016c, S. 6f.

^{**} Es handelt sich hierbei um einen gewichteten Durchschnitt.

Tabelle 12: Übersicht über die öffentliche Finanzierung der allgemeinbildenden Schulen in privater Trägerschaft nach Bundesländern (Jahresausgaben je Schüler_in in Euro)

LAND	GRUNDSCHULEN	HAUPT-/WERK- REALSCHULEN	ORIENTIERUNGS- STUFEN	MEHRERE BILDUNGSGÄNGE	
Baden-Württemberg (2015) ⁸	3.627	5.670		5.346	
Bayern (2014)		4.200			
Berlin	keine Angabe	en			
Brandenburg (2015)	3.538				
Bremen (2015)	3.463				
Hamburg (2016)	5.093				
Hessen (2015)	3.817	3.274			
Mecklenburg-Vorpommern (2015)	3.595		5.021	5.022	
Niedersachsen (2015)	3.276	5.266		4.832	
Nordrhein-Westfalen (2011)		4.972			
Rheinland-Pfalz	keine Angabe	en			
Saarland (2010)		3.831			
Sachsen (2017)	4.054			5.653	
Sachsen-Anhalt (2015)	4.475			5.572	
Schleswig-Holstein (2016)	4.161				
Thüringen	3.847			4.172	

¹ nur Schulen für Erziehungsschwierige

² Jahrgangsstufen 1 bis 4 wie Grundschulen, Sekundarbereiche I und II wie Gymnasien

³ 2015/16 Primarbereich 4.618, Sekundarbereich I 4.420, Sekundarbereich II 6.079

⁴ nur Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung'

⁵ P 4.475, SI 5.1890, SII 6.008

⁶ P 4161, SI und SII 4.984

⁷ P wie Grundschule, Jahrgangsstufen 5 bis 12 wie Regelschule, Jahrgangsstufe 13 wie Gymnasium

GESAMT- SCHULEN (SI/SII) ⁹	REALSCHULEN	GYMNASIEN (SI/SII) ⁹	FÖRDERSCHULEN	ZWEITER BILDUNGSWEG	WALDORFSCHU- LEN
	3.938	4.972	k . A .	k . A .	4.801
	4.900	6.700	6.900	k . A .	5.700
4.782 / 6.034		4.632 / 6.034	9.228 bis 24.895	k . A .	k . A .
4.116		4.222	10.445	k . A .	4.116
5.590 / 6.296		5.463 / 6.830	17.680 bis 35.427	4.929	k . A .
4.532 / 6.245	3.374	4.173 / 6.547	7.326 bis 15.066	3.274 bis 5.743	k . A .
4.955		4.717	15.925 ¹	k . A .	k . A .
4.558 / 5.723	3.917	4.558 / 5.723	7.070 bis 21.666	k . A .	2
6.511	4.270	5.548	12.297	6.077	5.677
					3
	3.516	4.198	11.457 bis 23.682	k . A .	
		6.066	9.404 bis 29.168	3.082 bis 5.571	
SI 5.146		4.472 / 6.008	23.519 ⁴	k . A .	5
4.985		5.038	10.832 bis 20.809	k . A .	6
		4.172 / 5.567	10.062 bis 24.161	k . A .	7

⁸ Baden-Württemberg hat 2017 die Bezuschussung neu geregelt: "Der Zuschuss je Schüler_in beträgt 80 Prozent der nach § 18a ermittelten, bei einer entsprechenden Schule im öffentlichen Schulwesen entstehenden Kosten." Diese Bezuschussung kann auf bis zu 90 Prozent angehoben werden, wenn eine Schule kein Schulgeld erhebt. (Landtag von Baden-Württemberg 2017, S. 2)

Quelle: KMK, 2016b

⁹ Wo nach Sekundarstufe I und II getrennte Aufführung möglich ist, wird zuerst der Wert für die Sek I aufgeführt.

Tabelle 13: Schulen in evangelischer Trägerschaft – Erwartungen befragter Eltern

ERWARTUNGEN AN (N=2.294)	ANTWORT ,JA' IN %
den persönlichen Umgang	90,0%
Qualifikation und Berufsvorbereitung	72,0%
christliche Prägung	70,0%
besondere Fächerangebote	65,0%
Erziehungsziele/-methoden	66,0%
spezielle Betreuungsangebote	58,0%
hohes Anforderungs- und Leistungsprofil	57,0%
spezielle inhaltliche Schwerpunkte	49,0%
die akademische Ausrichtung	44,0%
die konfessionelle Prägung	29,0%

Quelle: Klemm & Krauss-Hoffmann, 1999, S. 72f.

Tabelle 14: Warum würden Sie Ihr Kind auf eine Privatschule schicken?

STATEMENT (N=1019)	ZUSTIMMUNG IN %
Mein Kind soll in einem besseren sozialen Milieu aufwachsen.	42,0%
An staatlichen Schulen kommt die Ausbildung der Persönlichkeit zu kurz.	42,0%
Es werden dort andere Schwerpunkte gesetzt, besonders auf den kreativen Bereich.	35,0%
Die Lehrer dort sind engagierter.	33,0%
Mein Kind lernt dort mehr und hat später bessere Chancen im Berufsleben.	30,0%
Ich denke, dass Jungen und Mädchen getrennt besser lernen.	10,0%
Ich möchte, dass mein Kind nach bestimmten religiösen Vorstellungen erzogen wird.	8,0%

Quelle: Siegert, 2006, S. 56-59

Tabelle 15: Bildungsbeteiligung an privaten und öffentlichen allgemeinbildenden Schulen* in Deutschland nach Geschlecht (2015/16)

SCHULART	IN SCHULEN IN PRIVATER TRÄGERSCHAFT			IN SCHULEN IN ÖFFENTLICHER TRÄGERSCHAFT		
	insgesamt	weiblich	männlich	insgesamt	weiblich	männlich
Grundschulen	94.130	49,1%	50,9 %	2.620.997	49,1%	50,9 %
Orientierungsstufen**	7.037	48,6%	51,4%	93.814	48,1%	51,9%
Hauptschulen	20.821	45,3%	54,7%	445.502	43,2%	56,8%
mehrere Bildungsgänge	31.974	47,2%	52,8%	466.812	46,0%	54,0%
Realschulen	100.252	66,2%	33,8%	799.601	46,8%	53,2%
Gymnasien	270.651	58,6%	41,4%	2.010.576	51,8%	48,2%
Gesamtschulen	50.900	48,6%	51,4%	832.699	48,3%	51,7%
Waldorfschulen	83.562	51,8%	48,2 %			
Förderschulen	71.101	32,4%	67,6%	251.242	36,2%	63,8%

^{*} ohne Vorklassen, Schulkindergärten, Schulen des Zweiten Bildungsweges

Quelle: eigene Berechnungen nach: Statistisches Bundesamt, 2016a und 2017a

^{**} schulartunabhängig

Tabelle 16: Bildungsbeteiligung an privaten und öffentlichen allgemeinbildenden Schulen* in Deutschland nach Staatsangehörigkeit (2015/16)

SCHULART	IN SCHULEN TRÄGERSCH	IN PRIVATER AFT		IN SCHULEN IN ÖFFENTLICHER TRÄGERSCHAFT		
	insgesamt	Ausländer_innen	in %	insgesamt	Ausländer_innen	in %
Grundschulen	94.130	6.558	7,0%	2.620.997	220.404	8,4%
Orientierungsstufen**	7.037	470	6,7%	93.814	9.699	10,3%
Hauptschulen	20.821	3.156	15,2%	445.502	93.555	21,0%
mehrere Bildungsgänge	31.974	794	2,5%	466.812	28.825	6,2%
Realschulen	100.252	2.785	2,8%	799.601	60.172	7,5%
Gymnasien	270.651	8.407	3,1%	2.010.576	87.421	4,3%
Gesamtschulen	50.900	4.033	7,9%	832.699	83.093	10,0%
Waldorfschulen	83.562	1.610	1,9%			
Förderschulen	71.101	4.817	6,8%	251.242	26.478	10,5%

^{*} ohne Vorklassen, Schulkindergärten, Schulen des Zweiten Bildungsweges

Quelle: eigene Berechnungen nach: Statistisches Bundesamt, 2016a und 2017a

Tabelle 17: Anteile von Berliner Schüler_innen mit Lernmittelbefreiung im Vergleich öffentlich und privat getragener Schulen nach Schularten* in Prozent (2014/15)

SCHULART	TRÄGERSCHAFT		VERHÄLTNIS	
	öffentlich	privat	ÖFFENTLICH : PRIVAT	
Grundschulen	28,1%	8,5%	3,3 : 1	
Integrierte Sekundarschulen (ohne gymn. Oberstufe)	51,7%	11,0%	4,7 : 1	
Integrierte Sekundarschulen (mit gymn. Oberstufe)	34,1%	10,6%	3,2 : 1	
Gymnasien (beginnend mit Jahrgangsstufe 7)	20,5%	11,1%	1,8 : 1	
Gymnasien (beginnend mit Jahrgangsstufe 5)	12,2%	2,4%	5,1 : 1	

^{*} In Berlin untergliedern sich die weiterführenden Schulen in Integrierte Sekundarschulen und Gymnasien.

Quelle: Wrase & Helbig, 2016, S. 1597

^{**} schulartunabhängig

Tabelle 18: Zusammensetzung der Schülerschaft von Grundschulen in privater und öffentlicher Trägerschaft

MERKMALE		SCHÜLER_INNEN NACH TRÄGERS SCHULEN	
		privat	öffentlich
Geschlecht*	weiblich	52,9%	49,8%
	männlich	47,1%	50,2%
Besuch des Kindergartens*	Keiner < 2 Jahre 2 bis 3 Jahre 3 bis 4 Jahre 4 bis 5 Jahre > 5 Jahre	2,2% 3,7% 14,0% 35,3% 23,0% 21,8%	3,0% 4,4% 18,2% 46,1% 17,8% 10,5%
Einschulung*	vorzeitig	15,4%	21,1%
	zurückgestellt	6,3%	10,6%
sozioökonomischer Status*	HISEI (Mittelwert) EGP-Klasse I und II EGP-Klasse III, IV und V EGP-Klasse VI und VII	59,9 73,4% 19,1% 7,5%	50,8 56,8% 25,9% 17,3%
Zuwanderungshintergrund*	ohne Zuwanderungshintergrund	71,7%	61,9%
	mindestens ein Elternteil im Ausland geboren	28,3%	38,1%
Familiensprache*	immer Deutsch	81,0%	72,0%
	manchmal oder immer eine andere Sprache	19,0%	28,0%

Datenbasis: IQB-Bildungstrend 2016 (Schüler_innen am Ende der vierten Jahrgangsstufe)
Bei den mit * gekennzeichneten Merkmalen gibt es statistisch signifikante Unterschiede in der Zusammensetzung der Schülerschaft privater und öffentlicher Schulen.

Tabelle 19: Zusammensetzung der Schülerschaft von nichtgymnasialen Schulen der Sekundarstufe I in privater und öffentlicher Trägerschaft

MERKMALE		SCHÜLER_INNEN NACH TRÄGERSCHAFT IHRER SCHULEN	
		privat	öffentlich
Geschlecht*	weiblich	59,3%	47,2%
	männlich	40,7%	52,8%
angestrebter Schulabschluss	Abitur	8,0%	13,5%
	anderer Abschluss	92,0%	86,5%
sozioökonomischer Status*	HISEI (Mittelwert) EGP-Klasse I und II EGP-Klasse III, IV und V EGP-Klasse VI und VII	51,8 61,7% 28,1% 10,2%	45,2 47,6% 31,3% 21,1%
Zuwanderungshintergrund*	ohne Zuwanderungshintergrund	80,8%	69,7%
	mindestens ein Elternteil im Ausland geboren	19,2%	30,3%
Familiensprache*	immer Deutsch	85,2%	76,6%
	manchmal oder immer eine andere Sprache	14,8%	23,4%

Datenbasis: IQB-Bildungstrend 2015 (Schüler_innen am Ende der neunten Jahrgangsstufe)
Bei den mit * gekennzeichneten Merkmalen gibt es statistisch signifikante Unterschiede in der Zusammensetzung der Schülerschaft privater und öffentlicher Schulen.

Tabelle 20: Zusammensetzung der Schülerschaft von Gymnasien in privater und öffentlicher Trägerschaft

MERKMALE		SCHÜLER_INNEN NACH TRÄGERSCHAFT IHRER SCHULEN	
		privat	öffentlich
Geschlecht*	weiblich	57,6%	51,9%
	männlich	42,4%	48,1%
angestrebter Schulabschluss	Abitur	99,5%	98,7%
	anderer Abschluss	0,5%	1,3%
sozioökonomischer Status*	HISEI (Mittelwert) EGP-Klasse I und II EGP-Klasse III, IV und V EGP-Klasse VI und VII	63,0 77,2% 18,0% 4,9%	60,2 75,3% 17,9% 6,8%
Zuwanderungshintergrund*	ohne Zuwanderungshintergrund	82,3%	75,8%
	mindestens ein Elternteil im Ausland geboren	17,7%	24,2%
Familiensprache*	immer Deutsch	89,9%	82,9%
	manchmal oder immer eine andere Sprache	10,1%	17,1%

Datenbasis: IQB-Bildungstrend 2015 (Schüler_innen am Ende der neunten Jahrgangsstufe)

Bei den mit * gekennzeichneten Merkmalen gibt es statistisch signifikante Unterschiede in der Zusammensetzung der Schülerschaft privater und öffentlicher Schulen.

In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. In Einzelfällen kann die Gesamtsumme der jeweils dargestellten Kategorien daher geringfügig von 100,0% abweichen.

Tabelle 21: Unterschiede in den im Mittel erreichten Kompetenzen zwischen Schüler_innen an privaten und öffentlichen Schulen am Ende der 4. Jahrgangsstufe (Grundschulbereich)

FACH		KOMPETENZBEREICH	KOMPETENZUNTERSCHIED OHNE KONTROLLE VON DRITTVARIABLEN	KOMPETENZUNTERSCHIED MIT KONTROLLE VON DRITTVARIABLEN
	Deutsch	Lesen Zuhören Orthografie	33 * 42 * 15 *	5 16 * -1
	Mathematik		24 *	-3

Datenbasis: IQB-Bildungstrend 2016

(Schüler_innen der Förder- und Waldorfschulen wurden aus den Analysen ausgeschlossen)

Positive Werte stehen für einen Leistungsvor-, negative für einen Leistungsnachteil der Schulen in privater gegenüber denen in öffentlicher Trägerschaft.

Bei den mit * gekennzeichneten Kompetenzunterschieden handelt es sich um statistisch signifikante Werte.

Quelle: Eigene Berechnungen

Tabelle 22: Unterschiede in den im Mittel erreichten Kompetenzen zwischen Schüler_innen an privaten und öffentlichen Schulen am Ende der 9. Jahrgangsstufe (nichtgymnasiale Schulen)

FACH	KOMPETENZBEREICH	KOMPETENZUNTERSCHIED OHNE KONTROLLE VON DRITTVARIABLEN	KOMPETENZUNTERSCHIED MIT KONTROLLE VON DRITTVARIABLEN
Deutsch	Lesen	28 *	2
	Zuhören	36 *	10 *
	Orthografie	31 *	5
Englisch	Leseverstehen	32 *	7
	Hörverstehen	36 *	12 *

Datenbasis: IQB-Bildungstrend 2015

(Schüler_innen der Haupt-, Förder- und Waldorfschulen wurden aus den Analysen ausgeschlossen)

Positive Werte stehen für einen Leistungsvor-, negative für einen Leistungsnachteil der Schulen in privater gegenüber denen in öffentlicher Trägerschaft.

Bei den mit * gekennzeichneten Kompetenzunterschieden handelt es sich um statistisch signifikante Werte.

Tabelle 23: Unterschiede in den im Mittel erreichten Kompetenzen zwischen Schüler_innen an privaten und öffentlichen Schulen am Ende der 9. Jahrgangsstufe (Gymnasien)

FACH		KOMPETENZBEREICH	KOMPETENZUNTERSCHIED OHNE KONTROLLE VON DRITTVARIABLEN	KOMPETENZUNTERSCHIED MIT KONTROLLE VON DRITTVARIABLEN
	Deutsch	Lesen Zuhören Orthografie	7 * 14 * 0	3 7 * 0
	Englisch	Leseverstehen Hörverstehen	-3 3	-7 * 0

Datenbasis: IQB-Bildungstrend 2015

(Schüler_innen der Haupt-, Förder- und Waldorfschulen wurden aus den Analysen ausgeschlossen)

Positive Werte stehen für einen Leistungsvor-, negative für einen Leistungsnachteil der Schulen in privater gegenüber denen in öffentlicher Trägerschaft.

Bei den mit * gekennzeichneten Kompetenzunterschieden handelt es sich um statistisch signifikante Werte.

Quelle: Eigene Berechnungen

Tabelle 24: Die demographische Wende in Deutschland

JAHR	GEBURTENZAHL	WANDERUNGSBILANZ
2011	663.000	279.000
2012	674.000	369.000
2013	682.000	429.000
2014	715.000	550.000
2015	738.000	1.139.000
2016	792.000	498.000

Quellen: Statistisches Bundesamt (Abruf 3.7.2016 sowie vom 15.11.2017) und Klemm & Zorn, 2017, S. 38

Tabelle 25: Prognose zur Entwicklung der Schülerzahlen und des Stellenbedarfs

JAHR		SCHÜLER_INNEN		LEHRKRÄFTESTELLEN	
		Primarstufe	Sekundarstufe I	Primarstufe	Sekundarstufe I
2015 (Ist)		2.807.000	4.138.000	173.000	299.000
2020		2.911.000	4.039.000	179.000	292.000
2025		3.201.000 *	4.157.000	197.000 *	301.000
2030		3.152.000	4.507.000 *	194.000	326.000 *
Differenz		394.000	369.000	24.000	27.000
2015 / Maxim	num				

Die mit * gekennzeichneten Werte entsprechen dem Maximum.

Quelle: Klemm & Zorn, 2017, S. 44 und S.45 (gerundete Daten) In der Schriftenreihe des **Netzwerk Bildung** sind bisher folgende Titel erschienen:

- #42 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Politische Bildung in der Schule** (2017)
- #41 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: Integration durch Bildung (2017)
- #40.2 Miriam Vock, Anna Gronostaj: **Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht** (2017)
- #40.1 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: Flucht und Schule
 Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen (2016)
 - #39 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Die Schule der Zukunft Auswirkungen des demografischen Wandels** (2016)
 - #38 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: Soziale Herkunft und Bildungserfolg (2016)
 - #37 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Gerechtigkeit fängt**bei der Bildung an Eine sozialdemokratische Erzählung (2016)
 - #36 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Mehr Daten mehr Qualität** (2016)
 - #35 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Demokratie lernen Eine Aufgabe für die Schule?** (2015)
 - #34 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: Inklusion in der beruflichen Ausbildung (2015)
 - #33 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: Schöne neue Welt? Open Educational Resources an Schulen (2014)
 - #32 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: Individuell Fördern mit multiprofessionellen Teams (2014)

Im **Netzwerk Bildung** treffen sich bildungspolitische Akteure der Landes- und Bundesebene sowie ausgewiesene Bildungsexpert_innen 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 Weitere Informationen erhalten Sie unter http://www.fes.de/themen/bildungspolitik

ISBN: 978-3-96250-057-3

