

Ökonomisierungstendenzen im allgemein- und berufsbildenden Schulwesen

Tim Engartner und Christine Engartner

1. Einleitung

Nicht nur der sich seit Jahren fortschreibende Boom der Privatschulen, sondern auch das Sponsoring von Schulfesten durch örtliche Autohäuser und Supermärkte, die von privaten Geschäftsbanken und IT-Konzernen organisierten Lehrkräftefort- und -weiterbildungen sowie der wachsende Markt kommerzieller Nachhilfeanbieter sind sichtbare Belege für die sich verbreitenden und verfestigenden Privatisierungstendenzen im Bildungswesen. Wie weit der diesbezügliche unternehmerische Einfluss gediehen ist, lässt sich u. a. daran ablesen, dass durch die von den Schul-, Kultus- und Bildungsministerien ausgegebene Losung der „Öffnung von Schule“ privat-öffentliche „Bildungs- und Lernpartnerschaften“ historische Ausmaße erreicht haben. So ergab schon die Befragung von Schulleitungen im Rahmen der PISA-Studie 2006, dass mehr als 87 Prozent der 15-Jährigen hierzulande eine Schule besuchten, an der Wirtschaft und Industrie Einfluss auf die Lehr-/Lerninhalte nahmen (OECD 2007, S. 293). Gleichzeitig wächst die Zahl der Schulen, die nicht mehr ausschließlich aus öffentlichen, sondern auch aus privaten Mitteln finanziert werden. Mehr und mehr entledigen sich insbesondere die in wachsende haushalterische Nöte geratenen Kommunen im „Land der Dichter und Denker“ ihrer Aufgaben, sodass Tür und Tor für Stifter und Schenker geöffnet werden. Auch der jährlich von der *Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft* (INSM) veröffentlichte „Bildungsmonitor“ lässt erkennen, dass schulische Bildung dem Trend zur Ökonomisierung unterliegt. Dieser wird vor allem dann sichtbar, wenn Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sich nicht mehr um ihrer selbst willen bilden, sondern auf arbeitsmarktkompatible Qualifikationen schießen, die immer seltener Theorie- und Reflexionsfähigkeit umfassen.



Prof. Dr. Tim Engartner

Professor für Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt ökonomische Bildung an der Universität zu Köln



Dr. Christine Engartner

Verwaltungsprofessorin an der Georg-August-Universität Göttingen am Lehrstuhl für Politikwissenschaft/Didaktik der Politik

2. Merkmale und Ursachen der Ökonomisierung von Bildung

Welche Folgen die Ökonomisierung von Bildung zeitigen kann, ist bislang soziologisch weitreichend, erziehungswissenschaftlich hinreichend, politikwissenschaftlich jedoch nur unzureichend (klar) erörtert worden (Buck 2024; Hedtke 2019). Viele der mit der Losung „Ökonomisierung von Bildung“ überschriebenen Entwicklungen sind das Ergebnis eines Epochenbruchs im Bildungsverständnis, das nicht zuletzt mit der flächendeckenden Einführung zentraler Lernstandserhebungen von Anwendbarkeit, Passfähigkeit und Verwertbarkeit gekennzeichnet ist (weiterführend: Buck 2024; Sander 2019). Selbst Studierende erwarten, dass die in ihren Studiengängen vermittelten Inhalte berufs- oder jedenfalls arbeitsmarktrelevant sind und sehen die Lehrenden zunehmend als „Serviceleister“. Auch die rückläufige Präsenz in Seminarräumen und Hörsälen bei nicht prüfungsrelevanten oder als beruflich wenig ergiebig eingestuften Lehrveranstaltungen sind zumindest als Indiz eines Kulturumschwungs in der einstigen „Bildungsrepublik“ Deutschland zu werten. Mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen im Zuge der Bologna-Reform sind diese Erwartungshaltungen weitestgehend bedient worden.¹

Die curriculare Aufwertung der auf Arbeitsmarktrelevanz zielenden Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen sowie die Stärkung berufs- und arbeitsweltdienlicher Kompetenzen zu Lasten allgemeinbildender Ziele in der beruflichen (Aus-)Bildung sind das Ergebnis der von einem vermeintlich „modernen“ Bildungsverständnis geprägten Debatten. Als Gründe für den Bedeutungszuwachs von Berufsinformationsveranstaltungen, Bewerbungstrainings und „Karrierecoachings“ werden u. a. die zeitweilige Aussetzung der Wehrpflicht, der internationale Arbeitsmarkt sowie die neuen Möglichkeiten der Hochschulzugangsberechtigung angeführt.

2.1. Wandel des Bildungsverständnisses

Ihren Ausgangspunkt findet die Ökonomisierung von Bildung in einem gesellschaftlichen Wandel, der mit „Vermarktlichung, Entrepreneurialisierung [und] Renditeorientierung“ umschrieben werden kann (Hedtke 2019, S. 3). Seit mehr als einem Jahrzehnt wird das Bildungswesen mit ökonomischen Termini wie Nutzen- und Gewinnmaximierung, Ressourcen- und Selbstoptimierung, Vermarktlichung und Betriebswirtschaftlichung sowie Quantifizierung, Privatisierung und Rationalisierung assoziiert (Höhne 2019; Münch 2018). Während die Frage, *ob* eine Ökonomisierung des Bildungswesens zu konstatieren ist, als weitestgehend beantwortet gelten kann, löst die Frage des *wie* bis zum heutigen Tag leidenschaftliche bildungspolitische und wissenschaftliche Debatten aus. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass sich die in der Gesellschaft vollziehenden Ökonomisierungsprozesse (siehe Abb. 1) auch im Bildungssystem widerspiegeln.

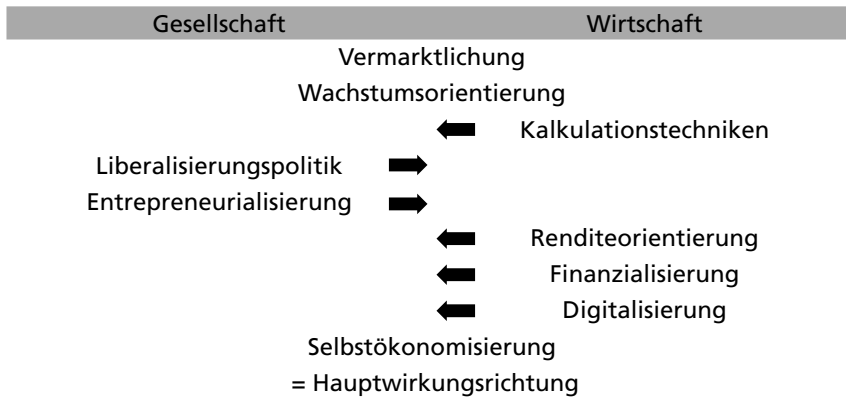


Abbildung 1: Elemente der Ökonomisierung von Wirtschaft und Gesellschaft (Hedtkke 2019, S. 3)

Der Bamberger Soziologe Richard Münch würdigt die Transformation des Bildungssystems im Wettbewerbsstaat in seinem Buch „Der bildungsindustrielle Komplex“ (2018) unter anderem deshalb kritisch,

- weil die Ausgaben der öffentlichen Hand für die Finanzierung privater Dienstleistungen der Bildungs- und Testindustrie steigen,
- es zu einer Evaluation von Schüler*innen, Lehrer*innen und Schulbezirken kommt,
- Bildungsprozesse auf die Bedürfnisse der Wirtschaft zugeschnitten, infolgedessen unter anderem humanistische Ziele vernachlässigt werden sowie
- die öffentliche Bildungspolitik durch demokratisch nicht legitimierte Akteure wie Stiftungen, For-Profit- und Non-Profit-Organisationen bestimmt wird.

Die Ökonomisierung schulischer Bildung lässt sich anhand institutioneller, curricularer und pädagogischer Dimensionen untergliedern, die ein wandelndes Bildungsverständnis andeuten (siehe Abb. 2):

Dimension	Abstrakte Folgen	Konkrete Ausprägungen
institutionell	Entstehung privater Bildungsmärkte	• Schulen in privater Trägerschaft • Nachhilfeeinrichtungen • privatwirtschaftlich organisierte Lehrerfort- und -weiterbildungen
curricular	Funktionalisierung von Bildung	• Modifikation entlang berufsrelevanter Inhalte • Ökonomisierung ökonomischer Bildung durch Schaffung eines Partikularfachs „Wirtschaft“
inhaltlich	Angebote privater Content-Anbieter	• Prägung von (überwiegend arbeitgeberfreundlichen) Weltbildern • Akzentuierung von Partikularinteressen • Abkehr vom schulischen Allgemeinbildungsauftrag • Vermittlung interessengeleiteter Vor- und Einstellungen

Abbildung 2: Typologie der Ökonomisierung schulischer Bildung (eigene Darstellung)

2.2. Kommunale Unterfinanzierung als Ausgangspunkt der Privatisierung von Schulgebäuden

Die Problematik der unzureichenden finanziellen Ausstattung bundesrepublikanischer Schulen lässt sich anhand der Tatsache verdeutlichen, dass die Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW) den bestehenden Investitionsrückstand allein für Schulgebäude auf Basis einer repräsentativen Befragung der Kammereien von Städten und Kommunen jüngst auf rund 67,8 Milliarden Euro bezifferte. Dies stellt einen beachtlichen Anstieg um 13,1 Milliarden Euro im Vergleich zum Vorjahr dar, obwohl seit Jahren auf die horrenden Missstände hingewiesen wird. So skizzierte Heinz-Peter Meidinger, ehemaliger Vorsitzender und Ehrenpräsident des Deutschen Lehrerverbands, die Lage an deutschen Schulen schon 2017 in drastischen Worten: „Der Zustand vieler Schulen mit undichten Flachdächern, Mäusen und Ratten in den Versorgungsschächten, untragbaren hygienischen Bedingungen auf den Toiletten, mangelhafter Wärmedämmung und bröckelndem Putz an den Innen- und Außenwänden sowie fehlender regelmäßiger Reinigung ist eine Schande für den Kulturstaat und Hochtechnologiestandort Deutschland“ (zitiert nach: Spiegel Online 2017).

Da trotz des gravierenden Sanierungsstaus ein umfassendes staatliches Investitionsprogramm auf sich warten lässt, gelten bei Neubau- und Sanierungsvorhaben Öffentlich-Private-Partnerschaften (ÖPP) vermehrt als Erfolg versprechender Weg. Nach diesem aus dem US-amerikanischen Raum übernommenen Modell wurden seit 2012 mehr als ein Dutzend Berufsschulen in Hamburg mit einem Investitionsvolumen von 320 Millionen Euro saniert, umgebaut oder gar neu errichtet. Ähnliche Entwicklungen brechen sich gegenwärtig in Berlin Bahn. 5,5 Milliarden Euro sollen im Rahmen der „Schulbauoffensive“ bis 2026 in die Berliner Schulinfrastruktur fließen, um unter anderem rund 60 neue Schulen zu errichten. Durch den Vertrag mit den kommunalen Trägern profitieren die Unternehmen nicht nur von vergleichsweise langfristigen Laufzeiten – in der Regel 25 bis 30 Jahre –, sondern auch von verlässlich fließenden Einnahmen. Die sich hieraus für die öffentliche Haushalte ergebenden Mietzahlungen werden nach den derzeitigen Regelungen nicht als Neuverschuldung deklariert, wodurch Verschuldungsobergrenzen umgangen werden können. Diese Strategie täuscht über den Umstand hinweg, dass diese dann doch aus öffentlichen Kassen – und damit von den Steuerzahlenden – zu begleichen sind, sodass das zu zahlende Gesamtvolumen durch die als ÖPP „getarnte Privatisierung“ nach Ablauf von 25 bis 30 Jahren in nahezu jedem Einzelfall teurer ist als staatliche Bauprojekte.

Die „Entstaatlichung“ des Schulwesens greift aber auch Platz, weil die staatlichen Schulen inzwischen von großen Teilen der Öffentlichkeit als defizitärer und besonders lebensferner Raum wahrgenommen werden. Dabei dienen vermeintliche Unzulänglichkeiten des zumeist noch verbeamteten pädagogischen Personals als Begründung für den staatlichen Rückzug und die damit verbundene Übertragung vormals hoheitlicher Aufgaben an Private: Nur außerhalb der Schule agierende Akteure könnten dem trägen System „Schule“ die erforderliche institutionelle Dynamik verleihen sowie die Schüler*innen auf die Lebenswirklichkeit außerhalb der Schultore vorbereiten. Zugleich fällt die „Entstaatlichung“ auf den fruchtbaren Boden eines chronisch unterfinanzierten Bildungswesens, was der Gründer der bildungspolitisch

umtriebigen Bertelsmann-Stiftung, Reinhard Mohn, schon Mitte der 1990er-Jahre als Chance erkannte (1996, S. 15): „Es ist ein Segen, dass uns das Geld ausgeht. Anders kriegen wir das notwendige Umdenken nicht in Gang.“

2.3. Verwerfungen an Berufsschulen

Die zugrunde liegende Logik findet insbesondere bei beruflichen Schulen Anwendung, wie das Beispiel des sogenannten „Jesteburger Beschlusses“ aus Hamburg zeigt. Dieser Beschluss wurde im Mai 2002 von den Mitgliedern des Senats der Hansestadt verabschiedet und legte die Privatisierung der öffentlichen berufsbildenden Schulen unter der Trägerschaft einer Stiftung des öffentlichen Rechts fest. Ein Aufbäumen der Gewerkschaften vermochte dies zu verhindern. Als Konsequenz wurde das „Hamburger Institut für Berufliche Bildung“ (HIBB) gegründet, welches sämtliche Aufgaben der beruflichen Bildung übernimmt (Büchter 2018, S. 46), wobei nach Vorbild des Bundesinstituts die Sozialpartner eingebunden werden. In Anlehnung an die Institutionalisierung in der Freien Hansestadt Hamburg wurde in Schleswig-Holstein ein vergleichbares Institut für berufliche Bildung etabliert (SHIBB). Die Zuständigkeit für das Institut obliegt hier jedoch bezeichnenderweise nicht länger dem Ressort Bildung, sondern dem Ressort Wirtschaft. Die grundsätzlich zu begrüßende Stärkung beruflicher Bildung in der Länderpolitik droht damit, den allgemeinbildenden Blick aufzugeben, den berufliche Schulen – ihrem Bildungsauftrag entsprechend – auf die Berufs- und Arbeitswelt werfen sollen (vgl. Büchter 2018). Die strukturelle und gestalterische Bildungshoheit für allgemeine Fächer obliegt auch für das berufliche Schulwesen den Ländern, während berufsspezifische Angelegenheiten strukturell auf Bundesebene verankert sind. Somit stellt sich die Frage, ob allgemeinbildende Fächer wie Deutsch und Politik, die in allen Ländern in der Ausbildung verpflichtend unterrichtet werden, durch die Bündelung berufsbildnerischer Angelegenheiten der Länder in beruflich orientierten Institutionen noch eine ausreichende strukturelle und vor allem domänenspezifische inhaltliche Berücksichtigung erfahren. Obschon hier zwar ebenso wie auf Bundesebene eine formal gleichberechtigte Partnerschaft der Sozialpartner vorherrscht, haben wir es in der Realität i. d. R. mit einer ungleichen Partnerschaft in finanzieller und personeller Hinsicht zu tun.

Ebenfalls beachtlich ist das auf Aus- und Umgestaltung des Bildungswesens zielende – teils undurchsichtige – Engagement von Unternehmen, Kammern und arbeitgebernahen „Denkfabriken“. Weitestgehend unbemerkt von der medialen bundesrepublikanischen Öffentlichkeit haben diese Akteure zuletzt auf das berufliche Schulwesen gewirkt, sodass Bettina Zurstrassen zurecht konstatiert: „Es findet, von der Öffentlichkeit kaum bemerkt, eine Neudefinition des Bildungsauftrags der beruflichen Schulen statt“ (2020, S. 134). Während die Lehrpläne für das allgemeinbildende Schulwesen durch die Länder erstellt werden, profitieren arbeitgebernahe Interessenverbände im berufsbildenden Schulwesen von uneindeutigen Zuständigkeiten, undurchsichtigen Strukturen, einer chronischen Unterfinanzierung und dem strukturellen Vorrang der auf Bundesebene angesiedelten berufsbildenden Logik gegenüber dem länderverantworteten allgemeinbildenden Bildungsbereich (C. Engartner 2022).

Spätestens seit der Implementierung des anwendungs- und kompetenzorientierten Lernfeldunterrichts, mit dem berufsspezifische Unterrichtsfächer aufgelöst wurden, werden die allgemeinbildenden Zielsetzungen zunehmend verdrängt. Ute Clement führt sohin treffend an, dass sich die Formulierung von Kompetenzstandards in der Berufsbildung in aller Regel „ausschließlich an empirisch ermittelten Erfordernissen der Arbeitswelt“ orientiert (Clement 2002, S. 47). Von diesem Geist inspiriert werden nicht-berufliche Fächer im beruflichen Bildungswesen in aktuellen Papieren nicht mehr als „allgemeine“, sondern als „berufsübergreifende Fächer“ bezeichnet (T. Engartner 2022). Zudem wurde in der „Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht“ (2021) die in der Version von 2007 noch auftauchende Thematisierung von „Kernproblemen unserer Zeit“ wie etwa „Arbeitslosigkeit“, ein „friedliches Zusammenleben“ oder die „Gewährung von Menschenrechten“ (KMK 2007) ersatzlos gestrichen.

2.4. Bildungspolitik als Spiegelbild von Lobbyismus

Dem 2022 eingeführten Lobbyregister folgend lobbyieren etwa 23 Prozent der eingetragenen Interessenvertreter*innen im Bereich „Bildung und Erziehung“, 34 Prozent davon im schulischen Bildungsbereich (Goldschmidt & Simon 2023). Als bildungspolitisch besonders einflussreich erweisen sich hierzulande die über 25.000 Stiftungen, deren Aktivitäten sich auf folgende Felder verteilen: 46,1 Prozent sind in den Bereichen „soziale Projekte und Dienste“ tätig, 33,1 Prozent in „Bildung und Erziehung“, 29,2 Prozent in „Kunst/Kultur“ und 22,1 Prozent in „Wissenschaft und Forschung“ (Enste 2024). Einer der wirkungsreichsten Player in der bildungspolitischen Debatte ist zweifelsfrei die bereits erwähnte *Bertelsmann Stiftung*. Als Vorfeld- und Geschäftsanbahnungseinrichtung engagiert sich die Stiftung mit bis zu 75 Millionen Euro pro Jahr in nahezu sämtlichen wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Fragen. Seit Jahren ist die *Bertelsmann Stiftung* vor allem im Bildungswesen aktiv, wobei sie ihr operatives Wissen, funktionales Know-how und personelles Rückgrat zu einem zentralen Akteur im bildungspolitischen Diskurs hat werden lassen.

3. Wettbewerbsorientierung als Treiber der Ökonomisierung schulischer Bildung

Die selektive Permeabilität von Schulen gegenüber unternehmerischen Einflüssen hat zu einer Verschiebung der Akteurskonstellationen im öffentlichen Bildungssektor geführt, die gravierende Auswirkungen auf das Verständnis von Schule als neutraler Bildungsinstanz hat: Gewinn- und Gemeinwohlorientierung prallen aufeinander. Unabhängig davon, ob man in der Kompetenzorientierung die De-Subjektivierung von Bildungsprozessen im Sinne einer funktionalen Verengung sieht (oder eben nicht), ist die Gefahr „einer primär ökonomischen Wertbestimmung von Bildung in Anschluss an den Arbeitsmarkt“ nicht zu leugnen (Höhne 2019, S. 20). So kann die Kompetenz- und Outputorientierung nicht nur als Methode des *New Public Management*²,

sondern auch als Ergebnis eines weitreichend veränderten Bildungsverständnisses angesehen werden.

Ihren Ausdruck findet die Ökonomisierung schulischer Bildung insbesondere in der Einführung unternehmensähnlicher Steuerungselemente sowie in wettbewerblich angelegten Anreizsystemen. Den Trend in Richtung schulischer Managementstrukturen weist der Politik auch wieder vor allem die *Bertelsmann Stiftung*. Noch bevor die im Vorstand der Stiftung lange Zeit tonangebende Elisabeth „Liz“ Mohn in der Tradition ihres verstorbenen Mannes gemeinsam mit der Verlegerin Friede Springer ein enges Netzwerk zur Bundespolitik flicht, hatten die „Bertelsmänner“ bereits 1995 mit dem damaligen NRW-Ministerpräsidenten Johannes Rau (SPD) eine Bildungskommission eingerichtet, die den Bericht „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ vorlegte. Dieser empfahl unter anderem selbstverwaltete Budgets der einzelnen Schulen (Bildungskommission Nordrhein-Westfalen 1995, S. 5). Zwischen 2005 und 2010 setzte die nordrhein-westfälische Landesregierung unter Führung von CDU und FDP schließlich das Projekt „Selbstständige Schule“ um, das Schulen inzwischen bundesweit auf ihrem Weg zu einer eigenverantwortlichen Organisation unterstützt. Auch die schrittweise Auflösung der Schulbezirke, das heißt die nunmehr freie Schulwahl unabhängig vom Wohnort, fügt sich in die vermeintlich universelle „Rhetorik der Freiheit“ (T. Engartner 2016).

Auch die Schulfreiheit für Berufsschulen wurde zuletzt beispielsweise mit dem Modellversuch „Berufsschule 2020“ in Rheinland-Pfalz und mit dem Konzept „Operative Eigenständige Schule (OES)“ in Baden-Württemberg deutlich gestärkt. Die Dezentralisierung soll den Leistungsdruck der Einzelschulen erhöhen und die Effizienz sowie Qualität des beruflichen Bildungsangebots erhöhen. Diese Logik weiterdenkend, wurde in vielen Bundesländern die Errichtung Regionaler Kompetenzzentren gefördert, die sich durch vernetzte Kooperationsbeziehungen zu Unternehmen auszeichnen. Die Schulen werden damit in die Verantwortung genommen, „ihre Konkurrenzfähigkeit und Unersetzbarkeit auf dem regionalen Arbeits- und Bildungsmarkt deutlich zu machen“ (Büchter 2018, S. 48). Insbesondere in strukturschwachen Regionen buhlen die Schulen so um Partnerschaften aus der Wirtschaft. Anstatt Schulen tatsächlich mehr (Bildungs-)Freiheit zu schenken, besteht neben einem Wettkampf der Schulen untereinander die Gefahr ungleicher Partnerschaften mit wirtschaftlichen Akteuren, in denen sich Schulen in eine Abhängigkeit begeben. Schulleitungen kritisieren daher einen zu starken Konzipierungszwang nach „wirtschaftlichen Gesichtspunkten“ (ebd.).

4. Zugangswege für kommerzielle Anbieter an Schulen

4.1. Der Boom der Privatschulen

Undichte Dächer, verunreinigte Toiletten, verschimmelte Wände, zugige Fenster und defekte Heizungen sind an vielen staatlichen Schulen nicht die Ausnahme, sondern die Regel. Die im internationalen Vergleich (zu) niedrigen Ausgaben für das

Schulsystem sind der zentrale Grund, warum Bildungschancen hierzulande nach wie vor in besonderer Weise vom sozioökonomischen Hintergrund abhängen. Zu den eklatanten baulichen Mängeln kommt der wachsende Anteil an Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache, deren Integration im staatlichen Regelschulsystem nicht nur ausweislich der jüngsten PISA-Daten misslingt.

Angesichts der alarmierenden Zustände an staatlichen Regelschulen ist es nicht erstaunlich, dass sich Privatschulen stetig wachsenden Zuspruchs erfreuen. Sie zeichnen sich in den Augen vieler Eltern im Vergleich zu öffentlichen Schulen durch innovativere Profile, breitere Spektren außerunterrichtlicher Aktivitäten sowie umfanglichere Möglichkeiten der individuellen Förderung aus. Das stellt die staatlichen Schulen vor ein Dilemma. Die Erwartungen an Schulen und ihre Lehrkräfte sind so groß wie selten zuvor. Dabei erfordern bilingualer Unterricht, musikalische (Früh-)Förderung, Kooperationen mit Sport- und Kulturvereinen finanzielle und personelle Ressourcen, die in Zeiten klammer (kommunaler) Kassen vielerorts fehlen. Infolgedessen können bislang nur einige wenige öffentliche Schulen den gestiegenen Anforderungen der bildungsbewussten Mittelschicht gerecht werden – einer Mittelschicht, die immer weiter schrumpft und sich angesichts wachsender Ungleichheit sowie sinkender sozialer Mobilität zunehmend in ihrem Statuserhalt bedroht fühlt.

Privatschulen treffen damit einen Zeitgeist und bieten Kindern vielbeschäftigter Doppelverdienender nicht nur ein umfassendes pädagogisches Angebot, sondern auch äußerst großzügige Betreuungszeiten und damit weitreichende Möglichkeiten, Familie und Beruf besser miteinander vereinbaren zu können. Vor diesem Hintergrund entscheiden sich immer mehr Eltern für das bundesweit wachsende Privatschulsystem. Deren rasantes Wachstum lässt sich schon daran ablesen, dass zeitweilig alle zwei Wochen eine neue Privatschule ihre Pforten öffnete, sodass sich die Zahl der Privatschüler*innen in den vergangenen 30 Jahren beinahe verdoppelt hat. Lag die Quote der Privatschüler*innen 1992 noch bei knapp fünf Prozent, besucht inzwischen jede*r zehnte Schüler*in eine Privatschule (weiterführend: Engartner & Schedelik 2024, S. 115–117).

Dabei zeigt sich auch im internationalen Vergleich, dass mit zunehmender Privatisierung von Bildungseinrichtungen die soziale Ungleichheit wächst und gesellschaftliche Spannungen zunehmen. Länder mit einem stark ausgebauten Privatschulwesen und einem hohen Anteil privater Bildungsausgaben weisen eine deutlich höhere soziale Ungleichheit auf als Staaten mit überwiegend öffentlichen Schulsystemen. Erfahrungen etwa aus den USA und Chile belegen zudem, dass mit dem Rückzug der Mittelschichten ins Privatschulsystem eine zentrale gesellschaftliche Kraft verloren geht, die notwendige Reformen des öffentlichen Schulwesens politisch einfordert. Die Mittelschicht sollte sich daher von der Illusion verabschieden, Privatschulen seien der bessere Bildungsweg. Stattdessen gilt es, das staatliche Regelschulsystem auskömmlich zu finanzieren. Kommunen müssen verpflichtet und in die Lage versetzt werden, moderne, pädagogisch und infrastrukturell attraktive Schulbauten für ein flächendeckendes Ganztagsangebot zu schaffen. Gleichzeitig sind die Bundesländer gefordert, durch bessere Personalschlüssel allen Kindern Zugang zu qualitativ hochwertiger und chancengerechter Bildung zu ermöglichen. Ohne höhere Bildungsausgaben gefährden wir nicht nur kommende Generationen, sondern auch unsere wirtschaftliche

und gesellschaftliche Zukunft. Klar ist: Mit einem Festhalten an der „Schwarzen Null“ lässt sich kein leistungsfähiger (Bildungs-)Staat machen.

4.2. Unterrichtsmaterialien aus der Privatwirtschaft: Die „heimlichen Lehrpläne“ als potenzielle Träger interessen geleiteter Einflussnahme auf Bildungsinhalte

Eine stetig wachsende Zahl staatlicher Schulen verfügt nicht mehr über die für erfolgreiche Lehr-Lernprozesse erforderlichen Mittel, sodass Sachspenden und kostenfreie Lehr- und Lernmaterialien weitreichende Resonanz erfahren. Dies gilt insbesondere für Berufsschulen, die zunehmend auf Sachspenden von Betrieben angewiesen sind, um eine angemessene Ausbildung ihrer Schüler*innen zu gewährleisten (T. Engartner 2023, S. 108). Dass Lehrkräfte in der Konsequenz nicht selten im Sinne „der Spender“ unterrichten, ist zwar nachvollziehbar, gleichwohl nicht minder problematisch (ebd.). Gegenwärtig wird privaten Content-Anbietern insbesondere über die Angebote der US-amerikanischen Technologieunternehmen der Weg in die Klassenzimmer eröffnet. Immer großflächiger bieten Tech-Konzerne wie Apple, Meta, Microsoft und Samsung Schulen ihre Hard- und Software an, sodass die Verstrickung von Schulen und Unternehmen über Unterrichtsmaterialien maßgeblich erleichtert wird. So stellt inzwischen die Mehrheit der im Deutschen Aktienindex (DAX) gelisteten Unternehmen (teils über Stiftungen) digitale Unterrichtsmaterialien bereit, die Lehrkräfte niedrigschwellig und kostenfrei über das Internet beziehen können (T. Engartner 2019). Auch über die größten Aktiengesellschaften des Landes hinaus zeigt sich ein ausgeprägtes Engagement von unternehmerischer Seite bei der Herausgabe von Unterrichtsmaterialien (Hedtke et al. 2019). Die Digitalisierung ermöglicht es, Unterrichtsmaterialien unter Umgehung kultusministerieller Prüfverfahren in die Schulpraxis zu bringen. Für konventionelle Schulbücher sind diese zwecks Qualitätssicherung der Bildungsmaterialien trotz in letzter Zeit zu beobachtender Liberalisierungs- und Deregulierungstendenzen in 11 von 16 Bundesländern weiterhin fällig (KMK 2025).

Dass dieses breit gefächerte, niedrigschwellig abrufbare und oftmals ansprechend gestaltete Angebot auf eine reale Nachfrage seitens der Lehrpersonen trifft und der einst unangefochtene Status des Schulbuchs als „Leitmedium“ zumindest infrage steht, bestätigte unlängst eine Studie zu den Nutzungsgewohnheiten von Lehrkräften (Buntins et al. 2024). In der sozialwissenschaftlichen Bildung trägt überdies der seit jeher fachdidaktisch diskutierte und von Rezipient*innen gewünschte Aktualitätsbezug zur fachspezifischen Attraktivität von online distribuierten Unterrichtsmaterialien bei (Hedtke 2016, S. 4), weil Produktion und Verbreitung nicht zuletzt aufgrund der nicht existenten Kontrollen schneller erfolgen können als bei Schulbüchern.

Umso alarmierender wirken vor diesem Hintergrund die derzeit vorliegenden Studien zu digital vertriebenen Unterrichtsmaterialien privatwirtschaftlicher Prägung, wenngleich vorwiegend exemplarische Analysen ausgewählter Materialien durchgeführt wurden. Unter dieser Einschränkung werden in den bisher existierenden Studien einhellig interessen geleitete Themenführungen, Selbstbezüge mit werblicher

Intention und Naturalisierungen gemäß der eigenen Diskurspositionen in den jeweils untersuchten Materialien privatwirtschaftlicher Akteure erkannt (Engartner & Krisanthan 2016). In anderen Arbeiten werden wirtschaftspolitische Einseitigkeiten bemängelt (van Treeck 2014).

4.3. Praxiskontakte und Schulbesuche als Korrektiv zur lebenswirtschaftsfremden Schulwelt

Eine Vielzahl von Unternehmen engagiert sich nicht nur in der Produktion und Distribution von Unterrichtsmaterialien, sondern entfaltet überdies noch weitergehende Aktivitäten, um die eigenen Bildungsanliegen in eine möglichst breite Öffentlichkeit zu tragen (Abb. 3).

- Praxiskontakte und Expertenbesuche in Schulen
- Initiierung und Finanzierung von Schulpartnerschaften
- Sponsoring von Sport-, Bildungs- und Kulturaktivitäten
- Finanzierung und/oder Ausrichtung von (Fach-)Tagungen und (Bildungs-)Kongressen
- Angebot von Lehrkräftefort- und -weiterbildungen
- Beauftragung zur Entwicklung von Bildungskonzepten und -standards
- Finanzierung von (internetbasierten) Lehr-/Lernmaterialien
- Auslobung von Schul-, Klassen- und Schülerwettbewerben
- Finanzierung und/oder Durchführung von Bildungsstudien

Abbildung 3: Schulbezogene Aktivitäten von Privatunternehmen (eigene Darstellung)

Das Sponsoring von Schulfesten zählt ebenso zu dieser Infiltrationsstrategie wie die Finanzierung von Schulinfrastruktur durch „Partnerunternehmen“ und die Integration von „Bildungsinitiativen“ im Geiste der ausgelobten „Entrepreneurship Education“ wie *business@school*, *Schüler im Chefessel*, *Schulbanker* oder *Unternehmergeist in die Schulen* in den Regelschulunterricht. Mehr denn je nutzen Unternehmen, Wirtschaftsverbände, Industrie- und Handelskammern sowie Unternehmensstiftungen die politisch verantwortete Finanznot der Schulen (aus), um ihr Image zu pflegen, ihre Reputation wiederherzustellen, Schüler*innen mit ihren Produkten vertraut zu machen, Personal zu rekrutieren, Vor- und Einstellungen der nachfolgenden Generation zu prägen oder Einfluss auf die in den Curricula festgeschriebenen Lehr- und Lerninhalte zu nehmen.

Wenn – wie in vielen Bundesländern zulässig – die Schulleitung mit Zustimmung der Schulkonferenz und des Schulträgers darüber befinden kann, wann Werbung mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule vereinbar ist, stehen angesichts der chronischen Unterfinanzierung hiesiger Bildungseinrichtungen die Einfallstore für Werbung weit offen. „Bildungspartnerschaften“ werden vielfach so verstanden, dass Mitarbeiter*innen von Privatunternehmen mit eigenen Lehrmaterialien Unterricht erteilen, sodass die öffentliche Wahrnehmung des Lehrerberufs und die damit verbundene professionsbezogene Ausbildung einen nachhaltigen Reputationsverlust erfährt. Die frappierende Schieflage zwischen staatlichen Institutionen einerseits und

privatwirtschaftlichen Akteuren andererseits geht ferner zu Lasten solcher Interessengruppen, die nicht über die nötigen finanziellen und personellen Ressourcen für schulische Lobbyarbeit verfügen – wie z. B. Wohlfahrts- und Umweltverbände, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch Gewerkschaften oder klassische Nichtregierungsorganisationen. Wenn Apple, Google & Co. nun auf die Digitalisierung der Lebenswelten die Digitalisierung der Bildungswelten folgen lassen, stellt sich dringlicher denn je die Frage, welche Folgen es bei Lernenden zeitigt, wenn sie den Werbeeinflüssen durch Unternehmensprodukte ausgesetzt sind.

4.4. Kommerzielle Anbieter von Lehrkräftefort- und -weiterbildungen

Dass der nur selten in den Blick genommene Fort- und Weiterbildungsmarkt für Lehrkräfte zunehmend von privaten Anbietern mit kommerziellen Interessen in den Blick genommen wird, ist unstrittig. Unternehmen investieren pro Mitarbeiter*in rund dreimal so viel Geld für diesbezügliche Angebote wie die Bundesländer für ihre Lehrkräfte. In ebenjene Lücke springen private Anbieter – insbesondere Stiftungen, Verbände und Verlage (T. Engartner 2019, S. 22 f.). Gleichzeitig drückt sich das vergleichsweise geringe Interesse der Schul-, Kultus- und Bildungsministerien an der dritten Phase der Lehrkräftebildung auch darin aus, dass die Frage, wie viel Geld die Länder in deren Fortbildung investieren, nicht zuverlässig beantwortet werden kann, weil es an (aussagekräftigen) Statistiken fehlt.

Die Beispiele für privat finanzierte Lehrkräftefort- und -weiterbildungen sind indes zahlreich. So etwa unterstützt der *Verband der Chemischen Industrie* (VCI) über seinen Fonds der Chemischen Industrie (FCI) in Zusammenarbeit mit der *Gesellschaft Deutscher Chemiker* (GDCh) sieben dezentrale Einrichtungen zur Lehrer*innenfortbildung im Fach Chemie. Die an Hochschulen angebotenen Fortbildungszentren bieten kostenfreie Kurse für alle Schulstufen und -arten an, in denen unter anderem Referent*innen aus der Industrie über aktuelle Entwicklungen berichten. Darüber hinaus wird eine didaktische Aufbereitung für den schulischen Alltag angeboten, um so möglichst praxisnah und aktuell Hilfestellungen für Lehrkräfte bieten zu können. Der FCI fördert den Chemieunterricht aber nicht nur über das breite Angebot an Lehrer*innenfortbildungen, sondern auch über die „Schulpartnerschaft Chemie“, die auf die Ausstattung von Chemieräumen, die Zurverfügungstellung anderer Unterrichts- und Informationsmaterialien sowie die Ausschreibung von Wettbewerben und Preisen für Schüler*innen zielt (VCI o. J.).

Die vermeintliche Großzügigkeit der Konzerne kann durchaus als „After-Sales-Management“ gedeutet werden: Lehrer*innen sind die mit Abstand größte Abnehmergruppe von Lehrmaterialien. Um diesen Kundenstamm zu gewinnen, werden produktnahe Dienstleistungen wie Fortbildungsseminare angeboten. So wird idealerweise die nächste „Pre-Sales-Phase“ vorbereitet: die Realisierung erneuter Produktkäufe. Gerade wenn die Seminare kostenfrei angeboten werden, stellen diese kommerziellen Anbieter eine veritable Konkurrenz zu universitären Angeboten oder auch zu den kultus-, schul- oder bildungsministeriell (teil-)finanzierten Lehrkräftefort- und -weiterbildungen dar.

5. Schlussfolgerungen

Problematisch ist die Ökonomisierung von Bildung insbesondere, weil sie der Fokussierung auf ökonomisch verwertbares Wissen Vorschub leistet. Expert*innen warnen davor, Bildung im Zeitalter von PISA und Bologna nur an unmittelbar ökonomisch nutzbaren Fachkompetenzen zu messen: Sie sehen in den Bildungsreformen nach PISA-Maßstäben „die Reduktion des Lernens auf Wissen und seine Verwertbarkeit, sie sehen Ökonomisierung von Bildung statt freier Menschenbildung, Selektion als Prinzip statt individueller Förderung“ (Tenorth 2013). Ob PISA-Ergebnisse deutscher Schüler*innen oder Gewaltexzesse an der Berliner Rütli-Schule – den materiellen und reputativen Schaden, der mit jedem Staatsschulskandal unweigerlich entsteht, deuten Privatisierungsbefürworter*innen selten als Folge einer verfehlten Sparpolitik, sondern zumeist als Beleg für die Unzulänglichkeit staatlicher Bildungseinrichtungen. Sollte es in einem Land, in dem Kinder einer Schulpflicht unterliegen, nicht auch Pflicht des Staates sein, ansprechende Lernumgebungen bereitzustellen und diese als Schonraum vor privater und wirtschaftlicher Einflussnahme zu schützen?

Angeichts der föderalen Struktur unseres Bildungssystems und der maßgeblich auch daraus erwachsenden Heterogenität der (Hoch-)Schullandschaft sind bei einer realistischen Betrachtung derzeit wohl kurz- und mittelfristig allenfalls inkrementelle Änderungen zu erwarten. Die Kritik an der Ökonomisierung von Bildung könnte jedoch insofern auf fruchtbaren Boden fallen, als die chronische Unterfinanzierung des Bildungssystems laut einer Forsa-Umfrage vom Oktober 2019 inzwischen von 87 Prozent der bundesrepublikanischen Bevölkerung als kritisch empfunden wird. Wenn immer mehr Menschen eine sich durch die Selektionsmechanismen des Bildungssystems weiter zerklüftende Gesellschaft ebenso fürchten wie die Reduktion von Bildungsinhalten auf ihre berufliche Verwertbarkeit oder die Dominanz privatwirtschaftlicher Akteure in Bildungskontexten, kann diesen Entwicklungen bildungs-, sozial- und steuerpolitisch entgegengewirkt werden. Allein die Tatsache, dass vielen Schüler*innen durch das in der Corona-Krise angebaute Homeschooling der Zugang zu einer warmen Mahlzeit, zu einem gewaltfreien Lernumfeld und zu vertrauten Kontaktpersonen genommen wurde, könnte einen neuen Anlass bieten, der sozialen Polarisierung durch ein auskömmlich finanziertes staatliches Bildungssystem ein Ende zu bereiten. Dazu müsste Bildungspolitik wie in den skandinavischen Staaten als beste Form präventiver Sozialpolitik begriffen werden.

Anmerkungen

- 1 Wesentliche Merkmale des Konvergenzprozesses sind neben einem zweistufigen System berufsqualifizierender Studienabschlüsse – für gewöhnlich Bachelor und Master – insbesondere das European Credit Transfer System (ECTS), die über (Re-)Akkreditierungen angestrebte Qualitätssicherung von Studiengängen und die in vielen Curricula an deutschen Hochschulen implementierte Beschäftigungsfähigkeit (*Employability*).

- 2 Allen definitorischen Unschärfen zum Trotz wird unter New Public Management (NPM) gemeinhin ein in den 1990er-Jahren populär gewordenes verwaltungswissenschaftliches Paradigma verstanden, bei dem die von Normen geprägte Steuerung staatlicher Einrichtungen durch privatwirtschaftlichen Steuerungsmodellen entlehnte Managementmethoden abgelöst wird. Anders als beim Bürokratiemodell handelt es sich jedoch nicht um ein mehr oder weniger konsistentes Modell; vielmehr ist NPM als Sammelbegriff für internationale Modernisierungsbewegungen, die auf Staat und Verwaltung zielen, zu begreifen.
- 3 Zwar sind die Regelungen für die einzelnen Bundesländer sehr unterschiedlich. Während die Lehr- und Lernmittel in Bremen unentgeltlich bereitgestellt werden, müssen in Hessen unter anderem Zeichenmaterialien, Taschenrechner, Musikinstrumente durch die Eltern angeschafft werden; auch Kopiergeld kann dort eingesammelt werden. In Sachsen-Anhalt sind Leihgebühren für die Nutzung von Schulbüchern zu entrichten, während die Lernmittelfreiheit in Bundesländern wie Berlin, Hamburg und Niedersachsen (zeitweilig) besonders weitreichend ausgehöhlt wurde.

Literatur

- Bildungskommission Nordrhein-Westfalen 1995: *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Berlin: Luchterhand.
- Buck, Marc Fabian 2024: *Ökonomisierung der Bildung. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Büchter, Karin 2018: *Berufsschulen in der dualen Ausbildung und regionalen Wirtschaft: Gleichberechtigte Partnerschaft durch Reformen?* Working Paper Forschungsförderung, No. 059. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Buntins, Katja et al. 2024: Material teilen? Praktiken bei der Entwicklung und Nutzung digitaler Unterrichtsmaterialien von Lehrpersonen in Deutschland, in: *MedienPädagogik (Occasional Papers)*, S. 1–33. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2024.01.10.X>
- Clement, Ute 2002: Kompetenzentwicklung im internationalen Kontext, in: Ute Clement & Rolf Arnold (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–54.
- Engartner, Christine 2022: Die Stellung des Politikunterrichts an Berufsschulen. Eine Analyse prägender Rahmendokumente für das Leitfach der politischen Bildung, in: *Gesellschaft–Wirtschaft–Politik (GWP)*, 71(3), S. 323–331.
- Engartner, Christine 2023: *Beruf und Gesellschaft. Ansprüche, Wirklichkeiten und Herausforderungen des Politikunterrichts an Berufsschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Engartner, Tim & Krisanthan, Balasundaram 2016: Lobbyismus an Schulen. *Jahrbuch für Pädagogik*, S. 197–210.
- Engartner, Tim 2019: *Wie DAX-Unternehmen Schule machen. Lehr- und Lernmaterial als Türöffner für Lobbyismus*. OBS-Arbeitsheft 100. Frankfurt a. M.: Otto-Brenner-Stiftung.
- Engartner, Tim & Schedelik, Michael 2024: Die Flucht in die Privatschulen, in: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 69(4), S. 115–122.

- Enste, Dominik 2024: Stiftungsboom in Deutschland – aber mehr Transparenz und Kommunikation gefordert. *IW-Kurzbericht*, 66. https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Kurzberichte/PDF/2024/IW-Kurzbericht_2024-Stiftungen.pdf
- Goldschmidt, Nils, & Simon, Theo 2023: Lobbyismus im (schulischen) Bildungsbereich, in: Andreas Polk & Karsten Mause (Hrsg.). *Handbuch Lobbyismus*. Wiesbaden: Springer VS, S. 923–944.
- Hedtke, Reinhold 2016: *Gemeinsam und unterschieden. Zum Problem der Integration von politischer und ökonomischer Bildung*. Universität Bielefeld. Fakultät für Soziologie.
- Hedtke, Reinhold 2019: Ökonomisierung: Programm oder Problem? in: *bwp@*, 35, S. 1–19. <https://www.bwpat.de/ausgabe/35/hedtke>.
- Höhne, Thomas 2019: *Mehrwert Bildung? Ökonomisierung im Feld der Schule*. Online-Publikation. Rosa-Luxemburg-Stiftung. <https://www.rosalux.de/publikation/id/39985/mehrwert-bildung?cHash=52a20d4273d985d575bf79e3d0237723>.
- Kultusministerkonferenz (KMK) 2025: *Übersicht zu Internetinformationen der Länder über zugelassene Lehr- und Lehrmittel*. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2025-02-11-Laenderumfrage-Lernmittel-Internetadr-akt.pdf> (Stand: 13. November 2025)
- Mohn, Reinhard 1996: „Ein Segen, daß uns das Geld ausgeht“. Interview mit Reinhard Mohn. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Ein_Segen_dass_uns_das_Geld_ausgeht.pdf (Stand: 13. November 2025)
- Münch, Richard 2018: *Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- OECD 2007: *PISA 2006 – Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen*. <https://www.oecd.org/pisa/39731064.pdf> (Stand: 13. November 2025)
- Sander, Wolfgang 2019: Zurück zur Bildung? Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer nach der Kompetenzorientierung, in: *Zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 10(2), S. 93–111.
- Spiegel Online 2017: Lehrerverband fordert zehn Milliarden Euro für marode Schulen. *Spiegel Online*. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/lehrerverband-fordert-zehn-milliarden-euro-fuer-schulen-a-1175565.html> (Stand: 13. November 2025)
- Tenorth, Heinz-Elmar 2013: Bildung – Zwischen Ideal und Wirklichkeit. *Bundeszentrale für politische Bildung*. <https://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/146201/bildungsideale> (Stand: 13. November 2025)
- van Treeck, Till 2014: *Kurzgutachten zur Unterrichtseinheit Handelsblatt macht Schule*. CIVES! School of Civic Education. <https://cives-school.de/wp-content/uploads/2014/12/CIVES-Praxistest1.pdf>
- VCI – Verband der Chemischen Industrie o. J.: *FCI: Schulpartnerschaft Chemie*. <https://www.vci.de/fonds/schulpartnerschaft/seiten.jsp> (Stand: 13. November 2025)
- Zurstrassen, Bettina 2020: Politisch-demokratische Mündigkeit in Beruf und Gesellschaft: Der Bildungsauftrag der berufsbildenden Schule, in: Achim Albrecht, Gesine Bade, Andreas Eis, Uwe Jakubczyk & Bernd Overwien (Hrsg.). *Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen*. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 133–146.