

Bürgerlicher Universalismus und staatliche Schule

Gero Lenhardt*

* Beitrag zur Jahrestagung 1995 der Kommission Vergleichende Erziehungs-wissenschaft in der DGfE, 20-22. Februar 1995, Münster. Überarbeitet am 15.8.1995 / Br.

En torno a la idea de que la evolución de los sistemas educacionales modernos lleva consigo conflictos relacionados con su dependencia, el autor desarrolla dos perspectivas que permiten una mirada de mayor alcance. En primer lugar, la configuración de la identidad nacional como referente que explica la existencia y desarrollo de sistemas educativos nacionales; y la segunda, el papel de los colegios privados en la configuración de la identidad nacional y la búsqueda en éstos de un ejercicio más eficaz de los derechos de libertad ciudadanos.

The author develops two perspectives which provide a long range view about the idea that evolution in modern educational systems takes with it dependency-related conflicts. The first perspective is the shaping of national identity as a referent to explain the existence and development of national educational systems and the other one, is the role of private educational institutions in the shaping of national identity and their search for a more efficient exercise of citizens' liberty rights.

ÜBERSICHT

Die Entwicklung moderner Bildungssysteme ist begleitet von Konflikten um die Schulträgerschaft. Besonders bedeutsame Überzeugungen und Interessen, die in diesen Kontroversen geltend gemacht werden, lassen sich zwei umfassenderen Gesichtspunkten zuordnen. Der erste betrifft den Prozeß der Nationenbildung und damit verbunden die Institutionalisierung der Bürgerrolle. Nationenbildung als funktionaler Bezugspunkt erklärt, warum sich Schulen weltweit als nationale Bildungssysteme entwickeln, und zwar unter direkter oder weitreichender indirekter Staatskontrolle. Auf den Prozeß der Nationenbildung lassen sich auch die Initiativen nicht-staatlicher Schulträger beziehen. Mit der Gründung von Schulen zielen sie entweder darauf, vorliberale Strukturen zu verteidigen oder aber darauf, die Bürgerrolle auf Personengruppen auszudehnen, denen der Zugang dazu noch verschlossen geblieben ist. Diese Zusammenhänge sollen im ersten Abschnitt erörtert werden.

In einem zweiten Abschnitt sollen Privatschulinitiativen untersucht werden, die bei fortgeschrittenerer Nationenbildung zu beobachten sind. Ihre Protagonisten wollen von den bürgerlichen Freiheitsrechten einen wirksameren Gebrauch machen. Der sogenannte Wertepluralismus scheint dazu zu motivieren. Untersucht man die Möglichkeiten von Privatschulen genauer, gelangt man zu folgendem Resultat:

1. Vom Muster staatlicher Schulen können sich freie Schulträger nicht allzu weit entfernen.
2. Der sogenannte Wertepluralismus betrifft nur die Oberfläche der kulturellen Entwicklung. Er ist selbst Ausdruck eines tieferreichenden gesellschaftlichen Konsensus über die formalen Normen der liberalen Gesellschaft.
3. Diesen formalen Normen verleiht eine liberale Entwicklung der staatlichen Schulen zunehmend prägnanteren Ausdruck. Mit der Formalisierung der staatlichen Schulen wird es zur Sache individueller Entscheidung, was der einzelne aus seiner Schulerfahrung materialiter macht. Die Schulentwicklung nähert sich damit der Funktionsweise des freien Marktes, dessen staatlich sanktionierte Ordnung das Wirtschaftsgeschehen und das individuelle berufliche Schicksal zur Privatsache macht.

So ergibt sich, daß Privatschulen den öffentlichen Schulen wenig hinzufügen können. Am ehesten können sie eine Vorreiterrolle in einer liberalen Schulentwicklung spielen.

Schule und Nationenbildung

Schulen haben sich weltweit als nationale Bildungssysteme entwickelt. Ihre Träger sind überwiegend staatlicher Natur oder unterliegen einem sehr weitreichenden staatlichen Reglement (Ramirez/Boli 1987; Meyer/Ramirez/ Rubinson/Boli 1977).

Mit den nationalen Bildungssystemen ist kodifiziert, was in der Gesellschaft als Bildung gelten soll, und Schulbildung entwickelt sich zum Inbegriff von Bildung schlechthin. Mit ihrer Hilfe sollen sich alle Bürger der Nation aufeinander beziehen können. Bei dieser Vermittlungsleistung ist zum einen an die Inhalte der Curricula zu denken. Sie implizieren die Vorstellung, daß sich der einzelne rational auf Natur, Gesellschaft, Kultur und auch auf sich selbst beziehen soll. Die Unterrichtsfächer lassen sich diesen Gesichtspunkten zuordnen (Meyer/Kamens/Benavot 1992). Den Inhalten der Curricula entsprechen die Normen der schulischen Organisationsstruktur. Dreeben (1980) hat sie als Normen eines liberalen Individualismus beschrieben, als Normen der Unabhängigkeit, Leistung, Gleichheit und funktionalen Spezifität. So mißt die Schülerrolle den Kindern ein bestimmtes Kulturmuster an. Die Erfahrung, die sie damit in der innerschulischen Auseinandersetzung machen, werden außerhalb der Schule bekräftigt. Denn diese Normen gelten auch außerhalb der Schule in der Alltagspraxis von Wirtschaft und Politik. Die innerschulische und außerschulische Erfahrung mit der Schülerrolle wirkt so als Vorbereitung auf das Erwachsenenleben (Bourdieu/Passeron 1971; Meyer 1977/78).

Der Schulbesuch ist für alle Kinder eines gewissen Lebensalters obligatorisch und vollzieht sich typischerweise in Einheitsschulen. Unterschiedliche Schulformen sind in der Regel erst in der Sekundarstufe II anzutreffen. Rasse, Geschlecht, soziale Herkunft und andere askriptive Kategorien sind in den Schulen nicht institutionalisiert, auch wenn sie faktisch eine Rolle spielen.

Die Schülerrolle versetzt die Kinder in ein formal gleiches und direktes Verhältnis zur Staatsgewalt. Sie entspricht damit der modernen Bürgerrolle, die zwischen Individuen und Staat ebenfalls ein direktes und formal gleiches

Verhältnis konstituiert. So macht die Schule aus Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft Schüler, und als Schüler sind sie die Kinder der Nation. Als Absolventen nationaler Bildungssysteme werden die Kinder zu Bürgern. Die Diplome, die sie dabei erwerben, berechtigen alle zu den gleichen gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten. Eine Ausnahme davon bilden einzelne Bereiche des weiterführenden Schulwesens und die Arbeitswelt. Hier gelten ungleiche Berechtigungen. Für die Lebenschancen des einzelnen ist das höchst relevant. Aber die funktionale Differenzierung der Rolle der Arbeitskraft und der Staatsbürgerrolle zieht diesem Verstoß gegen die Gleichheitsnorm Grenzen.

Die Ausbreitung der bürgerlichen Normen wird dadurch befördert, daß sie zu einer gesellschaftlichen Funktionsnotwendigkeit werden. Die Bürgerrolle ist ein notwendiges Komplement funktionaler gesellschaftlicher Differenzierung. In diesem Differenzierungsprozeß werden einstmals verbundene Praktiken der Lebensbewältigung institutionell geschieden und zum Inhalt differenzierter Rollen. Zu den Reproduktionsmöglichkeiten, die sie enthalten, muß jedermann Zugang haben. Dem entspricht die Norm der Gleichheit. Weiterhin, die Hinwendung zu einer dieser Rollen darf durch die Inhaberschaft einer anderen nicht präjudiziert werden. Insofern wird nicht nur die Gleichheitsnorm, sondern auch ein gewisses Maß an individueller Entscheidungsfreiheit zu einer funktionalen Voraussetzung gesellschaftlicher Differenzierung.

Ein sinnfälliges Beispiel für die Komplementarität nationaler Bildungssysteme und Bürgerrolle ist die Entwicklung des Status von Mädchen und Frauen. Die traditionellen Geschlechtsrollen wiesen Frauen und Müttern ein umfangreiches Bündel an Aufgaben zu. Dieses Bündel war als ganzes zu akzeptieren, und es stand den Betreffenden kaum frei, einzelne Elemente davon auszuwählen. Männer waren von seiner Bewältigung ausgeschlossen, während Frauen der außerhäusliche Bereich verschlossen blieb. Die Auflösung dieser Ordnung bedeutete, daß aus traditionellen Frauen Bürger wurden. Dieser Transformationsprozeß vollzog sich Hand in Hand mit einem zweiten, der aus traditionellen Töchtern Schüler machte. Ein Licht auf diesen Zusammenhang wirft eine vergleichende Studie über die politische Inkorporation von Frauen von Ramirez/Weiss (1979). In Ländern mit höheren Anteilen weiblicher Studierenden ist danach die Erwerbsquote von Frauen größer, finden sich diese häufiger auf den oberen Rängen von Wirtschaft und Verwaltung, gleichen ihre Rechte an ihren Kindern und am Familieneigentum eher den Rechten ihrer Männer usw. Dieser Zusammenhang zwischen der

Expansion der Schüler und Bürgerrolle kennzeichnet auch die Transformation anderer traditionaler Sozialkategorien. Er erklärt, warum Schulen sich im Prozeß der Nationenbildung zu nationalen staatlichen Bildungssystemen entwickeln.

Der Staat wird zum Schulträger nicht wegen der Zentralisation und nationalen Reichweite seiner Macht. Staatliche Schulträgerschaft ist sehr oft in der Form von Gemeindeschulen oder von Schulen in föderal verfaßter dezentralisierter Staatsmacht institutionalisiert. Wichtiger für die Erklärung staatlicher Schulträgerschaft ist deswegen etwas anderes. Nur der Staat kann Normen mit der Allgemeinheit der Bürgerrechte in Gesellschaft und Schule garantieren. Die privaten Interessen, die in der bürgerlichen Gesellschaft entstehen, setzen die Geltung der liberalen Ordnung zwar voraus, sie können sie aber allein nicht reproduzieren (Lenhardt/Stock 1995). Die Schulen können sich zu nationalen Bildungssystemen nur in Opposition zu den überkommenen gesellschaftlichen Verhältnissen entwickeln. Deren Exponenten sind zu einer Bildungspolitik häufig nicht fähig oder vertreten Normen mit partikularistischem Charakter. Es ist deswegen nicht überraschend, daß die Entwicklung nationaler Bildungssysteme auf traditionale Widerstände stieß. In diesen Konflikten können nicht-staatliche Schulen als ein Mittel zur Verteidigung überkommener Sozialstrukturen fungieren. Katholische Privatschulen, so hat Weiss (1988) gezeigt, finden sich in Deutschland bis heute vor allem in Städten mit einem stabilen katholischen Milieu. Zu nichtstaatlichen Schulgründungen motiviert auch die Konkurrenz zwischen verschiedenen Religionsgruppen. So zeigt James, daß in Ländern mit großer religiöser Heterogenität auch ein Mehr an religiös gebundenen Schulen anzutreffen ist (James 1987). Nicht-staatliche Mächte können auch versuchen, im staatlichen Bildungssystem Einfluß auszuüben. So haben die Kirchen im deutschen Volksschulwesen sehr lange eine beträchtliche Rolle gespielt, und sie verfügen bis heute in allen öffentlichen Schulen noch über gewisse Privilegien.

Nicht-staatliche Schulen, und darunter auch kirchliche, tragen zur Nationenbildung auch positiv bei. Sie scheinen vor allem dort zu entstehen, wo der Staat es nicht vermag, der Bildungsnachfrage mit einem ausreichenden Schulwesen zu entsprechen. Das gilt für Länder der Dritten Welt. Die schon zitierte Studie von James weist für diese Länder einen negativen Zusammenhang zwischen dem Anteil an Privatschulen im Sekundarbereich und dem nationalen Pro-Kopf-Einkommen sowie dem Urbanisierungsgrad nach.

Einen ganz ähnlichen Beitrag zur Durchsetzung der Bürgerrolle haben in Deutschland die höheren Privatschulen für Mädchen geleistet. Noch um 1900 gab es für Mädchen mit weiterreichenden Bildungsinteressen kein staatliches Schulangebot. Die privaten höheren Mädchenschulen operierten zwar mit der Vorstellung einer weiblichen Sondernatur, sie eröffneten ihren Schülern aber einen Weg zu Bildungskarrieren, die in den staatlichen Schulen eine Domäne der Jungen waren. Noch in den 1970er Jahren fanden die privaten Realschulen und Gymnasien bei Mädchen einen überproportionalen Zuspruch. Mit 81 Prozent in den privaten Realschulen und 64 Prozent in den privaten Gymnasien waren Schülerinnen hier beachtlich überrepräsentiert (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht [Hg.] 1980).

Neben der religiösen Heterogenität einer Gesellschaft ist auch die sprachliche für die Entstehung von Privatschulen von Bedeutung. Dabei ergibt sich eine auffällige Differenz zwischen entwickelten und unterentwickelten Ländern. Nur in entwickelten Gesellschaften findet sprachliche Heterogenität eine Entsprechung im Ausbau von Privatschulen. In den unterentwickelten Ländern indessen nicht. In diesem Fall, so interpretiert James (a.-a.O.), versuchen die Zentralregierungen mit einer rigorosen Bildungspolitik einer der verschiedenen Landessprachen den Rang einer Nationalsprache zu verschaffen. Private Schulen mit unterschiedlichen Sprachen werden als Hemmnis der Nationenbildung verstanden.

Schließlich können auch einige der Privatschulen im entwickelten bürgerlichen Milieu mit der Durchsetzung eines modernen Individualismus, wie er in der Bürgerrolle angelegt ist, in Zusammenhang gebracht werden. Das sind die Schulen, die in Organisationsform und Inhalten den Normen individueller Autonomie deutlicheren Ausdruck verleihen wollen, als es den staatlichen Schulen aktuell möglich ist. Sie sind nicht als Opposition zum staatlichen Schulwesen zu verstehen, sondern als dessen Vorreiter. Denn sie zielen nicht auf partikularistische Werte und auf Exklusivität, sondern auf universalistische und auf Verallgemeinerung. So lassen sich die Befunde der Studie von Weiss interpretieren, derzufolge Privatschulen nicht nur im katholischen Milieu besonders häufig entstehen, sondern auch in Städten mit überdurchschnittlich hohem Stimmenanteil der Grünen, niedrigem Arbeiteranteil an der Erwerbsbevölkerung, hohen Bildungsaspirationen der Bürgerschaft, sowie einer großen kommunalen Finanzkraft. "Zu diesem Profil gehört", so Weiss, "fast immer auch ein 'alternatives' Privatschulangebot" (Weiss 1988).

Ein anderer Typus von Privatschulen widmet sich Personen, die den öffentlichen Schulen aus den verschiedensten Gründen nicht gewachsen sind. Das sind insbesondere Behinderte. Auch für diese Schulen kann gelten, daß sie nicht in Opposition zu den staatlichen Schulen und zu den hier geltenden Bildungsideen operieren. Sie wollen vielmehr auch jene zu einer bürgerlichen Existenzweise befähigen, denen mit den üblichen Schulen nicht oder nicht ohne weiteres geholfen werden kann. Diese besonderen Schulen grenzen ihre Besucher gesellschaftlich aber auch aus. Diese Ausgrenzung wird zunehmend als anstößig empfunden, und die staatlichen Schulen werden aufgefordert, sich diesen Personengruppen zu öffnen und ihren besonderen Belangen Rechnung zu tragen.

Privatschulen und Bildungsfreiheit

Soweit war von staatlichen und nicht-staatlichen Schulen mit Blick auf die Durchsetzung der Bürgerrolle im Prozeß der Nationenbildung die Rede. Die Frage nach der Schulträgerschaft gewinnt eine andere Bedeutung, wenn die Bürgerrolle mehr oder weniger implementiert und öffentlich akzeptiert ist. Davon soll im folgenden die Rede sein.

Wer heute in den fortgeschrittenen Ländern für den Ausbau nichtstaatlicher Schulen plädiert, beruft sich zumeist auf die bürgerlichen Freiheitsrechte. Von ihnen will er einen wirksameren Gebrauch machen. Wer sich dem entgegenstellt, beruft sich zumeist ebenfalls auf ein Bürgerrecht, nämlich auf die bürgerliche Gleichheitsnorm. Privatschulen wecken die Befürchtung, sie könnten Verhältnisse bürgerlicher Ungleichheit ins Schulwesen hinein verlagern und die hier erreichte Gleichheit der zukünftigen Staatsbürger gefährden. Die Kontrahenten in diesen Kontroversen liegen der Sache nach nicht allzuweit auseinander. Keiner fordert die völlige Auflösung staatlicher oder nicht-staatlicher Schulen, und keiner stellt den Wert der Gleichheitsnorm und der bürgerlichen Freiheitsrechte prinzipiell in Frage. Es geht lediglich um das Gewicht gleichermaßen demokratischer Normen im Schulwesen.

Private Schulen, so argumentieren deren Protagonisten, können individuellen Bildungsinteressen besser entsprechen als staatliche. Dieses Postulat verbindet sich mit einem gewissen antietatistischen Affekt. Er kann als Kehrseite eines sich ausbreitenden Bewußtseins verstanden werden, demzufolge der einzelne seine Bildung und normativen Gewißheiten nicht

vom Staat, sondern nur in freier Auseinandersetzung gewinnen kann. Daneben findet sich die Befürchtung, die Bildungsleistungen staatlicher Schulen verhelfen ihren Absolventen nicht mehr zu den erwünschten Berufs- und Lebenschancen. Die Wertschätzung der privaten Initiative bezieht sich darüber hinaus schließlich auch auf die zweckmäßige Allokation der verfügbaren Mittel. Von staatsbürokratischer Reglementierung wird keine große Effizienz erwartet. Diese Bedenken gewinnen dadurch an Dramatik, daß die öffentlichen Mittel für Schulen allenthalben knapper zu werden scheinen.

Derartige Überlegungen scheinen zum Besuch von Privatschulen auch tatsächlich zu motivieren. So lassen sich jedenfalls die Befunde von Martinez-Vasquez/Seaman (1985) verstehen. Die Autoren zeigen einen Zusammenhang zwischen individuellen Wahlmöglichkeiten in staatlichen Bildungssystemen und dem Umfang des Privatschulbesuchs. Daß auch eine als zu knapp empfundene Alimentierung staatlicher Schulen den Privatschulbesuch zunehmen läßt, zeigen Gemello/Osman (1984) für den Bundesstaat Kalifornien in den USA.

Zu fragen ist, ob die private Schulträgerschaft tatsächlich halten kann, was sich ihre Befürworter davon versprechen. Im einzelnen ist zu untersuchen, ob sie das Leistungsniveau befördert, ob sie mit den zur Verfügung stehenden Mitteln effizienter umgeht, und ob sie jener Vorstellung von der kulturellen Entwicklung besser gerecht wird, die mit dem Begriff des Wertpluralismus zum Ausdruck gebracht wird.

Die Frage nach der Zweck-Mittel-Rationalität privater Schulen ist methodisch am aufwendigsten von Coleman und seinen Mitarbeitern in den USA untersucht worden (Coleman et al. 1982a, 1982b). Ihre Studie hat in Wissenschaft und Öffentlichkeit heftige Debatten ausgelöst. Coleman's Befunde zur Zweck-Mittel-Rationalität öffentlicher und privater Schulen deuten nur auf eine geringe Überlegenheit privater Schulen hin. Dieser Befund ist wissenschaftlich indessen umstritten.

Dieses Ergebnis ist kaum überraschend. Denn die Schulträgerschaft ist nur eine Variable im hoch komplexen System der Schulen. So ist schon deswegen ein großer Effekt nicht zu erwarten. Wichtiger aber ist noch etwas Anderes. Es scheint, daß die Funktionsweise von Schulen in Begriffen instrumenteller Zweck-Mittel-Rationalität angemessen gar nicht beschrieben werden kann. Schulische Sozialisationsprozesse sind der Planung durch Schulträger –gleichviel ob staatlicher oder privater– entzogen. Die Suche

nach Mitteln, mit denen die Leistungen der Schüler planmäßig gesteigert werden könnten, ist nicht sehr erfolgreich gewesen. In diesem Resultat stimmen die ausgedehnten Literaturberichte über eine altehrwürdige und breite Tradition der Schulforschung überein, die Fend (1980) und Aurin (1990) verfaßt haben.

Die Funktionsweise der Schulen hängt von Umständen ab, die dem Zugriff der Schulträger entzogen sind. In den Studien von Coleman et al. kommt das in der großen Zahl von kontrollierten Variablen zum Ausdruck, die zwischen Schulleistung und Schulträgerschaft intervenieren, vom Schulträger aber hinzunehmen sind. Eine davon dient den Autoren zur Erklärung der konstatierten Überlegenheit der Privatschulen. Sie betrifft das katholische Milieu, in dem diese Schulen operieren. Dieses Milieu findet der Schulträger aber vor, ohne einen Einfluß darauf zu haben. So ergibt sich, daß die konstatierte Überlegenheit der katholischen Privatschulen bei ganz anderen Faktoren als der Schulträgerschaft zu suchen ist. Dieser Befund entspricht einer großen Zahl anderer empirischer Untersuchungen, die Zusammenhänge zwischen dem Schulerfolg und der außerschulischen sozialen Herkunft der Schüler rekonstruieren.

Eine sehr einleuchtende Erklärung dieser immer wieder nachgewiesenen Zusammenhänge findet sich in einer Untersuchung von Meyer (1977/78). Meyer beschreibt die Wirkungsweise schulischer Bildung mit dem Begriff des "chartering". Man kann das damit Gemeinte am einfachsten mit dem Sprichwort verdeutlichen: "Wem Gott ein Amt gibt, dem gibt er auch den Verstand". Schulen messen den Kindern ein Amt zu, nämlich die Schülerrolle. Mit ihr verbinden sich innerhalb und außerhalb der Schulen bestimmte Verhaltenserwartungen. Sie werden ihren Inhabern durch die Curricula, die Schulorganisation und durch ihre außerschulischen Bezugsgruppen angesonnen. Man weiß in der Gesellschaft, was von einem Schüler einer bestimmten Schulform und Klassenstufe erwartet werden kann. Mit diesen Erwartungen müssen sich die Schüler auseinandersetzen. Dabei lernen sie, sich ihrer Rolle entsprechend zu verhalten und zu mehr oder weniger erfolgreichen Schülern zu werden. Wie wichtig diese formellen und informellen Ansinnen an die Inhaber der Schülerrolle sind, wird deutlich in den geringeren Bildungserfolgen der Kinder aus schulfremden sozialen Milieus. Hier weiß man nicht so recht, was eine höhere Schule bedeutet und wie man sich erfolgreich darauf beziehen kann. So fehlt es den Kindern an Hinweisen auf eine wirkungsvolle Selbstdarstellung in ihrer Schülerrolle (Bourdieu/Passeron 1971).

Die Bedeutung des chartering ist privaten Schulträgern durchaus vertraut. Sie bemühen sich darum, daß ihre Schule in der Öffentlichkeit als eine ordnungsgemäße Schule anerkannt wird. Dazu tragen eine staatliche Lizenzierung bei, die staatliche Anerkennung der Abschlüsse oder die demonstrative Angleichung der Schulorganisation, Curricula und Räume an die Standards, die im öffentlichen Begriff der Schule impliziert sind. Hilfreich ist auch die Beschaffung von aufwendigen Unterrichtsmaterialien wie Computern und dergleichen. Geraten private Schulen in den Ruf, daß sie keine ordnungsgemäßen Schulen sind, müssen sie mit sinkenden Schülerzahlen rechnen. Den potentiellen Interessenten wäre nicht mehr klar, was sie von einer derartigen Einrichtung zu erwarten haben.

Die Freiheit freier Schulträger ist also sehr begrenzt. Ihre Abhängigkeit vom öffentlichen Image der Schule erklärt, warum Privatschulen mit ausgeprägterem eigenem Profil so selten sind. Sie können nur in Subkulturen entstehen, die sich von der nationalen Kultur deutlich abheben. Beispiele dafür sind die Schulen bestimmter religiöser Gemeinschaften in den USA und in Israel. Sie sind hier Bestandteil einer kollektiven Lebenspraxis, die sich von bürgerlichem Handel und Wandel mit Entschiedenheit abwendet. In diesem Kontext sind sie funktional. Sie schließen ihre Absolventen aus der Gesellschaft aus und sollen das auch. Sie haben deswegen buchstäblich sektiererischen Charakter. Staat und Nation sind damit nicht zu machen. Eben deswegen ist ihre Verbreitung so gering.

Von derartigen Sektenschulen sind jene Privatschulen zu unterscheiden, die sich auf den Wertpluralismus berufen. Sie wenden sich von der liberalen rechtsstaatlichen Ordnung nicht ab, sondern setzen ihre Geltung voraus. Unter den wertpluralistischen Privatschulinteressenten kommt den Vertretern ethnischer Minderheiten mit ihrer Forderung nach einer multikulturellen Schule besondere Bedeutung zu. Ihr Anliegen hat durch die internationale Migration ein besonderes Gewicht erlangt. Was kann von Schulen, gleichviel ob von öffentlichen oder privaten, im Hinblick auf ihre Forderungen erwartet werden?

Die Forderung nach multikulturellen Schulen kann sich auf das liberale Prinzip berufen, daß die einzelnen über ihre Lebensführung autonom entscheiden können sollen. Der moderne Interventionsstaat hat dem auch mit seiner Bildungspolitik zu entsprechen. Gemessen an den Bürgerrechten gibt es keinen Grund, Minderheiten von diesem Recht auszuschließen, sofern ihre Bildungsinteressen demokratischen Prinzipien genügen. Einoder mehrsprachige Schulen und Kursangebote, die die Kulturen anderer

Gesellschaften zum Gegenstand machen, müssen unter demokratischen Verhältnissen als Selbstverständlichkeit gelten, sofern sich eine unreglementierte Nachfrage danach findet. Es scheint, daß die Schulen in verschiedenen Ländern diesem Gesichtspunkt auch zunehmend Rechnung tragen.

Als Pflege ethnischer Identität ist eine derartige Schulpraxis freilich mißverstanden. Sie steht vielmehr im scharfen Gegensatz zum traditionellen Autoritätsglauben, der im Begriff der ethnischen Identität mitgedacht wird. Ethnische Identität wird zumeist als Ausdruck überkommener Kulturtradition verstanden. Schulen können Traditionen zum Thema machen, die Einwanderer hinter sich gelassen haben, Autorität können sie ihnen aber nicht verleihen. Denn die schulische Bildungsform bleibt ihren Gegenständen nicht äußerlich. Im günstigen Fall macht der Unterricht den interessierten Schülern jene Traditionen transparent, indem er sie zur Diskussion stellt. Im weniger günstigen Fall wird daraus Schulstoff, der abgeprüft werden muß. Gleichviel in welcher dieser beiden Formen sich die Schule traditionellen Kulturen annimmt, sie vermittelt den Schülern damit nicht die Erfahrung traditionaler Vergemeinschaftung, sondern die Erfahrung, Schüler einer modernen Bildungseinrichtung zu sein. Diese Rolle impliziert ganz andere normative Orientierungen als der traditionale Autoritätsglaube. Der traditionale Autoritätsglaube wird zudem durch die Erfahrungen widerlegt, die die Schüler außerhalb der Schule im Alltagsleben moderner Großstädte machen. Die sogenannte ethnische Identität wird hier zu einem Emblem, das der sozialen Identität der Betreffenden äußerlich ist. Deutlich wird das zum Beispiel an den fundamentalistischen Bewegungen. Sie bringen nicht traditionale Verhaltensorientierungen zum Ausdruck, sondern deren Zerstörung und eine mißlingende Übernahme modernerer, liberaler Verhaltensorientierungen. Diese Massenbewegungen zeichnen sich deswegen vor allem durch mangelnde Orientierungssicherheit ihrer Mitglieder aus (vgl. Lenhardt 1990).

Was für die multiethnischen Schulen gilt, gilt analog auch für viele andere materiale Wertgesichtspunkte, die an das Bildungssystem herangetragen werden. Unausgesprochen setzen die entsprechenden Forderungen einen weitreichenden gesellschaftlichen Konsens über die Geltung der liberalen Ordnung voraus. Ihnen können sich auch die staatlichen Schulen öffnen, seitdem sie formal-liberalen Charakter

angenommen haben. Sehr prägnant kommt diese Entwicklung in einem Postulat zum Ausdruck, das sich im Bildungsprogramm der CDU Deutschlands findet (CDU Bundesgeschäftsstelle 1994). Hier heißt es mit Berufung auf die Bürgerrechte: "Weltanschauliche Parteilichkeit und wertneutrale Beliebigkeit verbieten sich in den Schulen gleichermaßen". Die Schulen sollen danach nicht mehr einen bestimmten material definierten Bildungskanon vertreten, sondern die formalen kognitiv moralischen Normen wissenschaftlicher Disziplin. Sie werden beschrieben in Begriffen wie Unabhängigkeit gegenüber äußeren Mächten und inneren Impulsen, als Urteilsfähigkeit, Verantwortungsfähigkeit, Initiative usw. Im Hinblick auf derartige normative Bildungsbegriffe ist die wissenschaftliche Kultur mit der demokratischen Kultur kongruent.

In der Perspektive zunehmender Liberalisierung sind jene Bildungsreformen zu sellen, die sich mit dem Begriff der Schulautonomie verbinden. Sie können Lehrern und Schülern ein Mehr an Unabhängigkeit verschaffen. Schulautonomie bringt also die gleichen Gesichtspunkte zum Ausdruck wie die Ersetzung der Lehrpläne durch Rahmenrichtlinien, die Freiheit der Fächerwahl, die Verrechtlichung der Schule, und damit verbunden die Ausdehnung der Grundrechte auf Schüler und die Institutionalisierung von Mitbestimmungsmöglichkeiten in den Schulverfassungen (Lenhardt 1991).

Für die Frage nach der Bedeutung von Privatschulen ist diese Entwicklung staatlicher Schulen höchst relevant. Denn die Schulautonomie macht Lehrer und Schüler vom Schulträger unabhängiger. Sie ermöglicht es ihnen darüber hinaus, sich in neuen Formen auf die außerschulische Umwelt zu beziehen. Wer hier dezidiertere Bildungsinteressen hat, kann sich unter den neuen Verhältnissen eher an die öffentlichen Schulen halten und ist auf private weniger angewiesen.

Die Öffnung der Schulen nach außen hat freilich auch wichtige Bedenken entstehen lassen. Die einzelnen Schulen könnten danach unter den Einfluß besonders durchsetzungskräftiger privater Interessen geraten. Jenes Maß an Gleichheit, das bislang durch staatliche Kontrolle gesichert war, könnte so durch die soziale Ungleichheit in ihrer Umgebung gefährdet werden. Insbesondere wird die Herausbildung von Eliteschulen befürchtet, denen private Spenden auch zu materieller Überlegenheit verhelfen könnten. So könnten zum Beispiel Schulen in Arbeitervierteln gegenüber Schulen in bürgerlichen Vororten ins Hintertreffen geraten. Derartigen Bedenken muß die Bildungspolitik Rechnung tragen. Andererseits dürfen diese Risiken

aber auch nicht überschätzt werden. Private Zuwendungen an Schulen können den Schulalltag hier und da angenehmer machen; für die Lernfortschritte der Schüler haben sie indessen kaum Bedeutung. Gleichviel ob die apparative Ausstattung einer Schule üppiger ist, die Schulbibliothek umfangreicher, die Klassengröße geringer usw.: das Bildungsniveau verändert sich dadurch nicht. Schulautonomie öffnet die Schulen nach außen; das ist nicht neu, denn Schulen interagieren mit ihrer Außenwelt auch jetzt schon aufs intensivste. Neu ist vielmehr, daß diese Interaktion rationalere Formen erhält. Das Verhältnis von Schule und Umwelt kann dadurch aber vor allem gewinnen. Interdependenzen werden transparenter, und Lehrer, Schüler und Öffentlichkeit müssen sich zu aktiverem Engagement aufgefordert fühlen. Hier werden sich Übereinstimmungen herstellen oder aber auch Konflikte. Von letzteren sind vor allem Anstöße zur Überwindung des bildungspolitischen Status quo zu erwarten.

Literaturliste

- AURIN, K. (1990). Gute Schulen: Worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn.
- BOURDIEU, P., und J. C. PASSERON (1971). Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart.
- CDU-Bundesgeschäftsstelle (1994). Erziehung und Ausbildung in unserem freiheitlichen und demokratischen Bildungssystem. Beschluß des 4. Parteitages der CDU Deutschlands. Bonn.
- COLEMAN, J. S. et al. (1982a). Public, Catholic and Private Schools Compared. New York.
- COLEMAN, J. S. et al. (1982b). Cognitive Outcomes in Public and Private Schools. *Sociology of Education*, 55: 65-76.
- DREEBEN, R. (1980). Was wir in der Schule lernen. Frankfurt M.
- FEND, H. (1980). Theorie der Schule. München; Wien; Baltimore.
- GEMELLO, J. M., and J. W. OSMAN (1984). Estimating the Demand for Private School Enrollment. *American Journal of Education*, 92, 3: 262-279.
- JAMES, E. (1987). The Political Economy of Private Education in Developed and Developing Countries. (World Bank Report. EDT 71). Washington.
- LENHARDT, G. (1990). 'Ethnische Identität' und gesellschaftliche Rationalisierung. *Prokla*, 20, 79: 132-154.
- LENHARDT, G. (1991). "Bildungspolitik und Schulentwicklung in der BRD". In: Blanke, B., und H. Wollmann, Hg., Die alte Bundesrepublik. Kontinuität und Wandel. (Leviathan. Sonderheft 12). Opladen, 389-408.
- LENHARDT, G., und M. STOCK (1995). Schulentwicklung in der BRD und DDR in soziologischer Perspektive. Beitrag zum 27. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Halle/Saale. Manuskript.
- MARTINEZ-VASQUEZ, J., and B. A. SEAMAN (1985). Private Schooling and the Tiebout Hypothesis. *Public Finance Quarterly*, 13, 3: 293-318.
- MATTERN, C. (1979). "Zur Situation der in Verbänden organisierten privaten Schulen". In: Goldschmidt, D., und P. M. Roeder, Hg., Alternative Schulen? Stuttgart, 197-211.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht (Hg.) (1980). Bildung in der BR~, Bd. 1. Reinbek.
- MEYER, J. W., RAMIREZ, F. O., RUBINSON, R., and J. BOLI-BENNETT (1977). The World Educational Revolution, 1950-1970. *Sociology of Education*, 50, 4: 242-258.

- MEYER, J. W. (1977/78). The Effects of Education as an Institution. *American Journal of Sociology*, 83, 1: 55-77.
- MEYER, J. W., KAMENS, D. H., and A. BENAVIDES (1992). School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century. (Studies in Curriculum History Series. 19). Washington, D. C.; London.
- RAMIREZ, F. O., and J. BOLI (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education*, 60, 2: 218.
- RAMIREZ, F. O., and J. WEISS (1979). "The Political Incorporation of Women". In: Meyer, J. W., and M. T. Hannan, eds., *National Development and the World System*. Chicago, 238-252
- WEISS, M. (1988): Der dritte Sektor im Bildungsbereich: Zum Stand der Forschung. (Forschungsbericht des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung).

Universalismo ciudadano y establecimientos escolares*

Gero Lenhardt**

Introducción

La evolución de los sistemas educacionales modernos está acompañada de conflictos relacionados con la dependencia de los establecimientos escolares. Las convicciones e intereses más significativos que se esgrimen en torno a estas controversias pueden referirse a dos perspectivas de mayor amplitud. La primera dice relación con el proceso de configuración de la identidad nacional y, ligado a ello, la institucionalización del rol de ciudadano. La configuración de la identidad nacional, como punto de referencia funcional, explica por qué, en todo el mundo, las escuelas se desarrollan como sistemas educacionales nacionales y, por cierto, bajo un control fiscal directo o en gran medida indirecto. También las iniciativas de los sostenedores no fiscales de los establecimientos escolares pueden ser referidas al proceso de configuración de la identidad nacional. Mediante la creación de establecimientos escolares, éstos buscan defender estructuras proliberales o bien ampliar el rol de ciudadano a grupos de personas a quienes aún se les ha denegado el acceso a este rol. En la primera parte de este artículo, se discutirán estas vinculaciones.

En una segunda sección, se analizarán las iniciativas de los colegios privados, las que pueden ser observadas en niveles más progresistas de configuración de la identidad nacional. Sus protagonistas buscan lograr un ejer-

* Ponencia presentada en la reunión anual 1995 de la Comisión de Ciencias de la Educación Comparada de la DGfE (Sociedad Alemana de Educación), 20 al 22 de febrero de 1995, Münster.

** Investigador del Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlín.

cicio más eficaz de los derechos de libertad ciudadanos. A este respecto, el llamado pluralismo de valores parece ser una motivación. Si se analizan las posibilidades de los colegios privados con mayor detención, se llega al siguiente resultado:

1. Los sostenedores independientes no pueden separarse demasiado del modelo de los establecimientos escolares fiscales.
2. El llamado pluralismo de valores afecta sólo superficialmente el desarrollo cultural. En sí mismo, constituye la expresión de un arraigado consenso social respecto de las normas formales de la sociedad liberal.
3. La evolución liberal de los establecimientos escolares fiscales otorga a estas normas formales una expresión cada vez más significativa. Mediante la formalización de los establecimientos escolares fiscales, se deja, como cosa de decisión individual, lo que cada uno haga con su experiencia escolar. De este modo, la evolución de los colegios se acerca a la forma de operar propia del libre mercado, cuyo ordenamiento, regulado por el Estado, transforma el acontecer económico y el destino profesional de cada individuo en algo privado.

Resulta, entonces, que los colegios privados apenas pueden aportar algo a los establecimientos escolares públicos. A lo más podrán desempeñar un papel progresista dentro de la evolución escolar liberal.

Los establecimientos escolares y la configuración de la identidad nacional

En todo el mundo, los establecimientos escolares han evolucionado como sistemas nacionales de formación. Los sostenedores de estos establecimientos son principalmente de origen fiscal o bien están sujetos a una reglamentación muy amplia de carácter estatal (Ramírez/Boli, 1987; Meyer/Ramírez/Rubinson/Boli, 1977). A través de los sistemas nacionales de educación se codifica lo que la sociedad ha de valorar como educación, por lo que la educación escolar evoluciona simplemente como sinónimo de educación. Con su ayuda, todos los miembros de una nación deben ser capaces de relacionarse entre sí. En relación a esta función mediadora, es necesario reflexionar sobre los contenidos de los currícula, los que implican la concepción de que el individuo debe relacionarse en forma racional con la naturaleza, la sociedad, la cultura y también consigo mismo. Las asignaturas reflejan estos puntos de vista (Meyer/Kamens/Benavot, 1992). Las normas de la estructura

organizativa escolar concuerdan con los contenidos curriculares. Dreeben (1980) los ha descrito como normas de un individualismo liberal, como normas de la independencia, del rendimiento, de la igualdad y de la especificidad funcional. De esta manera, el rol de alumno conforma a los niños de acuerdo a un modelo cultural determinado. La experiencia, que de este modo, obtienen en las relaciones dentro de la escuela se refuerza fuera del colegio, pues estas normas también son válidas fuera de éste, en el quehacer diario tanto del ámbito económico como político. La vivencia dentro y fuera del colegio del rol de alumno resulta ser una preparación para la vida de adulto (Bourdieu/Passeron, 1971; Meyer, 1977/78).

La escolarización es obligatoria para todos los niños de una determinada edad y suele llevarse a cabo en una escuela tipo. Por lo general, las modalidades escolares diferenciadas se observan recién en la enseñanza secundaria superior¹. La raza, el sexo, el origen social y otras categorías no están institucionalizadas en el sistema escolar, aunque ciertamente desempeñan un papel.

El rol de alumno coloca a los niños en una relación formalmente uniforme y directa con la autoridad estatal. Éste corresponde al rol moderno de ciudadano, que igualmente representa una relación directa y formalmente uniforme entre los individuos y el Estado. Así, el colegio transforma a niños de diferente procedencia social en alumnos y, en su condición de alumnos, son los niños de la nación. Como egresados de los sistemas educacionales nacionales, los niños se transforman en ciudadanos. Los diplomas adquiridos de este modo les dan derecho a todos a las mismas posibilidades de participación social. Algunos ámbitos de la enseñanza superior y el mundo laboral constituyen una excepción a lo anterior. Aquí entran en juego ciertas prerrogativas de desigualdad, lo cual es de gran relevancia para las oportunidades individuales. Sin embargo, la diferenciación funcional del rol de la fuerza laboral y del rol de ciudadano pone límites a esta infracción contra la norma de la igualdad.

La diseminación de las normas ciudadanas es promovida en la medida que éstas son establecidas como una necesidad funcional de la sociedad. El rol de ciudadano es un complemento necesario de la diferenciación social funcional. En este proceso de diferenciación, las prácticas del diario vivir,

1. Adaptación cultural de "Sekundarstufe II".

originalmente integradas, son divididas a nivel institucional y pasan a constituir roles diferenciados. Todo individuo debe tener acceso a las posibilidades de reproducción que estos roles poseen. A esto hace referencia la norma de la igualdad. Además, la dedicación a uno de estos roles no debe ser sesgada por el ejercicio de otro rol. De este modo, no sólo la norma de la igualdad, sino también cierto grado de libertad de elección individual se transforma en un requisito funcional de la diferenciación social.

Un significativo ejemplo para la complementación de los sistemas educacionales nacionales y los roles ciudadanos lo constituye la evolución del estatus de la mujer. Los roles de género tradicionales asignaban a mujeres y madres una gran carga de tareas, la que debía aceptarse como un todo, y la persona en cuestión apenas tenía libertad para escoger algunos elementos de ésta. Los hombres estaban excluidos de dicha tarea, mientras que a las mujeres se les cerraba el mundo que estaba más allá del hogar. La disolución a este ordenamiento implicaba que, de mujeres tradicionales, surgieran ciudadanas. Este proceso de transformación se efectuó a la par con un segundo proceso, que formó estudiantes a partir del rol tradicional de hija. Un estudio comparativo de Ramírez/Weiss (1979) sobre la incorporación política de las mujeres arrojó luces sobre esta relación. En los países con mayor participación de estudiantes femeninas, la cuota activa de mujeres es mayor y, con frecuencia, se encuentran en los estratos superiores de la economía y la administración e igualan sus derechos respecto de sus hijos y de los bienes familiares a los de los hombres. Esta relación entre la expansión del rol de alumno y del rol de ciudadano refleja, además, la transformación de otras categorías sociales tradicionales. Esta relación explica por qué, en el proceso de configuración de la identidad nacional, los establecimientos escolares evolucionan hacia los sistemas educacionales fiscales.

El Estado se transforma en sostenedor de la educación, no debido a la centralización y los alcances nacionales de su poder. Muy a menudo, la administración fiscal de los establecimientos escolares está institucionalizada como establecimientos municipales o como establecimientos fiscales descentralizados a nivel federal. Por tal razón, hay algo de mayor importancia para la explicación de la dependencia de los establecimientos escolares fiscales. Sólo el Estado puede garantizar normas con la amplitud de los derechos ciudadanos en la sociedad y en el colegio. Los intereses privados que se originan en la sociedad ciudadana ciertamente suponen la importancia del orden liberal, pero no pueden reproducir tal orden por sí solos (Lenhardt/Stock, 1995). Los establecimientos escolares pueden desarrollarse en siste-

mas educacionales nacionales sólo en oposición a los contextos sociales tradicionales, cuyos exponentes a menudo se presentan como no aptos para una política educacional o bien defienden normas con carácter particularista. Por esto, no es sorprendente que el desarrollo de los sistemas educativos nacionales se haya encontrado con las resistencias tradicionales. En estos conflictos, los establecimientos escolares no fiscales pueden actuar como un medio para la defensa de estructuras sociales tradicionales. Según lo ha demostrado Weiss (1988), hasta hoy los colegios católicos privados, en Alemania, se ubican principalmente en ciudades con un ambiente católico estable. El surgimiento de los colegios no fiscales también es motivado por la competencia entre distintos grupos religiosos. Según lo demuestra James, en los países con mayor heterogeneidad religiosa también existe un gran número de colegios de carácter religioso (James, 1987). Poderes no fiscales también pueden intentar ejercer su influencia en los sistemas educacionales fiscales. De este modo, por mucho tiempo las iglesias han desempeñado un rol importante en el sistema de educación general básica, y hasta la actualidad poseen privilegios aún significativos en todos los establecimientos escolares públicos.

Los establecimientos escolares no fiscales, y entre ellos también los religiosos, contribuyen en forma positiva a configurar la identidad nacional. Principalmente parecen surgir donde el Estado no satisface las demandas educacionales, como ocurre en los países del Tercer Mundo. El mencionado estudio de James demuestra, para estos países, una relación negativa entre la cantidad de colegios privados en el sector secundario y el ingreso per cápita nacional, así como el nivel de urbanización.

En Alemania, los colegios privados superiores para mujeres han realizado una contribución muy similar para imponer el rol de ciudadano. En el 1900, aún no había establecimientos escolares fiscales para mujeres interesadas en seguir sus estudios. Si bien los colegios privados superiores para mujeres funcionaban con una concepción de una naturaleza femenina especial, abrieron a su alumnado un camino hacia una carrera de formación, que en los establecimientos fiscales era dominio de los varones. Aún en la década de los setenta, los liceos técnicos² privados y los liceos científico-humanistas³ privados se vieron enfrentados a una desproporcionada afluencia de mujeres. Con un 81% en los liceos secundarios técnicos privados y un 64%

2. Adaptación cultural de "Realschule".

3. Adaptación cultural de "Gymnasium".

en los liceos secundarios científico-humanistas privados, tuvieron las alumnas una sobrerrepresentación (Instituto Max Planck para la Investigación Educativa, grupo de trabajo sobre un informe educacional [Hg.], 1980).

Junto con la heterogeneidad religiosa de una sociedad, la heterogeneidad lingüística también es de importancia en la creación de colegios privados. A este respecto, surge una evidente diferencia entre los países desarrollados y los subdesarrollados. Sólo en las sociedades desarrolladas la heterogeneidad lingüística encuentra una correspondencia con la expansión de los colegios privados, lo que por el contrario no ocurre en los países subdesarrollados. En tal caso, según la interpretación de James (op. cit.), los gobiernos centrales con una política educacional rígida, intentan dar a una de las distintas lenguas de la nación la categoría de lengua nacional. Los colegios privados con distintas lenguas, son considerados como un obstáculo para la conformación de la identidad nacional.

En definitiva, algunos de los colegios privados insertos en un medio civil desarrollado, pueden tener también relación con la instauración de un individualismo moderno, según el modelo del rol de ciudadano. Estos son los establecimientos escolares que buscan otorgar una expresión más clara a las normas de la autonomía individual, a través de las formas de organización y del contenido, como de hecho sucede actualmente en los colegios fiscales. Éstos no deben ser vistos en oposición a la enseñanza fiscal, sino como su anticipación, pues no apuntan a valores particularistas ni a la exclusividad, sino a valores universales y a la generalización. Es lo que se desprende del estudio de Weiss, según el cual los colegios privados no sólo surgen con especial frecuencia en un ambiente católico, sino también en ciudades con un porcentaje de votación de los ecologistas más alto que el promedio, con un bajo número de obreros dentro de la población activa, con altas aspiraciones educacionales de la ciudadanía, y también con un gran poder económico a nivel municipal. Según Weiss, “en la mayoría de los casos, una oferta ‘alternativa’ de colegio privado es parte de este perfil” (Weiss, 1988).

Otro tipo de colegios privados son aquellos orientados a personas que no son aptas para los establecimientos escolares públicos por los más diversos motivos, en especial, aquellos para discapacitados. Para estos colegios, también es válido el hecho de que no funcionan en oposición a los establecimientos fiscales ni a los principios educacionales vigentes. Más bien buscan capacitar para una existencia cívica a aquellos que no pueden ser ayudados por un colegio normal. Sin embargo, estos colegios especiales aíslan

a sus alumnos en términos sociales. Existe un creciente rechazo hacia este aislamiento y por ello a los establecimientos escolares fiscales se les exige que estén abiertos a recibir estos grupos de personas y que tomen en cuenta sus necesidades especiales.

Colegios privados y libertad educacional

Hasta aquí, el análisis se ha centrado en los establecimientos escolares fiscales y no fiscales, con miras al logro del rol de ciudadano en el proceso de conformación de la identidad nacional. La pregunta respecto a la dependencia de los establecimientos educacionales adquiere otro significado cuando, de uno u otro modo, el rol de ciudadano es implementado y es aceptado públicamente, aspecto que será analizado a continuación.

Quienes en la actualidad defienden la expansión de los establecimientos escolares no fiscales en los países desarrollados, casi siempre apelan a los derechos ciudadanos de libertad, pues buscan usarlos de manera más eficaz. Quienes se oponen a lo anterior, casi siempre también se apoyan en un derecho ciudadano, es decir, en la norma de la igualdad ciudadana. Los colegios privados despiertan el temor de que pudieran transferir las circunstancias de desigualdad ciudadana a la enseñanza y poner en peligro la lograda igualdad de los futuros ciudadanos. Los adversarios en estas discusiones, muy a menudo no están en abierta oposición. Por principio, nadie pide la desintegración total de los establecimientos escolares fiscales o no fiscales ni pone en duda el valor de la norma de la igualdad y de los derechos ciudadanos de libertad. Simplemente, se trata del peso proporcional de las normas democráticas en la enseñanza.

Según lo argumentan los partidarios de los colegios privados, éstos pueden satisfacer los intereses educacionales individuales de mejor manera que los fiscales. Este postulado se relaciona con cierto principio antiestatista, que puede ser visto como el reverso de una conciencia en expansión, en virtud de la cual el individuo puede obtener su formación y certeza normativa no por parte del Estado, sino sólo a partir de una libre decisión. Además, existe el temor de que los resultados educacionales de los establecimientos fiscales no capaciten a sus graduados en cuanto a las oportunidades profesionales y de vida deseadas. En definitiva, la valoración de las iniciativas privadas hace referencia a la ubicación apropiada de los medios disponibles. No se espera mucha eficiencia por parte de la reglamentación burocrática fiscal. Estas

consideraciones se tornan aún más graves frente al hecho de que, en todas partes, los recursos públicos para los establecimientos escolares parecen volverse más escasos.

Ciertamente, tales reflexiones parecen motivar la asistencia a los colegios privados, como también se desprende de los hallazgos de Martínez-Vásquez/Seaman (1985). Los autores demuestran una relación entre las posibilidades individuales de opción en los sistemas educacionales fiscales y la proporción de asistencia a los colegios privados. Gemello/Osman (1984), en un estudio realizado en California, EE.UU., demuestran que los recursos de los establecimientos fiscales, considerados muy escasos, intensifican la asistencia a los colegios privados.

Cabe preguntarse si la dependencia privada de colegios en verdad puede dar lo que esperan sus partidarios. En especial, hay que evaluar si aumenta el nivel de rendimiento, si maneja los medios disponibles con mayor eficacia y si responde mejor al concepto de desarrollo cultural, el cual se expresa mediante la noción del pluralismo de valores.

La pregunta sobre la racionalidad de objetivos versus medios de los colegios privados, ha sido analizada de manera metódica y exhaustiva por Coleman y sus colaboradores en los EE.UU. (Coleman et. al., 1982a, 1982b) y su estudio ha abierto un acalorado debate en el ambiente científico y en la opinión pública. Los hallazgos de Coleman sobre la racionalización de los objetivos versus los medios de los establecimientos públicos y privados, denotan sólo una reducida ventaja de los colegios privados. Actualmente, estos hallazgos han sido puestos en tela de juicio desde la perspectiva científica.

Este resultado apenas sorprende, pues la dependencia de colegios sólo es una variable en el sistema escolar altamente complejo y, por esta razón, no es posible esperar un gran impacto. Sin embargo, hay algo más importante aún. Aparentemente, la modalidad de funcionamiento de los establecimientos escolares no puede ser descrita en su totalidad de acuerdo a las nociones de la racionalidad instrumental de objetivos versus medios. Los procesos escolares de socialización son eliminados de la planificación por parte del sostenedor, sean estos fiscales o privados. La búsqueda de medios con los que se podría aumentar el rendimiento de los estudiantes en forma sistemática, no ha tenido mucho éxito. Las publicaciones de Fend (1980) y Aurin (1990), que resumen la amplia y voluminosa tradición de la investigación educacional, coinciden con este resultado.

Las formas de funcionamiento de los establecimientos escolares dependen de circunstancias que escapan al control de los sostenedores. Esto se manifiesta, en los estudios de Coleman et al., en el gran número de variables controladas que intervienen entre el rendimiento escolar y la dependencia del establecimiento y que, sin embargo, deben ser asumidas por los sostenedores. Para los autores, una de las variables sirve de explicación a la comprobada ventaja de los colegios privados y es aquella que hace referencia al ambiente católico en el que funcionan dichos colegios. Sin embargo, el sostenedor se ve enfrentado al hecho de un ambiente dado y a que él no posee influencia alguna sobre éste. Resulta, entonces, que hay que buscar la explicación, a la comprobada ventaja de los colegios católicos privados, en otros factores totalmente distintos a la dependencia escolar. Este hallazgo concuerda con un gran número de otras investigaciones empíricas, que restablecen relaciones entre el éxito escolar y el origen social externo de los alumnos.

Es posible encontrar una clara explicación a estas relaciones reiteradamente demostradas, en una investigación de Meyer (1977/78), quien describe el efecto de la educación escolar con el concepto de “chartering” [privilegio]. Lo anterior se puede explicar de manera más simple mediante el dicho: “A quien Dios le da empleo, también le da cordura”. Los colegios imponen una función a los niños, en otras palabras, el rol de estudiantes, el cual está ligado a determinadas expectativas de comportamiento dentro y fuera del establecimiento escolar. Éstas ejercen sus exigencias sobre sus miembros mediante los currícula, la organización escolar y también a través de los grupos de referencia extraescolares. La sociedad sabe lo que puede esperar del alumno de una determinada modalidad y nivel educacional, y los alumnos deben enfrentarse a esas expectativas. A través de ellas, aprenden a comportarse de acuerdo a su rol y, en mayor o menor medida, a transformarse en alumnos de éxito. La importancia de estas exigencias formales e informales sobre quienes desempeñan el rol de estudiantes, se percibe con claridad en el escaso éxito escolar de los niños de ambientes sociales diferentes al del colegio. No es posible saber con certeza lo que significa un colegio superior ni de qué modo es posible relacionarse con éste de manera fructífera. De este modo, estos niños carecen de orientación para un desempeño eficiente de su rol de estudiantes (Bourdieu/Passeron, 1971).

El significado del “chartering” es conocido para los sostenedores de colegios privados, los que se esfuerzan por que sus colegios sean reconocidos públicamente como una institución que se rige según la norma. A ello

contribuye también un reconocimiento por parte del Estado, el reconocimiento estatal de las licencias que éste otorga, la adaptación de la organización escolar, de los planes de estudio y de los espacios a los estándares implícitos en el concepto público de colegio. La adquisición de costosos materiales para la sala de clases, como computadoras y similares, también es beneficiosa. Si los colegios privados adquieren la fama que son colegios que no se rigen según la norma, entonces cabe esperar que el número de alumnos disminuya. Los potenciales interesados ya no tendrían tan claro lo que podrían esperar de una organización de este tipo.

La libertad de los sostenedores independientes también está muy limitada. Su dependencia de la imagen pública del colegio aclara por qué los colegios privados, con un claro perfil propio, son tan poco comunes. Éstos sólo pueden originarse en subculturas que claramente contrastan con la cultura nacional, como por ejemplo los colegios de determinadas comunidades religiosas en los EE.UU. e Israel. En este caso, se trata de componentes de una forma de vida colectiva que rechaza la conducta económica ciudadana con decisión y, en este contexto, éstos son funcionales. Aíslan a sus egresados de la sociedad y es natural que lo hagan. Por ello, es que poseen literalmente un carácter sectario, con lo cual no es posible colaborar a la conformación de la identidad nacional y, por esta razón, su difusión es más bien restringida.

Hay que diferenciar los colegios sectarios de aquellos privados que se apoyan en el pluralismo de valores, los cuales no rechazan el orden liberal constitucional, sino que reconocen su vigencia. Los representantes de minorías étnicas que exigen colegios multiculturales, resultan ser de gran importancia entre los interesados en los colegios privados relacionados con el pluralismo de valores. Esta demanda ha tenido una gran relevancia, debido a la migración internacional. ¿Qué puede esperarse de los colegios, ya sean privados o públicos, respecto a sus demandas?

La demanda por colegios multiculturales puede remitirse al principio liberal, que afirma que cada individuo debe poder escoger su forma de vida de manera autónoma y, por tanto la política educacional del Estado interventor moderno debe concordar con este principio. Según los derechos ciudadanos, no existe fundamento que excluya a las minorías de este derecho, en tanto sus intereses educacionales se basen en principios democráticos. Desde una perspectiva democrática, los colegios monolingües o multilingües y las ofertas de cursos que incluyen culturas de otras sociedades debieran ser considerados como algo evidente, en tanto exista una demanda no reglamen-

tada. Aparentemente, en distintos países, los colegios toman cada vez más en cuenta este aspecto.

La práctica educacional, vista como fomento de la identidad étnica, está ciertamente mal entendida. Más bien presenta una marcada oposición al concepto tradicional de autoridad, el cual está inserto en la noción de identidad étnica. Generalmente, la identidad étnica es entendida como la expresión de la tradición cultural convencional. Si bien los colegios pueden tratar el tema de las tradiciones que los inmigrantes han dejado atrás, lo que no pueden es conferirles autoridad, pues la modalidad de educación escolar no considera estos aspectos en forma superficial. En el mejor de los casos, la enseñanza logra que esas tradiciones sean transparentes para los alumnos que tienen interés, al ponerlas en discusión. En los casos menos propicios, se transforma en contenido de enseñanza que debe ser evaluado. Sin importar cuál de las dos modalidades de enseñanza de cultura emplea el establecimiento escolar, éste no proporciona a los alumnos la experiencia de una mancomunidad tradicional, sino la de ser alumnos de una organización educacional moderna. Este rol implica orientaciones normativas totalmente distintas a la noción tradicional de autoridad, la que además es desmentida a través de las experiencias que los alumnos obtienen fuera del establecimiento escolar, en la vida cotidiana de las grandes ciudades modernas. En tal caso, la mencionada identidad étnica se transforma en un emblema externo a la identidad social de los implicados. Lo anterior se ejemplifica claramente con los movimientos fundamentalistas, los cuales no manifiestan las orientaciones tradicionales de comportamiento, sino su destrucción y una fracasada adopción de las orientaciones de comportamiento más modernas y más liberales. Por ello, estos movimientos de masas se caracterizan principalmente por una escasa seguridad en cuanto a la orientación de sus miembros (cfr. Lenhardt, 1990).

Lo que tiene validez para los colegios multiétnicos es analógicamente válido para muchos otros puntos de vista valóricos concretos, que son propuestos al sistema educacional. Aunque no en forma manifiesta, las correspondientes demandas suponen un amplio consenso social sobre la vigencia del orden liberal. A estas demandas también se pueden abrir los establecimientos escolares fiscales, desde que han asumido un carácter formal-liberal.

En forma muy clara se manifiesta esta evolución en un postulado del programa educacional de la Unión Demócrata Cristiana de Alemania (CDU Bundesgeschäftsstelle, 1994), en el cual se plantea lo siguiente, apelando a

los derechos civiles: “Tanto el partidismo ideológico como la adhesión a valores neutrales se prohíben en los colegios”. Según lo anterior, los establecimientos escolares ya no deben defender un determinado modelo educacional definido de manera concreta, sino las normas formales, cognitivas y morales de la disciplina científica. Éstas se describen conceptualmente como independencia frente a poderes externos y a impulsos internos, como el discernimiento, la responsabilidad, la iniciativa, etc. Considerando estos conceptos educacionales normativos, la cultura científica viene a ser congruente con la cultura democrática.

Tales reformas educacionales deben ser vistas en la perspectiva de la creciente liberalización, las cuales se asocian con el concepto de la autonomía escolar. Éstas pueden proporcionar a los profesores y a los alumnos una mayor independencia. La autonomía escolar expresa los mismos puntos de vista, como son la sustitución de los planes de estudio por pautas de orientación, la libertad de escoger las asignaturas, la legitimación del colegio y, ligado a lo anterior, la ampliación de los derechos fundamentales a los alumnos y la institucionalización de las posibilidades de cogestión en las disposiciones escolares (Lehnhardt, 1991).

Con respecto a la pregunta sobre la importancia de los colegios privados, la evolución de los establecimientos escolares fiscales es de gran relevancia, pues la autonomía escolar hace a los profesores y a los alumnos más independientes de los sostenedores y, además, les permite relacionarse de una forma diferente con el ambiente que les rodea. El que tenga decididos intereses educacionales, puede atenerse, bajo estas nuevas circunstancias, mejor a los establecimientos fiscales y no depender tanto de los privados.

La apertura de los establecimientos escolares al exterior, ciertamente también ha dado origen a importantes reflexiones. Los diferentes establecimientos escolares podrían caer bajo la influencia de intereses privados muy fuertes. Aquel grado de igualdad, que hasta ahora estaba asegurado mediante un control fiscal, podría de este modo verse en peligro, debido a la desigualdad social reinante en su entorno. En especial, se teme la creación de establecimientos escolares elitistas, a los cuales las donaciones privadas también podrían contribuir a conseguir una superioridad material. De esta manera, y a modo de ejemplo, los establecimientos escolares ubicados en los suburbios obreros podrían quedar desfavorecidos frente a los establecimientos ubicados en barrios de clase media. La política educacional debe tener en cuenta tales reflexiones. Por otro lado, estos riesgos tampoco debieran ser sobreestimados. Las donaciones privadas a los colegios pueden eventual-

mente hacer más grato el quehacer escolar diario; sin embargo, estas donaciones apenas tienen importancia para los progresos en el aprendizaje de los alumnos. Sin importar si la dotación de infraestructura de un establecimiento es más copiosa, la biblioteca escolar más voluminosa, el tamaño de los cursos más reducido, etc.: con lo anterior, el nivel educacional no cambia. La autonomía escolar abre los establecimientos escolares al exterior, lo cual no es nuevo, ya que éstos actualmente interactúan en forma cada vez más intensiva con su mundo exterior. Nuevo, es más bien el hecho de que esta interacción adquiera patrones más racionales. Con lo anterior, gana principalmente la relación del establecimiento escolar con el entorno. Las interdependencias se vuelven más claras y los profesores, los alumnos y la opinión pública deben sentir que se les exige un compromiso más activo. Al respecto, se producen coincidencias y también conflictos. Éstos últimos constituyen un estímulo para superar el statu quo de las políticas educacionales.

Bibliografía

- AURIN, K. (1990). Gute Schulen: Worauf beruht ihre Wirksamkeit? [Buenos colegios: ¿De qué depende su eficacia?] Bad Heilbrunn.
- BOURDIEU, P. und J.C. Passeron (1971). Die Illusion der Chancengleichheit. [La ilusión de la igualdad de oportunidades]. Stuttgart.
- CDU-Bundesgeschäftsstelle (1994). Erziehung und Ausbildung in unserem freiheitlichen und demokratischen Bildungssystem. [Educación y formación en nuestro sistema educacional democrático y liberal] Beschluss des 4. Parteitages des CDU Deutschlands. Bonn.
- COLEMAN, J. S. et al. (1982a). Public, Catholic and Private Schools Compared. New York.
- COLEMAN, J. S. et al. (1982b). Cognitive Outcomes in Public and Private Schools. *Sociology of Education*, 55: 65-76.
- DREEBEN, R. (1980). Was wir in der Schule lernen. [Lo que aprendemos en el colegio] Frankfurt/M.
- FEND, H. (1980). Theorie der Schule. [Teoría en torno al colegio] München. Wien; Baltimore.
- GEMELLO, J. M. and J. W. OSMAN (1984). Estimating the Demand for Private School Enrollment *American Journal of Education*, 92, 3: 262-279.
- JAMES, E. (1987). The Political Economy of Private Education in Developed and Developing Countries. (World Bank Report. EDT 71); Washington.
- LENHARDT, G. (1990). "Ethnische Identität" und gesellschaftliche Rationalisierung. ['Identidad étnica' y racionalización social] *Prokla*, 20, 79: 132-154.
- LENHARDT, G. (1991). "Bildungspolitik und Schulentwicklung in der BRD". [Política educacional y evolución escolar en la República Federal de Alemania]. In: BLANKE, B., und H. WOLLMAN, Hg., Die alte Bundesrepublik. Kontinuität und Wandel [La antigua República Federal. Continuidad y cambio] (Leviathan. Sonderheft 12). Opladen, 389-408.
- LENHARDT, G., und M. Stock (1995). Schulentwicklung in der BRD und DDR in soziologischer Perspektive. [Evolución escolar en la República Federal de Alemania y la República Democrática Alemana desde una perspectiva sociológica] Beitrag zum 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Halle/Saale. Manuskript.
- MARTÍNEZ-VÁSQUEZ, J., and B. A. SEAMAN (1985). Private Schooling and the Tiebout Hypothesis; *Public Finance Quarterly*, 13, 3: 293-318.

- MATTERN, C. (1979). "Zur Situation der in Verbänden organisierten privaten Schulen". [Situación de los colegios privados organizados en gremios] In: Goldschmidt, D., und P.M. Roeder, Hg., *Alternative Schulen? [Colegios alternativos?]* Stuttgart, 197-211.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht (Hg.) (1980). *Bildung in der BRD, [Educación en la República Federal de Alemania]* Bd. I. Reinbek.
- MEYER, J. W. RAMÍREZ, F.O., RUBINSON, Ranger. and J. Boli-Bennett (1977). The World Educational Revolution, 1950-1970; *Sociology of Education* 50, 4: 242-258.
- MEYER, J.W (1977/78). The Effects of Education as an Institution. *American Journal of Sociology* 83, 1: 55-77.
- MEYER, J.W. Kamens, D. H. and A. Benavot (1992). *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century.* (Studies in Curriculum History Series. 19) Washington, D.C.; London.
- RAMÍREZ, F.O. and J. Boli (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education*, 60, 2: 2-18.
- RAMÍREZ, F.O. and J. Weiss (1979). "The Political Incorporation of Women". In: Meyer, J. W. and M. T. Hannan, eds., *National Development and the World System.* Chicago, 238-252.
- WEISS, M. (1988). *Der dritte Sektor im Bildungsbereich: Zum Stand der Forschung.* [El tercer sector en el ámbito de la educación: en torno al estado de la investigación] (Forschungsbericht des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung).