

Giesinger, Johannes

Freie Schulwahl und Bildungsgerechtigkeit. Eine Problemskizze

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13 (2009) 2, S. 170-187



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-opus-30680

10.25656/01:3068

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-30680>

<https://doi.org/10.25656/01:3068>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Johannes Giesinger

Freie Schulwahl und Bildungsgerechtigkeit

Eine Problemskizze

Abstract: Einer der Streitpunkte in der Diskussion um die freie Schulwahl betrifft das Problem der Chancengleichheit oder Bildungsgerechtigkeit: Kann durch die Einführung von Wahl-Modellen die soziale Ungleichheit im Bildungssystem abgemildert werden oder wird sie dadurch eher noch verschärft? Ziel dieses Beitrags, welcher an aktuelle Debatten in der angelsächsischen Moral- und Erziehungsphilosophie anschließt, ist nicht die Beantwortung der genannten Frage, sondern die Analyse des vorliegenden Dissenses. Untersucht wird insbesondere die Rolle normativer Prinzipien und empirischer Annahmen bei dessen Zustandekommen.

1 Einleitung

Für die Einführung von Schulwahl-Modellen, wie sie in unterschiedlichen Ausprägungen bereits in vielen Industrieländern Realität sind¹, werden hauptsächlich drei Argumente vorgebracht:

Ein *erstes* Argument vertraut auf die positiven Effekte von Marktmechanismen im Bildungswesen: Wahlfreiheit auf Seiten der Eltern, verbunden mit weitgehender Autonomie der Schulen, soll Wettbewerb unter den verschiedenen Institutionen erzeugen und auf diese Weise zu einer Steigerung der Effizienz, zu verbesserter Qualität und verstärkter Innovation führen.

Von dieser marktliberalen Argumentation ist das *Freiheits-Argument* zu unterscheiden, welches beispielsweise Rob Reich (2007) als zentrale normative Grundlage für die Gewährung von Wahlmöglichkeiten ansieht. Eltern kommt demnach das Recht zu, über Erziehung und Bildung ihrer Kinder – in gewissen Grenzen – selbst zu bestimmen, und daraus ergibt sich auch eine staatliche Verpflichtung, ihnen die freie Wahl der Schule für ihre Kinder zu ermöglichen.²

Im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen steht jedoch das *Gerechtigkeits-Argument* für freie Schulwahl, gemäss dem das herkömmliche System ungerecht ist, weil es echte Wahlfreiheit den Wohlhabenden vorbehält und damit die Bildungschancen ungleich verteilt (vgl.

¹ Einen Überblick bietet Oelkers (2007; 2006, S. 196ff); für eine analytische Unterscheidung verschiedener Wahl-Arrangements vgl. Brighouse (2008).

² Mit der Frage, ob Eltern ein (moralisches) *Recht* auf freie Schulwahl zugesprochen werden muss, setzt sich Eamonn Callan (1997, S. 135ff) differenziert auseinander. Einen kurzen Überblick über verschiedene Positionen in diesem Bereich gewährt David Ferrero (2004).

z.B. Brighthouse 2008). In der Tat verfügen wohlhabende Eltern in Ländern, wo bislang keine freie Schulwahl besteht, über weitgehende Wahlmöglichkeiten: Sie können ihr Kind auf eigene Rechnung in eine private Schule schicken oder – ungeachtet der dort herrschenden Immobilienpreise – in ein Wohnquartier umziehen, dessen Schule über einen guten Ruf verfügt. Freie Schulwahl, so deren Befürworter, eröffne die gleichen Chancen auch den sozial Benachteiligten und gewährleiste deshalb echte Chancengleichheit.

Diese Auflistung wesentlicher Argumente lässt erahnen, dass die Befürworter der freien Schulwahl längst nicht nur unter den „neoliberalen“ Verfechtern einer Freisetzung von Marktkräften zu finden sind, sondern auch im linken politischen Spektrum, sowie unter denjenigen, welche aus pädagogischen oder weltanschaulich-religiösen Gründen mit der Ausrichtung der öffentlichen Schule nicht einverstanden sind. Deren Interessen decken sich hier teilweise mit den Anliegen derjenigen Liberalen, welche den Eltern größtmögliche Autonomie in der Erziehung und Bildung ihrer Kinder sichern wollen.

Das Freiheits- und das Gerechtigkeits-Argument gewinnen ihre Plausibilität aus der Tatsache, dass sich das Konzept der freien Schulwahl, wie es ursprünglich vom Ökonomen Milton Friedman (1955/1962; vgl. auch Friedman/Friedman 1980, Kap. 6) entwickelt wurde, in einem wesentlichen Punkt von den Positionen derjenigen abgrenzt, welche den vollständigen Rückzug des Staates aus dem Bildungswesen fordern. Radikal marktliberale Ökonomen, aber auch libertäre (*libertarian*) Philosophen wie Robert Nozick (1974) oder Jan Narveson (1988) vertreten die Auffassung, der Staat habe weder Schulen zu führen, noch zu finanzieren. Friedmans Modell sieht demgegenüber vor, die Finanzierung des Bildungssystems (teilweise) als staatliche Aufgabe zu betrachten, während die Führung von Schulen Privaten zu überlassen ist. Ein zweiter Grundgedanke Friedmans lautet, dass staatliches Geld nicht den Schulen direkt, sondern deren „Kunden“ – also den Eltern und Schülern – zur Verfügung gestellt werden soll: Die Finanzierung soll also – über sogenannte Bildungsgutscheine (*vouchers*) – auf der Nachfrageseite ansetzen. [172] Indem Eltern und Schüler sich für die von ihnen bevorzugte Schule entscheiden, bringen sie den ihnen zustehenden staatlichen Beitrag in die Finanzierung dieser Schule ein. Durch staatliche Gelder also werden auch ärmere Familien mit Kundenmacht auf dem entstehenden Bildungsmarkt ausgestattet. Nur auf Grund dieses öffentlichen Engagements lassen sich das zweite und das dritte der oben genannten Argumente sinnvoll vertreten: Elterliche Autonomie kann sich nur entfalten, wenn die finanziellen Ressourcen dafür vorhanden sind, und nur dann lässt sich auch ein Zuwachs an Gerechtigkeit oder Chancengleichheit erwarten.

Der Behauptung, freie Schulwahl führe zu mehr Chancengleichheit, schlägt allerdings heftiger Widerspruch entgegen: Das genaue Gegenteil sei zu befürchten, behaupten manche Gegner des Konzepts freier Schulwahl. Im Folgenden wird keine definitive Antwort auf die Frage nach dem Zusammenhang von freier Schulwahl und Chancengleichheit angestrebt.

Vielmehr soll ein Beitrag zum Verständnis des vorliegenden Dissenses geleistet werden. So ist zu fragen, welche Rolle unterschiedliche normative Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit und divergierende empirische Annahmen bei der Entstehung dieses Dissenses spielen. Als drittes Element ist die Tatsache in den Blick zu nehmen, dass Wahlmodelle unterschiedlich ausgestaltet werden können. Von deren konkreter Ausgestaltung hängen auch die erwartbaren empirischen Folgen ab. Unterschiedliche normative Auffassungen wiederum führen zu unterschiedlichen Bewertungen des jeweiligen Wahl-Arrangements.

Der *nächste* Teil des vorliegenden Beitrags unterscheidet verschiedene Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit, während der *dritte* – darauf aufbauend – auf das Problem des Designs von Wahlmodellen und der Beurteilung von deren empirischen Folgen eingeht.

2 Bildungsgerechtigkeit

Gemäß dem Gerechtigkeits-Argument fördert freie Schulwahl die Chancengleichheit im Bildungssystem. Ob diese Aussage korrekt ist, hängt unter anderem davon ab, wie der Begriff der Chancengleichheit interpretiert wird. Folgt man dem im Rahmen von internationalen Vergleichsstudien verwendeten Verständnis dieses Begriffs, so läuft die genannte Aussage auf die Behauptung hinaus, durch freie Schulwahl lasse sich der statistische Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung abschwächen. Daran, wie stark dieser Zusammenhang ausgeprägt ist, lässt sich nämlich nach dieser Auffassung das Maß an Chancengleichheit ablesen, welches in einem bestimmten Bildungssystem realisiert ist: Bekanntlich weisen Deutschland und die Schweiz besonders große Leistungsdisparitäten zwischen den sozialen Schichten auf und verfügen deshalb nach gängiger Einschätzung über geringe Chancengleichheit (vgl. insbesondere Baumert/Schümer 2001; Baumert/Stanat/Watermann 2006). Betrachtet man den von empirischen Bildungsforschern verwendeten Begriff von Chancengleichheit genauer, so fallen zwei Dinge auf: *Ers-*tens ist diese Auffassung klar *resultatorientiert*. Worauf es ankommt, sind die in einschlägigen Tests messbaren Leistungen der Schüler. *Zweitens* enthält sich diese Konzeption genauer Angaben über den erstrebenswerten Zustand. So kann etwa gefragt werden, ob Chancengleichheit erst dann erreicht wäre, wenn die soziale Herkunft keinerlei Einfluss auf die erbrachten Leistungen hätte. Weiter ist unklar, welche Bedeutung natürlich bedingten [173] Leistungs-Hemmnissen zuzumessen ist. Ebenso bleibt die Bewertung des Einflusses persönlicher Entscheidungen auf die erbrachten Leistungen offen.

2.1 Hindernisse und Zielvorstellungen

Dieses Verständnis von Chancengleichheit verfügt also nicht über klare *Zielvorstellungen*, und damit bleibt weitgehend ungeklärt, welche *Hindernisse* beim Erwerb von Kenntnissen

und Fähigkeiten, aber auch schulischen Zertifikaten, als illegitim einzustufen sind.³ Die empirische Forschung zu den Bedingungen schulischer Leistung, die gerade auch durch die PISA-Studien neue Impulse erhalten hat (vgl. Watermann/Baumert 2006a), versucht diejenigen Faktoren zu identifizieren, welche Leistungs-Ungleichheiten hervorbringen. Eine ethische Betrachtungsweise beurteilt diese Faktoren – die sich für bestimmte Schüler als Hindernisse erweisen – im Lichte gewisser Zielvorstellungen. Ein bildungspolitischer Zugang wiederum fragt – auf der Basis normativer Erwägungen und empirischer Erkenntnisse – nach den Maßnahmen, die ergriffen werden könnten, um illegitime Hindernisse aus dem Weg zu räumen. Dabei ist klar, dass ein und dieselbe Maßnahme im Lichte unterschiedlicher Zielvorstellungen befürwortet werden kann, denn ein bestimmtes Hindernis kann im Kontext unterschiedlicher Zielvorstellungen als illegitim erscheinen. Andererseits lässt sich eine Zielvorstellung auch dadurch gewinnen, dass man angibt, welche Hindernisse für schulischen Erfolg als illegitim anzusehen sind. Es sind diese beiden miteinander verwobenen Gesichtspunkte – Zielvorstellungen und Hindernisse – an Hand derer sich unterschiedliche Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit unterscheiden lassen.⁴

³ In der deutschen bildungspolitischen Debatte allerdings wird häufig nicht mit diesem Verständnis von Chancengleichheit operiert. Das gegliederte deutsche System nämlich lädt zu einer Fokussierung auf die Übergänge in diesem System ein. Chancengleichheit, so ist oftmals zu hören, sei gewährleistet, wenn die Selektionsprozesse im Bildungssystem fair – also streng nach dem Leistungsprinzip – ablaufen. Genau dies ist offenbar heute nicht der Fall (dazu Bos et al. 2004). Dieses Verständnis von Chancengleichheit nimmt die Struktur des deutschen Systems als gegeben und schenkt den vor dem Zeitpunkt der Selektion (in Familie und Grundschule) und danach (in den jeweiligen Schulformen) entstehenden Leistungs-Ungleichheiten keine Beachtung. Hier erscheint also die unfaire Selektion als wesentliches oder einziges illegitimes Hindernis, dem Kinder aus sozial schwachen Familien ausgesetzt sind: Das Ziel besteht in der Beseitigung dieses einen Hindernisses. Anders sieht es aus, wenn die Untervertretung der unteren Gesellschaftsschichten in den höheren Schulformen (insbesondere dem Gymnasium) beklagt wird. Diese wird nämlich nicht nur durch unfaire Selektions-Praktiken, sondern auch durch ungleiche familiäre Bedingungen und eine allenfalls ungleiche Qualität der Grundschulbildung verursacht. Um der Zielvorstellung der angemessenen oder gleichen Repräsentation aller Schichten in den verschiedenen Schulformen nahezukommen, müssten auch diese Hindernisse abgebaut – wenn nicht ganz beseitigt – werden. Nicht zur Debatte steht auch hier die Tatsache, dass die Lernfortschritte von Schülern in den unterschiedlichen Schulformen unterschiedlich ausfallen. Will man auch dies berücksichtigen, so liegt eine resultatorientierte Sichtweise nahe.

⁴ Andreas Krapp (1977) unterscheidet in ähnlicher Weise zwischen Zielvorstellungen und Entwicklungsbedingungen. Krapps Modell wiederum weist eine gewisse Verwandtschaft mit den in Giesinger (2007) vorgestellten Versuch zur Unterscheidung verschiedener Konzeptionen von Chancengleichheit. In diesen Überlegungen, welche von einer Analyse des Begriffs der Chance ausgehen, werden Konzeptionen von Chancengleichheit auf der Basis der von ihnen als legitim erachteten *Hindernisse* (beim Erwerb von Kenntnissen oder Fähigkeiten) unterschieden. Hier wird jedoch zu wenig beachtet, dass sich diese auch in ihren Zielvorstellungen unterscheiden können.

In einem *ersten* Schritt ist zu fragen, *worauf* sich die jeweilige Zielvorstellung bezieht: Hier gibt die soeben vorgestellte Konzeption eine klare Antwort, indem sie die erreichten Resultate als entscheidend darstellt. Diffus bleibt diese Konzeption hingegen in der *Verteilungsfrage*, die in einem *zweiten* Schritt angegangen werden muss. Betrachten wir aber zunächst das erstgenannte Problem: Eine Alternative zur resultatorientierten Sicht besteht darin, auf der Ebene von Schule und Unterricht anzusetzen und allen eine bestimmte Art von Unterricht oder eine bestimmte Unterrichtsqualität zu versprechen. Mit diesem Vorgehen könnte der pädagogisch und didaktisch problematischen Verpflichtung ausgewichen werden, bestimmte Resultate zu *garantieren*. Ob ein Schüler unter bestimmten Bedingungen Lernfortschritte erzielt, hängt nämlich immer auch von ihm selbst und seinen eigenen Entscheidungen ab und kann nicht vollständig in die Verantwortung von Lehrpersonen gestellt werden. In diesem Sinne scheint es angebracht, nicht Resultate, sondern *Lernchancen* im Rahmen eines guten Unterricht sicherzustellen. Damit wird die individuelle Entscheidung, diese Chancen nicht zu nutzen, als legitimes Hindernis für Lernfortschritte dargestellt. Dies jedoch erscheint als problematisch, weil die Motivationen und Entscheidungen von Schülern zumindest teilweise durch Einstellungen bestimmt sind, welche sie sich in Rahmen ihrer Familie angeeignet haben, und für die sie selbst nicht verantwortlich zu machen sind.⁵

Wenn Eltern für ihre Kinder eine Schule auswählen, entscheiden sie sich damit jedenfalls nicht für bestimmte Resultate, sondern für Lernchancen. Sie wählen eine bestimmte Schule allerdings in der Erwartung, dass ihre Kinder dort eine echte Chance besitzen, gewisse Resultate zu erzielen. Dem jeweiligen Unterricht selbst ist die Orientierung auf [174] diese Resultate – in Form von Lernzielen – inhärent. Damit ist eine mögliche Lösung des hier diskutierten Problems angedeutet: Sinnvollerweise wird man nicht von Resultaten, sondern von Zielen sprechen und einen Unterricht garantieren, welcher deren Erreichung möglich macht.

Im Folgenden sollen zwei weitere Möglichkeiten zur Festlegung von Zielvorstellungen erwähnt werden, die im vorliegenden Kontext in Betracht gezogen werden könnten: *Erstens* könnte die Formulierung einer Konzeption von Bildungsgerechtigkeit auf der Ebene der Ressourcenverteilung ansetzen. Schließlich sind es in erster Linie die ungleich verteilten Ressourcen, welche zu einer Ungleichheit der Wahlmöglichkeiten zwischen den Angehörigen unterschiedlicher Schichten führen. Die Ebene der elterlichen Wahlfreiheit bietet einen *weiteren* Ansatzpunkt für die Formulierung einer Zielvorstellung: Manche Argumentationen von Befürwortern freier Schulwahl erwecken den Eindruck, als betrachteten sie die ungleiche Verteilung von Wahlchancen *an sich* – ungeachtet ihrer Folgen – als ungerecht. Allerdings werden sich die wenigsten auf die Behauptung festlegen wollen, auf die Folgen

⁵ Für eine Verteidigung der resultatorientierten Sichtweise vgl. Christopher Winch (1998).

(für die Verteilung von Lernchancen oder Bildungsergebnissen) komme es nicht an. Plausibler ist es denn auch, ungleiche Wahlfreiheit als wesentliches Hindernis im Hinblick auf andere Zielvorstellungen zu sehen. Ähnliches gilt für die Idee, den Aspekt der Ressourcenverteilung in den Mittelpunkt zu stellen. Es ist Harry Brighouse (vgl. 2000; 2008), der linksliberale Sympathisant freier Schulwahl, welcher diese Idee immer wieder ins Spiel bringt, ohne sie aber letztlich zu vertreten. Angesichts der krass ungleichen Verteilung von Bildungs-Ressourcen in den Vereinigten Staaten, wo die öffentlichen Schulen aus dem lokalen Steueraufkommen alimentiert werden, erscheint es in der Tat naheliegend, Ressourcen-Gleichheit als Zielvorstellung zu akzeptieren. Gewisse Arrangements von freier Schulwahl könnten die Erreichung dieses Ziels garantieren.

Gegen das Ansinnen, den Aspekt der Wahlfreiheit oder die Ressourcenverteilung als entscheidend zu betrachten, spricht, dass die *Lebenschancen* von Kindern letztlich nicht *davon* abhängen, sondern von den tatsächlichen Lernchancen und den erreichten Resultaten. Das Problem einer gerechten Verteilung von Bildung ist gerade deshalb so drängend, weil sie die Verteilung von Lebenschancen beeinflusst. Damit ist die zweite der oben genannten Fragen angesprochen, die Verteilungsfrage.

2.2 Gleichheit und Angemessenheit

Wie bereits deutlich wurde, vermeidet das von der empirischen Bildungsforschung verwendete Verständnis von Chancengleichheit eine präzise Beantwortung dieser Frage und enthebt sich damit der Lösung von Schwierigkeiten, welche entstehen, wenn man der Frage nachgeht, welche Verteilung von Bildungsergebnissen, Unterrichtsqualität oder allenfalls auch Ressourcen als gerecht einzustufen ist. In all diesen Fällen erweist sich insbesondere die Anwendung von Gleichheits-Prinzipien als schwierig, sofern man sich nicht mit vagen Formulierungen zufrieden geben will.

Für Brighouse (2008, S. 41) etwa besteht Bildungs-Gleichheit in einer gleich guten schulischen Versorgung für jedes einzelne Kind („[an] equally good provision for each child“). Nicht der *gleiche*, sondern ein *gleichwertiger* Unterricht, also ein Unterricht, welcher den individuellen Voraussetzungen angepasst ist, scheint damit gefordert. Dabei bleibt jedoch offen, inwiefern die Idee der gleich guten Versorgung eine [175] kompensatorische Förderung derjenigen beinhaltet, welche auf Grund ihres familiären Hintergrunds – allenfalls auch wegen einer angeborenen Lernschwäche – schulisch benachteiligt sind. Brighouse jedenfalls schließt sich der Auffassung an, wonach soziale und ethnische Herkunft keinen Einfluss auf den schulischen Erfolg haben sollten und Leistungs-Unterschiede, welche zu einer signifikanten Ungleichheit der Lebenschancen führen, als illegitim einzustufen sind (ebd., S. 42). Diese letzte Formulierung scheint ein gewisses Maß an Gleichheit auf der Ebene der Resultate zu erfordern. Gerade dies ist durch Brighouses Verständnis von Bildungs-Gleichheit

aber in Frage gestellt: Garantiert man jedem Kind, auch dem sozial privilegierten und dem begabten, eine gleich gute Versorgung, so bedeutet dies, dass der Unterricht auch deren Bedürfnissen gerecht werden muss. Dies jedoch führt unter Umständen gar zu einer Verschärfung der bestehenden Ungleichheit.

Das alternative Vorgehen, welches nicht mit Gleichheits-Prinzipien, sondern mit der Idee einer *angemessenen* oder *ausreichenden* Bildung⁶ operiert, wird von Brighthouse abgelehnt (vgl. Brighthouse/Swift 2008a; 2008b). Gemäß dieser Idee ist nicht in erster Linie relevant, ob Bildungschancen gleich verteilt sind, sondern inwiefern deren Verteilung weitergehenden politisch-moralischen Zielen angemessen ist. In aktuellen Beiträgen (Satz 2007, 2008; Anderson 2007, sowie 1999; vgl. auch Liu 2006) wird die volle Mitgliedschaft in der demokratischen Gemeinschaft – demokratische oder bürgerliche Gleichheit – als Ziel definiert, dem das Bildungssystem zu genügen hat.⁷ Dieses Ziel kann weiter konkretisiert werden: Die Fähigkeit zu autonomer Lebensgestaltung, zu politischer Partizipation und zur Integration in den Arbeitsmarkt können als Bedingungen für die vollwertige Teilhabe am demokratischen Leben gesehen werden. Dies wiederum erlaubt eine Konkretisierung der Fähigkeiten und Kenntnisse, die eine angemessene Bildung ausmachen. Die Fähigkeit, *gut* zu lesen, scheint etwa für alle drei Bereiche relevant. Hingegen erscheint es nicht als notwendig, dass alle *gleich gut* lesen können, um als vollwertige Mitglieder an der demokratischen Gemeinschaft teilzuhaben. Nicht gleiche Resultate sind demnach in diesem theoretischen Kontext gefordert, sondern eine gute Grundbildung.

Darin jedoch kann sich die Idee der demokratischen Angemessenheit nicht erschöpfen. Der Wert von Bildung nämlich ist zumindest teilweise *positional* bestimmt, das heißt, deren Wert für den Einzelnen hängt auch davon ab, wieviel davon die anderen haben (vgl. Brighthouse/Swift 2006). Dies ist bereits im Bereich der Grundbildung in Rechnung zu stellen: Zwar lässt sich, unabhängig von Vergleichen zwischen Individuen, festlegen, worin eine gute Lesekompetenz besteht. Wie gut man lesen können muss, um einen Arbeitsplatz zu finden, hängt jedoch auch davon ab, welche Kenntnisse andere Bewerber mitbringen. Analoges gilt für den Wettbewerb um soziale Positionen insgesamt: Wer *mehr* oder *bessere* Bildung besitzt, verfügt über einen kompetitiven Vorteil. Aus diesem Grund kann sich der demokratische Staat nicht auf die Sicherung der Grundbildung beschränken, sondern muss

⁶ Wie Rob Reich (2008) erläutert, war die bildungspolitische Diskussion in den Vereinigten Staaten in der Nachkriegszeit zunächst vom Begriff der Gleichheit (*equality*) dominiert. In den letzten zwei Jahrzehnten, so Reich, habe aber eine Verschiebung hin zum Begriff der Angemessenheit (*adequacy*) stattgefunden. Der Begriff *adequacy* wurde erst in jüngster Zeit auch von philosophischen Autoren aufgenommen und mit dem gerechtigkeits-theoretischen Konzept der *sufficiency*, welches ursprünglich von Harry Frankfurt (1987) entwickelt worden war, in Verbindung gebracht. Frankfurts *doctrine of sufficiency* ist als Gegenentwurf zu unterschiedlichen Formen egalitaristischen Denkens konzipiert.

⁷ Dazu ausführlicher Giesinger 2008a und 2008b.

durch weitergehende Bildungsangebote faire Bedingungen im Wettbewerb um soziale Vorteile sicherstellen. Dies jedoch ist, zumindest nach der Auffassung von Harry Brighouse und Adam Swift (2006; ähnlich Koski/Reich 2008 und Strike 2008) nur durch die Anerkennung von Gleichheits-Prinzipien möglich: Da jede Bildungs-Ungleichheit zu einem kompetitiven Nachteil für die Schlechtergestellten werden kann, muss Bildung demnach gleich verteilt werden.

[176] Dieser Schlussfolgerung widersetzen sich Anderson und Satz vehement. Sie bestreiten allerdings nicht, dass der Staat für faire Bedingungen im Wettbewerb um soziale Vorteile zu sorgen hat. Dies nämlich ergibt sich unmittelbar aus dem Ideal der demokratischen Gleichheit, dem die Verteilung von Bildung angemessen sein soll: Werden gewisse soziale Gruppen durch Bildungs-Ungleichheiten aus dem Wettbewerb um attraktive soziale Positionen ausgeschlossen, so können sie sich zu Bürgern zweiter Klasse degradiert fühlen. Welche positionalen Ungleichheiten im Lichte dieser allgemeinen Idee als illegitim gelten müssen, ist jedoch alles andere als klar. Die Beantwortung dieser Frage hängt nicht nur von normativen Erwägungen ab, also einer Konkretisierung der Idee demokratischer Gleichheit, sondern auch von der empirischen Einschätzung der Verhältnisse im jeweiligen Bildungssystem – und in der Gesellschaft insgesamt. Die Mechanismen des Ausschlusses nehmen in verschiedenen Gesellschaften unterschiedliche Formen an. Während in Deutschland unter anderem die gegliederte Struktur des Bildungssystems den sozialen Aufstieg von Arbeiterkindern erschwert⁸, haben die ärmeren Familien in den Vereinigten Staaten vor allem mit ökonomischen Hindernissen beim Zugang zu guter Bildung zu kämpfen. Auf Grund der schlechten Ausstattung vieler öffentlicher Schulen ist die Qualität der Grundbildung mancherorts so schlecht, dass die Schüler keine echte Chance auf den Übertritt in ein gut geführtes College haben. Gemäß Andersons Einschätzung ist der Besuch eines guten Colleges – nicht aber einer der bekannten Spitzenuniversitäten – als Voraussetzung für den Zugang zur sozialen Elite zu sehen. Der Idee des fairen Wettbewerbs ist folglich Genüge getan, so Anderson, wenn allen Schülern mit entsprechendem Potenzial eine Grundbildung gewährleistet wird, die ihnen die Chance auf gute Hochschulbildung eröffnet. Gleichzeitig betont

⁸ Vgl. dazu etwa die pointierte Kritik des Schriftstellers Bruno Preisendörfer (2008) am deutschen Bildungssystem. Gemäss Preisendörfer dient das gegliederte System vor allem den Interessen der gebildeten Mittelschichten, da es Kinder aus unteren Schichten vom Wettbewerb um soziale Vorteile fernhält. Demgegenüber betont Krassimir Stojanov (2008) in seiner Kritik des selektiven Systems nicht den Aspekt des Wettbewerbs um soziale Positionen. Er sieht es als Ausdruck moralischer Missachtung, dass Kinder bereits nach vier Schuljahren auf bestimmte schulische und berufliche Karrieren festgelegt werden. Sowohl Preisendörfer als auch Stojanov betonen, das Problem liege nicht primär in den unfairen Selektionspraktiken, sondern an der Struktur des Systems an sich. Insbesondere Stojanov grenzt sich klar von der Einschätzung des Aktionsrats Bildung ab, welcher in erster Linie die unfaire Selektion kritisiert, eine radikale Reform des Systems aber ablehnt (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2007).

sie, in Übereinstimmung mit Satz, es müsse Eltern freigestellt bleiben, wieviel an Ressourcen sie für die Bildung ihrer Kinder aufwenden wollen. Eltern sollen also nicht daran gehindert werden, den Kindern durch private Investitionen positionale Vorteile zu verschaffen, indem sie den Besuch von Elite-Institutionen verschaffen, welche Ärmeren weitgehend verschlossen bleiben.

Die Frage der privaten Bildungs-Investitionen erweist sich als einer der wesentlichen Streitpunkte zwischen Bildungs-Egalitaristen wie Brighouse und Swift auf der einen und den Vertreterinnen des Angemessenheits-Paradigmas auf der anderen Seite.⁹ Diese Debatte allerdings lässt sich auf die deutschen Verhältnisse nur in Ansätzen übertragen, da Privatschulen hier nach wie vor nur marginale Bedeutung aufweisen. Wie die Idee der demokratischen Gleichheit – und die daraus sich ergebende Forderung nach fairen Wettbewerbs-Bedingungen – bezogen auf das deutsche oder schweizerische System zu konkretisieren ist, soll an dieser Stelle nicht näher erörtert werden.

Es scheint aber klar, dass die heute bestehenden Ungleichheiten in diesen Systemen weder durch eine egalitaristische Konzeption, noch durch die Idee der demokratischen Angemessenheit legitimiert werden. Angesichts der beträchtlichen Leistungsdisparitäten zwischen den Angehörigen unterschiedlicher Schichten kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle, wie von Brighouse gefordert, eine gleich gute Bildung erhalten. Die weitgehend staatlich geführten Bildungssysteme scheinen weder ein gutes Grundbildungsniveau für alle zu gewährleisten, noch faire Bedingungen im Wettbewerb um sozialen Status und Einkommen. Die Frage, inwiefern die Einführung von Wahlmodellen zu einem Abbau der bestehenden Mängel beitragen kann, stellt sich also im Rahmen beider [177] genannten Paradigmen. Gewisse Hindernisse, deren Beseitigung sich manche von der Einführung freier Schulwahl erhoffen, gelten im Rahmen beider Ansätze als illegitim.

3 Wahlfreiheit, elterliches Wahlverhalten und soziale Segregation

Manche Befürworter von freier Schulwahl sehen in der ungleichen Verteilung der Wahlfreiheit ein zentrales Hindernis für die Sicherung einer fairen Verteilung von Lernchancen oder Bildungsergebnissen. Sie können dabei *erstens* das erwähnte marktliberale Argument ins Feld führen, nach dem durch Wettbewerb unter den Schulen eine allgemeine Qualitätssteigerung zu erwarten ist. Dies könnte sich gerade auch für öffentliche Schulen, die sich gegen

⁹ Gemäss Brighouse und Swift (2008a) kommt den Eltern zwar Autonomie bei der Gestaltung der familiären Lebensform zu. Diese umfasst aber nicht das Recht zu beliebigen Bildungs-Investitionen. Der Grund für die Gewährung von familiärer Autonomie nämlich besteht nach Brighouse und Swift im Schutz der für Eltern und Kinder essenziellen familiären Nahbeziehungen. Diese jedoch werden durch ein Verbot privater Bildungsinvestitionen nicht tangiert. Vgl dazu auch Swifts Kritik am englischen Privatschulsystem (Swift 2003) und Andersons Antwort darauf (Anderson 2004).

private Anbieter zu behaupten hätten, positiv auswirken. Schlechte Schulen müssten sich verbessern, wenn sie ihrer Schließung entgehen wollten, und dies verringert möglicherweise die Gefahr, dass Schüler qualitativ unbefriedigende Bildungsangebote in Anspruch nehmen müssen.

Zweitens ist von der Einrichtung von Quasi-Märkten eine Diversifizierung im Bildungsbereich zu erwarten: Schulen werden, um sich von anderen Marktteilnehmern abzuheben, unterschiedliche Profile ausbilden und damit um Kunden werben. Dies bedeutet eine Verabschiedung der Idee des gleichen Unterrichts, die – trotz der verstärkten Gewichtung „individualisierter“ Unterrichtsformen – das öffentliche Schulwesen bis heute prägt. Ein Bildungsmarkt, so die Erwartung, wird mit der Bereitstellung unterschiedlicher qualitativ hochstehender Angebote auf die verschiedenen Bedürfnisse von Schülern reagieren. Dadurch wiederum erhöht sich die Chance, dass für jeden einzelnen Schüler ein zu seinen spezifischen Voraussetzungen passendes Angebot gefunden werden kann.

Drittens bietet sich durch freie Schulwahl die Chance, dass der durch den Schulbesuch im Wohnquartier bestehende Zusammenhang zwischen der räumlichen Segregation der sozialen Schichten und der sozialen Segregation in der Schule aufgebrochen wird. Sozial schwache Familien, welche in benachteiligten Wohngebieten leben, erhalten die Möglichkeit, ihr Kind in einem anderen Schulquartier einschulen zu lassen.

Viertens verunmöglicht es ein fair ausgestaltetes Wahlmodell wohlhabenden Eltern, ihren Kindern durch Inanspruchnahme privater Bildungsangebote einen positionalen Vorteil zu verschaffen.

Diese positiven Erwartungen beruhen auf Annahmen darüber, auf welche Faktoren die bestehenden Ungerechtigkeiten im Bildungssystem zurückzuführen sind. Sie benennen Hindernisse, die gewissen Kindern den Weg zu schulischem Erfolg verstellen, und führen aus, in welcher Weise freie Schulwahl diese beseitigen könnte. Dabei wird meist zugestanden, dass das Eintreten der genannten positiven Effekte auch von der Ausgestaltung des jeweiligen Wahl-Arrangements abhängt (3.1). Das wichtigste Gegenargument lautet, dass auch eine optimale Regulierung freier Schulwahl nicht die erwünschten Wirkungen hervorbringt, weil sich das Wahlverhalten der Eltern aus unterschiedlichen Schichten grundlegend unterscheidet (3.2). [178]

3.1 Echte Wahlfreiheit

Wahlmöglichkeiten eröffnen sich, insbesondere für wohlhabende Eltern, auch im traditionellen System: „The issue is not whether we should have school choice, but what kind of choice“, sagt deshalb Brighthouse (2008, S. 47). Die Idee freier Schulwahl ist mit dem Versprechen verbunden, allen Eltern, nicht nur den Wohlhabenden, echte Wahlfreiheit zu gewäh-

ren. Die Gültigkeit des Gerechtigkeits-, aber auch des Freiheits-Arguments, hängt davon ab, ob dies tatsächlich der Fall ist.

Das von Friedman entwickelte Modell sieht einen weitgehend unregulierten Bildungsmarkt vor. Insbesondere erlaubt es den Schulen, ein über den staatlich garantierten Betrag hinausgehendes Schulgeld zu erheben. Auf diese Weise wird der private Sektor subventioniert, ohne dass dadurch echte Wahlfreiheit für ärmere Familien sichergestellt würde. Die Wohlhabenden profitieren von staatlicher Unterstützung, ohne dass sie ihre bisherigen Privilegien im Bildungssystem aufgeben müssten. Es können nämlich weiterhin Schulen unterhalten werden, welche für die Ärmere kaum zugänglich sind. Auch bei einem Verbot von Zusatzzahlungen fließt staatliches Geld in die Taschen derjenigen, welches es gar nicht benötigen. Deshalb könnte man auch hier sagen, freie Schulwahl führe zu einer „weitergehenden Umverteilung zu den Wohlhabenden“ (Appelt/Reiterer 2004, S. 19). Allerdings scheint der Nutzen eines solchen Arrangements für die Ärmere deutlich größer zu sein als für die Reichen, denn ihnen eröffnet es völlig neue Handlungsoptionen. Bemerkenswerterweise muss dieses Bemühen um Ressourcen-Gleichheit gemäss den Konzeptionen von Anderson (2007) und Satz (2007) als moralisch problematisch eingestuft werden, da es die elterliche Freiheit der Wohlhabenden beschränkt: Ihnen wird verunmöglicht, nach eigenem Gutdünken in die Bildung ihrer Kinder zu investieren. Verhilft man einem so verstandenen Prinzip der elterlichen Freiheit zum Durchbruch, scheint die Ermöglichung gleicher Wahlfreiheit gerade gefährdet.

Wie sich ein Wahl-Arrangement, welches keine Gleichheit der Ressourcen schafft, hinsichtlich der Realisierung bestimmter Zielvorstellungen auswirkt, bleibt eine empirische Frage. Es ist jedoch plausibel anzunehmen, dass fortbestehende Ungleichheiten in der Wahlfreiheit die soziale Kluft im Bildungswesen eher vergrößern als verkleinern werden. Will man echte Wahlfreiheit für alle sicherstellen, so sind, neben dem Verbot von Zusatzzahlungen, weitere Maßnahmen vonnöten (vgl. Bellmann 2008, S. 258f): So muss sichergestellt werden, dass alle Eltern Zugang zu unabhängiger Information zur Qualität verschiedener Schulen haben. Weiter müssen auch allfällige Zusatzkosten – insbesondere die Kosten für die Fahrt zur Schule – von der öffentlichen Hand getragen werden. Zudem muss verhindert werden, dass Schulen ihre Schüler auf Grund von Kriterien wie soziale und ethnische Herkunft oder schulische Leistungsfähigkeit auswählen. Der wohl einfachste Weg, bei externen Evaluationen gut abzuschneiden und entsprechend gute Ratings zu erhalten, besteht für Schulen nämlich in der geschickten Auswahl der Schüler: Zum einen bringen sozial privilegierte Schüler auf Grund der sozialen und kulturellen Praxis ihrer Familien im Durchschnitt eine höhere schulische Leistungsfähigkeit mit. Zum anderen wirkt es sich, wie oftmals angenommen wird, für Kinder und Jugendliche tendenziell positiv aus, wenn sie mit vielen motivierten und begabten Kameraden den Unterricht besuchen. Vor diesem Hin-

tergrund können Kinder aus sozial schwachen und zugewanderten Familien als „schlechte Risiken“ erscheinen, welche die Qualität der Schule und [179] damit deren zukünftige Marktchancen beeinträchtigen. Hier gilt es also, diskriminierende Auswahlverfahren zu unterbinden. Insbesondere muss geklärt werden, wie Schulen vorzugehen haben, wenn sich mehr Schüler anmelden, als tatsächlich aufgenommen werden können. Um zu verhindern, dass benachteiligte Schüler von Schulen als bloße Belastung angesehen werden, könnten diese mit zusätzlichen staatlichen Geldern ausgestattet werden, welche den Schulen die Einrichtung spezieller Förderprogramme ermöglichen würden.¹⁰ Diese und andere Regulierungen stellen sicher, dass auch sozial Benachteiligten echte Wahlfreiheit auf dem Bildungsmarkt offensteht.

3.2 Elterliches Wahlverhalten, soziale Segregation und ihre Folgen

Die Effekte freier Schulwahl hängen nicht nur von der Ausgestaltung des jeweiligen Wahlmodells ab, sondern auch davon, wie sich die Marktteilnehmer – also die Schulen und die Eltern – auf der Basis dieser Vorgaben verhalten. Besondere Aufmerksamkeit verdient das Wahlverhalten der Eltern: *Erstens* ist nicht zu erwarten, dass alle Eltern in gleicher Weise willens und fähig sind, sich mit den zur Verfügung stehenden Informationen zu beschäftigen und sich daraus ein kompetentes Urteil zu bilden. Broschüren mit Erläuterungen und Tabellen werden manche Eltern ungelesen zur Seite legen. Ob mündliche Beratungsangebote dieses Problem beheben können, ist offen. *Zweitens* wurde in verschiedenen Kontexten festgestellt, dass Eltern aus unterschiedlichen Schichten auch bei ähnlichem Informationsstand oftmals unterschiedliche Bildungsentscheidungen treffen.¹¹ Offenbar nehmen Eltern unterschiedliche Bewertungen vor oder verfügen über unterschiedliche Ambitionen in Bezug auf die Bildung ihrer Kinder. Wenn beispielsweise eine Schule mit spezifischen Angeboten für Begabte oder mit einer besonderen Gewichtung kreativer Tätigkeiten wirbt, so wird das gewisse der gebildeten Eltern weit mehr ansprechen als Angehörige der unteren Schichten. Dies führt zu einem *dritten* Punkt, der das Verhalten der Schulen, nicht der Eltern, betrifft: Auch wenn den Schulen eine diskriminierende Auswahl der Schüler verunmöglicht wird, steht es ihnen weiterhin offen, die Zusammensetzung der Schülerschaft durch die besondere Ausprägung ihres Profils ein Stück weit zu steuern. Angebote wie die

¹⁰ Solche „progressive vouchers“, wie sie etwa in den Niederlanden existieren, stuft Brighthouse (2008) zusammen mit den „targeted vouchers“, die ausschliesslich benachteiligten Gruppen zukommen, als besonders gerecht ein.

¹¹ Die entsprechenden Forschungen beziehen sich allerdings in der Hauptsache nicht auf Schulwahl-Programme, sondern auf Bildungsentscheidungen an den Übergängen des Bildungssystems.

genannten dürften vorwiegend leistungsfähige Kinder aus den Bildungsschichten anziehen und die Angehörigen der unteren Schichten gleichgültig lassen oder sogar abschrecken.

Sofern derartige Mechanismen in Gang kommen, führt dies zu einer verstärkten Segregation der Schülerschaft.¹² Geht man vom Freiheits-Argument für freie Schulwahl aus, ist diese Konsequenz ohnehin nicht überraschend: Wer allen Eltern ermöglichen möchte, eine ihren religiös-weltanschaulichen oder pädagogischen Einstellungen entsprechende Schulwahl zu treffen, muss in Kauf nehmen, dass Eltern mit unterschiedlichen Werthaltungen ihre Kinder in unterschiedliche Schulen schicken. Eine Segregation entlang weltanschaulicher Linien kann, muss aber nicht mit einer Absonderung der sozialen Schichten einhergehen. Von diesen beiden Arten der Segregation zu unterscheiden ist die getrennte Beschulung von Kindern auf Grund unterschiedlicher Leistungsfähigkeit, wie sie im deutschen System strukturell vorgesehen ist. Ob diese Form der Segregation im Rahmen eines umfassenden Wahlsystems noch Platz hätte, ist eine offene Frage.

[180] Segregation auf der Basis von Leistungskriterien führt im heutigen, weitgehend staatlich geführten System zu einer Absonderung der sozialen Schichten: Nicht nur weisen Kinder aus unteren Schichten zum Zeitpunkt der Selektion im Durchschnitt ein geringeres Niveau in den relevanten Kompetenzen auf. Ihre tatsächliche Leistungsfähigkeit wird zudem von Lehrpersonen systematisch unterschätzt (vgl. etwa Bos et al. 2004). Dieses Problem würde aller Wahrscheinlichkeit nach auch unter den Bedingungen freier Schulwahl auftreten, sofern den Schulen die Auswahl von Schülern nach Leistungsfähigkeit erlaubt wäre. Auch wenn dies ausgeschlossen wird, führt die Einführung von Schulwahl-Modellen aber, wie gesagt, möglicherweise zu einer sozialen Segregation der Schülerschaft, die tendenziell mit einer Segregation nach Leistungsfähigkeit einhergeht. Dies dürfte primär die schwächeren Schüler benachteiligen, die der Anregung durch stärkere Schüler beraubt wären.¹³

¹² Vgl. dazu etwa Gewirtz et al. (1995), Epple/Romano (1998) oder Ladd (2002). Besonders aufschlussreich sind die Studien zur schwedischen Schulreform der neunziger Jahre, bei der fair ausgestaltete Wahlmodelle eingeführt wurden. Hier konnte die Zusammensetzung der Schülerschaft in Schulen Stockholms vor und nach der Reform verglichen werden und dabei wurde eine verstärkte soziale Segregation festgestellt (Söderström/Uusitalo 2005; vgl. auch Bellmann/Waldow 2006). Die Segregation ist zwar, wie Oelkers (2007, S. 12) bemerkt, verglichen mit Deutschland immer noch auf tiefem Niveau, aber dies ist bezogen auf eine allfällige Einführung von Wahlmodellen in Deutschland kaum beruhigend. Eine methodisch ganz anders angelegte Studie auf der Basis von PISA-Daten (Schütz et al. 2007) kommt zum Schluss, dass Länder mit freier Schulwahl (wie Finnland oder Schweden) eine geringere soziale Ungleichheit aufweisen als Länder wie Deutschland und die Schweiz, welche bislang keine Wahlmodelle eingeführt haben. Daraus lässt sich allerdings nicht ableiten, dass freie Schulwahl in diesen Ländern zu mehr Chancengleichheit führen würde.

¹³ Diese Effekte zeigen sich auch innerhalb des gegliederten deutschen Systems, zusätzlich verstärkt durch unterschiedliche institutionelle Bedingungen in den verschiedenen Schulformen (dazu auch

Soziale Segregation in der Schule führt also tendenziell zu einer Vergrößerung der Ungleichheit in der Entwicklung von Kernkompetenzen. Anderson (2007) vermutet deutlich weitergehende Folgen der Segregation: Soziale Benachteiligte, so sagt sie unter Verwendung von Begriffen Pierre Bourdieus, werden dadurch um Chancen zum Erwerb von „sozialem“ und „kulturellem“ Kapital gebracht. Das heißt etwa, dass ihnen durch frühe Absonderung von den Privilegierten der Zugang zu deren sozialen Netzwerken versperrt bleibt (soziales Kapital), und dass sie daran gehindert werden, sich die spezifischen Verhaltens- oder Sprechweisen der gebildeten Mittelschichten anzueignen (kulturelles Kapital). In einer bemerkenswerten Umkehrung der gängigen Betrachtungsweise charakterisiert Anderson die Folgen früher schulischer Segregation für die privilegierten und begabten Schüler ebenfalls als Defizit an sozialem und kulturellem Kapital. Dabei hat sie vor allem deren künftige Rolle als Angehörige der Elite – als Entscheidungsträger – im Blick. Für diese Rolle seien sie schlecht qualifiziert, wenn sie schon früh den persönlichen Kontakt zu den Benachteiligten verlören (soziales Kapital) und mit deren spezifischer Lebensweise nicht vertraut seien (kulturelles Kapital).

Soziale Absonderung verhindere, dass zukünftige Führungspersönlichkeiten Verständnis für Benachteiligte entwickeln könnten und begünstige stattdessen die Ausbildung stereotypisierender Vorurteile gegenüber diesen Gruppen. Dies wiederum führe dazu, dass sie in ihren zukünftigen Positionen die Belange der Benachteiligten nicht verstehen und deshalb auch nicht angemessen berücksichtigen können. Die Kenntnisse, welche sozial verantwortliche Entscheidungsträger benötigen, können nach Anderson nur zum Teil im Unterricht vermittelt werden: Wesentliche kulturelle und soziale Kompetenzen sind demnach nur im persönlichen Kontakt mit Benachteiligten zu erwerben. Daraus ergibt sich die Forderung, Kinder unterschiedlicher Begabung und Herkunft im Schulsystem nicht voneinander abzusondern. Diese Argumentation stützt einerseits das amerikanische Gesamtschulsystem, welches mit ähnlichen Argumenten bereits von John Dewey (dazu Giesinger 2008b) verteidigt wurde, richtet sich aber gleichzeitig auch gegen die starke soziale Segregation innerhalb dieses Systems. Andersons Argumentation, die auf bestimmten empirischen Annahmen beruht, stellt die Überlegungen Reichs (2007, S. 720f) in Frage, welche auf der Unterscheidung von gemeinsamer Bildung (*common education*) und gemeinsamem Schulbesuch (*common schooling*) beruhen. Die Grundidee der gemeinsamen Schule, so Reich, bestehe darin, allen die gleiche Art von Bildung zu vermitteln, und dies könne auch in Schulen geschehen, deren Schülerschaft entlang sozialer oder [181] religiös-weltanschaulicher Linien segregiert sei. Worauf es ankommt, ist demnach die gemeinsame Orientierung aller Schulen an liberal-demokratischen Idealen: „[I]f an institutional ethos that is open to pluralism and a conception of common education consisting in fostering citizenship and cultivating

Baumert/Stanat/Watermann 2006b).

autonomy are what matter about the common school ideal, then there exists wide room for parental discretion in choosing among schools that are distinguished in a variety of ways, but all embody this educational vision“ (Reich 2007, S. 720). Allerdings schließt Reich nicht aus, dass gewisse demokratische Tugenden nur durch persönliche Interaktion zwischen Individuen unterschiedlicher Herkunft entwickelt werden können. Daraus leitet er ab, dass Wahlmodelle in einer Weise eingerichtet werden müssen, dass sie soziale oder weltanschauliche Heterogenität innerhalb der Schule begünstigen (ebd., S. 721).

Damit sind wir wieder bei der Frage, inwiefern freie Schulwahl einer gerechten Versorgung der Kinder mit Bildung förderlich oder hinderlich ist. Wenn eine gute Bildung, allgemein gesagt, in der Förderung von als wertvoll erachteten Kenntnissen und Fähigkeiten besteht, so lässt sich sagen, dass freie Schulwahl ein moralisches Problem bietet, sofern sie auf Grund des unterschiedlichen Wahlverhaltens von Eltern aus verschiedenen Schichten a) tatsächlich die soziale Segregation im Schulbereich verstärkt, und damit b) die Entwicklung wertvoller Kenntnisse und Fähigkeiten bei gewissen oder bei allen Schülern behindert. In diesem Sinne beruht die Beurteilung der Gerechtigkeit von freier Schulwahl auf zwei unterschiedlichen empirischen Annahmen, die beide auf Grund der verfügbaren Forschungsergebnisse nicht unplausibel sind. Aus Sicht des demokratischen Angemessenheits-Paradigmas, wie es von Anderson und Satz vertreten wird, kann bereits der erste Schritt, die Verstärkung der Segregation, als problematisch angesehen werden: „The prevalence of separate schools for rich and poor“, schreibt Satz (2008, S. 435), „undercuts the primary lesson of democracy – that we are all social equals“. Darüber hinaus führt soziale Segregation möglicherweise auch dazu, dass sich Kenntnisse, Fähigkeiten oder Haltungen, welche für das demokratische Zusammenleben unabdingbar sind, nicht angemessen entwickeln können. Aus egalitaristischer Sicht hingegen ist das Faktum der Segregation nicht an sich von Bedeutung, sondern nur insofern es zu größerer schulischer Ungleichheit führt.

Dies jedoch ist gemäss Brighthouse nicht zu erwarten, sofern ein fair ausgestaltetes Wahlarrangement entwickelt wird. Brighthouse zeigt sich überzeugt, „that choice-mechanisms can be valuable components of a reform strategy aimed at social justice“ (Brighthouse 2002, S. 655). Anderson und Satz schlagen übereinstimmend vor, freie Schulwahl innerhalb des öffentlichen Sektors zu gewährleisten und sprechen sich damit implizit gegen einen Einbezug von Privatschulen aus (vgl. Anderson, S. 619; Satz 2007, S. 648).¹⁴ Anders als Brighthouse setzen sie sich für ein konkretes Wahlarrangement ein. Sein eigenes Anliegen umschreibt Brighthouse (2002, S. 655) folgendermaßen: „The purpose of my discussion of actually-exist-

¹⁴ Gemäss Brighthouse (2008, S. 55f) hängt die Wirksamkeit eines solchen Systems – in den Vereinigten Staaten auch unter dem Begriff *open enrollment* bekannt – davon ab, wie es im Detail reguliert ist. Als Hauptproblem bestehender Programme betrachtet er die Tatsache, dass die einzelnen Schulen zuerst die ihrem Einzugsbereich wohnhaften Schüler berücksichtigen und Kinder aus anderen Distrikten nur aufnehmen, wenn dann noch Plätze frei sind.

ing choice programmes is to isolate which features of choice programmes are likely to serve, and which are likely to inhibit, justice“. Gewisse Wahlprogramme, so hebt er auch in seinem aktuellen Beitrag hervor, könnten eher („more likely“) einen Beitrag zur Verwirklichung von Bildungs-Gleichheit leisten als andere (vgl. Brighthouse 2008, S. 42). Dies ist einerseits eine plausible Annahme, leuchtet es doch unmittelbar ein, dass ein auf die Bedürfnisse sozial Benachteiligter zugeschnittenes Programm eher das Potenzial besitzt, positive Effekte hervorzubringen, als ein unreguliertes Schulwahl-System. Andererseits aber gibt es keinerlei Garantie, dass diese Effekte tatsächlich eintreten werden. [182] Brighthouse wehrt sich vehement dagegen, dass seine Einschätzungen unterschiedlicher Wahl-Systeme unter Rückgriff auf empirische Studien in Frage gestellt werden.¹⁵ Es gehe ihm nicht darum, empirische Voraussagen zu machen, betont er. Eine normative Beurteilung von Wahlmodellen, welche empirische Ergebnisse ignoriert, beschränkt sich jedoch darauf, die Chancen¹⁶ (auf die Wahl guter Bildung) aufzuzeigen, die gewissen Arrangements innewohnen und muss sich der Aussage enthalten, ob sie in einem bestimmten Kontext tatsächlich zu einer (gleich) guten Versorgung aller Kinder beitragen.

4 Fazit

Die Frage, ob freie Schulwahl mehr Gerechtigkeit mit sich bringt, kann nicht ohne Rekurs auf normative Zielvorstellungen beantwortet werden. Die Diskussion um angemessene Zielvorstellungen lässt, wie im ersten Teil deutlich wurde, viel Raum für Meinungsverschiedenheiten. Andererseits aber kann der Mangel an Wahlfreiheit als Hindernis bei der Realisierung unterschiedlicher Zielvorstellungen gesehen werden. Die Auffassung, wonach das Fehlen gleicher Wahlmöglichkeiten die Ursache gewisser sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem ist, dürfte kaum bestritten werden. Dissens hingegen besteht in der Frage, ob die Beseitigung dieses Hindernisses tatsächlich die erhofften positiven Effekte hat. Die Elimination des einen Hindernisses, sagen manche der Gegner freier Schulwahl, öffnet einem anderen Hindernis, nämlich der Benachteiligung durch das elterliche Wahlverhalten, Tür und Tor. Es wäre in der Tat überraschend, wenn die Stärkung des elterlichen Einflusses, welcher als wesentliche Ursache für die bereits bestehenden Bildungs-Ungleichheiten gilt, in diesem Fall zu einem Abbau von Ungleichheiten führen würde.

¹⁵ Vgl. dazu die gegen Samara Foster (2002) gerichtete Äusserung, ihr Verweis auf empirische Evidenz für die negativen Effekte freier Schulwahl sei „beside the point“ (Brighthouse 2002, S. 655).

¹⁶ Der Begriff der Chance ist hier im Sinne von *Gelegenheit* (nicht von *Wahrscheinlichkeit*) zu verstehen. Dies ist wichtig, weil in Brighthouse's Formulierungen („more likely“) die Idee der Wahrscheinlichkeit angedeutet ist. Gewisse Wahl-Programme bieten Eltern mehr Wahl-Gelegenheiten als andere, aber damit ist nichts über die Wahrscheinlichkeit ausgesagt, mit der diese genutzt werden. Empirische Studien erlauben demgegenüber eine retrospektive Feststellung von Wahrscheinlichkeiten.

Letztlich also bewegt sich der Dissens in der Frage des Zusammenhangs von freier Schulwahl nicht auf der normativen Ebene der Zielvorstellungen¹⁷, sondern auf der empirischen Ebene. Trotz unterschiedlicher und teilweise diffuser Vorstellungen über den erstrebenswerten Zustand besteht ein breiter Konsens in der Frage, dass die heute vorliegenden Ungleichheiten als ungerecht einzustufen sind. Umstritten ist jedoch, ob die Einführung freier Schulwahl einen Beitrag zur Verringerung dieser Ungleichheiten und zur Besserstellung der schwachen Schüler leisten kann. Das Problem ist, dass diese empirische Frage im Rahmen aktueller Reformdebatten *prognostisch* entschieden werden müsste: Keine der vorliegenden empirischen Studien kann Auskunft darüber geben, wie sich die Einführung von Wahlmodellen im spezifischen kulturellen Kontext des deutschen oder schweizerischen Bildungssystems auswirken würde.

Literatur

- Anderson, Elizabeth (1999): What is the Point of Equality? In: *Ethics* 109, S. 287-337.
- Anderson, Elizabeth (2004): Rethinking Educational Opportunity: Comment on Adam Swift's How Not to be a Hypocrite. In: *Theory and Research in Education* 2, S. 99-110.
- Anderson, Elizabeth (2007): Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective. In: *Ethics* 117, S. 595-622.
- Appelt, Erna M./Reiterer, Albert F. (2004): Bildung als öffentliches Gut? Versuch einer Dekonstruktion. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 27, Heft 3, S. 14-20.
- Baumert Jürgen/Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich*, Opladen, S. 323-407.
- Baumert, Jürgen/ Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.) (2006a): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Wiesbaden.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (2006b). *Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus*. In: Baumert, Jürgen/ Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Wiesbaden, S. 95-188.
- Bellmann, Johannes (2008): Choice Policies – Selektion, Segregation und Distinktion im Rahmen von Bildungsmärkten. In: Ullrich, Heiner/Strunck, Susanne: *Begabtenförderung an Gymnasien*, Wiesbaden, S. 249-270.
- Bellmann, Johannes/Waldow, Florian (2006): Bildungsgutscheine als Steuerungsinstrument – Egalitäre Erwartungen, segregative Effekte und das Beispiel Schweden. In: Ecarius, Jutta/Wigger, Lothar (Hrsg.): *Elitebildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit*, Opladen, S. 188-205.

¹⁷ Das schliesst keineswegs aus, dass ein Dissens in manchen Fällen auf unterschiedlichen normativen (oder ideologischen) Überzeugungen beruht.

- Bos, Wilfried/Voss, Andrea/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Thiel, Oliver/Valtin, Renate (2004): Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos et al. (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster, S. 191-228.
- Brighouse, Harry (2000): *School Choice and Social Justice*, Oxford.
- Brighouse, Harry (2002): A Modest Defense of School Choice. In: *Journal of Philosophy of Education* 36, S. 653-659.
- Brighouse, Harry (2008): Educational Equality and the Varieties of School Choice. In: Feinberg, Walter/Lubien-ski, Christopher (Hrsg.): *School Choice Policies and Outcomes: Empirical and Philosophical Perspectives*, Albany, S. 41-59.
- Brighouse, Harry/Swift Adam (2006): Equality, Priority, and Positional Goods. In: *Ethics* 116, S. 471-497.
- Brighouse, Harry/Swift, Adam (2008a): Putting Educational Equality in its Place. In: *Education Finance and Policy* 3, S. 444-466.
- Brighouse, Harry/Swift, Adam (2008b): Educational Equality versus Educational Adequacy. A Response to Anderson and Satz. Working Paper, Oxford: Centre for the Study of Social Justice (http://social-justice.politics.ox.ac.uk/working_papers/materials/SJ008_Swift&Brighouse_ResponseAnderson&Satz.pdf; Download: 15.7.2008).
- Callan, Eamonn (1997): *Creating Citizens. Political Education and Liberal Democracy*, Oxford.
- Epple, Dennis/Romano, Richard (1998): Competition between Private and Public Schools, Vouchers, and Peer-Group Effects. In: *The American Economic Review* 88, S. 33-62.
- Ferrero, David J. (2004): Fresh Perspectives on School Choice. In: *Journal of Philosophy of Education* 38, S. 287-296. Erschienen in: *Pädagogische Rundschau* 62/2008, Heft 3, S. 285-298.
- Frankfurt, Harry (1987): Equality as a Moral Ideal. In: *Ethics* 98, S. 21-42.
- Friedman, Milton (1955/1962): The Role of Government in Education. In: Ders.: *Capitalism and Freedom*, Chicago, Kap. 6.
- Friedman, Milton/Friedman, Rose (1980): *Free to Choose. A Personal Statement*, Harmondsworth.
- Foster, Samara S. (2002): School Choice and Social Injustice: A Response to Harry Brighouse. In: *Journal of Philosophy of Education* 36, S. 291-308.
- Gewirtz, Sharon/Ball, Stephen J./Bowe, Richard (1995): *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham.
- Giesinger, Johannes (2007): Was heisst Bildungsgerechtigkeit? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53, S. 362-381.
- Giesinger, Johannes (2008a): Begabtenförderung und Bildungsgerechtigkeit. In: Ullrich, Heiner/Strunck, Susanne (Hrsg.): *Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven*, Wiesbaden, S. 271-291.
- Giesinger, Johannes (2008b): Fairer Wettbewerb und demokratische Gleichheit. Zum Problem der Bildungsgerechtigkeit. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 104, S. 556-572.
- Koski, William/Reich, Rob (2008): The State's Obligation to Provide Education: Adequate Education or Equal Education? Paper Presented for the Meeting of the Midwest Political Science Association, Chicago, April 2008, 45 Seiten (Manuskript von den Autoren zur Verfügung gestellt).

- Krapp, Andreas (1977): Zur Dimensionalität des Begriffs Chancengleichheit. In: Klauer, Karl Josef/Kornadt, Hans-Joachim (Hrsg.): Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft, Düsseldorf, S. 128-149.
- Ladd, Helen (2002): School Vouchers: A Critical View. In: Journal of Economic Perspectives 16, Number 4, S. 3-24.
- Liu, Goodwin (2006): Education, Equality, and National Citizenship. In: The Yale Law Journal 116, S. 330-411.
- Narveson, Jan (1988): The Libertarian Idea, Philadelphia.
- Nozick, Robert (1974): Anarchy, State, and Utopia, Oxford.
- Oelkers, Jürgen (2006): Die Freiheit der Schulwahl: Ein Problemaufriss. In: Ethikkommission der Universität Zürich (Hrsg.): Ethische Verantwortung in den Wissenschaften, Zürich, S. 175-206.
- Oelkers, Jürgen (2007): Schule und Wettbewerb: Neue Perspektiven für Leistung und Qualität. Vortrag vor den Arbeitskreisen Schule-Wirtschaft Südhessen am 3. Juli. (http://www.paed.unizh/ap/downloads/oelkers/vortraege/271b_Biblis.pdf; Download:15.7.2008).
- Preisendörfer, Bruno (2008): Das Bildungsprivileg. Warum Chancengleichheit unerwünscht ist, Frankfurt am Main.
- Reich, Rob (2007): How and Why to Support Common Schooling and Educational Choice at the Same Time. In: Journal of Philosophy of Education 41, S. 709-725.
- Reich, Rob (2008): Introduction to the Symposium on Equality and Adequacy. In: Education Finance and Policy 3, S. 399-401.
- Satz, Debra (2007): Equality, Adequacy, and Education for Citizenship. In: Ethics 117, S. 623-648.
- Satz, Debra (2008): Equality, Adequacy, and Educational Policy. In: Education Finance and Policy 3, S. 424-443.
- Schütz, Gabriela/West, Martin/Wößmann, Ludger (2007): School Accountability, Autonomy, Choice, and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003, OECD Education Working Paper Nr. 14 ([http://www.cesifo-group.de/pls/guest/download/Ifo%20Working%20Papers%20\(seit%202005\)/IfoWorking-Paper-50.pdf](http://www.cesifo-group.de/pls/guest/download/Ifo%20Working%20Papers%20(seit%202005)/IfoWorking-Paper-50.pdf); Download: 15.7.2008).
- Söderström, Martin/Uusitalo, Roope (2005): School Choice and Segregation. Evidence from an Admission Reform, Uppsala: Institute for Labour Market Evaluation (<http://www.ifau.se/upload/pdf/se/2005/wp05-07.pdf>, Download: 15.7.2008).
- Stojanov, Krassimir (2008): Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, S. 516-531.
- Strike, Kenneth (2008): Equality of Opportunity and School Finance: A Commentary on Ladd, Satz, and Brighthouse and Swift. In: Education Finance and Policy 3, S. 467-494.
- Swift Adam (2003): How not to be a Hypocrite. School Choice for the Morally Perplexed Parent, London.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007, Wiesbaden.
- Watermann, Rainer/Baumert Jürgen (2006): Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international ver-

gleichender Analysen. In: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Wiesbaden, S. 61-94.

Winch, Christopher (1998): *Markets, Educational Opportunities and Education: Reply to Tooley*. In: *Journal of Philosophy of Education* 32, S. 429-436.

Erschienen in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12/2009, Heft 2, S.170-187.

Online-Version: <http://www.springerlink.com/content/7hk56592x6170x74/>

In eckigen Klammern sind die Seitenzahlen der Original-Publikation angegeben.

Die Anmerkungen erscheinen im Original als Endnoten.

Geringe Abweichungen vom publizierten Text sind nicht ausgeschlossen.

Anschrift des Autors:

Dr. Johannes Giesinger

St.-Georgen-Strasse 181a

CH-9011 St. Gallen

giesinger@st.gallen.ch