

Weiß, Manfred

Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen?

Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 1, S. 71-84



Quellenangabe/ Reference:

Weiß, Manfred: Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen? - In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 1, S. 71-84 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-111660 - DOI: 10.25656/01:11166

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-111660>

<https://doi.org/10.25656/01:11166>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 39 – Heft 1 – Januar 1993

Essay

- 3 WALTER HORNSTEIN
Fremdenfeindlichkeit und Gewalt in Deutschland. Über Tabus
in der öffentlichen Thematisierung und über die Notwendigkeit
gesellschaftlichen Lernens

Thema: Schulentwicklung und Bildungsmarkt

- 19 ACHIM LESCHINSKY
Bildung, Ungleichheit und Markt. Zur Einführung in den Themen-
schwerpunkt
- 25 HANS-PETER BLOSSFELD/YOSSI SHAVIT
Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der
sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisier-
ten Ländern
- 53 WILLIAM LOWE BOYD
Die Politik der freien Schulwahl und marktorientierte Schulreform in
Großbritannien und den Vereinigten Staaten – Wie erklären sich die
Unterschiede?
- 71 MANFRED WEISS
Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen?
- 85 FRITZ OSTERWALDER
Schule und Unterricht im ordnungspolitischen Konzept
der klassischen und neoklassischen Ökonomik

Diskussion

- 111 HANS-CHRISTIAN HARTEN
Rasse und Erziehung. Zur pädagogischen Psychologie und Soziologie
des Nationalsozialismus. Ein Forschungsbericht

- 135 ALFRED LANGEWAND
Eine pädagogische Kritik der reinen praktischen Vernunft?
Überlegungen zum Gehalt und historischen Ort von Herbarts
,pädagogischer‘ Kant-Kritik in seiner ,ästhetischen Darstellung
der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung‘

Besprechungen

- 159 KLAUS ALLERBECK
Helmut Fend: Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine
Risiken
Helmut Fend: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz.
Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen,
familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen
- 162 DORLE KLIKA
Hannelore Faulstich-Wieland: Koedukation – Enttäuschte Hoffnun-
gen?
Maria Anna Kreienbaum: Erfahrungsfeld Schule. Koedukation als
Kristallisationspunkt
- 166 LOTTE ROSE
Barbara Friebertshäuser: Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feld-
studie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur

Dokumentation

- 171 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Essay

- 3 WALTER HORNSTEIN
Hostility to Foreigners and Violence in Germany – On taboos in the public debate and the need for social learning

Topic: School Development and Educational Market

- 19 ACHIM LESCHINSKY
Education, Inequality and Market – An Introduction
- 25 HANS-PETER BLOSSFELD/YOSSI SHAVIT
Permanent Inequalities – Changes in the impact of social background on educational opportunity in thirteen industrial nations
- 53 WILLIAM LOWE BOYD
The Politics of Choice and Market-Oriented School Reform in Britain and the United States: Explaining the Differences
- 71 MANFRED WEISS
The Market as Control System in Education?
- 85 FRITZ OSTERWALDER
The Concept of School and Instruction in Classical and Neoclassical Economics

Discussion

- 111 HANS-CHRISTIAN HARTEN
Race and Education – National Socialist concepts of educational psychology and sociology: A research report
- 135 ALFRED LANGEWAND
A Pedagogical Critique of Pure Practical Reason? – Reflections on the content and the historical place of J.F. Herbart's "pedagogical" critique of Kant in his "esthetic representation of the world as the main object of education"

Reviews

159

Documentation

171

Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen?

Zusammenfassung

In einigen englischsprachigen Ländern ist in den letzten Jahren eine von der Marktideologie geprägte Neuorientierung in der Bildungspolitik zu beobachten. Für die wissenschaftliche Begründung hat das kürzlich erschienene Buch von JOHN E. CHUBB und TERRY M. MOE „Politics, Markets, and America's Schools“ besondere Bedeutung erlangt. Die Autoren erheben darin den Anspruch, den empirischen Nachweis für die Überlegenheit eines marktgesteuerten Schulwesens liefern zu können. Der vorliegende Beitrag setzt sich kritisch mit dieser Arbeit auseinander. Durch Konfrontation ihrer Ergebnisse mit empirischen Befunden anderer Untersuchungen wird die Tragfähigkeit der „Marktlösung“ im Schulbereich in Frage gestellt.

1. Einleitung

Zu den augenfälligen Phänomenen in einer Reihe von Industrienationen zählt das Vordringen der Marktideologie im Bildungsbereich. Am stärksten ausgeprägt ist dieser Trend in den englischsprachigen Ländern, vor allem in den USA, Großbritannien und Neuseeland. Die Bildungspolitik ist dort in hohem Maße von der Überzeugung geleitet, daß marktorientierte Reformen den Schlüssel für die Bewältigung der diagnostizierten Bildungskrise darstellen, die vor allem als Qualitätskrise in Erscheinung tritt. Sie korrespondiert mit der Wirtschafts- und Sozialpolitik in diesen Ländern, die stärker als anderswo von der neo-konservativen Kritik am Interventions- und Wohlfahrtsstaat geprägt ist. Zu den neuen bildungspolitischen Leitbildern zählen die Stärkung der „Konsumentensouveränität“ durch Ausweitung des Einflusses der Eltern im Schulwesen („parent empowerment“) und Erweiterung der Schulwahlmöglichkeiten („school choice“) sowie die Erhöhung der Angebotsvielfalt und -flexibilität durch Dezentralisierung, Deregulierung und Stärkung der Autonomie der Einzelschule. Damit sind die Voraussetzungen für die Entstehung eines „Quasi-Marktes“ (GLENNERSTER 1991) gegeben, auf dem den Erwartungen nach der Wettbewerb der Anbieter (Schulen) um Klienten (Eltern, Schüler) eine hohe Innovationsbereitschaft sowie eine effiziente und bedarfsgerechte Versorgung mit Bildungsleistungen sichert.

Zur theoretischen Begründung dieser Erwartungen wird vor allem auf die Public-Choice-Forschung und die darauf aufbauende „Theorie des Staatsversagens“ (RECKTENWALD 1980, WOLF 1988) rekurriert. Damit lassen sich zwar die evidenten Defizienzen staatlicher Bildungssysteme erklären; die Funktionsübernahme durch den Markt läßt sich daraus jedoch nicht zwingend ableiten, weil auch diesem Steuerungssystem Mängel anhaften, wie insbeson-

dere die in der Wohlfahrtsökonomie entwickelte „Theorie des Marktversagens“ herausgearbeitet hat. Versuche, die Überlegenheit eines der beiden (idealtypischen) Steuerungssysteme (Staat/Markt) durch Konfrontation der Aussagen der Theorie des Staatsversagens mit denen der Theorie des Marktversagens zu begründen, haben für den Schulbereich keine schlüssigen Ergebnisse erbracht (HEGELHEIMER 1981, TIMMERMANN 1985).

Als entscheidendes Manko hat sich bisher die fehlende Möglichkeit einer erfahrungswissenschaftlichen Überprüfung der Tragfähigkeit der „Marktlösung“ im Schulwesen erwiesen. Die stagnierende wissenschaftliche Diskussion ist in jüngster Zeit durch eine einflußreiche Arbeit von CHUBB/MOE (1990) belebt worden, die den Anspruch erhebt, den *empirischen Nachweis* für die Überlegenheit eines marktgesteuerten Schulwesens liefern zu können. Die publizistisch vielbeachtete Untersuchung, die im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht, hat die bildungspolitische Diskussion in den USA nachhaltig beeinflußt und die Position jener Kreise gestärkt, die zur Überwindung der scheinbaren Dauerkrise im amerikanischen Schulwesen anstelle von „peace-meal engineering“ grundlegende Strukturreformen fordern. Sichtbarer Ausdruck dafür ist die mit dem „Edison Projekt“ geplante Einführung eines Systems *gewinnorientierter* Privatschulen (vgl. International Herald Tribune v. 28. 5. 1992). Die „forschungsinterne“ Relevanz der Studie ist vor allem darin zu sehen, daß sie die Systemebene wieder ins Blickfeld rückt, indem sie die Frage nach den kontextuellen Bedingungen des Erfolges von Schulen thematisiert, die in der auf die Einzelschule fokussierten Schulqualitätsforschung ausgeblendet bleibt.

2. Begründung der Marktüberlegenheit im Schulwesen durch Chubb/Moe

Den Ausgangspunkt der Studie von CHUBB/MOE (1990) bildet die Diagnose der Autoren, daß sich an der Krisensituation im amerikanischen Schulwesen und der hohen Unzufriedenheit mit den öffentlichen Schulen trotz der zahlreichen Reformen in den 80er Jahren (vgl. WEISS 1991) nichts geändert habe. Sie führen dies vor allem darauf zurück, daß die Reformmaßnahmen an den Symptomen und nicht an den Ursachen der Schulmisere ansetzen, die sie in den Defizienzen der „Institution der demokratischen Kontrolle“ und des daraus hervorgegangenen politisch-bürokratischen Steuerungssystems im staatlichen Schulwesen sehen. Die zur theoretischen Fundierung ihrer These angeführten Argumente sind aus Staatsversagenstheorien und der Organisationsforschung entlehnt. Diese liefert auch die Begründung für die evidente Resistenz des politisch-administrativen Systems gegen grundlegende Strukturveränderungen. Daß der institutionelle Kontext nicht in Frage gestellt wird, lasten die Autoren aber auch den Sozialwissenschaften an, die bisher nur „mainstream answers“ anzubieten hätten. Der „effective school“-Forschung wird zwar attestiert, daß sie einen beachtlichen Wissensfundus zum binnenorganisatorischen Profil leistungswirksamer Schulen erarbeitet habe; doch sei es von ihr versäumt worden, nach den kontextuellen Entstehungsbedingungen zu fragen. Dies erkläre auch das Scheitern der von ihr stark beeinflussten Schulreform, die „has been re-

stricted to the domain of policy, leaving the institutions of educational governance unchanged“ (CHUBB/MOE 1990, S. 18).

Die von CHUBB/MOE emphatisch empfohlene Problemlösung sieht eine grundlegende Änderung ebendieser institutionellen Rahmenbedingungen durch Einführung der Marktsteuerung im Schulwesen vor. Konzeptionell-theoretische Basis, von der aus die relative Überlegenheit dieses Steuerungssystems begründet wird, stellt der in der Organisationsforschung entwickelte Kontingenzansatz dar, der Unterschiede zwischen Organisationen als das Ergebnis vor allem unterschiedlicher Umweltbedingungen begreift. Auf das Schulwesen übertragen heißt dies: „Different types of environments produce different types of schools“ (S. 19). Ob eine Schule die als leistungswirksam identifizierten Merkmale aufweist oder nicht, hängt demzufolge von ihrem jeweiligen Umfeld – und hier insbesondere dem Steuerungssystem – ab. Die Ursachen von Effektivitätsunterschieden zwischen Schulen, so die daraus konsequent abgeleitete These der Autoren, sind nicht innerhalb, sondern außerhalb der Schule zu suchen. Diese Sichtweise muß Widerspruch provozieren, hat doch gerade die „effective school“-Forschung, die sich fast ausschließlich auf das staatliche Schulwesen bezieht, nachgewiesen, daß bei Vorliegen gleicher formaler Rahmenbedingungen (Steuerungssystem) erhebliche interschulische Leistungsdifferenzen möglich sind. Die in den 70er Jahren an zwölf Londoner Gesamtschulen durchgeführte Längsschnittuntersuchung von RUTTER et al. (1980), um nur die bekannteste Arbeit zu erwähnen, kam zu dem vielbeachteten Ergebnis, daß Schulen mit einem weitgehend identischen Umfeld (Schulträger, sozialer Einzugsbereich) in ihrem „Innenleben“ erheblich differieren können und daß diese Unterschiede einen nicht unbedeutenden Einfluß darauf haben, wie sich Verhalten und Leistungen der Schüler entwickeln.

CHUBB/MOE konzedieren zwar ein gewisses Maß an intrasystemischer Leistungsvarianz, sehen diese aber wiederum als kontextdeterminiert, wenn sie die Existenz leistungswirksamer Schulen im staatlichen Sektor auf deren „homogene“ und „problemfreie“ Umwelt zurückführen, die das politisch-administrative System veranlasse, diesen Schulen ein größeres Maß an Autonomie zu gewähren. Den komplexen Zusammenhang zwischen Schulkontext, -organisation und -effektivität glauben CHUBB/MOE demnach in einem simplen Erklärungsmodell abbilden zu können, das Unterschiede in der Leistungswirksamkeit von Schulen auf Autonomieunterschiede zurückführt, die ihrerseits wiederum das Ergebnis differenter Kontextbedingungen sind (kritisch dazu TWEEDIE 1990). Im Zentrum des Interesses stehen bei CHUBB/MOE dabei nicht die kontextabhängigen Autonomieunterschiede staatlicher Schulen, sondern diejenigen zwischen staatlichen und privaten Schulen, die unterschiedliche Steuerungssysteme (Staat/Markt) reflektieren.

Daß in der theoretischen Begründung der Vergleich beider Steuerungssysteme zugunsten des Marktes ausfällt, überrascht angesichts der Verwendung eines ihn privilegierenden Effektivitätskriteriums – „Klientenzufriedenheit“ – nicht. Bei Vorliegen differenzierter Konsumentenpräferenzen muß der auf die Erstellung „mehrheitsfähiger“ Leistungen festgelegte staatliche Sektor immer gegenüber dem Markt ins Hintertreffen geraten. Die unzureichende Angebotssensibilität und -reagibilität der öffentlichen Schulen auf die Wünsche der

Nachfrager ist nach CHUBB/MOE der Überbürokratisierung des staatlichen Schulwesens, die das politische Steuerungssystem hervorbringe, und der damit einhergehenden geringen Autonomie der Einzelschule zuzuschreiben. Die Folgen dieses konstitutiven Strukturproblems staatlicher Systeme werden an verschiedenen einzelschulischen Organisationsdimensionen (Personal, Ziele, Schulleitung, Schulpraktiken – „practice“) aufgezeigt und – unter Heranziehung von Beispielen aus dem Privatschulbereich – jeweils mit dem Ergebnis kontrastiert, das ein marktgesteuertes System hervorbringen würde. Fazit dieses Vergleichs: Die von bürokratischen Zwängen befreiten Privatschulen weisen jene Merkmale leistungswirksamer Schulen auf, die staatliche Schulen zwar anstreben, dort aber nur selten anzutreffen sind: „autonomy, clarity of mission, strong leadership, teacher professionalism, and team cooperation“ (S. 67).

Der empirische Teil der Studie von CHUBB/MOE knüpft an die vergleichenden Untersuchungen zur Leistungswirksamkeit staatlicher und privater Schulen von COLEMAN/HOFFER/KILGORE (1982) und COLEMAN/HOFFER (1987) an. Die diesen Untersuchungen zugrundeliegende Datenbasis stammt aus dem Projekt „High School and Beyond“ (HSB), einer Längsschnittuntersuchung an staatlichen und privaten Sekundarschulen, die im Jahr 1980 und 1982 erhobene Daten von fast 60 000 Schülern der zehnten und zwölften Klasse sowie von über 1000 Schulen (893 staatlichen, 84 katholischen und 27 anderen Privatschulen) umfaßt. Den Ergebnissen der ersten Untersuchung zufolge sind die privaten Schulen den staatlichen Schulen leistungsmäßig deutlich überlegen: Die Testleistungen (Leseverständnis, Wortschatz, Mathematik) der Schüler der zehnten Klasse („sophomores“) im privaten Sektor entsprechen in etwa denen der Schüler der zwölften Klasse („seniors“) im staatlichen Schulwesen. Werden in der ersten Untersuchung binnenschulische Faktoren (Leistungsorientierung der Schule, Disziplin, Schülerverhalten) für die nach Kontrolle des Einflusses von Statusmerkmalen verbleibenden Effektivitätsunterschiede verantwortlich gemacht, so wird in der zweiten Untersuchung die besondere Bedeutung des Schulkontextes für die dort im Mittelpunkt stehende Leistungsüberlegenheit katholischer Privatschulen herausgestellt: die „sozialen Ressourcen“ der sie umgebenden religiös geprägten „funktionalen Gemeinschaft“, von der sie durch vielfältige intergenerative Kontakte außerhalb der Schule normative Unterstützung erhalten.

Die in einer eingehenden methodenkritischen Überprüfung der ersten Vergleichsuntersuchung aufgedeckten schwerwiegenden Mängel und die Ergebnisse von Reanalysen des HSB-Datenmaterials (vgl. zusammenfassend WEISS 1988, WITTE 1991) lassen auf eine erhebliche Überschätzung des Leistungsvorteils privater Schulen durch COLEMAN und seine Mitarbeiter schließen. Die Kritik entzündete sich vor allem an den statistisch nur bedingt zu kontrollierenden „Störeinflüssen“ von Selektivitäts- und Selbstselektivitätsmechanismen, die staatlichen und privaten Schulen höchst unterschiedliche Schülerpopulationen zuführen (vgl. Anmerkung 1). Wegen der damit eng zusammenhängenden Unterschiede im curricularen Profil und der Kursstruktur – staatliche Schulen bieten weit mehr technische und berufsbezogene Kurse an als Privatschulen, deren Schwerpunkt auf der Vorbereitung zum College-Besuch liegt –, ist der Aussagegehalt des auf einheitlichen Effektivitätskriterien basierenden Systemvergleichs erheblich eingeschränkt. Die schon aus diesem

Grund angebrachten Vorbehalte gegen die konstatierte Leistungsüberlegenheit des privaten Sektors werden noch dadurch verstärkt, daß der dem Effektivitätsvergleich zugrundeliegende Lernzuwachs (Testleistungsdifferenzen) zwischen der 10. und 12. Klasse äußerst gering ausfällt, d. h.: An amerikanischen Sekundarschulen wird in der Oberstufe offenbar nur noch wenig (testleistungsrelevantes) gelernt, gleichgültig ob sie dem staatlichen oder privaten Sektor angehören. Anzuzweifeln ist auch sowohl die Validität der verwendeten standardisierten Schulleistungstests, die zum Teil Wissensinhalte abfragen, die zum Lehrstoff der Primarstufe gehören, als auch die Reliabilität wesentlicher Kontrollvariablen wie Familieneinkommen und Bildungsniveau der Eltern, die über Schülerfragebogen erfaßt wurden.

Die Kritik an beiden Vergleichsuntersuchungen betrifft partiell auch die Studie von CHUBB/MOE, die sich auf Daten eines Subsample des HSB-Projektes stützt. Ergänzend dazu wurden Daten aus einem Schulleiter- und Lehrer-Survey berücksichtigt, der 1984 an etwa der Hälfte der HSB-Schulen durchgeführt wurde. Er sollte vor allem Informationen über wichtige – in den beiden Vergleichsuntersuchungen von COLEMAN et al. nur unzureichend repräsentierte – schulische Organisations- und Kontextmerkmale liefern und damit die Voraussetzung für eine differenziertere Analyse der Effektivitätsunterschiede zwischen Schulen des staatlichen und privaten Sektors schaffen. Auf eine Differenzierung zwischen öffentlichen und privaten Schulen verzichteten CHUBB/MOE jedoch zunächst mit der Begründung, ein für alle Schulen spezifiziertes Modell zur Erklärung von Effektivitätsunterschieden – mit dem Schwergewicht auf binnenorganisatorischen Merkmalen – testen zu wollen.

Verglichen wird in einem ersten Analyseschritt das binnenorganisatorische Profil von effektiven und ineffektiven Schulen. Als Effektivitätsindikator findet ein Index Verwendung, der aus den in fünf verschiedenen Leistungsbereichen (Leseverständnis, Wortschatz, Rechtschreibung, Mathematik, Naturwissenschaft) ermittelten Lernzuwächsen (Testleistungsdifferenzen) der Schüler zwischen der 10. und 12. Klasse gebildet wurde. Das bereits im Zusammenhang mit den Untersuchungen von COLEMAN et al. angesprochene Problem geringer Leistungsdifferenzen lösen CHUBB/MOE mit einem einfachen „Kunstgriff“, indem sie den Lernzuwachs in eine andere Maßeinheit – „Lerngewinn in Jahren“ – transformieren. Schüler an Schulen des oberen Effektivitäts-Quartils sind dann denen an Schulen des unteren Quartils leistungsmäßig um mehr als zwei Jahre voraus (was einem „Wissensvorsprung“ von 7 Test-Items bei einem Gesamtumfang von 116 Items entspricht).

Um erste Anhaltspunkte für die hinter diesen Effektivitätsunterschieden stehenden „Kausalfaktoren“ zu erhalten, werden die leistungsmäßig kontrastierenden Schulen hinsichtlich verschiedener Organisationsmerkmale miteinander verglichen, differenziert nach den vier Dimensionen „Ziele“, „Schulleitung“, „Personal“ und „Schulpraktiken“. Unter Hinweis auf den exploratorischen Charakter der Analyse wird dabei auf die Einbeziehung von Kontrollvariablen und auf Signifikanztests verzichtet. Schon aus diesem Grund muß die von den Autoren gelieferte Deutungsversion der gefundenen Zusammenhänge spekulativ bleiben. Im einzelnen liefert der Kontrastgruppenvergleich folgende Ergebnisse:

1. *Ziele:* An Schulen mit hohen Schülerleistungen sind die formalen Anforderungen für den Erwerb eines Sekundarschulabschlusses (Mindestjahre pro Fach) kaum höher als an Schulen mit niedrigen Schülerleistungen, doch wird das Erreichen eines hohen Leistungsniveaus („academic excellence“) von den Schulleitern der leistungseffektiven Schulen häufiger als vorrangiges Ziel genannt.
2. *Schulleitung:* An den besonders leistungseffektiven Schulen sind häufiger Schulleiter anzutreffen, die von dem Bestreben geleitet sind, wichtige Aufgabenbereiche (Schulcurriculum, Personal, Schulpolitik) zu kontrollieren, die sich mehr den pädagogischen Aufgaben widmen, seltener eine Karriere in der Schulverwaltung anstreben, über eine „Vision“ der Schulgestaltung verfügen und denen die Lehrer häufiger bescheinigen, daß sie klare Vorstellungen darüber haben, wie ihre Schule aussehen soll.
3. *Lehrpersonal:* Die Stabilität des Lehrerkollegiums, gemessen an dem Anteil der Lehrer, die seit wenigstens zehn Jahren gemeinsam an der Schule unterrichten, ist zwischen den beiden Gruppen von Schulen annähernd gleich. Größer ist dagegen der Anteil der Lehrer an Schulen mit hohen Schülerleistungen, die von ihren Schulleitern ausgezeichnete Lehrfähigkeiten bescheinigt bekommen, einen größeren Einfluß auf das schulische Geschehen ausüben und das Ergebnis ihrer Arbeit als stärker durch sie selbst beeinflußt ansehen („efficacy“). Besonders leistungseffektive Schulen zeichnen sich darüber hinaus durch größere Harmonie und größeren Teamgeist (Koope-ration und Kollegialität) innerhalb des Lehrerkollegiums aus und sind auch seltener mit dem Problem hoher Fehlzeiten der Lehrer konfrontiert.
4. *Schulpraktiken:* Ein erster Indikator ist die Verteilung der Schüler entsprechend ihren Interessen und Fähigkeiten auf drei verschiedene Bildungsgänge: „academic“, „general“, „vocational“. Es überrascht nicht, daß in der Gruppe besonders leistungseffektiver Schulen fast zwei Drittel der Schüler in akademischen, auf den College-Besuch vorbereitenden Bildungsgängen eingeschrieben sind, an den Schulen mit niedrigen Schülerleistungen dagegen nur etwas mehr als ein Viertel. In diesem Ergebnis manifestiert sich das bereits oben erwähnte Zielkompatibilitätsproblem bei Schulsystemvergleichen. Das von CHUBB/MOE verwendete Effektivitätsmaß begünstigt Schulen, deren curricularer Schwerpunkt auf akademischen Kursen liegt, und benachteiligt Schulen, die mit ihrem Kursangebot einer berufsvorbereitenden Qualifizierung stärkeres Gewicht beimessen. Unterschiede in den auf die drei Bildungsgänge entfallenden Schüleranteile dürften eher die Fähigkeiten und den familiären Hintergrund der Schüler widerspiegeln als die Schulpolitik, wie CHUBB/MOE glauben machen wollen. In bezug auf unterrichtsbezogene Merkmale zeigt der Gruppenvergleich, daß keine nennenswerten Unterschiede im Umfang der Hausaufgaben und Klassenarbeiten bestehen, daß aber bei den leistungswirksamen Schulen weniger „aktive Lernzeit“ durch Unterbrechungen und administrative Routinearbeiten verlorengeht.

Nachdem CHUBB/MOE – wenig erfolgreich – ein Modell zur Erklärung interindividueller Lernzuwachsunterschiede mit den Prädiktoren „Testleistungen des Schülers bei Eintritt in die Oberstufe“, „familiärer Hintergrund“, „Peer

Groups“, „schulische Ressourcenausstattung“ und „Schulorganisation“ getestet haben – das Modell erklärt nur etwa 5 Prozent der Varianz –, wenden sie sich der empirischen Überprüfung der Kernthese ihrer Arbeit zu, derzufolge das – differierende – Organisationsprofil leistungseffektiver und -ineffektiver Schulen kontextdeterminiert ist, d. h. das Ergebnis einer mit dem Steuerungssystem (Staat/Markt) variierenden Intensität bürokratischer Kontrolle. Zur Erfassung des Ausmaßes der „Außensteuerung“ einer Schule (durch den „superintendent“, die zentrale Schulverwaltung und Lehrgewerkschaften) wurde die von Schulleitern eingeschätzte relative Handlungsautonomie in verschiedenen Bereichen (Curricula, Unterrichtsmethoden, Mittelverwendung, Neueinstellung, Entlassung und Versetzung von Lehrkräften) herangezogen. Der Vergleich in der Binnenorganisation (Index aus verschiedenen Organisationsmerkmalen) kontrastierender Schulen hinsichtlich dieser Indikatoren zeigt erwartungskonform, daß die organisatorisch besonders effektiven Schulen weniger „außengesteuert“ sind als die organisatorisch ineffektiven Schulen der Vergleichsgruppe. Immerhin ist aber die Handlungsautonomie bei fast einem Drittel der Schulen dieser Gruppe unterdurchschnittlich und bei 40 Prozent der Schulen mit hohem Organisationsindex überdurchschnittlich eingeschränkt. Dieses Ergebnis wird von den Autoren geflissentlich übergangen. Auffällige Abweichungen zwischen den Kontrastgruppen zeigen sich auch bei einer Reihe weiterer Merkmale. So unterscheiden sich organisatorisch effektive Schulen von denen der Kontrastgruppe u. a. dadurch, daß sie im Durchschnitt 20 Prozent mehr pro Schüler ausgeben (insbesondere für höhere Lehrergehälter), weit häufiger eine überdurchschnittlich leistungsstarke Schülerschaft mit hohem sozioökonomischem Status sowie geringen Disziplinproblemen und Verhaltensauffälligkeiten aufweisen und über ein höheres „Sozialkapital“ in Form intensiverer Kontakte zu den Eltern verfügen. Bei Zusammenführung der wichtigsten diskriminierenden Merkmale in verschiedenen „Modellen der Schulorganisation“ weisen die Ergebnisse der Parameterschätzung die folgenden Variablen als die wichtigsten Prädiktoren der schulischen Organisationseffektivität aus (berichtet werden hier nur die standardisierten Regressionskoeffizienten des reduzierten Modells, vgl. ЧУБВ/МОЕ 1990, Tabelle 5–11, S. 176): Verhaltensprobleme der Schüler (–.331), Schulleistungen in der 10. Klasse (.223), bürokratischer Einfluß (–.214), sozioökonomischer Status der Eltern (.203). Statistisch unbedeutend sind dagegen die ökonomischen Ressourcen, die Schulkontakte der Eltern und der Einfluß des School Board.

Im letzten Analyseschritt werden die Profile von Schulen mit hohem und niedrigem Autonomiegrad miteinander verglichen. Die wichtigsten diskriminierenden Merkmale sind die Sektorzugehörigkeit (privat-staatlich) und der Standort (Innenstadt, Vorort, Land) einer Schule. Wie die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalyse zeigen, stellt die Zugehörigkeit zum privaten Sektor auch bei simultaner Berücksichtigung anderer Einflußfaktoren den wichtigsten Prädiktor der schulischen Autonomie und Organisationseffektivität dar. ЧУБВ/МОЕ glauben damit den Nachweis erbracht zu haben, daß das Steuerungssystem die entscheidende – über den Autonomiegrad und die Binnenorganisation wirkende – Schuleffektivitäts-Determinante ist. Private Schulen, so ihr Resümee, seien staatlichen deshalb überlegen, weil das Marktsteue-

runssystem im privaten Sektor einen hohen Autonomiegrad und damit eine effektive Schulorganisation gewährleiste. „Bureaucratic autonomy and effective school organization are natural products of the basic institutional forces at work on schools in a marketplace. They are products of school competition and parental choice. Success is built into the institutional structure of private education. As public education is now structured, institutions make success almost unnatural“ (S. 182/83). Dieser Erfolg stellt sich bei staatlichen Schulen nur unter der – günstigen – Bedingung ein, daß ihre Handlungsautonomie derjenigen privater Schulen entspricht, was dann zu erwarten ist, wenn „the public school is lucky enough to be located outside an urban area and serving able students and parents“ (S. 180). Für die Masse der staatlichen Schulen gilt jedoch, daß ihre Effektivität nur dann substantiell zu verbessern ist, wenn das politisch-bürokratische Steuerungssystem durch Marktsteuerung ersetzt wird.

Der diese Kernthese konkretisierende Vorschlag sieht als die beiden tragenden Elemente die Einführung des Selbstverwaltungsrechts der Schulen und des Rechts der Eltern auf freie Schulwahl vor. Eine zentrale staatliche Schulbehörde soll es nicht mehr geben. Die Auswahl der Schüler und Lehrer, die Festlegung der Zulassungs- und Einstellungsbedingung, die Spezifizierung der Schulziele, Programme und Methoden sowie die Gestaltung der Schulorganisation sind der einzelnen Schule vorbehalten. Die Rolle des Staates beschränkt sich auf die Festlegung der rechtlichen Rahmenbedingungen und einiger Mindeststandards (z. B. für den Erwerb eines Abschlusses), deren Erfüllung Voraussetzung für die staatliche Anerkennung einer Schule ist. Beibehalten werden soll dagegen die Finanzierung der akkreditierten Schulen (die auch Privatschulen sein können) aus öffentlichen Mitteln (von Bund, Staat und Kommunen), die über ein vom Staat in jedem Schulbezirk einzurichtendes „Choice Office“ abgewickelt wird. Bemessungsgrundlage für die Mittelzuweisung ist die Zahl der Schüler/innen einer Schule. Der vom Schulbezirk bereitzustellende Mindestbetrag pro Schüler/in wird vom Staat festgelegt. Dieser Betrag kann vom Schulbezirk, nicht jedoch aus Mitteln der Eltern aufgestockt werden. Vorgeschlagen wird, benachteiligte Schüler/innen mit einem höheren „Stipendium“ auszustatten, um den Schulen einen Anreiz zu bieten, sie als Klienten zu gewinnen. Die bisher praktizierten Formen des horizontalen und vertikalen Finanzausgleichs sollen unter den Bedingungen des neuen Systems weitgehend fortgeführt werden. Eltern und Schüler/innen haben das Recht, jede Schule in einem Bundesstaat zu wählen. Die Kosten des Schülertransports werden ebenfalls aus öffentlichen Mitteln finanziert. Zur Unterstützung der Schulwahlentscheidung ist die Einrichtung eines Parent Information Center im Choice Office vorgesehen, wobei *ein* Informationsgespräch für die Eltern obligatorisch sein soll.

3. Kritik an der Studie von Chubb/Moe und der propagierten Marktsteuerung im Schulwesen

Einzelschulische Autonomie, Wettbewerb und Schulwahlfreiheit, die drei konstitutiven Merkmale des Marktsteuerungsmodells von CHUBB/MOE, sind nicht an das Vorliegen von Marktbedingungen gebunden; sie sind ebenso unter den

Bedingungen eines politisch-bürokratischen Steuerungssystems realisierbar, auch wenn sie dort im Blick auf die Beachtung übergeordneter Effizienz- und Chancengleichheits-Ziele Einschränkungen durch das politisch-administrative System unterliegen. Das staatliche Schulwesen in den USA liefert dafür genügend Beispiele. Zahlreiche Schulbezirke haben in den letzten Jahren Maßnahmen zur Dezentralisierung und Stärkung der einzelschulischen Autonomie durch Formen des „school based management“ eingeleitet (vgl. MALEN/OGAMA/KRANZ 1990). Ebenso sind vielerorts Schulwahlfreiheit und Wettbewerb verwirklicht worden. Mittlerweile existieren bereits in 35 Bundesstaaten Schulwahlprogramme in den unterschiedlichsten Varianten. Gemeinsam ist ihnen, daß die Schüler nicht mehr verpflichtet sind, die nächstgelegene öffentliche Schule in ihrem Wohnbezirk zu besuchen. Unterschiede bestehen im Umfang der gewährten Wahlfreiheit: Die Schulwahlmöglichkeiten können sich auf einen Schulbezirk, auf mehrere Bezirke oder sogar – wie in Minnesota – auf den gesamten Bundesstaat beziehen (vgl. ROSENBERG 1989).

Häufig finden innovative Schulkonzepte Eingang in die Schulwahlprogramme. Besondere Bedeutung haben dabei „Magnetschulen“ erlangt, Schulen mit einem speziellen curricularen oder pädagogischen Profil, die Angebotsvielfalt und Schulwahlfreiheit mit dem Ziel der Rassendesegregation zu verbinden suchen (vgl. WEISS 1991). Das Beispiel der Magnetschulen widerlegt im übrigen die These von CHUBB/MOE, im staatlichen Schulwesen seien auf Qualitätsverbesserung zielende Reformmaßnahmen zum Scheitern verurteilt. Diese Schulen zeichnen sich nicht nur durch eine überdurchschnittliche Leistungswirksamkeit aus (vgl. BLANK et al. 1983), sondern haben sich auch als wirkungsvolles Instrument zur schulischen Rassendesegregation bewährt (vgl. ROSSELL/CLARKE 1987).

Solche und ähnliche Reformmaßnahmen gehen CHUBB/MOE jedoch nicht weit genug. Sie brächten nur punktuelle Verbesserungen, die lediglich einer Minderheit zugute kämen. Auch verhindere bei den staatlich initiierten Reformkonzepten die eingeschränkte einzelschulische Handlungsautonomie eine den differenzierten Nachfragerpräferenzen entsprechende Angebotsvielfalt. Speziell gegen Magnetschulen wird – nicht unbegründet – vorgebracht, sie verschafften sich aufgrund ihrer besonderen Marktposition Vorteile auf Kosten der herkömmlichen Nachbarschaftsschulen, denen sie die fähigsten Schüler und Lehrer entzögen. CHUBB/MOE verweisen damit auf Wettbewerbsfolgen, die auf dem von ihnen favorisierten „deregulierten“ Bildungsmarkt noch deutlicher in Erscheinung treten dürften. Während nämlich in einem demokratischer Kontrolle unterliegenden staatlichen Schulwesen solchen Entwicklungen durch Intervention des politisch-administrativen Systems entgegengewirkt werden kann (wie im Falle der Magnetschulen geschehen – vgl. WEISS 1989, S. 17 ff.), fehlt in einem marktgesteuerten System ein entsprechendes Korrektiv, weil „externe Effekte“ nicht in das Kosten-Nutzen Kalkül der Anbieter und Nachfrager eingehen. Das Beispiel lokaler Bildungsmärkte mit konkurrierenden Magnetschulen und Nachbarschaftsschulen belegt augenfällig, daß die Kräfte des Marktes keineswegs zum Wohle aller wirken, daß es der Wettbewerbsideologie nach nicht nur Gewinner, sondern auch Verlierer geben muß. Wer die Verlierer sein werden, läßt sich dann ziemlich exakt vorhersagen, wenn für die Anbieter unterschiedliche Wettbewerbsbedingungen herrschen.

Und diese Unterschiede sind vielfach standortbedingt, d. h. von Faktoren abhängig, auf die die einzelne Schule keinen Einfluß hat, wie z. B. die Sozialstruktur des Einzugsbereichs. Wie schwer es Schulen mit einem sozialstrukturell ungünstigen Umfeld haben, sich im Wettbewerb mit standortbegünstigten Schulen zu behaupten, verdeutlichen Untersuchungen aus Schottland (ADLER/PETCH/TWEEDIE 1989). Die Einführung von Schulwahlfreiheit für Eltern und Schüler durch den Education Act von 1981 hatte vor allem bei Schulen in sozialen Brennpunkten einen bedeutsamen Schülerschwund zur Folge. Aus gesamtsystemischer Sicht hat die Verschärfung der Problemlage an den standortbenachteiligten Schulen die interschulische Chancengleichheit verstärkt. Wegen der Unterauslastung dieser Schulen als Folge des Nachfragerückgangs sind zudem effizienzmindernde Kostennachteile entstanden.

In einem in gesellschaftlicher Verantwortung stehenden Schulwesen begründen solche negativen Systemwirkungen staatliche Interventionen. Darin unterscheidet es sich fundamental von einem nach marktwirtschaftlichen Prinzipien organisierten Schulwesen. Wie problematisch die unkritische Übertragung der Wettbewerbsideologie auf den Bildungsbereich ist, zeigt sich darin, daß die „Marktantwort“ auf einzelschulische Problemsituationen (unabhängig davon, ob sie eigen- oder fremdverschuldet sind) und den daraus resultierenden Attraktivitätsverlust einer Schule stets „exit“ (HIRSCHMANN) heißt, ungeachtet der Tatsache, daß sich mit der Abwanderung engagierter Eltern (bei denen die Wechselbereitschaft am größten ist) die Problemlösungsfähigkeit der Schule erheblich mindert. Die Marktlogik, wonach das Marktsignal „Klientenverlust“ die Schule zu besonderen Anstrengungen veranlasse, um im Wettbewerb mit anderen Schulen bestehen zu können, wird damit ad absurdum geführt.

Besonders schwerwiegend ist der Einwand, daß CHUBB/MOE den Leistungsvorteil von Schulen des privaten Sektors auf die völlig anders gelagerte Situation eines vollständig deregulierten und dezentralisierten Schulsystems extrapolieren und als Beweis für die Überlegenheit der Marktsteuerung deuten. Die von ihnen gefundenen Zusammenhänge beziehen sich auf die spezifische Konstellation des gegenwärtigen „Mischsystems“ in den USA mit einem Privatschulanteil von etwa 25 Prozent und einem Privatschüleranteil von 12 Prozent. Der daraus resultierende besondere Status der Privatschulen und ihre ausgewählte Klientel¹ verschaffen ihnen einen effektivitätsrelevanten Vorteil. Wie die Situation in einem Schulsystem aussähe, in dem für sämtliche Schulen Marktbedingungen herrschten, läßt sich anhand der von CHUBB/MOE gefundenen Ergebnisse nicht vorhersagen. So meint denn auch WITTE (1991, S. 30): ... „the current differences between public and private schools are so extreme... , that any anticipated hybrid that would emerge from a wide-open choice

1 Wie gravierend die Unterschiede in der Klientenstruktur sind, zeigt der Vergleich des SES-Index (Schulmittelwerte) zwischen staatlichen und katholischen Schulen des HSB-Sample (Witte 1991, S. 28 u. Tabelle 10): Von den katholischen Schulen fallen nur etwa zwei Prozent in das untere, über 57 Prozent dagegen in das obere SES-Quartil, in den Vororten der Städte, dem vorherrschenden Standort der katholischen Schulen, sind es sogar 70 Prozent. Von den staatlichen Schulen gehören nur knapp 10 Prozent dem oberen SES-Quartil an, in ländlichen Regionen sind es nur etwas mehr als zwei Prozent. Der Anteil staatlicher Schulen mit niedrigem SES-Index ist mit 42 Prozent in den Innenstädten am größten.

plan, such as that proposed by Chubb and Moe, would simply drop us into a whole new world; a world current research can tell us nothing about.“

Fraglich ist insbesondere, ob es zu der von CHUBB/MOE erwarteten Anhebung des Qualitätsniveaus des gesamten Schulsystems kommen würde (vgl. CHUBB/MOE 1990, S. 309, Anmerkung 53). Erfahrungen aus anderen Bereichen, nicht zuletzt auch aus dem amerikanischen Hochschulsektor (vgl. PFAFF 1985), belegen, daß Wettbewerb erhebliche Varianzen in der Leistungsqualität zuläßt. Darin kommt die Tatsache zum Ausdruck, daß sich die „Absatzpolitik“ konkurrierender Anbieter nicht bloß auf die Produktqualität, sondern auch auf die Preise, das Leistungsprogramm, die Konditionen etc. bezieht. Mit dieser Differenzierung reagieren die Anbieter auf differente Nachfragerpräferenzen.

Dazu vorliegende empirische Befunde aus dem Schulbereich zeigen, daß sich Eltern mit ihren Schulwahlentscheidungen keineswegs immer an der Leistungswirksamkeit einer Schule orientieren, wie die Marktapologeten unterstellen. Bei einem Großteil der Eltern bestehen vielmehr ausgeprägte Präferenzen für wohnortnahe Schulangebote. So zeigte z. B. der Modellversuch mit „Bildungsgutscheinen“ in Alum Rock/Kalifornien, daß über 70 Prozent der nach ihrem Schulwahlverhalten befragten Eltern den Schulstandort als ausschlaggebendes Kriterium nannten (BRIDGE/BLACKMAN 1978). Ein ähnliches Bild vermitteln auch andere Befragungen (vgl. MADDAUS 1990). Es überrascht denn auch nicht, daß in Minnesota, dem ersten Bundesstaat in den USA mit landesweiter Schulwahlfreiheit, nach Einführung des Open-Enrollment Programm bislang jährlich weniger als ein Prozent der Schüler an eine Schule außerhalb ihres Wohnbezirks wechselte (MEYERS/SCHWARTZ 1990).

Selbst für die Gruppe der „aktiv“ wählenden Eltern, die sich eingehend über das „Marktangebot“ informieren und sich oftmals für eine Schule außerhalb ihres Wohngebiets entscheiden, scheinen Leistungskriterien für die Schulwahl eher von nachrangiger Bedeutung zu sein. Darauf deuten die Befunde der bereits erwähnten schottischen Studie hin (ADLER/PETCH/TWEEDIE 1989). Sie zeigen, daß für viele Eltern schulische „Prozeßmerkmale“, die ihnen für das Wohlbefinden ihrer Kinder bedeutsam erschienen, offenbar wichtiger waren als „Produktkriterien“ wie Testergebnisse und vergebene Abschlüsse. Als wesentlich für die Schulwahl erwies sich auch die Intention der Eltern, ihre Kinder in das gewünschte Sozialmilieu zu plazieren. Auf die Wichtigkeit dieses Motivs verweisen auch die Ergebnisse einer von METZ (1986) vorgenommenen Bildungsmarkt-Analyse in einer amerikanischen Großstadt. Der Vergleich von drei konkurrierenden Magnetschulen ergab eine deutliche Präferenz der Eltern für die einzige selektive Schule mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil von Schülern der oberen Sozialgruppen, obwohl diese Schule bei einer Reihe von Evaluationskriterien (Curriculum, extracurriculare Aktivitäten, soziale Beziehungen) schlechter abschnitt als die beiden anderen Schulen.

Daß bei Schulwahlentscheidungen in vielfältiger Weise Statusmerkmale ins Spiel kommen, ist hinreichend belegt. Sie manifestieren sich in der „asymmetrischen Informiertheit“ der Bildungsnachfrager ebenso wie in schichtspezifischen Selektionskriterien (vgl. MADDAUS 1990). Mit der im Modell von CHUBB/MOE vorgesehenen Einrichtung eines Parent Information Center und einer einmaligen obligatorischen Beratung der Eltern soll eine Korrektur der

sozialschichttypischen Verhaltensmuster bei der Schulwahl erreicht werden. Es ist jedoch fraglich, ob diese Maßnahme ausreicht, die zwischen den verschiedenen Sozialgruppen bestehenden Unterschiede in den Transaktionskosten, die mit einer aktiven Schulwahl verbunden sind, zu nivellieren.

Die empirisch ermittelten Schulwahlkriterien der Eltern stehen in auffallendem Kontrast zu der Verhaltensannahme des Bildungsmarktmodells. Allerdings darf nicht übersehen werden, daß die vorliegenden Untersuchungen das Nachfragerverhalten in staatlichen Schulsystemen mit einer eingeschränkten Anbieterautonomie erfassen. Nicht auszuschließen ist, daß sich unter den Bedingungen eines marktgesteuerten Schulwesens (bei einzelschulischer Autonomie) mit einer größeren Angebotsreagibilität und -diversität ein anderes Nachfragerverhalten herausbildet.

Dann gewinnen aber die Bedenken jener Kritiker des Bildungsmarktmodells an Gewicht, die auf die möglichen gesellschaftlich dysfunktionalen Wirkungen eines hinsichtlich verschiedener Dimensionen segregierten Schulwesens verweisen (z. B. LEVIN 1980, 1991). Für CHUBB/MOE stellt dies kein diskussionsbedürftiges Problem dar, weil Schulen nach ihrem Verständnis in erster Linie Agenten der Familie und nicht der Gesellschaft sind. In einem marktgesteuerten Bildungswesen gilt die Regel, daß keiner der Beteiligten Entscheidungen für „die Gesellschaft“ trifft, sondern alle nur für sich selbst im Blick auf ihre individuelle Wohlfahrt entscheiden. Diese Position mag ihre Rechtfertigung aus dem „postmodernen Individualismus“ beziehen, sicherlich jedoch nicht aus der historischen Genese staatlicher Schulsysteme – auch und gerade nicht des von der „Schmelztiegel-Ideologie“ getragenen amerikanischen Systems.

Selbst wenn man sich dieser Sichtweise anschließt und nur eine individualistisch definierte Funktionalität von Schule gelten läßt, bleibt das Faktum bestehen, daß die Wohlfahrt des einzelnen auch von den Handlungen anderer abhängt. Schulwahlentscheidungen können aus der Sicht der einzelnen Eltern und Schüler ein unerwünschtes – weil den individuellen Nutzen beeinträchtigendes – Gesamtergebnis hervorbringen (z. B. eine ungünstige soziale Zusammensetzung der Schülerschaft, überfüllte Schulen), dessen vorherige Kenntnis sie zu einer anderen Entscheidung veranlaßt hätte. Auch in einem marktgesteuerten Schulsystem müssen deshalb Wohlfahrtseinbußen hingenommen werden. Diese Einbußen sind nun aber nicht „gleichverteilt“. Für manche Eltern und Schüler ist bereits die Wahl bestimmter präferierter Bildungsangebote wegen bestehender Selektionsmechanismen von vornherein ausgeschlossen. Solche Mechanismen sind ein konstitutives Element eines marktgesteuerten Schulwesens. Ihre Notwendigkeit ergibt sich daraus, daß die Klienten der Bildungsanbieter zugleich „Mitproduzenten“ sind: Qualität und Reputation einer Schule hängen nicht unerheblich davon ab, wer ihre Klienten sind. Der amerikanische Privatschul Sektor liefert ein anschauliches Beispiel dafür, welche Maßnahmen die einzelnen Schulen aus dieser Einsicht heraus ergreifen, um z. B. leistungsschwache und schwierige Schüler fernzuhalten (vgl. WITTE 1991, Tabelle 11). Der evidenten Benachteiligung bestimmter Schülergruppen als Folge der bildungsmarktspezifischen Klientenselektion versuchen CHUBB/MOE durch Schaffung von monetären Anreizen für Schulen zu begegnen, die sich gezielt dieser Gruppen annehmen. Auch in diesem Punkt mißtrauen sie demnach den Selbstregulierungskräften des Marktes.

Wenn CHUBB/MOE weiterhin in ihrem Modell auf den Preismechanismus (zur Regulierung von Angebot und Nachfrage) verzichten und die institutionelle Finanzierung durch den Staat beibehalten wissen wollen, dann schließen sie sich ungewollt der herrschenden Meinung an, daß es sich bei Bildung um ein nur beschränkt „marktfähiges“ Gut handelt. Sie erkennen damit implizit – abweichend von ihrer offiziellen normativen Position – die Bedeutsamkeit sozialer Bildungserträge an, auf die sich die Begründung eines öffentlich finanzierten Schulwesens dominant stützt. Aus diesem Finanzierungsmodus leitet sich aber zugleich die Forderung nach demokratischer Kontrolle ab. Die Arbeit von CHUBB/MOE gibt keinen Anlaß, von dieser Forderung abzurücken.

Literatur

- ADLER, M./PETCH, A./TWEEDIE, J.: Parental choice and education policy. Edinburgh: Edinburgh University Press 1989.
- BLANK, R. K. et al.: Survey of magnet schools: Analyzing a model for quality integrated education. Washington, D. C.: J. H. Lowry and Associates and Abt Associates 1983.
- BRIDGE, R. G./BLACKMAN, J.: A study of alternatives in American education, Vol. 4: Family choice in schooling. Santa Monica, Cal.: Rand Corporation 1978.
- CHUBB, J. E./MOE, T. M.: Politics, markets, and America's schools. Washington, D. C.: The Brookings Institution 1990.
- COLEMAN, J. S./HOFFER, T./KILGORE, S.: High school achievement: Public, catholic, and private schools compared. New York: Basic Books 1982.
- COLEMAN, J. S./HOFFER, T.: Public and private high schools. The impact of communities. New York: Basic Books 1987.
- GLENNERSTER, H.: Quasi-markets for education. In: *The Economic Journal* 101 (1991), S. 1268–1276.
- HEGELHEIMER, A.: Auch in Bildung und Wissenschaft mehr Wirtschaftlichkeit durch Marktmodelle? In: LETZELTER, F./REINERMANN, H. (Hrsg.): *Wissenschaft, Forschung und Rechnungshöfe*. Berlin 1981, S. 351–375.
- LEVIN, H. M.: Educational vouchers and social policy. In: GUTHRIE, J. W. (Hrsg.): *School finance policies and practices. The 1980s: A decade of conflict*. Cambridge, Mass.: Ballinger 1980, S. 235–263.
- LEVIN, H. M.: The economics of educational choice. In: *Economics of Education Review* 10 (1991) 2, S. 137–158.
- MADDAUS, J.: Parental choice of school: What parents think and do. In: CAZDEN, C. B. (Hrsg.): *Review of Research in Education* 16 (1990), S. 267–295.
- MALEN, M./OGAWA, R. T./KRANZ, I.: What do we know about school-based management? A case study of the literature – a call for research. In: CLUNE, W. H./WITTE, I. F. (Hrsg.): *Choice and control in American education, Vol. 2: The practice of choice, decentralization and school restructuring*. London u. a.: Falmer Press 1990, S. 289–342.
- METZ, M. H.: *Different by design*. New York, London: Routledge & Kegan Paul 1986.
- MYERS, W./SCHWARTZ, M.: State of choice. Minnesota leads the nation in public school options. In: *Policy Review*, 54 (1990), S. 67–69.
- PRAFF, M.: Finanzierung und Wettbewerb der privaten und öffentlichen Hochschulen. In: G. BRINKMANN (Hrsg.): *Probleme der Bildungsfinanzierung*. Berlin 1985, S. 235–333.
- RECKTENWALD, H. C.: *Markt und Staat*. Göttingen 1980.
- ROSENBERG, B.: Public school choice: Can we find the right balance? In: *American Education*. 1989, S. 8–14 u. 40–45.
- ROSSEL, C. H./CLARKE, R. C.: *The carrot or the stick in school desegregation policy? A report to the National Institute of Education*. Washington D. C. 1987.
- RUTER, M. et al.: *Fünfzehntausend Stunden*. Weinheim u. Basel: Beltz 1980.
- TIMMERMANN, D.: *Bildungsmärkte oder Bildungsplanung: eine kritische Auseinandersetzung mit*

- zwei alternativen Steuerungssystemen und ihren Implikationen für das Bildungswesen. Mannheim: Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung 1985.
- TWEEDIE, J.: Should market forces control educational decision making? In: American Political Science Review 84 (1990) 2, S. 549–567.
- WEISS, M.: Der „Dritte Sektor“ im Bildungsbereich: Zum Stand der Forschung I. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1988.
- WEISS, M.: Zum Konzept der Magnet-Schule in den USA. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 6 (1989), 1, S. 3–28.
- WEISS, M.: Schulreform in den USA. In: Die Deutsche Schule 83 (1991) 3, S. 360–372.
- WIRRE, J.F.: Understanding high school achievement: after a decade of research, do we have any confident policy recommendations? Paper prepared for the 1990 Annual Meeting of the American Political Science Association, San Francisco, August 30–September 2, 1990.
- WOLF, C.: Markets or governments: Choosing between imperfect alternatives. Cambr., Mass.: The MIT Press 1988.

Abstract

Some English-speaking countries witnessed a reorientation in educational policy in recent years influenced by the market ideology. The newly published book by JOHN E. CHUBB and TERRY M. MOE "Politics, Markets, and America's Schools" has gained special importance for the scholarly support of this development. The authors claim to have found empirical evidence for the superiority of a market-regulated school system. In this contribution their study is subjected to critical scrutiny. The confrontation of their conclusions with empirical results from other studies challenges the assumptions of the "market solution" in education.

Anschrift des Autors:

Dr. rer. oec. Manfred Weiß, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, Postfach 900280, W-6000 Frankfurt 90.