

Herausgegeben von

Tina Hascher
Universität Salzburg,
Salzburg, Österreich

Marianne Horstkemper
Universität Potsdam,
Potsdam, Deutschland

Wolfgang Melzer
TU Dresden,
Dresden, Deutschland

Ivo Züchner
Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung,
Frankfurt, Deutschland

Heiner Ullrich • Susanne Strunck

Private Schulen in Deutschland

Entwicklungen –
Profile –
Kontroversen

 Springer VS

Heiner Ullrich
Johannes Gutenberg-Universität,
Mainz, Deutschland

Susanne Strunck
Universität Duisburg-Essen,
Essen, Deutschland

ISBN 978-3-531-18230-8
DOI 10.1007/978-3-531-94247-6

ISBN 978-3-531-94247-6 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Einbandentwurf: KünkelLopka GmbH, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	7
I. Private Schulen in Deutschland – Entwicklungen und Diskurse	9
<i>Heiner Ullrich, Susanne Strunck</i> Private Schulen in Deutschland – Entwicklungen und Diskurse	11
II. Private Schulen in Deutschland: Trägerschaften, Profile, Forschung... 27	
<i>Clauß Peter Sajak</i> Schulen in katholischer Trägerschaft.....	29
<i>Annette Scheunpflug</i> Schulen in evangelischer Trägerschaft	41
<i>Heiner Ullrich</i> Freie Waldorfschulen.....	61
<i>Gudula Meisterjahn-Knebel, Patricia Eck</i> Montessori-Schulen	79
<i>Jutta Wiesemann, Klaus Amann</i> Freie Alternativschulen.....	97
<i>Sabine Hornberg</i> Internationale Schulen	117
<i>Yalız Akbaba, Susanne Strunck</i> Deutsch-türkische Schulen in Deutschland: Ein kontroverser Diskurs.....	131

III. Private Schulen – weiterführende Perspektiven.....	141
<i>Hermann Avenarius</i>	
Verfassungsrechtliche Grenzen der Expansion der Privatschulen.....	143
<i>Margret Kraul</i>	
Privatschulen: Entwicklung in einer Region – eine erste Feldvermessung.....	165
<i>Manfred Weiß</i>	
Bessere Qualität der Schulbildung durch Privatschulen?	189
<i>Silvia Avram, Jaap Dronkers</i>	
Social Class Dimensions in the Selection of Private Schools: A cross-national analysis using PISA.....	201
<i>Anja Gibson, Werner Helsper</i>	
Erziehung und Bildung der „Auserwählten“ – Privatschulen und deren „Elite“-Anspruch	225
<i>Johannes Giesinger</i>	
Elterliche Freiheit und Bildungsgerechtigkeit – Privatschulen in der liberalen Demokratie	247
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	263
Anhang.....	265

Einleitung

Im deutschen Bildungswesen ist gegenwärtig auf nahezu allen Stufen ein Anstieg der Nachfrage nach privaten Schulen zu konstatieren. Die Schülerschaft an allgemeinbildenden Privatschulen ist seit Anfang der neunziger Jahre um mehr als die Hälfte auf ca. 8% angewachsen. Dieser „Privatschul-Boom“ stellt eine neue, vierte Etappe in der Entwicklung des deutschen Privatschulwesens dar. In den ersten drei Jahrzehnten der alten Bundesrepublik geschah im Wesentlichen eine Konsolidierung des kirchlichen Schulwesens. Die achtziger Jahre waren durch das Wachstum von Schulen der alten Reformpädagogik, insbesondere der Waldorfschulen gekennzeichnet. In den neunziger Jahren kam es in großem Umfang zu Neugründungen von Montessori-Schulen und von Schulen der neuen Reformpädagogik (insbes. der Freien Alternativschulen), von evangelischen Schulen – vor allem im Osten – und von Internationalen Schulen in den großstädtischen Ballungsräumen. Nach der Jahrtausendwende hält das Wachstum dieser Schulformen an, wird aber von der Ausbreitung einer neuen Gruppe von Privatschulen mit bilingualen und ganztägigen Profilen begleitet. Mittlerweile treten auch die ersten ethnisch motivierten Privatschulen auf den Plan, z.B. türkische Gymnasien oder Initiativen für islamische Grundschulen.

Der durch die internationalen Leistungsvergleichsstudien verstärkte Effizienzgedanke scheint die traditionellen Motive der Präferenz von Privatschulen – die Sicherung religiös-weltanschaulicher Wertorientierungen, die Reproduktion sozialer Eliten, die Etablierung reformpädagogischer Konzepte – überholt und abgedrängt zu haben. Auf dem größer werdenden Markt der freien Schulwahl treten immer mehr Eltern mit hohen Qualitätsansprüchen als „Schulkonsumenten“ auf, funktionalisieren die gewählte Schule für ihr „Bildungsprojekt Kind“ und sichern zugleich durch die mit der Schulwahl verbundene Distinktion von der Staatsschule für Jedermann ihre traditionellen oder neue gesuchten soziokulturellen Zugehörigkeiten.

Die Rolle von Privatschulen im deutschen Bildungswesen ist in den letzten Jahren und Jahrzehnten immer wieder zum Gegenstand bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Kontroversen geworden. Für die einen sind Schulen in freier Trägerschaft Garanten demokratischer Vielfalt, unentbehrliche Initiativen demokratischer Freiheit und pädagogischer Innovation sowie Schulen mit höherer pädagogischer Qualität und besseren Schülerleistungen; für die anderen bedeuten Privatschulen dagegen Katalysatoren sozialer Ungleichheit und exklu-

In: Bos, W. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 14. Weinheim/München: Juventa, S. 195-219.

Elterliche Freiheit und Bildungsgerechtigkeit – Privatschulen in der liberalen Demokratie

Johannes Giesinger

Die modernen Industriestaaten beruhen auf einem rechtlich-politischen Fundament, welches einerseits einem Verbot von Privatschulen klar entgegensteht, andererseits aber Vorbehalte ihnen gegenüber nährt. Betrachten wir zuerst, was innerhalb des liberaldemokratischen Denkrahmens, der für unsere Gesellschaften prägend ist, gegen ein Verbot von Privatschulen spricht: „Educational choice“, schreibt der amerikanische Philosoph Rob Reich (2007, 724), „is not merely justifiable but actually morally required in liberal society. The liberty-based arguments are, I believe, the fundamental grounds of educational choice.“ Weil Eltern Wahlfreiheit im Bereich der Bildung zugestanden werden muss, so Reich, kommt ein Verbot von Privatschulen nicht in Frage.¹

Eine andere Auffassung vertritt der britische Philosoph Adam Swift, der pointiert für die Abschaffung der Privatschulen in seinem Land argumentiert: „My claim is that [...] being free to send your kid to a private or selective school is just not that important“ (Swift 2003, 70). Gemäß Swift gibt es keine Grundlage dafür, ein moralisches *Recht* auf Wahlfreiheit im Schulbereich zu postulieren. Er lehnt die Vorstellung, dass Eltern spezifische Rechte oder Freiheiten zugestanden werden sollten, keineswegs ab, bestreitet aber, dass diese auf den Bereich der Bildung zu beziehen sind. Er führt aus: „Those who assert that parents have a right to go private, and defend that right by appealing to the value of indi-

¹ Reich bezieht sich u.a. auf ein amerikanisches Gerichtsurteil aus dem Jahre 1925. Im Fall *Peirce vs. Society of Sisters* sprach das Oberste Gericht der Vereinigten Staaten einer katholischen Gemeinschaft das Recht zur Führung eigener Schulen zu. Das „vorrangige Recht“ der Eltern, über die schulische Bildung zu bestimmen, ist auch in der UNO-Menschenrechtserklärung festgeschrieben (Art. 26, Absatz 3). In der Europäischen Menschenrechtskonvention (Artikel 18, Zusatzartikel 2) heißt es: „Der Staat hat bei Ausübung der von ihm auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen“. Das deutsche Grundgesetz erwähnt explizit ein „Recht zur Errichtung privater Schulen“ (Artikel 7, Absatz 4).

vidual freedom, need to show why that particular freedom is so important. More particularly, they need to show why we should respect *that* freedom when respecting it has such a serious downside for those who are thereby disadvantaged“ (ebd.). Das Freiheits-Argument für Privatschulen steht, wie hier deutlich wird, in Konflikt mit Gerechtigkeitserwägungen – gewissermaßen einem Gerechtigkeits-Argument gegen Privatschulen.² Swift meint nicht, elterliche Freiheit sei in jedem Fall der Gerechtigkeit unterzuordnen. Seine Auffassung lautet, dass ein bestimmter Aspekt dieser Freiheit – die Freiheit der Schulwahl – kein sonderlich großes Gewicht hat. Wenn die Ausübung dieser Freiheit, wie in England oder den USA, gravierende Benachteiligungen für gewisse Individuen und soziale Gruppen nach sich zieht, verdient sie gemäß Swift keinen besonderen Schutz. Die Benachteiligungen ergeben sich, wie Swift erläutert, insbesondere aus dem positionalen Wert von Bildung: Im Wettbewerb um soziale Positionen ist nicht nur von Belang, wie gut jemand absolut gesehen gebildet ist, sondern auch, wie er im Vergleich zu anderen steht. Private Bildungsinvestitionen erlauben es Eltern, ihren Kindern einen positionalen Vorteil zu verschaffen. Indem diese eine bessere Bildung erhalten, werden andere in den Nachteil versetzt (vgl. auch Brighthouse/Swift 2006a).

Auf dieser Basis lässt sich die Forderung nach gleicher Bildung (oder gleichen Bildungschancen) formulieren: Da jede Bildungsungleichheit positionale Bedeutung haben kann, ist nur eine Gleichverteilung von Bildung als gerecht zu betrachten. Zum Kreis der Bildungs-Egalitaristen ist neben Swift und Brighthouse auch Reich zu zählen (vgl. Koski/Reich 2007). Es ist also keineswegs so, dass dieser die elterliche Freiheit auf Kosten der Bildungsgerechtigkeit verteidigen möchte. Ähnlich äußerte bereits John Rawls (1971/1975; 1993/1998), dessen Werk nach wie vor großen Einfluss auf die philosophische Gerechtigkeitsdebatte ausübt, Sympathie für private Bildung, ohne aber sein (egalitaristisches) Verständnis von Chancengleichheit aufzugeben. Die Vertreterinnen nicht-egalitaristischer Positionen in der Frage der Bildungsgerechtigkeit – wie Elizabeth Anderson (2004; 2007) und Debra Satz (2007; 2008) – wenden sich ohnehin entschieden gegen das Ansinnen, private Bildungsinvestitionen zu verbieten.

Im Folgenden möchte ich unterschiedliche Konzeptionen von elterlicher Freiheit und von Bildungsgerechtigkeit in ihrem Verhältnis zueinander diskutieren. Der Rahmen, in dem sich meine Ausführungen bewegen, wurde bereits umrissen – es ist die aktuelle englischsprachige Moral- und Erziehungsphilosophie. Deren Problemstellungen und Lösungsansätze, die von der starken Stellung

² Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf dieses Argument für die Beschränkung der elterlichen Freiheit. Andere liberaldemokratische Begründungen für eine Beschränkung elterlicher Rechte (z.B. ein kindliches Interesse an der Entwicklung der Fähigkeit zur Autonomie oder die Sorge um den sozialen Zusammenhalt) werden hingegen nur angedeutet (v. a. in Abschnitt 1.2).

von Privatschulen im englischsprachigen Raum geprägt sind, können nicht unbeachtet auf deutsche Verhältnisse übertragen werden. Jedoch weisen die verwendeten Argumentationsmuster, insofern sie in allgemeiner Weise mit der Deutung und Gewichtung liberaldemokratischer Werte befasst sind, in ihrer Relevanz über partikuläre Kontexte hinaus.³

Der erste Teil unterscheidet verschiedene Konzeptionen elterlicher Freiheit, während der zweite diese mit unterschiedlichen Auffassungen von Bildungsgerechtigkeit in Verbindung bringt. Die Ergebnisse dieser Ausführungen werden abschließend auch auf die Situation in Deutschland bezogen.

1 Aspekte elterlicher Freiheit

Es ist unbestritten, dass Eltern in der Gestaltung der Beziehung zu ihren Kindern gewissen Freiheiten oder Rechten zugesprochen werden sollen. Unklar ist, wie weit diese Freiheiten gehen sollen, und in welcher Weise sie zu begrenzen sind. Offen ist auch, wie sie genau zu begründen sind. Aus den jeweiligen Begründungen lassen sich Schlüsse über den Umfang und legitime Beschränkungen dieser Freiheiten gewinnen. Ich möchte zunächst zwei verschiedene Konzeptionen elterlicher Freiheit in den Blick nehmen: Nach der ersten ist elterliche Freiheit von Bedeutung, weil sie das elterliche Interesse an der Entwicklung emotionaler Nahbeziehungen zu den Kindern schützt (1.1). Nach der zweiten Auffassung müssen Eltern gewisse Freiheiten zugesprochen werden, damit sie ihre Werthaltungen an die Kinder weitergeben können (1.2). Die Diskussion der zweiten Auffassung bringt einen weiteren Aspekt elterlicher Freiheit ins Spiel – das Recht, nach eigenen Gutdünken private Bildungsinvestitionen zu tätigen (1.3).

1.1 Die Freiheit zur Gestaltung emotionaler Nahbeziehungen

Die erste Konzeption wird aktuell von Harry Brighthouse und Adam Swift (ausführlich 2006b; vgl. auch Shoeman 1980), vertreten. Diese Autoren leiten elterliche Rechte aus elterlichen Interessen ab. Ihr Vorgehen ist in diesem Sinne „el-

³ Die im Folgenden diskutierten Positionen sind dem (links-)liberalen Mainstream der englischsprachigen Moralphilosophie zuzuordnen. Es ist also keine Gegenüberstellung von konservativen, „neoliberalen“ oder „libertären“ Auffassungen auf der einen und linken, marxistisch angehauchten Sichtweisen auf der anderen Seite zu erwarten. Die aktuelle philosophische Diskussion ist gerade deshalb beachtenswert, weil sie keine simplen ideologischen Zuschreibungen erlaubt.

tern-zentriert“, wobei ihnen nicht vorzuwerfen ist, sie würden die Interessen von Kindern vernachlässigen.

Die Grundidee ist, dass Erwachsene ein Interesse haben, emotionale Nahbeziehungen zu Kindern zu entwickeln. Die Beziehung zu eigenen Kindern ist demnach nicht nur mit besonderen Belastungen verbunden, sondern bringt auch spezifische Formen von Glück mit sich. Das Glück, welches sich aus dem Zusammenleben mit Kindern ergibt, kann gemäß diesen Autoren in keiner anderen Art menschlicher Beziehung erfahren werden.

Die Eltern-Kind-Beziehung, so führen sie aus, sei von der besonderen Verletzlichkeit des Kindes und der spezifischen Verantwortung der Eltern gekennzeichnet. In diesem Rahmen könnten Kinder und Eltern eine besondere Form emotionaler Nähe erfahren: „The love one receives from one’s children, [...] especially in the early years, is spontaneous and unconditional, and, in particular, outside the rational control of the child. She shares herself unself-consciously with the parent, revealing her enthusiasms and aversions, fears and anxieties, in an uncontrolled manner“, schreiben Brighouse und Swift (2006b, 93). Nicht nur die Liebe, die kleine Kinder ihren Eltern entgegenbringen, ist eine besondere Quelle elterlichen Glücks, sondern auch die elterliche Liebe für ihre Kinder: „There is the enjoyment of the love (both the child’s for oneself and one’s own for the child) and the delight in the observations the child makes about the world; the pleasure (and sometimes dismay) of seeing the world from the child’s perspective; enjoyment of her satisfaction in her successes, and of being able to console her in her disappointments“ (ebd., 94). Auf dieser Grundlage gelangen die Autoren zu dem anfangs erwähnten Schluss: „The challenge of parenting is something adults have an interest in facing, and it is that interest that grounds fundamental parent rights over their children“ (ebd., 96). Als *fundamental* sind diese Rechte zu sehen, weil sie gegen anderweitige normative Erwägungen ins Feld geführt werden können. Ein elterliches Recht stellt einen individuellen Anspruch dar, welcher größeres Gewicht hat als die Idee der Chancengleichheit oder die Forderung nach materieller Umverteilung (ebd., 101). Brighouse und Swift verweisen in diesem Punkt auf John Rawls (1971/1975), der die elterliche Freiheit und die Integrität der Familie durch den Grundsatz der größten gleichen Freiheit begründet sieht, den er wiederum als vorrangig gegenüber dem Prinzip der fairen Chancengleichheit betrachtet.

1.2 Die Freiheit, seine eigenen Werthaltungen auszudrücken

Die zweite Auffassung wird prominent von William Galston (2002; vgl. auch 1995) vertreten. Dieser amerikanische Philosoph, ein ehemaliger Berater von

Präsident Clinton, entwickelt eine Form liberalen Denkens, welche die Idee der sozialen Diversität oder Pluralität und damit zusammenhängend die Werte der Toleranz und Freiheit betont. Im Zentrum von Galstons Überlegungen steht die Idee der expressiven Freiheit (*expressive liberty*): Ein Person verfügt über expressive Freiheit in Galstons Sinn, wenn sie nicht durch soziale Beschränkungen daran gehindert wird, in ihrem Handeln ihre tiefsten Überzeugungen zum Ausdruck zu bringen (vgl. Galston 2002, 28). Die Bedeutung expressiver Freiheit zeigt sich gemäß Galston gerade auch in der Eltern-Kind-Beziehung: Demnach ist es für Eltern von herausragender Wichtigkeit, nicht daran gehindert zu werden, die Erziehung und die schulische Bildung ihrer Kinder gemäß den eigenen Wertvorstellungen zu gestalten. Religiöse, weltanschauliche und pädagogische Diversität im Bildungssystem – und ein hoher Anteil privater Schulen – ist nach Galston zu begrüßen.

Galston vertritt die Auffassung, der liberale Staat sollte sich bei der Regulierung des Schulbereichs zurückhalten und einzig dafür sorgen, dass die Stabilität und Einheit des Gemeinwesens nicht gefährdet ist (ebd., 108). Der Staat soll alle Schulen dazu verpflichten, ihre Schüler zu Toleranz zu erziehen. Die Förderung persönlicher Autonomie, im Sinne der Fähigkeit zu kritischer Selbstreflexion, soll gemäß Galston nicht für alle verbindlich gemacht werden. Dies kommt insbesondere konservativen religiösen Gruppen entgegen, welche Werte wie Autonomie und Individualität zurückweisen und darauf pochen, ihren Kindern eine traditionelle religiöse Erziehung angedeihen zu lassen.

Damit radikalisiert Galston die Position, die Rawls in seinem Spätwerk *Politischer Liberalismus* (1993/1998) entwickelt. Rawls’ Ansinnen ist es, einen politischen Liberalismus zu entwickeln, der frei ist von religiös-weltanschaulichen Festlegungen, und der deshalb von Personen mit unterschiedlichen Werthaltungen mitgetragen werden kann. Seinem politischen Liberalismus stellt er den sogenannten „umfassenden“ (*comprehensive*) Liberalismus gegenüber, der Werte wie persönliche Autonomie und Individualität hochhält. Dieser steht für Rawls auf der gleichen Stufe wie ein religiöses Bekenntnis.

Der politische Liberalismus sichert allen sozialen Gruppen gewisse Freiheiten, nimmt sie aber gleichzeitig in die Pflicht. Dies lässt sich am Beispiel der Bildungspolitik verdeutlichen: Rawls ist der Auffassung, alle Schulen seien auf die Förderung *politischer* Autonomie zu verpflichten. Alle Schüler sollen politisch gebildet, zur Akzeptanz gesellschaftlicher Grundregeln geführt und zu politischer Partizipation befähigt werden (1993/1998, 298). Anders als Galston räumt Rawls staatsbürgerlichen Verpflichtungen klar Vorrang vor individuellen Werthaltungen ein. Damit wird die elterliche Freiheit, die Rawls in der *Theorie der Gerechtigkeit* als vorrangig gegenüber der Chancengleichheit behandelt, nicht aufgehoben, aber – was die schulische Bildung angeht – beschränkt.

Grund für diese Einschränkung ist jedoch nicht die Förderung der Chancengleichheit, sondern die Sicherung der liberalen Grundlagen des Zusammenlebens.

Betont man den Wert der Freiheit, die schulische Bildung der Kinder an den eigenen Werthaltungen auszurichten, so ist damit nicht entschieden, inwiefern – und in welchem Masse – diese Freiheit zu beschränken ist. Interessanterweise hält es Galston für undenkbar, das schwach regulierte niederländische Modell freier Schulwahl auf die Vereinigten Staaten zu übertragen. Die große Zahl extremistischer und fundamentalistischer Gruppen, so Galston, mache eine weitergehende staatliche Regulierung in den USA unabdingbar (vgl. Galston 2004; zum niederländischen Modell vgl. Vermeulen 2004). Rob Reich (2002; vgl. auch 2008a und 2008b) geht in dieser Frage über Rawls' Vorgaben hinaus und fordert, die Schule sei nicht nur auf staatsbürgerliche Werte, sondern auch auf die Förderung persönlicher Autonomie zu verpflichten (vgl. dazu auch die Beiträge von Macedo 1995 und 2000; sowie Giesinger 2010).

1.3 Die Freiheit, in die Bildung der eigenen Kinder zu investieren

Folgt man den Ausführungen von Elizabeth Anderson und Debra Satz, so sind es nicht nur konservative oder fundamentalistische Kreise, welche den Wert privater Bildungsentscheidungen hochhalten, sondern auch gut ausgebildete Eltern, die der Bildung ihrer Kinder große Bedeutung beimessen. Es ist zu beachten, dass die Überlegungen von Anderson und Satz an die Frage gekoppelt sind, inwiefern Eltern berechtigt sein sollen, private ökonomische Ressourcen in die schulische Bildung zu investieren. Anderson findet, es sei unzumutbar, dies zu verbieten. Man könne nicht verlangen, dass alle Eltern sich in diesem Bereich dem „Geschmack des Durchschnittswählers“ anzupassen hätten (Anderson 2007, S. 615). Eltern, die der Bildung höheres Gewicht beimessen als die Mehrheit der Bürger, sollten dies auch in privaten Entscheidungen und Investitionen zum Ausdruck bringen können. Entsprechend schreibt Satz (2007, 634): „Many parents want better education for their children - including private lessons - because they believe that education is intrinsically valuable, not because they want their children to be wealthier or more advantaged than their peers. Their commitment to education does not stem from the desire to help their children obtain competitive advantages in the job market but rather from their appreciation of the good of education for personal development. Or maybe they just don't want to see their children bored and unhappy in school“. Satz unterscheidet hier zwei unterschiedliche Motive, welche Eltern zu privaten Bildungsinvestitionen veranlassen können: Erstens die Bewertung von Bildung als „in sich wertvoll“, zweitens das

Bemühen darum, den eigenen Kindern einen Vorteil im Wettbewerb um attraktive soziale Positionen zu verschaffen. Sie hebt zu Recht hervor, dass viele Eltern nicht aus diesem zweiten Motiv heraus handeln, sondern weil sie die persönliche Entwicklung der Kinder fördern wollen. Damit deutet Satz an, dass sie die beiden Motive moralisch unterschiedlich bewertet: Während sie das erste Motiv für moralisch schützenswert hält, gilt dies für das zweite möglicherweise nicht.

Die Positionsbezüge von Anderson und Satz richten sich direkt gegen Swifts Auffassung, wonach die elterliche Wahlfreiheit im Bildungsbereich „nicht so wichtig“ sei.

2 Freiheit und Bildungsgerechtigkeit

Diese unterschiedlichen Aspekte elterlicher Freiheit möchte ich nun mit verschiedenen Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit in Verbindung bringen. Ich befasse mich zunächst mit egalitaristischen Ansätzen (2.1), anschließend mit nicht-egalitaristischen Konzeptionen der Bildungsgerechtigkeit (2.2).

2.1 Elterliche Freiheit und Bildungsgleichheit

Brighouse und Swift gehen mit Rawls darin einig, dass das Freiheitsprinzip dem Prinzip der Chancengleichheit vorgeordnet ist. Die Gewährleistung elterlicher Freiheit ist demnach normativ bedeutsamer als die Sicherung eines fairen Wettbewerbs um attraktive soziale Positionen. Rawls' Prinzip fairer Chancengleichheit umfasst zwei Bestandteile: Erstens besagt es, soziale Laufbahnen sollten denjenigen offenstehen, welche die entsprechenden Fähigkeiten mitbringen. Zweitens legt es fest, dass Personen mit gleichem natürlichem Talent gleiche Chancen im sozialen Wettbewerb haben sollen (Rawls 1971/1975, 93). Dieser zweite Aspekt hat bildungspolitische Implikationen, besagt er doch, dass ausschließlich natürliche Anlagen – nicht aber soziale Faktoren – im Wettbewerb um Positionen den Ausschlag geben sollten. Rawls fordert die „Aufrechterhaltung gleicher Bildungschancen für alle“ und fügt an: „Die Möglichkeit, sich das Wissen und Können seiner Kultur anzueignen, sollte nicht von der Klassenlage abhängen, und das Schulsystem, ob öffentlich oder privat, sollte auf den Abbau von Klassenschranken ausgerichtet sein“ (ebd., 94).

Rawls betont, dass der Grundsatz der Chancengleichheit in enger Verbindung mit dem sogenannten Unterschiedsprinzip gesehen werden muss, welches soziale und ökonomische Ungleichheiten für legitim erklärt, sofern diese zum Vorteil aller, d.h. auch der am schlechtesten Gestellten, sind. Das Unterschieds-

prinzip, so Rawls, schafft einen gewissen Ausgleich für diejenigen, die im sozialen Wettbewerb auf Grund ihrer *natürlichen* Anlagen benachteiligt sind. Rawls deutet an, das Unterschiedsprinzip könne dazu führen, dass besondere Ressourcen für die weniger Begabten aufgewendet würden (Rawls 1971/1975, 121). Er hält es aber auch für denkbar, dass die am wenigsten Begünstigten durch die Förderung der Begabten profitieren könnten (ebd., 122). Er betont, das Unterschiedsprinzip sei dem Prinzip der Chancengleichheit untergeordnet.

Es ist charakteristisch für Rawls' Vorgehen, dass er einerseits Verteilungsgrundsätze für wesentliche Güter festlegt, andererseits aber offenlässt, wie die vorgegebene Verteilung zu erreichen ist. Diese Grundhaltung überträgt Rawls auf bildungspolitische Fragestellungen. Er legt einen Grundsatz gleicher Bildungschancen fest, lässt aber offen, ob das Bildungssystem privat oder öffentlich zu führen sei. An anderer Stelle hält er fest, der Staat habe das Prinzip fairer Chancengleichheit umzusetzen, „either by subsidizing private schools or by operating a public school system“ (Rawls 1967/1999, 141). Ein gerechtes Bildungssystem ist also nicht notwendig öffentlich *geführt*, aber zumindest teilweise öffentlich *finanziert*. Es ist zudem gemäß den Vorgaben des politischen Liberalismus zu *regulieren*.

Brighouse und Swift, die sich in den vergangenen Jahren besonders für die Idee der Bildungsgleichheit stark gemacht haben, gehen in ihren Argumentationen von Rawls' Vorgaben aus. In ihren jüngsten Beiträgen verteidigen sie ein „meritokratisches“ Prinzip der Bildungsgleichheit, welches ungefähr Rawls' Auffassung von fairer Chancengleichheit entspricht: „An individual's prospects for educational achievement may be a function of that individual's talent and effort, but it should not be influenced by her social class background“ (Brighouse/Swift 2008, 447). Sie entwickeln zwei weitere Prinzipien, die sie als vorrangig gegenüber dem meritokratischen Prinzip beschreiben. Das erste dieser Prinzipien, welches sich des im ersten Teil referierten Argumentationsmusters bedient, soll die Integrität der Familie sichern. Würde man in den Nahbereich der Familie eingreifen oder die Institution der Familie gar auflösen, so würde man gegen wesentliche Interessen von Eltern (und Kindern) verstoßen. Aus diesem Grund ist die elterliche Freiheit zur Gestaltung der Familienkultur zu schützen, auch wenn dadurch die (meritokratische) Chancengleichheit gefährdet wird. Wie Brighouse und Swift betonen, muss es Eltern erlaubt sein, ihren Kindern Gute-Nacht-Geschichten vorzulesen, auch wenn dies die schulischen Erfolgchancen der Kinder erhöht.

Gemäß ihrer Konzeption elterlicher Freiheit ist es unproblematisch, private Bildungsinvestitionen zu unterbinden: Tut man dies, so greift man nicht in den Nahbereich familiärer Beziehungen ein. Man hindert Eltern in keiner Weise daran, die emotionalen Beziehungen zu ihren Kindern zu pflegen. Deshalb ist

verständlich, dass Brighouse und Swift, wie angedeutet, den Vorrang elterlicher Freiheit vor der Chancengleichheit oder Bildungsgerechtigkeit anerkennen. Sie wenden sich dagegen, in den Nahraum der Familie einzudringen, um die Chancengleichheit zu erhöhen. Diese Haltung jedoch ist mit einer radikalen Beschränkung ökonomisch bedingter Bildungsungleichheit kompatibel.

Brighouse und Swift entwickeln ein zweites Prinzip, welches ihrer Auffassung nach Vorrang vor dem Prinzip meritokratischer Gleichheit haben soll. Dabei orientieren sie sich an Rawls' Unterschiedsprinzip. Das dringendste Anliegen der Gerechtigkeit, erklären sie, sei die Verbesserung der Situation der am schlechtesten Gestellten. (ebd., 451). Die Autoren geben an, mit ihrer Version des Unterschiedsprinzips könne einer Schwäche des meritokratischen Prinzips begegnet werden: Dieses lasse offen, wie die Anstrengungen im Bildungsbereich auf verschiedene Gruppen gleich talentierter Personen zu verteilen sind. In der Tat besagt dieses Prinzip, gleich Begabte sollten gleiche Erfolgsaussichten haben, unterlässt aber Angaben dazu, ob man sich mehr um die Begabten oder die weniger Begabten zu kümmern hat.⁴ Rawls ist der Auffassung, diese Entscheidung sei gemäß dem Unterschiedsprinzip zu treffen. Diese Idee nehmen Brighouse und Swift auf, allerdings mit einer entscheidenden Differenz zu Rawls: Sie betrachten das Unterschiedsprinzip als dem meritokratischen Prinzip *vorgeordnet*. Dies wirft die Frage auf, ob dem meritokratischen Gleichheitsprinzip in dieser Konzeption überhaupt noch eine tragende Rolle zukommt.

Gemäß dem bildungspolitischen Unterschiedsprinzip ist Bildungsungleichheit als legitim zu sehen, sofern auch die am schlechtesten Gestellten letztlich davon profitieren. Als die am schlechtesten Gestellten können entweder diejenigen gesehen werden, die am wenigsten Bildung erlangen können, oder diejenigen, welche (später) den geringsten sozioökonomischen Status aufweisen. In beiden Fällen kann argumentiert werden, dass diese Personen davon profitieren, wenn andere gut gebildet und in ihren jeweiligen Fachgebieten kompetent sind. Dies allein genügt aber nicht zur Rechtfertigung von Bildungsungleichheiten. Entscheidend ist, dass die Schlechtergestellten *absolut gesehen* noch schlechter dastünden, wenn die Ungleichheit verringert würde. Die Entscheidung, ob mehr für die Begabten oder die weniger Begabten zu tun ist, bemisst sich also an der Lage der am schlechtesten Gestellten: Soweit sich deren Situation durch verstärkte Förderung verbessern lässt, sollte dies getan werden. Sobald die Verrin-

⁴ Die Ausführungen von Rawls und Brighouse/Swift werfen Fragen nach dem Begabungsbegriff auf, die hier nicht näher diskutiert werden können. Offensichtlich gehen diese Autoren von „natürlichen“ Begabungsunterschieden aus, die sich ihrer Auffassung nach in den sozialen Erfolgsaussichten abbilden sollten. Gemäß dem Unterschiedsprinzip ist nicht von Belang, wie genau man den Begriff der Begabung versteht. Relevant ist nur, welche Effekte man von einer schulischen Förderung bestimmter Personengruppen erwartet.

gerung der Ungleichheit zwischen unterschiedlich Begabten den weniger Begünstigten absolut gesehen zum Nachteil gereicht, sollten verstärkt die Begabteren berücksichtigt werden. Die Entscheidung darüber, welche Gruppen und Individuen zu fördern sind, hängt damit stark von Effizienz-Erwägungen ab: Wir müssen die Folgen abschätzen, welche unterschiedliche Förderstrategien für die verschiedenen Gruppen – und insbesondere für die am schlechtesten Gestellten – haben.

Betrachtet man die Berücksichtigung der am wenigsten Begünstigten als „dringlichstes Anliegen der Gerechtigkeit“, so bedeutet dies, dass die entsprechenden Erwägungen nicht durch andere Prinzipien eingeschränkt werden. Inwiefern das meritokratische Prinzip überhaupt noch Berücksichtigung findet, hängt davon ab, ob es mit dem bildungspolitischen Unterschiedsprinzip kompatibel ist: Einerseits lässt sich erwarten, dass die Beseitigung sozialer Benachteiligung letztlich gute Folgen für alle hat. Andererseits ist es naheliegend, sich folgende von Richard Taylor formulierte Frage zu stellen: „Might it not be to the ‚greatest benefit of the least advantaged‘ to focus educational subsidies instead on those (often socially advantaged) students for whom such investment would offer the highest rate and then tax them for the benefit of the poor?“ (Taylor 2004, 335). Es ist nicht von vornherein klar, ob eine Förderung der genetisch und sozial Privilegierten sich letztlich nicht zum Vorteil aller auswirkt.

Im vorliegenden Kontext stellt sich die Frage noch in anderer Weise: Erlaubt man Eltern, ihre Kinder auf eigene Kosten auf Privatschulen zu schicken, so könnte dies letztlich für alle von Vorteil sein. Gerade wenn Eltern für teures Geld besonders gute Schulen auswählen, ist davon möglicherweise ein Nutzen für die ganze Gesellschaft zu erwarten. Brighouse und Swift schreiben dazu: „Thus if it were the case that prohibiting elite private schools harmed the prospects of the less advantaged in general and the least advantaged in particular, than we would oppose prohibition“ (Brighouse/Swift 2008, 451). Die Autoren können nicht glauben, dass dies tatsächlich der Fall sein könnte, räumen aber ein: „Whether it does so depends entirely on the facts in the particular context“ (ebd.).

Swift macht damit seine früher (2003) vertretene Auffassung, wonach Privatschulen abzuschaffen seien, von empirischen Erwägungen abhängig. Brighouse hat sich nie rigoros gegen Privatschulen geäußert, sondern die Chancen geschickt ausgearbeiteter, öffentlich finanzierter Schulwahl-Arrangements betont (vgl. Brighouse 2000; 2002; 2008). Seine Vermutung ist, dass Bildungsungleichheiten verringert werden könnten, wenn auch – und gerade – die weniger wohlhabenden Eltern frei zwischen verschiedenen privaten und öffentlichen Schulen wählen könnten (vgl. dazu Giesinger 2009). Mit diesem Vorschlag kommt er in die Nähe dessen, was Rawls andeutet: Der Staat würde private

Schulen zulassen und deren Entwicklung durch öffentliche Finanzierung sogar begünstigen. Dazu müsste selbstverständlich eine demokratische Regulierung aller Schulen kommen. Die Hoffnung ist, dass auf diese Weise einerseits für Bildungsgerechtigkeit gesorgt wäre, zugleich aber auch das elterliche Recht, über die schulische Bildung der Kinder zu entscheiden, respektiert würde.

2.2 Elterliche Freiheit und die Idee „angemessener“ Bildung

In der bildungspolitischen Debatte der USA ist in den vergangenen Jahren eine deutliche Verschiebung eingetreten: Stand früher die Forderung nach *gleicher* Bildung für alle im Vordergrund, so ist jetzt vermehrt davon die Rede, allen müsse eine *angemessene* Bildung gewährt werden (vgl. Reich 2008b).

Die Idee der *adequacy* wurde von Autorinnen wie Elizabeth Anderson und Debra Satz in die philosophische Diskussion eingebracht (ausführlicher dazu: Giesinger 2011a und 2011b). In Hintergrund stehen nicht-egalitaristische Ansätze in der Gerechtigkeitstheorie: Demnach ist irrelevant, ob alle gleich viel haben. Entscheidend ist vielmehr, ob alle *genug* haben. Anderson (1999) verbindet Harry Frankfurts *doctrine of sufficiency* (vgl. Frankfurt 1987) mit einer Konzeption egalitärer Beziehungen: Ob ein bestimmtes Maß an Bildung ausreichend (*sufficient*) oder angemessen ist, bemisst sich danach, ob es den jeweiligen Individuen ermöglicht, als gleichberechtigtes Mitglied am Leben der demokratischen Gemeinschaft teilzunehmen.

Interessanterweise bringt Anderson in ihren Ausführungen denjenigen Gesichtspunkt ins Spiel, den Brighouse und Swift neuerdings in den Mittelpunkt stellen: Die Sorge um die Belange der am schlechtesten Gestellten. Soziale Segregation im Bildungswesen, und der damit verbundene Ausschluss gewisser sozialen Gruppen aus attraktiven Schulen und Bildungsgängen, führt gemäß Anderson dazu, dass *erstens* Kinder aus sozial schwachen Familien gar nicht erst in soziale Spitzenpositionen vordringen können und dass *zweitens* die sozial privilegierten Kinder, welche diese Positionen ernsthaft anstreben können, nicht in Kontakt mit den Problemen der unteren Schichten kommen. Die Folge ist gemäß Anderson eine in sich abgeschlossene soziale Elite, welche keine Sensibilität für die Lebenssituation Benachteiligter aufweist. Dies führt dazu, dass deren Anliegen von den Entscheidungsträgern nicht verstanden und tendenziell vernachlässigt werden. Um die Belange der am wenigsten Begünstigten angemessen zu berücksichtigen, braucht es eine soziale Elite, welche bereit und fähig ist, sich für Benachteiligte einzusetzen. Letzteres kann, wie Anderson ausführt, nur durch ein sozial integriertes Bildungssystem erreicht werden, das auch Kindern aus benachteiligten Familien den sozialen Aufstieg ermöglicht. Diese nämlich ken-

nen die Anliegen der Benachteiligten aus eigener Anschauung und sind gemäß Anderson besonders gut in der Lage, politische oder wirtschaftliche Entscheidungen zu treffen, welche allen zugutekommen.

Vor dem Hintergrund dieses Ideals demokratischer Bildung gelangt Anderson zu einer Rechtfertigung privater Bildungsinvestitionen: „Once educational institutions are designed so that more highly educated elites are genuinely responsive to everyone’s interests, everyone benefits from others’ education, and we all share an interest in having some be educated more highly than the median voter would be willing to fund“ (Anderson 2007, 618). Bildungsungleichheiten sind demnach gerechtfertigt, insofern sie letztlich auch den am schlechtesten Gestellten einen Vorteil bringen. Das tun sie aber nach Anderson nur, wenn das Bildungssystem tatsächlich dem Ideal demokratischer Gerechtigkeit entspricht. Das heißt, ihre empirischen Annahmen über öffentliche Effekte privater Bildungsinvestitionen sind abhängig von der vorgängigen Realisierung eines bestimmten Ideals demokratischer Bildung.

Folgt man diesen Überlegungen, so ist der Ausschluss sozial Benachteiligter aus attraktiven Bildungsgängen nicht deshalb moralisch falsch, weil damit die Interessen *der Betroffenen* übergangen werden, sondern weil dadurch ein spezifisches *öffentliches* Interesse gefährdet wird. Im Rahmen des von Anderson und Satz verfolgten Ansatzes sind gewisse Formen von Diskriminierung und Benachteiligung aber nicht nur aus diesem Grund falsch. Dies verdeutlicht Satz (2007), wenn sie festhält, durch gewisse Formen von Bildungsungleichheit würden die Benachteiligten zu „Bürgern zweiter Klasse“ degradiert und in ihrer Selbstachtung angegriffen. Das Ideal egalitärer Beziehungen impliziert, dass jede Person Anspruch darauf hat, ein Leben in Würde zu führen. Satz räumt vage ein, dieser Anspruch könne durch große Bildungsungleichheiten verletzt werden. Kenneth Strike meint demgegenüber, bereits geringe schulische Ungleichheiten könnten als Verletzung der Würde gelten: „[D]ifferences in access to prized social positions are all offensive to human dignity when they are systemic“ (Strike 2008, 486). Diese Auffassung ist wenig überzeugend, wenn man sie auf alle Quellen schulischer Ungleichheit bezieht: Es verletzt, wie ich meine, die Würde einer Person nicht, wenn sie auf Grund genetischer Benachteiligung an bestimmten beruflichen Karrieren gehindert wird. Ebenso kommt nicht jede schulische Benachteiligung, die sich aus der kulturellen und sozialen Praxis der Familie oder aus elterlichen Bildungsentscheidungen ergibt, bereits einer Verletzung der Würde gleich. Anders sieht es aus, wenn gewissen Schülern der Zugang zu guten Schulen aus finanziellen Gründen versperrt ist. Dies ist gerade auch deshalb problematisch, weil sich hier oftmals eine Kumulation von Benachteiligungen ergibt: Wohlhabende, gut gebildete Eltern, die sich eine Privatschule leisten können, stellen ihren Kindern tendenziell auch eine schulisch vorteilhafte Fami-

lienkultur bereit. Inwiefern der mangelnde Zugang zu Privatschulen als Verletzung der Würde zu deuten ist, hängt einerseits davon ab, wie der Begriff der Würde spezifiziert wird, andererseits von den empirischen Bedingungen im jeweiligen Bildungssystem. Davon ist auch abhängig, ob die elterliche Freiheit tatsächlich, wie Anderson und Satz meinen, nicht in Konflikt mit der Bildungsgerechtigkeit gerät. Jedenfalls behaupten die beiden Autorinnen nicht den Vorrang der Freiheit vor der Bildungsgerechtigkeit, sondern die Vereinbarkeit beider.

3 Schlussfolgerungen

In der Einleitung wurde das Freiheits-Argument *für* mit dem Gerechtigkeits-Argument *gegen* Privatschulen kontrastiert. Letzteres nährt sich vor allem aus der Tatsache der ökonomischen Ungleichheit zwischen Familien. Finanzielle Hindernisse beim Zugang zu privaten Schulen beschränken den Zugang für ärmere Kinder. Wohlhabende Eltern hingegen haben freie Wahl zwischen unterschiedlichen privaten und öffentlichen Schulen.

Die ungleich verteilten Wahlmöglichkeiten allein halten Brighthouse und Swift nicht für ungerecht. Ihnen geht es um die sozial ungleiche Verteilung von Bildungschancen, insbesondere im Hinblick auf den Wettbewerb um attraktive soziale Positionen. Ihre Konzeption elterlicher Freiheit ist so ausgestaltet, dass sie a) die familiären Nahbeziehungen vor staatlichen Interventionen zu Gunsten der Chancengleichheit schützt, b) jedoch einem Verbot von Privatschulen nichts entgegenstellt.

Diese Autoren unterschätzen, wie ich meine, den Wert expressiver Freiheit (Galston): Können sie sich tatsächlich vorstellen, dass der liberale Staat jegliche private Initiative im Bildungsbereich unterdrücken und religiös oder reformpädagogisch geführte Schulen schließen würde? Ist es für sie denkbar, dass Eltern, die – sei es aus pädagogischen, weltanschaulichen oder kontextbezogenen Gründen – mit der öffentlichen Schule unzufrieden sind, keinerlei Ausweichmöglichkeiten haben? Ist es mit ihren liberalen Grundeinstellungen vereinbar, pädagogische Experimente und Innovationen außerhalb des öffentlichen Systems zu verunmöglichen?

Die Schwierigkeit ist diese: Lässt man Privatschulen zu, um die elterliche Freiheit zu schützen, so öffnet man Eltern Tür und Tor zur kompetitiven Privilegierung ihrer eigenen Kinder. Im amerikanischen und englischen System scheint dies – bzw. die Verhinderung einer Benachteiligung – in der Tat das zentrale Motiv für die Wahl einer privaten Schule zu sein. Aber selbst wenn das *Motiv* ein anderes ist, z.B. der „intrinsic Wert von Bildung“ (Satz), kann die elterli-

che Entscheidung dennoch den *Effekt* haben, den Kindern positionale Vorteile zu verschaffen: Durch ihre Entscheidung bringen sie das Kind in ein soziales Umfeld, das ihnen die Anhäufung von kompetitiv wertvollem „sozialem“ und „kulturellem Kapital“ ermöglicht. Dies ist schon allein deshalb wahrscheinlich, weil die finanziellen Hindernisse beim Zugang zu Privatschulen für bestimmte soziale Gruppen nur schwer überwindbar sind. Dies begrenzt die kulturelle und soziale Heterogenität der Schülerschaft in Privatschulen und wirkt sich tendenziell positiv auf die Erfolgsaussichten der Schüler aus.

Die meisten der nicht-staatlichen Schulen in Deutschland haben ihren Ursprung nicht im Bemühen um kompetitive Vorteile. Die empirisch zu untersuchende Frage lautet, inwiefern gewisse von ihnen dennoch diese Art von Vorteilen hervorbringen. In welchem Maße Privatschulen diesen Effekt haben können, hängt von der Qualität des öffentlichen Bildungssystems ab. Solange dieses den Ruf genießt, eine gute Vorbereitung für den Wettbewerb um soziale Positionen zu bieten, bestehen geringe Anreize für Eltern, ihr Kind in eine private Schule zu schicken, um ihm Vorteile zu verschaffen. Setzt sich hingegen – wie in den USA und Großbritannien – die Auffassung durch, dass viele öffentliche Schulen ungenügende Qualität aufweisen, der Besuch einer (guten) Privatschule hingegen Voraussetzung für eine erfolgreiche Laufbahn ist, so führt dies zwangsläufig zu verzerrten sozialen Wettbewerbsbedingungen. Vor diesem Hintergrund sind die Lösungsansätze von Swift und Brighouse zu sehen: Folgt man Swifts Vorschlag und verbietet Privatschulen, so beschränkt man die Wahlmöglichkeiten aller Eltern in gleichem Maße. Die Alternative besteht in Brighouses Ansatz, der fair ausgestaltete, staatlich finanzierte Schulwahlmodelle vorsieht, welche allen Familien gleiche Wahlmöglichkeiten eröffnen.

Anderson und Satz lehnen Swifts Ansatz klar ab, können aber auch Brighouses Vorschlag nicht zustimmen. Dies bedeutet nicht, dass sie die aktuellen Verhältnisse im englischen und amerikanischen Bildungssystem als gerecht einstufen. Ihr Ansatz bedingt ein starkes Engagement des demokratischen Staates in der Führung, Finanzierung und Regulierung von Schulen. Der Staat hat dafür zu sorgen, dass alle Heranwachsenden eine gute Bildung erhalten und im Wettbewerb um soziale Positionen mithalten können. Er hat zudem weitgehende demokratische Bildungsziele vorzugeben. Nur der große Einsatz des Staates im Bildungsbereich stellt sicher, dass private Bildungsinvestitionen nicht zu sozialer Segregation und Exklusion beitragen.

Diese Lehre lässt sich auf die deutschen Verhältnisse übertragen: Die durch den Wert elterlicher Freiheit bedingte Zulassung von Privatschulen führt unweigerlich zu gewissen Bildungsungleichheiten. Ob diese ein hinsichtlich der Gerechtigkeit bedrohliches Maß annehmen, hängt davon ab, ob das öffentliche System gegenüber privaten Anbietern konkurrenzfähig ist. Dies bedingt ein

weitgehendes Engagement des liberaldemokratischen Staates für die Qualität und die interne Gerechtigkeit des öffentlichen Systems.

Literatur

- Anderson, E. (1999): What is the Point of Equality? In: *Ethics* 109, S. 287-337.
- Anderson, E. (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, E. (2007): Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective. In: *Ethics* 117, S. 595-622.
- Brighouse, H. (2000): *School Choice and Social Justice*, Oxford: Oxford University Press.
- Brighouse, H. (2002): A Modest Defense of School Choice. In: *Journal of Philosophy of Education* 36, S. 653-659.
- Brighouse, H. (2008): Educational Equality and the Varieties of School Choice. In Feinberg, W./Lubienski, C. (Hrsg.): *School Choice Policies and Outcomes: Empirical and Philosophical Perspectives*, Albany, S. 41-59.
- Brighouse, H./Swift, A. (2006a): Equality, Priority, and Positional Goods. In: *Ethics* 116, S. 471-497.
- Brighouse, H./Swift, A. (2006b): Parents' Rights and the Value of the Family. In: *Ethics* 117, S. 80-108.
- Brighouse, H./Swift, A. (2008): Putting Educational Equality in its Place. In: *Education Finance and Policy* 3, S. 444-466.
- Frankfurt, H. (1987): Equality as a Moral Ideal. In: *Ethics* 98, S. 21-42.
- Galston, W. (1995): Two Concepts of Liberalism. In: *Ethics* 105, S. 516-534.
- Galston, W. (2002): *Liberal Pluralism. The Implications of Value Pluralism for Political Theory and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Galston, W. (2004): Civic Republicanism, Political Pluralism, and the Regulation of Private Schools. In: Wolf, P. J./Macedo, S. (Hrsg.): *Educating Citizens, International Perspectives on Civic Values and School Choice*, Washington D.C.: Brookings Institution Press, S. 315-323.
- Giesinger, J. (2009): Evaluating School Choice Policies. A Response to Harry Brighouse. In: *Journal of Philosophy of Education* 43, S. 589-596.
- Giesinger, J. (2010): Liberale Konzeptionen freier Schulwahl. In: *Bildung und Erziehung* 63, S. 371-386.
- Giesinger, J. (2011a): Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57, S. 421-437.
- Giesinger, J. (2011b): Education, Fair Competition, and Concern for the Worst Off. In: *Educational Theory* 61, S. 41-54.
- Koski, W. S./Reich, R. (2007): When „Adequate“ isn't: The Retreat from Equity in Educational Law and Policy and Why it Matters. In: *Emory Law Journal* 56, S. 545-616.
- Macedo, S. (1995): Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism: The Case of God v. John Rawls? In: *Ethics* 105, S. 468-496.

- Macedo, S. (2000): *Diversity and Distrust. Civic Education in a Multicultural Democracy*, Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Rawls, J. (1967/1999): *Distributive Justice*. In: Ders.: *Collected Papers*, hrsg. v. Samuel Freeman, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, S. 130-153.
- Rawls, J. (1971/1975): *Eine Theorie der Gerechtigkeit*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rawls, J. (1993/1998): *Politischer Liberalismus*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reich, R. (2002): *Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education*, Chicago: University of Chicago Press.
- Reich, R. (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, R. (2008a): *Common Schooling and Educational Choice as a Response to Pluralism*. In: Feinberg, W./Lubienski, C. (Hrsg.): *School Choice Policies and Outcomes: Empirical and Philosophical Perspectives*, Albany: SUNY Press, S. 21-40.
- Reich, R. (2008b): *Introduction to the Symposium on Equality and Adequacy*. In: *Education Finance and Policy* 3, S. 399-401.
- Satz, D. (2007): *Equality, Adequacy, and Education for Citizenship*. In: *Ethics* 117, S. 623-648.
- Satz, D. (2008): *Equality, Adequacy, and Educational Policy*. In: *Education Finance and Policy* 3, S. 424-443.
- Shoeman, F. (1980): *Rights of Children, Rights of Parents, and the Moral Basis of the Family*. In: *Ethics* 91, S. 6-19.
- Strike, K. (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, A. (2003): *How not to be a Hypocrite. School choice for the morally perplexed parent*, London: Routledge.
- Taylor, R. S. (2004): *Self-Realization and the Priority of Fair Equality of Opportunity*. In: *Journal of Moral Philosophy* 1, S. 333-347.
- Vermeulen, B. P. (2004): *Regulating School Choice to Promote Civic Values: Constitutional and Political Issues in the Netherlands*. In: Wolf, P. J./Macedo, S. (Hrsg.): *Educating Citizens, International Perspectives on Civic Values and School Choice*, Washington D.C.: Brookings Institution Press, S. 31-66.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Yalız Akbaba, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Schulpädagogik / Schulforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Klaus Amann, Dr. phil., Geschäftsführer der Freien Schule Untertaunus in Aarbergen-Kettenbach

Hermann Avenarius, Dr. iur., Prof. em. für Schulrecht am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main

Silvia Avram, Ph.D.-Stipendiatin am European University Institute, Department of Political and Social Sciences in Florenz (Italien)

Jaap Dronkers, Dr. rer. soc. Chair International Comparative Research on Educational Performance and Social Inequality. Research Centre for Education and the Labour Market, Universität Maastricht (Niederlande)

Patricia Eck, Gymnasiallehrerin und Doktorandin am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz

Anja Gibson, Diplom-Pädagogin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Johannes Giesinger, Dr. phil., Gymnasiallehrer für Philosophie in St. Gallen (Schweiz). Mitarbeit am interdisziplinären Forschungsprojekt „Würde des Kindes“ an der Universität Zürich.

Werner Helsper, Dr. phil. habil., Professor für Schulforschung und Allgemeine Didaktik am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg