



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Schule als Gemeingut – soziale Segregation im
Pflichtschulbereich“

Verfasser

Stefan Tacha

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Univ. Prof. Dr. Stefan Thomas Hopmann

Danksagungen et cetera

An dieser Stelle möchte ich mich von ganzem Herzen bei meinen **Eltern**, meiner **Oma** und meiner restlichen **Familie** bedanken. Ihr habt stets an mich geglaubt und mich auf all meinen Wegen unterstützt. Vieles worauf ich heute Stolz bin habt ihr mir mit auf den Weg gegeben. Ohne euch wäre ich nicht dort wo ich heute bin.

Vielen Dank!

Ein herzliches Dankeschön auch an Univ. Prof. Dr. **Stefan Thomas Hopmann**, der meinem Kopf stets Lust auf neue Herausforderungen macht, auch wenn dieser manchmal daran zerbricht. Im speziellen natürlich **vielen Dank für die Unterstützung bei dieser Arbeit!**

Ein großes Danke an alle **Freund_innen** die mich immer und besonders in den letzten Wochen mit Rat, Tat und auf alle möglichen sonstigen Arten unterstützt haben. Auf dass ich euch noch lange an meiner Seite weiß!

Liebe Lea Valentina, herzlich willkommen auf dieser Welt!

Lieber Raphael, gebt gut aufeinander Acht!

Inhaltsverzeichnis

Danksagungen et cetera.....	3
1 Einleitung.....	6
2 Gliederung der Arbeit.....	11
2.1 Forschungsfrage.....	11
2.2 Gliederung der Arbeit.....	14
3 Aktueller Forschungsstand zu Bildungswegsentscheidungen.....	16
3.1 Soziologische Theorien.....	16
3.1.1 Humankapitaltheorie.....	16
3.1.2 Boudon.....	18
3.1.3 Gambetta.....	20
3.1.4 Erikson & Jonsson.....	21
3.1.5 Breen & Goldthorpe.....	22
3.2 Psychologische Theorien.....	23
3.2.1 Eccles.....	23
3.2.2 Ajzen.....	24
3.3 Anknüpfungspunkte.....	26
4 Theorie der Gemeingüter.....	29
4.1 Einführung.....	29
4.2 Theoretische Grundlagen.....	32
4.2.1 Unterscheidung zu anderen Gütern.....	33
4.2.2 Aneignungs- und Bereitstellungsprobleme.....	34
4.2.3 Analyseebenen.....	37
4.3 Exemplarischer Überblick über die bestehende Forschung zu Bildung als Gemeingut.....	38
4.4 Adaptierung der Grundstrukturen.....	39
4.4.1 Allmenderessource.....	40
4.4.2 AneignerIn/NutzerIn.....	41
4.4.3 Ressourceneinheiten.....	42
4.4.4 Bereitstellung.....	43
4.4.5 Überwachung/Instandhaltung.....	43
4.5 Zusammenführen der Erkenntnisse.....	45
4.5.1 Bauprinzipien von Institutionen.....	47
4.5.1.1 Klar definierte Grenzen.....	47
4.5.1.2 Kongruenz des Regelwerks mit den regionalen Gegebenheiten.....	48
4.5.1.3 Möglichkeiten für gemeinsame Entscheidungsprozesse.....	49
4.5.1.4 Überwachung.....	51
4.5.1.5 Abgestuftes Strafsystem.....	52
4.5.1.6 Arenen zur Konfliktlösung.....	55
4.5.1.7 Anerkennung lokaler Regeln.....	55
4.5.1.8 Organisation in mehreren Ebenen.....	58
5 „Evidence from Spain“ Studie.....	58

5.1 Analyse mit Hilfe der Gemeinüter-Theorie.....	61
5.1.1 School Area.....	62
5.1.2 Zonen-Modelle.....	63
5.1.3 Single Zone.....	64
5.2 Zusammenfassung.....	65
6 Schlussfolgerungen und Ausblick.....	66
7 Literaturverzeichnis.....	71
8 Kurzfassung.....	75
9 Abstract.....	76
10 Lebenslauf.....	77
10.1 Persönliche Daten.....	77
10.2 Ausbildung.....	77
10.3 Berufserfahrung.....	77

1 Einleitung

In der öffentlichen Diskussion über das österreichische Schulsystem dominieren zur Zeit hauptsächlich zwei, vor allem durch die PISA-Studien in den Fokus geratene "Probleme". Die Leistungen der SchülerInnen wären im internationalen Vergleich zu niedrig und das Schulsystem sozial ungerecht. Sowohl im politischen wie auch im wissenschaftlichen Diskurs ist allerdings stark umstritten, wie Leistung im Zusammenhang mit Bildung zu verstehen sei und wie ein gerechtes Bildungssystem auszusehen hätte. Ist die gesellschaftliche Integration, der persönliche Erwerb von Kompetenzen, die Vergabe von Abschlüssen und Titeln oder die Legitimation der Bedeutung selbiger primäre Aufgabe von Schule (vgl. z.B.: Fend 1980, Labaree 2012)? Wie weit ist Chancengleichheit bzw. -gleichwertigkeit Aufgabe der Gesellschaft und ab wann fallen diese in die Verantwortung des Individuums?

Deutlich weniger umstritten sind die Risiken jener die vorzeitig aus dem Bildungssystem ausscheiden bzw. ausgeschieden werden. Arbeitslosigkeit, Suchtverhalten oder Kriminalität sind nur einige der Gefahren für das Individuum, die durch Bildung beeinflusst werden (vgl. z.B.: Ammermüller & Dohmen 2004, Steiner & Wagner 2007; 11ff). Laut den Daten der Statistik Austria lag der Anteil an frühen SchulabgängerInnen, also der 18-24jährigen die maximal über einen Abschluss der ISCED-Stufe 2 verfügen, 2009 in Österreich bei 8,7% (Statistik Austria 2011; 99f). Vielen dieser Jugendlichen fehlen bereits von Beginn an die Perspektiven auf eine erfolgreiche Gestaltung eines eigenständigen Lebens (vgl. Steiner & Wagner 2007; 87f). Mangelnde Perspektiven und schulische Misserfolge verstärken sich hier gegenseitig. Besonders gefährdet sind Jugendliche aus sozial benachteiligten Milieus. Zu dieser Problematik gibt es bereits eine Vielzahl an wissenschaftlichen Untersuchungen und Theorien. Aus sozialwissenschaftlicher Sicht seien hier beispielsweise die Kapitaltheorie von Pierre BOURDIEU oder für den Bereich der Schulwahlentscheidungen die Rational Choice Theorie von Raymond BOUDON angeführt.

Diese negativen Effekte treten verstärkt in Schulen mit einer sehr homogenen SchülerInnenenschaft auf. Im Falle von Schule deren SchülerInnen beinahe ausschließlich aus den so genannten bildungsfernen Schichten kommen potenzieren sich also folglich die Probleme für eine erfolgreiche Teilhabe am Regelschulsystem (s. Ditton 2007). Im österreichischen Diskurs ist die städtische Hauptschule das klassische Beispiel. Breite Forschung zu diesem Bereich gibt es außerdem für die Beispiele der US-amerikanischen Urban Schools. Kommt es soweit, dass diese Schulen von Eltern und SchülerInnen der schulleistungsaffinen Mittelschicht gemieden werden, kann der Unterrichtsbetrieb kaum noch sinnvoll aufrecht erhalten werden. Gründe dafür können unter anderem fehlende positive Peer-Effekte unter den SchülerInnen, ausbleibende "Kontrolle" der Eltern auf die Schuladministration oder schlussendlich die „Flucht“ qualifizierter Lehrkräfte sein.

Konkreter wissenschaftlicher Anstoßpunkt für diese Arbeit war der 2010 im Journal of School Choice erschienene Artikel "Measures and Determinants of Student Body Socioeconomic Diversity: Evidence from Spain" von Miquel Àngel ALEGRE, Ricard BENITO und Isaac GONZÁLES. Der Beitrag beschäftigt sich mit einer Erhebung zur Segregation an Pflichtschulen in Katalonien in Abhängigkeit von der Art der "Schulsprengel". Die Autoren kommen dabei zu dem Schluss, dass unterschiedliche Modi und Größen von Schulsprengeln möglicherweise die soziale Segregation der Schulen beeinflussen können. Allerdings scheint es noch wenig andere empirische Untersuchungen zu geben die dieses Phänomen bestätigen bzw. widerlegen. Ähnlich spärlich fallen die theoretischen Abhandlungen zu diesem Themenbereich aus.

In meiner Arbeit möchte ich versuchen die Theorie der Gemeingüter, primär in Anlehnung an Elinor OSTROM, für diese Problemstellung zu adaptieren, um einen zusätzlichen theoretischen Blickwinkel auf die entscheidenden Vorgänge zu gewinnen. Die Gemeingüter-Theorie beschäftigt sich mit dem Umgang von Ressourcen die von der Gemeinschaft genutzt werden, allerdings dabei Gefahr

laufen durch egoistisches Nutzungsverhalten beschädigt bzw. sogar zerstört zu werden.

Im wissenschaftlichen Diskurs über Schulorganisation und Schulwahlverhalten gibt es bisher praktisch noch keine Ansätze Schulen bzw. regionale Bildungssysteme als Allmende (historisch von almeinde = Besitz einer Dorfgemeinschaft. Heute verwendet für Gemeingüter) zu verstehen. Trotzdem gibt es einige Aspekte die eine mögliche Analogie nahelegen.

Obwohl der Begriff Gemeingut zuerst vorwiegend für ökologische Ressourcen (wie z.B. Fischgründe, Wälder oder Weidegründe) verwendet wurde, kann die Systematik auf viele Bereiche angewendet werden in denen es um die gemeinsame Nutzung geht. So kann beispielsweise auch ein Wohnhaus (s. Ostrom 2011; 24) als Gemeingut verstanden werden. Im Zuge der Open Knowledge Bewegung wird auch immer öfter von einer Wissensallmende gesprochen (vgl. Dobusch 2012). Das Bildungssystem ist ebenfalls eine gemeinschaftlich genutzte Ressource die durch egoistisches Nutzungsverhalten beschädigt oder zerstört werden kann. Ein oberflächlicher Vergleich zeigt also durchaus Gemeinsamkeiten. Aber auch die Hauptdiskurslinie verläuft ähnlich.

So zieht sich die Frage Staat oder Privat/Markt auch schon seit längerem durch die bildungswissenschaftliche Diskussion. Zum einen geht es hier darum wer Bildungseinrichtungen zur Verfügung stellen darf/soll. Sind staatliche oder private Schulen gerechter, effizienter, etc.? Zum anderen stellt sich die Frage wer entscheidet welche Schule ein Kind besucht. Inwieweit liegt es in der Verantwortung der Eltern den Schulplatz zu bestimmen und welche Regeln darf der Staat vorgeben? In puncto Gleichberechtigung kann keiner der beiden Zugänge bisher einen eindeutigen Sieg aufweisen, was mitunter daran liegt, dass in Demokratien die Dominanzmöglichkeiten beider Pole sinnvollerweise begrenzt sind (vgl. Labaree 2012; 189). Auch die *Tragedy of the Commons* (Hardin 1968), als wahrscheinlich berühmtester Ursprung der Theorie der Gemeingüter, sieht zuerst nur die

Möglichkeiten staatlicher oder privater Kontrolle um die Allmende zu retten. Beide Lösungen zeigen auch hier geschichtlich ihre Schwächen. Hier setzt die Kritik Ostroms an und entwickelt in weiterer Folge neue Möglichkeiten, die vereinfacht gesagt zwischen diesen beiden Extrempolen liegen (s. Ostrom 2012; 17ff). Wichtig ist laut Ostrom hier vor allem auf regionale Gegebenheiten Rücksicht zu nehmen und diese als positive Anknüpfungspunkte in die Planung einzubeziehen (vgl. Ostrom 2011; 89). In Zeiten von *“best Practice”* Modellen und *“evidence-based policies”* finden regionale Strukturen und Traditionen bei Bildungsreformen wenig Beachtung (vgl. Hopmann 2008; 441).

Alle im Kapitel über den aktuellen Forschungsstand bei Bildungswegsentscheidungen beschriebenen Theorien modellieren SchülerInnen bzw. deren Eltern stark isoliert als KlientInnen. Dadurch werden zwei, für meine Arbeit sehr interessante, Aspekte vernachlässigt. Zum Einen wird den SchülerInnen und Eltern kaum Einfluss auf die Schuladministration zugerechnet. Die Spielregeln werden vorgegeben und die KlientInnen versuchen sich darin zu bewegen. Zum Anderen werden die Motive der AkteurInnen stark auf Egoismus im engeren Sinn als treibende Kraft reduziert. Sie orientieren sich also stark an einer Verbesserung des persönlichen Status bzw. dessen Erhalt und nicht am Gemeinwohl. Labaree (2012; 193f) sieht darin auch einen der Gründe für das Scheitern bisheriger Reformen im Bildungssystem. Jeder Versuch, benachteiligten Gruppen die gleiche(n) Bildung(sabschlüsse) wie den restlichen SchülerInnen zukommen zu lassen brachte bildungsaktive Familien dazu ihre eigenen Bemühungen im Bildungssystem weiter zu erhöhen, was zu einer Expansionsspirale führte. Wie andere soziale Systeme kennt auch das Bildungssystem keine natürlichen Grenzen und wächst immer weiter, bis es, wie gerade aktuell, an die Grenzen der staatlichen Ressourcen stößt (vgl. Hopmann 2008; 423f). Eine wichtige Erkenntnis der Gemeingüter-Theorie ist es, dass die AkteurInnen in die Organisation und die Überwachung der aufgestellten Regeln eingebunden werden sollten, bzw. die EntscheidungsträgerInnen direkt von den Auswirkungen ihrer Entscheidungen betroffen sein sollten (vgl. Ostrom 2011; 28ff). So soll vorhandenes Know-How besser genutzt werden, Feedback über

Veränderungen schneller und direkter an die Entscheidungsgremien kommen und die gemeinsam vereinbarten Spielregeln gegenseitig kontrolliert werden.

Die Theorie der Gemeingüter scheint also zur Diskussion um Schulwahlentscheidungen einige interessante Aspekte hinzufügen zu können. Die größte Herausforderung wird es sein, eine zweckmäßige Übersetzung der bisher hauptsächlich im Bereich der Ökologie und Wirtschaftswissenschaften erforschten Mechanismen auf das Bildungssystem zu leisten. Die erste Schwierigkeit wird hier natürlich darin bestehen, dass Schulen keine Allmende im klassischen Sinn sind. So geht es vor allem im Grundschulbereich nicht darum, dass zu viele SchülerInnen eine Schule übernutzen, sondern darum, dass zu viele bildungsaktive Familien bestimmte Schulen meiden. Ins traditionelle Beispiel der Tragedy of the Commons übersetzt wird die Weide also HirtInnen überlassen die über zu wenig Know-How und Ressourcen verfügen als dass sie sie sinnvoll nutzen könnten.

Der Arbeitskreis für politische Theorie und politische Analyse an der University of Indiana hat unter der Leitung von Elinor Ostrom theoretische Inputs aus vielen verschiedenen Forschungsrichtungen zusammengetragen und versucht daraus eine Theorie der Gemeingüter zu erarbeiten. Ich werde versuchen Teile dieser Erkenntnisse für den Bereich der Schulorganisation in Verbindung mit Schulwahlentscheidungen zu transformieren.

2 Gliederung der Arbeit

2.1 Forschungsfrage

Versuche die Zusammensetzung von SchülerInnen staatlich zu regeln hat sich als sehr schwierig erwiesen und blieb in modernen Demokratien bisher erfolglos. Die Freiheit das eigenes Leben maßgeblich entscheiden zu dürfen, das Streben nach Wohlstand und die vermittelte Ressourcenknappheit führen zu einem Wettlauf zwischen den Menschen. Wird Bildung als Mittel der sozialen Mobilität verstanden, wird es somit zu einer entscheidenden Investition in diesem Wettlauf. Viel mehr noch, der Wettlauf beginnt bereits im Bildungssystem. Familien aus höheren sozialen Schichten haben hier deutliche Startvorteile. Das reicht von simplen Voraussetzungen wie geeigneten Lernräumen bis hin zu komplexen Verhaltensweisen wie einem für das Schulsystem passenderen Habitus. Vorteile, die einmal im Bildungssystem gewonnen wurden, sind im Gegensatz zu anderen Besitztümern kaum wieder zu verlieren. Wer einmal einen Abschluss in Harvard erreicht hat, kann diesen und das damit verbundene Prestige, solange es nicht absichtlich oder grob fahrlässig erworben wurde, nicht mehr verlieren. Eine Bildungskarriere im Nachhinein nach oben zu korrigieren ist mit deutlichem Mehraufwand verbunden. Aus diesen Gründen sind jene, deren Karriere am stärksten von den im Bildungssystem gewonnen Vorteilen abhängt (die Mittelschicht), bemüht diesen Wettlauf in der Schule zu gewinnen. Das bedeutet auch, dass sie von vornherein bemüht sind ihren Kindern Zugang zu guten Schulen zu ermöglichen. Durch ihre sozialen und finanziellen Ressourcen schaffen sie dies in der Regel auch wenn der Staat eine andere Schulwahl vorsehen würde.

Es ist für das Bildungssystem und in weiterer Folge für die Gesellschaft jedoch problematisch wenn sich die Mittelschichtfamilien in einzelnen Schulen konzentrieren und dadurch eine Art Restschulen entsteht.

„Der Staat kann seine Legitimität nur bewahren und ein als gerecht geltendes Gewaltmonopol ausüben, wenn er durch die Anwendung eines formalen Gleichheitsprinzips auf alle Bürger sich deren Unterstützung und Anerkennung verschafft und sich gegenüber den Gruppen- und Klassenauseinandersetzungen als eine Art neutraler Instanz und parteiloser Sachwalter darstellen kann. Der Staat muß die Fiktion staatsbürgerlicher Gleichheit aufrechterhalten und gegen alle Erfahrungen von Unterprivilegiertheit und Ausbeutung, wie sie durch die ökonomischen Mechanismen unserer kapitalistischen Gesellschaften immer wieder erzeugt werden, wirksam verteidigen.“ (Hurrelmann 1975; 51)

Es ist also für das Gelingen eines demokratischen Staates entscheidend, dass sich alle Mitglieder als Teil dessen Selbst verstehen. Das kann natürlich nur funktionieren, wenn sie nicht bereits zu Beginn ihrer Bildungslaufbahn mit scheinbarer Sinn- und Perspektivlosigkeit konfrontiert werden. Restschulen können bei allen Beteiligten diesen Eindruck erwecken und ihre Bereitschaft zur Teilnahme deutlich verringern. Das wäre auch für die Menschen individuell dramatisch, da dies die Perspektivlosigkeit in der in unserer aktuellen Gesellschaft verstärken und einzementieren würde.

Wichtig ist also, dass sich Mittelschichtfamilien bei ihrer Schulwahl nicht schon im Pflichtschulbereich auf einige wenige Schulen konzentrieren. Zum Schulwahlverhalten gibt es bereits eine Vielzahl an Untersuchungen (s. Kristen 1999 oder Maaz et al. 2006). Alle Studien gehen grundsätzlich davon aus, dass die Menschen jene Option wählen, die für sie das beste Kosten-Nutzen-Verhältnis erreicht. Die einzelnen Faktoren werden dabei schichtabhängig unterschiedlich wahrgenommen und durch eine Vielzahl von Vorfaktoren wie Wertvorstellungen oder individuellem Interesse beeinflusst. Knapp (2012) hat sich zusätzlich intensiv mit lokalen Einflüssen auf das Bildungsverhalten auseinander gesetzt. Dabei wurden im Rahmen des Evaluationsprojekts zur Niederösterreichischen Mittelschule (NOESIS) die Daten von 50 Gemeinden und deren Einfluss auf das Bildungsverhalten analysiert. Dabei konnte Knapp unter anderem signifikante Einflüsse von

Schulwegdauer, Seehöhe und Arbeitsmarktzusammensetzung nachweisen. Auch ganz allgemein wirkt sich die räumliche Umgebung und ihre Bevölkerung auf die Sozialisation der Menschen aus (vgl. Bronfenbrenner nach Knapp 2012). So gewinnen beispielsweise im Kleinwalsertal andere Wertvorstellungen an Bedeutung als am Floridsdorfer Spitz in Wien.

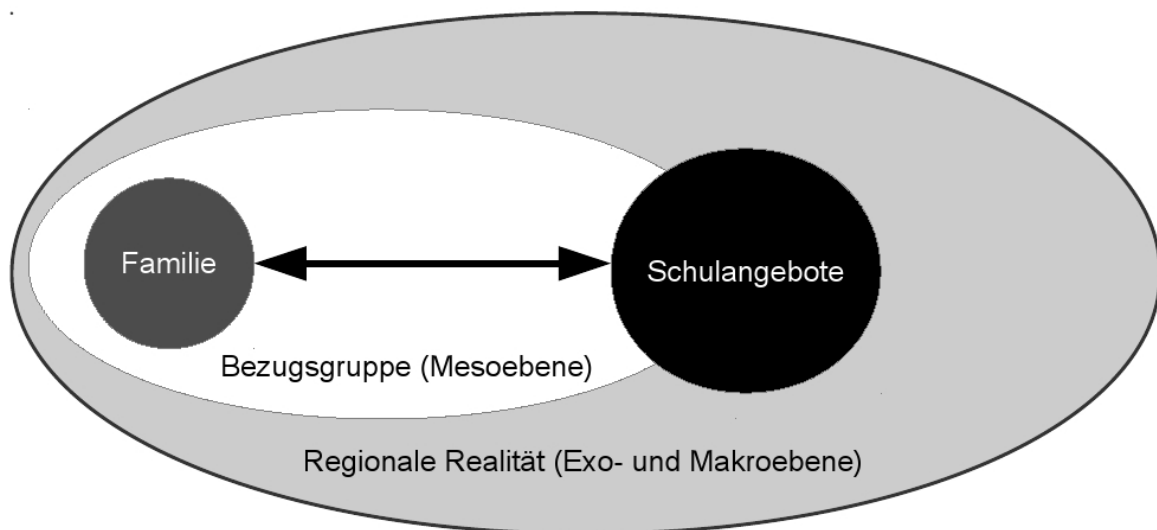


Abbildung 1: Skizze zur Schulwahl-Situation

Diese räumlichen Auswirkungen auf das Bildungsverhalten sind nun deshalb interessant, weil sich das mit einem der Kernergebnisse der Studie von Alegre et al. (2010) überschneidet. Dort wiesen Kleinstädte in denen die Bevölkerung aus allen zur Verfügung stehenden Schulen wählen konnten eine geringere Segregation als größere Städte mit mehreren Schulzonen und vor allem als Städte mit einer fixen Schulzuteilung auf.

Eine Theorie, die sich intensiv mit den angesprochenen Fragestellungen auseinander setzt, ist die Gemeingüter-Theorie. Ostrom und ihr Team an der Bloomington School haben sich ausführlich damit beschäftigt wie Menschen davon überzeugt werden können sich in eine Institution einzubringen und damit zum Gemeinwohl beizutragen, obwohl es für sie auch einfachere Möglichkeiten geben

würde diesen Nutzen zu erhalten. Außerdem betont die Gemeingüter-Theorie, dass lokale Voraussetzungen häufig sehr komplex und deren Regeln nur bedingt auf andere Räume übertragbar aber für das konkrete Projekt sehr bedeutsam sind. Sie verwendet daher viel Energie auf die Analyse der Vor-Ort-Situation. Interessant ist dieser theoretische Zugang aber vor allem deshalb weil er sich im Gegensatz zu den anderen hier angeführten Theorien aktiv mit der Gefahr auseinandersetzt, dass nicht nur die Individuen, sondern die Institution an sich (also in diesem Fall das Bildungssystem), durch problematische Nutzung, beschädigt werden könnte. Die Gemeingüter-Theorie könnte daher vielleicht neue Erkenntnisse und Sichtweisen auf die Frage des regionalen Schulwahlverhaltens liefern. Allerdings kommt die Gemeingüter-Theorie aus dem Bereich der Wirtschafts- und Politikwissenschaften und wurde bisher hauptsächlich auf ökologische Ressourcen angewendet. Eine Anwendung auf bildungswissenschaftliche Fragestellungen scheint es bisher noch nicht gegeben zu haben. Zumindest konnten trotz intensiver Recherche keine Arbeiten gefunden werden, die dieses theoretische Grundgerüst genutzt haben. Daher muss zuerst geklärt werden ob sich das Bildungssystem und die darin Beteiligten ähnlich verhalten wie Allmende-Ressourcen und deren NutzerInnen. Es stellt sich also die Frage lässt sich die Gemeingüter-Theorie überhaupt auf das Bildungssystem anwenden

Forschungsfrage:

- Ist die Gemeingüter-Theorie auf das Schulsystem anwendbar?
 - Lassen sich die Strukturen einer Allmende-Ressource auf das Bildungssystem übertragen?
 - Können zentrale Erkenntnisse der Gemeingüter-Theorie auch im Bildungssystem beobachtet werden?

2.2 Gliederung der Arbeit

In einem ersten Schritt werde ich einen Überblick über aktuelle Theorien zum Schulwahlverhalten geben. Dieser Teil enthält sowohl soziologische als auch

psychologische Theorien und soll als möglicher Anknüpfungspunkt für die Gemeingüter-Theorie fungieren. Falls das Bildungssystem als Allmenderessource analysiert werden soll, müssen die Erkenntnisse mit jenen der traditionellen Schulwahl-Theorien kompatibel sein. Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit der Gemeingüter-Theorie nach Elinor Ostrom. Nach einer kurzen Einführung und den theoretischen Grundlagen folgt ein Überblick über die kaum existierende Forschung zum Thema Bildung als Gemeingut. Im Abschnitt Adaptierung werde ich jene Begriffe, die für eine Allmenderessource essentiell sind für den Bildungsbereich definieren. Mit den bildungswissenschaftlich interpretierten Begriffen ist es dann möglich die Erkenntnisse der Bloomington School mit jenen der empirischen Bildungsforschung zu vergleichen und eventuelle Gemeinsamkeiten und Differenzen herauszuarbeiten. Zum Schluss werde ich noch jene Arbeit von Alegre et al. vorstellen die Ausgangspunkt dieser Arbeit war und versuchen sie mit den neugewonnen theoretischen Erkenntnisse zu verknüpfen.

3 Aktueller Forschungsstand zu Bildungswegsentscheidungen

In diesem Kapitel werde ich versuchen einen exemplarischen Überblick über den Forschungsstand im Bereich Bildungswegsentscheidungen zu geben. Ich beziehe mich dabei hauptsächlich auf Arbeiten von Cornelia Kristen (1999) und Kai Maaz et al. (2006). Alle hier vorgestellten Theorien betrachten die Situation der Schulwahlentscheidungen aus dem Blickwinkel der Eltern/Kinder. Sie stammen aus den Fachbereichen Soziologie und Psychologie.

3.1 Soziologische Theorien

Alle Theorien in diesem Abschnitt gehören im Grunde zum Bereich der Rational-Choice-Theorien. Sie beschreiben den Moment der Schulwahl als eine Situation in der zwischen verschiedenen Optionen gewählt werden kann. Jede der Optionen ist mit bestimmten Kosten verbunden und verspricht unterschiedliche Erträge für den Fall eines erfolgreichen Abschlusses. Die Aussicht auf Erfolg variiert nach den jeweils mitgebrachten Eigenschaften der/des betreffenden SchülerIn. Als Erträge wird hier in der Regel nicht ein Zugewinn an Wissen oder Bildung verstanden, sondern besser bezahlte Berufe und/oder ein höherer sozialer Status. Vor allem die Humankapital-Theorie macht dies bereits in ihrem Namen deutlich sichtbar, aber auch alle nachfolgenden Theorien schließen an dieses Konzept an.

3.1.1 Humankapitaltheorie

Die Humankapital-Theorie versteht den Menschen als eine Ressource und Bildung als eine Investition um den Wert der Ressource zu erhöhen. Sie geht dabei davon aus, dass die Menschen am Arbeitsmarkt entsprechend ihrer Produktivität bezahlt

werden und dass sich die Produktivität direkt aus ihrer jeweiligen Qualifikation ergibt. Bildung ist also nach diesem Verständnis eine Investition in eine höhere Produktivität und ein höheres zukünftiges Einkommen. Dem gegenüber stehen die Kosten die eine Ausbildung verursacht. Unter Kosten werden hier sowohl monetäre Kosten (inklusive Verdienstentgang während der Dauer der Ausbildung) als auch Zeit und Anstrengung subsumiert. Fällt die Differenz zwischen Erträgen und Aufwendungen bei einer zusätzlichen Ausbildung höher als ohne diese aus entscheidet man sich für dafür. (vgl. Kristen 1999; 18ff) Diese Kalkulation lässt sich nicht nur aus Sicht der SchülerInnen anwenden sondern erklärt beispielsweise auch die Altersgrenzen von staatlichen Beihilfen (vgl. §6 Abs.4 StudFG, §2 Abs.1 lit.b FLAG)

Dabei ist allerdings entscheidend, dass sich der Gewinn erst einstellt wenn eine Ausbildung erfolgreich abgeschlossen wird. Wird sie hingegen vorzeitig abgebrochen bleiben die Kosten zwar bestehen, der Ertrag fällt allerdings weg. Aus diesem Grund ist die Erfolgswahrscheinlichkeit der dritte entscheidende Faktor innerhalb der Humankapital-Theorie.

Schichtspezifische Unterschiede erklärt die Humankapital-Theorie über die beiden Faktoren Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeit. Durch das niedrige Einkommen finanziell benachteiligter Familien ergeben sich in Relation hohe Kosten für eine Ausbildung. In vielen Fällen steigen auch die absoluten Kosten, da beispielsweise Kredite aufgenommen werden müssen. Aufgrund verschiedener Faktoren, welche innerhalb der Humankapital-Theorie noch nicht näher ausgeführt werden, kommt es bei SchülerInnen aus benachteiligten Familien zudem häufig zu schlechteren schulischen Leistungen und damit zu einer geringeren Erfolgswahrscheinlichkeit. Der Bildungsertrag hingegen wird primär durch Bildungsabschlüsse bestimmt und ist schichtunabhängig.

3.1.2 Boudon

Raymond Boudon entwickelte in den 1970er Jahren die Grundlage für den Großteil der aktuellen bildungssoziologischen Theorien zum Thema Schulwahlentscheidungen (vgl. hierzu und zum Folgenden Kristen 1999; 22ff und Maaz et al. 2006; 301ff). Auch Boudon geht grundsätzlich von einer Kosten-Nutzen-Rechnung der Betroffenen aus. Er unterscheidet in seiner Theorie primäre und sekundäre Schichteffekte auf die Bildungswahl. Unter den primären Faktoren sammelt er all jene Einflüsse welche sich auf die schulische Leistung der Kinder auswirken. Unter Anderem können hier bei benachteiligten Familien beispielsweise geringeres soziales und kulturelles Kapital, schlechte Lernumgebung im elterlichen Haushalt oder geringere finanzielle Ressourcen für Nachhilfeunterricht angeführt werden. Familien aus den unteren Gesellschaftsschichten stehen also weniger Ressourcen für den Lernerfolg zur Verfügung, die sie häufig sozialisationsbedingt schlechter ausnutzen (können) (vgl. Maaz et al. 2006; 302). Mithilfe der primären Faktoren wird also beschrieben warum Kinder aus unterschiedlichen Schichten es systematisch unterschiedlich schwer haben gute schulische Leistungen zu erbringen, und folglich warum benachteiligte Familien mit einer geringeren Erfolgswahrscheinlichkeit im Bildungssystem rechnen (müssen). Als sekundäre Faktoren werden all jene Einflüsse bezeichnet welche das Schulwahlverhalten schichtspezifisch beeinflussen.

Boudon beschreibt den Ertrag von Bildung vor allem im Zusammenhang mit dem bereits erreichten Status. Die Bildungsziele orientieren sich folglich weniger an einem absoluten zu erreichenden Status, sondern definieren sich eher als Differenz zum aktuellen Status. Es geht also um den sozialen Aufstieg bzw. die Verhinderung sozialen Abstiegs. Für die geringere Bildungsbeteiligung benachteiligter Schichten ist demnach die niedrigere Startposition benachteiligter Familien in der gesellschaftlichen Rangordnung verantwortlich. Sie müssten also vergleichsweise deutlich mehr leisten um schlussendlich einen vergleichbaren absoluten sozialen Status zu erreichen. Gleichzeitig sind aber ihre relativen Investitionskosten in

Bildung aufgrund ihres geringeren Einkommens höher und die Erfolgsaussichten geringer bzw. das Investitionsrisiko höher. Ein für Boudon sehr wichtiges Motiv ist der drohende Statusverlust durch zu geringe Bildung. Für alle die bereits einen gehobenen Status innehaben ist Bildung (und sind vor allem Bildungsabschlüsse) ein wichtiges Mittel diesen zu vererben - weil Bildung(sabschlüsse) gut von den Eltern gefördert werden können und im Gegensatz zu finanziellem Kapital praktisch nicht verloren werden können. Das bedeutet aber auch, dass durch zu geringe Bildung ein Verlust des Status droht. Verbunden mit den geringeren relativen Bildungskosten treibt dieser Umstand bessergestellte Familien dazu sich in der Regel für höhere Bildungseinrichtungen zu entscheiden. Den bildungsfernen Schichten droht hingegen kein Statusverlust sollten sie sich gegen eine höhere Bildung entscheiden.

Im Gegensatz zu den meisten anderen Theorieansätzen dieser Zeit rechnet Boudon den sekundären Faktoren, also dem Schulwahlverhalten, den größeren Einfluss zu. Das resultiert unter Anderem daraus, dass sich mit jeder Bildungsentscheidung die Wahrscheinlichkeiten die nächst höhere Bildungsstufe zu besuchen multiplizieren, wodurch selbst bei gleicher schulischer Leistung schnell große Unterschiede zwischen den Schichten entstehen.

Wahrscheinlichkeit sich an verschiedenen Bildungsübergängen für die nächsthöhere Bildungsstufe zu entscheiden:

Bildungsübergang	1	2	3	4
Obere Schicht	0,85	0,72	0,61	0,52
Mittelschicht	0,70	0,49	0,34	0,24
Untere Schicht	0,60	0,36	0,22	0,13

Tabelle 1 (Quelle: Boudon 1974; 80 nach Kristen 1999; 24)

Bildungsungleichheit entsteht somit zu einem großen Teil als Folge einzelner Bildungswegsentscheidungen.

3.1.3 Gambetta

Bei Gambetta sollen individuelle Präferenzen als eigener Faktor bei den Bildungswegsentscheidungen einbezogen werden (vgl. hierzu und zum Folgenden Kristen 1999; 25ff). Dafür spielt die Bildungsneigung eine wichtige Rolle. Diese verteilt sich grundsätzlich zufällig auf die gesamte Menschheit, wobei Gambetta den Menschen eine gewisse Affinität für Bildung zuschreibt. Deshalb verpasst er der Normalverteilung eine leichte Linksschiefe. Die individuelle Präferenz ergibt sich allerdings nicht nur aus der grundsätzlichen Bildungsneigung. Diese wird zusätzlich durch die Erfahrungen aus dem bisherigen Lebenslauf sowie Trägheitsfaktoren beeinflusst. Trägheitsfaktoren sind (sub)kulturelle Einflussfaktoren wie Werthaltungen oder Einflüsse von Bezugsgruppen. Sozial benachteiligte Individuen werden in ihren Bildungsambitionen dadurch in der Regel eher gebremst, während das persönliche Umfeld für alle Anderen eine zusätzliche Motivation bedeutet. So kommt es bei der Wahrscheinlichkeit der effektiven Bildungsneigung, mit der Zugehörigkeit zu höheren sozialen Schichten, zu einer stärkeren Linksschiefe.

Die persönlichen Präferenzen treffen im Zuge der Schulwahlentscheidungen auf PULL- und PUSH-Faktoren. Unter Pull-Faktoren versteht Gambetta die verschiedenen Bildungswegsoptionen sowie die Erfolgswahrscheinlichkeit, einerseits die Ausbildung erfolgreich abzuschließen und andererseits damit dem gewünschten Lebenslauf (Job, Einkommen, Status, ...) näher zu kommen. Unter Push-Faktoren werden all jene Variablen zusammengefasst welche den Bildungsweg einschränken oder behindern können. Diese werden wiederum in kulturelle, ökonomische und institutionelle Faktoren unterteilt. Gambetta rechnet hier den ökonomischen Faktoren den größten Einfluss zu.

Die Push- und Pull-Faktoren decken in dieser Theorie den Rahmen klassischer Rational-Choice-Theorien ab. Die individuellen Präferenzen sollen diesen Rahmen erweitern. So haben, gemäß dieser Theorie, die Push- und Pull-Faktoren keinen Einfluss auf die Entscheidungen von Personen die sich an den Extrempolen der Bildungsneigung befinden. Menschen mit minimaler Bildungsneigung werden das

Bildungssystem also so früh wie möglich verlassen, egal welche Optionen ihnen offen stehen und wie gering die Kosten auch sein mögen. Durch die Trägheitsfaktoren kann hier erklärt werden warum „höhere“ Bildung von „bildungsfernen“ Schichten nicht wahrgenommen wird, auch wenn sie real erreichbar wäre. Allerdings ist der Bereich der individuellen Präferenzen schwierig zu systematisieren.

3.1.4 Erikson & Jonsson

Erikson & Jonsson haben versucht die verschiedenen Einflussfaktoren auf das Bildungswahlverhalten gut zu formalisieren. Auch für sie ist die Schulwahlentscheidung eine rationale in Abwägung von Ertrag, Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeit (vgl. hierzu und zum Folgenden Kristen 1999; 30ff). Oder als Gleichung formuliert:

$$U = (B-C)*p - C*(1-p)$$

U... Erwartungswert

B... Ertrag

C... Kosten

p... Erfolgswahrscheinlichkeit

Gewählt wird schlussendlich jene Option mit dem höchsten Erwartungswert. In weiterer Folge haben Erikson & Jonsson versucht die Einflüsse verschiedener Faktoren auf die einzelnen Variablen der Gleichung zu formulieren. So kann die Struktur eines Bildungssystems Einfluss auf die Kosten und die Erfolgswahrscheinlichkeit haben. Das ökonomische Kapital senkt die (relativen) Kosten und/oder erhöht die Erfolgswahrscheinlichkeit. Kulturelles Kapital wirkt sich ebenfalls positiv auf die Erfolgswahrscheinlichkeit aus. Ähnlich wie Boudon hat auch bei Erikson & Jonsson die Angst vor Statusverlust einen größeren Einfluss auf den Faktor Ertrag als die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs.

3.1.5 Breen & Goldthorpe

Breen & Goldthorpe analysieren Bildungsentscheidungen als Entscheidungspunkte innerhalb der Bildungslaufbahn (vgl. hierzu und zum Folgenden Kristen 1999; 32ff). Für jeden Abschnitt sehen sie drei verschiedene Optionen vor. Es gibt die Möglichkeit das Bildungssystem zu verlassen, im Bildungssystem zu verbleiben und den gewählten Abschnitt erfolgreich abzuschließen oder im Bildungssystem zu verbleiben aber in weiterer Folge am gewählten Abschnitt zu scheitern. Die Gesellschaft wird in dieser Theorie in Unter-, Mittel- und Oberschicht eingeteilt.

Breen & Goldthorpe gehen davon aus, dass ein frühes reguläres Verlassen des Bildungssystems (im Gegensatz zum Verbleib im Bildungssystem) die Chance auf den Zugang zur Oberschicht verringert und damit den Eintritt in die Mittelschicht wahrscheinlicher macht. Wer sich hingegen für einen Verbleib im Bildungssystem entscheidet, jedoch daran scheitert einen erfolgreichen Abschluss zu erzielen läuft Gefahr in der Unterschicht zu landen.

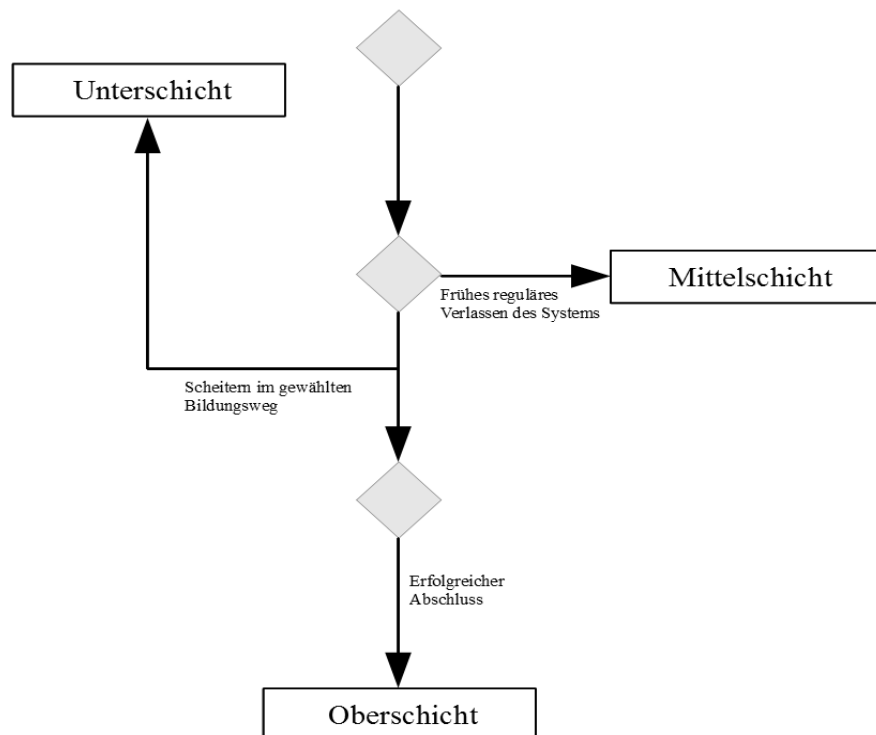


Abbildung 2: Bildungsverläufe nach Breen & Goldthorpe

Wie für Boudon ist auch für Breen & Goldthorpe die Angst vor einem möglichen Statusverlust der einflussreichste Faktor bei der Bildungswegsentscheidung. Für die Mitglieder der Oberschicht ist die Motivation für „hohe“ Bildung also am größten, da sie am meisten Status zu verlieren haben. Davon abgesehen stehen ihnen auch in dieser Theorie die meisten Ressourcen zur Verfügung um dieses Ziel auch realisieren zu können.

3.2 Psychologische Theorien

Auch die beiden hier vorgestellten Theorien knüpfen inhaltlich an das Wert-Erwartungs-Model an.

3.2.1 Eccles

Bei Eccles werden Entscheidungen weniger aufgrund objektiver Gegebenheiten getroffen sondern kommen viel mehr durch die subjektiven Wahrnehmungen selbiger zu Stande (vgl. hierzu und zum Folgenden Maaz et al. 2006; 311ff; Vogl 2012; 84f). Die Abwägung erfolgt also zwischen dem erhofften subjektiven Wert und den befürchteten subjektiven Kosten. Besonders differenziert betrachtet Eccles den Wert eines Verhaltens. Dieser wird von ihr in folgende vier Faktoren zerlegt:

1. *die subjektive Wichtigkeit, eine Aufgabe zu bewältigen (persönliche Bedeutung),*
2. *den intrinsischen Wert, der einer Aufgabe bzw. deren Bewältigung zugemessen wird (emotionales Erleben/Interesse),*
3. *den Nutzen, der in Zusammenhang mit den eigenen aktuellen oder zukünftigen Zielen in einer Aufgabe gesehen wird (Instrumentalität),*
4. *die Kosten, die mit einer Aufgabe in Verbindung gebracht werden (Opportunitätskosten).*

(s. Maaz et al. 2006; 311)

Die Erfolgswahrscheinlichkeit setzt sich zusammen aus der Einschätzung der Schwierigkeit einer bevorstehenden Aufgabe sowie der eigenen Fähigkeiten im Bezug auf diese Aufgabe. Wert und Erwartung werden also von einem individuellen Standort aus generiert. Dieser individuelle Standort wird beeinflusst von vorherrschenden Stereotypen und Erwartungshaltungen des persönlichen Umfelds. In beiden Faktoren finden wir starke schichtspezifische Einflüsse. Als dritter Faktor beeinflusst die eigene Lebenserfahrung den aktuellen Standort. Diese ist eine Mischung aus der objektiv erlebten und der individuellen Interpretation des Erlebten.

Maaz u. a. weisen darauf hin, dass vor allem frühe Bildungswegsentscheidungen maßgeblich von den Eltern und nicht von den Kindern getroffen werden (vgl. Maaz et al. 2006; 312). Dadurch gewinnen schichtspezifische Einflüsse aufgrund der langwierigeren Prägung der Eltern größeren Einfluss.

Diese Modell differenziert als erstes detaillierter den Wert einer Ausbildung in den Spaß an der Sache, dem direkten Nutzen und dem Nutzen als Mittel zum Erreichen eines anderen Zieles.

3.2.2 Ajzen

Nach der *Theorie des geplanten Verhaltens* von Ajzen lässt sich eine Schulwahlentscheidung in zwei Teile aufspalten (vgl. hierzu und zum Folgenden Maaz et al. 2006; 313f). Im ersten Teil geht es darum, wie die Intention für eine bestimmte Handlungsoption entsteht, während der zweite Teil beschreibt ob eine geplante Handlung schlussendlich auch tatsächlich umgesetzt werden kann.

Der Wunsch für einen bestimmten Bildungsweg wird in diesem Modell durch drei Faktoren beeinflusst, die ihrerseits wieder aus jeweils zwei Komponenten bestehen. Die beiden Komponenten beschreiben im Grunde die eher objektive Situation und die persönliche Bewertung selbiger. Kosten und Nutzen werden in dieser Analyse

nicht explizit als eigene Kategorien verwendet sondern sind in der Konsequenzen-Analyse jedes Faktors zusammengefasst. Der erste Einflussfaktor ist die Einstellung zu den jeweiligen Handlungsoptionen, in diesem Fall also der verschiedenen Bildungswege. Dieser besteht zum Einen aus Aufwand und Ertrag der Schule und zum Anderen aus der persönlichen Bewertung, also wie stark würden die Aufwände die konkrete Familie belasten und bringt eineN diese Ausbildung näher an das persönliche Ziel. Der zweite Faktor ist die *Subjektive Norm*. Darunter fallen gesellschaftliche Normen und hier besonders die Erwartungen aus den persönlichen Bezugsgruppen. Die subjektive Gewichtung erfolgt hier über die persönliche Einstellung inwiefern man diesen Erwartungen entsprechen möchte. Der letzte Einflussfaktor ist die Einschätzung der Verhaltenskontrolle. Es geht also um die Frage in welchem Ausmaß man Einfluss auf einen erfolgreichen Bildungsabschluss nehmen kann. In dieser Kategorie wird zusammengefasst welche Ressourcen zur Verfügung stehen und wie deren Wirkungskraft in Bezug auf das geplante Vorhaben eingeschätzt wird.

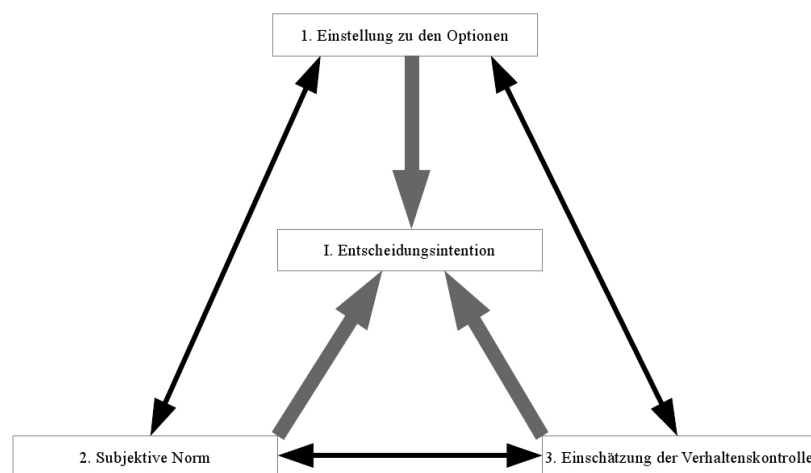


Abbildung 3: Zusammenspiel bei Entscheidungsintentionen nach Ajzen

Ist schlussendlich eine Entscheidung für einen bestimmten Bildungsweg getroffen stellt sich noch die Frage ob diese Option auch tatsächlich realisiert werden kann. Hier kann der Bildungswunsch durch Probleme wie beispielsweise zu wenig freie

Plätze, Durchfallen bei den Aufnahmeprüfungen oder zu geringe finanzielle Ressourcen scheitern. Die Schwierigkeiten können dabei sowohl individuell als auch institutionell sein. Erst wenn auch alle praktischen Hürden erfolgreich genommen wurden spricht das Modell von einer tatsächlichen Bildungsentscheidung.

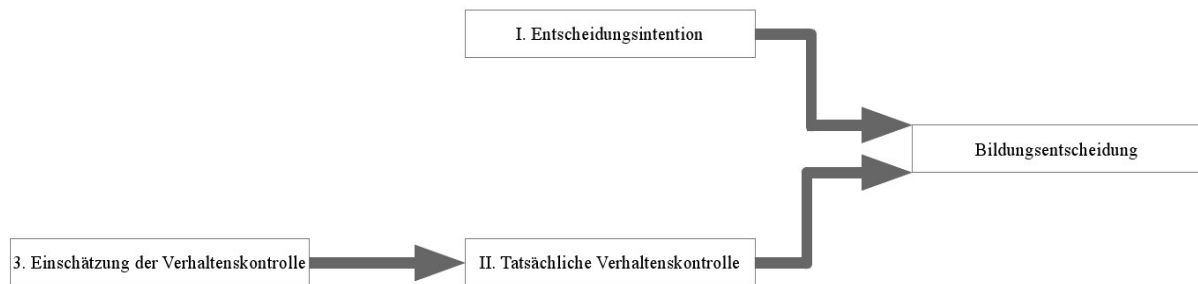


Abbildung 4: Zustandekommen der tatsächlichen Bildungsentscheidung nach Ajzen

Ajzen's Theory of planned Behavior beschreibt die Erfolgswahrscheinlichkeit spezifischer als Möglichkeiten der Verhaltenskontrolle. Ajzen unterscheidet dabei zwischen der selbst wahrgenommenen Verhaltenskontrolle, welche entscheidend ist für das Zustandekommen einer Bildungsintention, und der tatsächlichen Verhaltenskontrolle welche schlussendlich dafür verantwortlich ist ob diese Intention auch in die Tat umgesetzt werden kann.

3.3 Anknüpfungspunkte

In dieser Arbeit werde ich mich primär auf die Eltern als EntscheidungsträgerInnen konzentrieren. Das hat zum Einen damit zu tun, dass sie faktisch in den meisten Fällen die Schulwahlentscheidung treffen. Der Staat und die Schulverwaltungsbehörden können zwar versuchen hier regulierend einzugreifen, die Praxis hat allerdings gezeigt, dass gerade die bildungsaktive Mittelschicht Mittel und Wege findet die für ihre Kinder gewünschte Bildungslaufbahn auch zu realisieren. Die dritte mögliche Gruppe an EntscheidungsträgerInnen wären die

Kinder selbst, aber diese werden gerade im Pflichtschulbereich selten in die Schulwahlentscheidung eingebunden. Zum Anderen lassen sich die meisten Faktoren der hier angeführten Modelle stimmig eher auf erwachsene Menschen als auf Kinder anwenden. Die Kalkulation eines Kosten-Nutzen-Verhältnisses einer vier Jahre lang dauernden Ausbildung im Kontext einer etwa 15 Jahre langen Bildungskarriere klingt, wie subjektiv diese Berechnung auch immer gewichtet sein mag, eher nach der Vorgehensweise von Erwachsenen als von 6-jährigen.

Eltern generieren Effekte die sich über den gesamten Bildungsweg hinweg und somit auch zum Zeitpunkt einer Bildungswegsentscheidung auswirken. Wir finden sie alle unter Boudon's primären Effekten. Bisher wurden noch keine Methoden gefunden diese Effekte zu beseitigen. Hier gibt es einerseits den Fall, dass Kinder zum Teil Ressourcen (mit)nutzen, die nicht ihnen zurechenbar sind. Wenn die Eltern eine große, ruhige und helle Wohnung besitzen können die Kinder diese als guten Lernraum nutzen. Verfügen die Eltern über großes kulturelles Kapital profitieren die Kinder in der Regel davon in ihrer Entwicklung. Das bedeutet wenn die Kapitalien der Kinder angeglichen werden sollen, müsste in die Kapitalien welche die Eltern für sich selbst nutzen eingegriffen werden oder die Kinder müssten von ihren Familien getrennt werden. Beides ist, wenn man von den begrenzten Möglichkeiten eines progressiven Steuersystems absieht, in aktuellen Demokratien undenkbar. Im anderen Fall geben Eltern aktiv einen Teil ihrer eigenen Ressourcen ab um sie in die Zukunft ihrer Kinder zu investieren.

Das offensichtlichste Beispiel sind monetäre Ressourcen die für die Ausbildung ausgegeben werden. Hier gerät ein liberaler Staat schnell an die Grenze dessen was die persönlichen Freiheiten der Menschen beschneiden würde, falls er versucht einzuschränken wie weit Familien die persönliche Entwicklung ihres Kindes fördern dürfen. Die Kinder der Mittel- und Oberschicht verfügen also über Kapitalien die ihren Schulerfolg fördern. Diese können von einem allgemeinen Schulsystem kaum ausgeglichen werden, da jede schulische Maßnahme die im Großen und Ganzen allen Kindern zugute kommt noch durch private Ressourcen ergänzt und erweitert

werden kann. Und wer mehr private Ressourcen als andere zur Verfügung hat kann daher meist die Erfolgchancen verbessern.

Der Moment der Schulwahl ist nun jener Augenblick in dem sich entscheidet ob auch Kinder aus bildungsfernen Schichten von den zusätzlichen Kapitalien der Mittelschicht-Familien profitieren können. Das können sie falls eine ausreichend große Anzahl ihrer MitschülerInnen aus solchen Familien kommt. Die Schulwahlentscheidung ist also nicht nur für das eigene Kind entscheidend, sondern auch für dessen MitschülerInnen von Bedeutung. Folgende Punkte die den Entscheidungsprozess nach den vorliegenden Modellen charakterisieren möchte ich für die weitere Diskussion herausheben:

- Es wird aus einem vorhandenen Angebot gewählt
- Durch die Schulwahl soll sichergestellt werden, dass die Kindern zumindest einen gleichwertigen gesellschaftlichen Status wie die Eltern erreichen
- Gesellschaftliche Werte und Erwartungen der eigenen Bezugsgruppen beeinflussen das Entscheidungsverhalten
- Werte und Erwartungen von Bezugsgruppen unterscheiden sich nach der Position in der Gesellschaft

4 Theorie der Gemeingüter

4.1 Einführung

Den Ursprung der Gemeingüter-Theorie sehen viele AutorInnen in dem 1968 von Garrett Hardin publizierten Artikel *The Tragedy of the Commons* (Hardin 1968). Hardin beschäftigt sich in diesem Beitrag mit der Frage der Überbevölkerung. Er formuliert die Tragedy of the Commons anhand der Metapher einer Allmende. Die Allmende ist eine begrenzte Ressource, die eine bestimmte Anzahl an Tieren ernähren kann. Der Ertrag eines jeden Tieres kommt direkt den HirtInnen der jeweiligen Herde zugute, was zu immer größeren Herden führt. Das geht solange gut, wie die Kapazität der Allmende noch nicht erschöpft ist. Übersteigt die Anzahl der Tiere jedoch die Ernährungskapazität entstehen Kosten in der Art, dass die Tiere nicht mehr ausreichend Futter finden. Im Gegensatz zum Ertrag, welcher eins zu eins an die BesitzerInnen geht, verteilen sich die Kosten auf alle Herden und somit alle HirtInnen. Das führt laut Hardin dazu, dass die HirtInnen, selbst wenn die maximale Anzahl an versorgbaren Tieren bereits überschritten ist, ihre Herden weiter vergrößern. Schlussendlich kommt es dadurch zur völligen Zerstörung der Allmende.

(vgl. Hardin 1968; 1244)

Diese grundlegende Eigenschaft von Gemeingütern lässt sich auch auf das Problem des Schulwahlverhaltens im Bildungssystem übertragen. Die eigenen Kinder profitieren direkt vom Besuch einer besseren Schule, während die Folgekosten von frühzeitigen SchulabgängerInnen gemeinschaftlich getragen werden.

Ostrom datiert den Beginn der Diskussion über die Gemeingüter mit einem Verweis auf die *Politika* von Aristoteles deutlich vor Hardin (vgl. Ostrom 2012; 3). Ihre Arbeit konzentriert sich allerdings auf die aktuelle Politik welche sich häufig an der Tragedy

of the Commons oder Variationen wie dem Gefangenendilemma orientieren. Sie kritisiert, dass hier versucht wird, allgemeine Lösungen für sehr spezifische Probleme zu finden. So zeichnen sich nicht erst seit Hardin zwei verschiedene Lager ab, die versuchen ihr Allheilmittel zu präsentieren. Wir kennen die Diskussion auch aus dem Bildungsbereich, hier dreht sie sich um die Frage Staat oder Privat. Abseits der speziellen Anforderungen spezifischer Probleme weisen diese beiden Zugänge auch allgemeine strukturelle Defizite auf.

So kann eine staatliche Regulierung ihre Stärken nur unter der Prämisse ausspielen, dass ausreichende Informationen über das Gemeingut vorliegen um dessen Verhalten vorausbestimmen zu können, dass das Verhalten der NutzerInnen fehlerlos überwacht und ausreichend sanktioniert werden kann und dass die Kosten für die staatliche Aufsicht vernachlässigbar gering sind.

(vgl.Ostrom 2012; 13ff)

Im Falle einer Privatisierung werden sämtliche Kosten und Einnahmen auf die NutzerInnen übertragen. Im Gegensatz zur Allmende fallen hier auch die Kosten für den Schutz des Eigentums an. Im Fall der klassischen Weide wären das zum Beispiel die Errichtung von Zäunen und die Überwachung des Grundstücks. Hier stellt sich die Frage ob alle NutzerInnen über genügend Ressourcen verfügen um den zusätzlichen Aufwand tragen zu können. Weiters ist es entscheidend, ob alle Teilstücke der Allmende konstant gleichwertig sind um eine gerechte Aufteilung zu ermöglichen. Sollte es sich bei dem Gemeingut allerdings nicht um ein Grundstück handeln stellt sich die Frage wie und ob überhaupt das Gemeingut aufgeteilt werden kann. (vgl.Ostrom 2012; 15ff) In wie weit dies im Bezug auf das Schulsystem übertragbar ist wird später noch zu klären sein.

Historisch hat sich keiner der beiden Wege als allgemein gültige Lösung herausgestellt. Häufig haben „Privatisierungen“ und „Verstaatlichungen“ sogar zu Verschlechterungen geführt. So wurde beispielsweise 2001 auf den Philippinen ein neues Gesetz zum Schutz von bedrohten Tierarten erlassen. Darin wurde unter

anderem das Sammeln von Eiern bedrohter Meeresschildkröten komplett verboten. Auf den betroffenen Inseln gab es jedoch lokal gewachsene Nutzungsvereinbarungen mit den ansässigen FischerInnen, mit Hilfe derer der Bestand der bedrohten Arten in den 80er und 90er Jahren langsam wieder erhöht werden konnte. Die neuen Gesetze verboten die Nutzung komplett und stellten somit auch die bisherigen Vereinbarungen unter Strafe. Das führte dazu, dass die einheimischen FischerInnen sich weder an die neuen Gesetze noch an die bisherigen Vereinbarungen hielten und der Schildkrötenbestand innerhalb eines Jahres um die Hälfte schrumpfte.

(vgl. Ostrom 2011; 62f)

Die Tragik der Allmende lässt den HirtInnen keinen Spielraum. Sie können nur innerhalb der gegebenen Systematik handeln und brauchen daher externe Vorgaben um ihr Ökosystem nicht zu zerstören. Die Praxis hat allerdings drei wesentliche Unterschiede gezeigt:

- Der Versuch global oder national einheitliche Lösungen für scheinbar ähnliche Probleme zu finden ist weitgehend problematisch, da die konkreten Probleme in historisch und lokal gewachsene Strukturen eingebunden sind die unterschiedlich auf Interventionen reagieren.
- Die Probleme sind deutlich komplexer als in den Theorien wie dem Gefangenendilemma angenommen. Der ehemalige österreichische Bundeskanzler Fred Sinowatz hat das vielleicht schon geahnt, als er 1983 feststellte es wäre alles sehr Kompliziert, in politischen Entscheidungen schlägt sich diese Erkenntnis aber selten nieder. Für erfolgreiche Lösungen braucht es eine detaillierte Analyse der Situation vor Ort. Dafür müssen sowohl das Wissen der ExpertInnen vor Ort als auch wissenschaftliche Erkenntnisse genutzt werden.

- Die handelnden Menschen können sich immer auch anders entscheiden. Das gilt einerseits für die Tragik der Allmende. Es gibt viele Beispiele, in denen sich die Beteiligten organisiert haben um die Tragödie zu verhindern und eine Ressource nachhaltig zu nutzen. Andererseits gilt das natürlich auch für externe Interventionen. Wie das Beispiel der philippinischen Meeresschildkröten zeigt wird die Intention von externen Vorgaben nicht automatisch erfüllt.

Diese Probleme sind auch aus der Diskussion über Segregation beim Schulwahlverhalten bekannt. Auch hier wird versucht (inter)nationale Lösungen zu präsentieren. Auch hier wird die Lösungskompetenz der Beteiligten nur in sehr engen Schemata berücksichtigt. Das führt häufig dazu, dass die Menschen sich anders verhalten, als sich das die BildungsplanerInnen am Reißbrett vorgestellt haben. Dass sich die Gemeingüter-Theorie genau in diese Lücke begibt könnte sie deshalb auch für die Bildungswissenschaft attraktiv machen.

4.2 Theoretische Grundlagen

Diese Ähnlichkeit ist noch kein hinreichender Grund dafür eine Theorie auf ein neues Anwendungsgebiet zu übertragen. Deshalb muss in einem nächsten Schritt überprüft werden, ob und falls ja wie, sich die Kategorien der Theorie auf das Bildungssystem übertragen lassen. In einem ersten Schritt werde ich in Anlehnung an E. Ostrom jene Merkmale festhalten, die ein Gemeingut als solches ausmachen um dann in einem zweiten Schritt zu versuchen, für diese Äquivalente im Bildungsbereich zu benennen.

4.2.1 Unterscheidung zu anderen Gütern

Eine erste Einschränkung um zu definieren was ein Gemeingut ist gelingt durch die Unterscheidung von anderen Gütern. Abbildung 4 zeigt in Anlehnung an de Moor eine Unterscheidung zwischen öffentlichen, privaten, Klub- und Open-Access-Gütern (vgl. de Moor 2012; 192).

		Knappheit des Gutes	
		Niedrig	Hoch
Ausschließbarkeit von NutzerInnen	Niedrig	Öffentliches Gut	Open-Access-Gut
	Hoch	Klubgut	Privates Gut

Abbildung 5: Unterscheidung verschiedener Güter-Arten (vgl. de Moor 2012; 192)

Bei privaten Gütern sind Eigentum und Nutzungsrechte sehr klar und exklusiv geregelt. Öffentliche Güter müssen nicht zwangsweise auch in öffentlichem Besitz sein. Sie kennzeichnen sich dadurch, dass ihre Nutzung weitgehend uneingeschränkt und vor allem unabhängig davon ist, ob der/die NutzerIn etwas für die Bereitstellung der Ressource beigetragen hat. Ein zweites ebenso wichtiges Merkmal eines öffentlichen Gutes ist, dass es durch Nutzung nicht verringert wird. Die Nutzung durch eine Person schränkt also nicht die Nutzungsmöglichkeit für andere Personen ein. Ein klassisches Beispiel dafür wäre Wissen. Eigne ich mir Wissen an, wird dadurch der Bestand an selbigem nicht weniger, sondern steht auch weiterhin in vollem Umfang allen anderen zur Verfügung. Die Verfügbarkeit ist auch der maßgebliche Unterschied zum Gemeingut. Eine Allmenderessource zeichnet

sich dadurch aus, dass nur eine begrenzte Anzahl an Ressourceneinheiten (wie Ostrom sie bezeichnet) zur Verfügung steht. Die Allmende kann zwar gemeinschaftlich genutzt werden, die Ressourceneinheiten stehen allerdings nur einem/einer AneignerIn exklusiv zur Verfügung. Wenn eine Weide pro Jahr 100 Tonnen Futter zur Verfügung stellen kann und einE HirtIn 10 Tonnen an ihre Herde verfüttert, können diese 10 Tonnen Futter von niemand anders mehr verwendet werden. Für die restlichen HirtInnen stehen also nur noch 90 Tonnen Futter zur Verfügung. (vgl. de Moor 2012; 192ff und Ostrom 2012; 41f).

De Moor sieht die Gemeingüter in einem Spannungsfeld zwischen Klubgütern und Open-Access-Gütern. Sie verortet die traditionelle Allmende als Fläche mit klar definierten Nutzungsrechten und geringer Gefahr der Übernutzung als klassisches Klubgut. Die von Hardin skizzierte Allmende, die durch eine unkontrollierte und überbordende Nutzung vom Kollaps bedroht ist wäre ein zugespitztes Beispiel eines Open-Access-Gutes. Reale Gemeingütern bewegen sich zwischen diesen beiden Polen und verschieben ihre Position auch zum Beispiel durch technische oder rechtliche Veränderungen.

(vgl. ebd. 192ff)

4.2.2 Aneignungs- und Bereitstellungsprobleme

Die Gemeingüter-Theorie unterscheidet zwischen Problemen der Bereitstellung und Problemen der Aneignung. Für die meisten Gemeingüter braucht es einige Investitionen um sie nutzbar zu machen. Das gilt sowohl für die anfängliche Erschließung einer Ressource als auch für die laufenden Kosten für die Instandhaltung. Diese Bereitstellungskosten müssen in der Regel zumindest zu einem großen Teil auch von jenen übernommen werden die schlussendlich auch das Gemeingut nutzen werden. Ostrom unterscheidet hier zwischen AneignerInnen und NutzerInnen (vgl. Ostrom 2012; 39f). Der Begriff AneignerIn beschreibt dabei jene Personen, welche sich die Ressourceneinheiten aneignen, wie beispielsweise HirtInnen oder FischerInnen. NutzerInnen hingegen sind jene Personen die Nutzen

aus der Aneignung der Ressourceneinheiten ziehen. Das können zum Beispiel Fleischereien, Fischfabriken oder Spinnereien sein. Da für diese Arbeit der Kreis der NutzerInnen nicht von weiterem Interesse ist, werde ich beide Begriffe synonym für AneignerInnen verwenden oder in Ausnahmefällen dies gesondert ausweisen.

Zu den Bereitstellungsproblemen gehört vor allem die Bereitschaft einen Anteil an der Bereitstellung zu leisten. Besonders wenn der Zugang nur bedingt beschränkt werden kann teilen sich Gemeingüter dieses Problem mit öffentlichen Gütern. Es stellt sich die Frage warum in die Bereitstellung einer Ressource investieren werden soll, wenn auch ohne einen Beitrag genauso davon profitiert werden kann. So kommt es zu Situationen, in denen es zwar für alle von Vorteil wäre sich zu organisieren und gemeinsam in eine Ressource zu investieren, es für jedeN einzeln allerdings schlauer ist darauf zu warten, dass die anderen das Gemeingut bereitstellen um danach davon zu profitieren. Ein sogenanntes TrittbrettfahrerInnen-Problem. (vgl. Ostrom 2012; 54ff)

Die Bereitstellungsprobleme stehen in engem Zusammenhang mit den Aneignungsproblemen, da die (Verteilung der) zukünftigen Erträge im Normalfall die Hauptmotivation für eine Investition in die Ressource darstellt. Ein Grundlegendes Aneignungsproblem stellt die sogenannte Rentenvergeudung dar. Darunter versteht man kurz zusammengefasst, wenn die Kosten den Nutzen übersteigen. In klassischen Gemeingütern kann es dazu kommen wenn:

- zu viele AneignerInnen Zugang zur Allmende haben. Angenommen ein Feld braucht zehn Hektoliter Wasser um eine vernünftige Ernte hervorzubringen und die gemeinsam errichtete Quelle liefert 100 Hektoliter. Wenn nun zwölf AneignerInnen versuchen ihre Felder mit der vorhandenen Menge Wasser zu bewirtschaften und diese fair auf alle verteilt wird, reicht das Wasser auf keinem Feld für eine erfolgreiche Ernte aus. Dieses Problem kann entstehen, wenn es zu einer Fehleinschätzung der Leistungsfähigkeit eines Gemeinguts

kommt, der Zugang zur Allmende nicht ausreichend beschränkt werden kann oder unvorhersehbare Ereignisse eintreten.

- einzelne Mitglieder entnehmen zu viele Ressourceneinheiten. Ist die Allmende knapp an ihrer Leistungsgrenze und halten sich einige AneignerInnen nicht an die vereinbarten Quoten bleiben zu wenig Ressourceneinheiten für die anderen oder die Allmende kollabiert insgesamt. Es entstehen immer wieder Situationen in denen die Missachtung der vereinbarten Regeln zu einem verlockend großen Vorteil führen würde. Gesellschaftliche Normen können die Wahrscheinlichkeit von Regelverstößen verkleinern, da die drohende gesellschaftliche Ächtung als zusätzliche Kosten wahrgenommen werden und somit das Kosten-Nutzen-Verhältnis verschieben. Die eingeführten Kontrollmechanismen können Missbrauchsverhalten ebenfalls verringern, erhöhen allerdings die Gesamtkosten für die Bereitstellung der Allmende.
- die Erträge unregelmäßig oder ungleichmäßig verteilt sind. Zum einen können die Erträge eines Gemeinguts an sich unregelmäßig oder ungleichmäßig verteilt sein. In Fischgründen sind manche Fangstellen einfach ergiebiger als andere. In manchen Jahren fällt weniger Regen und es wächst folglich weniger Futter als in anderen. Zum anderen können punktuelle Ereignisse wie Überschwemmungen das Problem noch verstärken. Ist das Auftreten einer solchen ungleichen Ausbeute vorhersehbar, können innerhalb der Nutzungsvereinbarungen entsprechende Vorkehrungen getroffen werden. Auch Versicherungen sind eine Möglichkeit einen etwaigen Schaden zu minimieren. Allerdings erhöhen Versicherungen wiederum die Bereitstellungskosten.

(vgl. Ostrom 2012; 62ff)

4.2.3 Analyseebenen

Ostrom empfiehlt die Institution einer Allmende für die Analyse in drei Handlungsebenen zu unterteilen. Jede dieser Ebenen hat ein eigenes System an Regeln, das an das Regelsystem der nächsten Ebenen anschließt. Möchte ich etwas an den Regeln ändern, muss ich darauf achten, dass ich dabei nicht in Konflikt mit den Regeln der nächst-höheren Ebene komme. Eine Regel wird hier explizit als Übereinkunft verstanden, deren Gesetzmäßigkeiten allen bekannt ist und bei der jedeR davon ausgehen kann, dass sie auch den anderen bekannt ist. Es muss sich dabei allerdings nicht um offizielle Gesetze handeln.

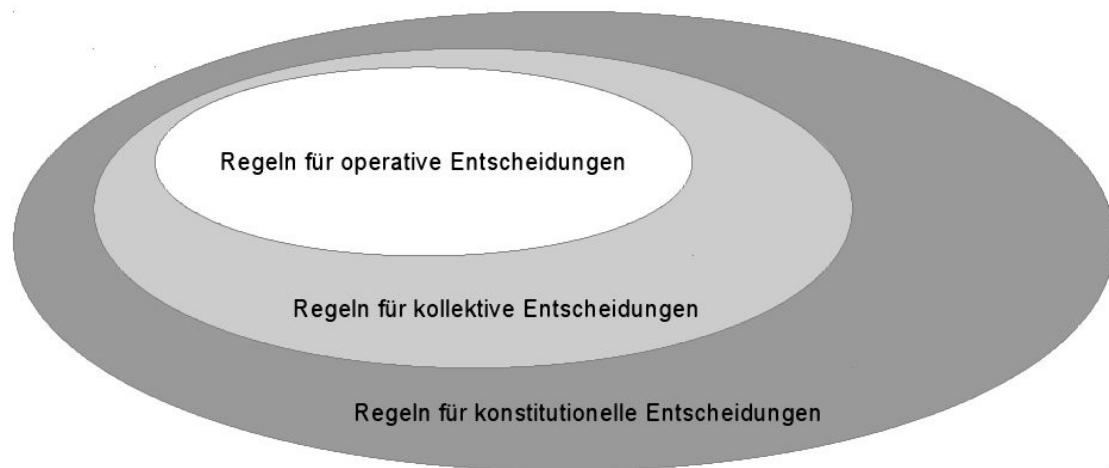


Abbildung 6: Regelebenen nach Ostrom

Das Regelwerk für operative Entscheidungen legt die Grenzen für das alltägliche Geschäft fest. Hier wird festgelegt, wer was zu tun hat oder wer wie viele Ressourceneinheiten entnehmen darf. Durch das Regelwerk für kollektive Entscheidungen wird bestimmt, wie sich die Mitglieder auf das operative Reglement verständigen. Ein praktisches Beispiel wäre vermutlich ein Vereinsstatut. Die Regeln für konstitutionelle Entscheidungen stecken den Rahmen ab, in dem ein Gemeingut überhaupt erst entstehen kann. Es legt beispielsweise fest, wie der Kreis der AneignerInnen abgegrenzt werden kann. Für Ostrom ist es wichtig zu betonen, dass

es sich hierbei um Analysekatoren handelt. Würde man versuchen die realen AkteurInnen auf eine dieser Ebenen zu beschränken, würde man sie abermals zu Marionetten machen, die unfähig sind ihr Umfeld zu gestalten. Um ein Gemeingut an eine konkrete Gegebenheit anzupassen, ist es geradezu notwendig sich zwischen den einzelnen Ebenen hin und her zu bewegen, da sie voneinander abhängig sind. (vgl. Ostrom 2012; 65ff)

4.3 Exemplarischer Überblick über die bestehende Forschung zu Bildung als Gemeingut

Die Recherche hat ergeben, dass es bisher keine nennenswerten Versuche gibt, die Gemeingüter-Theorie aus einem bildungswissenschaftlichen Blickwinkel auf regionale Bildungsstrukturen anzuwenden. Neben einigen Artikeln die sich mit dem Thema Allmendetheorie als Unterrichtsinhalt beschäftigen, gibt es gerade in den letzten Jahren eine große Anzahl an Publikationen, die sich mit der Wissensallmende auseinandersetzen (z.B. Hessn and Ostrom 2011, Dobusch 2007, Dobusch 2012).

Unter Begriffen wie Open Knowledge, Knowledge Commons oder Intellectual Commons setzt sich dieser Forschungsbereich intensiv mit der Frage der Öffnung, bzw. Beschränkung des Zugangs zu Wissen in einem weiteren Sinn auseinander und ist eng mit der Frage von UrheberInnenrechten verknüpft. Die Beiträge kommen daher zumeist aus den Fachbereichen Rechts- und Wirtschaftswissenschaften. (Wieder) Populär wurde die Frage nach UrheberInnen- und Nutzungsrechten durch die neuen technischen Entwicklungen im Bereich der Internetkommunikation und der Digitaltechnik. Die Anzahl der potentiellen NutzerInnen ist dadurch deutlich angestiegen und eine Vervielfältigung von Informationen ohne Qualitätsverlust wurde deutlich vereinfacht. LeserInnen müssen für ihre Recherche nicht mehr in Bibliotheken gehen sondern können auf ihrem Computer, Tablet oder E-Book Reader das Internet durchstöbern. Das Verbreitungsgebiet von Raubkopien ist nicht mehr dadurch begrenzt dass die Kopie physisch die BesitzerInnen wechseln muss,

sondern Filme, Musik oder Forschungsergebnisse können in kurzer Zeit quer über die Welt geteilt werden.

Obwohl sich diese Strömung der Gemeingüter-Theorie mit der Weitergabe von Wissen, Information und Kultur beschäftigt, zeigen sich doch deutliche Unterschiede zur Institution Schule. Vor allem die enge Verknüpfung regionaler Schulsysteme an die lokalen Gegebenheiten spricht dagegen sich hier direkte Anleihen zu nehmen. Denn gerade die räumliche und zeitliche Unbeschränktheit und eine sehr große Anzahl an potentiellen NutzerInnen waren Anstoß um die Konstruktion der Wissensallmende in dieser Form neu theoretisch zu umreißen. Natürlich kann für die konkrete Wissensvermittlung im Unterricht der Schulen wieder teilweise daran angedockt werden aber für Erkenntnisse über Organisationsmöglichkeiten eines Schulsystem scheint dieser Zugang ungeeignet.

4.4 Adaptierung der Grundstrukturen

Um eine eventuelle Anwendbarkeit der Gemeingüter Theorie überprüfen zu können müssen zuerst für die maßgeblichen Kategorien sinnvolle Äquivalente gefunden werden. Im Folgenden werde ich deshalb versuchen für die Konzeption der Allmende bestimmenden Begrifflichkeiten eine Entsprechung im zu untersuchenden Bereich des Bildungssystems zu finden und diese Wahl zu begründen:

- Allmenderessource
- AneignerIn/NutzerIn
- Ressourceneinheit
- Bereitstellung
- Überwachung/Instandhaltung

Ist die Theorie grundsätzlich erst einmal auf das Bildungssystem übersetzt, kann überprüft werden ob sich Ostroms Schlussfolgerungen für Gemeingüter auch auf die Schulstruktur anwenden lassen, bzw. in welchem Verhältnis sie zu den bisherigen Schulwahl-Theorien steht.

4.4.1 Allmenderessource

Die Allmenderessource kennzeichnet sich dadurch, dass es sich um eine abgegrenzte Struktur handelt, die von einem mehr oder weniger abgrenzbaren Kreis an NutzerInnen bewirtschaftet wird, um daraus einen gewissen Vorteil zu erlangen. Für eine Analyse des Bildungssystems bieten sich verschiedene Strukturen an, um als Allmenderessource verstanden zu werden. Maßgeblich für die richtige Größe, aber auch die Wahl der richtigen Bezugsebene, ist daher die gewählte Forschungsfrage. So kann für Arbeiten über Peerverhalten oder SchülerInnenvertretung bereits die einzelne Schulklasse als eine Allmenderessource analysiert werden. Wer sich hingegen für den Zusammenhang zwischen institutioneller Bildung und Wertschöpfung interessiert für den/die kann ein Dorf bzw. eine Stadt eine brauchbare Definition darstellen. Für die Frage nach Segregation im Bereich des Schulwahlverhaltens muss die Ressource zumindest mehrere Schulen enthalten. Wie viele Schulen hier ein optimaler Richtwert sind, kann an dieser Stelle noch nicht beantwortet werden, ist aber ebenfalls Teil der Fragestellung. Da zusätzlich hauptsächlich Handlungen innerhalb des Bildungsapparats maßgeblich sind, kann sich die Ressource darauf beschränken. Als Allmenderessource kann demnach am ehesten ein Schulbezirk definiert werden. Darunter sind mehrere Schulen zusammengefasst und es sind institutionelle Gremien vorhanden, die für eine Koordination der einzelnen Standorte sorgen sollen.

4.4.2 AneignerIn/NutzerIn

Die Frage der NutzerInnen ist in diesem Fall nicht einfach zu klären. Wie der Name schon andeutet beschreibt diese Kategorie jene, die auf den Bestand eines Gemeinguts zugreifen. Allerdings gehört in einer gelungenen Institution noch mehr zu den Aufgaben der AneignerInnen. In der Regel tragen sie zumindest einen Teil der Bereitstellungs- und Instandhaltungsinvestitionen. Entscheidend ist aber, dass sie, im Gegensatz zu Hardins *Tragedy of the Commons* Teil jenes Aushandlungsprozesses sind, in dem das Regelwerk der Allmende vereinbart wird. Ostrom verwehrt sich gegen die Ansicht, die AneignerInnen wären hoffnungslos dem spieltheoretischen Regelwerk ausgesetzt. Ihre Untersuchungen zeichnen viel mehr ein Bild von rationalen NutzerInnen, die versuchen Lösungen für unsichere und komplexe Herausforderungen zu finden (vgl. Ostrom 2012; 42ff). Ähnlich beschreibt Andrea Vogl auch Schulwahlentscheidungen die zu Unsicherheit bei den Betroffenen führen, da die Entscheidung komplex und die Zukunft unsicher ist (vgl. Vogl 2012; 82). Würde man sich bei der Suche nach den AneignerInnen auf Einzelpersonen beschränken, wären dies am ehesten die SchülerInnen, da diese den größten persönlichen Nutzen aus dem Schulbesuch ziehen. Allerdings sind sie nur für einen geringen Teil der Aushandlungsprozesse, der Bereitstellungs-, Kontroll- und Instandhaltungstätigkeiten verantwortlich, weshalb eine Beschränkung auf SchülerInnen als NutzerInnen für die Analyse vermutlich zu kurz greifen würde. Auch die Eltern die zwar zumindest im Pflichtschulbereich einen Großteil der Entscheidungen treffen, sind nur für einen Teil der Investitionen verantwortlich. Auch die Aneignung würde sich nur beispielsweise über ein StellvertreterInnen-Konzept argumentieren lassen. Vor allem zwischen SchülerInnen und Eltern entsteht also in den Bereichen Bereitstellung und Instandhaltung, sowie im Bereich der Nutzung eine Schnittmenge die selbst im konkreten Einzelfall kaum noch den einzelnen AkteurInnen zurechenbar ist. Für die Analyse erscheint es daher zweckmäßig unter der Kategorie AneignerInnen nicht einzelne Personen zu verstehen, sondern statt dessen das Konstrukt Familie einzusetzen. Der Begriff Familie steht hier nicht nur für das klassische Konzept von Mutter, Vater und Kind(ern), sondern umfasst jede

denkbare Einheit von SchülerInnen und Erziehungsberechtigten. Die Wahl der Familie als NutzerIn erlaubt es die Kosten- und Nutzenfaktoren vollständig und als Ganzes zu erfassen, ebenso wie die vererbaren Kapitalien, welche primär für den Vorsprung der bildungsaktiven Mittelschicht verantwortlich ist, besser zu erfassen.

4.4.3 Ressourceneinheiten

Eine Ressourceneinheit ist dadurch gekennzeichnet, dass sie nur von einem/einer NutzerIn genutzt werden kann. Es gibt einen Gesamtvorrat an Ressourceneinheiten der sich verringert wenn sich NutzerInnen Einheiten aneignen. Grundlegend trifft das vor allem auf die Schulplätze zu. Das bildet zwar nur einen kleinen Teil des Mehrwerts für die NutzerInnen ab, alle anderen sind allerdings daran gekoppelt. So gehört zu den grundlegenden Aufgaben der Schule die Aufbewahrung der Kinder über den Großteil des Tages. Andere Aufgaben von Schule wie das Vermitteln von Wissen und die gesellschaftliche Integration der heranwachsenden neuen Generation lassen sich im Sinne der Gemeingüter-Theorie nicht direkt als Ressourceneinheit interpretieren, da es sich um keine subtrahierbaren Güter handelt. Egal wie viele Menschen sich Wissen aneignen, der Bestand verringert sich dadurch nicht. In der Praxis ist die Aneignung von Wissen für eine breite Bevölkerungsschicht und die gesellschaftliche Integrationsfunktion im Allgemeinen daran gebunden eine Schule besuchen zu können, also an einen Schulplatz. Wer in diesem Fall die konkreten NutznießerInnen sind und wie sich das auf die Motivationen innerhalb der Allmendegemeinschaft auswirkt, wird später noch genauer zu besprechen sein. Wieder ein klassisches Gemeingut hingegen sind die zu vergebenden Meriten. Diese sind zwar nicht physisch begrenzt und somit subtrahierbar, verlieren aber inflationär ihren Wert bei zu vielen AneigenerInnen. Die Wertsteigerung kommt direkt dem/der Nutzerin persönlich zugute. Eine Eigenheit des Bildungssystems ist, dass jedeR NutzerIn nur eine Ressourceneinheit nutzen kann. Es ergibt sich folglich bei falscher Nutzung kein quantitativer Mangel, sondern das Problem wirkt sich in der sinkenden Qualität aus. Die Probleme entstehen in

diesem Fall auch nicht durch Übernutzung sondern wenn TeilnehmerInnen sich weigern ihre Aufgaben im Rahmen der Instandhaltung und Überwachung zu übernehmen.

4.4.4 Bereitstellung

Wie viele andere Gemeingüter muss auch eine Schule bzw. ein Bildungssystem zuerst geschaffen werden und verursacht auch im täglichen Betrieb beträchtliche Bereitstellungskosten. Die Gründung einer Schule und die Schaffung der räumlichen Infrastruktur stellt eher einen Ausnahmefall dar, die meisten Schulen existieren bereits. Die finanziellen Ressourcen für den laufenden Betrieb werden größtenteils gesetzlich geregelt vom Staat übernommen, womit die Grundbedürfnisse abgedeckt sind. In einem gewissen Rahmen besteht allerdings die Möglichkeit die Ressourcen in bestimmte Bereiche zu konzentrieren, bis hin dazu einer Schule einen expliziten Schwerpunkt zu verpassen. Durch ein gemeinsames Vorgehen der Beteiligten können oft noch zusätzliche öffentliche und private Mittel lukriert werden. Auf diesem Weg reichen oft kleine Investitionen in Infrastruktur oder Projekte um das subjektive Qualitätsgefühl zu steigern.

4.4.5 Überwachung/Instandhaltung

Der Bereich der Überwachung und der Instandhaltung beschreibt regelmäßig Aufgaben, die für den problemlosen Betrieb notwendig sind. Im klassischen Sinn soll durch Überwachung sichergestellt werden, dass sich NutzerInnen nicht unrechtmäßig an der Ressource bedienen und mehr Ressourcen-Einheiten entnehmen als ihnen zustehen. Da jedeR SchülerIn nur einen Schulplatz belegen und einen Abschluss mitnehmen kann (und die restlichen Schulgüter quantitativ nicht begrenzt sind) bedarf es keiner Kontrolle der Nutzung. Den Familien kommt

aber eine andere wichtige „Überwachungsfunktion“ zu. So kommt es in Problemschulen häufig dazu, dass LehrerInnen die Verantwortung auf SchülerInnen und Eltern abschieben (vgl. Schwier 2005). Schwier schlussfolgert: „Diese Externalisierung von Verantwortlichkeit führt bei den Lehrkräften zu Desinteresse an Schule und Unterricht und zu Fatalismus “ (Schwier 2005; 388). Gerade Mittelschicht-Familien kommt deshalb die Aufgabe zu, die LehrerInnen und auch die Schulverwaltung immer wieder mit in die Verantwortung zu nehmen.

Burkhard Schwier weist mit dem Verweis auf Hopkins darauf hin, dass die Schulkultur im Allgemeinen eine wichtige Rolle spielt (vgl. Schwier 2005; 388f;). „Im Mittelpunkt von Schulkultur stehen die Werte, Einstellungen und Umgangsformen auf allen Ebenen einer Schule “ (Schwier 2005; 388). Obwohl diese traditionelle Unterrichtskultur aus emanzipatorischer Sicht zu kritisieren ist, ist eine minimale Aneignung oder zumindest ein gewisses Durchhaltevermögen vor allem für SchülerInnen aus bildungsfernen Schichten essentiell um im derzeitigen Schulsystem bestehen zu können. Diese Kultur muss regelmäßig performativ wieder erzeugt werden, damit sie bestehen bleibt und wird zu einem großen Teil durch bildungsaktive Familien geleistet. Besonders der tagtägliche Umgang der SchülerInnen miteinander führt durch den Einfluss von Peereffekten zu einer gegenseitigen Beeinflussung (vgl. Petillon 2009). Der gemeinsame Schulalltag verbessert zudem nicht nur das Lernklima, sondern ist auch dann essentiell wenn die Schule ein Ort sein soll in dem die neue Generation in eine demokratische Gesellschaft eingeführt werden soll. Auf diesem Weg der gemeinsamen Ausbildung soll bei den SchülerInnen ein gewisser gesellschaftlicher und kultureller (Gemein)Sinn entstehen (vgl. Labaree 2007; 92ff; Bauer/Werkl 2012; Retzl/Ernst 2012). Dieser regelmäßige Beitrag zur Erhaltung der Schulqualität kann als Instandhaltungsarbeit im Sinne der Gemeingüter-Theorie verstanden werden.

Die Besonderheiten der Schulallmende sind die einmalige Selbstverpflichtung, der Bedarf an schichtspezifischen Fähigkeiten und die Herausforderung diese gleichmäßig über die einzelnen Schulen zu verteilen. Im Gegenteil zu vielen anderen

Gemeingütern können die notwendigen Fähigkeiten für die Überwachung und Instandhaltung „nicht“ erlernt werden sondern werden systemimmanent von einer bestimmten NutzerInnengruppe, nämlich der bildungsaktiven Mittelschicht, hervorgebracht. Um diese Eigenschaft für alle AneignerInnen nutzen zu können ist es wichtig, dass die Mittelschichtfamilien sich freiwillig dafür entscheiden sich auf die einzelnen Schulen zu verteilen. Ist die Schulwahlentscheidung erst einmal getroffen muss die Selbstverpflichtung zu Überwachungs- und Instandhaltungsarbeiten im Gegensatz zu den meisten anderen Gemeingütern nicht mehr überwacht werden, da eine hohe Eigenmotivation besteht die Qualität der „eigenen“ Schule hoch zu halten.

4.5 Zusammenführen der Erkenntnisse

Eine Zusammenführung der Erkenntnisse von Ostrom und ihrem Team mit bildungswissenschaftlichen Erfahrungen soll zeigen inwieweit es zu Übereinstimmung bzw. Widersprüchen kommt. Grundsätzlich ist beiden Zugängen ihr Ursprung in den Wirtschaftswissenschaften anzumerken. So spielt vor allem die Kosten-Nutzen-Analyse jeweils eine Zentrale Rolle bei der Entscheidungsfindung der handelnden Personen. Die dritte klassische Entscheidungsvariable neben Kosten und Nutzen ist die Erfolgswahrscheinlichkeit. Während sich die Schulwahl-Theorien hauptsächlich auf eigenen Kompetenzen und die damit verbundene Wahrscheinlichkeit die schulischen Herausforderungen zu bestehen konzentrieren, geraten in der Gemeingüter-Theorie hier eher die Absichten und Fähigkeiten der Anderen in den Blick. Laut Ostrom stellt sich die Frage in wie weit die Institution, und ich als Teil dieser, in der Lage ist den versprochenen Nutzen auch einzulösen. Ajzen bewegt sich gedanklich mit seiner Theorie ebenfalls in diese Richtung wenn er durch den Faktor der *tatsächlichen Verhaltenskontrolle* darauf aufmerksam macht, dass wir unsere Umwelt und die Zukunft nur bedingt kontrollieren können. Für alle aktuellen Theorien ist es dabei klar, dass es sich dabei nicht um objektive Werte handelt. Ostrom widmet hier bereits der Frage, über welche Informationen die AkteurInnen

verfügen und wie sie an zusätzliche Informationen kommen können, große Aufmerksamkeit (vgl. Ostrom 2012; 44). Gerade bei Familien aus unterschiedlichen sozialen Schichten sind tatsächlich erhebliche Unterschiede in der Kenntnis verschiedener Bildungsoptionen zu beobachten (vgl. Vogl 2012; 82). AkteurInnen handeln also in der Regel mit unvollständigen Informationen und sogar Fehlinformationen können vorkommen. Für welche Option ich mich aufgrund der gesammelten Fakten entscheide, hängt von mir selbst, also meinen Zielen, meinen Vorlieben, meinen Erfahrungen und meinen Fähigkeiten, sowie vom Einfluss und den Erwartungshaltungen meiner Umwelt ab. Sowohl meine eigene Einstellung als auch die meiner Mitmenschen wird durch Schichtzugehörigkeit und regionale Gegebenheiten beeinflusst. Bis zu diesem Punkt ähneln sich Schulwahl- und Gemeingüter-Theorie(n) stark. Sie setzten zwar zeitweise unterschiedliche Schwerpunkte, aber das gibt es bereits innerhalb der Schulwahl-Theorien selbst und die dadurch gewonnen Erkenntnisse können sich gut ergänzen. Aber ist die Theory of the Commons nur eine neue Ausdifferenzierung der bestehenden Schulwahl-Theorien?

Die Gemeingüter-Theorie eröffnet eine neue Perspektive auf das Problem, weil sie an einen weiteren Bereich gedanklich andockt, der bisher aufgrund einer nachvollziehbaren inhaltlichen Abgrenzung, nicht mehr in das Aufgabengebiet der Schulwahl-Theorien gefallen ist. Ostrom und Co. verwandeln die Institution Schule von einem starren Angebot aus dem die Familien wählen können in einen flüssigen Prozess. Während die Bildungspolitik bisher von großen staatlichen Reformen und vereinzelt privaten Alternativen geprägt war, kann die Gemeingüter-Theorie erklären, warum genau dieser Lösungsansatz in vielen Gebieten suboptimal verläuft oder die Situation sogar verschlechtert. Sie erklärt warum es regional stark unterschiedliche Bedürfnisse geben kann. Wenn Schulwahlentscheidungen durch die Gemeingüter-Theorie analysiert werden, stellt sich die Frage, wie das regionale Bildungssystem vor Ort (als Institution in der auch die Familien der aktuellen SchülerInnen eine wichtige Rolle einnehmen) den Familien der neuen SchülerInnen

glaubhaft versprechen kann, dass den Bildungskarrieren ihrer Kinder in keiner der Schulen geschadet wird.

4.5.1 Bauprinzipien von Institutionen

Ostrom hat hunderte empirische Forschungsarbeiten der Bloomington School und anderer WissenschaftlerInnen ausgewertet und hat daraus acht Bauprinzipien destilliert, die einen signifikanten Einfluss auf das Gelingen oder Scheitern von Allmenderessourcen haben (vgl. Ostrom 2012; 233ff). Mit Hilfe dieser Bauprinzipien können zum einen allgemeine Erkenntnisse aus der Gemeingüter-Forschung auf das Bildungssystem übertragen werden. Zum anderen können die Funktionsweise und vor allem die Probleme eines regionalen Bildungsapparats präziser spezifiziert werden. Ein genaueres Modell hilft hoffentlich dabei die Probleme zu lösen. Außerdem vereinfacht es die Suche nach Ressourcen mit ähnlichen Abläufen und Problemen von denen möglicherweise neue Lösungsansätze gewonnen werden können.

4.5.1.1 Klar definierte Grenzen

„Die Personen oder Haushalte, die das Recht haben, Ressourceneinheiten aus der AR [Allmenderessource Anm. ST] zu entnehmen, müssen, genauso wie die Grenzen der AR selbst, klar definiert sein.“ (ebd. 118)

Damit AneignerInnen abschätzen können, ob es sich lohnt in eine Ressource zu investieren, müssen sie wissen, wer sonst noch aller Zugang haben wird. Nur wenn klar definiert ist, wer Teil der Institution ist, können gemeinsame Spielregeln vereinbart werden. Andernfalls besteht ständig die Gefahr, dass Menschen, die nicht greifbar sind, sich an den Investitionen der anderen bereichern ohne selbst einen Beitrag zu leisten. In Schulen ist die Frage der Abgrenzung in der Regel gut gelöst.

Die TeilnehmerInnen sind registriert, verpflichten sich über einen bestimmten längeren Zeitraum und auch räumlich ist das Einzugsgebiet im Normalfall klar überschaubar.

Allegre et al. haben gezeigt, dass Kleinstädte, bei denen aufgrund ihrer Größe alle Schulen in einer Schulzone organisiert werden können, eine geringere Segregation aufweisen als Städte, die in mehrere Schulzonen unterteilt werden müssen (ebd. Alegre et al. 2010; 35f). Hier kommen sicher mehrere charakteristische Eigenschaften von Kleinstädten zu tragen aber einer davon könnte die bessere Abgrenzbarkeit der SchülerInnen sein. Außerhalb von Stadtgebieten verschlechtern sich die öffentlichen Verkehrsanbindungen rasant, was das Einzugsgebiet deutliche eingrenzt, da die Schulwahl stark von der täglichen Fahrtzeit von und zum Schulstandort beeinflusst wird (vgl. Knapp 2012; 113ff). Dagegen ist es in Großstädten vergleichsweise einfach und ohne großen Zeitaufwand möglich in eine andere Schulzone zu kommen.

4.5.1.2 Kongruenz des Regelwerks mit den regionalen Gegebenheiten

„Aneignungsregeln, die Zeit, Ort, Technik und/oder Menge der Ressourceneinheiten beschränken, sind abgestimmt auf lokale Bedingungen und Bereitstellungsregeln, die eine bestimmtes Quantum an Zeit, Arbeit, Materialien und/oder Geld erfordern.“ (ebd. 119)

Aneignungs- und Bereitstellungsregeln müssen versuchen, äußerst komplexe Abläufe durch verbindliche Vereinbarungen zu lenken. Solche Herausforderungen können aufgrund ihrer Vielschichtigkeit de facto nicht perfekt am Reißbrett gelöst werden. Ein Zusammenspiel aus wissenschaftlichen Informationen und dem lokalen Know-How der Menschen kann eine gute Grundlage bilden. Das Regelsystem braucht aber vor allem den Freiraum sich kontinuierlich adaptieren zu können. Es muss von gemachten Fehlern lernen und mit neuen Lösungsansätzen experimentieren können. Vor allem das österreichische Schulrecht ist hier sehr starr

und bietet den AkteurInnen de jure kaum Handlungsspielräume. Aber in der Praxis zeigt sich, dass gerade die teilweise Überregulierung Handlungsspielräume eröffnet. Wenn Regelungen sich widersprechen oder aus anderen Gründen de facto nicht umgesetzt werden können werden sie weder umgesetzt, noch ihre Einhaltung kontrolliert. Hier ergeben sich Möglichkeiten, die auf die eine oder andere Art autonom genutzt werden können.

McMeekin (2003) zeigt, mit Verweis auf den theoretischen Zugang des new Institutionalism auf, dass Schulnetzwerke positive Auswirkungen auf die Ergebnisse der teilnehmenden Schulen haben. So weisen Netzwerkschulen beispielsweise in der Regel geringere Dropout-Raten auf wie vergleichbare Schulen (ebd. Table 2). Laut McMeekin tendieren diese Netzwerke dazu sich nach ähnlichen Charakteristiken zu formieren. Hier wird auch die Herausforderung thematisiert, dass die Regeln zu den regionalen Gegebenheiten passen müssen. Zumindest der erste Teil der Lösung mutet allerdings seltsam an. So werden nur Schulen aufgenommen die (und in manchen Fällen auch deren Kommune) dem globalen Regelwerk der Institution zustimmt. Aufgenommene Schulen haben aber zumindest noch die Möglichkeit ergänzende eigene Regeln zu beschließen (ebd. 14f).

„Networks help establish a clear set of formal rules, and may lay down guidelines for their member schools to follow, but individual member schools usually have a high degree of autonomy to clarify their own roles.“

(McMeekin 2003; 15)

Dass sich die Gemeingüter-Theorie und der new Institutionalism in diesem aber auch in anderen Punkten überschneiden ist allerdings nicht verwunderlich, da die Gemeingüter-Theorie zu einem großen Teil auf den new Institutionalism aufbaut.

4.5.1.3 Möglichkeiten für gemeinsame Entscheidungsprozesse

„Die meisten Personen, die von den operativen Regeln betroffen sind, können über Änderungen der operativen Regeln mitbestimmen“ (ebd. 121)

Die NutzerInnen sind jene Menschen die jahrelang tagtäglich das Regelwerk auf seine Funktionalität testen, weil sie darin arbeiten müssen. Sie besitzen Informationen über die Ressource in einer Gesamtheit, die durch externe Evaluationen methodisch nicht in diesem Umfang zu erfassen sind. Das soll nicht heißen, dass nicht auch systematische Untersuchungen durch einen anderen Blickwinkel oder eine Betrachtung aus der Metaebene wertvolle neue Impulse setzen können. Aber es wäre umgekehrt fatal auf das Wissen der Beteiligten zu verzichten. Auch hier sei noch einmal darauf verwiesen, dass gerade regionale Besonderheiten oft schwierig von Außenstehenden erfasst werden können.

Hier ist eine der Schwächen im österreichischen System zu vermuten. Während es an den einzelnen (mittleren und höheren) Schulen Schulgemeinschaftsausschüsse gibt, die sich nur auf eine kleine Anzahl an Menschen – nämlich neun Menschen beschränken und meist mehr schlecht als recht funktionieren, gibt es regional keine Institutionen die einen realen Aushandlungsraum bieten würden. Die nächsten Entscheidungsgremien sind für die Pflichtschulen die Bezirksschulräte und für die mittleren und höheren Schulen die Landesschulräte bzw. für Wien der Stadtschulrat. Diese Institutionen werden meist eher dafür verwendet politisches Kleingeld zu wechseln. Bisherige Ansätze von regionaler Schulentwicklung außerhalb dieser Strukturen konzentrieren sich auf gegenseitigen Informationsaustausch, Ressourcenbündelung (zB. für Weiterbildung) oder Kooperationen bei Projekten (vgl. Bastian & Schmachtel 2009). Es wird eher versucht in den Einzelinteressen Gemeinsamkeiten zu finden, als eine gemeinsame Entwicklungsstrategie zu planen. Es entsteht ein Netzwerk an Schulen anstatt einer regionalen Bildungsinstitution.

Neue Wege geht hier das Projekt *Schullandschaften* im Rahmen der Umsetzung der Niederösterreichischen Mittelschule (vgl. dazu Retzl & Ernst 2012). Hier geht es darum, ähnlich wie in der Theorie der Gemeingüter, regional vorhandene Ressourcen und lokales Know-How zu nutzen. *„Diese Entwicklungsspielräume werden im Projekt Schullandschaften genutzt, indem basierend auf fundamentalen Prinzipien der Dewey'schen Erziehungsphilosophie eine kontextsensible,*

demokratische Einbeziehung von Schule, Familie und Gemeinde zum Zwecke der Verbesserung und Entwicklung von Schulen ermöglicht wird.“ (Retzl & Ernst 2012; 95)

Im Zuge dieses Projekts konnten Retzl und Ernst bestätigen, dass die AkteurInnen vor Ort nicht nur über umfangreiches Wissen, sondern auch über hohes Problemlösungspotential verfügen (vgl. ebd. 112).

4.5.1.4 Überwachung

„Die Überwacher, die aktiv den Zustand und das Verhalten der Aneigner kontrollieren, sind den Aneignern gegenüber rechenschaftspflichtig oder sind selbst die Aneigner“ (ebd. 122)

Im Alltag entstehen immer wieder Situationen, in denen durch einen Regelbruch Vorteile gewonnen werden können. Auch sinnvolle und gemeinschaftlich vereinbarte Regeln können nicht verhindern, dass manche NutzerInnen ab und an diesen Versuchungen erliegen. Damit jene, die sich an die Spielregeln halten, nicht benachteiligt sind, muss es eine effektive Überwachung geben, die sicherstellt, dass Regelverstöße meistens entdeckt und sanktioniert werden und somit die Ausnahme bleiben. Als besonders effizient bei der Verringerung von Regelüberschreitungen haben sich außerdem Wert- und Normvorstellungen erwiesen. Dabei geht es scheinbar weniger um die eigenen Werte und Normen als viel mehr um jene der anderen, da diese Übertretungen entsprechend hart sanktionieren.

Für das Organ der Schulaufsicht gibt es einige Werke die sie formal beschreiben und ihre historische Entwicklung nachzeichnen (für Deutschland zB. Kulow 2009). Die Rolle der Eltern bei der Überwachung wird momentan sehr einseitig in Richtung der Kinder interpretiert. So gab es in letzter Zeit vermehrt bildungspolitische Forderungen nach härteren Strafen für Eltern deren Kinder etwa dem Unterricht fernbleiben (zB. derStandard.at 2012). Ebenfalls relevant dürfte der boomende

Bereich der Schulleistungsuntersuchungen sein. Hier gibt es mittlerweile einige wissenschaftliche Arbeiten, die sich mit deren Auswirkungen auf die Beteiligten befassen. Die Größen dieser Erhebungen gehen von Supranational (s. z.B. Rutkowski and Engel 2010) bis hin zu Einzelschulen (s. z.B. Feichter 2011) Projekte wie die PISA Studie werden hier häufig im Zusammenhang mit der Governance Theorie als neue Form von Steuerungsmechanismen untersucht (zB. (Langfeldt 2007). Einen Versuch die unterschiedlichen Überwachungsfunktionen der verschiedenen AkteurlInnen in den Schulen vor Ort, deren Zusammenwirken und deren Auswirkungen systematisch zu analysieren, scheint es bisher noch nicht zu geben. Als Grundlage dafür müsste zuvor noch eine Systematisierung der Allmenderrelevanten Tätigkeiten und Regeln erstellt werden. Erst wenn das erwünschte Verhalten klar definiert ist, kann kontrolliert werden wer dagegen verstößt.

4.5.1.5 Abgestuftes Strafsystem

"Aneigner, die operative Regeln verletzen, werden von anderen Aneignern, von deren Bevollmächtigten [sic] oder von beiden glaubhaft mit abgestuften Sanktionen belegt (entsprechend der Schwere und dem Kontext des Vergehens)."

(Ostrom 2012; 122)

Ein Überwachungssystem ohne die Möglichkeit im Falle eines Regelbruchs Sanktionen zu verhängen wäre äußerst wirkungslos. Entscheidend scheint es dabei zu sein den Balanceakt zu schaffen, dass einmalige Ausrutscher oder Versehen (es gibt kaum Regelsysteme deren Vorschriften nur absichtlich gebrochen werden) nicht zu bedrohlichen Sanktionen führen, vorsätzliche und regelmäßige Verstöße aber wirkungsvoll unterbunden werden. In der Praxis hat sich gezeigt, dass in den meisten funktionierenden Institutionen die Sanktionierung von den Mitgliedern selbst übernommen wird und dass die Erststrafen überraschend gering ausfallen.

Es gibt verschiedene punktuelle Sanktionierungsmöglichkeiten, die aus verschiedenen Gründen eingeführt wurden, aber kein zusammenhängendes System im Sinne des Gemeinguts bilden. So gibt es die Möglichkeit von Geldstrafen oder Entzug des Sorgerechts für Eltern, die sich nicht darum kümmern, dass ihre Kinder die Schule besuchen. Es gibt sehr eingeschränkte Möglichkeiten für Lehrkräfte Regelverstöße von SchülerInnen zu ahnden, die allerdings in der Praxis de facto immer wieder von einzelnen LehrerInnen ausgeweitet werden. Bei schweren Regelverstößen gibt es ebenfalls für LehrerInnen Sanktionen in Form von Disziplinarmaßnahmen.

Losen (2011) hat sich intensiv mit der Sanktionierung von SchülerInnen in den USA auseinander gesetzt. Er untersuchte einerseits durch Metaanalysen, andererseits durch das Sammeln neuer Daten vor allem die Maßnahmen bei minderschweren Verstößen wie zum Beispiel Stören des Unterrichts. Seine Analysen konnten zeigen, dass die Häufigkeit von Sanktionsmaßnahmen stark mit der Hautfarbe/Race und mit Behinderungen der SchülerInnen zusammenhängt. Besonders Kinder mit schwarzer Hautfarbe sind davon betroffen und sie werden für die selben Vergehen in den meisten Fällen dreimal so häufig bestraft wie Kinder mit weißer Hautfarbe.

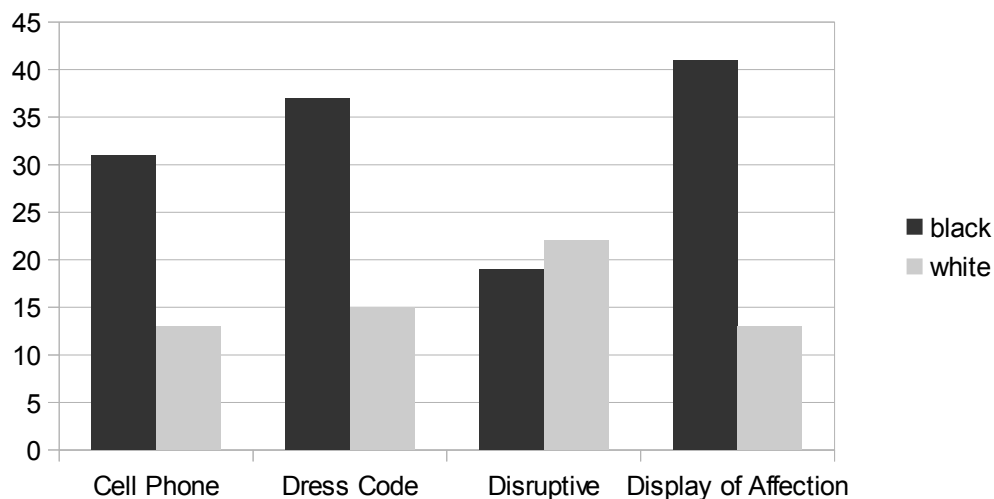


Abbildung 7: Wahrscheinlichkeit von Sanktionen für ErsttäterInnen nach Hautfabe (Quelle: Losen 2011; 7)

Außerdem hat sich Losen mit der Härte der Strafe und den Auswirkungen auf die Schulqualität beschäftigt. Dabei lag sein Fokus auf Suspendierungen als Sanktionsmaßnahme. Losen kommt, ähnlich wie auch die Gemeingüter-Theorie, zu dem Schluss, dass so harte Sanktionen für kleine nicht gewalttätige Vergehen eher schädlich als hilfreich sind (ebd. 9ff). Zum einen hat sich dadurch der Durchschnitt der SchülerInnenleistungen nicht verbessert, sondern, bereinigt auf die neue Zusammensetzung der SchülerInnenschaft, sogar verschlechtert (ebd. 10). Viele LehrerInnen gaben an, nach dem entfernen der auffälligen Kinder Probleme mit anderen Kindern bemerkt zu haben. Zum Anderen hat sich gezeigt, dass die SchülerInnen dadurch nicht dabei unterstützt werden sich kooperativ in den Schulbetrieb einzubringen, sondern häufig aus der Schule getrieben werden (ebd. 10f). Dropout ist eine häufige Konsequenz.

4.5.1.6 Arenen zur Konfliktlösung

"Die Aneigner und ihre Bevollmächtigten haben raschen Zugang zu kostengünstigen lokalen Arenen, die Konflikte zwischen Aneignern oder zwischen Aneignern und ihren Bevollmächtigten [sic] schlichten" (Ostrom 2012; 130)

In komplexen Umgebungen mit komplexen Regeln kommt es immer wieder zu Unklarheiten über die Regeln und deren Auslegung. Immer wieder kommt es zu Situationen, die so im Regelwerk nicht vorgesehen waren. Um mit solchen Situationen umgehen zu können braucht es Orte an denen Konflikte schnell, unkompliziert und kostengünstig gelöst werden können. Gibt es keine Möglichkeiten solche Probleme anzusprechen und Lösungen für sie zu finden kann es zu Eskalationen kommen und/oder Mitglieder verlassen die Gemeinschaft.

Allgemein gibt hierzu für das Bildungssystem wenig zu sagen. Regionale Bildungsstrukturen sind individuelle Einzelfälle und in noch weniger Situationen gibt es geregelte Anlaufstellen zur Konfliktlösung.

4.5.1.7 Anerkennung lokaler Regeln

"Das Recht der Aneigner, ihre eigenen Institutionen zu entwickeln, wird von keiner externen staatlichen Behörde in Frage gestellt" (Ostrom 2012; 131)

Die Mitglieder einer Institution können nur dann akkurate Regeln entwickeln, wenn ihnen die staatlichen Gesetze den Raum dazu lassen. Besonders problematisch kann es werden, wenn nicht durchsetzbare Gesetze bereits bestehende lokale Vereinbarungen verdrängen. In diesem Fall entsteht ein rechtsleerer Raum der alle dazu einlädt ihre eigenen Interessen rücksichtslos zu verfolgen.

Gerade das österreichische Bildungssystem steckt in einem sehr starren rechtlichen Korsett. So gut wie alle Bereiche sind durch Bundesgesetze geregelt, ein großer Teil

davon sogar im Verfassungsrang. Was nicht bundesweit geregelt ist, wird subsidiär durch Landesgesetze festgeschrieben. Allerdings müssen so allgemeine Gesetze auch immer einen gewissen Spielraum für die unterschiedlichen praktischen Anwendungsfälle zulassen oder der Verwaltungsapparat lässt entsprechende Übertretungen zu, um den Betrieb zu ermöglichen. Gerade einen solchen Freiraum im operativen Regelsystem konnten auch Retzl und Ernst im Schullandschaften Projekt nutzen, um schnelle und unkomplizierte Lösungen für lokale Probleme zu finden. Die Diskussionen betrafen hier Probleme wie zum Beispiel zu wenig Pausen und Bewegung für die Kinder zwischen den Stunden oder zu viele Hausaufgaben, die erst Zuhause erledigt werden können. (vgl. Ebd. 2012; 108f)

Im internationalen Umfeld gibt es hier ebenfalls Erfahrungen. Exemplarisch sei hier nochmals die Arbeit zum *Los Angeles Annenberg Metropolitan Project* (LAAMP) von Menefee-Libey (2004) angeführt. Menefee-Libey beschreibt das LAAMP als ein sehr erfolgreiches Restrukturierungsprogramm bis zu dem Punkt als es zu Widersprüchen mit der kalifornischen Bildungspolitik gekommen ist. Im Rahmen des LAAMP wurden die Schulen aufgefordert sich zu sogenannten School Families zusammen zu schließen. Diese Schulfamilien bestanden jeweils aus einer High School, einer Middle School und einer Elementary School. Sie sollen sich gegenseitig aber auch ihre SchülerInnen und deren Familien unterstützen (ebd. 19). Für diese Schulfamilien wurde unter anderem folgender Vorsatz formuliert: "Exercise productive local control over resources and desicion-making." (ebd. 16). Zu den restlichen Zielen gehörte es eine stabile Lernumgebung für SchülerInnen zu schaffen, breite und qualitativ hochwertige Lehrpläne zu schaffen zu denen alle Zugang haben und den Inklusionsgedanken in den Köpfen aller EntscheidungsträgerInnen zu verankern. Außerdem soll es Unterstützung zur Schaffung stabiler Lernräume geben, LehrerInnen sollen die Möglichkeit zum gegenseitigen Austausch haben und zu guter Letzt sollen SchülerInnenleistungen als zentrale Aufgabe der Schule zum Thema gemacht werden um bei allen Unterstützung für dessen Umsetzung zu finden. (vgl. ebd.)

Das Projekt legte auch einen guten Start hin. Von 12 teilnehmenden Schulen am Ende des ersten Jahres 1995/96 wuchs die Anzahl im Laufe eines Jahres auf 247 Schulen an. Die Bevölkerung konnte durch dieses Programm stark motiviert werden sich am Wohlergehen des Bildungssystems zu beteiligen. Dennoch schätzt Menefee-Libey die Situation so ein, dass es auch langfristig notwendig gewesen wäre die Bewegung durch extern finanzierte Administrations- und Führungskräfte am laufen zu halten, weil sie ständig vom Burnout, vor allem durch die große Menge an Bürokratie, bedroht ist. Mittelfristige Evaluierungen haben ergeben, dass sich die SchülerInnenleistungen trotz des hohen Aufwands nicht wesentlich verbessert haben. (vgl. ebd. 20ff). Das schlussendliche Scheitern des Projekts führt der Autor primär auf die Inkompatibilität des School Family Konzepts mit den staatlichen Vorgaben von Kalifornien zurück: "systemic reform must be aligned with state policy in order to survive and succeed" (ebd. 22)

Vor einer ähnlichen Gefahr stehen jetzt auch die Niederösterreichischen Mittelschulen. Durch den neuen bundesweiten Gesetzesentwurf zur Neuen Mittelschule sind die aktuellen Projekt und die dort bereits erreichten Erfolge in Gefahr. (vgl. Bauer & Werkl 2012; 25f) Durch das Bedürfnis eine einheitliche Form der Neuen Mittelschule zu formulieren werden viele mögliche Spielräume wieder geschlossen. Das dient natürlich der rechtlichen (Erwartungs-)Sicherheit und ist deshalb nicht nur als schlecht zu kategorisieren. Allerdings kann hier auch aus Sicht der Gemeingüter-Theorie im zentralen Punkt mit den Schlussfolgerungen von Bauer & Werkl übereingestimmt werden. Die wichtige und schwierige Arbeit das Vertrauen der AneignerInnen, also der Familien, zu gewinnen, dass es sich lohnt in diese Bildungseinrichtungen zu investieren und dass ihre Kinder dadurch keinen Schaden nehmen werden, kann dadurch leicht auf lange Zeit geschädigt werden.

4.5.1.8 Organisation in mehreren Ebenen

"Aneignung, Bereitstellung, Überwachung, Durchsetzung, Konfliktlösung und Verwaltungsaktivitäten sind in Unternehmen organisiert, die in mehrere Ebenen eingebettet sind." (Ostrom 2012; 131)

Dieses letzte Bauprinzip gilt für große Organisationen. Um auch dort sinnvolle Aushandlungsprozesse zu erreichen wird die Organisation in verschiedene Ebenen unterteilt. Wichtig dabei ist es die Ebenen so zu wählen, dass jene Menschen mit den selben Problemen sich auch auf derselben Ebene wiederfinden, um sie auch kollektiv lösen zu können.

Die österreichische Schulorganisation ist in ihrer Struktur bereits stark hierarchisch gegliedert. Dabei geht allerdings sehr schnell die Beteiligung der AneignerInnen verloren. Zusätzlich stellt sich die Frage ob die Größenordnungen der jeweiligen Ebenen sinnvoll gewählt sind. Diese orientieren sich prinzipiell an den politischen Ebenen, die sich aber nicht zwangsweise sinnvoll mit den Bedürfnissen des Bildungssystems überschneiden müssen.

5 „Evidence from Spain“ Studie

In ihrer Arbeit haben Alegre et al. (2010) das Segregationslevel an Schulen in Abhängigkeit von verschiedenen Zoning Modellen untersucht. Die Untersuchung wurde in verschiedenen Städten in Katalonien, der nordöstlichen Spitze Spaniens durchgeführt. Die Schulzuteilung erfolgt hier nicht alleine nach dem Wohnort, wie das in Österreich normalerweise üblich ist. Katalonien hat folgende Gewichtung für das Aufnahmeverfahren festgelegt:

- Geschwister besuchen die Schule oder arbeiten dort (40 Punkte)
- Die Familie wohnt im Einzugsgebiet oder die Eltern arbeiten dort (20 Punkte)

- Die Familie wohnt in der Stadt aber nicht im Einzugsgebiet der Schule (10 Punkte)
- Ein Elternteil erhält Sozialhilfe (10 Punkte)
- Ein Familienmitglied weist eine Behinderung zu über 33% auf (10 Punkte)

Untersucht wurden Vorschulklassen für das Alter von drei Jahren, die zwar nicht verpflichtend sind, aber dennoch von beinahe 100% des Jahrgangs besucht werden. In zwei Städten wurde auch der Jahrgang der 5-jährigen überprüft, da in der Zwischenzeit das Zoning Modell umgestellt wurde. Das Schulsystem teilt sich etwa in 60% öffentliche Schulen und 40% öffentlich finanzierte Privatschulen, die keine Schulgebühren einheben dürfen. Die Städte verfolgen bei ihren Schuleinzugsgebieten verschiedene Strategien, die von Alegre et al. in drei verschiedene Kategorien eingeteilt wurden:

- Single Zone: Sämtliche Schulen der Stadt sind im selben Einzugsgebiet. Beschränkt sich auf Städte mit weniger als 20.000 EinwohnerInnen
- School Area: Jede öffentliche Schule hat ihr eigenes Einzugsgebiet
- Multiple Zones: Die Stadt ist in mehrere Einzugsgebiete unterteilt. Zu jedem Einzugsgebiet gehören mehrere öffentliche und private Schulen. (Die Anzahl der Schulen ist dabei in etwa gleich hoch wie in den Single Zones.)

Zur Bestimmung der Segregation verwenden sie einerseits den Duncan Dissimilarity Index als auch einen von ihnen eingeführtes Polarization Level. Ersterer ist ein bewährtes Werkzeug um die Ungleichverteilung verschiedener SchülerInnengruppen auf die Schulen zu untersuchen:

$$D = 0.5 \times \sum_{i=1}^S \left| \left(\frac{A_i}{X} \right) - \left(\frac{B_i}{Y} \right) \right|$$

A_i , B_i ...Anzahl der SchülerInnen aus einer bestimmten Gruppe an einer Schule
 X , Y ... Gesamtanzahl der SchülerInnen einer bestimmten Gruppe in der Stadt
 (Quelle: Alegre et al. 2010; 26)

Das Polarization Level untersucht jene 20% der Schulen mit dem höchsten (Overconcentration Index) und niedrigsten (Underconcentration Index) Anteil einer bestimmten SchülerInnengruppe.

Overconcentration Index:

$$OC = \frac{\left(\frac{C}{D}\right) - \left(\frac{X}{Z}\right)}{\left(\frac{C_{\max}^a}{D}\right) - \left(\frac{X}{Z}\right)}$$

- C ... Die Anzahl der SchülerInnen einer bestimmten Gruppe in den 20% der Schulen mit der höchsten Konzentration der selben Gruppe
- D ... Die Gesamtanzahl an SchülerInnen in diesen 20% der Schulen
- X ... Die Anzahl der SchülerInnen der gewählten Gruppe in der Stadt
- Z ... Die Gesamtanzahl der SchülerInnen in der Stadt
- Cmax ... Die maximal mögliche Anzahl an SchülerInnen der gewählten Gruppe die die 20% der Schulen theoretisch besuchen könnte

(Quelle: Alegre et al. 2010; 28)

Underconcentration Index:

$$UC = \frac{\left(\frac{E}{F}\right) - \left(\frac{X}{Z}\right)}{\left(\frac{E_{\min}^b}{F}\right) - \left(\frac{X}{Z}\right)}$$

- E ... Anzahl der SchülerInnen einer bestimmten Gruppe in den 20% der Schulen mit der geringsten Konzentration derselben Gruppe
- F ... Gesamtanzahl an SchülerInnen in diesen 20% der Schulen
- Emin ... die kleinstmögliche Anzahl an SchülerInnen der gewählten Gruppe die die 20% der Schulen theoretisch besuchen könnte

(Quelle: Alegre et al. 2010; 29)

Die Auswertung der Daten hat gezeigt, dass sich das Fluchtverhalten bildungsaktiver Eltern in Privatschulen oder andere Einzugsgebiete verringert, wenn mehrere Schulen zur Auswahl stehen. Diese Tendenz bestätigt sich auch in jenen beiden Schulen in denen die Zoning Modelle geändert wurden. Von den beiden Modellen in die den Familien eine Wahlmöglichkeit bieten, weisen die Single Zone Modelle, also jene Städte die im Vergleich deutlich kleiner sind, die geringe Segregation auf.

5.1 Analyse mit Hilfe der Gemeingüter-Theorie

Alegre et al. haben in Katalonien festgestellt, dass unterschiedliche Zoning-Modelle einen Einfluss auf die Segregation in den einzelnen Schulen haben. Zusammenfassend weisen School Area Modelle, in denen jeder Familie eine einzige öffentliche Schule zugeordnet ist die schlechtesten Werte auf. In Multiple Zones, in denen durchschnittlich fünf bis sechs Schulen zur Auswahl stehen verringert sich die Segregation. Am besten schneiden die sogenannten Single Zones ab, die ebenfalls durchschnittlich fünf bis sechs Schulen enthalten, geografisch jedoch eine eigene Stadt bilden. In Single Zones können die Familien also aus allen Bildungseinrichtungen der Stadt wählen. In Anlehnung an Ostroms acht Bauprinzipien für Gemeingüter erfüllen alle drei Modelle das erste Prinzip, nämlich die klar definierten Grenzen der Institution und ihrer TeilnehmerInnen. Ostrom gibt an, dass erfolglose Allmenderessourcen selten mehr als drei der Bauprinzipien zufriedenstellend erfüllen konnten. Die restlichen sieben Prinzipien unterscheiden sich in den drei Modellen und werden daher in den jeweiligen Kapiteln beleuchtet.

5.1.1 School Area

School Area Modelle weisen eine hohe Segregation auf und in den beiden Regionen in denen das Modell im Untersuchungszeitraum auf eines der beiden Alternativmodelle gewechselt wurde, kam es zu merkbaren Verbesserungen:

As regards school segregation, in Municipality C the dissimilarity index of the pupils from families with postcompulsory education falls by almost a tenth, while in Municipality F the dissimilarity index of the group of students from families with university qualifications falls by three-tenths. Therefore, broadening the margin of school choice to more than one public school appears to be associated with an important redistribution of pupils from families with high educational capital.

(Alegre et al. 2010; 37)

Obwohl es sich hier immer noch um ein öffentliches Schulsystem handelt, kommen viele jener Probleme zum Tragen, die bei der Privatisierung von Gemeingütern entstehen. Lokale und temporäre Ungleichheiten, wie zum Beispiel sozial benachteiligte Wohngegenden, können nicht mehr ausgeglichen werden sondern treffen unmittelbar die zugehörige Schule. Die Möglichkeiten meine Situation zu verbessern hängen stark von den individuellen Ressourcen ab. Nur wer ausreichend Kapital hat, kann entweder Ausnahmen für die bestehenden Regeln erwirken oder den Ausweg in eine Privatschule wählen. In diesem Modell fehlt die Möglichkeit eine sinnvolle Planung zwischen den einzelnen Schulen durchführen zu können. Es gibt keine Institution, in der die Betroffenen eine gemeinsame Vorgehensweise aushandeln oder im Anlassfall auf Probleme reagieren können. Dementsprechend fehlen auch die Möglichkeiten um Überwachungs-, Sanktionierungs-, und Konfliktlösungsmechanismen einzuführen. Vor allem in großen Städten kann es zudem zu Problemen zwischen den operativen, der kollektiven und der konstitutionellen Entscheidungsebenen kommen. Wie wir aus der Gemeingüter-Theorie wissen, ist es für die erfolgreiche Entwicklung einer Institution und deren

Anpassung an Probleme wichtig, dass sich die AkteurInnen bis zu einem gewissen Grad zwischen den Ebenen bewegen können und somit ein sinnvoller Informations- und Diskussionsfluss gewährleistet ist. Ohne entsprechende institutionelle Verankerung und in größeren Städten ohne Organisation in mehreren Ebenen reißen diese Entscheidungsflüsse ab. Statistisch sind die Gebiete jeder einzelnen Schule nur ein Fünftel so groß wie jene der Zonen Modelle, was sich ebenfalls in ihrer politischen Verhandlungsposition bemerkbar machen dürfte.

5.1.2 Zonen-Modelle

Erst wenn ein institutioneller Rahmen für mehrere Schulen geschaffen wird, können die Erkenntnisse der Gemeingüter-Forschung für das Thema Schulwahlverhalten sinnvoll eingesetzt werden. Konstituiert sich eine Einheit aus mehreren Schulen können dadurch die gemeinsamen Chancen und Risiken expliziert werden. Solange sich die AkteurInnen dessen nicht bewusst sind ist die Gefahr groß, dass sie sich wie SpielerInnen im Gefangenendilemma verhalten. Eine Institution bietet die Möglichkeit die Gefahren hoher Segregation frühzeitig zu erkennen. Schaffen es die Beteiligten genug gegenseitiges Vertrauen aufzubauen, können Gegenmaßnahmen ergriffen werden. Vertrauen ist ein wichtiger Grundstein für Gemeingüter, da die Beteiligten sonst oft nicht gewillt sind in die Ressource zu investieren oder sich selbst an die Spielregeln zu halten. Ein wichtiger Ansatz dafür ist es alle beteiligten Gruppen ernsthaft in die Entscheidungsprozesse miteinzubeziehen. Ein Anliegen, dass sich auch in einigen pädagogischen Theorien findet. So wurde beispielsweise im Rahmen der NOESIS Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule in Anlehnung an John Dewey an Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schulinterne und -externe AkteurInnen gearbeitet. Auch dort lag ähnlich wie bei der Gemeingüter-Theorie ein besonderes Augenmerk auf der Nutzung lokalen Know-Hows (vgl. Retzl & Ernst 2012). Gerade für all jene die noch nicht Teil der Institution sind, also die Familien, die vor der Entscheidung für eine Schule stehen, ist das Thema Informationen wichtig. Bevor sich Familien für eine Schule entscheiden wollen,

informieren sie sich über die Vor- und Nachteile. Für Schulen in einer School Area ist es nicht notwendig umfangreiches Informationsmaterial zur Verfügung zu stellen, da die Eltern ohnehin keine Wahl haben, sofern sie im öffentlichen Schulsystem bleiben wollen. Das kann bei manchen Eltern Unsicherheit hervorrufen. Stehen jedoch mehrere Schulen zur Auswahl ist die Wahrscheinlichkeit für eine umfassendere Information größer. Arbeiten diese zusammen können zusätzlich durch gezielte Kommunikation die Anmeldeströme beeinflusst werden. Bedeutsam ist sicherlich auch, dass die AneignerInnen hier bei Problemen auch andere Möglichkeiten als der komplette Ausstieg aus der Ressource haben.

5.1.3 Single Zone

Obwohl in den Single Zone ähnlich viele Schulen zur Auswahl stehen, wie in den Multiple Zone Modellen, scheinen sie eine noch geringere Segregation aufzuweisen. Die Single Zone ist ein Spezialfall der Multiple Zone. Dabei handelt es sich um Kleinstädte, die folglich nur aus einer einzigen Zone bestehen. Ein Vorteil könnte hier darin bestehen, dass die Administration der Zone auf derselben Ebene wie viele andere Institutionen mit denen sie interagiert liegt. Vor allem hat sie als politisches Pendant direkt die Stadtverwaltung. Dadurch könnte sich die Kommunikation zwischen der operativen, der kollektiven Ebene mit der lokalen konstitutionellen Ebene vereinfachen. Möglicherweise wirkt sich dieser enge Kontakt auch positiv auf das Vertrauensverhältnis zwischen der Allmendeinstitution und den (potentiellen) AneignerInnen aus.

5.2 Zusammenfassung

Bietet die Gemeingüter-Theorie Anhaltspunkte um die Resultate der Arbeit von Alegre et al. theoretisch besser interpretieren zu können? Mit Hilfe der Gemeingüter-Theorie können zwar einige Vermutungen, vor allem zum Vorteil von Single Zone Gebieten, angestellt werden, für eine seriöse Analyse würden allerdings deutlich mehr Daten benötigt werden. Ostrom weist zurecht darauf hin, dass Allmende-Situationen sehr komplex sind und es mit hohem Aufwand verbunden ist eine adäquate Situationseinschätzung vorzunehmen (Ostrom 2012; 30ff).

6 Schlussfolgerungen und Ausblick

Im Folgenden soll versucht werden, die gesammelten Theorien und empirischen Daten zueinander in Verhältnis zu setzen. Gerade da die Gemeingüter-Theorie bisher praktisch nicht auf bildungswissenschaftliche Fragestellungen angewendet wurde, fehlen in bisherigen Forschungsarbeiten noch einige Blickwinkel, die für die Gemeingüter-Forschung üblich sind. Das sollte allerdings nicht als Grund interpretiert werden um diesen analytischen Zugang zu verwerfen, sondern als Chance gesehen werden neue Erkenntnisse zu gewinnen. Denn die Ergebnisse sind ermutigend und zeigen bei der Betrachtung von Schule als Allmende ähnliche Schlussfolgerungen wie traditionellen Schulwahl-Theorien und die empirischen Forschungsarbeiten.

Die Gemeingüter-Theorie versteht sich noch nicht als abgeschlossenes theoretisches System, sondern vorerst nur als Bezugssystem für Analysen von Ressourcen deren gemeinschaftliche Verwaltung Vorteile für die Beteiligten bringen könnte (vgl. Ostrom 2012; 239). Schule ist eine Institution in der eine gemeinschaftliche Investition in Gegenwart und Zukunft realisiert wurde. Schule ist ein Ort an dem wir unsere Kinder einen Großteil des Tages, während wir unseren eigenen Aufgaben und Interessen nachgehen, sicher und gut betreut aufbewahrt wissen. Es ist ein Ort, an dem unsere Kultur und unser Wissen an die nächste Generation weitergegeben wird. In der Schule lernen unsere Kinder den gemeinsamen Umgang miteinander in einer humanistischen und demokratischen Welt. Hier können sie in einem geschützten und professionell aufbereiteten Rahmen ihre Interessen finden und ihre Fähigkeiten entwickeln. Verlieren wir Jugendliche bereits im Pflichtschulsystem laufen wir Gefahr, sie auch für die Gesellschaft zu verlieren. Für die meisten ist die resultierende Gefahr unmenschlicher Einzelschicksale Grund genug sich ein funktionierendes Schulsystem zu wünschen. Alle anderen werden vermutlich durch die der Gemeinschaft, also auch ihnen zur Last fallenden Folgeprobleme überzeugt sein. Es gibt verschiedene Theorien über

die Auswirkungen von fehlender Bildung. Sie beschreiben Probleme von mangelndem Wirtschaftswachstum oder geringerer Lebensqualität, über steigende Kosten im Gesundheitssystem bis hin zu steigenden Kriminalitätsraten. Manche von ihnen sind mehr, manche weniger umstritten, aber es scheint äußerst wahrscheinlich, dass es Nachteile für uns alle bringt, gewisse Bevölkerungsschichten von Bildung auszuschließen. Schule ist also ein gemeinschaftliches Gut von dessen Funktionieren wir alle profitieren.

Für ein funktionierendes Bildungssystem ist es mitunter entscheidend, dass sich ein Großteil der Bevölkerung daran beteiligt. Vor allem ist es wichtig, dass jene, die theoretisch die Möglichkeiten dazu hätten, es nicht verlassen um sich mit ihresgleichen eigene Bildungsräume (sei es jetzt in Privatschulen oder elitären öffentlichen Schulen) schaffen. Da für Mittelschichtfamilien das Scheitern an den Anforderungen der Pflichtschule in der Regel keine wesentliche Gefahr darstellt, ist für sie den klassischen Schulwahl-Theorien zufolge, entscheidend, dass die Erreichung ihre Ziele durch die Wahl der Bildungseinrichtung keinen Schaden nimmt. Das bedeutet in der Praxis, dass die Schule durch ihre inhaltliche Qualität und ihre rechtlichen Eigenschaften dazu in der Lage sein muss, einen problemlosen Zugang zu weiterführenden Bildungseinrichtungen zu ermöglichen. Des weiteren sollte sie dem eigenen Ruf innerhalb der gesellschaftlichen Bezugsgruppen nicht schaden. Die Gemeingüter-Forschung kann hier deshalb interessante Antworten bieten, weil sie sich maßgeblich mit der Qualität und Anerkennung von Institutionen durch Einbindung der Beteiligten beschäftigt.

Ist die Gemeingüter-Theorie auf das Schulsystem anwendbar? Die Gemeingüter-Theorie schließt reibungslos an die Schulwahl-Theorien an, wenn sie auf einen Verbund von mehreren Schulen angewendet wird. Grundsätzlich ist sie für andere Problemstellungen aber auch auf einzelne Schulen anwendbar. Sie teilt sich mit den Schulwahl-Theorien das Verständnis von Familien als rational handelnden AkteurInnen, die erst von einer Option überzeugt werden müssen. Beide Theorieblöcke beschreiben eine Abwägung von Kosten und Nutzen. Während vor

allem die psychologisch geprägten Theorien das individuelle Kosten-Nutzen-Verhältnis und die Einflüsse von Bezugspersonen im Auge haben, beleuchtet die Gemeingüter-Theorie noch einen anderen Aspekt, der bisher wenig beachtet wurde. Es geht um die Frage ob ich der Schule vertrauen kann, dass sie den versprochenen Nutzen auch tatsächlich einlösen kann. Über diese Frage schneidet die Theorie zwar auch die Frage der Schulwahlentscheidung an, mehr aber nicht. Der Großteil beschäftigt sich mit den Abläufen innerhalb der Schule respektive des (regionalen, nationalen, internationalen,...) Bildungssystems. Auch hier sind viele Analysekatégorien direkt übertragbar. So können beispielsweise auch im Bildungssystem verschiedene Regelebenen (zB informelle Klassenregeln – Schulordnung – Gesetze) kategorisiert werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Schulwahl-Theorien dabei geholfen haben für die in der Gemeingüter-Theorie verwendeten Begrifflichkeiten sinnvolle Entsprechungen innerhalb des Bildungssystems zu finden. Da beide Theorie-Komplexe ähnliches Verhalten der AkteurInnen beschreiben (Kosten-Nutzen-Abwägung inkl. Risikoeinschätzung) wenn es darum geht wie Menschen ihre Handlungsoptionen abwägen, konnten einfach vergleichbare Kategorien gebildet werden. Ostrom hat für Gemeingüter acht Bauprinzipien formuliert für die sie einen signifikanten Einfluss auf Erfolg bzw. Misserfolg nachgewiesen hat. Für alle diese Bauprinzipien konnten Beispiele der empirischen Bildungsforschung gefunden werden die zumindest ähnliche Einflüsse nachweisen konnten. Die Fragen „Lassen sich die Strukturen einer Allmende-Ressource auf das Bildungssystem übertragen?“ und „Können zentrale Erkenntnisse der Gemeingüter-Theorie auch im Bildungssystem beobachtet werden?“ können also soweit zustimmend beantwortet werden, womit auch die Frage ob die Gemeingüter-Theorie auf Schulsysteme angewendet werden kann aus aktueller Sicht mit JA beantwortet werden kann. Eine Frage, die in weiteren Arbeiten geklärt werden muss, ist wie viele der Bauprinzipien für ein erfolgreiches Gelingen erfüllt werden müssen. Ostrom gibt an, dass bei keiner der von ihr analysierten Allmende-Ressourcen, die gescheitert sind mehr als drei Bauprinzipien erfüllt waren (vgl. Ostrom 2012; 234f).

Besonders interessant für weitere Arbeiten scheint die Frage zu sein, wer in welchen Bereichen etwas zum Erfolg des Schulsystems beiträgt. Die Gemeingüter-Theorie bringt hier über die Kategorien Bereitstellungskosten, Instandhaltung und Überwachung einen neuen Blickwinkel auf die Rollen der einzelnen AkteurInnen und deren Zusammenspiel ein. Spannend sind hier vor allem die nicht-monetären Faktoren. So kommen bildungsaktiven Familien wichtige Aufgaben bei der täglichen Wiederherstellung des Unterrichtsklimas (Instandhaltung) zu. Außerdem liegt es an ihnen die Lehrkräfte und die Schulleitung immer wieder in die Verantwortung für den erfolgreichen Schulbetrieb zu nehmen (Überwachung). Die Rolle der bildungsaktiven Bevölkerungsschicht bietet aber noch einen zusätzlichen Anknüpfungspunkt für weitere Arbeiten. Ihr kommt aufgrund ihrer ansozialisierten Fähigkeiten eine wichtige Rolle im aktuellen Bildungssystem zu, die nicht ohne weiteres von anderen erlernt und in weiterer Folge auch schwierig übernommen werden kann. Eine solche Position ist auch im Reich der Gemeingüter eine sehr spezielle. Können Allmenderessourcen mit einer ähnlichen Rollenverteilung gefunden werden könnte das möglicherweise interessante Inputs für die Gestaltung von Schule bedeuten. Zu guter Letzt hat die Gemeingüter-Forschung noch beträchtliche Erfahrung mit dem Zusammenspiel von staatlichen Vorgaben und regionalen Besonderheiten, Erfahrungen und Regeln. Ein Bereich dessen Bedeutung auch in der bildungswissenschaftlichen Diskussion aktuell immer mehr an Bedeutung gewinnt.

Problematisierend muss angemerkt werden, dass das aktuelle Bildungssystem, auch als Gemeingut, versuchen muss, gerade die bildungsaktive Mittelschicht zur Teilhabe zu motivieren. Dabei handelt es sich allerdings gerade um jene Bevölkerungsschicht die mitten im Humankapital-Wettlauf steht. Ohne sehr schlagkräftige Argumente wird hier also jeder Versuch diese Gruppe ins Boot zu holen mit Abstrichen beim Thema Chancengleichheit verbunden sein. Ein weiterer als skeptisch zu betrachtender Punkt ist die Sanktionierung von Regelverstößen. Während mit Sanktionierungen im Bildungsbereich zu recht sehr vorsichtig umgegangen wird, delegieren viele Gemeingutinstitutionen diese Aufgabe an die

Gruppe selbst, da die soziale Ächtung eine sehr wirksame Bestrafung ist. Im Bildungsbereich vor allem wenn Heranwachsende beteiligt sind ist diese Vorgangsweise allerdings äußerst riskant.

7 Literaturverzeichnis

Àngel Alegre, M.; Benito, R. & Gonzàles, I. (2010), 'Measures and Determinants of Student Body Socioeconomic Diversity: Evidence from Spain', *Journal of School Choice* **4**, 23-46.

Ammermüller, A. & Dohmen, D. (2004), 'Private und soziale Erträge von Bildungsinvestitionen', Technical report, Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.

Austria, S. (2011), 'Bildung in Zahlen 2009/10. Schlüsselindikatoren und Analysen', Technical report, Statistik Austria.

Bastian, J. & Schmachtel, S. (2009), Regionale Schulentwicklung und Schulnetzwerke'Handbuch Schule', Verlag Julius Klinkhardt.

Bauer, S. & Werkl, T. (2012), Schulstrukturen im Wandel - Ziele und Wirkungen einer Reform'Eine Schule für alle', Leykam.

derStandard.at, Online Ausgabe. <http://derstandard.at/1329703058563/Studie-Kurzwill-hoehere-Strafen-fuer-Schulschwaenzer> Stand: 04.10.2012

Ditton, H. (2007), Schulwahlentscheidungen unter sozial-regionalen Bedingungen'Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung', Waxmann.

Dobusch, L. (2012), 'Wesen und Wirken der Wissensallmende', *Juridikum - Zeitschrift für Kritik | Recht | Gesellschaft* **2**, 215-223.

Dobusch, L. (2007), *Freie Netze. Freies Wissen*, Echomedia.

Feichter, H. J. (2011), 'Netzwerke und Peers - Peer Evaluation', Technical report, Universität Wien.

Fend, H. (1980), *Theorie der Schule*, Urban & Schwarzberg.

FLAG, Familienlastenausgleichsgesetz 1967 in der Fassung vom 15. 08. 2012

Hardin, G. (1968), 'The Tragedy of the Commons', *Science* **162**, 1243-1248.

Heinzel, F. (2009), 'Übergänge im Schulsystem'Handbuch Schule', Julius Klinkhardt.

Hessn, C. & Ostrom, E. Hessn, C. & Ostrom, E., ed. (2011), *Understanding Knowledge as a Commons*, MIT Press.

Hopmann, S. T. (2008), 'No child, no school, no state left behind: schooling in the age of accountability', *Journal of Curriculum Studies* **40**, 417-456.

Hurrelmann, K. (1975), *Erziehungssystem und Gesellschaft*, Rowohlt Taschenbuchverlag.

Katschnig, T.; Geppert, C. & Kilian, M. (2011), 'NOESIS Arbeitsbericht Nr. 4 - Zwischenbilanz Transitions (Übergänge)', Technical report, Universität Wien.

Knapp, M. (2012), 'Regionales Bildungsverhalten am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I in Niederösterreich. Eine mehrbenenanalytische Untersuchung im Rahmen der NOESIS-Studie', Master's thesis, Universität Wien.

Kristen, C. (1999), 'Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit - ein Überblick über den Forschungsstand'(5), Technical report, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.

Kulow, A.-C. (2009), 'Rechtliche Rahmenbedingungen: Kulturföderalismus und Schulaufsicht'Handbuch Schule', Verlag Julius Klinkhardt.

Labaree, D. F. (2012), *Somone has to Fail. The Zero-Sum Game of Public Schooling*, Harvard University Press.

Labaree, D. F. (2007), *Education, Markets, and the Public Good*, Routledge.

Langfeldt, G. (2007), 'PISA - Undressing the Truth or Dressing up a Will to Govern'PISA zufolge PISA - PISA According to PISA', LIT Verlag.

Losen, D. J. (2011), 'Disipline Policies, successful Schools, and racial Justice', Technical report, National Education Policy Center.

Maaz, K.; Hausen, C.; McElvany, N. & Baumert, J. (2006), 'Stichwort: Übergänge im Bildungssystem', *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* **3**, 299-327.

McMeekin, R. W. (2003), 'Networks of Schools', *Education Policy Analysis Archives* **11**(16), 1-22.

Menefee-Libey, D. (2004), 'Systemic Reform in a Federated System: Los Angeles at the Turn of the Millenium', *Education Policy Analysis Archives* **12**(60), 1-30.

de Moor, T. (2012), 'Von der Allmende zu den globalen commons: Eine historische Analyse interdisziplinärer Annäherung an die commons', *Juridikum - Zeitschrift für Kritik | Recht | Gesellschaft* **2**, 186-197.

Oelkers, J. & Reusser, K. (2008), 'Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenzen umgehen', Technical report, Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Ostrom, E. Schöller, E., ed. (2012), *Die Verfassung der Allmende*, Mohr Siebeck.

Ostrom, E. (2011), *Was mehr wird, wenn wir teilen*, oekom Verlag.

Petillon, H. (2009), Mitschüler/Peers'Handbuch Schule', Verlag Julius Klinkhardt.

Retzl, M. & Ernst, R. (2012), Schullandschaften: Schulen reformieren und entwickeln durch demokratische Einbindung von Schule, Familie und Gemeinde'Eine Schule für alle', Leykam.

Rutkowski, D. & Engel, L. C. (2010), 'Soft Power and Hard Measures: large-scale assessment, citizenship and the European Union', *European Educational Research Journal* **9**(3), 381-395.

Schwieb, B. (2005), 'Ein blinder Fleck: Schulentwicklung als Schulverbesserung von "schwachen" Schulen in England und Wales. Probleme und Entwicklungsansätze', *Zeitschrift für Pädagogik* **3**, 380-396.

Steiner, M. & Wagner, E. (2007), 'Dropoutstrategien. Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Dropouts in Ausbildung und Beschäftigung', Technical report, Institut für höhere Studien.

StudFG, Studienförderungsgesetz 1992 in der Fassung vom 15. 08. 2012

Vogl, A. (2012), Die Erwartungen der Eltern an die weiterführende Schule beim Schulübertritt ihres Kindes von der Grundstufe in die Sekundarstufe I'Eine Schule für alle', Leykam.

8 Kurzfassung

Der Wettkampf der bildungsaktiven Mittelschicht um gute Ausbildungen verlagert sich immer weiter nach vorne. Immer mehr Eltern wählen Kindergarten und Volksschule schon bewusst nach deren Leistungsdaten. Dadurch entsteht die Gefahr von „Restschulen“ deren SchülerInnenenschaft so homogen wird, dass grundlegende Aufgaben schulischer Bildung (BürgerInnenbildung, Qualifikation, soziale Mobilität) nicht mehr zufriedenstellend gelöst werden können.

Elinor Ostrom erhielt 2009 als erste Frau den Nobelpreis für Wirtschaftswissenschaften für ihre Arbeit an einer Theorie der Gemeingüter. Sie beschäftigt sich mit der Frage wie begrenzte Ressourcen, durch eine Übereinkunft der Beteiligten, zum Wohle aller bewahrt und sinnvoll genutzt werden können.

Diese Arbeit diskutiert eine mögliche Anwendung einer Theorie der Gemeingüter auf das Bildungssystem. Es soll gezeigt werden welche neuen Perspektiven durch diesen Zugang gewonnen werden können und wo sich Grenzen auftun.

9 Abstract

The competition of the active middle class for good education is shifting more and more to the early years of schooling. Parents are starting to choose kindergartens and elementary schools with good school performance. This creates the danger of "residual schools" whose Students' body is so homogeneous that basic tasks of school education, such as citizenship education, skills training and social mobility cannot be resolved satisfactorily.

Elinor Ostrom, the first woman who was awarded the Nobel Prize in Economics for her work on the theory of the Commons in 2009, deals with the question of how limited resources, can be preserved and used wisely, by an agreement of the participants.

This paper discusses the possible application of a theory of the Commons on the education system. It should be shown what new perspectives can be gained by this approach and where borders open up.

10 Lebenslauf

10.1 Persönliche Daten

Name: Stefan Tacha
Geburtsdatum: 11. 03. 1983
Geburtsort: Linz

10.2 Ausbildung

1989 – 1993	Volksschule Naarn im Machland
1993 – 1997	Hauptschule Naarn im Machland
1997 – 2002	Höhere technische Bundeslehranstalt Leonding Fachabteilung: Elektronik und Nachrichtentechnik
2002 – 2003	Wirtschaftsuniversität Wien Studium Internationale Betriebswirtschaft
Seit 2003	Universität Wien Studium Pädagogik Schwerpunkte: Schulpädagogik theoretische Erziehungswissenschaft

10.3 Berufserfahrung

Studierendenvertretung: Studien- und MaturantInnenberatung ÖH
Referent für Sozialpolitik ÖH und ÖH Uni Wien
Referent für Organisation, interne Kommunikation,
Aus- und Fortbildung ÖH Uni Wien

Trainertätigkeit Bsp: Bundesjugendvertretung
European Youth Council
LandesschülerInnenvertretung Bayern eV