

S. KARIN AMOS

Schulentwicklung und soziale Ungleichheit – Was lässt sich am amerikanischen Beispiel beobachten?

Wenn in den folgenden Überlegungen zu „Schulentwicklung und soziale Ungleichheit“ auf das amerikanische Beispiel zurückgegriffen wird, so geschieht dies nicht zur Stützung oder Abwehr eines bestimmten Wahrnehmungsmusters oder einer bereits aufgestellten These nach dem Motto: das Ausland als Argument (Zymek 1975). Anliegen ist hier vielmehr, Aspekte von Praktiken und Semantiken im Blick auf ihre relationale Kontextuierung zu beachten, Irritationen zuzulassen, um so den Horizont der Betrachtung zu erweitern und die Argumentation zu differenzieren. Damit ist angedeutet, dass es sich hier noch nicht um eine vergleichende Untersuchung handelt, aber immerhin um Vorüberlegungen, die, so die Absicht, ausbau- und anschlussfähig sind.

Im Vergleich der gegenwärtigen Modernisierung mit den historischen Reformperioden ist ein Unterschied darin zu sehen, dass die internationale Dimension heute von vornherein expliziter mitgeführt und als zentrale Referenz genutzt wird (vgl. Adick 2002, Schriewer 1994 und Steiner-Khamsi 2000): „Kampf um Standorte“, „durch Globalisierung verschärfter Wettbewerbsdruck“ sind zwei der zentralen Topoi, die die Umsteuerungen antreiben. Gleichzeitig scheint aber auch klar, dass die aktuellen Reformen in radikaler Abwendung von den Anliegen und Zielen der früheren – unter dem Leitwort „Chancengleichheit“ stehenden – Bildungsreform diskutiert und implementiert werden; mit Martin Carnoys Unterscheidung gesprochen, von „equity driven“ auf „finance driven“ umgestellt wird (Carnoy 1995).⁸

Aspekte der amerikanischen Schulentwicklungsdebatte

Nirgends scheint dieser Befund besser bestätigt als am Beispiel USA. Es fällt auf, dass die Wellen amerikanischer Reformen (zu den großen Entwicklungslinien und allgemeinen Tendenzen vgl. Oelkers 2000, Sünker 1999, Weiß 1991) immer einen spezifischen Fokus hatten und haben: die metropolitanen Schulsysteme. Bereits die erste große Expansions- und Mo-

8 Vorausgesetzt ist dabei der Befund, dass, trotz aller nationaler Besonder- und Eigenheiten, moderne Bildungssysteme in nationalstaatlich verfassten Gesellschaften in strukturähnlicher Weise in den gesellschaftlichen Gesamtkontext eingelassen sind; die Stanford Group um John W. Meyer verwendet hierfür den Begriff der I-somorphie (vgl. Meyer/Rowan 1977). Dies bedeutet freilich nicht, dass überall und zur selben Zeit die gleichen gesellschaftlichen Fragen an das Bildungssystem gerichtet werden; aber es bedeutet, dass große Schulreformbewegungen international konstituiert sind. Dies gilt für die um die vorletzte Jahrhundertwende einsetzende Reformbewegung ebenso wie für die Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre.

ernisierungsphase des Bildungssystems wurde von Akteuren befördert, die in der Integration der Einwandererkinder und in den Anpassungen des Bildungssystems an die gesellschaftlichen Erfordernisse industrialisierter Nationen die zentrale Aufgabe sahen. David Tyack und Elisabeth Hansot (1982) haben diese am industriellen Paradigma orientierte Modernisierung personalisiert und die Protagonisten als „Managers of Virtue“ bezeichnet. Chancengleichheit war damals nicht Thema, sondern „Amerikanisierung“ sowie Überarbeitung des Lehrkanons bei gleichzeitiger Effizienzsteigerung des Schulsystems. Der gemeinsame Nenner zwischen „Amerikanisierung“ und „Chancengleichheit“ als zwei zentralen Leitzielen ist im Erhalt oder der Wiederherstellung von gesellschaftlicher Kohärenz oder zumindest Kohäsion zu sehen. Durch die schwarze Bürgerrechtsbewegung wurde in den sechziger Jahren die Forderung nach unblockierten gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten auf die nationale Agenda gesetzt. Dieses komplexe Anliegen wurde, soweit es den zentralen Bereich von Bildung und Erziehung betraf, vom Bildungssystem so bearbeitet, dass der Fokus auf frühkindliche Förderung gerichtet war. Das „culturally deprived“, „disadvantaged child“, an dessen Konstruktion die Pädagogen in entscheidender Weise beteiligt waren (Popkewitz 2000), war vor allem ein Stadtkind. In den Metropolen wurde die durch ethnisch markierte und hierarchisierte Raumaufteilung bedingte soziale Isolation vom gesellschaftlichen mainstream zu einem besonderen Problem. „Kompensatorische Erziehung“ lautete das Zauberwort; durch Gewährung eines Vorsprungs, eines „head starts“ sollten die gefährdeten Kinder von Anfang an so gefördert werden, dass sie den Anschluss nicht verpassten. Präsident Johnson hatte noch von Gleichheit der Resultate, „equality of outcomes“ gesprochen, schnell setzte sich aber die Interpretation von Chancengleichheit im Sinne einer Gewährung von gleichen Startchancen durch. Nun zeigt eine genaue Betrachtung der vielstimmigen und hitzigen Diskussionen, dass bereits damals die erst mit der konservativen und neo-liberalen Wende der Achtziger in Zusammenhang gebrachten Leit- und Kampfworte in die Debatte gebracht wurden. Thesenartig zusammengefasst ist die Position wie folgt markiert (vgl. Campbell 1974):

1. Es hat eine technologische Revolution stattgefunden, die unqualifizierte Arbeit weitgehend überflüssig macht. Deshalb ist der einzige gangbare Weg aus dem Ghetto mit der Erlangung von Bildungszertifikaten verbunden.
2. Die Schulbürokratie der großen urbanen Schulsysteme ist nicht auf die Bedürfnisse von Ghettokindern ausgerichtet. Sie ist zu einem großen Anteil Teil des Problems und nicht dessen Lösung.
3. Die mit dem Lehrzertifikat bescheinigte Kompetenz wird bestritten. Lehrer sind rechenschaftspflichtig: so wie man einen Chirurgen für eine misslungene Operation verantwortlich macht, so sollten auch die Lehrer für Versagen haftbar gemacht werden. Das Versagen der bürokratisch

reglementierten Schulsysteme legt nahe, den Gemeinden (communities) größere Kontrolle zu gewähren.

Der zentrale Punkt, von dem alle Programme und Umstrukturierungen ihren Ausgang nahmen und nehmen, ist die Beschreibung, dass ohne Bildungsabschlüsse – aus der Sicht des Individuums keine soziale Mobilität – und aus der Sicht des Staates kein nationaler Fortschritt und damit keine Wettbewerbsfähigkeit möglich sind. Das tiefsitzende Misstrauen gegen schwerfällige Bürokratien, unfähige Lehrer, unangemessenes und schlechtes Material bilden den Kern der Kritik und einen zentralen Bezugspunkt für alle folgenden Reformen. Und es ist auch kein Zufall, wenn die Idee der charter schools⁹ ausgerechnet von Al Shanker in die Diskussion gebracht wurden. In seiner Funktion als Vorsitzender der New Yorker Lehrgewerkschaft war Shanker einer der zentralen Protagonisten in der von Campbell beschriebenen Krise. In dieser frühen Phase von „community control“ und Deregulierung war der Auslöser des erbitterten Zusammenpralls von community und Gewerkschaft die Entlassung von als unfähig befundenen Lehrern im Rahmen des Versuchsprogrammes.

Nicht nur die Schulbürokratien, auch die Lehrerbildung geriet ins Kreuzfeuer der Kritik: Streit um Lehrerzertifizierung, leistungsbezogene Entlohnung, unterschiedliche Modi der Evaluation und Kontrolle der Lehrqualität sind seitdem Dauerthema des amerikanischen Reformdiskurses, häufig stehen sich hier auch gewerkschaftlich organisierte Lehrer solchen gegenüber, die nicht Mitglieder einer Lehrgewerkschaft sind. Kritik wird von Eltern, community leaders, Experten aus unterschiedlichen Wissensschaftsbereichen, Bildungspolitikern aber auch von auf Profit ausgerichteten Bildungsunternehmern geübt.

Nicht nur die seit der Reformpädagogik geübte Kritik an Schulverwaltung und Lehrerbildung, auch Wettbewerb, Effizienz und Effektivität sind weitere Markierungen des semantischen Feldes, die nicht nur mit konservativen oder neo-liberalen Interessen zu identifizieren sind. Hier ist an Milton Friedmans berühmten Aufsatz aus dem Jahre 1955 zur Einführung von Bildungsgutscheinen (school vouchers) zu erinnern. Und Joseph P. Vitteriti (2003) hat aktuell nochmals unterstrichen, dass für Friedman die Abschaffung des Bildungsmonopols nicht nur ökonomische Effizienzsteigerung bedeutete, sondern auch mit dem Argument eingeführt wurde, benachteiligten Gruppen zugute zu kommen.

Die Frage der Chancengleichheit hat sich nicht erledigt. Dokumente wie der Bericht der National Commission of Excellence in Education, *A Nation at Risk*, aus dem Jahre 1983, lassen unter der in allgemeinen Formulierungen gehaltenen Oberfläche leicht erkennen, dass es eigentlich nach wie vor

9 Weitgehend deregulierte öffentliche Schulen, die sich einem bestimmten Programm und Bildungsziel verpflichten und für die Erfüllung auch einstehen müssen; Schulen, die die Lehrerkompetenzen und Entscheidungsfreiheit betonen.

um die großen metropolitanen Schulsysteme geht, die vor allem von „at risk“ Schülern besucht werden. „At risk“ ist das aktualisierte Etikett zur Bezeichnung der Kinder von gesellschaftlich marginalisierten Minderheiten – die vormals als *culturally deprived* oder *disadvantaged* bezeichnet wurden. Die von der Kommission reklamierten Mängel des amerikanischen Schulsystems: schlechtes Abschneiden in den basics, zu große Wahlfreiheit, Spezialisierung in Fächern, die bestenfalls in die Sackgassen der untersten Ebenen des Arbeitsmarkts führen, hohe Analphabetismusrate usw. sind ja keine Probleme der Schulen in den wohlhabenden Vorstädten und sind es nie gewesen; es sind auch keine Probleme, die in besonderer Weise die ländlichen Regionen Amerikas betreffen – es sind eindeutig und vor allem Probleme der Großstädte. Chancengleichheit muss aus staatlicher Perspektive auch bei knappen öffentlichen Kassen Thema bleiben. a) Sie ist zentral für die gesellschaftliche Kohärenz, für die Aufrechterhaltung der Nation als vorgestellte Gemeinschaft. b) Trotz Entkopplung von Wirtschaftsentwicklung und Beschäftigungsmarkt gilt der Erwerb von hochwertigen Bildungszertifikaten im Kontext internationaler Wettbewerbsfähigkeit als unerlässlich für eine gute nationale Positionierung. Aus der Sicht des Individuums wird dies bestätigt. Die meritokratische, leistungsbezogene Semantik beinhaltet die Anerkennung der Notwendigkeit des Erwerbs immer anspruchsvoller und höherwertigerer Bildungsabschlüsse.¹⁰

Die Einsicht, dass Bildungsmärkte keine reinen Märkte sind, aber bereits die Einführung marktförmiger Strukturen in den öffentlichen Bildungsbereich aus Sicht des Steuerzahlers sehr unangenehme Folgen haben kann, zeigt das Beispiel Charter Schools. Bereits jetzt gibt es ernsthafte Kritik an dieser als Quadratur des Kreises versprochene Innovation. Die Fragen, die in diesem Zusammenhang aufgeworfen werden, sind auch für die deutsche Diskussion von Interesse. Eine grundsätzliche Schwierigkeit – neben monetären Debakeln, die aus Unterfinanzierung resultieren – besteht in der Evaluation der Programme und der Beurteilung, ob die Bildungsziele erreicht wurden. Die öffentlichen Institutionen, die die charter vergeben, seien es Schulbehörden, Universitäten oder andere, sehen sich häufig überfordert in der Bestimmung und Durchsetzung von Bewertungskriterien, Indikatoren und Parametern.

10 Einerseits gilt in modernen Gesellschaften das in der Normalbiographie dokumentierte zielbestimmte und zügige Durchlaufen von Bildungsinstitutionen als zentraler Bestandteil für erfolgreiche Lebensgestaltung; andererseits legt das ausdifferenzierte Bildungssystem mit seiner Vielzahl von formalen und informellen Angeboten nahe, eine abgebrochene Bildungskarriere sei lediglich als unterbrochene aufzufassen, die jederzeit wieder aufgenommen und fortgesetzt werden könne (vgl. Fine 1991). Gleich ob die Bildungsexpansion staatlich zentral-bürokratisch geregelt ist wie in Frankreich oder dereguliert und umgesteuert wie in den USA – in jedem Falle haben marginalisierte Jugendliche verinnerlicht, Schulversagen mit persönlichem Versagen gleichzusetzen. Bourdieu hat das Funktionieren dieses gleichzeitigen Durchschauens und Leugnens eindringlich dokumentiert (Bourdieu 1997).

Empirische Untersuchungen (vgl. Hess 2003) beleuchten weitere Reaktionsmodi öffentlicher Schulen auf Wahlfreiheit und Wettbewerb. Auch hier gilt die Unterstellung, dass aus der Einführung von Umsteuerung wünschenswerte Veränderungen in den großen städtischen Schulsystemen resultieren. Wie genau aber die Schulen reagierten, blieb lange Zeit ununtersucht.¹¹ Im Kontext öffentlicher Schulsysteme werden durch freie Wahl induzierte Veränderungen offensichtlich nicht nur geprägt durch die öffentliche Steuerung, sondern auch durch den lokalen Markt, innerhalb dessen sie operiert.

Die deutsche Diskussion

Im Fokus auf spezifische Bedürfnisse einzelner Schulen und lokaler Schulsysteme finden die deutsche und die amerikanische Diskussion eine Gemeinsamkeit.¹² Beiderseits des Atlantiks birgt dieser Fokus Chancen und Gefahren. Einigen Implikationen möchte ich anhand von Joachim Schroeders „Bildung im geteilten Raum“ nachgehen. Zu den Koordinaten der Schulentwicklung im städtischen Raum schreibt Schroeder, dass die „Organisation von Bildungssystemen nicht nur zu strukturfunktional ausdifferenzierten Bildungsräumen führt, sondern zumindest in urbanen Kontexten Ordnungsmuster der sozialräumlichen Zuteilung und Reproduktion sozialer Positionierungen und gesellschaftlicher Teilhabe erzeugt“ (Schroeder 2002: 307). Die von Schroeder durchgeführte synchrone und diachrone Untersuchung des Hamburger Stadtteils Wilhelmsburg zeigt hinsichtlich zentraler Strukturen und Mechanismen basale Übereinstimmungen mit den amerikanischen Bildungsforschungen in urbanen Kontexten. Mit Schroeder gesagt versprechen genaue Untersuchungen von „Raumordnungsproblemen der Bildung“ und diesen „Konzepten hinterlegten Steuerungs- und Wirkungskräften“ die Voraussetzung für eine auf „Abbau von Bildungsbenachteiligung zielende Gestaltung der Schullandschaften“. Aus den USA bekannt und bezüglich der genauen Wirkungsweise hierzulande noch eingehender und vollständiger zu untersuchen, sind die ethnischen Hierarchisierungen,

11 Hess fokussiert in seiner Studie die drei Schuldistrikte, die während der neunziger Jahre im Zentrum der Schulwahl-Diskussion waren: Milwaukee im Bundesstaat Wisconsin, Cleveland in Ohio und Edgewood, Texas. Der Befund konstatiert, dass die Schuldistrikte nicht durch Betonung von Produktivität und Effizienz auf die Wettbewerbssituation geantwortet haben. Stattdessen wurde die Öffentlichkeitsarbeit verstärkt und die Chance genutzt, mehr regulatorische und prozedurale Freiräume zu eröffnen. Ineffiziente Praktiken wurden damit nicht beseitigt.

12 In den USA wie in Deutschland scheint grundsätzlich ein Charakteristikum der aktuellen Schulreformbewegung – im Unterschied zur großen Reformwelle der sechziger und siebziger Jahre – zu sein, dass nicht mehr große Entwürfe im Mittelpunkt der Anstrengungen stehen, nicht länger „rational begründeten, technologisch brauchbaren Modellkonstruktionen“ (Gudjons 1995: 36) das Interesse gilt, sondern zeitlich und örtlich eng begrenzte Kleinvorhaben (Hiller 1994: 175, vgl. auch Rolff 1995, Dalin 1999).

die sich auch sozialräumlich abbilden. In Bezug auf die Schulentwicklungsdebatte wird dem auch von Schroeder erwähnten „tipping point“ größere Aufmerksamkeit zu zollen sein:

„Auf der Elbinsel werden immer wieder Überlegungen angestellt, um nach *quantitativen* Kriterien einen *tipping point* zu bestimmen, an dem, so dieser erreicht ist, ein ‚normaler Unterricht‘ angeblich nicht mehr möglich sei und regulierende Eingriffe der Schulentwicklung erforderlich würden. In dieser Diskussion um die ‚Mischungsverhältnisse‘ der Schülerschaft in einer Klasse oder in einer Schule erfolgt eine auf numerische Kriterien bezogene Konstruktion von Problemlagen, die sodann zur Legitimierung von Schulentwicklungsmaßnahmen Verwendung findet“ (Schroeder 2002: 150).

Ob und inwieweit hier eine Parallele zu US-amerikanischen Verhältnissen vorliegt und ob diese Diskussion eine Rolle im Rahmen einer möglichen Polarisierung des Bildungssystems aufgrund von Schulwahlfreiheit führen könnte, sind weiter zu analysierende Probleme. Zwar wäre es sicher voreilig, einige der von Schroeder genannten Befunde mit „white flight“ zu etikettieren; aber auch in Deutschland wird die Wahl des Wohnortes verstärkt durch das örtliche Schulangebot bestimmt. Wer in welcher Weise Wahlfreiheiten nutzen kann, ist in allen Ländern Frage der sozialen Positionierung und auch in Deutschland ist diese zunehmend durch ethnisch definierte Hierarchien überformt. Argument-items wie der „tipping point“ verweisen auf einen übergreifenden gesellschaftlichen Kontext, denn entweder ist ein solches Argument als allgemeine Ressource verfügbar oder es ist wirkungslos.

Literatur

- Adick, Christel (2002): Demanded and Feared: Transnational Convergencies in National Educational Systems and Their (Expectable) Effects. In: Amos, S. Karin u.a. (Hg.): Globalisation: Autonomy of Education under Siege? Shifting Boundaries between Politics, Economy, and Education. European Educational Research Journal, Volume 1, Number 2, S. 214-233.
- Bourdieu, Pierre, u.a. (1997): Das Elend der Welt: Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK.
- Campbell, Robert (1974): The Chasm: The Life and Feath of an Experiment in Ghetto Education. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Carnoy, Martin (1995): Structural adjustment and the changing face of education. In: International Labour Review, Vol. 134, No. 6, S. 653-673.
- Dalin, Per (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied.
- Fine, Michelle (1991): Framing Dropouts. Notes on the Politics of an Urban Public High School. Albany.
- Friedman, Milton (1982): The Role of Government in Education. In: Robert A. Solo, (Hg.): Economics and the Public Interest. New Brunswick.
- Gudjons, Herbert (1995): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn.
- Hess, Frederick M. (2003) Revolution at the Margins. The Impact of Competition on Urban School Systems. Washington, D.C.
- Hiller, Gotthilf Gerhard (1994): Schule zwischen allen Stühlen? Chancen pädagogischer Verständigung in einer pluralen Gesellschaft. In: Die Deutsche Schule, Heft 2, S.

- 160-176.
- Meyer, John W.; Brian Rowan (1977): Institutionalized Organizations. Formal Structures as Myth and Ceremony. In: *American Journal of Sociology* 83, 340-363.
- Oelkers, Jürgen (2000): *The Futures of Education*. Bern.
- National Commission on Excellence in Education (1983): *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform*. Washington, D.C.
- Popkewitz, Thomas S. (2000): Globalization/Regionalization, Knowledge, and the Educational Practices. Some Notes on Comparative Strategies for Educational Research. In: ders. (Hg.): *Educational Knowledge: Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community*. Albany, S. 3-27.
- Radtke, Frank-Olaf; Manfred Weiß (Hg.) (2000): *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit*. Opladen.
- Rolff, Hans-Günter (1995): *Zukunftsfelder der Schulforschung*. Weinheim.
- Schriewer, Jürgen (1994): *Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem vergleichender Erziehungswissenschaft*. Berlin.
- Schroeder, Joachim (2002): *Bildung im geteilten Raum. Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung*. New York u.a.
- Steiner-Khamsi, Gita (2000): De-Regulierung und Schulwahl in den USA. Gewinner und Verlierer. In: Radtke, Frank-Olaf; Weiß, Manfred (Hg.): *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit*. Opladen, S. 117-135.
- Sünker, Heinz (1999): *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a.M.*
- Tyack, David; Elisabeth Hansot (1982): *Managers of Virtue. Public School Leadership in America 1820-1980*. New York.
- Viteritti, Joseph P. (2003): Defining Equity: Politics, Markets, and Public Policy. In: Alan Wolfe (Hg.): *School Choice. The Moral Debate*. Princeton, S. 13-30.
- Weiß, Manfred (1991): Schulreform in den USA. In: *Die Deutsche Schule*, Heft 3, S. 360-372.
- Wolfe, Alan (Hg.) (2003): *School Choice. The Moral Debate*. Princeton.
- Zymek, Bernd (1975): *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda und Ansätze zu einer vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften 1871-1952*. Ratingen, Kastellaun.