

INAUGURAL-DISSERTATION

zur Erlangung der Doktorwürde

der

Naturwissenschaftlich-Mathematischen Gesamtfakultät

der

Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

vorgelegt von

Diplom-Geograph C. F. Eike Messow

aus Rüdersdorf

2003

Gutachter: Prof. Dr. Peter Meusbürger
PD Dr. Werner Gamerith

Schule in der *Global City* New York – multikulturelle Gesellschaften zwischen Leistung, Integration und Chancengleichheit

**Eine sozial- und bildungsgeographische Analyse des öffentlichen
Schulsystems von New York City unter besonderer
Berücksichtigung der Einflussfaktoren auf das Bildungsverhalten
eines Schulkindes und aktuellen Reformmaßnahmen**

Diese Arbeit wurde gefördert von der Friedrich-Naumann-Stiftung (FNSt)
mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)

To be educated is not to have arrived –
it is to travel with a different view

R. S. PETERS (1964)

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	I
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	IV
TABELLENVERZEICHNIS	VII
1 EINFÜHRUNG	1
1.1 WISSEN, AUSBILDUNG UND CHANCENGLEICHHEIT IN DER <i>GLOBAL CITY</i> NEW YORK.....	1
1.2 ZUR WAHL DES UNTERSUCHUNGSGEBIETES NEW YORK	5
1.3 FORSCHUNGSZIELE UND AUFBAU DER ARBEIT.....	7
1.4 BEGRIFFE UND DEFINITIONEN	9
1.4.1 Soziale Ungleichheit und Chancenungleichheit.....	9
1.4.2 Ethnizität und ethnische Gruppe.....	11
1.5 BILDUNGS GEOGRAPHIE – WISSEN UND AUSBILDUNG IN DER RÄUMLICHEN DIMENSION.....	13
1.6 ANGABEN ZUM DATENMATERIAL.....	17
1.7 EINIGE GRUNDZÜGE DES NEW YORKER SCHULWESENS UND SEINER SCHÜLERSCHAFT.....	18
1.7.1 Die Entstehung des öffentlichen Schulsystems in New York City.....	18
1.7.2 Das New Yorker Schulwesen und seine Schülerschaft zum Zeitpunkt der Untersuchung.....	22
2 DAS BILDUNGSVERHALTEN DER NEW YORKER SCHULKINDER IM ÖFFENTLICHEN SCHULWESEN	31
2.1 HIGH-SCHOOL-ABSOLVENTEN- UND <i>DROPOUT</i> -RATEN.....	31
2.2 STANDARDISIERTE TESTERGEBNISSE	37
2.3 SONSTIGE INDIKATOREN	40
3 EINFLUSSFAKTOREN AUF DAS BILDUNGSVERHALTEN EINES SCHULKINDES	43
3.1 ÜBERSICHT.....	43
3.2 GESCHLECHT.....	45
3.3 SOZIOÖKONOMISCHER STATUS UND FAMILIÄRES MILIEU	47
3.4 ETHNISCHE HERKUNFT UND KULTURELLE UND GESELLSCHAFTLICHE MERKMALE.....	58
3.4.1 Genetische Unterschiede.....	60
3.4.2 Ethnizität und Kultur im schulischen Kontext	62
3.4.2.1 Ethnisch-kulturelle Unterschiede zwischen Schule und Schulbevölkerung.....	62
3.4.2.2 Kulturelle und ethnische Prägungen	63
3.4.2.3 Schüler-Lehrer-Relationen und -Verhältnisse.....	66
3.4.2.4 Minderheitenanteile in der Schule	68
3.4.2.5 Besitzen Kinder verschiedener Ethnien unterschiedliche kognitive Stile?	70
3.4.3 Gesellschaftlicher Status.....	73
3.4.4 Immigrantensstatus.....	76
3.4.5 <i>African Americans</i> im amerikanischen Schulwesen: " <i>A Clash of Cultures</i> "?	82
3.4.6 <i>Hispanics</i> – die vergessene Minderheitenmehrheit?	87
3.4.7 <i>Asian Americans</i> – Musterminderheiten?	89

3.5	DAS SOZIAL-RÄUMLICHE UMFELD.....	91
3.5.1	Räumliche Segregation und Konzentration.....	92
3.5.2	<i>The Neighborhood</i> – Einflüsse des Wohnstandortes auf das Bildungsverhalten	97
3.5.3	Gesellschaftliche Milieus.....	103
3.5.4	Die Schule und der Schulort als Einflussfaktor auf das Bildungsverhalten	105
3.6	DAS ÖFFENTLICHE SCHULSYSTEM VON NEW YORK CITY.....	110
3.6.1	Das Schulsystem als Bildungsfaktor	110
3.6.2	Die Organisationsstrukturen im New Yorker Schulwesen	113
3.6.3	Die Lehrersituation im New Yorker Schulwesen.....	115
3.6.3.1	Die Qualifikation der Lehrer – ein maßgeblicher Faktor	115
3.6.3.2	Mangelnde Qualifikation der Lehrkräfte im öffentlichen Schulwesen New Yorks.....	117
3.6.3.3	Lehrermangel und Lehrervergütung.....	122
3.6.4	Finanzielle Ausstattung der Schulen	126
3.6.4.1	Finanzierung des öffentlichen Schulsystems	126
3.6.4.2	Finanzielle Ressourcen und Bildungsverhalten	130
3.6.5	<i>Tracking</i> – Horizontale Differenzierung der Schülergruppen.....	132
3.6.6	Standardisierte Tests.....	141
3.6.6.1	Wettbewerb durch <i>Ranking</i>	141
3.6.6.2	Kritische Anmerkungen zur Verwendung standardisierter Tests	145
3.6.7	Organisationsstruktur und Führungsstil einer Schule.....	147
3.7	BENACHTEILIGUNGEN IM HOCHSCHULWESEN UND AUF DEM ARBEITSMARKT	149
3.7.1	Hochschulzugang und Studiumschanzen	149
3.7.2	Arbeitsmarktsituation und Arbeitsmarktchancen	154
3.8	FAZIT	162
4	WESEN UND WIRKUNG DER REFORMMAßNAHMEN IM ÖFFENTLICHEN SCHULSYSTEM VON NEW YORK CITY	164
4.1	DIE ZENTRALE BEDEUTUNG DES SCHULWESENS IN INFORMATIONSGESELLSCHAFTEN	164
4.2	KURZER RÜCKBLICK ÜBER REFORMMAßNAHMEN IM SCHULWESEN NEW YORKS.....	170
4.3	HEUTIGE MAßNAHMEN IM ÜBERBLICK.....	172
4.4	ABBAU DES LEHRERMANGELS	174
4.4.1	Die Suche nach qualifizierten Lehrkräften.....	174
4.4.2	Bezahlung der Lehrer nach Leistung	179
4.4.3	Alternative Konzepte	181
4.4.4	Abschließende Bemerkungen	182
4.5	<i>HIGHER STANDARDS</i>	183
4.6	MEHR UNTERRICHT – BESSERE LEISTUNGEN?!	188
4.6.1	<i>Summer School Programs</i> – Schule statt Sommerferien	188
4.6.2	Erhöhung der Schulstunden	191
4.7	KLEINERE SCHULEN	192
4.8	MEHR LOKALE AUTONOMIE	195
4.8.1	Hintergründe zur Forderung nach mehr lokaler Eigenständigkeit	195
4.8.2	Dezentralisierungsphasen – Zeiten großer Hoffnungen	198
4.8.3	<i>Neighborhood Schools</i>	205
4.9	<i>SCHOOL CHOICE</i> – FREIE SCHULWAHL.....	208
4.9.1	<i>School Choice</i> – allgemeine Erläuterungen	208

4.9.2	<i>School Choice</i> und schulische Leistung.....	211
4.10	<i>SCHOOL VOUCHERS</i> – BILDUNGSGUTSCHEINE	213
4.11	PRIVATISIERUNG DES ÖFFENTLICHEN SCHULWESENS	217
4.11.1	Teilprivatisierung – <i>Charter Schools</i>	217
4.11.2	Gedanken zur Privatisierung des öffentlichen Schulwesens	223
4.11.3	Privatschulen – Versuch einer bewertenden Analyse.....	225
4.11.3.1	Das Privatschulwesen von New York City	225
4.11.3.2	Privatschulen im Vergleich zu öffentlichen Schulen	229
4.11.3.3	Finanzierungsprobleme.....	233
4.11.3.4	Die Zukunft der Privatschulen in New York City.....	234
4.12	STÄRKUNG VON SCHULEN DURCH LOKALE VERNETZUNGEN.....	235
4.12.1	Vernetzung von Bevölkerung und Schulen.....	235
4.12.2	Vernetzung von Unternehmen und Schulen: <i>School-to-work programs</i>	239
4.13	INTEGRATIONSMAßNAHMEN UND UNTERRICHTSANGEBOTE FÜR SCHULEN MIT ETHNISCHER VIELFALT.....	240
4.13.1	Allgemeiner Überblick.....	240
4.13.2	Bilingualer Unterricht – <i>Bilingual Education</i>	244
4.13.3	Multikultureller Unterricht – <i>Multicultural Education</i>	250
4.14	NEUE WEGE DER WISSENSVERMITTLUNG	257
4.14.1	Pädagogische Ansätze.....	257
4.14.2	Computer und neue Medien	258
4.14.2.1	Allgemeine Debatte	258
4.14.2.2	Disparitäten in der Verteilung von Computern und Internetanschlüssen.....	261
4.14.2.3	Maßnahmen zum Abbau der Disparitäten.....	265
4.14.2.4	Resümee.....	268
4.15	FAZIT	269
4.15.1	Versuch einer Wirkungsanalyse und Bewertung.....	269
4.15.2	Segregation – Verhängnis oder Chance?	273
4.15.3	Schule als lernende Institution in einem komplexen Umfeld	274
5	SCHLUSSBETRACHTUNGEN	277
6	LITERATURLISTE	283
	QUELLEN FÜR INFORMATIONEN IM INTERNET.....	312
	DANKSAGUNG	313
	SUMMARY	314
	ANHANG	315

Abbildungsverzeichnis

<i>Abb. 1: Anteil der weißen Schüler im öffentlichen Schulsystem New Yorks, nach Schuldistrikten, Oktober 2001 (Datenquelle: Board of Education of the City of New York 2001; eigener Entwurf)-----</i>	<i>25</i>
<i>Abb. 2: Anteil der schwarzen Schüler (African Americans) im öffentlichen Schulsystem New Yorks, nach Schuldistrikten, Oktober 2001 (Datenquelle: Board of Education of the City of New York 2001; eigener Entwurf) -----</i>	<i>26</i>
<i>Abb. 3: Anteil der hispanischen Schüler (Hispanics) im öffentlichen Schulsystem New Yorks, nach Schuldistrikten, Oktober 2001 (Datenquelle: Board of Education of the City of New York 2001; eigener Entwurf) -----</i>	<i>27</i>
<i>Abb. 4: Anteil der Schüler im öffentlichen Schulsystem New Yorks mit einer anderen ethnischen Herkunft als "White", "African American" oder "Hispanic" (vor allem Asian Americans), nach Schuldistrikten, Oktober 2001 (Datenquelle: Board of Education of the City of New York 2001; eigener Entwurf) -----</i>	<i>28</i>
<i>Abb. 5: Abschlussraten an öffentlichen High Schools in New York City. Untere Linie: nach 4 Jahren High-School-Besuch, Jahrgänge 1991-2000. Obere Linie: nach Vollendung des 21. Lebensjahres (bzw. nach 7 Jahren High-School-Besuch), Jahrgänge 1992-1997 (Datenquelle: DOMANICO R. 2002; eigener Entwurf)-----</i>	<i>32</i>
<i>Abb. 6: Schulerfolg von Public-High-School-Schülern in New York City nach vier Jahren Schulbesuch, Schülerjahrgang 1993 (Ergebnisstand von August 1997), nach ethnischen Gruppen, (Datenquelle: Board of Education of the City of New York 1997; eigene Darstellung)-----</i>	<i>33</i>
<i>Abb. 7: Abschlussrate an öffentlichen High Schools in New York City nach 4 Jahren Schulbesuch, nach Ethnien, 2000 (Quelle: DOMANICO R. 2002)-----</i>	<i>34</i>
<i>Abb. 8 : Dropouts: Personen im Alter von 16 bis 19 Jahren, die keine Schule besuchen und keinen High-School-Abschluss besitzen, nach Census Tracts, 1990 (Datenquelle: GEOLYTICS 1996-1998; eigener Entwurf).-----</i>	<i>35</i>
<i>Abb. 9: Anteil der Haushalte in New York City, in denen Dropouts im Alter von 16 bis 19 Jahren leben, nach Schuldistrikten, 1990 (Datenquelle: NCES 1990; eigener Entwurf)-----</i>	<i>36</i>
<i>Abb. 10: Erfolgsquoten der Schüler öffentlicher Schulen in New York City an bundesstaatlichen Englisch- (ELA) und Mathematiktests, Klassenstufen 1-8 (= elementary und middle schools), nach Schuldistrikten, 2001 (Quelle: DOMANICO R. 2002; eigener Entwurf) -----</i>	<i>38</i>
<i>Abb. 11: Erfolgsquoten der Schüler öffentlicher Schulen in New York City an bundesstaatlichen Englisch- (ELA) und Mathematiktests, Klassenstufen 1-8 (= elementary und middle schools), nach Schuldistrikten, 2001 (Quelle: DOMANICO R. 2002) -----</i>	<i>39</i>
<i>Abb. 12: Verteilung der öffentlichen Schulen in New York City nach Erfolgsquoten an bundesstaatlichen Englischtests (ELA) (nur elementary und middle schools), 2001 (Quelle: DOMANICO R. 2002; Entwurf mit eigenen Ergänzungen) -----</i>	<i>39</i>
<i>Abb. 13: Anteil der Schulen, in denen 30 % oder mehr der Schüler zum Sommerunterricht einberufen wurden, nach Schuldistrikten, 2000 (Quelle: Board of Education of the City of New York: NYC SCHOOLWATCH, 4, 2, 2000; eigener Entwurf) -----</i>	<i>40</i>
<i>Abb. 14: Anteil ausgewählter ethnischer Bevölkerungsgruppen an Schülern und Collegestudenten in New York City, 1990 (öffentliche und private Einrichtungen) (Datenquelle: GEOLYTICS 1996-1998; eigener Entwurf) -----</i>	<i>42</i>
<i>Abb. 15: Schematische Übersicht von Einflussfaktoren auf das Bildungsverhalten eines Kindes-----</i>	<i>44</i>

<i>Abb. 16: Abschlussrate an öffentlichen High Schools in New York City nach 4 Jahren Schulbesuch, nach Geschlecht, 2000 (Quelle: DOMANICO R. 2002)</i> -----	46
<i>Abb. 17: Schuldistrikte in New York City, nach "Need Groups", 2001 (Datenquelle: Board of Education of the City of New York 2002; eigener Entwurf)</i> -----	52
<i>Abb. 18: Pro-Kopf-Einkommen in New York City, nach Schuldistrikten, 1989 (Datenquelle: NCES 1990, eigener Entwurf)</i> -----	53
<i>Abb. 19: Anteil der Personen in New York City, die unterhalb der Armutsgrenze leben, nach Schuldistrikten, 1990 (Datenquelle: NCES 1990, eigener Entwurf)</i> -----	54
<i>Abb. 20: Niedrigqualifizierte: Anteil der Personen ab 20 Jahren in New York City, deren formaler Bildungsabschluss maximal ein High-School-Abschluss ist, nach Schuldistrikten, 1990 (Datenquelle: NCES 1990, eigener Entwurf)</i> -----	55
<i>Abb. 21: Ethnizität/Minderheitenanteile der Schüler und Lehrer an öffentlichen Schulen in New York City, nach Schuldistrikten, 1990 (Datenquelle: SDDDB 1990; Entwurf: W. Gamerith / E. Messow)</i> -----	67
<i>Abb. 22: Anteil der außerhalb der USA geborenen Personen (Foreign-Born) an der Gesamtbevölkerung, nach Census Tracts, 1990 (Datenquelle: GEOLYTICS 1996-1998, eigener Entwurf)</i> -----	76
<i>Abb. 23: Ratgeberbücher für Eltern über öffentliche Schulen in New York City (eigenes Foto, 2000)</i> -----	106
<i>Abb. 24: Haupteingang der Stuyvesant High School in Battery Park City, Manhattan (eigenes Foto, 2000)</i> -----	107
<i>Abb. 25: George Washington High School in Washington Heights, Manhattan (eigenes Foto, 2000)</i> -----	107
<i>Abb. 26: Bishop Ford Central Catholic High School in Windsor Terrace, Brooklyn (eigenes Foto, 2000)</i> -----	108
<i>Abb. 27: Humanities Preparatory Academy (High School) in Chelsea, Manhattan (eigenes Foto, 2000)</i> -----	108
<i>Abb. 28: Privatschule in der Upper East Side, Manhattan (eigenes Foto, 2000)</i> -----	108
<i>Abb. 29: Schuldistrikte, in denen im Jahre 2000 eine Schulschließung drohte oder erfolgte (Datenquelle: New York Times, August 23, 2000; Board of Education of the City of New York 2000; eigener Entwurf)</i> -----	112
<i>Abb. 30: Anteil der zertifizierten Lehrkräfte in New York City, nach Schuldistrikten, Oktober 2001 (Datenquelle: Board of Education of the City of New York 2002; eigener Entwurf)</i> -----	119
<i>Abb. 31: Anteil der Lehrer im öffentlichen Schulwesen New Yorks mit einem MA (Master of Arts), nach Schuldistrikten, Oktober 2001, (Datenquelle: Board of Education of the City of New York 2002; eigener Entwurf)</i> -----	120
<i>Abb. 32: Anteil der Lehrer im öffentlichen Schulwesen New Yorks mit mind. 5 Jahren Lehrerfahrung, nach Schuldistrikten, Oktober 2001 (Datenquelle: Board of Education of the City of New York 2002; eigener Entwurf)</i> -----	121
<i>Abb. 33: Ausgewählte Angaben zur Lehrersituation im Metropolitanen Raum New York (CMSA) - New York City und umgebende Counties im Vergleich (alle Angaben für das Jahr 2000) (Quellen: New York Times 2000; UFT 2000; eigener Entwurf)</i> -----	124
<i>Abb. 34: Abschlussrate an öffentlichen High Schools in New York City nach Vollendung des 21. Lebensjahres (7 Jahre High-School-Besuch), nach Abschlusstyp 1994-1997 (Quelle: DOMANICO R. 2002)</i> -----	140

<i>Abb. 35: Beziehungsgeflecht zwischen Minderheitenstatus und schlechten schulischen Leistungen unter Berücksichtigung räumlicher Verstärkungsmechanismen (eigener Entwurf, 2003)</i>	-----163
<i>Abb. 36: Plakat der New Yorker Schulbehörde in der New Yorker U-Bahn (eigenes Foto, 1999)</i>	-----176
<i>Abb. 37: Anzeige der Schulbehörde von New York City in den Salzburger Nachrichten (25. März 2001)</i>	-----177
<i>Abb. 38: Schulen, in denen im Jahre 2000 Schulen geschlossen wurden oder eine Schließung drohte, nach Schuldistrikten (Datenquelle: Board of Education of the City of New York 2000)</i>	-----185
<i>Abb. 39: Anteil der öffentlichen Schulen in New York City, an denen im Jahre 2000 30 % oder mehr ihrer Schüler zum Sommerschulunterricht einberufen wurden, nach City School Districts (Daten: Board of Education of the City of New York 2000; eigener Entwurf)</i>	-----189
<i>Abb. 40: Ausschnitt (Nord- und Eingangsseite) des Department of Education in New York City, Manhattan (2002, eigenes Foto)</i>	-----203
<i>Abb. 41: Anteil der Schüler in New York City, die eine private Einrichtung besuchen (Elementary und High Schools), 1990, nach Census Tracts (Datenquelle: GEOLYTICS 1996-1998; eigener Entwurf)</i>	-----226
<i>Abb. 42: Katholische Privatschule in Chinatown, Manhattan (eigenes Foto, 2000)</i>	-----232

Tabellenverzeichnis

<i>Tab. 1: New York City School Districts (Quelle: Board of Education of the City of New York, 2001)</i>	29
<i>Tab. 2: Sozioökonomische Merkmale der New Yorker Bevölkerung, nach Ethnien:</i>	51
<i>Tab. 3: Ausbildungsniveau des Vaters und der Mutter von Schülern einer vocational und einer specialized High School in der Bronx, nach ethnischen Gruppen (2001; eigene Daten und Berechnungen)</i>	56
<i>Tab. 4: Ausbildungsniveau des Vaters und der Mutter von High-School-Schülern in New York City, nach Schularten (1998 und 2001; eigene Daten und Berechnungen)</i>	57
<i>Tab. 5: Indikatoren für die Bedeutung der schulischen Ausbildung von Schülern einer vocational und einer specialized High School in der Bronx, nach ethnischen Gruppen (2001; eigene Daten und Berechnungen)</i>	65
<i>Tab. 6: Selbsteinschätzung von Schülern einer vocational und einer specialized High School in der Bronx hinsichtlich einer schulischen Leistungssteigerung durch einen Wohnortwechsel (2001; eigene Daten und Berechnungen)</i>	102
<i>Tab. 7: Ethnische Herkunft der Freunde von Schülern einer specialized High School in der Bronx (2001; eigene Daten und Berechnungen)</i>	104
<i>Tab. 8: Ausgabenverteilung des Schulbudgets von New York City, Schuljahr 1993/94 (Quelle: GIULIANI R. W. & BADILLO H. 1994; eigene Darstellung ausgewählter Werte)</i>	127
<i>Tab. 9: Ethnische Herkunft der Schüler einer vocational und einer specialized High School in der Bronx, nach Schularten (2001; eigene Daten und Berechnungen)</i>	136
<i>Tab. 10: Wohnorte der Schüler einer vocational und einer specialized High School in der Bronx, nach boroughs (2001; eigene Daten und Berechnungen)</i>	136
<i>Tab. 11: Angestrebtes Ausbildungsniveau von High-School-Schülern in New York City, nach Schularten (1998 und 2001; eigene Daten und Berechnungen)</i>	137
<i>Tab. 12: Indikatoren für die Bedeutung der schulischen Ausbildung von Schülern einer vocational und einer specialized High School in der Bronx, nach Schulart (2001; eigene Daten und Berechnungen)</i>	138
<i>Tab. 13: Indikatoren für die Wahrnehmung des Arbeitsmarktes von Schülern einer vocational und einer specialized High School in der Bronx, nach Schulart (2001; eigene Daten und Berechnungen)</i>	138
<i>Tab. 14: Indikatoren für die eigene Einschätzung der Qualität ihrer Schule von Schülern einer vocational und einer specialized High School in der Bronx, nach Schulart (2001; eigene Daten und Berechnungen)</i>	139
<i>Tab. 15: Angestrebtes Ausbildungsniveau von Schülern einer vocational und einer specialized High School in der Bronx, nach ethnischen Gruppen (2001; eigene Daten und Berechnungen)</i>	152
<i>Tab. 16: Erwünschter Studienort von Schülern einer vocational und einer specialized High School in der Bronx, nach ethnischen Gruppen (2001; eigene Daten und Berechnungen)</i>	152
<i>Tab. 17: Anteil der 16- bis 19jährigen in New York City, die 1990 arbeitslos waren, keinen High-School-Abschluss besaßen und keine Schule besuchten ("arbeitslose Dropouts"), nach ethnischen Gruppen (GEOLYTICS 1996-1998; eigene Berechnungen)</i>	154

<i>Tab. 18: Indikatoren für die Wahrnehmung des Arbeitsmarktes von Schülern einer vocational und einer specialized High School in der Bronx, nach ethnischen Gruppen (2001; eigene Daten und Berechnungen)</i> -----	160
<i>Tab. 19: Erwünschter Arbeitsort von Schülern einer vocational und einer specialized high school in der Bronx, nach ethnischer Gruppe, Schularart und Wohngebiet (2001; eigene Daten und Berechnungen)</i> -----	162
<i>Tab. 20: Selbsteinschätzung von Schülern einer vocational und einer specialized High School in der Bronx über ihre Schulleistungen bei Besuch einer Privatschule, nach ethnischen Gruppen und Schultypen (2001; eigene Daten und Berechnungen)</i> -----	217
<i>Tab. 21: Aktiv in Haushalten gesprochene Sprachen in New York City, 1990 (Datenquelle: GARCÍA O. & FISHMAN J. A. 1997, eigener Entwurf)</i> -----	245
<i>Tab. 22: Neue Medien in öffentlichen Schulen der USA, 1999 (nationale Umfrage von 1.000 public schools) (Datenquelle: MENDELS P., The New York Times, February 23, 2000)</i> -----	262

1 Einführung

1.1 Wissen, Ausbildung und Chancengleichheit in der *Global City* New York

Die Gesellschaft westlicher Industrienationen hat viele Namen bekommen: Je nach Kontext spricht man von einer Wissens-, Informations-, Dienstleistungs-, Leistungs-, Freizeit- oder auch Spaßgesellschaft, wobei sich diese Reihe ohne Schwierigkeiten erweitern und mit Adjektiven, wie z. B. multikulturell, ergänzen ließe. In der Stadt New York lassen sich alle diese Formen wiedererkennen. Betrachtet man jedoch die Möglichkeiten eines Individuums, an dieser Gesellschaft aktiv und erfolgreich teilzunehmen sowie sich in ihr wiederzufinden, wird deutlich, dass stets die Bedeutung von Wissen, Informationen und (Aus-) Bildung im Vordergrund steht; selbst wer das Medium Geld als zentrale Voraussetzung für eine "Lebensfähigkeit" in modernen Gesellschaften ansieht, wird eingestehen müssen, dass die Verfügung über Geldmittel zunehmend vom Zugang zu Bildung, Wissen und Informationen sowie dessen Erwerb und Besitz abhängig ist. Zahlreiche Indikatoren zeigen an, dass Bildung, Wissen und Informationen zur wichtigsten Ressource in der konkurrierenden Weltwirtschaft und damit zum höchsten Gut moderner Gesellschaften wurden (vgl. STEHR N. 1994). Weltweit finden Symposien und Kongresse zum Thema Wissen, Wissensverarbeitung und Wissensmanagement statt, in global agierenden Unternehmen ist "Knowledge Management" zu einer Kernaufgabe geworden, immer mehr junge Menschen nehmen ein Studium auf, Ausbildungsgänge werden länger und mehrstufig, und sowohl in der Politik als auch in den Medien ist das Thema Bildung zu einem zentralen Anliegen geworden. Zugleich ist zu beobachten, dass die Gesellschaften vielfältiger, vielsprachiger, multikultureller und multiethnischer werden – die *global city* New York darf hier als Paradebeispiel bezeichnet werden. So sehen sich die heutigen Nationen und allen voran die multikulturellen Städte immer größeren Herausforderungen ausgesetzt: sie sollen einer immer heterogeneren Gesellschaft in einer immer komplexeren und wissensintensiveren Umwelt die Basis für ein erfolgreiches und erfülltes Leben bieten. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, streben die Nationen und Gesellschaften der Welt in eine Richtung: Jugendliche sollen eine hohe und solide Ausbildung erhalten, sie sollen mit neuen Technologien umgehen und diese weiterentwickeln können, sie sollen ihre Berufsaussichten sowie ihr Selbstwertgefühl und ihre Selbsterfüllung durch eine hohe Ausbildung steigern, und ihre Ausbildung soll zur Profitabilität und Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen und Nationen beitragen (ASHTON D. & GREEN F. 1996, 176f). Die Ausbildung eines Menschen ist nicht nur zentrales Kriterium für sein berufliches und persönliches Fortkommen, sondern wichtigster Faktor für das Wohlergehen eines Staates, einer Gesellschaft und der Unternehmen. Es verwundert daher kaum, dass die Bildungssysteme der verschiedenen Nationen in Konkurrenz zueinander treten. Sie werden international miteinander verglichen¹ und auf ihre Leistungsfähigkeit hin überprüft: "In nearly all parts of the world there is an interest and fascination with the way other national systems of education are organised and worked" (MOON B. 1995).

¹ Deutlicher Ausdruck davon sind beispielsweise die international vergleichenden Schulleistungsuntersuchungen TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) und PISA (Programme for International Student Assessment).

Kaum eine andere These hat in den letzten Jahrzehnten so breite Akzeptanz erfahren, wie die, dass die (Aus-) Bildung eines Menschen seine Zukunft bestimmt. In den USA wird spätestens seit den 1970er Jahren den Jugendlichen verdeutlicht, dass der Abschluss einer High School nicht nur den Zugang zu einem College und damit zu besseren Arbeitsplätzen und höheren Gehaltsstufen ermöglicht, sondern zunehmend generelle Voraussetzung für jede weitere berufliche Ausbildung und den Erhalt eines Arbeitsplatzes ist (STEELE M. 1987, 112). "Ein Dropout aus der Schule [ist] praktisch ein Dropout aus der Gesellschaft" hält LAACK in diesem Zusammenhang fest (LAACK F. 1976, 53). Immer weniger ist die US-amerikanische Wirtschaft in der Lage, große Mengen von *Dropouts*² zu absorbieren bzw. ihnen (anspruchsvolle) Arbeitsplätze anzubieten (POLKINGHORN R. 1992, 11). Dadurch wird die sozioökonomische Konsequenz eines Schulabbruchs immer dramatischer. Beispielsweise war es für einen High-School-Absolventen in den 1960er Jahren um rund 30 Prozent leichter, eine Arbeitsstelle zu finden als für einen *Dropout*. In den 1980er Jahren betrug diese Differenz bereits 61 Prozent (vgl. FINE M. 1991, 23f). Arbeitslosigkeit und geringe Einkünfte sind statistisch gesehen unmittelbare Gefahren eines jeden *Dropout* (vgl. z. B. EKSTROM R. B. 1988 et al.). Insbesondere in den Großstädten, in denen die Bevölkerung immer heterogener wird, steigt die Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt an; ausgetragen wird sie in Zukunft vor allem über Qualifikationen (HÄUSSERMANN H. 2001, 151). Ein guter Bildungsabschluss erhöht daher nicht nur die Chancen auf einen qualifizierten Arbeitsplatz, sondern bildet den Grundstein für eine Integration in die Gesellschaft.³ Speziell für Minderheiten besitzt er deshalb eine besondere Signifikanz. Und speziell in multikulturellen Großstädten treten die zukünftigen Herausforderungen besonders deutlich zu Tage.

Umso dramatischer sind die hohen Zahlen von *Dropouts* in den öffentlichen Schulsystemen multikultureller Länder und Städte zu bewerten, von denen Minderheiten einen überproportionalen Anteil einnehmen. Mit *Dropout*-Quoten von rund 30 Prozent (Kap. 2.1) zählt New York zu den traurigen Spitzenreitern. Auch hier machen den Großteil der Schulabbrecher Minderheiten aus. Neben den persönlichen sozioökonomischen Konsequenzen eines Schulabbruchs sind die gesellschaftlich-sozialen nicht zu vernachlässigen. Wie BARRO (1987) erläutert, steigen bzw. sinken mit der Zahl der *Dropouts* die öffentlichen Ausgaben (v. a. durch staatliche Unterstützungsprogramme), die Steuereinnahmen und das Staatsvermögen, die Kriminalitätsraten und Gewaltdelikte, der Drogenkonsum, die Arbeitslosen- und Armutsraten sowie die soziale Stabilität einer Gemeinde (BARRO S. M. 1987, 2). Manche halten die Jugendlichen der USA, und hierbei insbesondere die Minderheiten, gar für nicht ausreichend ausgebildet, um in der modernen US-amerikanischen Gesellschaft zu "funktionieren": "[...] educational statistics indicate that the youth of this country are not being prepared to function in such a sophisticated society. Nowhere is this more apparent than among the country's minority youth" (THOMAS C. 1983,

² Schülerinnen und Schüler, die die High School ohne Abschluss verlassen bzw. den Schulbesuch abbrechen.

³ Auch in Deutschland ist ein Schulabschluss zur Bedingung für eine Berufsausbildung und die Integration in den Arbeitsmarkt geworden. Während in den 1950er und 1960er Jahren ein Schulabgänger ohne Abschluss zumindest die Perspektive auf eine dauerhafte Tätigkeit als un- oder angelernter Arbeiter hatte, bedeutet ein fehlender Schulabschluss seit rund zwei Jahrzehnten perspektivisch Arbeitslosigkeit oder prekäre Beschäftigung (BREMER P. 2000, 123). Der Anteil der Erwerbstätigen ohne abgeschlossene Schulausbildung ist stetig gesunken, und mit 18 Prozent konnten 1998 nicht einmal ein Fünftel der jungen Menschen ohne Schulabschluss einen Ausbildungsvertrag abschließen. Die Arbeit für formal gar nicht oder wenig Qualifizierte nimmt rapide ab und die Problematik der Schulabgänger ohne Abschluss erhält ihr eigentliches Gewicht (KLEMM K. 2001, 42ff). Bedenklich ist deshalb, dass die Zahl der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss gegen Ende der 1990er Jahre auf über 9 Prozent gestiegen ist, wobei die Quote unter Ausländern 1998 sogar 17,6 Prozent betrug.

63). Nicht nur der einzelne sollte also ein Interesse daran haben, die Schule möglichst zu beenden, sondern auch der Staat und die Gesellschaft.

Dem Bildungswesen werden hierbei im allgemeinen zwei Funktionen zugeschrieben. Erstens wird von Bildungsprozessen erwartet, dass sie (heranwachsende) Individuen im Rahmen einer bestimmten Gesellschaftsform sozial handlungsfähig ausbilden (schulischer Sozialisationsprozess). Zweitens sollen Gesellschaftsmitglieder für bestimmte Arbeitstätigkeiten qualifiziert werden (BODE H. F. 1980, 313). In den USA soll das Schulsystem zudem nicht nur als Hauptinstrument zur Sozialisierung dienen, sondern zugleich die Assimilation – selten wird von Integration gesprochen⁴ – der Immigrantengruppen in die amerikanische Gesellschaft und Kultur gewährleisten (vgl. THOMAS C. 1983, 68). Aufgabe des öffentlichen Bildungs- und Schulwesens der USA ist nach amerikanischem Grundverständnis daher die Gewährleistung und Bereitstellung gleicher Voraussetzungen und Möglichkeiten im individuellen Qualifikationsprozess; mit anderen Worten: der *equal educational opportunity* (ROTHSTEIN S. W. 1993b, 335). Sie soll dafür sorgen, dass allen Bürgerinnen und Bürgern Selbstverwirklichung und das Erlangen von Wohlstand ermöglicht und die USA eine echte meritokratische Gesellschaft wird (LEMANN E. 1999, 343; OGBU J. U. 1978, 2).⁵ Nach dem Ökonomen Daniel BELL (1974) gibt es keine andere Möglichkeit für "nachindustrielle Gesellschaften" als nach meritokratischen Prinzipien zu verfahren, wollen sie ökonomisch erfolgreich und gesellschaftlich stabil sein. Askriptive Systeme, wie sie in Monarchien (nicht aber in konstitutionellen Monarchien, wie z. B. Schweden) oder sozialistischen Ländern verfolgt werden bzw. wurden, versagen. Zum meritokratischen Gesellschaftssystem gehört ein Schulsystem, das allen Kindern die gleichen Möglichkeiten einräumt. Ungleichheiten im Bildungswesen haben weitreichende Folgen und werden seit langem als Ursache zahlreicher anderer Disparitäten erkannt, vor allem auf dem Arbeitsmarkt: "[...] inequality in education today may lead to continuing inequality in the labor market for years to come" (BORUS M. E. & CARPENTER S. A. 1984, 81). Gleiche Bildungschancen sind daher Grundlage für alle weiteren Gleichberechtigungsansprüche.

Die Voraussetzungen für eine Teilnahme an den Ausbildungsmöglichkeiten sind jedoch auch in modernen Gesellschaften, die Chancengleichheit zu einer ihrer Prämissen erheben, nicht für alle Bevölkerungsgruppen gleich. Der Zugang zu den Bildungseinrichtungen gestaltet sich nicht einheitlich, und die Qualität des Angebots ist nicht für alle Bevölkerungsgruppen gleich. Folglich entstehen große Disparitäten im Bildungsverhalten, die sich sowohl auf die individuelle Zukunft einer Person als auch auf gesellschaftliche Prozesse auswirken. Besonders betroffen sind jeweils bestimmte Minderheitengruppen. Unbestritten ist, dass Schulen einen wesentlichen Beitrag zur Chancengleichheit und sozialen Gerechtigkeit leisten können und sollen. Einigkeit herrscht in den USA auch darüber, dass das Schulsystem nicht Gleichheit in der Gesellschaft fördern, sondern Chancengleichheit für alle Bevölkerungsgruppen und Individuen bieten soll. Vorschläge, wie beispielsweise Christopher JENCKS (1972) Forderung, Gleichheit zwischen den gesellschaftlichen Schichten durch eine

⁴ Unter Assimilation versteht man die Verschmelzung der kulturellen Identität einer Gruppe (oder Person) in die einer dominanten Kulturform. Die Minderheitenperson absorbiert allmählich die kulturellen Werte und Normen der dominanten Gruppe. Integration bezeichnet hingegen die gleichwertige Vermischung zweier Kulturen, d. h. bestimmte Werte, Normen und Verhaltensregeln der dominanten Kultur werden von der Minderheitengruppe (oder -person) angenommen, aber einige Elemente der eigenen, ererbten Kultur bleiben (bewusst) bewahrt (vgl. EDMONSTON B. & PASSEL J. S. 1994, 75 und POLEDNAK A. P. 1997, 19).

⁵ Im meritokratischen Prinzip wird davon ausgegangen, dass die soziale und berufliche Stellung eines jeden Individuums in einer Gesellschaft durch seinen persönlichen Verdienst bestimmt wird und nicht durch Geburt, politische oder ökonomische Einflussnahme (askriptives System) (vgl. MEUSBURGER P. 1998, 11ff). Die USA werden als Nation mit meritokratischer Gesellschaft bezeichnet, sie gleicht jedoch in ihrer tatsächlichen Ausprägung mehr einer Schichtgesellschaft (vgl. Kap. 1.3).

direkte Homogenisierung der Einkommen statt durch eine indirekte Beeinflussung durch das Schul- und Bildungswesen zu schaffen (nach BANKS J. A. 1997, 44), werden zwar nach wie vor geäußert, bleiben aber wegen ihrer praktischen Undurchführbarkeit sowie der damit verbundenen politischen und ideologischen Fragestellungen weitgehend unberücksichtigt. Ziel ist nicht "education for equality", sondern "equality in education" (COOPER D. E. 1980, 9): "One of the dominant themes in schooling in the twentieth century was equality of opportunity. [...] Everyone was to be given an equal chance to rise or fall on the social ladder according to individual abilities. This meant that everyone would be given an equal chance to run the social race – not that everyone would have equal income or social status" (SPRING J. H. 1990, 220f). Zugleich soll in den Schulen auf die individuellen Talente der Schulkinder eingegangen und ihr Leistungspotenzial ausgeschöpft werden. Daraus folgt, dass es unterschiedliche Schultypen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus geben darf und muss. Schulen sollen nicht gleiche Menschen produzieren, sondern dafür sorgen, dass die unterschiedlichen Menschentypen gleiche Chancen erhalten und nach ihren Bedürfnissen gefördert werden. COOPER sieht jedoch bereits 1980 eine ganze Reihe von Defiziten im US-amerikanischen (und britischen) Schulwesen, die diesem Ideal entgegenstehen. In seiner Liste führt er beispielsweise Disparitäten in der Qualifikation der Lehrer, den Lehrer-Schüler-Verhältnissen, den Ausgaben pro Schüler, der Ausstattung mit Bibliotheken und anderen Sachmitteln, den Examens- und Versetzungskriterien sowie der Berücksichtigung kultureller Unterschiede auf, die bis heute existieren. Generell stünden einem Kind reicher Eltern bessere Ausbildungs- und Berufschancen offen, so dass sozioökonomische Unterschiede zu Ungleichheiten in den Bildungschancen führen (COOPER D. E. 1980, 10f) – zentrale Aussagen, die auch in der vorliegenden Arbeit einen entsprechenden Raum einnehmen werden.

Mit der Globalisierung⁶, einer zunehmend internationalen wirtschaftlichen Konkurrenz und einem Bedeutungszuwachs von Wissen und (Aus-) Bildung hat der Ruf nach besseren Schulen und dem Grundsatz der Chancengleichheit im Bildungswesen noch an Gewicht gewonnen – in einer globalen Stadt wie New York, in der es um Wissen und Macht in der Weltwirtschaft, aber auch der Kunst-, Kultur- oder Modewelt geht, in besonderem Maße (CRAHAN M. E. & VOURVOULIAS-BUSH A. 1997). Das stetige Bemühen um die Senkung der *Dropout*-Quoten und eine testorientierte Leistungssteigerung der Schülerinnen und Schüler durch eine Fülle von Schulreformen, wie die Einführung von *higher standards* (eine Erhöhung und Erweiterung der Mindeststandards bei Leistungstests) oder die Übergabe öffentlicher Schulen an private Unternehmen und Organisationen, sind nur einige Anzeichen einer Bestrebung, die die Verbesserung des Ausbildungswesens und die Leistungssteigerung des Wirtschaftsstandortes New York zum Ziel hat. Sie tritt gepaart auf mit einer Zunahme des

⁶ Kaum ein anderes Wort hat schon kurz nach seiner Kreierung einen solch immensen Zuwachs an Gebrauch und Einsatzmöglichkeiten erfahren wie der Begriff Globalisierung. Er wird deshalb häufig als Schlagwort abgetan. Es gestaltet sich als schwierig, Globalisierung klar zu definieren, zumal es sich um ein soziales Konstrukt handelt (vgl. MASSEY D. 1999), dessen Gestaltung nicht klar geregelt ist. Aber Globalisierung kann zumindest an einigen Prozessen festgemacht werden, die eine Verschiebung ihrer Maßstäbe hin zu einer globalen Ebene erfahren haben und als Globalisierungsmerkmale gewertet werden können. Ermöglicht durch technische Errungenschaften und politische Entscheidungen hat ein Zusammenschluss von ökonomischen, politischen und kulturellen Prozessen und Gütern die lokale bzw. nationale Ebene verlassen und fungiert zunehmend global. Zu den sichtbarsten Beispielen gehören die globale Ausbreitung von Konsumgütern und deren Produktion, die zunehmende Mobilität (und Konzentration) von Kapital (globale Finanztransaktionen), der wachsende Aktionsradius multinationaler Firmen und ihrer Produkte, Freihandelsvereinbarungen, ein beschleunigter Informationsfluss durch elektronische Medien und die internationale Migration von Arbeitskräften (vgl. MERRETT C. D. 1999, 600 und MÜLLER K. 2002; zur Definition und Messung von Globalisierung vgl. auch STEHR C. 2002). Dadurch erhält auch die Ausbildung einer Person eine globale Komponente und nimmt an Bedeutung zu.

Wunsches vieler Kinder – vor allem aber ihrer Eltern –, eine renommierte High School und später eine renommierte Hochschule zu besuchen.

In New York City ist der Anspruch auf Chancengleichheit aber aufgrund einer knappen Finanzlage, einer heterogenen Bevölkerungsstruktur und einer ausgeprägten innerstädtischen de facto Segregation der Bevölkerungsgruppen in ethnischer wie sozioökonomischer Dimension zugleich sehr schwierig umzusetzen. Große Unterschiede im Bildungsverhalten der Schulkinder, die ethnische, sozioökonomische und räumliche Ausprägungen zeigen, prägen die Stadt. Ihre Ursachen sind vielfältig und beinhalten unter anderem Disparitäten im Schulwesen, das beispielsweise unterschiedliche Standards und ungleiche Ausstattungen zwischen einzelnen Schulen aufweist. Wenngleich diese räumlichen Gegensätze in verschiedener Form stets nachweisbar waren, scheinen sie sich in Folge der Globalisierungsprozesse noch weiter zu verschärfen: "Places have always been different from each other, and may remain different from each other as part of that process. Indeed, difference between places may be accentuated as part of the globalisation process" (GOULD W. T. S. 2000, 97). Dass sich die Gegensätze zwischen Arm und Reich in der globalen Stadt New York erneut vergrößert haben, wird in nahezu allen Publikationen über die Metropole hervorgehoben (z. B. LOGAN J. R. 2000; SASSEN S. 1993). Ebenso, dass das Schulsystem hierbei zum einen vor eine große Probe gestellt wird, zugleich aber das wichtigste Instrument für Chancengleichheit, soziale Gerechtigkeit und Integration darstellt (z. B. CRAHAN M. E. & VOURVOULIAS-BUSH A. 1997, 1). SASSEN betont weiter, dass nirgends Globalisierung so gut nachvollzogen werden könne wie in globalen Städten (*global cities*). In ihnen tritt die Frage um Macht und Ungleichheit deutlich hervor, in benachteiligten Räumen und Sektoren in der Stadt drückt sie sich aus. New York City ist hierbei eines ihrer Lieblingsbeispiele (vgl. SASSEN S. 2001).

1.2 Zur Wahl des Untersuchungsgebietes New York

Die Stadt New York wurde zur Erforschung der beschriebenen Prozesse ganz bewusst gewählt. Seit Beginn des 19. Jahrhunderts gilt sie als Weltfinanz- und Handelszentrum, parallel dazu entwickelte sie sich zu einer Hochburg der westlich-amerikanischen Kultur und Medienwelt, sie besaß bis weit in die Nachkriegszeit einen wirtschaftlich starken und sehr bedeutenden sekundären Sektor und sie bildete eine der vielfältigsten städtischen Bevölkerungsstrukturen der Welt aus (ROBBINS S. M. & TERLECKYJ N. E. 1960, 1; GAMERITH W. & MESSOW E. 2000). Im 20. Jahrhundert war sie zu einer der bedeutendsten Städten der Welt avanciert – wenn man sie nicht gar als "the Capital of the world" bezeichnen möchte, was Stadtführer, Stadtoberhäupter und manch andere New Yorker mitunter selbst gerne tun (vgl. POUZOULET C. 2000; CRAHAN M. E. & VOURVOULIAS-BUSH A. 1997, 1). In jedem Falle ist New York eine Stadt, die im digitalen Zeitalter ihre Funktion als Zentrum für weltweit operierende Unternehmen, für Innovationen, Medien, Mode und Kultur sowie als Plattform für globales Investmentkapital ausbauen konnte (WARF B. 2000). Häufig zeigt sie Trends und Prozesse auf, die sich über kurz oder lang auch in anderen Städten, Regionen und Ländern abzeichnen: "New York remains both a microcosm of global changes and an epicenter of global trends. [...] [A]s a global cultural and communications center, the political interplay and cultural expressions forged in New York are propagated in turn around the globe" (CRAHAN M. E. & VOURVOULIAS-BUSH A. 1997, 16 und 18). Mit ihrer Vielfalt an sozialen Schichten, Ethnien, Rassen, Religionen, Sprachen und Kulturen spiegelt sie die zunehmende Vermischung der Menschen in allen Teilen der Erde auf besonders intensive Art wider und bietet sich für Sozialforschungen förmlich an. Das öffentliche Schulsystem spielt hierbei eine immer bedeutendere Rolle, denn

es stellt ein wesentliches Instrument der städtischen Bildungs-, Sozialisierungs- und Integrations- oder Assimilationsmaßnahmen dar. Daneben ist es zuständig für die Bereitstellung ausgebildeter Arbeitskräfte vor Ort (vgl. GLAZER N. 1991, 240). Seine Erforschung wurde aufgrund seines Alters, seiner Funktion, Größe und Heterogenität zu einem nationalen, zum Teil auch weltweiten Anliegen, und sein Wohlergehen ist aus vielerlei Gründen ein ernstes Anliegen der New Yorker Stadtbevölkerung. New Yorks Schulsystem wird wie kein zweites durchgängig von innen wie von außen analysiert und deshalb – wie auch die Stadt im ganzen – häufig mit einem Labor für Humanstudien verglichen: "New York City is such a massive district that we see it as an incredible laboratory of ideas."⁷

Die Vielfalt der Stadt ist ihre Überlebensquelle wie ihre größte Herausforderung zugleich. GLAZER (1991) schildert, wie aus New Yorks Vielfalt immer wieder die notwendigen Alternativen erwachsen, die sie brauchte, um sich an neue soziale, politische, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklungen und Erfordernisse erfolgreich anzupassen. Die Vielfalt mache sie schöpferisch und widerstandsfähig (vgl. SCHABERT T. 1991, 15f), und sie gibt ihr die für eine lebendige Wirtschaft offenbar notwendigen neuen Ideen, Produkte und Menschen. Er stellt aber auch die Frage, ob es eine (natürliche) Grenze der Vielfalt gibt: "Wird die Mischung irgendwann, alles in allem genommen, mehr destruktiv als kreativ sein, wenn nämlich die Assimilationskräfte der städtischen Welt nicht mehr jenes Minimum an Übereinstimmung herzustellen vermögen, das für ein friedliches Zusammenleben der Menschen notwendig ist?" (GLAZER N. 1991, 218). Der Umgang mit der Vielfalt und die Herstellung sozialen Friedens zwischen den verschiedenen ethnischen Gruppen über die Eckpfeiler Wirtschaft, Politik und Schulwesen werde darüber entscheiden. New York kann hierbei, wie kaum eine andere Stadt, auf eine lange Historie zurückblicken und einmal mehr als Labor fungieren, in dem sich grundlegende Prozesse menschlicher (Städte-) Gesellschaften abzeichnen. Klar sei daher: "Von New York können alle Städte lernen" (SCHABERT T. 1991, 16).

Es soll zwar nicht der Eindruck entstehen, dass die Entwicklungen in New York als problemlos übertragbar und repräsentativ gelten dürfen. Auch in den USA nimmt New York City eine Sonderstellung ein. Dennoch fungiert sie für viele als Symbol Amerikas (POUZOLET C. 2000, 295), und ihre Probleme im Schulwesen gelten als "super-typisch" für US-amerikanische Städte: "[...] New York is, if anything, 'super-typical' of American urban education. It is unique only because of its size, but in every other respect the problems of New York City are the problems of urban education in America writ large" (RAVITCH D. & VITERITTI J. P. 2000, 2). Es gilt also, die Besonderheiten dieser Stadt und ihres Bildungssystems, das lokale Merkmale, US-amerikanische Standards und globale Einflüsse reflektiert, zu berücksichtigen. Andererseits kann beobachtet werden, wie ähnliche Problemstellungen in anderen, in ethnischer Hinsicht ebenfalls immer vielfältiger werdenden Städten der USA, Europas und der Welt zu Tage treten und die Verantwortlichen vor vergleichbare Aufgaben stellen (vgl. CASTELLS M. 1991, 200 und GLAZER N. 1991, 248f); auf Deutschland bezogen sind dies z. B. Berlin, wo eine zunehmende Polarisierung der öffentlichen Schulen in "Magnet- und Restschulen" sowie eine hohe Abiturientendurchfallquote, deren Ursachen unklar sind, Schulen, Lehrer, Behörden und Politiker herausfordern (VIETH-ENTUS S. 2001, 9), und wo der Lehrermangel so stark angewachsen ist, dass – wie in New York – Personen aus anderen Berufsgruppen rekrutiert und nach einem pädagogischen Schnellkurs in den Sommerferien zum Unterrichten eingesetzt werden. Oder Hamburg, wo rund 30 Prozent der Hauptschüler den Abschluss der neunten

⁷ Mr. Joseph Olchefske, Superintendent des Schulsystems von Seattle, in einem Interview auf der ersten nationalen Bildungskonferenz New Yorks in Brooklyn, März 2001 (GOODNOUGH A., *The New York Times*, March 12, 2001).

Klasse nicht erreichen, vor allem wenn die Schulen in einem "sozialen Brennpunkt" liegen und ein Großteil der Schülerschaft ethnischen Minderheiten angehört, die die deutsche Sprache kaum beherrschen, keine Pädagogen ihrer eigenen Bevölkerungsgruppe kennen lernen und aus konfliktreichen Familien stammen (WEITZENBÜRGER G. 2001, 27). Außer Frage steht, dass sich wie in den USA der Prozess der sozialen Integration von ethnischen Minoritäten in Deutschland in den Großstädten abspielen und dort entschieden wird. In den letzten drei Jahrzehnten wuchs der Ausländeranteil in allen deutschen Großstädten rasch an, und die Bevölkerung wurde ethnisch-kulturell vielfältiger, während sich die Segregation sozialer und ethnischer Gruppen verstärkte (vgl. FRIEDRICHS J. 2000, 175ff). Eindeutig wird sich unser Leben in Zukunft vermehrt in globalen und multikulturellen Städten abspielen. Die Mehrheit der Menschheit lebt bereits in metropolitanen Räumen. Sie wurden zu den Hauptaktionsräumen unserer Gesellschaft (SCHNEIDER-SLIWA R. 2001). New York City dient als exzellentes Beispiel und Untersuchungsgebiet für Bildung in (multikulturellen) Städten (*urban education*), das als eigenes Forschungsfeld angesehen werden kann und sollte (vgl. ROTHSTEIN S. W. 1993a, 3).⁸ Und wenngleich der Stadt New York schon oft der Untergang prophezeit wurde und sie regelmäßig in ihren Problemen zu versinken scheint, so kommt sie doch – oder erst recht – dem Bild der "unfertigen Gesellschaft" der USA nahe, nach dem diese Nation eine fast unerschöpfliche Fähigkeit besitzt, sich zu reformieren und zu korrigieren (BORCH H. v. 1964). Sie besitzt eine dynamische Kraft, die aus sich fortwährend erneuernden Gegebenheiten, Vorstellungen, Wünschen, Möglichkeiten und Zwängen genährt wird und ihr das Überleben gesichert hat (vgl. GAMERITH W. & MESSOW E. 2002; LAACK F. 1976, 184). Nicht vergessen werden sollte daher bei der vorliegenden Studie auch, dass New Yorks Strukturen einer großen Dynamik unterliegen und sich ständig verändern, wie sie z. B. im Zusammenhang einer Darstellung ihrer demographischen Muster selbst schildert: "New York City is not a stagnant place with slowly declining job and population counts, but rather an incredibly dynamic environment whose population, workforce and neighborhoods are in constant flux, continuously evolving and reinventing themselves" (NEW YORK STATE DEPARTMENT OF LABOR 1995-1996, 14). Sie festzuhalten, bleibt eine Herausforderung.

1.3 Forschungsziele und Aufbau der Arbeit

Im Zentrum der Arbeit stehen die großen Disparitäten im Bildungsverhalten der New Yorker Schulkinder. Besondere Aufmerksamkeit erhalten hierbei ethnische Betrachtungen, da sich die Disparitäten vorwiegend zwischen bestimmten Minderheitengruppen äußern. Aufgrund der hohen Segregation der Bevölkerung in der Stadt sind die Disparitäten räumlich deutlich erkennbar. Wie diese Unterschiede im einzelnen aussehen und entstehen, wie sie sich erklären lassen, weshalb sie teilweise so beständig sind und wie New York versucht, sie abzubauen, soll Gegenstand dieser Arbeit sein. Wird der Raum als Ansatz für Bildungsverhaltensforschung verwendet, wird zugleich der Versuch unternommen, die Komplexität, die Vernetzung und die Wechselwirkungen der Faktoren auf das Bildungsverhalten aufzudecken. Im Vordergrund steht demnach eine möglichst umfassende Darstellung der Faktoren, die in einem Raum wirken und die Disparitäten erklären. Am Beispiel des Schulwesens von New York City, der globalen Stadt schlechthin, mit der

⁸ Globalisierung führt auch dazu, dass sich die Situation von Kindern in verschiedenen Teilen der Erde nicht mehr so stark voneinander unterscheiden. Mehr und mehr betreffen bestimmte Probleme eine gesamte globale Gruppe, die nach sozialen, ökonomischen, ethnischen und Zentrum-Peripherie-Kriterien abgegrenzt werden können (vgl. KATZ C. 1994).

weltweit wohl größten Vielfalt an Bevölkerungsschichten und -gruppen, soll aufgezeigt werden, welche eine Vielzahl von Faktoren das Bildungsverhalten eines jungen Menschen beeinflusst, weshalb Disparitäten entstehen und wie sie sich räumlich äußern und erklären lassen. Für den Geographen stellt sich die Frage, inwiefern die (sozial-) räumlichen Strukturen und Prozesse – z. B. die bestehenden Segregationserscheinungen in der New Yorker Bevölkerung – ausschlaggebend für die Disparitäten im Bildungswesen sind und ob diese die Umsetzung des Anspruchs auf Chancengleichheit geradezu unmöglich machen. Nach einer Analyse der Einflussfaktoren auf das Bildungsverhalten sollen deshalb in einem zweiten Schritt die wichtigsten Reformmaßnahmen vorgestellt und ihre Wirkungskraft analysiert werden. Leitmotiv ist die Frage, wie sich ein Schulsystem in einer multikulturellen Stadt unter den Ansprüchen des Leistungsprinzips, des Prinzips der Chancengleichheit und der Integrationsbemühungen organisieren lässt. Angenommen wird, dass ein bildungsgeographischer Ansatz wertvolle Antworten auf diese Fragen bereit hält.

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist wie erwähnt das (unterschiedliche) Bildungsverhalten der Schulkinder an öffentlichen Schulen in New York City (Kap. 2). *Dropout*-Quoten, Ergebnisse standardisierter Tests und Übergangsraten auf ein College machen ersichtlich, wie sehr sich die multikulturelle Stadt New York mit großen Differenzen im Bildungsverhalten bestimmter ethnischer und sozioökonomischer Bevölkerungsgruppen auseinander zu setzen hat. Karten und Tabellen verdeutlichen, wie sich diese Disparitäten räumlich äußern.

Nach der Vorstellung der wichtigsten Disparitäten wird in Kapitel 3 versucht, eine möglichst umfassende Darstellung der Einflussfaktoren auf das Bildungsverhalten eines Schulkindes zu geben, um einerseits einen Überblick über die vielfältigen Ursachen der beobachteten Disparitäten zu erhalten und andererseits die Reformmaßnahmen im darauffolgenden Kapitel bewerten zu können. Wie zu zeigen sein wird, korreliert die Verteilung der *Dropouts* in ihrer räumlichen Dimension mit ethnischen und sozioökonomischen Mustern (vgl. auch MESSOW E. 1999, 2001), aber auch mit der sozialen Prägung der Umwelt eines Kindes und der Ausstattung und Qualität der Schulen, womit die Frage nach Chancengleichheit im Bildungswesen, dem Recht auf *equal educational opportunities*, aufgeworfen wird. Disparitäten bedeuten zwar nicht automatisch, dass keine Chancengleichheit besteht, denn auch wenn sich das Bildungsverhalten nach sozialen, ökonomischen, ethnischen und räumlichen Mustern unterscheidet, muss dies nicht gleich auf eine unterschiedliche Verfügung von Ressourcen hindeuten. Wenn aber wesentliche Elemente des Schulsystems selbst räumliche Disparitäten aufweisen, ist der Anspruch auf gleiche Voraussetzungen fraglich.

Während die Ursachenforschung über Disparitäten im Bildungsverhalten der Schulkinder in New York (und den USA) relativ überschaubar ist, geht die Zahl der Publikationen, Personen und Interessengruppen, die nach Lösungsansätzen suchen oder solche vorschlagen, schier ins Unermessliche. Sie sind zentraler Gegenstand öffentlicher Debatten um das Schulwesen, zumal sich die Einflussnahme auf das Bildungsverhalten seitens des Staates bzw. der Öffentlichkeit fast ausschließlich auf das Schul- und Bildungswesen beschränkt – wie bereits in Kapitel 3 deutlich werden wird. Folglich werden im Schulwesen, als Ort der Sozialisation (GOODLAD & MCMANNON 1997), und hierbei insbesondere im Bereich der High Schools (HERBST 1996), seit vielen Jahren eine Vielzahl von Reformen und Maßnahmen zur Steigerung der testorientierten Leistungen und der Abschlussraten durchgeführt, die in der derzeitigen Globalisierungsdebatte einen neuen Höhepunkt erreicht haben und in politischen Auseinandersetzungen münden (MERRETT 1999). Wirklich geeignete Reformmaßnahmen und Empfehlungen zu ermitteln, gestaltet sich aber als äußerst schwierig. Vor allem die Gewichtung der einzelnen Faktoren bereitet Schwierigkeiten, denn die das Bildungsverhalten eines Menschen maßgeblich bestimmenden Einflussgrößen können letztlich immer nur am Individuum festgemacht werden. Auch lässt sich der Einfluss schulischer Maßnahmen nur bedingt durch statistische Methoden und Erfahrungswerte nachweisen. Da die Aufgabe des

Staates, für gleiche Voraussetzungen im Bildungssektor zu sorgen und auf Veränderungen in Gesellschaft und Wirtschaft einzugehen, jedoch bestehen bleibt, finden kollektive Gesamtmaßnahmen, wie sie im öffentlichen Schulwesen durchgeführt werden, ihre Berechtigung. Sie kritisch zu beobachten und ihre Abhängigkeiten von anderen Faktoren, insbesondere räumlichen Strukturen und Mustern, sowie ihre Auswirkungen auf das Bildungsverhalten, auf Integrationsbemühungen und auf die Wahrung der Chancengleichheit zu untersuchen, ist Aufgabe und besondere Herausforderung für jeden Wissenschaftler, der sich mit Bildungsgeographie, Schulen, Staat und Gesellschaft beschäftigt. Welche Erfolge die in Kapitel 4 vorgestellten (schulpolitischen) Maßnahmen haben oder haben werden, ist im Einzelfall nicht immer klar erkennbar, denn häufig fehlt es an entsprechenden Analysen, Vergleichswerten oder Langzeitstudien. Sehr wohl lassen sich in vielen Fällen aber klare Tendenzen erkennen. Ihre Analyse deckt zugleich eine Reihe von Mängeln im Schulwesen auf, die den Erfolg jeglicher Maßnahmen – und damit zugleich den Erfolg auf eine positive Veränderung des Bildungsverhaltens eines Kindes – in Frage stellt. Vor allem am Beispiel der Lehrersituation dürfte deutlich werden, welche Hürden und Strukturschwächen zu überwinden sind. Ferner stellen bei allen Maßnahmen abermals regionale Disparitäten und Differenzen – also der Raum – nicht zu vernachlässigende Variablen dar, die insbesondere bei den Bemühungen um Chancengleichheit und Integration zum Tragen kommen. Abgeschlossen wird das Kapitel 4 mit einer kurzen Einschätzung über die Wirksamkeit der Reformmaßnahmen. In Kapitel 5 werden schließlich die Gesamtergebnisse in einer Schlussbetrachtung dargestellt und zusammengefasst.

Bevor nun auf die Disparitäten eingegangen werden kann, müssen zum Abschluss des einführenden Kapitels noch einige Begriffe und Definitionen erläutert werden sowie eine kurze Einführung in die Bildungsgeographie und in einige grundlegende Kenntnisse und Daten über das New Yorker Schulwesen erfolgen. Diese Aufgaben übernehmen die folgenden Abschnitte des Kapitel 1.

1.4 Begriffe und Definitionen

1.4.1 Soziale Ungleichheit und Chancenungleichheit

Ein zentraler Begriff in dieser Arbeit wird der der sozialen Ungleichheit sein, weshalb er kurz näher erläutert werden soll. Soziale Ungleichheit konstituiert sich aus den "unterschiedlich verteilten Chancen, Macht [...] und Einfluss zu haben, Anerkennung und Privilegien zu genießen, ein hohes Einkommen zu haben und Vermögen zu erzielen" (KORTE H. & SCHÄFERS B. 1992, 128).⁹ Zu dieser Reihe hinzuzufügen ist die Möglichkeit, einen qualifizierten Bildungsabschluss zu erlangen. Soziale Ungleichheit darf allerdings nicht mit dem wertenden Begriff Ungerechtigkeit gleichgestellt oder verwechselt werden. Vielmehr geht es um "bestimmte vorteilhafte und nachteilige Lebensbedingungen von Menschen, die ihnen aufgrund ihrer Positionen in gesellschaftlichen Beziehungsgefügen zukommen," sowie um Chancenungleichheiten, die die über- oder unterdurchschnittlichen Chancen bestimmter Bevölkerungsgruppen (z. B. Minderheiten), Vor- und Nachteile (z. B. höhere Bildungsabschlüsse) zu erlangen, bezeichnen (KORTE H. & SCHÄFERS B. 1992, 147). Chancenungleichheit im Bildungswesen ist also Ausdruck sozialer Ungleichheit, die sich in

⁹ Zum Begriff "Equality" vgl. auch ARNESON (R. J. 2001).

sozialen Gruppen der Kategorien Klasse, Schicht, Ethnie, Rasse und Geschlecht sowie sozialen Milieus und Lebensstilen besonders manifestiert und nachweisen lässt.¹⁰ Sie ist zugleich unmittelbar verknüpft mit der Frage nach Macht und Herrschaft, nach Gerechtigkeit und Sozialverträglichkeit, und sie ist in westlich-modernen Gesellschaften unerwünscht (DANGSCHAT J. S. 2000, 141). Insbesondere gilt es, Gefühle der Ungerechtigkeit durch Ungleichbehandlungen zu vermeiden, da diese sozialen Zündstoff bieten (vgl. MORRILL R. 2001 und Kap. 3.5.1). Bildung gilt als wesentliches Element für die Funktionstüchtigkeit einer meritokratischen Gesellschaft. Sie ist zentrales Instrument zur Eliminierung von (sozialer) Ungleichheit aufgrund askriptiver Mechanismen. Um meritokratisch bedingte Ungleichheiten legitimieren zu können – und damit westlich-moderne Gesellschaften –, muss im Bildungswesen Chancengleichheit herrschen (vgl. BELL D. 1975 und OGBU J. U. 1978). In Deutschland wurde diese Thematik v. a. von Ralf DAHRENDORF (1965) behandelt, der den Satz vom "Bürgerrecht auf Bildung" aufstellte und damit die raumordnungspolitischen Zielsetzungen von der "Gleichheit der Lebenschancen" in den Anforderungskatalog aufnahm (vgl. GEIPEL R. 1976, 7).

In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass es sich bei der US-amerikanischen Gesellschaft um eine Schichtgesellschaft¹¹ (mit meritokratischem Prinzip) handelt, in denen die Übergänge von arm zu reich oder niedrig qualifiziert zu hoch qualifiziert fließend sind und die Stellung in der Gesellschaft immer von mehreren Faktoren abhängig ist (Beruf, Ausbildungsniveau, Einkommen u. a.). Die Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren bedingt zugleich, dass keine Statuskonsistenz vorherrscht, d. h. die Schichtung nicht kontinuierlich in eine Richtung verläuft – zum Beispiel kann ein hoher Beruf mit niedrigem Einkommen ein höheres Ansehen hervorrufen als ein einfacher Beruf mit hohem Einkommen. Soziale Unterschiede sind in der US-amerikanischen Gesellschaft systemimmanent, ganz eindeutig sollen aber soziale Ungleichheiten niemals aufgrund der Herkunft, der Vererbung oder einer einseitigen staatlichen Förderung entstehen. Sie dürfen ausschließlich auf dem Leistungsprinzip beruhen, das auch im Bildungswesen verankert ist. Die Gesellschaft soll offen bleiben, d. h. soziale Mobilität soll stets möglich sein und ausschließlich nach dem Maß der Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft des einzelnen erfolgen. Bildungseinrichtungen stellen die wichtigsten Stätten der Leistungsmessung dar und Bildungsabschlüsse die wichtigsten Instrumente der Statuszuweisung – "deshalb sollen alle Bevölkerungsgruppen die gleiche Chance haben, auch die höchsten Bildungsgrade zu erlangen" (KORTE H. & SCHÄFERS B. 1992, 151f). Die (öffentlichen) Schulen in den USA haben dieses Ideal aufgenommen und bis heute verfolgt. Zwar steht – wie in Gesellschaften mit liberal-demokratischen Prägungen üblich – prinzipiell zur Debatte, wie Talente, Neigungen und individuelle Prägungen am besten erkannt und gefördert werden können, ob eine Selektion schon während der Schulzeit vorgenommen werden oder diese allein dem Arbeitsmarkt überlassen bleiben soll, ob die integrierte Gesamtschule dem amerikanischen Ideal näher kommt oder ein Angebot von individuellen, aber gleichwertigen Schulen, und schließlich, wie mit der Spannung zwischen Gleichheit und individueller Leistung umgegangen werden soll. Einigkeit herrscht jedoch darüber, dass jedem Kind die gleichen

¹⁰ Nur selten beschränkt sich Ungleichheit auf Individuen. In der Regel äußert sie sich zwischen einzelnen sozialen Gruppen einer Gesellschaft (vgl. OGBU J. U. 1978, 1).

¹¹ Über die Ursachen der sozialen Schichtung gibt es zwei Theorien. In der einen wird soziale Schichtung als Belohnungssystem betrachtet, das notwendig ist, um kompetente Personen auf die wichtigsten Positionen der Gesellschaft zu "locken" (dahinter verbirgt sich zugleich das meritokratische Prinzip). Die andere geht davon aus, dass soziale Schichtung ein Ergebnis von Machtprozessen ist. Beide suchen die Ursachen im wirtschaftlichen Bereich (KORTE H. & SCHÄFERS B. 1992, 158). Entschieden abgelehnt wird in den USA die Bezeichnung Klassengesellschaft – wengleich viele sie zu erkennen glauben (vgl. z. B. FUSSELL P. 1997, 17).

Chancen zur Verfügung stehen sollen (vgl. PARIS D. C. 1995, 105): "Das Streben nach dem Glück für jeden, die große Verheißung der Unabhängigkeitserklärung von 1776, die Zielvorstellung ganzer Generationen von Amerikanern bis in dieses Jahrhundert hinein setzt die demokratische Freiheit und die Chancengleichheit voraus" (LAACK F. 1976, 50). Mit Sorge betrachten deshalb Amerikaner jeden Prozess, der diesen Grundsatz gefährden könnte.

Zurückgreifend auf verschiedene Sozialstudien, wird davon ausgegangen, dass sich der Grad der sozialen Ungleichheit in den USA während der letzten zwei Jahrzehnte vergrößert hat und sich die Entwicklungen Amerikas in verschiedenen Ländern Europas wiederholen könnten: "[The United States] is a society that has displayed, in the past two decades, a substantial increase in social inequality, polarization, poverty, and misery. (...) [I]ts experience with social inequality and social exclusion, in the formative stage of the network society, may be a sign of the times to come in other areas of the world as well, and particularly in Europe (...)" (CASTELLS M. 1998, 129). Ferner gilt für New York wie für die gesamten USA, dass bestimmte Minderheitengruppen besonders häufig unter fehlender Chancengleichheit im US-amerikanischen Bildungswesen zu leiden haben: "The history of the universal public education system is a little more than 150 years old, and it is full of turning points and paradoxes. No other nation on earth has been more committed to providing free and effective primary and secondary school education for all its children, but the United States has also produced a legacy of unequal and inadequate schooling, especially for its most disadvantaged students" (GITTELL M. J. 1998a, vii). In der vorliegenden Arbeit geht es um soziale Ungleichheiten und Chancenungleichheiten im Bildungswesen sowie die räumlichen Ausprägungen und Aspekte dieser, gemessen an Indikatoren des Bildungsverhaltens.¹² Entscheidend ist hierbei, dass nicht allein der einzelne sozial ungleich zum anderen ist, sondern ganze Teile oder Gruppen (Figurationen) einer Gesellschaft (KORTE H. & SCHÄFERS B. 1992, 128). Und da sich die einzelnen ethnischen und sozioökonomischen Gruppen in New York räumlich stark konzentrieren, zeigen auch alle Disparitäten in der Bevölkerung klare räumliche Muster auf, die es einem ermöglichen, relativ allgemeingültige Aussagen für einzelne Gruppen und Stadtregionen zu treffen.

1.4.2 Ethnizität und ethnische Gruppe

Die beiden Begrifflichkeiten "Ethnizität" und "ethnische Gruppe" genau zu definieren und einheitlich zu verwenden, bereitet große Schwierigkeiten. Die Auseinandersetzung mit ihnen ist Gegenstand zahlreicher Publikationen mit kontroversen Argumentationslinien. Zwei Ansätze sollten bei einem Definitionsversuch jedoch grundsätzlich berücksichtigt werden. Zunächst muss geklärt werden, ob im Hinblick auf Herkunft, Kultur, Religion, Rasse und Sprache Gemeinsamkeiten gegeben sind; in einem zweiten Schritt muss die subjektive Identifikation der Individuen mit speziellen Gruppen oder Gruppenmerkmalen beachtet werden (FLIEDNER D. 1993, 437). Für die Zwecke dieser Arbeit soll folgende Definition herangezogen werden (vgl. JORDAN T. G. et al. 1997, 316; SOLLORS, W. 2001 und STREFLING A. J. 1998, 8): Ethnische Gruppe beschreibt eine Personengruppe gleicher Abstammung und gleicher kultureller Werte und Traditionen, die als Minderheit in einer größeren Gesellschaft lebt, wobei "Minderheit" nicht zwangsläufig eine numerische Größe beschreibt, sondern sich auch auf die Benachteiligung einer Gruppe beziehen kann. Dies trifft

¹² Nicht berücksichtigt werden in dieser Arbeit die Schwierigkeiten von hochbegabten Schulkindern, die oftmals im "normalen" Schulsystem unerkannt oder ungefordert bleiben und ein Problemfeld am anderen Ende des Leistungsspektrums bilden (vgl. GOODE E., *The New York Times*, March 12, 2002; HARDEN B., *The New York Times*, January 7, 2000; WEITZENBÜRGER G. 2001).

auf New York im besonderen zu, wo ethnische Minoritäten zwar statistisch gesehen eine Mehrheit stellen, sie aber nicht zu der herrschenden oder dominanten Bevölkerungsgruppe oder den Eliten gehören und keinen Zugang zu deren sozialen Netzwerken finden (vgl. CASTELLS M. 1991, 212). Eine ethnische Gruppe kann sich durch Merkmale wie Religion, Sprache, Hautfarbe, nationale Herkunft und kulturelle Werte definieren und zeichnet sich durch ein besonders hohes Zusammengehörigkeitsgefühl sowie eine gemeinsame Identität aus. Die Mitgliedschaft in einer ethnischen Gruppe erfolgt unfreiwillig durch Geburt, kann aber bis zu einem gewissen Grad gewollt abgelegt werden. In der vorliegenden Arbeit wird die in den USA übliche grobe Einteilung der Gesellschaftsgruppen nach rassistisch-ethnischen und sprachlich-nationalen Merkmalen übernommen (*White, African American, Asian/Pacific Islander, Hispanic* etc.). Hierfür sprechen allerdings weniger wissenschaftliche Definitionsgrundlagen als der Rückgriff auf Daten mit eben diesen Einteilungen (v. a. *U.S. Census* und Daten der New Yorker Schulbehörde) sowie die gängige Verwendung dieser Kategorien in der übrigen Literatur (vgl. auch GAMERITH 2002, 16ff). GLAZER (1991) rechtfertigt die Verwendung der ethnischen Zugehörigkeit (statt der sozialen Schichtzugehörigkeit) ferner damit, dass die rassistischen und ethnischen Kategorien in den Augen der New Yorker die vorrangigen sind und sie ersatzweise als grobe Indikatoren für Schicht, Berufsgruppe, Machtstatus und Kulturgruppe stehen können. Es gebe so viele Entsprechungen zwischen ethnischer Zugehörigkeit, Schichtzugehörigkeit, beruflicher Stellung, Werteordnungen usw., dass die abkürzenden Kategorien einigermaßen mit den jeweiligen Assoziationen übereinstimmen.¹³ Im schulischen Bereich ist die Verwendung der ethnischen Kategorien darüber hinaus besonders treffend, denn "wenn man sich wegen der Qualität der Arbeitskräfte, die für die wachsenden schöpferischen Wirtschaftszweige von New York zur Verfügung stehen, zunehmend Sorgen macht, dann denkt der New Yorker an die ethnischen und rassistischen Faktoren, die die Schülerschaft von heute kennzeichnen, und nicht an die sozialen Faktoren" (GLAZER N. 1991, 231ff). Ebenso hält CASTELLS (1991) fest, dass die zunehmende Polarisierung in der New Yorker Bevölkerung auf ethnische Unterschiede zurückgeht und sich in diesen ausdrückt, was dazu führt, dass die ethnischen Gruppen räumlich immer mehr voneinander getrennt leben, selbst wenn es sich dabei häufig nur um zwei gegenüberliegende Häuserzeilen handelt (CASTELLS M. 1991, 210f). Dennoch sollte stets im Gedächtnis bleiben, dass sich im einzelnen ganz unterschiedliche nationale, ethnische und soziale Gruppen hinter diesen generalisierenden Kategorien verbergen können, auf die leider nur selten explizit eingegangen werden kann. Eine Wertung, Stigmatisierung oder Stereotypisierung der ethnischen Gruppen ist in keinem Falle beabsichtigt.

¹³ Die Tatsache, dass viele Menschen sich wenig oder keine Mühe geben, ihre Umwelt differenzierter und damit wirklichkeitsnäher wahrzunehmen, wird in der Kognitionspsychologie mit der "Theorie der kognitiven Dissonanz" erklärt. Grundlegende Annahme ist hierbei, dass Menschen die Gleichzeitigkeit von Informationen, die einander widersprechen, nur schwer ertragen. Um diese Widersprüchlichkeit zu vermeiden, passt die menschliche Wahrnehmung neue Informationen den schon bestehenden Vorstellungen so weit an, bis sie mit diesen übereinstimmen. Es erfolgt eine selektive und generalisierende Wahrnehmung mit einer Bestätigung der existierenden Vorstellungen, die sich mitunter aus Vorurteilen zusammensetzen. Ein wichtiger "Überträger" von Vorurteilen und Einschätzungen ist die Familie, die Herausbildung von Vorurteilen erfolgt jedoch häufig durch Politiker und Massenmedien. Schulbücher können bestimmte Darstellungen festigen, insbesondere, wenn der direkte Kontakt mit anderen ethnischen Gruppen ausbleibt. Darüber hinaus trägt die Abgrenzung von anderen zum Zusammenhalt der eigenen Gruppe bei (vgl. FLOHR A. K. 1995, 33ff – auch zur Entstehung von Nationenbildern, "Freund-Feind-Denken" sowie "Wir-sie-Muster"; "in-group / out-group").

1.5 Bildungsgeographie – Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension¹⁴

Wissen und Raum miteinander in Verbindung zu setzen, ist, abgesehen von Autoren, die räumliche Disparitäten des Bildungswesens im Rahmen traditioneller Forschungsthemen untersucht haben (z. B. im "*social survey movement*", in der Stadtgeographie oder der Zentralitäts- und Migrationsforschung; vgl. MEUSBURGER P. 1998, 191), ein relativ neuer Ansatz mit einer kleinen, aber wachsenden Zahl von Vertretern (vgl. auch GOULD W. T. S. 2000, 95). Zwar wurde in Frankreich der Zusammenhang zwischen Bildung und Ökonomie schon im 19. Jahrhundert erkannt und in Großbritannien erreichten die ersten Vorläufer einer Sozial- und Bildungsgeographie mit Charles BOOTHs (1891) Werken über London ebenfalls noch im 19. Jahrhundert einen ersten Höhepunkt; auch sind die etwas späteren und äußerst bemerkenswerten US-amerikanischen Arbeiten von C. R. SHAW (1929) über Chicago zu nennen. Der eigenständige Zweig "Bildungsgeographie" hat sich aber erst nach dem Zweiten Weltkrieg herauskristallisiert. Am deutlichsten entwickelte sich eine Geographie des Wissens, der Informationen und des (Aus-) Bildungswesens ab Mitte der 1960er Jahre in Deutschland.¹⁵ Hervorgegangen aus der Sozialgeographie entstand unter dem Einfluss und den Werken von Robert GEIPEL (z. B. 1965; 1968; vgl. 1976) allmählich ein Zweig im deutschsprachigen Raum, der sich heute Bildungsgeographie bzw. Geographie des Bildungs- und Qualifikationswesens nennt und Teil der Humangeographie ist (MEUSBURGER P. 1998, 200f). So wuchs auch die Zahl der Geographen, die sich mit Fragen des Bildungsverhaltens und Schulsystemen beschäftigen. Zu nennen sind hier beispielsweise neben einem der Hauptvertreter und Weiterentwickler der Bildungsgeographie, P. MEUSBURGER (z. B. 1973; 1980; 1995; 1998), W. GAMERITH (1996; 1998; 2002), C. KRAMER (1993), A. MAYR (z. B. 1979), H. PEISERT (1965; 1967), J. SCHMUDE (z. B. 1988) oder A. O. SCHORB (1970).

In den USA ist die Entwicklung weniger weit vorangeschritten. Mit Ausnahme einiger historischer Arbeiten fehlen Publikationen mit gezielt bildungsgeographischen Fragestellungen bis heute. Zwar war die Analyse sozial-räumlicher Ungleichheiten Auslöser der aus den USA stammenden sozialwissenschaftlichen Stadtforschung, die unter PARK und BURGESS (1925) in den 1920er Jahren zur Chicagoer Schule der Sozialökologie führte und zahlreiche Arbeiten produzierte, die Indikatoren des Bildungsverhaltens für innerstädtische Differenzierungen verwendeten. Doch konzentrierten sich diese Forschungen auf die Themen Kriminalität und Segregation und zogen keine bildungsgeographischen Analysen nach sich (vgl. DANGSCHAT J. S. 2000, 141 und MEUSBURGER P. 1998, 201ff). Andere Untersuchungen seit den 1960er Jahren stammen in den USA in der Regel nicht aus der Geographie, sondern aus der Soziologie und den Erziehungswissenschaften (*education*), und berücksichtigen nur sehr selten regionale Disparitäten oder räumliche Aspekte. Räumliche Strukturen und Prozesse als Erklärungsansätze für die Disparitäten lassen sich nirgends explizit finden und Kombinationen von Geographie und Schule oder Schulsystemen fehlen mit Ausnahme von Publikationen, die pädagogische Inhalte verfolgen, fast gänzlich.

¹⁴ So der gleichnamige Titel des umfangreichen Werkes von Peter MEUSBURGER (1998), in dem sich eine ausführliche Abhandlung der Entstehung, Konzepte und Inhalte der Bildungsgeographie befindet. In diesem Abschnitt soll nur auf diejenigen Entwicklungen und Vertreter eingegangen werden, die sich explizit mit Geographie und Schulsystemen bzw. Bildungsverhalten von Schulkindern beschäftigen oder beschäftigt haben.

¹⁵ Auch die Wissenssoziologie ist von Deutschland ausgegangen. Bereits in den 1920er Jahren wurde sie von SCHELER (1924; 1926) entworfen und später von MANNHEIM (1962; 1970) fortgeführt.

Nicht aus den USA, zumindest aber aus dem englischsprachigen Raum, stammen die Publikationen von W. T. S. GOULD (z. B. GOULD W. T. S. 2000), einem der wenigen englischsprachigen Geographen, die sich explizit mit "*the Geography of Education*"¹⁶ und Schulsystemen beschäftigen. Wenngleich sein Fokus auf afrikanischen Entwicklungsländern liegt, stellt er globale Überlegungen an und vergleicht Schulsysteme weltweit. Aus einer historischen und auf Großbritannien bezogenen Perspektive sei auch W. E. MARSDEN (z. B. 1982; 1985) genannt. Mit Politik, Schule, Gesellschaft und Geographie (in Großbritannien) beschäftigen sich zudem L. BONDI & M. H. MATTHEWS (1988) sowie M. G. BRADFORD (1989; 1990; 1991). GOULD hebt hervor, dass sich die "*Geography of Education*" zwar noch nicht weit entwickelt hat, die geographische Betrachtung von Schulsystemen aber eine wichtige Forschungsaufgabe darstellt, da Schulsysteme auf jeder Maßstabsebene raumbildende Faktoren sind: "[...] schools systems and the education they provide clearly do affect the nature of particular places and regions, at whatever scale" (GOULD W. T. S. 2000, 96). Im deutschsprachigen Raum sind diese Zusammenhänge früher erkannt worden, so dass seit den 1960er Jahren zahlreiche räumliche Untersuchungen über Schulsysteme existieren, wie die umfangreiche Liste an Publikationen von GEIPEL (1965; 1971), GEISSLER (1974), HÖFLE (1984), KRAMER (1993), MEUSBURGER (1973; 1974; 1978; 1983), PEISERT (1965; 1967), SCHMUDE (1988), SCHORB (1970), STEINGRUBE (1986) u. a. zeigen. Nach GOULD haben sich für Geographen insbesondere zwei Ansätze bewährt: Zum einen, und das ist die ältere Entwicklung aus den 1960er und 1970er Jahren, auf Ungleichheiten in den Strukturen der Bildungssysteme und daraus resultierenden Verzerrungen der Chancengleichheit aufmerksam zu machen und mit Planungsvorschlägen entgegenzusteuern (z. B. Schulstandortplanungen in Deutschland und Österreich, *busing* in den USA). Zum anderen, die Komplexität von und Widersprüche in Bildungs- und Schulsystemen nicht nur (wie zuvor) zu beschreiben, sondern zu verstehen, aufzuzeigen und nach Möglichkeit in ihre einzelnen Komponenten zu zerlegen. Dieser Ansatz existiert etwa seit den späten 1980er Jahren (vgl. GOULD W. T. S. 2000, 96).

Fast allen der bisher genannten Publikationen fehlt jedoch ein empirischer und direkter Bezug zum US-amerikanischen Schulwesen, obwohl das Bestreben, das amerikanische Bildungswesen genau zu untersuchen, mit dem deutschen zu vergleichen und mögliche handlungsweisende Erkenntnisse daraus zu gewinnen, seit den 1970er Jahren verstärkt verfolgt wird. Spätestens seit der Feststellung, dass man es hier mit zwei ähnlichen Gesellschaftsformen zu tun hat und sich viele US-amerikanische Prozesse, seien sie wirtschaftlicher, sozialer oder auch demographischer Art, wenig später auch in Deutschland abzeichnen, wird das Bildungssystem der USA genau beobachtet und für Reformkonzepte herangezogen. Ein erster umfassender Vergleich stammt beispielsweise von BODE (1980), allerdings ohne räumliche Aspekte. Detailliertere und neuere Untersuchungen über regionale und ethnische Disparitäten des Bildungsverhaltens sowie des Qualifikationsniveaus der Bevölkerung in den USA sind noch rar und stammen zum Großteil aus dem deutschsprachigen Raum. Zu nennen sind vor allem die Arbeiten von GAMERITH (z. B. 1996, 1998, 2000), FRANTZ (1994), FRANTZ & SAUDER (1996), FREYTAG (2001), FREYTAG & MEUSBURGER (2000) und MESSOW (1999, 2001). Unter den US-amerikanischen Geographen, die sich mit dem US-amerikanischen Schulsystem befassen, sind nur wenige Autoren zu nennen, so z. B. MERRETT (1999), bei dem jedoch weniger räumliche Aspekte im Vordergrund stehen als Reformdebatten.

¹⁶ "*The Geography of Education*" ist nicht zu verwechseln mit "*Geography Education*," in der es um die Verbreitung geographischen Wissens ("Geographieunterricht" im weitesten Sinne) geht.

Im Rahmen der Thematik dieser Arbeit sind die Werke von GAMERITH besonders hervorzuheben, da sie in vielen Aspekten Neuland betreten und umfangreiche Studien beinhalten, die auf verschiedenen räumlichen Ebenen das Bildungssystem der USA sowie die Qualifikationsstrukturen der US-amerikanischen Bevölkerung näher beleuchten und die zahlreichen regionalen und ethnischen Unterschiede hervorheben. GAMERITH zieht die Bedeutung des Schulsystems, beispielsweise das Angebot von bilinguaem Unterricht oder qualifizierten Lehrkräften, in seine Analysen mit ein und zeichnet sich durch einen sehr integrativen Ansatz aus. Er ist überdies der erste Geograph, der explizit die Verbindungen zwischen Schule und Ethnizität erforscht hat (GAMERITH W. 2002). Bezeichnenderweise gehen diese Untersuchungen nicht von amerikanischer, sondern von deutscher Seite aus – in den USA werden viele dieser brisanten Fragestellungen hingegen nahezu völlig ausgeklammert. Lediglich die historische Entwicklung der Schulsysteme und historische Aspekte des Bildungsverhaltens wurden in einzelnen Arbeiten erforscht und festgehalten – dies auch explizit für New York (KAESTLE C. F. 1973; KAESTLE C. F. & VINOVSIS M. A. 1974 und 1980; GULLIFORD A. 1996). Peter MEUSBURGER (1998) schreibt hierzu: "Eine der Ursachen, warum in den USA viele bildungsgeographische Fragestellungen nicht oder nur sehr kurze Zeit aufgegriffen worden sind, könnte darin liegen, dass die Angst, die *political correctness* zu verletzen, viele Wissenschaftler davon abgehalten hat, sich mit politisch sensiblen Fragen der sozialen und ethnischen Ungleichheit zu befassen." Diese Überlegung scheint sehr berechtigt zu sein, zumal bildungspolitische Themen schon in den 1970er Jahren zumindest ansatzweise in regionaler und ethnischer Hinsicht untersucht wurden, dann aber wieder verschwanden. MEUSBURGER schreibt weiter: "Als Mitte der 70er Jahre J. Coleman und seine Kollegen zum Ergebnis kamen, dass das *busing system*, das in städtischen Schulen zu einer ausgeglichenen ethnischen Zusammensetzung der Schüler führen sollte, langfristig den Interessen der farbigen Bevölkerung aus armen Sozialschichten entgegenliefe, hat der damalige Präsident der *American Sociological Association* ihn zu zensurieren versucht. Auf der Jahrestagung im Jahre 1976 wurde extra eine Plenarsitzung zum Thema organisiert, aus welchen Motiven J. Coleman diese Studie verfasst haben könnte" (MEUSBURGER P. 1998, 203).

Den Raum als Ansatz für Bildungsforschung zu verwenden, erweist sich indes in Bezug auf Komplexität und Vollständigkeit als äußerst vorteilhaft, müssen doch alle Faktoren, die das Bildungsverhalten beeinflussen, und alle aus ihnen heraus entstehenden Wechselwirkungen berücksichtigt werden. Räumliche Ungleichheiten spiegeln soziale Disparitäten und Machtverteilungen wider. Sie ergeben sich aus der Summe der Faktoren für soziale Ungleichheit, zu denen sie im Zuge von Selbstverstärkungsmechanismen selbst zählen kann. Denn räumliche Disparität kann sowohl Indikator als auch Auslöser für soziale Disparitäten sein, wie im Falle dieser Arbeit deutlich wird. Das Bildungsverhalten der Schulkinder in New York weist räumliche Disparitäten auf, die zugleich Auslöser und Katalysator für die zu beobachtenden Disparitäten sind. Durch Konzentrationen von sozial Benachteiligten entstehen sozial-räumliche Spaltungen in der Stadt sowie Räume, die als "Räume der Sieger" und "Räume der Verlierer" oder "soziale Brennpunkte" bezeichnet werden können. Der Raum wird zum direkten Ausdruck sozialer Organisation (vgl. DANGSCHAT J. S. 2000, 144ff). Auch RELPH (2001) arbeitet bei der Definition um den Begriff "*place*" den komplexen Ansatz der Geographie und die soziale Bedeutung des Raums heraus. Der Ort (*place*) prägt (aufgrund seiner Individualität) unmittelbar die Identität einer Person. Ihre Entwicklung lässt es von größter Bedeutung werden, was dort geschieht. Die Identifikation mit einem *place* wird so zu einem komplexen, theoretischen Phänomen und beeinflusst das Handeln. "Places have ceased to be objects for description and have come to be regarded as complex theoretical phenomena, as foundations for social resistance against remotely generated economic forces, and as centers of stability in world change" (RELPH E. 2001; vgl. auch MASSEY D. 1993).

In diesem Zusammenhang sei Benno WERLEN genannt, der auf den konstruierten Charakter des Raumes hinweist. Raum ist ein soziales Konstrukt und Ausdruck des Handelns der in ihr befindlichen Subjekte und somit Ausdruck sozialer Organisation (vgl. MEUSBURGER P. 1999). Das heißt in der Konsequenz, dass menschliches Handeln den Raum und der Raum wiederum den Menschen prägt, die Prägungen aber nicht unveränderlich bleiben müssen. Z. B. lassen sich der Ruf und das Image eines Raumes, die über die Entwicklungschancen eines Menschen mitbestimmen, durch bestimmte Maßnahmen verändern. Damit kann die Stigmatisierung eines Raumes und der dort lebenden Menschen beeinflusst werden – wenn auch nur langsam (als Beispiel sei Harlem und die Harlem Renaissance genannt). Wer nun die Bildungslandschaft in einem Raum verändert, ändert die Prägung eines Raumes und die Prägung und Zukunftsmöglichkeiten der dort lebenden Personen. Insofern verdeutlichen auch WERLENS theoretische Überlegungen die Stärken einer sozialgeographischen Betrachtungsweise. Schließlich sei hinzugefügt, dass sich mit einer Fortführung der theoretischen Ansätze von David N. LIVINGSTON (1995; 2000) räumliche Disparitäten im Bildungsverhalten erklären lassen. Wenn man die Schule als Raum betrachtet, in dem sich spezifisches Wissen sammelt, kann keine Schule einer anderen gleichen. Folglich sind auch die Ergebnisse verschieden. Die Frage ist, ob die Spezifika und die Disparitäten gesellschaftlich vertretbar sind oder dem Anspruch der Chancengleichheit widersprechen.

1.6 Angaben zum Datenmaterial

In der vorliegenden Arbeit wurden in erster Linie Daten aus eigenen Fragebogenerhebungen an jeweils zwei High Schools aus den Jahren 1998 und 2001 sowie Datenmaterial des *U.S. Census* (1990 und 2000) und des *Board of Education of the City of New York* verwendet. Weitere Angaben stammen aus der Literatur, von Regierungs- und Nicht-Regierungs-Organisationen und aus mehreren offenen (und informellen) Interviews mit "Experten" des New Yorker Schulwesens.¹⁷ Die Daten der eigenen Erhebung von 1998 basieren auf insgesamt 510 Fragebögen aus zwei "normalen" High Schools (*comprehensive high schools*) in Manhattan. Eine davon ist speziell auf die schwarze Bevölkerungsgruppe ausgerichtet und liegt am südlichen Ende der Upper West Side. Die andere liegt im nördlichsten Teil von Manhattan, in Washington Heights, und besteht fast ausschließlich aus Schülern der hispanischen Bevölkerungsgruppen.¹⁸

Die Fragebogenerhebung aus dem Jahre 2001 fand an einer *specialized high school* und einer *vocational high school* in der Bronx statt.¹⁹ Sie stellen zwei Extreme im New Yorker Schulwesen dar. Während die *specialized high school* ausschließlich überdurchschnittlich begabte Jugendliche aufnimmt, die später auf möglichst renommierte Hochschulen gehen sollen, konzentriert sich die *vocational high school* auf den schnellen Berufseinstieg der Schüler. Die Daten dieser beiden Schulen erfahren deshalb eine etwas stärkere Gewichtung als die Daten aus dem Jahre 1998²⁰ und sollen etwas näher beschrieben werden. Insgesamt wurden 207 Fragebögen an beiden Schulen ausgefüllt, 132 Fragebögen stammen von der *specialized high school*, 75 liegen von der *vocational high school* vor.²¹ 28,6 Prozent der befragten Schüler besuchten die Klassenstufe 9, 34 Prozent die Klassenstufe 10, 5,8 Prozent die Klassenstufe 11 und 31,6 Prozent die Klassenstufe 12. Auffallend groß ist der Anteil an weiblichen Befragten. Nur 35,4 Prozent der Befragten waren männlich, 62,2 Prozent hingegen

¹⁷ Vgl. die Danksagungen im Anschluss an das Literaturverzeichnis.

¹⁸ Zur Anonymisierung der Daten werden die Namen der Schulen in dieser Arbeit nicht genannt.

¹⁹ Ursprünglich sollte an der Datenerhebung eine noch größere Vielfalt an High Schools teilnehmen. Die überwiegende Mehrzahl der angefragten Schulen verweigerte jedoch eine Teilnahme. Selten gaben sie hierfür eine Begründung ab. Wenn ein Grund genannt wurde, störten sich die Schulen bzw. Direktoren teils an der Frage nach der ethnischen Herkunft der Kinder, teils fürchteten sie, dass der Ruf ihrer Schule – trotz einer Anonymisierung der Daten – durch die Angaben der Jugendlichen Schaden nehmen könnte. Insbesondere schienen sie sich an der Frage nach der Zufriedenheit der Schüler mit ihrer Schule zu stoßen. Derartige Erfahrungen sind jedoch keine Seltenheit. Viele Forscher aus dem Bereich Bildung (in den USA) haben Schwierigkeiten an Primärdaten zu gelangen, zumal, wenn der Blick von "außen" erfolgen soll (vgl. z. B. FAGAN J. 1987, 65). So mag bereits diese Erfahrung – die ablehnende Haltung der Schulen gegenüber einem wissenschaftlichen (ausländischen) Projekt, das Fragen ethnischer und räumlicher Disparitäten, der Chancengleichheit und der Zukunftsabsichten von Schülern in den USA bzw. New York City aufgreift –, als ein bemerkenswertes Ergebnis festgehalten werden, das sowohl viele Interpretationsmöglichkeiten bezüglich des Umgangs der Schulen mit internen Problemfeldern im US-amerikanischen Schulwesen zulässt als auch die Frage aufwirft, welche Aussagen und wieviel Kritik über das Schulsystem als legitim angesehen werden bzw. welche als unerwünscht gelten. Zugute halten muss man den Schulen in New York jedoch, dass sie ein äußerst gefragtes Forschungsobjekt sind und eine Unmenge von Anfragen zur Durchführung von Datenerhebungen, Interviews, psychologischen Studien, teilnehmenden Beobachtungen und ähnlichem zu verarbeiten haben. Um den Schul- und Unterrichtsbetrieb nicht unnötig zu belasten, verschließen sich daher viele Schulen einer Teilnahme an Forschungsprojekten. Dank der Erhebungen durch die New Yorker Schulbehörde, mehreren US-amerikanischen Regierungs- wie Nicht-Regierungs-Institutionen sowie des *U.S. Census* fallen die Datengrundlagen ohnehin recht umfangreich aus.

²⁰ Auch sind die Fragebögen der Erhebungen aus den Jahren 1998 und 2001 nicht völlig identisch.

²¹ Nur ein Fragebogen musste als ungültig eingestuft werden.

weiblich.²² Bezogen auf die einzelnen Schulen fallen diese Unterschiede noch größer aus. An der *vocational high school* waren nur 18,7 Prozent der Befragten männlich, aber 78,7 Prozent weiblich.²³ An der *specialized high school* fällt die Geschlechterverteilung mit 45 Prozent männlichen Teilnehmern und 53,4 Prozent weiblichen Teilnehmerinnen gleichmäßiger aus. Deutlich erkennbar ist auch der hohe Anteil an Immigrantenkinder. 28,2 Prozent der Befragten wurden nicht in den USA geboren, wobei nur ganz geringe Unterschiede zwischen den beiden Schulen zu verzeichnen sind (29 Prozent an der *specialized high school*, 26,7 Prozent an der *vocational high school*). Auf die vorgegebenen ethnischen Kategorien verteilt sich die befragte Schülerschaft wie folgt: 22,3 Prozent *Whites*, 18 Prozent *African Americans*, 26,2 Prozent *Asian Americans*, 23,3 Prozent *Hispanics*, 1,9 Prozent *American Indians* und 6,3 Prozent Andere. Klare Unterschiede ergibt hierbei eine Aufteilung nach den einzelnen Schulen: in den befragten Klassen der *specialized high school* gingen zum Zeitpunkt der Befragung 34,4 Prozent Weiße, 5,3 Prozent Schwarze, 40,5 Prozent *Asian Americans*, 8,4 Prozent *Hispanics*, 3,1 Prozent *Native Americans* und 6,9 Prozent Andere. In der *vocational high school* befanden sich hingegen 1,3 Prozent Weiße, 40 Prozent Schwarze, 1,3 Prozent *Asian Americans*, 49,3 Prozent *Hispanics*, keine *Native Americans* und 5,3 Prozent Andere.

Ihre Verteilung auf die fünf *boroughs* der Stadt entspricht der allgemeinen Verbreitung ethnischer Gruppen in New York. In den Stadtteilen mit den jeweils größten Bevölkerungsanteilen einer bestimmten Ethnie wohnten auch die größten Anteile der befragten Schüler einer bestimmten ethnischen Kategorie. Ferner weist die *specialized high school* durch ihre ausgeglichene ethnische Zusammensetzung und ihre große stadtweite Attraktivität eine gleichmäßigere Verteilung ihrer Schüler auf die einzelnen Stadtteile auf als die *vocational high school*, deren Schüler fast alle aus der Bronx stammen. 93,3 Prozent der befragten Schüler in der *vocational high school* wohnten in der Bronx, weitere 6,7 Prozent in Manhattan, andere Stadtteile waren nicht vertreten. In der *specialized high school* stammen hingegen 25,2 Prozent der Befragten aus Manhattan, 10,7 Prozent aus Brooklyn, 14,5 Prozent aus der Bronx, 48,9 Prozent aus Queens und 0,8 aus Staten Island.

1.7 Einige Grundzüge des New Yorker Schulwesens und seiner Schülerschaft

Für ein besseres Verständnis der hier behandelten Thematik und eine leichtere Einordnung der Daten soll an dieser Stelle das New Yorker Schulwesen und die Zusammensetzung seiner Schülerschaft mit ein paar Eckdaten und grundsätzlichen Bemerkungen umrissen werden. Eine organisatorische Darstellung des New Yorker Schulwesens befindet sich in Kap. 3.6.

1.7.1 Die Entstehung des öffentlichen Schulsystems in New York City

"Those who cannot remember the past are condemned to repeat it" – "Wer die Geschichte nicht kennt, ist dazu verdammt, sie zu wiederholen." Diese weise Aussage, zitiert nach George Santayana (1905), soll auch in dieser Arbeit nicht außer Acht gelassen werden. Zwar kann und soll hier kein vollständiges Bild der Entstehung des New Yorker Schulwesens mit allen

²² Nicht bei allen Fragen ergibt die Summe der Prozentzahlen 100. Manche Angaben wurden von einzelnen Befragten ausgelassen.

²³ Dies liegt vor allem an der Ausrichtung der Schule. Sie konzentriert sich stark auf Berufe mit hohen Frauenanteilen.

Details geliefert werden, aber eine Beschreibung der wesentlichen Eckpunkte erscheint nicht nur interessant, sondern kann vor allem zu einem besseren Verständnis der heutigen Situation führen, denn mit einem Hintergrundwissen zur Historie des New Yorker Schulwesens werden einige Strukturen überhaupt erst ersichtlich und verständlich. Ferner können laufende Reformmaßnahmen besser eingeschätzt werden.

Die Geschichte des New Yorker Schulwesens ist im allgemeinen gut dokumentiert und lässt sich beispielsweise in Werken von BOOKBINDER (1989), HERBST (1996), HERMALYN (1995), JACKSON (1995), KAESTLE (1973) oder RAVITCH (1974) nachlesen.²⁴ In einzelnen Aspekten kommt es zwar zu kleinen Abweichungen und einer erschwerten Einordnung der Ereignisse, für die hier angestrebte Retrospektive spielt dies jedoch keine Rolle. Vielmehr kommt es darauf an, Ursachen und Hintergründe für die heutigen Verhältnisse und Strukturen zu erkennen. Darüber hinaus kann die Forschung über die Geschichte von Schulsystemen als "Studie über das Management von Ideologien in modernen Gesellschaften" angesehen werden, die vieles vom Wesen und Inhalt einer Gesellschaft verrät und die Kontrolle über das Bildungswesen als Instrument der Macht verdeutlicht (SPRING J. H. 1990, 378ff).

Während der Kolonialzeit wurde in New York, wie allgemein in den USA, durch private und freiwillige Initiativen Unterricht erteilt. Unabhängige *schoolmasters* nahmen Schüler gegen eine Gebühr auf und brachten ihnen von Lesen und Schreiben bis zu handwerklich-praktischen Fertigkeiten allerlei bei. Die holländischen Reformkirchen und die Anglikanischen Kirchen stellten die ersten Unterrichtsmöglichkeiten in breiter Form zur Verfügung und öffneten ihre Tore alsbald auch für arme Kinder, denen sie die grundlegenden Schulkenntnisse kostenfrei vermittelten. Die Dutch Reform Church unterhielt beispielsweise eine Tagesschule und ein Internat. Dennoch war zu dieser Zeit (um 1775) Analphabetismus noch weit verbreitet (JACKSON K. T. 1995, 956). Nach der Amerikanischen Revolution bekamen die öffentlichen Schulen mehr Aufmerksamkeit, denn sie rückten in das Interesse der großen Freiheitskämpfer (vgl. auch MEUSBURGER P. 1998). George Clinton, der erste Gouverneur New Yorks, glaubte fest daran, dass Bildung die Basis des "Republikanismus" (*republicanism*) sei und erklärte 1792: "the diffusion of knowledge is essential to the promotion of virtue and the preservation of liberty" (JACKSON K. T. 1995, 956). Kurz darauf, im Jahre 1795, begann der Staat New York jede Schule finanziell zu unterstützen, und wie üblich wurden auch in New York City diese Gelder vor allem an kirchliche Einrichtungen weitergeleitet, die die meisten Schulen unterhielten (DEIGHTON L. C. 1971a, 12).

Insbesondere arme Kinder und Kinder von Immigranten besuchten zu Anfang des 19. Jahrhunderts jedoch nur selten eine Schule, und die Schulkinder rekrutierten sich fast ausnahmslos aus Familien der Mittelschicht oder mit katholischer Glaubensrichtung – im Gegensatz übrigens zu den kleineren Städten und Dörfern im Inneren des Staates New York. Daher gründeten einige engagierte und aus heutiger Sicht wohl als sozialliberal zu bezeichnende Personen der Stadt im Jahre 1805 eine Organisation namens *New York Free School Society* (kurze Zeit später *New York Public School Society*) – eine freiwillige Gesellschaft mit starker Verbindung zur damaligen *Workingmen's Party*, die private wie öffentliche Mittel für Schulen aufbrachte, um armen Kindern und Sprösslingen der Arbeiterklasse, die aufgrund ihrer sozialen Lage oder ihrer Glaubensrichtung nicht in den Genuss einer Ausbildung an einer konfessionellen Schule gelangen konnten, eine schulische Bildung zu ermöglichen. Rasch entwickelten sich die unentgeltlichen Schulen der *Society* zur dominanten Kraft im New Yorker Schulwesen und verkörperten zugleich die großen

²⁴ Zur Geschichte und zum Wesen des US-amerikanischen Schulsystems vgl. auch LETENDRE (G. K. 2001) und SPRING (J. H. 1990).

Möglichkeiten der Selbstverantwortung und Eigeninitiative in der noch jungen Nation. In ihnen steckten neben humanistischen Motiven der feste Glaube, dass die Kluft zwischen Arm und Reich abgebaut und allen Bürgern ein Zugang zu Bildung ermöglicht werden muss, um die Rechte und Ziele im neuen Land umsetzen und Ausbeutung unterbinden zu können (SPRING J. H. 1990, 95).²⁵ Darüber hinaus erfuhren die Schulen Zuspruch durch die Angst der wohlhabenden Schicht vor einem weiteren Anstieg der Kriminalität – sie sahen die Bekämpfung der Kriminalität nicht ohne eine Anhebung des Bildungsniveaus der unteren sozialen Schichten durchführbar, denn mit Schrecken stellte sie fest, dass eine nicht geringe Zahl der Kriminellen aus den Schichten stammt, die bei der Bildung vernachlässigt wird bzw. aus diesem Grunde erst kriminell wurde. Die Förderung der Schulen sollte hier Abhilfe leisten. Hinzu gesellte sich später die *High School Society*, die sich explizit um eine öffentlich finanzierte Sekundarschule bemühte und 1825 die erste öffentliche High School in New York City eröffnete – zunächst nur für Jungen, ein Jahr später folgte auch eine Schule für Mädchen. Trotz Spenden waren die Schulen jedoch mit Lehrern unterbesetzt, und in der Regel wurden ältere Schüler von einem Lehrer zu *student monitors* ausgebildet, die dann wiederum selbst Unterricht erteilten. Nur so konnte man die große Zahl der Schüler bewältigen.

Um eine möglichst große Beteiligung der Kinder am Schulunterricht zu erreichen, wurde stets ausdrücklich auf die Konfessionslosigkeit der Schulen hingewiesen (HERBST J. 1996, 46f; HERMALYN G. 1995, 1f). Diese Konfessionslosigkeit wurde allerdings von den Katholiken bezweifelt, die konsequent eigene Schulen mit rein katholischer Ausrichtung unterhielten. Insbesondere Immigranten aus Irland, aber auch viele Deutsche, waren katholisch und hielten ihre Kinder von den protestantisch geprägten Schulen der *Public School Society* fern. Was folgte, war ein heftiger Streit zwischen Vertretern der konfessionellen (v. a. katholischen) Schulen und der *Public School Society* um die öffentlichen Gelder des Staates, der als "*The Great New York School War*" in die Geschichte der Stadt einging. Mitte der 1820er Jahre brachten Katholiken (und Baptisten) die Frage auf, welche Schulen öffentliche Mittel erhalten sollten – ihre oder die der *Society*. Die Auseinandersetzung endete im Jahre 1826 mit der Verkündung, dass in Zukunft nur noch unkonfessionelle Einrichtungen eine Förderung durch Steuergelder erhalten dürften, zumal verfassungsrechtlich die Trennung von Kirche und Staat garantiert wurde. Selbstverständlich erachteten die Katholiken (und Baptisten) die nun fehlende finanzielle Unterstützung ihrer Schulen als äußerst ungerecht und fochten bis Mitte der 1840er Jahre um Staatsgelder. Ihre Forderung nach einer Finanzierung konfessioneller Schulen durch öffentliche Gelder fand jedoch aufgrund der in der Verfassung verankerten Religionsfreiheit keine Unterstützung bei den Gesetzgebern. Folglich bauten die Kirchen (und alle anderen privaten Träger) neben den Städten und Gemeinden jeweils selbstständige Schulsysteme auf, während das öffentliche Schulwesen in New York 1842 schließlich professionalisiert und unter die Leitung eines gewählten *ward trustee* und eines *Central Board of Education* (später *City Board of Education*) gestellt wurde, das die *Public School Society* ersetzte. New York war damit eine der ersten Städte Amerikas mit einem öffentlichen, durch Steuermittel getragenen Schulsystem (vgl. DEIGHTON L. C. 1971a, 12; HERBST J. 1996, 47; JACKSON K. T. 1995, 956; SPRING J. H. 1990, 104f).

So wie in den USA von Anfang an das gesamte Schul- und Bildungswesen auf privater Basis angelegt war (LAACK F. 1976, 186), war also auch das Schulwesen in New York City²⁶

²⁵ Bis heute wird in den USA das Recht auf gleiche Bildungschancen stark mit dem Recht der freien Entfaltung und der Möglichkeit, ökonomischen Reichtum zu erwerben, verbunden. Des weiteren festigte sich die Ansicht, dass Schulen (und weniger die Kirche) der Ort und Schulbildung der Schlüssel für soziale Kontrolle und soziale Stabilität sein sollen (SPRING, J. H., 1990, 96 und 112).

²⁶ Genau genommen bis 1898 nur das Manhattans; das Schulsystem des heutigen Stadtteils Brooklyn richtete sich nach den Verfahren für die ländlichen Gegenden des Staates New York.

zunächst in privater bzw. kirchlicher Hand, bis 1842 das *Board of Education* (34 gewählte Mitglieder; jeweils zwei aus jedem *ward*) errichtet wurde und Schulen in 17 zonierten Einzugsgebieten (*ward schools*) als rein städtische Einrichtungen entstanden. Erst mit der Zunahme an öffentlichen Schulen trat die Notwendigkeit auf, von zentraler Stelle aus verbindliche Richtlinien, Vorschriften und Mindestanforderungen zu erlassen. Dem *Board of Education* oblag es, städtische Gelder auf die einzelnen Distrikte (*wards*) zu verteilen, die ihrerseits Lehrer ernannten, Lehrbücher und Lehrpläne festlegten, den Bau von Schulen veranlassten, und damit eine noch sehr einflussreiche Position einnahmen. Ab 1868 war der Schulbesuch kostenlos. Die Schulpflicht wurde 1874 eingeführt. Die Hauptaufgabe der Schulen bestand lange Zeit darin, Einwandererkindern das Lesen und Schreiben beizubringen und sie von den Segnungen des freiheitlichen Amerika zu überzeugen (DUMONT 1997, 35). Nicht vergessen werden darf allerdings, dass die öffentliche schulische Ausbildung zu dieser Zeit für die breite Schicht der Bevölkerung nur einen begrenzten Umfang hatte. Bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts war eine formale Ausbildung über den primären Ausbildungsgang hinaus so gut wie nicht existent, ein öffentliches System für Sekundarschulen fehlte fast völlig, so dass die Schüler in der Regel ihre schulische Laufbahn im Alter von 14 Jahren beendeten. Um auf weiterführende Schulen zu gelangen, musste man sich entweder Sonderprogrammen anschließen oder auf private Einrichtungen ausweichen, was einer kleinen Gruppe von Mitgliedern der Oberschicht vorbehalten blieb (JACKSON K. T. 1995, 957 und THOMAS C. 1983, 64). Erst mit dem folgenden Übergang ins 20. Jahrhundert wurde der Besuch einer High School zum allgemeinen Teil der schulischen Ausbildung. Von nun an sollten alle – oder zumindest fast alle – von der Ausbildung an einer Sekundarschule profitieren (HERBST J. 1996, 141).

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde das öffentliche Schulsystem durch die Immigration sehr stark herausgefordert. Die bestehenden Schulen konnten die große Anzahl von Einwandererkindern nicht beherbergen und der Platzmangel in den Schulen führte zu einer praktischen Außerkraftsetzung der Schulpflicht. Bereits im Jahre 1898 zählte man eine halbe Million Schüler, und 1908 waren 72 Prozent der New Yorker Schulkinder nicht in den USA geboren worden. Häufig ging man dazu über, zweimal am Tag eine Schülergruppe jeweils einen halben Tag lang zu unterrichten. Nach und nach stimmte man einem größeren Finanzressort für die Bildung und den Bau von neuen Schulen zu und versuchte den sozialen Aufgaben gerecht zu werden. Trotz der Tatsache, dass New York eine der letzten großen Städte war, die High Schools eröffnete, waren diese aufgrund ihrer Qualität und fachlichen Spezialisierung recht schnell bekannt und beliebt. Schließlich wurde auch die Ausbildung der Lehrer immer weiter professionalisiert und qualitativ verbessert (JACKSON K. T. 1995, 957f; SPRING J. H. 1990, 171). An den Schulen wurden darüber hinaus bald Programme eingeführt, die die Assimilation von Immigranten erleichtern sollten: intensive Sprachkurse für nicht Englisch sprechende Kinder und Abendkurse in Englisch für Erwachsene. Bis 1880 waren allerdings alle schwarzen Kinder gezwungen, separate "*colored schools*" zu besuchen. Erst danach öffneten sowohl New York City (Manhattan) als auch Brooklyn ihre Schulen für Kinder aller Rassen und Ethnien. Im Jahre 1900 wurde die letzte ausdrücklich rassentrennende Schule geschlossen (JACKSON K. T. 1995, 957). 1915 folgte die "Amerikanisierungsbewegung", die anfangs sozialreformerische Impulse besaß und stark an den Interessen der Einwanderer selbst orientiert war, später aber etwas zwanghafte Züge annahm (vgl. HERRMANN D. 1996, 344 und HERRMANN D. 1997, 169ff).

Nach 1950 überschritt die Zahl der eingeschriebenen Schüler erstmals die Zahl von einer Million. Einerseits etablierten sich viele High Schools und erhielten einen guten Ruf, andererseits hatte New York zusehends mit Problemen "urbaner Erziehung" zu kämpfen: die *Dropout*-Raten waren hoch, insbesondere in Schulen mit einer großen Zahl von ethnischen Minderheiten und Kindern aus armen Familien. Die starke räumliche Segregation der

Wohnbevölkerung nach sozialen Schichten und Ethnien führte zu einer ethnischen Segregation an den Schulen, v. a. den Grundschulen (*elementary schools*), und einem *tracking* an High Schools nach ethnischen Kriterien; Kinder von Minderheitengruppen kamen vornehmlich in Kurse der niedrigeren Schwierigkeitsstufen, weiße Kinder wurden höher eingestuft. Faktisch blieben die Schulen dadurch stets nach Rassen und Ethnien getrennt. Um den Bedürfnissen der Kinder von Minderheiten gerechter zu werden, wurde in den 1960er Jahren der Ruf nach Dezentralisierung lauter, d. h. eine Verlagerung der Verwaltung der Schulen in die lokalen Distrikte (vgl. Kap. 4.8.2). Damit verbunden war die Hoffnung, dass die Beteiligung von lokal ansässigen Bürgergruppen, Eltern und Gremien zu besser an die Schülergruppen angepassten Schulprogrammen und einer höheren schulischen Motivation unter den Minderheiten führen würde. Insbesondere wiesen schwarze Bürgerrechtler darauf hin, dass die Vorteile einer Schulbildung erst genutzt werden könnten, wenn das Verwaltungs- und Schulpersonal eines schwarzen Stadtviertels auch aus dieser ethnischen Gruppe besteht (STARR R. 1985, 171f). Es entstand eine Auseinandersetzung um die Kontrolle der Schulen zwischen Befürwortern und Widersachern eines dezentralen Schulsystems, in die neben den Bürgerrechtlern und der obersten Schulbehörde auch Parteien, Stiftungen (v. a. die Ford Foundation) sowie die Lehrgewerkschaften involviert waren und die als zweiter "*Great School War*" in die Geschichte des New Yorker Schulsystems einging (vgl. RAVITCH D. 1974). Am Ende "einigte" man sich auf eine Mischung der Machtverteilung auf zentraler und dezentraler Ebene, die aber insgesamt als eine Niederlage der lokalen Bürgerbewegung in den Minderheitenvierteln angesehen werden kann, denn sie erhielten keinen durchgreifenden Einzug in diese Behörden, die ohnehin relativ machtlos blieben und beispielsweise nicht über die Einstellung von Lehrkräften bestimmen konnten (vgl. BERGER J., *The New York Times*, June 16, 2002; JACKSON K. T. 1995, 959 und STARR R. 1985, 172f).

Verwaltungstechnisch bildet das Schulsystem von New York City heute einen einheitlichen Raum. Alle öffentlichen Schulen der fünf *boroughs* der Stadt werden zentral von der New Yorker Schulbehörde (*Board of Education*, seit August 2002 *Department of Education*) verwaltet. Ihr untergeordnet sind jeweils ein Superintendent in jedem der fünf Stadtbezirke. Darüber hinaus ist das Stadtgebiet in 32 Schuldistrikte (*city school districts*)²⁷ aufgegliedert, die jedoch mehr der räumlichen Zuteilung von Schülern auf die einzelnen Schulen dienen als eine organisatorisch eigenständige Funktion ausüben. Relativ schwach ausgeprägt sind überdies die Kompetenzen auf der Ebene der einzelnen Schulen.

1.7.2 Das New Yorker Schulwesen und seine Schülerschaft zum Zeitpunkt der Untersuchung

Zunächst ist festzuhalten, dass es neben den über 1.200 öffentlichen Schulen in New York City auch einen bedeutenden Privatschulsektor mit mindestens 900 Einrichtungen sowohl konfessioneller als auch säkularer Art gibt. Rund 270.000 Kinder und Jugendliche bzw. 20 Prozent aller Schulkinder New Yorks sind auf diesen Schulen eingeschrieben (RAVITCH D. & VITERITTI J. P. 2000, 10). Ein im Vergleich zur New Yorker Gesamtbevölkerung überproportional großer Anteil davon gehört der weißen und asiatischen Bevölkerung an. *Dropout*-Quoten von Privatschulen zu erhalten, gelingt nur selten, sie betragen in der Regel

²⁷ Gelegentlich werden die 32 *city school districts* auch als Schulbezirke bezeichnet. Diese Übersetzung ist nicht grundlegend falsch, die *city school districts* stellen jedoch keine Schulbezirke im eigentlichen Sinne dar, d. h. sie besitzen keine Autonomie und keine eigenen finanziellen Mittel. Um näher an dem englischen Begriff zu bleiben, wird in der vorliegenden Arbeit für die Schulgebiete New Yorks der Begriff Schuldistrikt verwendet.

jedoch nur ein Bruchteil der Quoten im öffentlichen Schulsystem. Dementsprechend hoch liegen die Abschlussquoten und die Übergangsraten auf ein College (HILL P. T. & CELIO M. B. 2000, 249). Privatschulen werden von bestimmten Teilen der New Yorker Bevölkerung als Alternative zum öffentlichen Schulsystem genutzt und setzen in den allermeisten Fällen einen gewissen ökonomischen Hintergrund voraus, denn die Schulgebühren betragen häufig mehrere tausend US-Dollar pro Jahr. Neben historischen Gründen stellt dies die Hauptursache für den unterdurchschnittlichen Anteil von Minderheitenkindern an privaten Einrichtungen dar. Relativ hohe Anteile lassen sich indes für asiatische Schulkinder nachweisen. Sie erklären sich zu einem Teil aus der relativ hohen sozioökonomischen Stellung dieser Bevölkerungsgruppe und zu einem anderen Teil aus der Bedeutung einer guten Ausbildung in asiatischen Kulturen (vgl. Kap. 3.4.7), die eine entscheidende Rolle bei der elterlichen Entscheidung, das Kind auf eine kostenpflichtige Privatschule zu schicken, spielt. Dieser kurze Einblick in das Privatschulwesen New Yorks soll an dieser Stelle genügen, um zu verdeutlichen, dass ein nicht unwesentlicher und zugleich sozioökonomisch und ethnisch relativ einseitig geprägter Teil der New Yorker Bevölkerung nicht auf das öffentliche Schulsystem angewiesen ist bzw. dieses zumindest nicht in Anspruch nimmt und demzufolge auch nicht von den dortigen Strukturschwächen betroffen ist. Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist das Bildungsverhalten der Kinder und Jugendlichen im öffentlichen Schulwesen, dessen Aufgabe es ist, allen Bevölkerungsgruppen gleiche Bildungschancen einzuräumen. Der private Sektor und hierbei insbesondere die katholischen Schulen werden jedoch im Zusammenhang mit den Reformmaßnahmen näher beschrieben und bewertet, zumal sie oft mit öffentlichen Schulen verglichen werden und der Ruf nach mehr Privatisierung im öffentlichen Schulsektor merklich lauter wird (vgl. Kap. 4.11).

Die rund 1.200 Schulen des öffentlichen Schulsystems New Yorks werden jährlich von rund 1,1 Mio. Schulkindern besucht, ca. 78.000 Lehrer sind in ihnen beschäftigt und über 57.000 Personen gehören sonstigem pädagogischen sowie dem Küchen-, Hilfs- und Verwaltungspersonal an. Sowohl die Zahl der Schulen als auch die der Schüler und Lehrer war in den letzten Jahren leicht schwankend, ist aber insgesamt angestiegen. Wurden im Herbst 1992 lediglich fast eine Million Schüler in 1.069 öffentlichen Schulen mit 60.117 Lehrkräften registriert, belief sich die Anzahl der Schulen zehn Jahre später (2002) auf 1.204, die der Schüler auf 1.098.832 und die der Lehrer auf 79.108.²⁸ Die steigende Zahl der Schulen ist vor allem auf die Restrukturierung von größeren Schulen in mehrere kleine zurückzuführen (vgl. Kap. 4.7) – neue Schulen mit neuen Gebäuden entstehen nur selten. Die zunehmende Menge an Schülern ist hingegen auf ein Wachstum der Minderheitenanteile in der Stadt zurückzuführen, vor allem durch starke Zuwanderung. Die steigende Zahl der Lehrer erklärt sich zum einen aus dieser wachsenden Zahl von Schülern und zum anderen aus der Bemühung, die Klassen möglichst klein zu halten – lag die durchschnittliche Anzahl von Schülern in einer Klasse Anfang der 1990er Jahre bei mindestens 30, betrug sie im Jahre 2002 nur noch 27,3 (Klassenstufen vier bis neun).

Die ethnische Zusammensetzung der Schulkinder im öffentlichen Schulsystem entspricht aus den oben dargelegten Gründen nicht exakt der ethnischen Bevölkerungsverteilung in New York City, denn noch stärker als in der Gesamtbevölkerung New Yorks dominieren im öffentlichen Schulwesen die Minderheiten. Minderheiten sind also gemessen an ihren Anteilen in der Stadtbevölkerung im öffentlichen Schulsystem überproportional vertreten. In beiden Fällen – der Bevölkerungsverteilung in New York insgesamt und der im öffentlichen Schulwesen – liegt jedoch seit vielen Jahren eine *majority-minority*-Situation vor, die sich in

²⁸ Aktuelle Werte und Auflistungen können z. B. im Internet unter <http://www.nycenet.edu/stats/> abgerufen werden (Stand September 2002).

den letzten Jahren kontinuierlich ausweitete. Im Herbst 1992 zählten rund 82 Prozent der Schüler im öffentlichen Schulwesen zu den Minderheiten, im Oktober 2001 85 Prozent. 37,4 Prozent der Schüler waren im Herbst 1992 Schwarze, 35,8 Prozent zählten zu den *Hispanics*, 17,9 Prozent zu den Weißen, 8,7 Prozent zu den Asiaten sowie 0,3 Prozent zu *American Indians* und anderen Gruppen. Im Oktober 2001 machten *Hispanics* mit 39 Prozent den größten Anteil im öffentlichen Schulwesen New Yorks aus, während der Anteil der Schwarzen leicht auf 34 Prozent und der der Weißen auf 15 Prozent zurückging. Die restlichen 12 Prozent verteilten sich auf andere ethnische Gruppen, vor allem auf asiatische, deren Anteile leicht zulegten (rund 10 Prozent). In der Gesamtbevölkerung New Yorks liegen die Werte der Weißen hingegen bei rund 35 Prozent und die der *African Americans* bei 25 Prozent, *Hispanics* machen knapp 30 Prozent der Bevölkerung aus, *Asian Americans* und andere Gruppen rund 10 Prozent (NEW YORK CITY DEPARTMENT OF CITY PLANNING 1995).²⁹ Rund ein Drittel der Schulkinder in New York City sind Immigranten, also nicht in den USA geboren worden. Sie stammen aus der gesamten Welt, nämlich fast 190 verschiedenen Nationen. Fast die Hälfte der immigrierten Schüler sind erst drei oder weniger Jahre in den USA. 1993 waren 14 Prozent aller Schüler in New York City Immigranten, die erst in den letzten drei Jahren in das Schulsystem aufgenommen wurden (DEWIND J. 1997, 134). 1989 rekrutierte sich allein diese Gruppe aus über 160 Nationen (MCDONNELL L. M. & HILL P. T. 1993, 4).

Betrachtet man die Anteile der verschiedenen ethnischen Gruppen in räumlichen Kategorien, wird schnell ersichtlich, dass in New York starke Konzentrationen der einzelnen Ethnien sowie Segregationserscheinungen zwischen ihnen auftreten (vgl. 3.5.1). In den folgenden Karten werden die Anteile der ethnischen Gruppen im öffentlichen Schulwesen auf Basis der New Yorker Schulbezirke dargestellt, die auch zur allgemeinen räumlichen Verteilung der Ethnien in New York dienen können, denn wenngleich sich die prozentualen Anteile der Ethnien in der Wohnbevölkerung und der Schülerschaft des öffentlichen Schulwesens unterscheiden, bleiben ihre räumlichen Verteilungsmuster die gleichen. Die Karten dienen darüber hinaus während der gesamten vorliegenden Arbeit als Bezugspunkt zu den räumlich-ethnischen Disparitäten in New York.

Konzentrationen von weißen Schülern sind in New York nur wenige zu finden (Abb. 1). In den Schuldistrikten 2 in Manhattan, 20, 21, 22 in Brooklyn und 25 und 26 in Queens liegen ihre Anteile zwischen 25 und 50 Prozent. Lediglich auf Staten Island (Schuldistrikt 31) steigt ihr Anteil auf über 50 Prozent. Die Schülerschaft der *African Americans* weist in mehreren Gebieten New Yorks starke Konzentrationen auf (Abb. 2). Hier liegen Anteile von über 50 Prozent im Norden Manhattans, im Norden der Bronx, im Osten Queens sowie vor allem im Zentrum und im östlichen Teil Brooklyns vor. Die hispanischen Schüler konzentrieren sich auf Teile Manhattans (Lower East Side und El Barrio bzw. Spanish Harlem), auf die Bronx, den nördlichen und westlichen Teil Brooklyns (Distrikte 14, 15 und 32), sowie auf den Nordwesten Queens (Distrikte 24 und 30) (Abb. 3). Deutlich erkennbar ist auch, dass Distrikte mit hohen Anteilen von *Hispanics* nicht immer identisch sind mit denen hoher Anteile *African Americans*. Wie bei der Wohnbevölkerung (vgl. 3.5.1) zeigen die beiden Minderheiten auch im Schulwesen eine deutliche Segregation auf. Die anderen ethnischen Gruppen (darunter vor allem *Asian Americans*) weisen nur in sehr wenigen Distrikten höhere Werte auf (Abb. 4). In 20 Distrikten liegt ihr Anteil unter 10 Prozent, davon in 17 sogar unter 5. In keinem Distrikt steigt ihr Anteil auf über 50 Prozent an und in nur vier Distrikten treten leichte Konzentrationen von 25 bis 50 Prozent auf: 2, 20, 25 und 26.

²⁹ Die Daten des *U.S. Census Bureau* aus dem Jahre 2000 eignen sich nur bedingt für einen Vergleich dieser Art, da in der *Census*-Erhebung von 2000 erstmals komplexe Kombinationsmöglichkeiten der ethnischen Zugehörigkeit angeboten wurden.

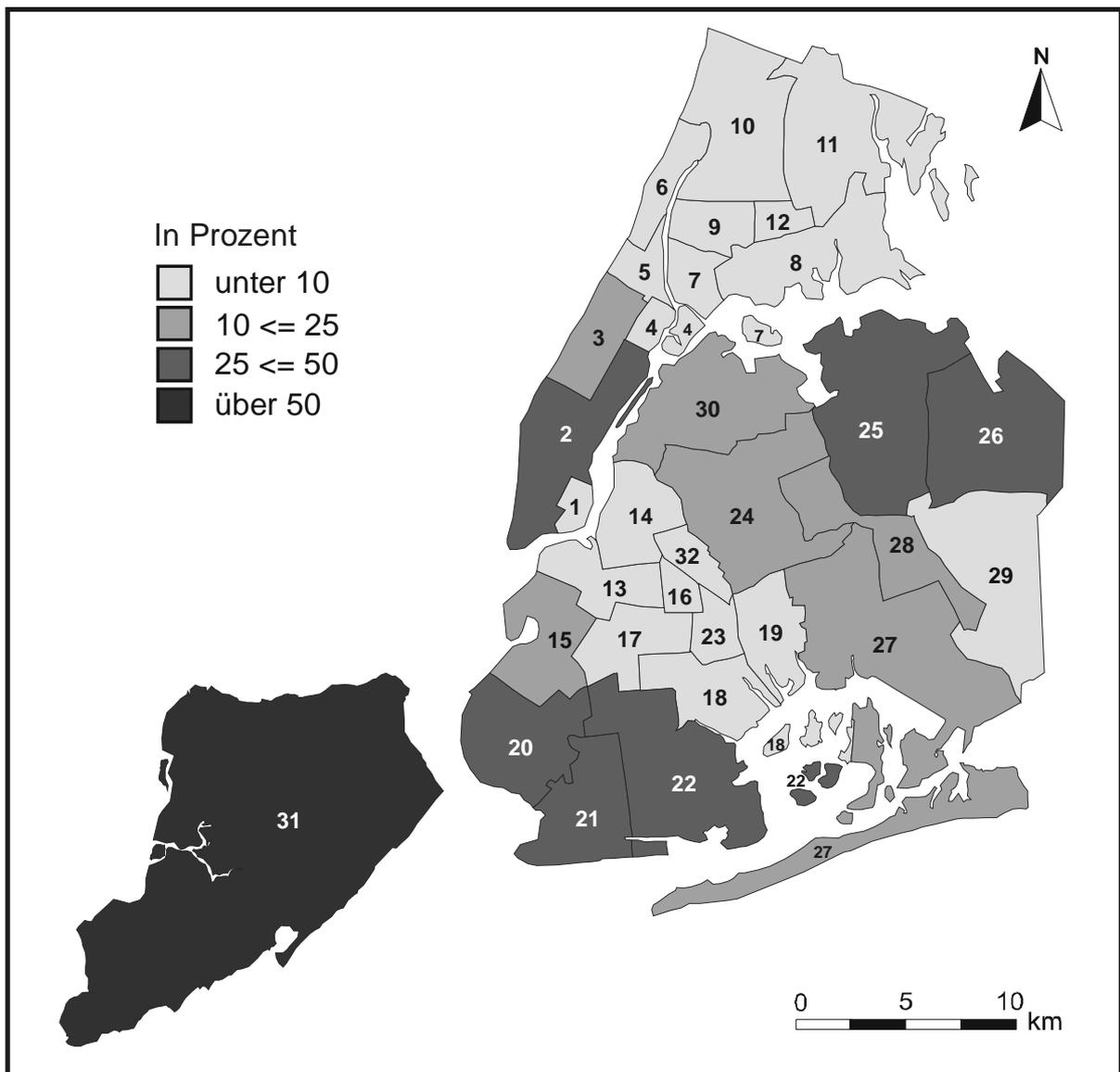


Abb. 1: Anteil der weißen Schüler im öffentlichen Schulsystem New Yorks, nach Schuldistrikten, Oktober 2001
 (Datenquelle: Board of Education of the City of New York 2001; eigener Entwurf)

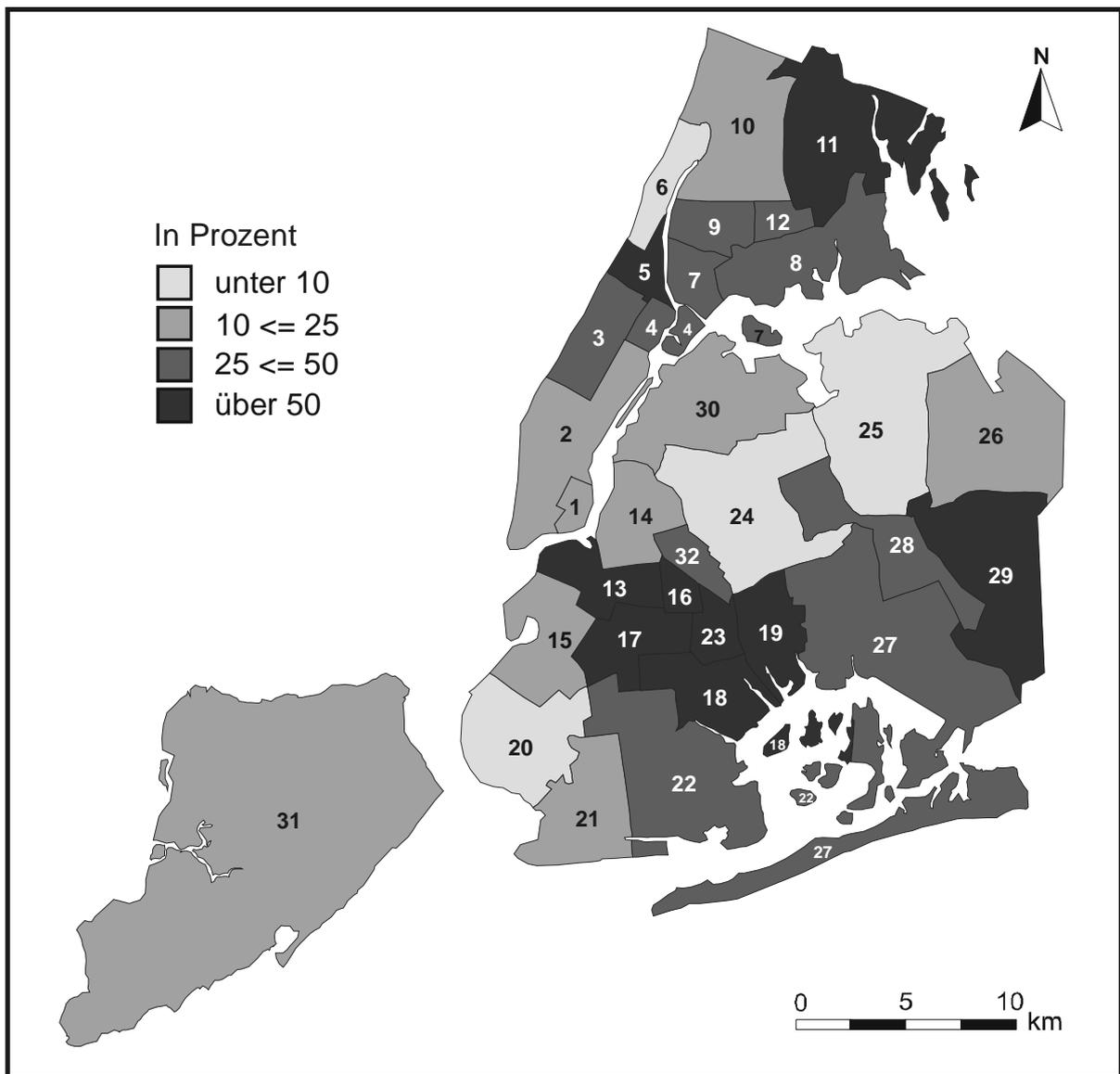


Abb. 2: Anteil der schwarzen Schüler (African Americans) im öffentlichen Schulsystem New Yorks, nach Schuldistrikten, Oktober 2001 (Datenquelle: Board of Education of the City of New York 2001; eigener Entwurf)

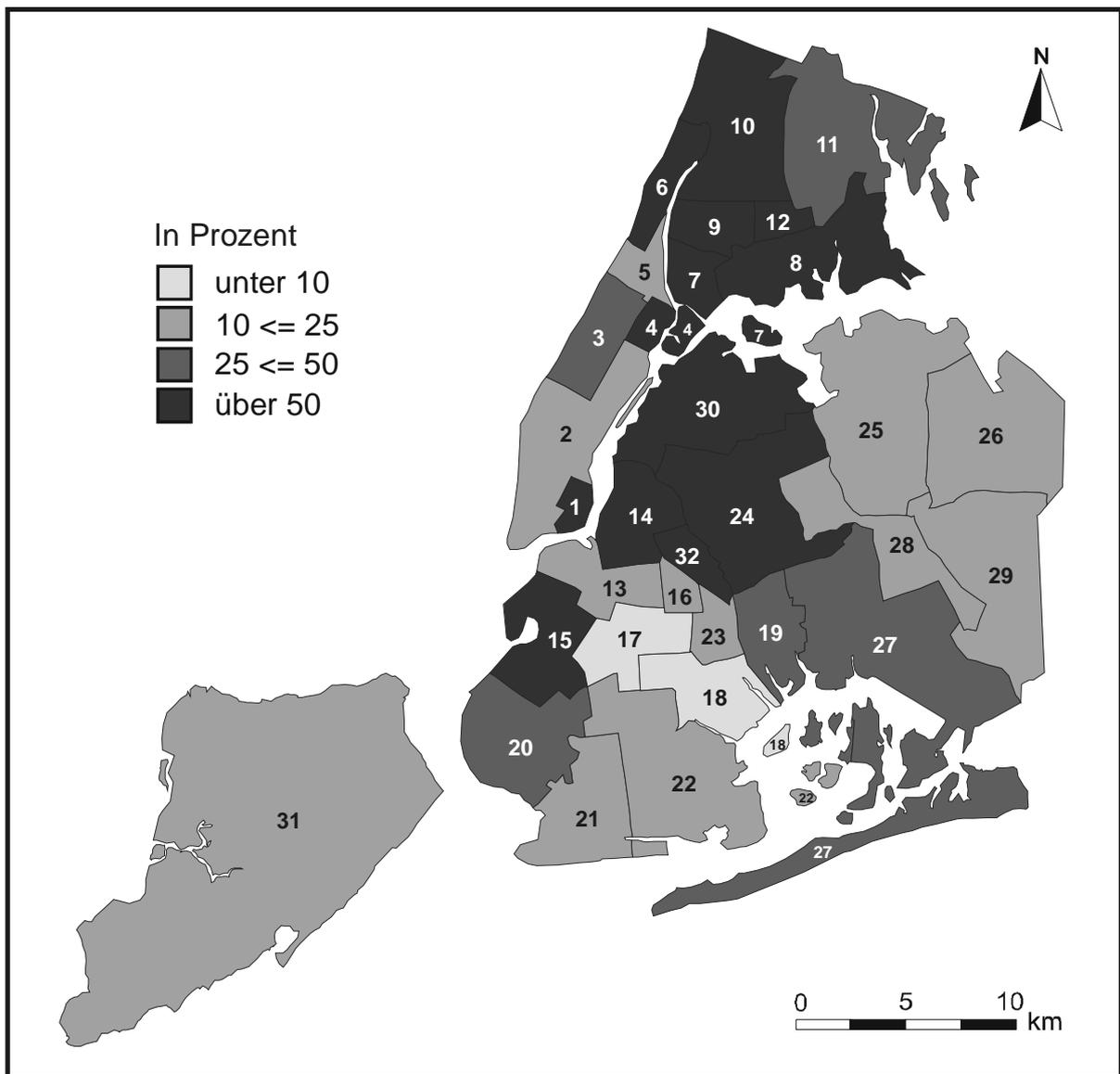


Abb. 3: Anteil der hispanischen Schüler (Hispanics) im öffentlichen Schulsystem New Yorks, nach Schuldistrikten, Oktober 2001 (Datenquelle: Board of Education of the City of New York 2001; eigener Entwurf)

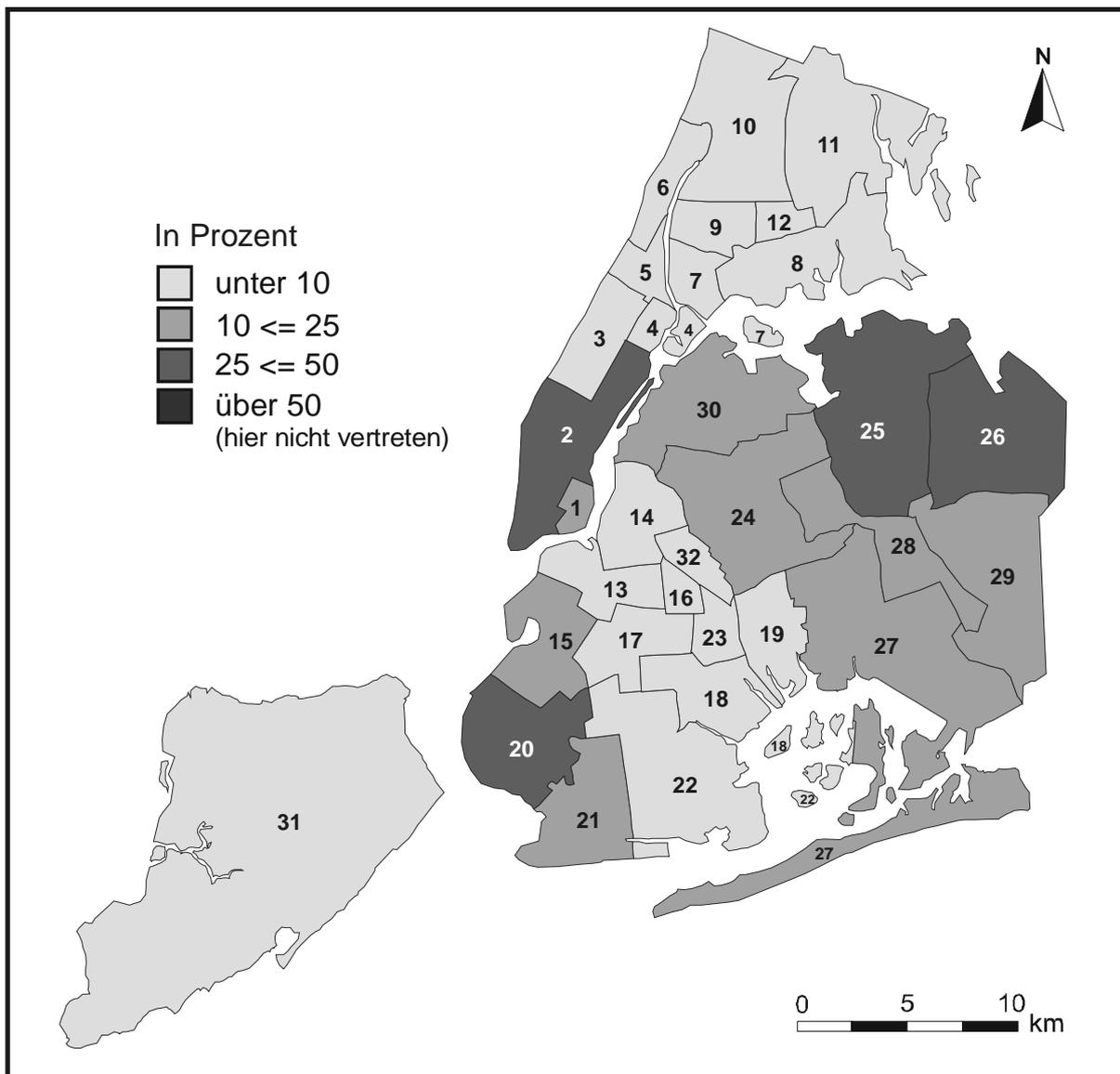


Abb. 4: Anteil der Schüler im öffentlichen Schulsystem New Yorks mit einer anderen ethnischen Herkunft als "White", "African American" oder "Hispanic" (vor allem Asian Americans), nach Schuldistrikten, Oktober 2001 (Datenquelle: Board of Education of the City of New York 2001; eigener Entwurf)

Um die Nummern der Schuldistrikte konkreten Stadtgebieten in New York zuordnen zu können, enthält Tab. 1 eine Auflistung der entsprechenden *neighborhoods* in den Schuldistrikten. Ferner befindet sich in der Tabelle eine Kategorie *Need Groups*, die vom *Board of Education* erstellt wurde und Auskunft über die allgemeine Bedürftigkeit bzw. die sozioökonomische Herkunft der Schulkinder in einem Schuldistrikt gibt. "High" steht hierbei für einen hohen Anteil an bedürftigen Schulkindern, "Moderate" beschreibt Schuldistrikte, in denen die Bedürftigkeit der Schulkinder nicht ganz so hoch, aber immer noch bedeutend ist, und "Low" steht für einen geringen Anteil an Schülern aus sozioökonomisch schwachen Haushalten. Hieraus wird ersichtlich, dass 12 der 32 Schuldistrikte als Schulgebiete mit Kindern hoher Bedürftigkeit eingestuft werden. Sie konzentrieren sich auf Nachbarschaften in den Stadtbezirken Brooklyn und der Bronx sowie auf einen kleinen südöstlichen und nördlichen Teil Manhattans. In Queens und auf Staten Island sind keine als "High Need Group" eingestuften Schulgebiete zu finden (vgl. Abb. 17 in Kap. 3.3).

<i>SD#</i>	<i>Need Group</i>	<i>Borough</i>	<i>Neighborhoods</i>
1	High	Manhattan	Lower East Side, Stuyvesant Town-South, East Village
2	Low	Manhattan	Battery Park, Chelsea, Chinatown, Clinton, East Midtown, Gov. Island, Gramercy Park, Greenwich Village, Little Italy, Liberty Island, Roosevelt Island, Stuyvesant Tonw, Yorkville
3	Moderate	Manhattan	Morningside Heights, Manhattanville, Upper West Side, South Central Harlem
4	High	Manhattan	East Harlem
5	Moderate	Manhattan	Central Harlem North, Central Harlem South
6	High	Manhattan	Inwood, Washington Heights, Hamilton Grange
7	High	Bronx	Mott Haven, Melrose, South Bronx
8	Moderate	Bronx	Throgs Neck, Classon Point, Hunts Point, Soundview
9	High	Bronx	High Bridge, Morrisania, Tremont, Mount Hope
10	High	Bronx	Riverdale, Kingsbridge, Fordham, Bedford Park, Burnside, Marble Hill
11	Moderate	Bronx	North East Bronx, Educational Park, Williamsbridge, City Island, Morris Park, Co-op City, Parkchester, Baychester
12	High	Bronx	West Farms, East Tremont, Morris Park
13	Moderate	Brooklyn	Brooklyn Heights, Fort Greene, Clinton Hill, Bedford-Stuyvesant, Prospect Heights
14	High	Brooklyn	Greenpoint, Williamsburg
15	Moderate	Brooklyn	Red Hook, Park Slope, Sunset Park, Gowanus, Borough Park, Cobble Hill, Boerum Hill, Carroll Gardens
16	High	Brooklyn	Bedford-Stuyvesant
17	Moderate	Brooklyn	Crown Heights, Flatbush, East Flatbush, Prospect Heights
18	Moderate	Brooklyn	East Flatbush, Carnarsie
19	High	Brooklyn	Cypress Hills, East New York, New Lots, Starrett City
20	Low	Brooklyn	Boroughpark, Bensonhurst, Bay Ridge, Bath Beach, Dyker Heights
21	Moderate	Brooklyn	Coney Island, Brighton Beach, Gravesend Bay, Bath Beach, Bensonhurst, Midwood
22	Low	Brooklyn	Midwood-Flatlands, Sheepshead Bay, Flatbush
23	High	Brooklyn	Oceanhill-Brownsville
24	Low	Queens	Sunnyside, Middle Village, Glendale, Ridgewood, Maspeth, Elmhurst, Corona, Woodside
25	Low	Queens	College Point, Whitestone, Flushing
26	Low	Queens	Bayside, Douglaston, Little Neck, Bellerose, Floral Park, Fresh Meadows
27	Moderate	Queens	Richmond Hill, Ozone Park, South Ozone Park, Howard Beach, Far Rockaway, Woodhaven, Belle Harbor, Broad Channel, Averte
28	Low	Queens	Forest Hills, Rego Park, Jamaica - South Jamaica, Kew Gardens, Springfield Gardens
29	Low	Queens	Queens Village, Hollis, St. Albans, Springfield Gardens, Laurelton, Rosedale, Cambria Heights, Jamaica Estates - South Jamaica
30	Moderate	Queens	Astoria, Corona, East Elmhurst, Jackson Heights, Long Island City, Woodside, Sunnyside
31	Low	Staten Island	Staten Island
32	High	Brooklyn	Bushwick

Tab. 1: New York City School Districts (Quelle: Board of Education of the City of New York, 2001)

An allen öffentlichen Schulen besteht Schulgeld- und Lernmittelfreiheit. Die ersten fünf Jahre der Schullaufbahn erfolgen auf einer *elementary school* (Grundschule), der meist ein *kindergarten* vorgeschaltet ist, den die Kinder im Alter von 4 bis 5 Jahren besuchen und der trotz der deutschen Namensgebung besser mit der deutschen Vorschule zu vergleichen ist.³⁰ *Elementary schools* umfassen deshalb in der Regel die Klassenstufen K-5, einige neue Grundschulen beschränken sich aber auf die Stufen K-4. Danach beginnt mit dem Übergang auf eine *middle school* (manchmal auch *junior high school* genannt) – zunächst ohne besondere Ausleseverfahren – die Sekundarstufe. Diese Schule umfasst die Klassenstufen 6-8 bzw. 5-8. Schließlich folgt mit den Schuljahren 9-12 die High School (bzw. die *senior high school*), die sich als integrierte Gesamtschule versteht, aber eine bestimmte Ausrichtung hat. Diese kann akademisch, "allgemein" (aber hochschulvorbereitend), künstlerisch, technisch oder berufsvorbereitend sein (*tracking*, vgl. Kap. 3.6.5). Prinzipiell wird der Schüler einer "allgemeinen" High School in seinem Wohnort zugeteilt (*zoned academic/comprehensive high school*). Der Schüler kann jedoch in der achten Klasse entscheiden, welche Richtung er einschlagen und auf welche Schule er gehen möchte, wobei einige Schulen einen speziellen Aufnahmetest verlangen. Der Wechsel von einer Kursrichtung auf eine andere ist schwierig und in der Regel nur möglich, wenn die verschiedenen Kurse innerhalb einer Schule angeboten werden. Geben der Schüler oder seine Eltern keine Präferenzen hinsichtlich der Schulwahl an bzw. wird der Schüler von einer Schule mit speziellem Aufnahmeverfahren abgelehnt, wird er in der *zoned academic/comprehensive high school* in seinem Schuldistrikt eingeschrieben – dies hat zumindest den Vorteil, dass der Schulweg kurz bleibt.

Insgesamt gibt es in New York rund 200 öffentliche High Schools. Sie zeigen eine große Vielfalt hinsichtlich ihrer Größe und ihrer inhaltlichen Ausrichtung auf. Einen gesetzlich vorgeschriebenen speziellen Aufnahmetest (im Falle der naturwissenschaftlich ausgerichteten Schulen ist das der *Specialized Science High School Admission Test*) muss der Schüler ablegen, wenn er eine der vier renommierten und äußerst begehrten *specialized high schools* in New York City besuchen möchte: die Stuyvesant High School in Downtown Manhattan, die Brooklyn Technical High School im Zentrum Brooklyns, die Bronx High School of Science in der nördlichen Bronx und die Fiorello H. LaGuardia High School of Music and Art and the Performing Arts in Midtown Manhattan. Sie gehören zu den besten der Nation und sind landesweit bekannt (vgl. RATHBONE C. 1998, 3). Danach folgt eine ganze Reihe von High Schools unterschiedlicher Größe, die sich einen bestimmten Schwerpunkt herausgesucht haben (z. B. Wirtschaft), gezielt die Schüler auf den Besuch eines Colleges vorbereiten und ebenfalls eine eigene Bewerbung wünschen, bis schließlich die "allgemeinen" High Schools (*zoned academic/comprehensive high schools*) sowie eine mittlere Zahl von berufsorientierten Schulen (*vocational/technical high schools*) und Sonderschulen (*alternative high schools*) das Angebot beenden (vgl. BOARD OF EDUCATION OF THE CITY OF NEW YORK 1999).

Der Abschluss mit einem *high school diploma* berechtigt grundsätzlich sowohl zur Aufnahme einer Lehre oder eines Berufes als auch eines Studiums. Allerdings fordern die Universitäten und Colleges besondere Leistungsnachweise zur Zulassung, und nicht alle Ausrichtungsarten der High Schools fördern gezielt einen Hochschulbesuch ihrer Schüler oder versetzen diese in die Lage, sich erfolgreich für eine Hochschule bewerben zu können. An dieser Stelle wird deshalb häufig die Chancengleichheit im US-amerikanischen Schulsystem in Frage gestellt (vgl. 3.6.5). Um den Schülern eine Hilfestellung bei der Auswahl im breiten Fächer- und Schulangebot zu geben (sowie die Chancengleichheit zu wahren), besitzt das US-amerikanische Schulsystem ein fest integriertes Beratungssystem, das über die Person des Schulberaters (*counselor*) ausgeübt wird (vgl. BAUS M. 1981, 27).

³⁰ Der Kindergarten im deutschen Sinne ist eher mit der *nursery school* vergleichbar.

2 Das Bildungsverhalten der New Yorker Schulkinder im öffentlichen Schulwesen

Die Disparitäten im Bildungsverhalten der New Yorker Schulkinder sollen an verschiedenen Indikatoren verdeutlicht werden³¹: Schulabschlussquoten, ermittelt anhand der Zahl der *Dropouts* (Schulabbrecher), Schulleistungen, illustriert anhand von Ergebnissen standardisierter Tests (*school performance*), und eine kleine Auswahl an Indikatoren, die die Verteilungsmuster der vorherigen zwei Indikatoren unterstreichen (Anteil der Schüler für den Sommerunterricht, *delinquency behavior* und Übergangsraten auf ein College). Auch wenn es hier zunächst um Datenmaterial geht, weisen die Darstellungen auf die Räumlichkeit als Strukturprinzip des Sozialen hin. In Zusammenführung der räumlichen Disparitäten im Bildungsverhalten (Kap. 2) und den räumlichen Erklärungsansätzen (in Kap. 3) soll die Bedeutung von Territorien, von *place and space*, und ihre Auswirkungen auf gesellschaftliche Verhaltenweisen erläutert werden.³²

2.1 High-School-Absolventen- und *Dropout*-Raten

Vergleichbare Angaben über die *Dropout*-Quoten (Anteile der Schulabbrecher) von New York City zu finden, ist schwierig, denn der Personenkreis, der für die Ermittlung der *Dropout*-Quoten herangezogen wird, ist nicht eindeutig festgelegt; so können die Angaben schwanken. Beispielsweise kann die Altersgruppe, auf die sich die Daten beziehen, sehr unterschiedlich sein. In vielen US-amerikanischen Statistiken wird die Zahl der *Dropouts* anhand der Zahl der Personen ermittelt, die zwischen 14 und 24 Jahren alt sind, keine Schule besuchen und keinen High-School-Abschluss besitzen (BODE H. F. 1980, 137). Damit möchte man möglichst alle Personen eines Jahrgangs erfassen. Andere Daten beziehen sich jedoch nur auf einen engeren Personenkreis im Schulabschlussalter von 16 bis 19 Jahren (GEOLYTICS 1996-1998). Eine andere gängige Variante ist die Betrachtung der Abschlussraten eines Jahrgangs vier Jahre und sieben Jahre nach dem Eintritt in die *senior high school* bzw. in die 9. Klassenstufe. In dieser Form misst beispielsweise das *New York City Board of Education* die Zahl der *Dropouts* eines Jahrgangs (s. unten). Des weiteren wechseln viele Schulabgänger zu einem alternativen Ausbildungsprogramm, werden aber in der Statistik der Behörden als *Dropouts* erfasst. Ebenfalls zu berücksichtigen gilt, dass nach Erreichen des 21. Lebensjahres ein Schüler aus dem allgemeinen Schulsystem herausfällt, d. h. eine reguläre High School nicht mehr besucht werden darf und diese Person nicht mehr in den öffentlichen Schulstatistiken aufgeführt wird (vgl. BOARD OF EDUCATION OF THE CITY OF NEW YORK 1997, 3). In einigen US-amerikanischen Statistiken werden zudem Schüler von Abend- und Sonderschulen (*special education*) nicht in die Berechnungen mit einbezogen oder die nicht mehr in der Schule gesichteten Kinder (*not found*) absichtlich zu Übergängern auf private Schulen klassifiziert, um die *Dropout*-Raten möglichst niedrig zu halten (HAMMACK F. M. 1986, 325ff). Für das Anliegen der vorliegenden Arbeit sind solche Schwankungen jedoch kaum relevant, denn mehr noch als auf die Quantität kommt es bei dieser Untersuchung auf die Disparitäten zwischen den einzelnen Bevölkerungsgruppen und Stadtregionen an, so dass auf alle Datengruppen zurückgegriffen werden kann. Die hier gemachten Angaben beziehen sich vor allem auf Daten des *U.S. Census* und des *Board of*

³¹ Eine ausführliche Auflistung der Methoden zur Messung des schulischen Bildungsverhaltens findet sich in P. MEUSBURGER (1998, 303ff).

³² Zu den theoretischen Überlegungen dieser Ansätze der Bildungsgeographie vgl. Kap. 1.5 und 3.5.

Education of the City of New York, hierzu zählen auch die Publikation von DOMANICO (2002) und RAVITCH & VITERITTI (2000), deren statistischen Berechnungen auf Zahlen des *Board of Education* beruhen.

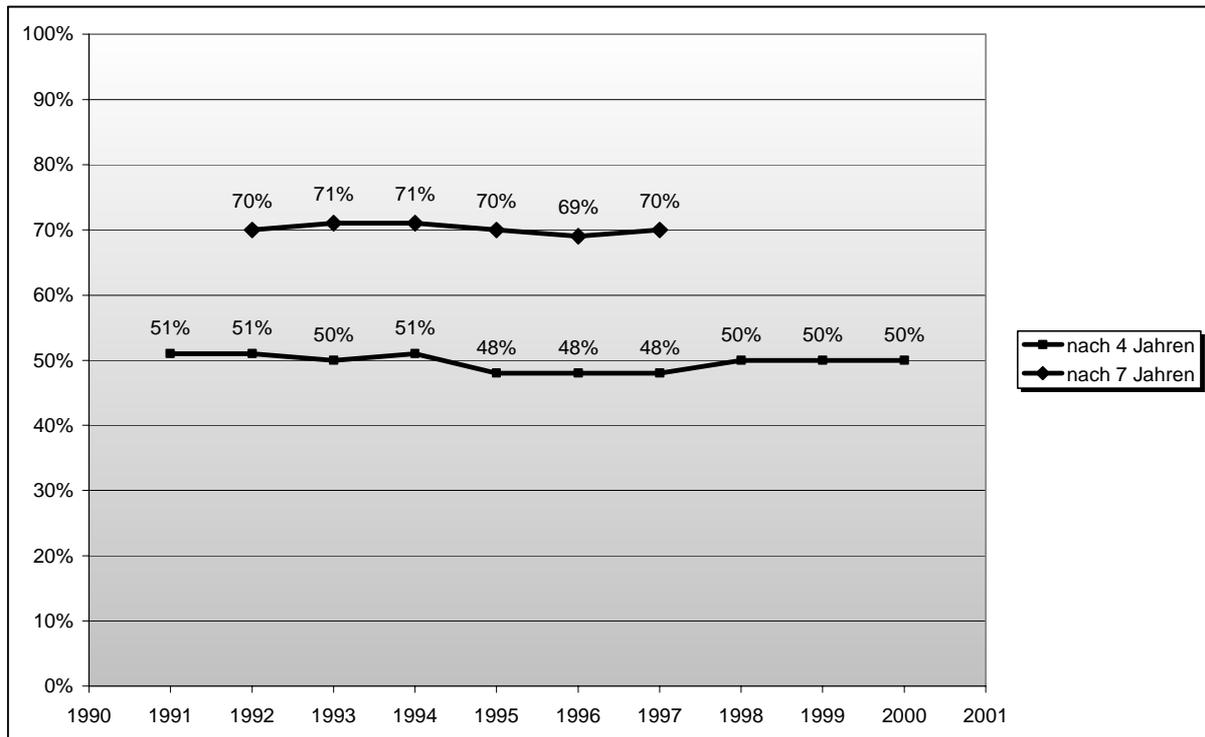


Abb. 5: Abschlussraten an öffentlichen High Schools in New York City. Untere Linie: nach 4 Jahren High-School-Besuch, Jahrgänge 1991-2000. Obere Linie: nach Vollendung des 21. Lebensjahres (bzw. nach 7 Jahren High-School-Besuch), Jahrgänge 1992-1997 (Datenquelle: DOMANICO R. 2002; eigener Entwurf)

Die *Dropout*-Quote der gesamten New Yorker Schülerschaft an öffentlichen High Schools stagniert seit über einem Jahrzehnt auf einem hohen Niveau von rund 30 Prozent, respektive die Abschlussquote auf einem niedrigen von rund 70 Prozent (Abb. 5). Hierbei legen nur rund 50 Prozent der Schüler ihren Abschluss innerhalb der vorgesehenen Regelschulzeit von vier Jahren ab (Abb. 5). Weitere 10 Prozent schließen die High School nach weiteren drei Schuljahren auf einer regulären High School ab, ebenfalls rund 10 Prozent absolvieren einen alternativen Abschluss (*GED*, vgl. Abb. 34), entweder während der Regelschulzeit (4 Prozent) oder innerhalb von drei weiteren Schuljahren (6 Prozent) (vgl. DOMANICO R. 2002). Zwischen rund 15 und knapp 20 Prozent der Schüler brechen innerhalb der ersten vier Jahre nach Eintritt in die High School ihren Schulbesuch ab, weitere 10 bis 15 Prozent folgen in den darauffolgenden drei Jahren.

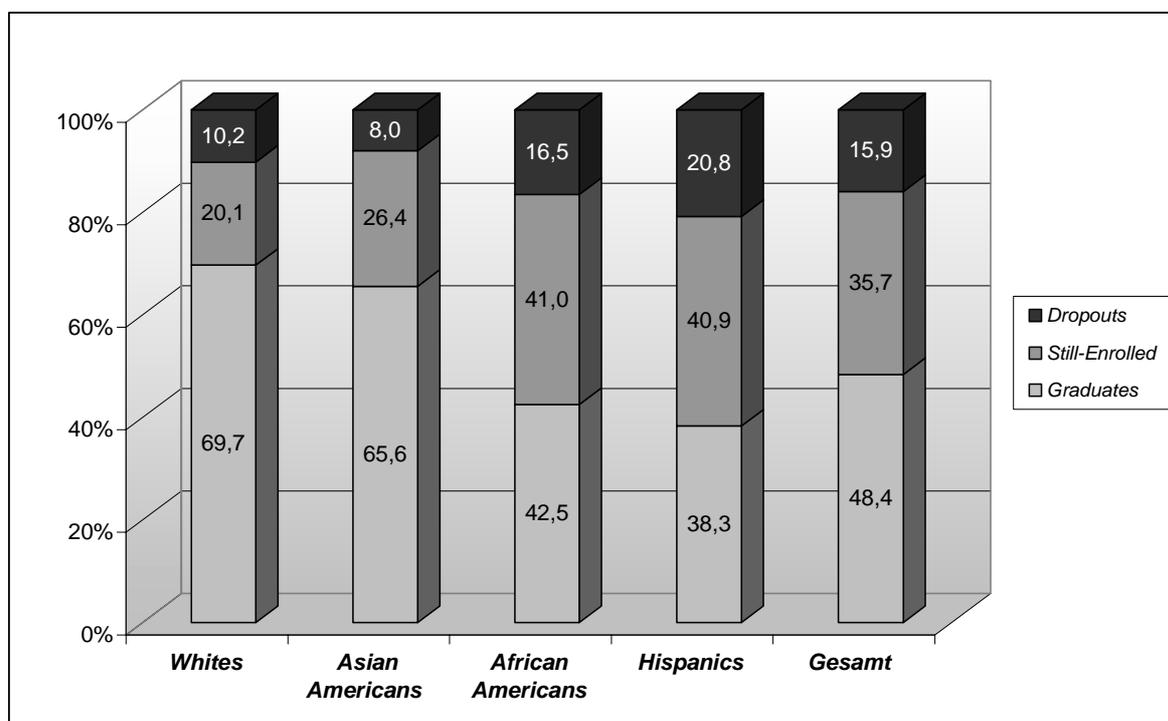


Abb. 6: Schulerfolg von Public-High-School-Schülern in New York City nach vier Jahren Schulbesuch, Schülerjahrgang 1993 (Ergebnisstand von August 1997), nach ethnischen Gruppen, (Datenquelle: Board of Education of the City of New York 1997; eigene Darstellung)

Wie aus Abb. 6 (rechte Säule) ersichtlich wird, ist ein Großteil, nämlich rund die Hälfte der Schüler auch nach vier Jahren High-School-Besuch noch an einer Schule registriert. 35,7 Prozent der Schulkinder des gesamten High-School-Jahrgangs 1993 waren im August 1997 noch auf einer öffentlichen High School gemeldet (*Still-Enrolled*), nur etwas weniger als die Hälfte (48,4%) erhielten ihr *high school diploma* nach einer regulären Schulzeit von vier Jahren (*Graduates*), und die *Dropout*-Quote der Schülerkohorte 1993-1997 betrug für Mädchen und Jungen sowie alle ethnischen Gruppen gemeinsam bis zum Monat August 1997 15,9 Prozent.³³ Ein Großteil der Schüler, die nach vier Jahren noch eine Schule besuchen, schließen aber auch in den folgenden Schuljahren die Schule nicht mit einem regulären Abschluss ab, so dass die *Dropout*-Quote eines New Yorker High-School-Jahrgangs nach sieben Jahren meist bei 30 Prozent liegt. Waren beispielsweise im Jahre 1997 vom Schuljahrgang 1993 (Abschlußklasse 1997, vier Jahre nach Eintritt in die High School) erst 15,9 Prozent *Dropouts*, so betrug die *Dropout*-Quote des Schuljahrgangs 1990 (Abschlußklasse 1994, sieben Jahre nach Eintritt in die High School) 29,3 Prozent. Demnach scheiden über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler, die nach vier Jahren High-School-Besuch weiterhin eine Schule besuchen, zu einem späteren Zeitpunkt aus dem Schulwesen aus.

³³ Dieser *Dropout*-Wert liegt nahe an der Quote, die über die Daten des *U.S. Census* von 1990 errechnet werden kann: 13,5 Prozent. Diese *Dropout*-Quote setzt sich aus Personen im Alter von 16 bis 19 Jahren, die 1990 keine Schule besuchten und keinen Schulabschluß besaßen, zusammen. Sie fällt unter anderem deshalb niedriger aus als die Quote der Abschlussklasse von 1997, weil bei *U.S. Census*-Erhebungen sowohl Daten von Schulkindern privater als auch öffentlicher Institutionen ermittelt werden, während sich die Daten des *Board of Education* ausschließlich auf die öffentlichen Schulen beziehen – die *Dropout*-Quoten privater Einrichtungen fallen im allgemeinen erheblich niedriger aus als die öffentlicher Schulen. In zahlreichen Publikationen über New York City lassen sich jedoch auch weitaus höhere Werte als in der Schülerkohorte von 1993-1997 finden. Die Differenzen sind v. a. auf die Verwendung unterschiedlicher Schülerkohorten und Altersgruppen, die zur Berechnung der Dropoutquoten herangezogen wurden, zurückzuführen.

Im Bericht der Abschlußklasse 1997 erklärt das *Board of Education*, dass die Anteile der *Dropouts* nach vier Jahren High-School-Besuch zwischen 1991 und 1997 von 20,5 Prozent auf 15,9 Prozent gesunken und die Quoten der Wiederholer von 28,5 Prozent auf 35,7 Prozent gestiegen sind, zugleich aber die Rate der Absolventen von 51,0 Prozent auf 48,4 Prozent sank (BOARD OF EDUCATION OF THE CITY OF NEW YORK, 22). In den Jahren nach 1997 ist wieder eine Entwicklung in die entgegengesetzte Richtung eingetreten. Während sich der Anteil der *Dropouts* eines Jahrgangs nach vier Jahren High-School-Besuch im Jahre 1997 auf rund 15,9 Prozent belief, bezifferte die New Yorker Schulbehörde die Quote 1999 auf ca. 17,5 Prozent und im Jahre 2000 auf rund 19,3 Prozent (GOODNOUGH A., *The New York Times*, March 15, 2001). Diese Schwankungen haben jedoch wenig Auswirkungen auf die Gesamtzahl der *Dropouts*, denn auch wenn mal mehr oder mal weniger Schüler nach vier Jahren High-School-Besuch zu *Dropouts* werden oder sie noch auf der Schule bleiben, wirkt sich dies keineswegs auf die gesamte *Dropout*-Quote eines Jahrgangs im öffentlichen Schulwesen New Yorks aus, die sieben Jahre nach Eintritt in die High School ermittelt wird (s. Abb. 5; vgl. auch BUTTLAR A. 1992, 65). Ferner reicht bei der Mehrzahl der *Dropouts* der Schulbesuch nicht über die neunte oder zehnte Klassenstufe hinaus – im Jahre 2000 verließen beispielsweise trotz eines vierjährigen High-School-Besuchs zwei Drittel der *Dropouts* (67 Prozent) die Schule mit der Klassenstufe neun oder zehn. In absoluten Zahlen ausgedrückt bedeutet dies, dass von rund 67.000 Schülern, die im Jahre 2000 in die High School kamen, nach vier Jahren 13.000 Schüler den Schulbesuch abgebrochen haben, 8.700 davon in der Klasse neun oder zehn. Nur 33.000 Jugendliche haben die Schule mit einem *high school diploma* oder einem alternativen Abschluss erfolgreich beendet, und 21.000 sind noch immer in der Schule registriert (vgl. HARTOCOLLIS A., *The New York Times*, March 22, 2001).

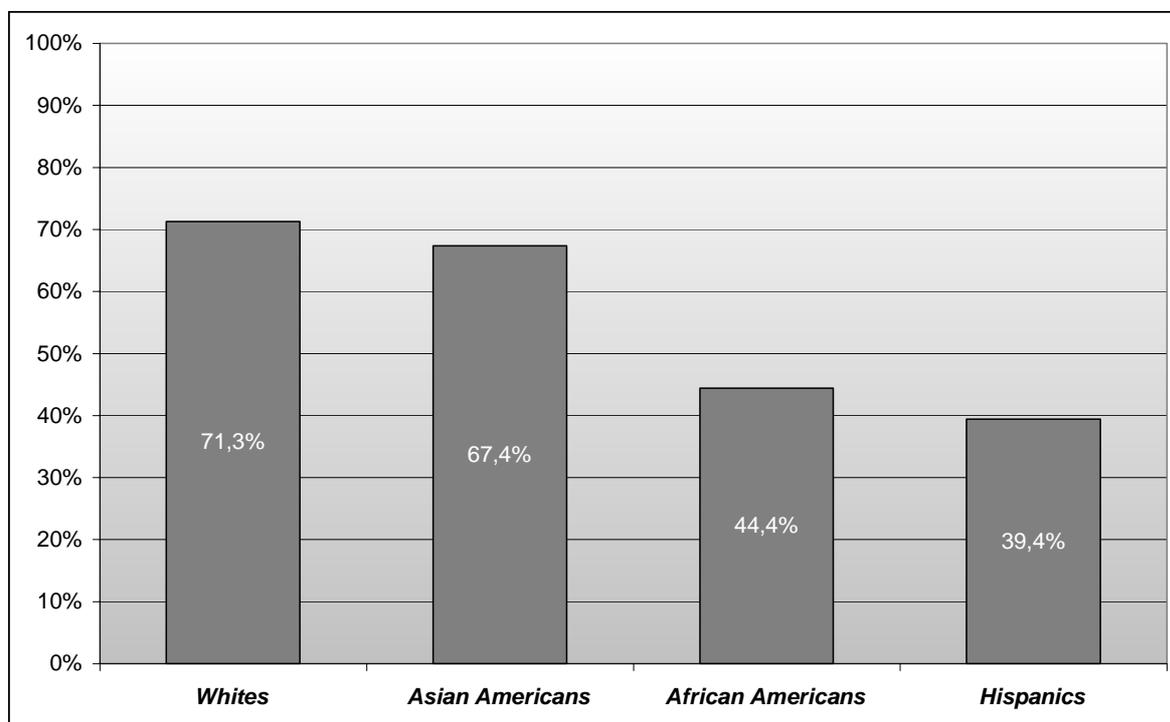


Abb. 7: Abschlussrate an öffentlichen High Schools in New York City nach 4 Jahren Schulbesuch, nach Ethnien, 2000 (Quelle: DOMANICO R. 2002)

Unter den zehn größten US-amerikanischen Städten nahm New Yorks *Dropout*-Quote von 1998 Rang vier ein und wies, wie in anderen Städten auch, gravierende Unterschiede zwischen einzelnen ethnischen Gruppen auf (vgl. Abb. 6). 1998 schlossen nach vier Jahren High-School-Besuch 70 Prozent der *White Americans* und 66 Prozent der *Asian Americans*

die Schule mit einem High-School-Diplom ab, jedoch nur 42 Prozent der *African Americans* und 38 Prozent der *Hispanics* (RAVITCH D. & VITERITTI J. P. 2000, 5). Diese Werte schwankten während der 1990er Jahre kaum (vgl. Abb. 6 für 1997), und auch im Jahre 2000 legten 71,3 Prozent der weißen und 67,4 Prozent der asiatischen Schulkinder ihren High-School-Abschluss nach vier Jahren High-School-Besuch ab, während die Abschlussquote unter den *African Americans* in dieser Zeitspanne nur 44,4 Prozent und die der hispanischen Schüler sogar nur 39,4 Prozent betrug (DOMANICO R. 2002) (vgl. Abb. 7).

Am häufigsten halten demnach weiße Schulkinder ein Abschlusszeugnis in ihrer Hand, gefolgt von asiatischen. *African Americans* sowie *Hispanics* bleiben hingegen überproportional häufig auch nach vier Jahren High-School-Besuch auf einer Schule registriert und können selbst nach sieben High-School-Jahren nur selten einen Schulabschluss aufweisen. Ihre *Dropout*-Quoten sind bedeutend höher als die der weißen und asiatischen New Yorker. Mit diesen ethnischen Disparitäten verbunden sind (auf Grund dessen) räumliche. Um die räumlichen Disparitäten bzw. Differenzen im Bildungsverhalten der Schulkinder hervorzuheben und mit ihren bestimmenden Faktoren sowie den Defiziten im Schulwesen in Verbindung bringen zu können, wird hier exemplarisch eine Karte der *Dropouts* auf *Census-Tracts*-Basis gezeigt (s. Abb. 8). Die stärksten Konzentrationen zeigen sich in der Bronx, v. a. der South Bronx, sowie in ausgewählten Stadtteilen Brooklyns, Queens und Manhattans.

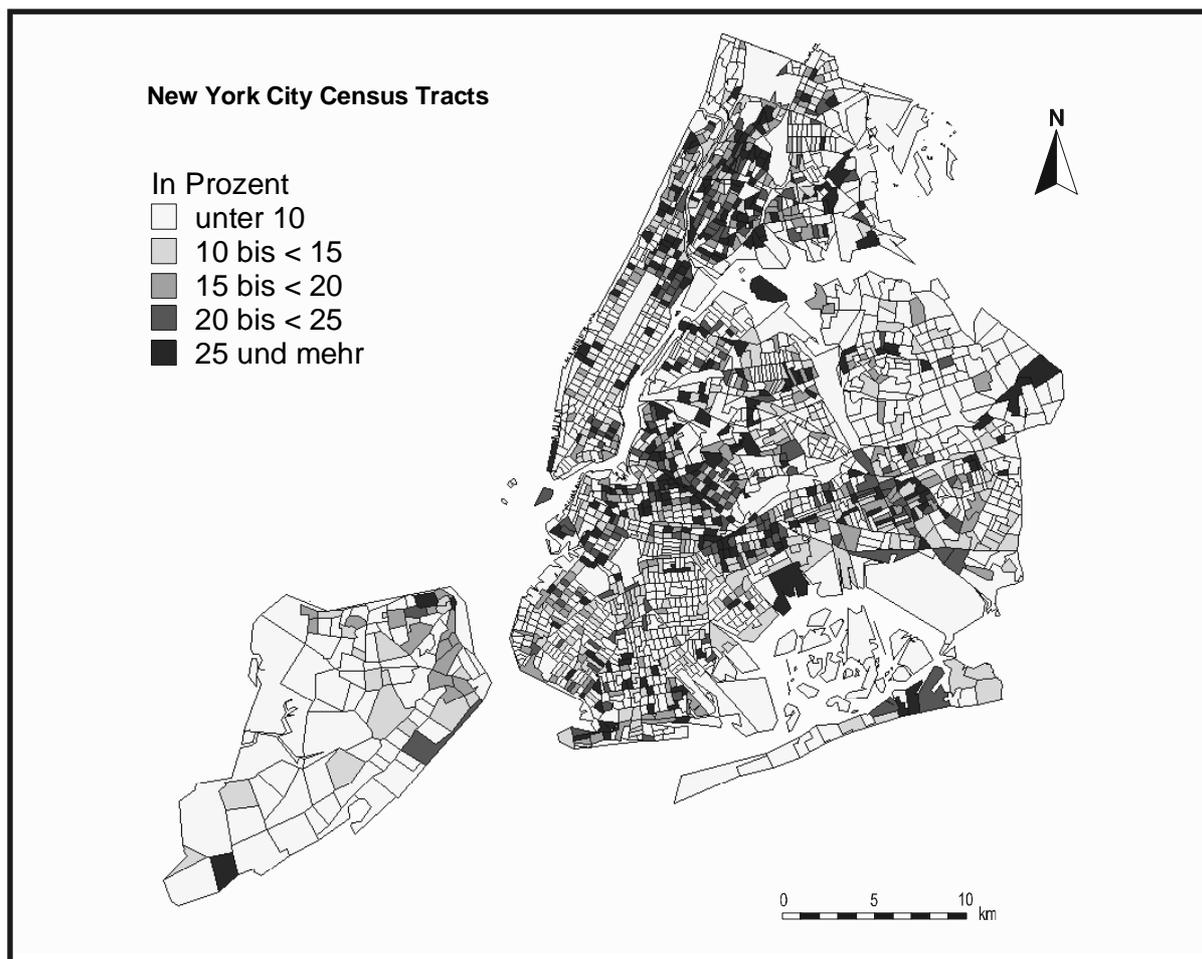


Abb. 8 : *Dropouts*: Personen im Alter von 16 bis 19 Jahren, die keine Schule besuchen und keinen High-School-Abschluss besitzen, nach *Census Tracts*, 1990 (Datenquelle: GEOLYTICS 1996-1998; eigener Entwurf).

Auch eine Karte auf Basis der *New York City School Districts* zeigt, dass sich die *Dropouts* in bestimmten Teilen der Stadt konzentrieren (Abb. 9).³⁴ Sehr hohe Konzentrationen weisen die Distrikte 4 in *El Barrio*, Harlem, 7, 9 und 12 in der Bronx, sowie 14, 16, 19 und 23 entlang der nördlichen Grenze Brooklyns (z. B. Williamsburg, Bedford-Stuyvesant, Bushwick, East New York) auf. Ebenfalls hohe Werte besitzen die Distrikte 5 und 6 im nördlichen Manhattan sowie die Distrikte 8 und 10 im südlichen bzw. nördlichen Teil der Bronx. In allen genannten Schulgebieten sind die Anteile der *African Americans* und *Hispanics* besonders hoch (vgl. Abb. 2 und Abb. 3).

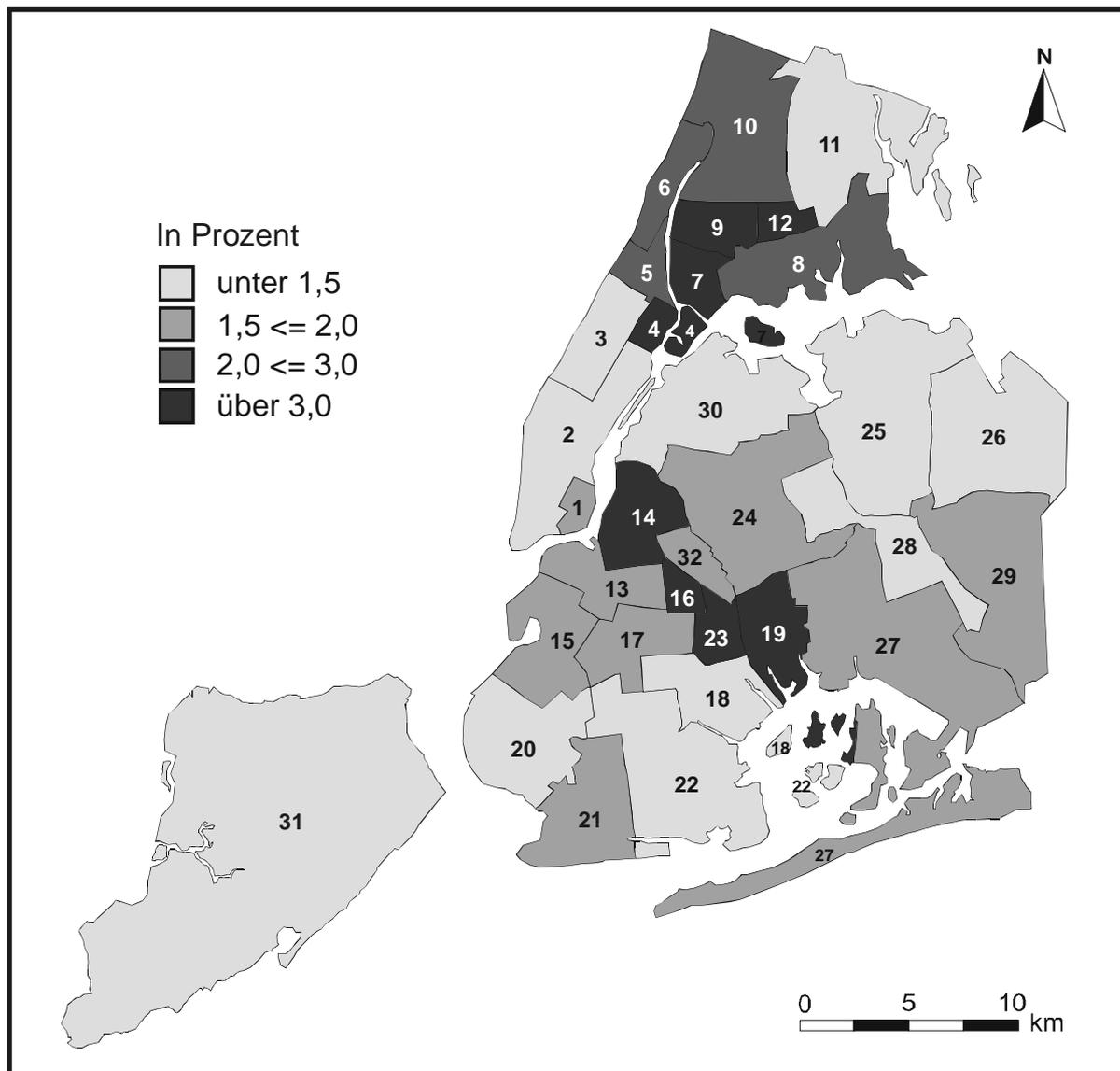


Abb. 9: Anteil der Haushalte in New York City, in denen Dropouts im Alter von 16 bis 19 Jahren leben, nach Schuldistrikten, 1990 (Datenquelle: NCES 1990; eigener Entwurf)

Im folgenden wird zur Untermauerung der Disparitäten im Bildungsverhalten von Schulkindern verschiedener Bevölkerungsgruppen auf die Leistungsergebnisse und das

³⁴ Die relativ niedrigen Prozentwerte in dieser Karte dürfen nicht irritieren. Die Angaben beziehen sich auf alle New Yorker Haushalte im jeweiligen Schuldistrikt, und damit auch auf solche, in denen keine Jugendlichen im Alter von 16 bis 19 Jahren leben, in denen Kinder eine Privatschule besuchen und in denen mehr als ein *Dropout* im Alter von 16 bis 19 Jahren lebt. Der Durchschnittswert liegt bei 2,1 Prozent, wichtig sind die räumlichen Verteilungsmuster.

soziale Verhalten in der Schulzeit eingegangen. Anders als in vielen US-amerikanischen Publikationen werden diese Aspekte des Bildungsverhaltens nicht als Ursache für einen Schulabbruch (z. B. NATRIELLO G. 1986), sondern als Vorstufe zum *dropping out*, als ein erstes und zumeist sicheres Anzeichen für ein vorzeitiges Ende der Schullaufbahn angesehen.

2.2 Standardisierte Testergebnisse

Im Gegensatz zu einigen anderen Publikationen wird das Abschneiden der Schüler bei standardisierten Tests in dieser Arbeit als frühes Zeichen eines eventuellen Schulabbruchs gewertet und damit nicht zu seinen Einflussfaktoren gezählt, sondern zu den Merkmalen des Bildungsverhaltens (vgl. z. B. EKSTROM R. B. et al. 1988, 116). Schlechte Leistungen in der Schule erweisen sich in den meisten Fällen als Vorläufer eines vorzeitigen Endes der Schullaufbahn und betreffen daher in der Regel die gleichen Personengruppen. Wie bei der Betrachtung der *Dropout*-Quoten liegen deshalb *Hispanics* und *African Americans* – als Gruppe – stets weit unter dem Durchschnitt, während die Testergebnisse der weißen und asiatischen Schüler überdurchschnittlich sind. Diese Unterschiede lassen sich bereits in den *elementary* und *middle schools* New Yorks nachweisen, von denen nur 30 (*elementary schools*) bzw. 23 Prozent (*middle schools*) die von den USA als Standardwerte ermessenen Leistungsresultate vorweisen können; USA-weit erreichen 71 bzw. 57 Prozent der öffentlichen Schulen diese Richtwerte (GOODNOUGH A., *The New York Times*, March 15, 2001). Bereits diese nationalen Vergleichswerte offenbaren die teils katastrophale Situation der New Yorker öffentlichen Schulen.

Angemerkt sei an dieser Stelle, dass nicht ausschließlich schlechte Noten zum Schulabbruch führen und die *Dropout*-Quoten nicht zwangsläufig gleichzusetzen sind mit der Verteilung schlechter Schülerleistungen. Bestimmte Ausnahmefälle können einen Schulabbruch auch ohne vorherige Leistungsschwächen bewirken. Jugendliche können auch wegen groben disziplinarischen Fehlverhaltens von der Schule verwiesen werden, sie können ein alternatives Schulbildungsprogramm beginnen und damit aus der Schulstatistik verschwinden,³⁵ ebenso kann ein Schüler für den regulären Schulbesuch zu alt geworden sein,³⁶ es kann ein familiärer Schicksalsschlag vorliegen, bei vielen Mädchen führt darüber hinaus eine Schwangerschaft zum vorzeitigen Schulende (vgl. Kap. 3.2), und in seltenen Fällen wird eine Ausbildung begonnen, der Militärdienst aufgenommen oder es erfolgt eine Einweisung in eine Justizvollzugs- oder psychiatrische Anstalt (vgl. FINE M. 1991, 63). Nichtsdestotrotz bleiben Testergebnisse ein enger Verwandter von *Dropout*-Quoten und ein prägnanter Indikator für das Bildungsverhalten. Sie zeigen deutlich, ob Disparitäten zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen in einer Gesellschaft bestehen.

Räumlich ergeben sich ebenfalls sehr ähnliche Muster wie bei den *Dropouts*. Distrikte, in denen die Anteile der Minderheiten *African Americans* und *Hispanics* hoch sind, zeigen schwache Erfolgsquoten auf, Distrikte mit hohen Anteilen weißer und asiatischer Schüler weisen relativ hohe Erfolgsquoten auf, wobei natürlich mögliche Schwankungen zwischen einzelnen Schulen zu berücksichtigen sind. Besonders gute Ergebnisse zeigen beispielsweise die Distrikte 26 in Queens und 2 in Manhattan auf. Stark unterdurchschnittliche Leistungen weisen die Distrikte 5 in Harlem und 9 in der Southeast Bronx auf (Abb. 11 und Abb. 10) (vgl. auch RAVITCH D. & VITERITTI J. P. 2000, 3).

³⁵ Mit 17 Jahren darf man eine Schule auch "auf Wunsch" verlassen.

³⁶ Der Besuch einer regulären High School ist bis zum Alter von 21 Jahren gestattet.

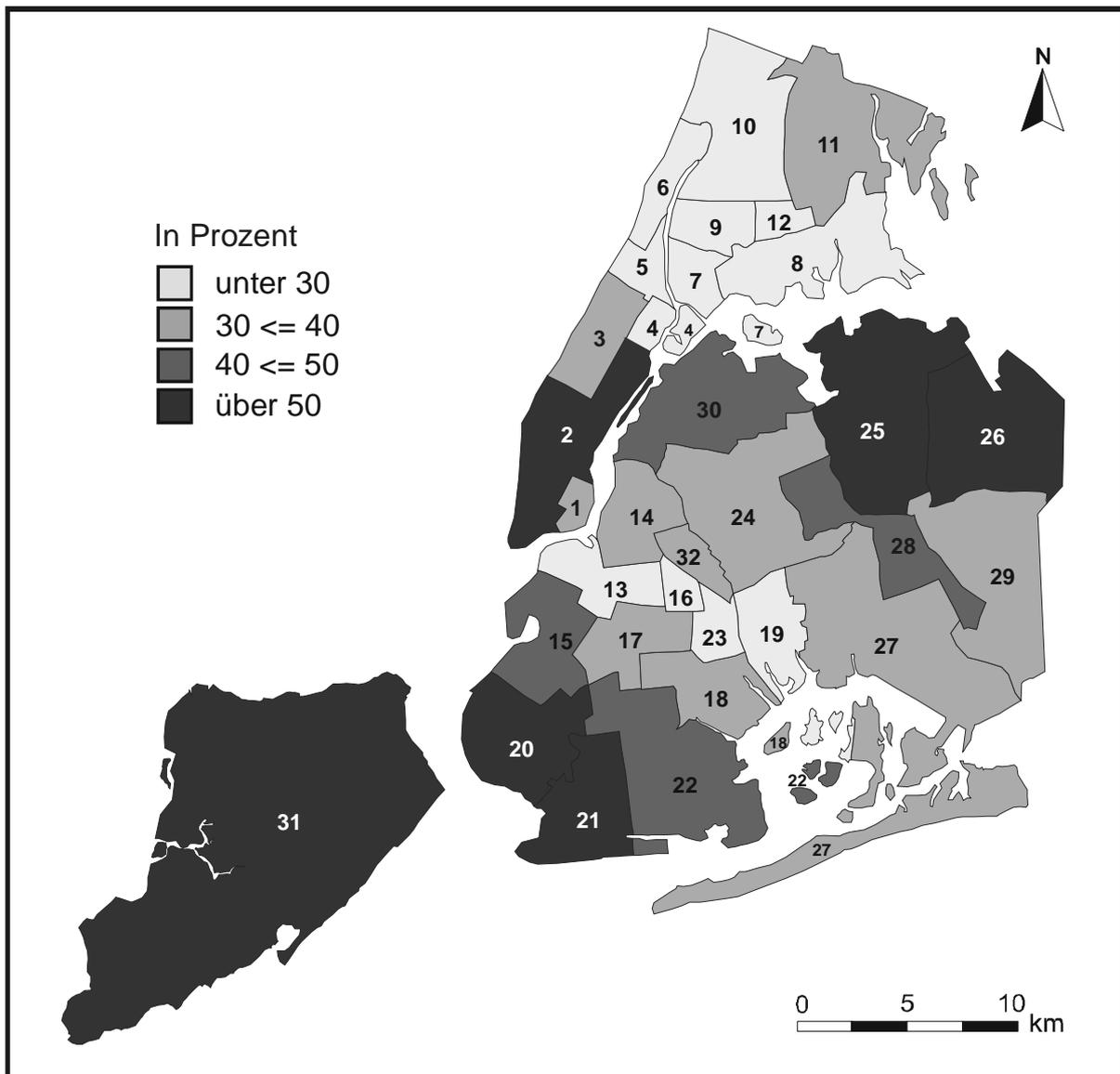


Abb. 10: Erfolgsquoten der Schüler öffentlicher Schulen in New York City an bundesstaatlichen Englisch- (ELA) und Mathematiktests, Klassenstufen 1-8 (= elementary und middle schools), nach Schuldistrikten, 2001 (Quelle: DOMANICO R. 2002; eigener Entwurf)³⁷

Die räumlichen Disparitäten führten sogar dazu, dass 14 Schuldistrikte als "Todeszonen der Bildung" (*educational dead zones*) bezeichnet wurden. So seien die Distrikte 23, 19, 12, 7, 5, 9, und 85³⁸, in denen weder im Englisch- noch im Mathematiktest eine Erfolgsquote von 30 Prozent erreicht wird, sowie die Distrikte 17, 13, 8, 4, 6, 10 und 16, in denen weniger als 30 Prozent der Schüler den staatlichen Mathematiktest bestehen, für die Ausbildung eines Kindes nicht zumutbar (vgl. Abb. 11 und Abb. 10).

Teilt man die Leistungen der 960 *elementary* und *middle schools*, die dieser Erhebung zugrunde liegen, in verschiedene Erfolgskohorten auf, wird deutlich, dass an mehr als zwei Dritteln (661) aller öffentlichen Schulen New Yorks weniger als 50 Prozent der Schüler die bundesstaatlichen Tests bestehen (hier am Beispiel des *English Language Arts-Tests, ELA*).

³⁷ Anmerkung: Die Abweichungen zwischen den Erfolgsquoten in den Englisch- und Mathematiktests betragen in keinem Distrikt mehr als 10 Prozent (vgl. Abb. 11).

³⁸ Der Schuldistrikt 85 ist keine räumliche Einheit, sondern eine Sonderkategorie von (Problem-) Schulen, die direkt der Verantwortung des Schulkanzlers unterstellt sind.

Ein Drittel der Schulen (345) weist sogar eine Erfolgsquote im Englischtest von unter 30 Prozent auf (vgl. Abb. 12). Die meisten dieser Schulen werden von schwarzen und hispanischen Schulkindern aus einkommensschwachen Familien besucht (DOMANICO R. 2002).

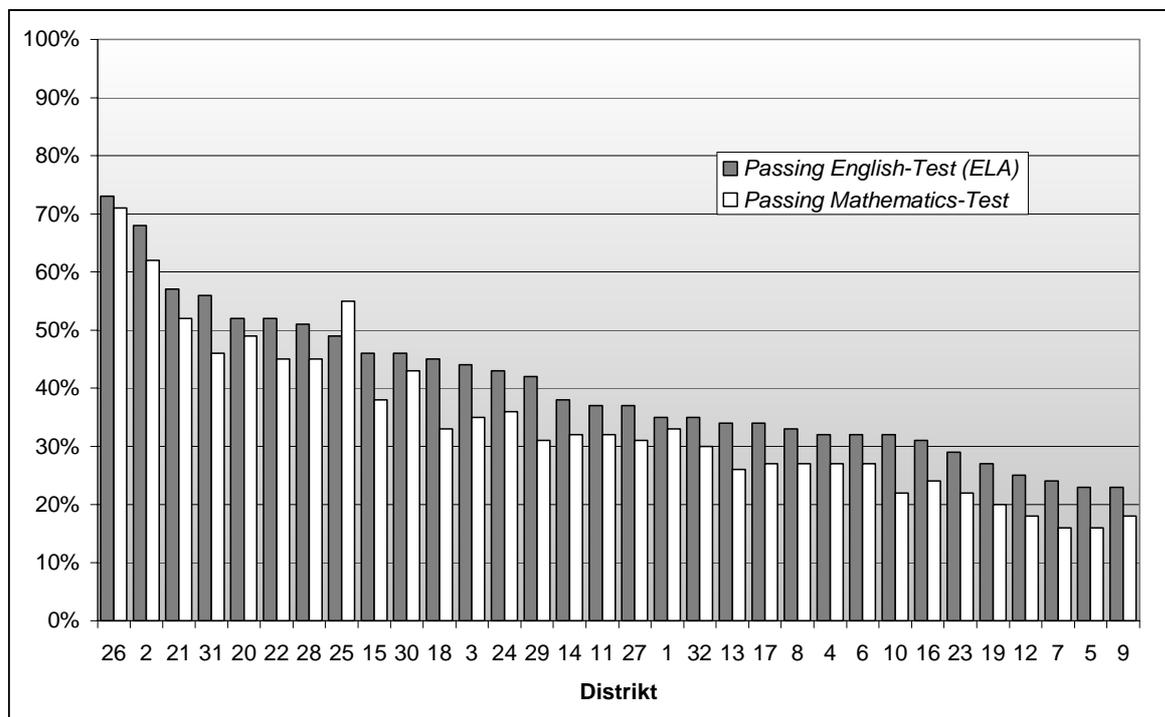


Abb. 11: Erfolgsquoten der Schüler öffentlicher Schulen in New York City an bundesstaatlichen Englisch- (ELA) und Mathematiktests, Klassenstufen 1-8 (= elementary und middle schools), nach Schuldistrikten, 2001 (Quelle: DOMANICO R. 2002)

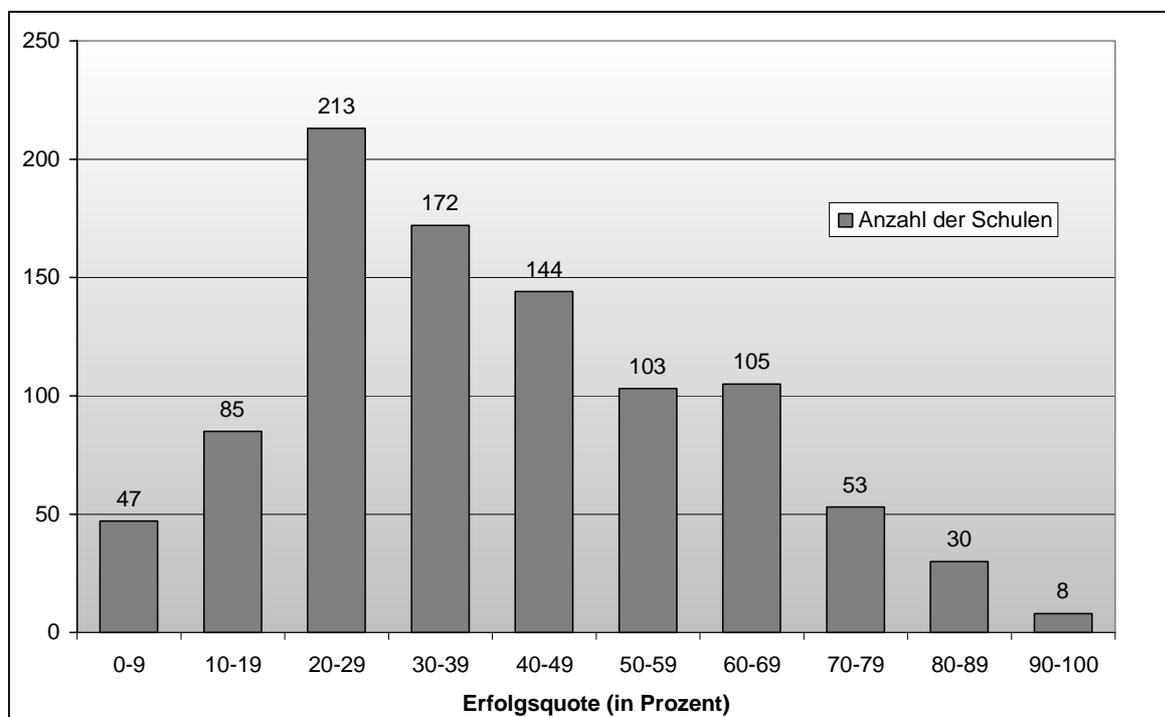


Abb. 12: Verteilung der öffentlichen Schulen in New York City nach Erfolgsquoten an bundesstaatlichen Englischtests (ELA) (nur elementary und middle schools), 2001 (Quelle: DOMANICO R. 2002; Entwurf mit eigenen Ergänzungen)

2.3 Sonstige Indikatoren

Ein weiterer Indikator für das räumlich unterschiedlich verteilte Bildungsverhalten der Schulkinder in New York City ist der Anteil der Personen, die dazu aufgerufen werden, Sonderunterricht während der Sommerferien zu nehmen (vgl. auch Kap. 4.6). Wiederum betrifft es vor allem die Schuldistrikte, in denen hohe Anteile schwarzer und hispanischer Schüler beheimatet sind.

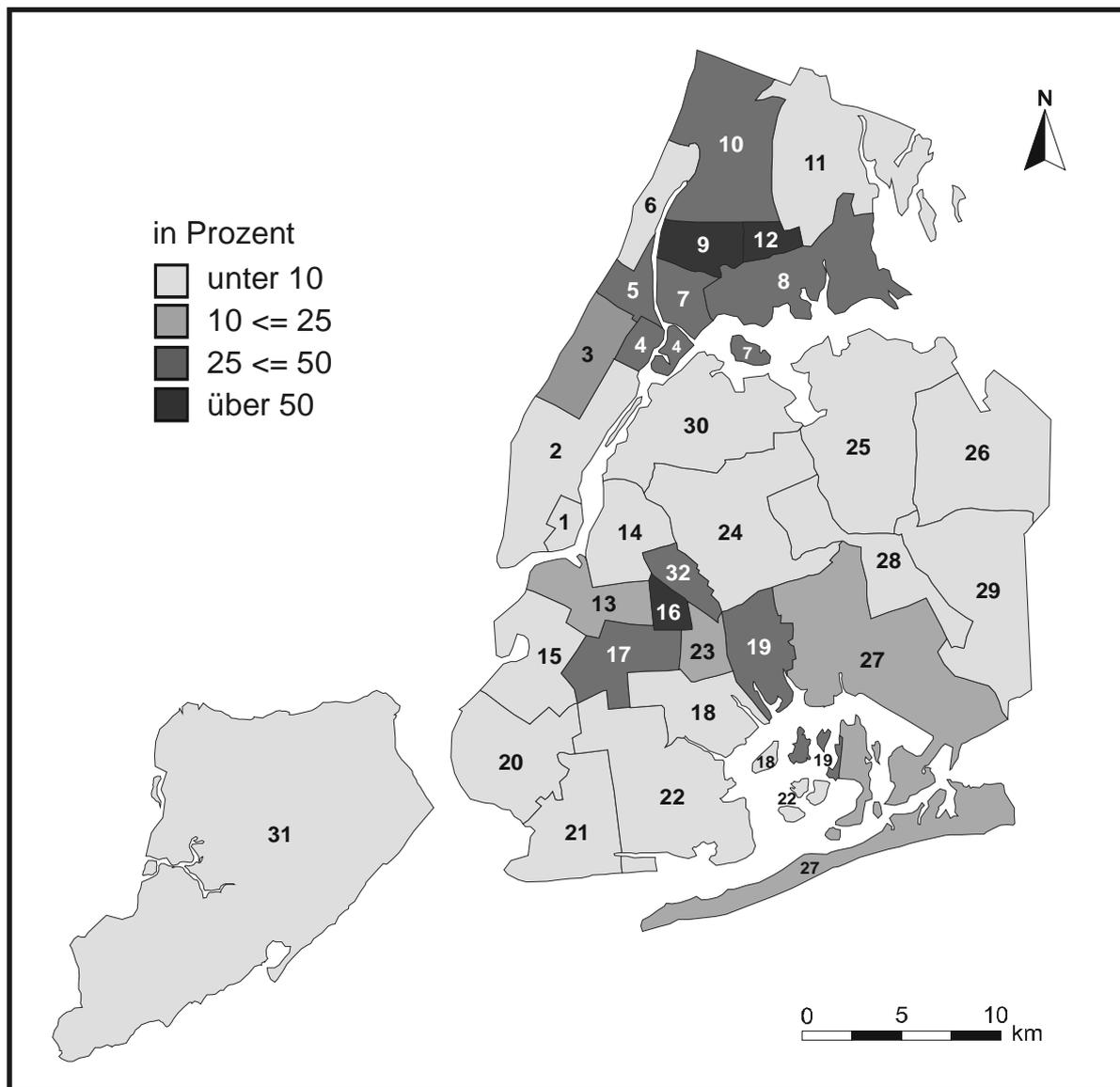


Abb. 13: Anteil der Schulen, in denen 30 % oder mehr der Schüler zum Sommerunterricht einberufen wurden, nach Schuldistrikten, 2000 (Quelle: Board of Education of the City of New York: NYC SCHOOLWATCH, 4, 2, 2000; eigener Entwurf)

Die Kategorie "Auffälliges Schulverhalten" einzuordnen fällt schwer. Einerseits ist *delinquency behavior* selbst Ausdruck des Bildungsverhaltens, andererseits kann es den Abbruch eines Schulbesuchs beschleunigen und damit zu den Ursachen des *dropping out* gezählt werden. Anders als in den meisten anderen Publikationen über Ursachen des *dropping out* (z. B. EKSTROM R. B. et al. 1988) soll in dieser Arbeit auch das "auffällige Verhalten" eines Schülers (gekennzeichnet beispielsweise durch häufige Abwesenheit vom Unterricht, Drogenmissbrauch, kriminelles Verhalten, Lernverweigerung, etc.) als Ausdruck und Teil des Bildungsverhaltens betrachtet werden und nicht als Ursache für das Abbrechen des

Schulbesuchs. Ein "auffälliges Verhalten" in der Schule sind erste Vorzeichen oder Ankündigungen eines Schulabbruchs. Es kann zwar einen Schulabbruch beschleunigen, es verursacht es aber in der Regel nicht, sondern ist Bestandteil des Bildungsverhaltens. *Delinquency behavior* und *dropping out* folgen meist aufeinander und haben ähnliche, wenn nicht gleiche Ursachen. In einer Großstadt wie New York hat die Betrachtung solcher sozialen Erscheinungen eine besondere Relevanz, da die hohe Anonymität, die hohe kulturelle Vielfalt, die ökonomische Last der Stadt, städtischer Verfall und weiteres mehr soziale Probleme schneller entstehen und hervorrufen lassen.³⁹

Präzise Zahlen zu finden fällt schwer, in allen Studien wird jedoch festgehalten, dass *Dropouts* mit Disziplinproblemen, Suspendierungen und Schuleschwänzen zu kämpfen hatten (z. B. EKSTROM R. B. et al. 1988, 117). Besonders stark betroffen ist die Minderheit *African Americans*: "On average, African Americans had higher rates of unexcused absences and tardiness than White students. African Americans appeared to be disciplined for behavioral problems with greater frequency than White students since a higher percentage of African Americans than Whites were sent to the principal's office for misbehaving" (Schuljahr 1993/94, gesamte USA) (NETTLES M. T. & PERNA L. W. 1997a, 59). Für *Hispanics* liegen weniger detaillierte Daten vor, die Verhaltensmuster gleichen jedoch denen der *African Americans*; sie werden überproportional häufig vom Unterricht ausgeschlossen oder von der Schule suspendiert (THOMAS C. 1983, 75).

Ebenfalls ein Indikator für das Bildungsverhalten sind Übertrittsraten von einer Schulform oder Bildungseinrichtung zur nächsten (vgl. SCHORB O. & SCHMIDBAUER M. 1969) und Schulbesuchsquoten von Sekundarschulen. In der vorliegenden Arbeit wurden die Schulbesuchsquoten von High Schools und Colleges getrennt nach ethnischen Gruppen ermittelt und miteinander verglichen. Je weiter sie auseinander liegen, desto geringer ist der Anteil der Personen, der nach der High School in eine weiterführende Bildungseinrichtung gewechselt ist. Zum Erhalt vergleichbarer Werte wurden die prozentualen Anteile der verschiedenen ethnischen Bevölkerungsgruppen an Schülern von *elementary schools* und High Schools sowie Studenten an Colleges aus dem Jahre 1990 verwendet (vgl. Abb. 14). Wenngleich dadurch nicht die tatsächlichen Werte der Personenanteile, die nach der High School ein Studium aufgenommen haben, ermittelt werden können, da Mobilitätskriterien, also ein Wegzug von New Yorker Schülern nach ihrem High-School-Abschluss aus der Stadt und ein Zuzug von Studenten in die Stadt, außer Acht gelassen werden, macht bereits diese gesamtstädtische Betrachtungsweise die Disparitäten zwischen den einzelnen Ethnien sehr deutlich.

Bei ähnlichen Übertrittsraten der weißen, asiatischen, schwarzen und hispanischen New Yorker Schüler von High Schools in Colleges müssten die Anteile der Schüler und die der Studenten in etwa gleich hoch sein. In allen Stadtbezirken ist jedoch ein Abfall der Studentenraten bei den *African Americans* und *Hispanics* und ein Anstieg bei den *Whites* und *Asian Americans* zu verzeichnen. Die verglichen mit den Anteilen an Schülern hohen Werte von Studenten bei den *Whites* und *Asian Americans* sind also auf einen Rückgang der Anteile von *African Americans* und *Hispanics* zurückzuführen. Waren 1990 von allen Schülern in New York nur 38,6 Prozent Weiße, stellte diese Bevölkerungsgruppe mit 49,9 Prozent rund die Hälfte aller Collegestudenten. Ein ähnliches "Wachstum" weisen die *Asian Americans* auf, die 7,1 Prozent der Schüler, aber ein Zehntel (9,9 %) aller Studenten stellen. Umgekehrt verhält es sich bei den *African Americans* und *Hispanics*, deren Anteile bei den Schülern jeweils größer sind als bei den Studenten. Besonders gravierend ist dieser Abfall bei den

³⁹ Vgl. hierzu insbesondere die Erkenntnisse aus der Stadtgeographie (z. B. KNOX P. L. & MARSTON S. A. 2001, 565ff).

Hispanics, die rund ein Drittel aller Schüler (32,6 %), aber nur etwa ein Zehntel (10,8 %) aller Collegestudenten ausmachen. Bei den *African Americans* sinken die Anteile von 36,8 Prozent um fast sieben Prozentpunkte auf 29,9 Prozent ab. An dieser Stelle sei hinzugefügt, dass auch der Studienabbruch unter hispanischen und schwarzen Studenten besonders ausgeprägt ist. Die Beobachtungen im Bildungsverhalten setzen sich über den Schulbesuch hinaus fort und verbinden sich mit großen Schwierigkeiten bei der Zulassung zu einem Studium, langen Wartezeiten und hohen Abbrecherquoten (THOMAS C. 1983, 74f).

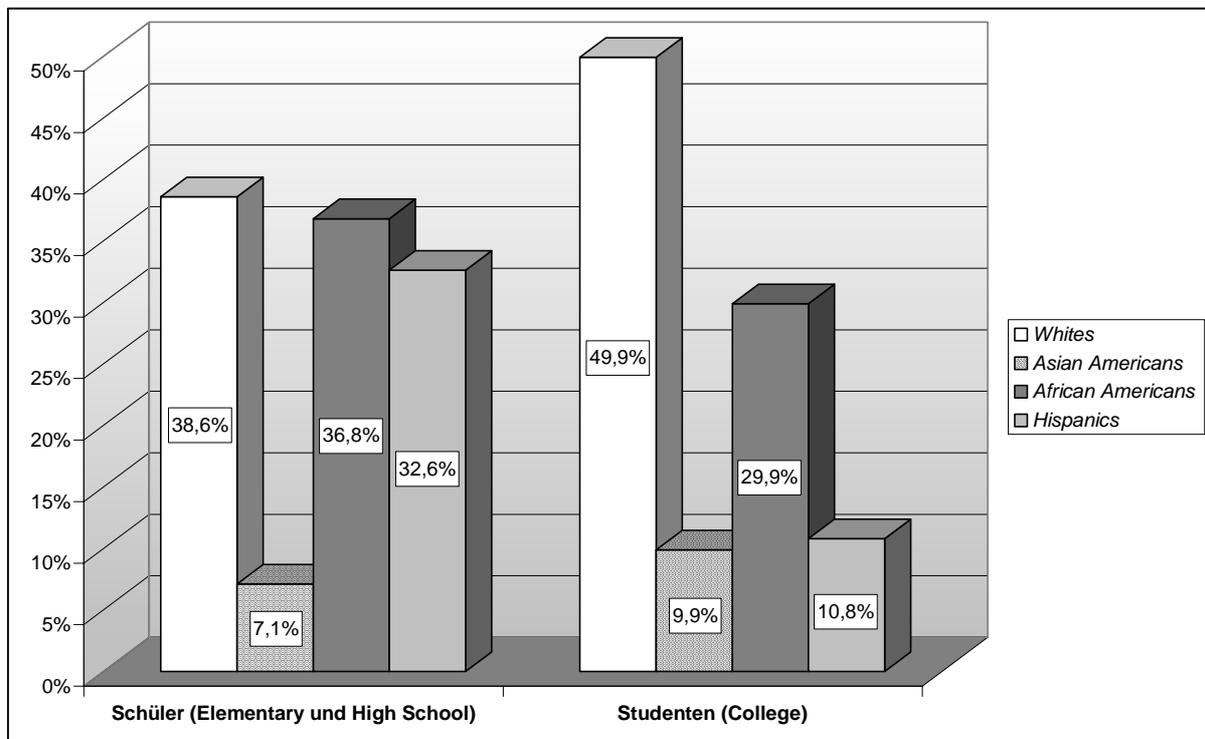


Abb. 14: Anteil ausgewählter ethnischer Bevölkerungsgruppen an Schülern und Collegestudenten in New York City, 1990 (öffentliche und private Einrichtungen) (Datenquelle: GEOLYTICS 1996-1998; eigener Entwurf)

Abschließend sei erwähnt, dass eine Betrachtung der Tätigkeiten, die Jugendliche während eines Tages, einer Woche oder eines Monats vollbringen, ebenfalls Aussagen über das Bildungsverhalten zulässt. Womit Jugendliche ihre Zeit verbringen ist abhängig von ethnischen, familiären, sozioökonomischen, sozialräumlichen und kulturellen Faktoren sowie von ihrem Geschlecht (vgl. D'AMICO R. 1984). Eine genaue Betrachtung der Einflussfaktoren auf das Bildungsverhalten ist Inhalt des folgenden Kapitels.

3 Einflussfaktoren auf das Bildungsverhalten eines Schulkindes⁴⁰

3.1 Übersicht

Das Bildungsverhalten eines Kindes wird von einer Fülle von Faktoren bestimmt, die bei jedem Individuum unterschiedlich ausgeprägt sein können und wissenschaftlich verschieden gut erforscht sind. Faktoren wie beispielsweise die sozioökonomische Stellung der Eltern werden seit mehreren Jahrzehnten mit den Schulleistungen eines Kindes in Verbindung gebracht. Andere, wie der Einfluss des Kulturkreises, aus dem ein Kind stammt, sind neueren Forschungsrichtungen zuzuordnen; die genauen Zusammenhänge sind hier noch nicht ausreichend geklärt. Gemeinsam ergeben sie ein komplexes Gebilde, das die Identifizierung und Gewichtung einzelner Gründe für das vorzeitige Ausscheiden eines Jugendlichen aus der Schullaufbahn zu einer schwierigen Aufgabe macht. Nicht alle Faktoren wirken zudem unter allen politischen, sozioökonomischen und infrastrukturellen Rahmenbedingungen in gleicher Weise (MEUSBURGER P. 1998, 273). So kann es zu zeit-räumlichen Schwankungen kommen.

Die Ursachen und Zusammenhänge der Bildungsdisparitäten in New York wurden bisher v. a. von S. M. BARRO (1987), R. B. EKSTROM et al. (1988), M. FINE (1991), E. MESSOW (1999), G. NATRIELLO (1986), J. U. OGBU (1978) und R. WAGGONER (1991) dargestellt. In der entsprechenden Gesamtliteratur der US-amerikanischen Sozialwissenschaften ist schnell die Bildung zweier Fraktionen zu erkennen. Eine, die den Schulen nur einen ganz geringen Anteil an Einfluss zuteilt (rund 10 bis 25 Prozent) und die Faktoren außerhalb der Schule sucht, vor allem in den Familien der Schulkinder (z. B. COLEMAN J. S. et al. 1966, ENTWISTLE et al. 1997). Und eine, die stärker die Schulen für die mangelnden Ergebnisse der Schüler verantwortlich macht. Sie hat seit den 1980er einen starken Aufschwung erlebt (vgl. BRINT S. 2001). In der vorliegenden Arbeit soll von einer derartigen Abgrenzung Abstand genommen und die Linie der Publikationen verfolgt werden, die beide Elemente – Faktoren außerhalb und innerhalb des Schulsystems – gleichermaßen berücksichtigt (z. B. BARRO S. M. 1987; MEUSBURGER P. 1998, 273ff). In dieser Vorgehensweise liegt generell die Stärke der Bildungsgeographie, die seit ihren Anfängen in den 1960er Jahren auf die Vielschichtigkeit der Einflussfaktoren auf das Bildungsverhalten aufmerksam macht und vor monokausalen Erklärungsversuchen warnt: "Auf die Frage nach den Ursachen dieser Unterschiedlichkeit gibt es keine einfache, einen Faktor allein verantwortlich machende Antwort" (EDDING F. 1963, 346). Stattdessen wird eine Kette von Faktoren gesucht, die die räumlichen Disparitäten möglichst umfassend und präzise erklären kann (vgl. GEIPEL R. 1976; GAMERITH W. 2002). Die einzelnen Faktoren werden in der Analyse mehr oder weniger gleichberechtigt behandelt, zusammengefügt und in ihren räumlichen Kontext gestellt; d. h. in welchen Räumen treten welche Faktoren auf, welche treten besonders gehäuft auf und wo und wann beeinflussen sie maßgeblich das Bildungsverhalten eines Schulkindes oder einer ganzen Schülergruppe? Der geographische Ansatz ist gerade darum bemüht, das breite Geflecht an Einflussfaktoren aufzudecken und auf Wechselwirkungen aufmerksam zu machen. Letztlich können die tatsächlichen Einflussfaktoren auf das Bildungsverhalten eines Schulkindes zwar nur am Individuum festgemacht werden. Zudem unterliegt die Signifikanz

⁴⁰ Vgl. auch hierzu P. MEUSBURGER (1998, 273ff). In der vorliegenden Arbeit werden jedoch nur Faktoren behandelt, die für die Schulkinder in New York City besonders relevant sind.

einiger Faktoren zeitlichen, umweltbedingten und wirtschaftlichen Schwankungen (z. B. Boom- und Rezessionsphasen der Wirtschaft), so dass sie nicht immer gleich bedeutend sein müssen. In den meisten Fällen wird das Bildungsverhalten jedoch von mehreren schulinternen und schulexternen Faktoren beeinflusst, so dass ein Netz aus verschiedenen Faktoren entsteht, das in seiner konzentrierten Wirkung entweder positiven oder negativen Einfluss auf das Bildungsverhalten ausüben kann. Hierbei spielt der Raum eine entscheidende Rolle. Beim Thema *Dropouts* handelt es sich beispielsweise um Konzentrationen von Faktoren, die sozialräumlich beeinflusst sind, sich räumlich äußern und eine Negativspirale in Gang setzten, in der die Einflussfaktoren nach Art eines Teufelskreises aufeinander abfolgen und miteinander in Wechselwirkung treten (vgl. EKSTROM R. B. et al. 1988, 127; NATRIELLO G. 1986 und STEVENSON R. B. & ELLSWORTH J. 1993, 264).

Die (statistische) Auswertung und Gewichtung der einzelnen Faktoren ist äußerst vielschichtig. Die folgende Abbildung soll einen kurzen Überblick über die Einflussfaktoren auf das Bildungsverhalten eines Kindes geben, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Zudem wird darauf hingewiesen, dass Querverbindungen und Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Faktoren zugunsten einer übersichtlichen Darstellung ausgelassen wurden. Im allgemeinen können die Einflussfaktoren auf das Bildungsverhalten eines Kindes wie folgt zusammengefasst werden:

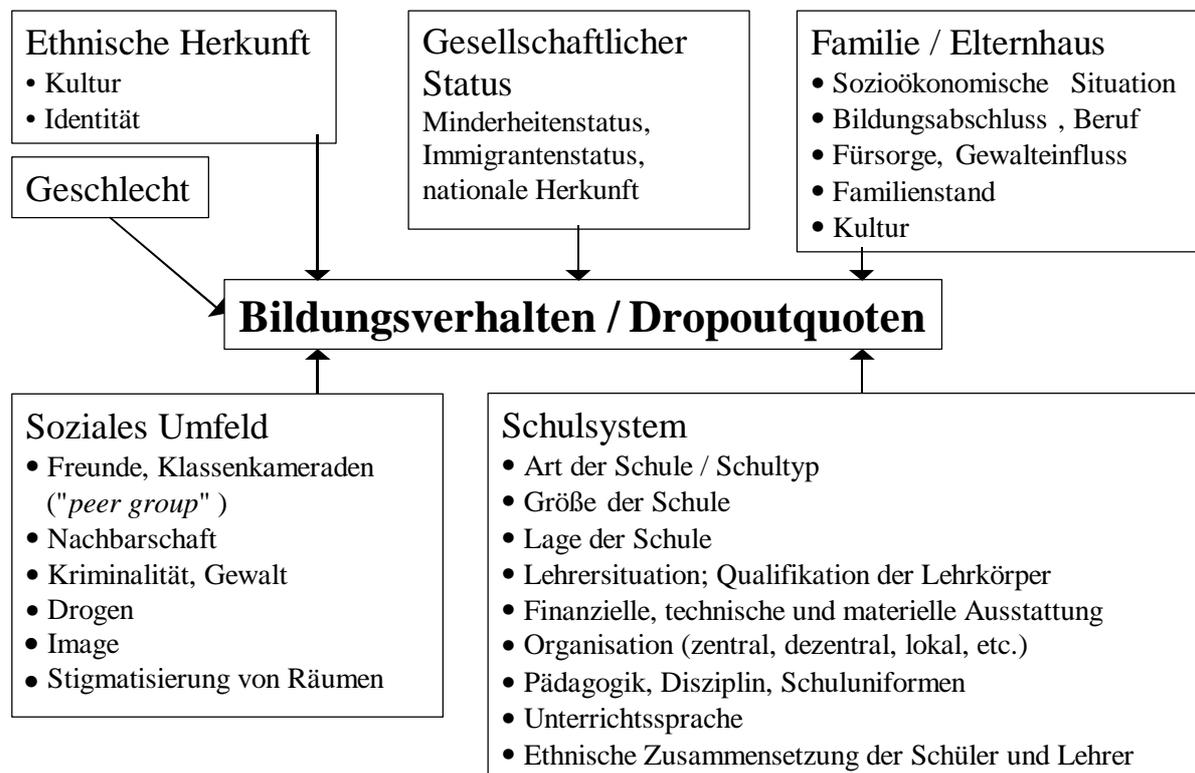


Abb. 15: Schematische Übersicht von Einflussfaktoren auf das Bildungsverhalten eines Kindes

Wie aus Abb. 15 ersichtlich wird, hängt das Bildungsverhalten eines Kindes von einer Fülle von Faktoren ab, die die komplette Umwelt⁴¹ eines Menschen umfassen und im einzelnen nur schwer zu gewichten sind. Welche Faktoren maßgeblich über den Schulerfolg eines Kindes entscheiden, kann jeweils nur im Einzelfall beurteilt werden. Verständlich wird jedoch, wie eine Agglomeration bestimmter Faktoren (wie z. B. niedriges Einkommen der Eltern, hohe

⁴¹ Die Erweiterung der Umwelt um ihre "unsichtbaren", sozialen Komponenten wurde stark vorangetrieben durch die Forschungen der *behavioral geography* (vgl. GOLLEDGE R. G. 2001).

Kriminalitätsrate, geringe Wertschätzung formaler Bildungsabschlüsse, schlecht ausgestattete Schulen usw.) zu einer Art Teufelskreis und damit zu einer höheren Wahrscheinlichkeit eines Schulabbruchs führen können (vgl. Abb. 35 in Kap. 3.8). Wie noch zu sehen sein wird, ist in diesem Prozess stets eine räumliche Konzentration mit inbegriffen. Das Schulsystem stellt in diesem Schema zwar nur eine von vielen Einflussgrößen dar, es besitzt neben seinem Umfang und seiner Komplexität aber vor allem eine Besonderheit: es ist der einzige Faktor, der von öffentlich-rechtlicher Seite Möglichkeiten zur direkten Einflussnahme gibt und durch die Rechte und Pflichten des Staates auch gebietet und fordert (vgl. Kap. 4).

Besondere Aufmerksamkeit wird in dieser Arbeit der Frage geschenkt, weshalb Kinder verschiedener ethnischer Kategorien innerhalb ihrer Gruppe relativ einheitliche, im Vergleich zu anderen Gruppen aber sehr unterschiedliche Muster in ihrem Bildungsverhalten aufweisen. Sind die Ursachen rein sozioökonomischer Natur? Gibt es kulturelle oder gar genetische Unterschiede, die für die Disparitäten mit verantwortlich sind? Und welche Bedingungen finden die einzelnen Gruppen in den Schulen vor? Diesen und anderen Fragen wird in der amerikanischen sozialwissenschaftlichen Literatur seit vielen Jahren große Aufmerksamkeit gewidmet. Sie führten zu einer dauerhaften Diskussion zwischen Pädagogen, Erziehungswissenschaftlern, Soziologen und Politikern, die bis heute eine Fülle von Reformvorschlägen mit sich bringt. Trotz der zahlreichen Studien und Theorien, die im Laufe der Zeit entstanden sind, herrscht aber alles andere als Einigkeit über die Ursachen der Diskrepanzen im Bildungsverhalten amerikanischer Schulkinder. Zu komplex und schwierig zu diagnostizieren sind die Probleme, als dass man sie auf wenige Nenner bringen und mit Patentrezepten lösen könnte (vgl. auch BANKS J. A. 1997). Die nächsten Abschnitte sollen den derzeitigen Stand der Forschung wiedergeben, angereichert mit eigenen statistischen Auswertungen und Überlegungen, sowie erweitert um die geographische Komponente, den Raum, mit den Ansätzen der (vorwiegend deutschsprachigen) Bildungsgeographie, die in Europa seit Mitte der 1960er Jahre in die regionale Bildungsplanung einbezogen wurden und diese zeitweise sogar dominiert haben. Denn eine Frage vermisst der Bildungsgeograph in den allermeisten Studien und Debatten über Disparitäten im Bildungs- und Schulwesen der USA: Inwiefern handelt es sich bei den vorliegenden Mustern um eine räumliche Akkumulation und Wechselwirkung von Faktoren, die das Bildungsverhalten in eine bestimmte Richtung lenken (vgl. auch GAMERITH W. 2002)?

3.2 Geschlecht

In den vorliegenden Studien über das Bildungsverhalten der New Yorker High-School-Schüler (z. B. BARRO S. M. 1987; BOARD OF EDUCATION OF THE CITY OF NEW YORK 1997) ist die *Dropout*-Quote bei Frauen durchgehend geringer als bei Männern.⁴² Dementsprechend liegt die Abschlussrate im öffentlichen Schulwesen New Yorks nach vier Jahren High-School-Besuch unter Schülerinnen um fast zehn Prozentpunkte höher als bei Schülern.

⁴² Dies entspricht den allgemeinen Ergebnissen von Studien über das Bildungsverhalten mit einem Vergleich zwischen Männern und Frauen.

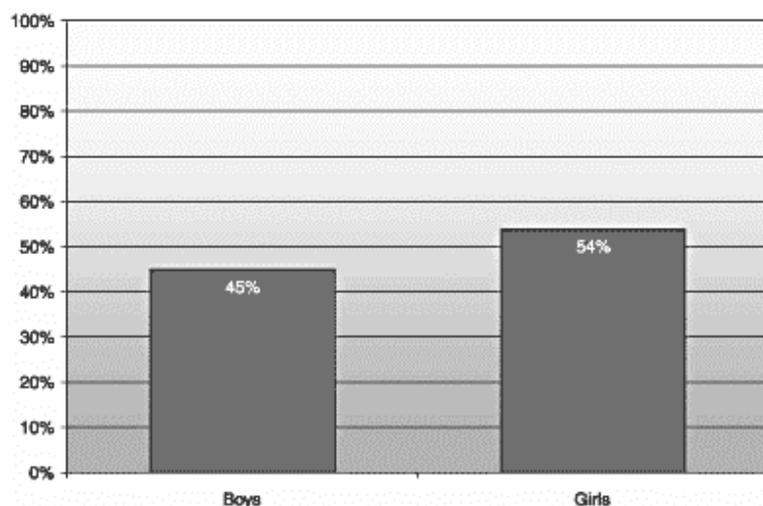


Abb. 16: Abschlussrate an öffentlichen High Schools in New York City nach 4 Jahren Schulbesuch, nach Geschlecht, 2000 (Quelle: DOMANICO R. 2002)

Die Gründe für das unterschiedliche Bildungsverhalten zwischen Männern und Frauen sind vielfältig und noch nicht in all ihren Facetten erforscht. Sie sollen auch nicht zentraler Gegenstand dieser Arbeit sein – sie herauszuarbeiten wäre ohnehin eine eigene Studie wert. Hier soll lediglich darauf hingewiesen werden, dass sich das Bildungsverhalten zwischen männlichen und weiblichen Schülern eines Schulsystems durchaus deutlich unterscheidet und welches die wichtigsten erforschten Ursachen hierfür sind. Während also viele Faktoren des Bildungsverhaltens auf beide Geschlechter (gleichermaßen) zutreffen, gibt es einige Ursachen für den Schulabbruch, die sich zwischen Männern und Frauen grundlegend unterscheiden (vgl. SHAKESHAFT C. 1993). Schülerinnen verlassen beispielsweise häufiger die Schule aus familiären Gründen als männliche Schüler. In einer nationalen Studie in den USA aus den 1980er Jahren wurden unter Frauen Familiengründe in 37 Prozent der Fälle als Auslöser für einen Schulabbruch ermittelt, unter Männern hingegen nur zu 5 Prozent (vgl. EKSTROM R. et al. 1986). Hierbei ist eine gewisse "Kulturabhängigkeit" erkennbar, d. h. wenn beispielsweise in einem Kulturkreis Frauen stark in Familienpflichten eingebunden werden, sie den Haushalt mitführen und auf ihre Geschwister aufpassen müssen, oder aber die schulische Bildung der Frau als unwichtig erachtet wird, ist ein Anstieg der *Dropout*-Quoten festzustellen. Der Einfluss des Geschlechts auf das Bildungsverhalten ist daher in enger Verbindung mit ethnischer und kultureller, teilweise auch sozioökonomischer Herkunft zu sehen (vgl. CANEDY D., March 25, 2001, *The New York Times*; FINE M. 1991, 22; MEUSBURGER, P. 1998, 289).

Als Faktoren für einen starken Leistungsabfall in der Schule und ein vorzeitiges Ende des Schulbesuchs muss bei Frauen auch eine Schwangerschaft und bei beiden Geschlechtern die Geburt eines Kindes sowie eine Heirat im Schulalter genannt werden. Verständlicherweise sind weibliche Schüler von diesen Faktoren stärker betroffen als männliche, es gibt aber auch einige Fälle, in denen ein männlicher Schüler wegen einer Eheschließung oder seiner väterlichen Pflichten den Schulbesuch abbricht. Rund 50 Prozent der Schülerinnen in den USA, die Mütter geworden sind, brechen den Schulbesuch ab. Bei jungen Vätern beträgt die *Dropout*-Rate national rund 30 Prozent (vgl. FINE M. 1991, 22). Zwar existieren mehrere Projekte und Hilfsprogramme, die versuchen, den jungen Eltern zumindest zur Erlangung eines alternativen High-School-Abschlusses, z. B. dem *GED*, zu verhelfen, doch nur wenige nehmen diese Hilfe an oder haben genügend Zeit und Energie, um zu solch einem Abschluss

zu gelangen.⁴³ In den meisten Fällen führen die zeitlichen, finanziellen, sozialen und psychologischen Probleme zu einer völligen Beendigung der Schulausbildung (LICHTER D. T. 1996, 267). Die Schwangerschaft während der Schulzeit führt darüber hinaus nicht nur zum Schulabbruch, sondern (deswegen) auch zu einer höheren Wahrscheinlichkeit, arbeitslos zu werden (vgl. BORUS M. E. 1984, 6). Nicht ohne Grund lassen sich in New York zahlreiche Plakate in U-Bahnen, Bussen, Schulen usw. finden, die vor einer Schwangerschaft im Schulalter warnen oder staatliche Unterstützungsangebote anpreisen. Der Großteil aller schwangeren Teenager wird überdies zu einem allein erziehenden Elternteil, so dass die Betreuung des Kindes in der Regel auf einer einzelnen Person lastet. Andererseits muss hinzugefügt werden, dass eine Heirat im Teenageralter nur selten einen positiven Effekt auf das Bildungsverhalten ausübt; im Gegenteil, verheiratete Schüler, ob mit oder ohne Kind, weisen im Durchschnitt höhere *Dropout*-Quoten auf als unverheiratete (BORUS M. E. & CARPENTER S. A. 1984, 83).

Männliche Schüler sind wiederum allgemein anfälliger für Disziplinprobleme, sie gehören häufiger einer *peer group* an, in der Schulbildung als unwichtig oder lästig angesehen wird, und sie geraten schneller unter Druck, Geld verdienen zu müssen. Starke geschlechtsspezifische Unterschiede sind auch bei den beruflichen Wünschen und Absichten wahrnehmbar. Unabhängig von der sozialen Schicht, der Wohngegend oder der Schulart sind stets signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede erkennbar (JONES H. B. 1974, 75).

Eine Überlegung ist schließlich, ob ein Schulsystem möglicherweise eine Geschlechtergruppe mehr anspricht als die andere und ob bei Reformmaßnahmen dementsprechend Geschlechterunterschiede berücksichtigt werden müssten, ähnlich wie beispielsweise auf verschiedene ethnische, kulturelle und sprachliche eingegangen wird bzw. werden soll. Die Daten zeigen, dass Jungen und Mädchen in ein und demselben Schulsystem, inklusive seiner Pädagogik und Schulpläne, sehr unterschiedliche schulische Leistungen aufweisen. Neuere Unterrichtsmethoden gehen deshalb wieder darauf zurück, Schüler im Unterricht nach Geschlechtern zu trennen – zumindest im Teenageralter. Die Erfahrungen sind häufig gut, da man individueller auf die jeweilige Gruppe eingehen und den Unterricht "geschlechterspezifisch" gestalten kann. Es herrscht jedoch kein Grundkonsens über den Nutzen von geschlechtergetrenntem Unterricht (vgl. FAULSTICH-WIELAND H. 2001).

3.3 Sozioökonomischer Status und familiäres Milieu

Die Eltern bzw. das Elternhaus inklusive der Familie eines Kindes gelten seit vielen Jahrzehnten als eine der stärksten Einflussfaktoren auf das Bildungsverhalten überhaupt: "[R]esearchers found social class to be the finest predictor of who drops out of high school" hält beispielsweise FINE zusammenfassend und stellvertretend für eine ganze Reihe von soziologischen Studien fest (FINE 1991, 22; vgl. unten). Weiter fasst FINE die starke Verknüpfung und Folgekette zwischen sozioökonomischer und schulischer Benachteiligung wie folgt zusammen: "Students who begin with the greatest economic disadvantages receive the least enriching educations and end up with fewer, less valuable, and historically deflating diplomas." Auch WALTERS (2001) resümiert über die schulische Benachteiligung sozial benachteiligter Gruppen im 20. Jahrhundert in ähnlicher Weise: "Social inequality in

⁴³ In ihrem Roman "Push" erzählt SAPPHERE (1998) auf erschreckende und zugleich eindrucksvolle Weise von dem Leben eines New Yorker Mädchens, das mit 16 Jahren zum zweiten Mal schwanger wird und auf Grund dessen die reguläre High School verlassen muss. Das Erlangen eines alternativen Schulabschlusses (*GED*) wird jedoch zu einem zentralen Bestandteil ihres Lebens, denn es bedeutet "Normalität" und Schutz vor Ausgrenzung.

education is an enduring feature of the twentieth century. There have been changes in which social groups are advantaged and disadvantaged, but groups that are disadvantaged in the larger society are generally – though not always – disadvantaged with respect to educational achievement and attainment, if not with respect to educational opportunities" (WALTERS P. B. 2001, 14312f.). Bei der Ergebnispräsentation der PISA-Studie im Jahre 2001 wurde ebenfalls abermals die soziale Herkunft als wesentlicher Einflussfaktor für den Schulerfolg eines Kindes hervorgehoben.⁴⁴

Hierbei kommt vor allem die sozioökonomische Situation und die soziale Schicht der Eltern bzw. der Familie zum Tragen, gemessen gewöhnlich am Einkommen, am Beschäftigungsstatus, am Bildungsabschluss bzw. Ausbildungsniveau und am ausgeübten Beruf. Weitere Aspekte sind der Familienstand der Eltern, die Fürsorge, die einem Kind entgegen gebracht wird, die Ausübung von Gewalt, die ein Kind vielleicht zu ertragen hat, sowie der Kulturkreis, die gesellschaftliche Schicht und die Ethnie, der die Familie eines Kindes angehört. Insbesondere bestimmt das Elternhaus über den Stellenwert, die Bedeutung und das Ansehen von Bildung (vgl. z. B. CLARK R. M. 1983; EKSTROM R. B. et al. 1988 und MEUSBURGER P. 1998), was unter anderem damit zusammen hängt, dass die Leitbilder eines Kindes zum Großteil aus dem Familienkreis stammen. In einer telefonischen Erhebung der *Horatio Alger Association* im Mai 2001 gaben beispielsweise rund die Hälfte aller befragten Schulkinder Amerikas ein Familienmitglied als ihr persönliches Vorbild an (THE NEW YORK TIMES, August 8, 2001).

Die Frage nach den Zusammenhängen zwischen der sozialen Lage und den Bildungschancen eines Kindes wurde schon früh von der Soziologie aufgegriffen und in Deutschland durch PEISERT (1965; 1967) auch in einen räumlichen Kontext gestellt. In den USA entstanden spätestens mit den soziologischen Werken von RIESSMAN (1962), BEREITER & ENGLEMANN (1966), vor allem aber James S. COLEMAN (1966) in den 1960er Jahren zahlreiche Studien und Publikationen, die die Hauptfaktoren für das Bildungsverhalten eines Schülers außerhalb der Schule liegen sahen, nämlich im sozioökonomischen Status der Familien und sonstiger enger Kontaktpersonen. Räumliche Aspekte sind hier jedoch nicht zu finden. Mit der "*cultural deprivation theory*" entwickelten sie ein Modell, das die unterdurchschnittlichen Schulleistungen von Schülern unterer sozialer Schichten im sozialen und kulturellen Umfeld verankert. Faktoren wie Armut, fehlende familiäre Fürsorge und vaterlose Haushalte seien dafür verantwortlich, dass Kinder unterer sozialer Schichten "irreversible kognitive Defizite" erfahren und in ihren Schulleistungen hinter denen anderer Kinder zurückfallen. Ihre Veröffentlichungen führten überdies dazu, dass die Verantwortung für das Bildungsverhalten stärker auf das Individuum verlagert wurde (vgl. FALLON D. 2000, 5). Vielleicht mit Ausnahme des formalen Qualifikationsniveaus der Lehrer, das spätestens seit den 1970er Jahren unbestritten zu den ganz bedeutenden Einflussfaktoren zählt (vgl. Kap. 3.6.3.1)⁴⁵, haben die Ressourcen der Schulen, die Curricula, die Klassengröße, der Zustand der Schulgebäude und andere schulische Faktoren nach Ansicht von COLEMAN und anderen Soziologen nur einen geringen bis gar keinen Einfluss auf die Leistungen eines Schülers. Das schlechte Abschneiden der Minderheitengruppen bei Leistungstests sei daher nur in geringem Maße ein Zeichen für ein Versagen des Schulsystems. Allenfalls die Zusammensetzung und sozioökonomische Herkunft der Schüler habe einen Einfluss auf das Bildungsverhalten von

⁴⁴ In Deutschland sollen beispielsweise zwei Drittel der Leistungsunterschiede zwischen den Schülern auf familiäre Hintergründe zurückzuführen sein (SCHUBERT B. 2001b, 37).

⁴⁵ Explizit heben auch die Bildungsgeographen die Bedeutung der Lehrerqualifikation hervor und trennen sie von der schulischen Organisationsform (GAMERITH W. 2002; KRAMER C. 1993; MEUSBURGER P. 1998, 412ff; SCHMUDE J. 1988).

Minderheiten, weshalb die Ergebnisse von COLEMAN (1966) als zusätzlicher Anlass für Integrationsmaßnahmen genommen wurden (vgl. auch JENCKS C. 1992, 4 und SPRING J. H. 1990, 357f). Auch BORUS (1984) misst den familiären sozioökonomischen Faktoren die größte Bedeutung zu. Wie einige andere streitet er im gleichen Zuge ab, dass Faktoren wie Ethnizität oder kulturelle Unterschiede einen Einfluss auf das Bildungsverhalten ausüben. Denn nach seinen Ergebnissen zeigen Schüler ethnisch verschiedener Herkunft keine Differenzen in ihrem Bildungsverhalten auf, wenn ihre sozioökonomischen Ausprägungen gleich sind (BORUS M. E. 1984; BORUS M. E. & CARPENTER S. A. 1984, 102). Mittlerweile werden solche Ansichten in dieser Klarheit aber nur noch von einer Minderheit vertreten (vgl. Kap. 3.4). KELLAGHAN (2001) hält diesbezüglich beispielhaft für viele andere Wissenschaftlicher fest, dass die Rolle der Familie als Faktor für das Bildungsverhalten zwar eine zentrale ist, ihre Einflüsse aber nicht alleine ausschlaggebend und nicht stringent sind; beispielsweise verändert sich der Grad des Einflusses durch das Elternhaus mit dem Alter des Kindes.

Unabhängig von dieser qualitativen Diskussion nimmt der sozioökonomische Status einer Familie unbestreitbar Einfluss auf eine Vielzahl von Bildungschancen und Verhaltensmustern eines Kindes, die nachweislich, zumindest bis zu einem gewissen Grad, über die schulischen Leistungen mitbestimmen. Generell lassen sich durch die in diesem Abschnitt aufgeführten Publikationen folgende Aussagen festhalten: je höher der sozioökonomische Status der Familie ist, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit eines Schulabbruchs und desto höher sind die schulischen Leistungen. Kinder aus sozioökonomisch hoch einzustufenden Familien erfahren eine positive Prägung ihres Bildungsverhaltens, und insbesondere mit dem Ausbildungsniveau der Eltern und dem Einkommen in einem Haushalt steigen auch die schulischen Leistungen eines Kindes an – unabhängig von der ethnischen Gruppe (vgl. z. B. NETTLES M. T. & PERNA, L. W. 1997a, 2). Ein niedriges Ausbildungsniveau der Eltern, insbesondere der Mutter, ein geringes Einkommen, Arbeitslosigkeit, wenig Fürsorge und Interesse für die Schulbildung des Kindes, Gewalt, alleinige Erziehung durch nur einen Elternteil sowie niedrige Erwartungen an das Bildungsniveau haben hingegen negative Auswirkungen auf das Bildungsverhalten eines Kindes. Ist die Familie arm, wirken sich viele Geschwister ebenfalls verstärkt negativ auf die schulischen Leistungen aus (BORUS M. E. & CARPENTER S. A. 1984, 83; CLARK R. M. 1983; EKSTROM R. B. et al. 1988, 115f). Ebenso relevant wie die ökonomischen Voraussetzungen in einem Elternhaus ist das dortige soziale Milieu. Zahlreiche Studien heben hervor, wie wichtig die Unterstützung eines Schulkindes durch sein Elternhaus ist (z. B. ECCLES J. S. & HAROLD R. D. 1996). Nicht selten zeigt sich, dass mit einem hohen ökonomischen Niveau in einem Haushalt die Förderung des Kindes ansteigt (ALEXANDER K. L. & ENTWISLE D. R. 1996, 83) – nicht selten allerdings auch die Forderungen an das Kind. Zum Beispiel, wieviel Zeit sich ein Kind zu Hause für Schulaufgaben nimmt bzw. dazu von den Eltern aufgefordert wird. Es lässt sich beobachten, dass mit der Höhe des sozioökonomischen Status die Zeit, die ein Kind den Schulaufgaben widmet, steigt. Im Vergleich zu Kindern aus sozioökonomisch schwachen Haushalten, schauen Kinder aus höheren Schichten zudem weniger Fernsehen, lesen mehr und arbeiten, wenn sie einen Job haben, weniger (BORUS M. E. 1984, 9).⁴⁶ Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind die Vorschule (*nursery school, kindergarten*) besucht und damit einen frühzeitigen Kontakt mit schulischen Inhalten erfährt, korreliert hoch mit dem Familieneinkommen der Eltern. Das Aspirationsniveau der Schüler selbst ist gleichfalls vom sozioökonomischen Status ihrer Familien abhängig. Kinder aus sozioökonomisch niedrig einzustufenden Haushalten äußern beispielsweise seltener den Wunsch, (lange) auf eine

⁴⁶ Eine geringfügige Beschäftigung im High-School-Alter wirkt sich nicht negativ auf die Schulleistungen aus. Erst ab einer hohen Wochenstundenzahl lassen die schulischen Leistungen nachweislich nach (s. Kap. 3.7.2).

Hochschule gehen zu wollen als Kinder aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Index (BODE H. F. 1980, 260f; vgl. auch Tab. 11 in Kap. 3.6.5). Die Familienstruktur (geschiedene Elternpaare, Singlehaushalte, etc.) hat ebenfalls erheblichen Einfluss auf das schulische Verhalten eines Kindes. Im allgemeinen ist die *Dropout*-Rate unter Kindern, die mit alleinstehenden Eltern aufwachsen, höher.⁴⁷ Insbesondere das Aufwachsen in einem Singlehaushalt, das von einer berufstätigen oder von Sozialhilfe abhängigen Mutter geführt wird, wirkt sich negativ auf das Bildungsverhalten eines Kindes aus (BELLER A. H. & CHUNG S. S. 1992, 56f). Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die Zahl der Kinder mit allein erziehenden Eltern in den letzten Jahrzehnten stark angewachsen ist (z. B. ZILL N. 1996; LICHTER D. T. 1996, 266f). Ferner wirken sich familiäre Belastungen negativ auf "kognitive und sozial-emotionale Funktionen" aus und hemmen dadurch die schulische Entwicklung eines Kindes (LAUCHT M. et al. 2000).

Ein weiterer Zusammenhang besteht zwischen dem Einkommen einer Familie und der Qualität, teilweise auch der Quantität, an Nahrungsmitteln. Sie wirken sich auf die Konzentrations- und Leistungsfähigkeit eines Kindes aus und sind in sozioökonomisch besser gestellten Haushalten meist reichhaltiger und ausgewogener zusammengestellt als in armen Familien, in denen Kinder manchmal bereits bei ihrer Geburt geschwächt zur Welt kommen und Mangelerscheinungen aufgrund von schlechter Nahrung auftreten (NETTLES M. T. & PERNA L. W. 1997a, 1). Je niedriger der sozioökonomische Status einer Familie ist, desto schlechter ist die Ernährung und die Versorgung durch das Gesundheitswesen und umso höher sind die gesundheitlichen Beeinträchtigungen und die Sterblichkeitsrate, was insbesondere für den afro-amerikanischen Teil der US-amerikanischen Bevölkerung nachgewiesen werden konnte (POLEDNAK A. P. 1997). Die schlechteren Lebensumstände, von denen vor allem Minderheitengruppen betroffen sind, können sich als Benachteiligungen im Leistungspotenzial, Konzentrations- und Lernverhalten auswirken. In den USA versucht man diesem Problem durch sogenannte *food stamps* zu begegnen – Gutscheine, für die Kinder aus armen Familien eine kostenlose Mahlzeit an ihrer High School erhalten. Die Gelder reichen jedoch nicht für alle Kinder aus. Im Schuljahr 1998/99 stammten rund 442.000 Schüler des öffentlichen Schulsystems New Yorks (ca. 40 Prozent aller Schüler) aus Familien, die finanzielle Beihilfen aus öffentlicher Hand erhalten (HARTOCOLLIS A., *The New York Times*, January 12, 2001), wobei berücksichtigt werden muss, dass viele Berechtigte sich weigern, ihre Not zuzugeben und die Annahme von *food stamps* als Schande erachten. Noch problematischer ist aus organisatorischen und finanziellen Gründen der Versuch, allen Kindern ein ausreichendes Frühstück vor Unterrichtsbeginn anbieten zu können, weshalb viele High Schools zunehmend auf die Hilfe von karitativen Einrichtungen angewiesen sind bzw. auf deren zukünftige Unterstützung hoffen. Viele Kinder aus sozial schwachen Schichten werden wohl auch in Zukunft unter Fehl- und Mangelernährung leiden müssen, die ihre Schulleistungen negativ beeinflussen – auch in der *global city* New York (vgl. ROTHSTEIN R., *The New York Times*, August 01, 2001).

Der Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Bildungverhalten kann durch viele statistische Daten belegt werden. Beispielsweise zeigen die Daten des *U.S. Census*, dass ein Großteil der New Yorker Bevölkerung mit einem niedrigen Einkommen, hohen Arbeitslosenquoten und geringen Ausbildungsniveaus zu den Minderheiten zählen, deren Kinder die größten Schwierigkeiten im Schulwesen haben. 1989 verdienten z. B. Weiße im Durchschnitt mehr als doppelt so viel wie *Hispanics*. Das Ausbildungsniveau der weißen und

⁴⁷ Die Gründe hierfür sind vielfältig und liegen vor allem in sozial-psychologischen Feldern. U. a. können viele alleinstehende Eltern nicht so viel Zeit für ihre Kinder aufbringen wie verheiratete. Eine externe Kindesbetreuung mit hoher Qualität ist wiederum mit Kosten und damit von ökonomischen Faktoren abhängig (vgl. BROWNING M. 1992, 1457).

asiatischen New Yorker lag 1990 insgesamt um ein Vielfaches höher als das der *African Americans* und *Hispanics*. Bei den Arbeitslosenquoten ist die Verteilung hingegen umgekehrt. Entsprechend groß ist der Anteil von in Armut lebenden Kindern unter Schwarzen und *Hispanics* (s. Tab. 2; vgl. MESSOW E. 1999, 34ff).

(in Prozent)	<i>Whites</i>	<i>Asian Americans</i>	<i>African Americans</i>	<i>Hispanics</i>	Gesamtbevölkerung
Anteil Niedrigqualifizierter ¹	25,8	31,8	35,9	52,1	31,7
Anteil Hochqualifizierter ²	29,1	33,4	12,4	8,2	23,0
Arbeitslosenquote ³	6,5	6,4	12,9	13,4	9,0
Durchschnittliches jährliches Pro-Kopf-Einkommen (in US-\$) ⁴	21.166	12.417	10.720	8.777	16.281
In Armut lebende Kinder ⁵	15,5	17,0	23,9	36,1	22,1

Tab. 2: Sozioökonomische Merkmale der New Yorker Bevölkerung, nach Ethnien:

¹ niedrigqualifizierte (0-8th grade or 9-12th grade and no diploma) und

² hochqualifizierte (Bachelor's degree or higher) Personen im Alter von 24 Jahren und darüber (1990);

³ Anteil der arbeitslosen Erwerbspersonen im Alter von 16 Jahren und darüber (1990);

⁴ durchschnittliches jährliches Pro-Kopf-Einkommen (1989);

⁵ Anteil der Kinder im Alter von 5 bis 17 Jahren, die in einer Familie mit einem Einkommen unterhalb der Armutsgrenze leben (1990) (Datenquelle: GEOLYTICS 1996-1998)

Aufgrund der starken Bindung der hier aufgeführten sozioökonomischen Merkmale (Arbeitslosigkeit, Ausbildungsniveau, Einkommen) an bestimmte ethnische Gruppen, sind ihre räumlichen Verteilungsmuster fast identisch mit denen der Ethnien. Sie konzentrieren sich stark auf einzelne Stadtgebiete (vgl. MESSOW E. 1999, 34ff). Bereits in Kap. 1.7.2 wurde in Tab. 1 eine Einstufung der Schuldistrikte vom *Board of Education* nach *Need Groups* vorgestellt. Diese Auflistung lässt deutlich erkennen, dass sich hohe Anteile an bedürftigen Schulkindern auf bestimmte Schuldistrikte und *neighborhoods* konzentrieren (vgl. Abb. 17). Von den 12 der insgesamt 32 Schuldistrikte, die als Schulgebiete mit Kindern hoher Bedürftigkeit eingestuft wurden, entfallen drei auf Manhattan, vier auf die Bronx und fünf auf den Stadtbezirk Brooklyn. In Manhattan handelt es sich hierbei um den Schuldistrikt 1 im Südosten mit den *neighborhoods* Lower East Side, Stuyvesant Town-South, East Village, den Schuldistrikt 4 in East Harlem sowie den Schuldistrikt 6 im Norden Manhattans mit den Vierteln Inwood, Washington Heights und Hamilton Grange. In diesen Vierteln befinden sich vor allem hispanische (Distrikte 1, 4 und 6), schwarze (Distrikte 1 und 4) und asiatische (Distrikt 1) Schüler. In der Bronx weisen der Schuldistrikt 7 in der südlichen Bronx mit den *neighborhoods* Mott Haven, Melrose und South Bronx, der Schuldistrikt 9 im Zentrum der Bronx mit den Vierteln High Bridge, Morrisania, Tremont und Mount Hope, der Schuldistrikt 10 in der nördlichen Bronx mit den Vierteln Riverdale, Kingsbridge, Fordham, Bedford Park, Burnside und Marble Hill sowie der Schuldistrikt 12 im südlich-mittleren Teil der Bronx mit den Vierteln West Farms, East Tremont und Morris Park hohe Konzentrationen bedürftiger Schüler auf. Auf die dortigen Schulen gehen fast ausnahmslos *Hispanics* (Schuldistrikte 7, 9, 10 und 12) und, mit etwas geringeren Anteilen, *African Americans* (Schuldistrikte, 7, 9 und 12). In Brooklyn werden der Schuldistrikt 14 im Nordwesten des Stadtbezirks mit den *neighborhoods* Greenpoint und Williamsburg, der Schuldistrikt 16 in Bedford-Stuyvesant, in der Mitte Brooklyns, der Schuldistrikt 19 im Nordosten Brooklyns mit den Vierteln Cypress

Hills, East New York, New Lots und Starrett City, der Schuldistrikt 23 in Oceanhill-Brownsville, ebenfalls in der Mitte Brooklyns, sowie der Schuldistrikt 32 in Bushwick, Mitte-Nord-Brooklyn, von sozioökonomisch schwachen Schülergruppen besucht. Hier konzentrieren sich vor allem *African Americans* (Distrikte 16, 19 und 23) und *Hispanics* (Distrikte 19 und 32) (vgl. Abbildungen in Kap. 1.7.2). In Queens und auf Staten Island sind hingegen keine als "High Need Group" eingestuften Schulgebiete zu finden.

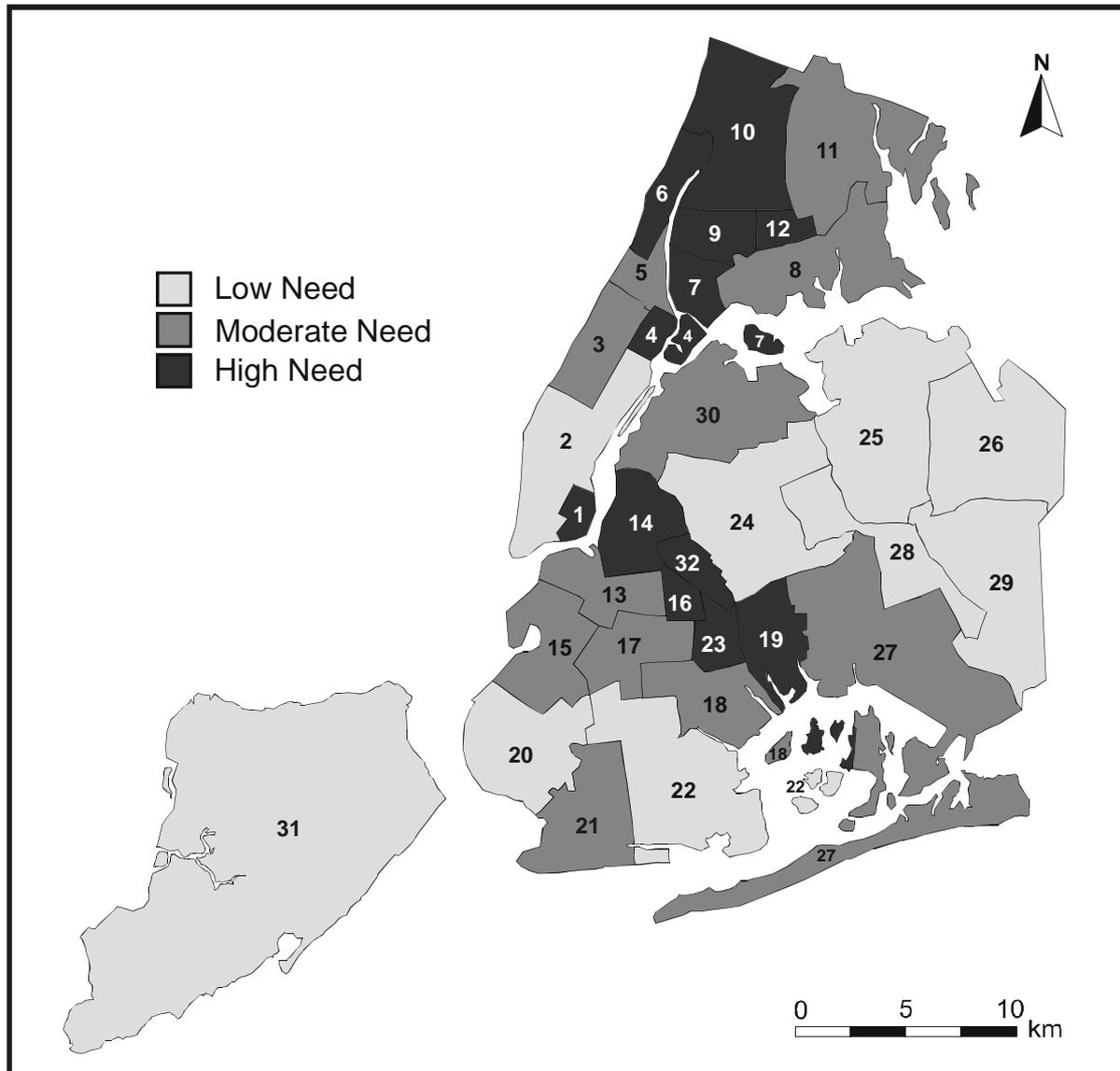


Abb. 17: Schuldistrikte in New York City, nach "Need Groups", 2001 (Datenquelle: Board of Education of the City of New York 2002; eigener Entwurf)

Die Daten des *National Center for Educational Statistics (NCES)* aus dem Jahre 1990 unterstreichen ebenfalls, dass alle Schuldistrikte mit hohen *Dropout*-Quoten zu den Minderheitenvierteln und Gebieten mit niedrigem Pro-Kopfeinkommen bzw. hoher Armut sowie niedrigen formalen Ausbildungsabschlüssen gehören (Abb. 18, Abb. 19 und Abb. 20). Sie decken sich mit den Gebieten, die im Jahre 2001 von der obersten Schulbehörde New Yorks als Schuldistrikte mit Kindern und Jugendlichen hoher Bedürftigkeit ("*High Need*") klassifiziert wurden (Abb. 17, vgl. auch Tab. 1).

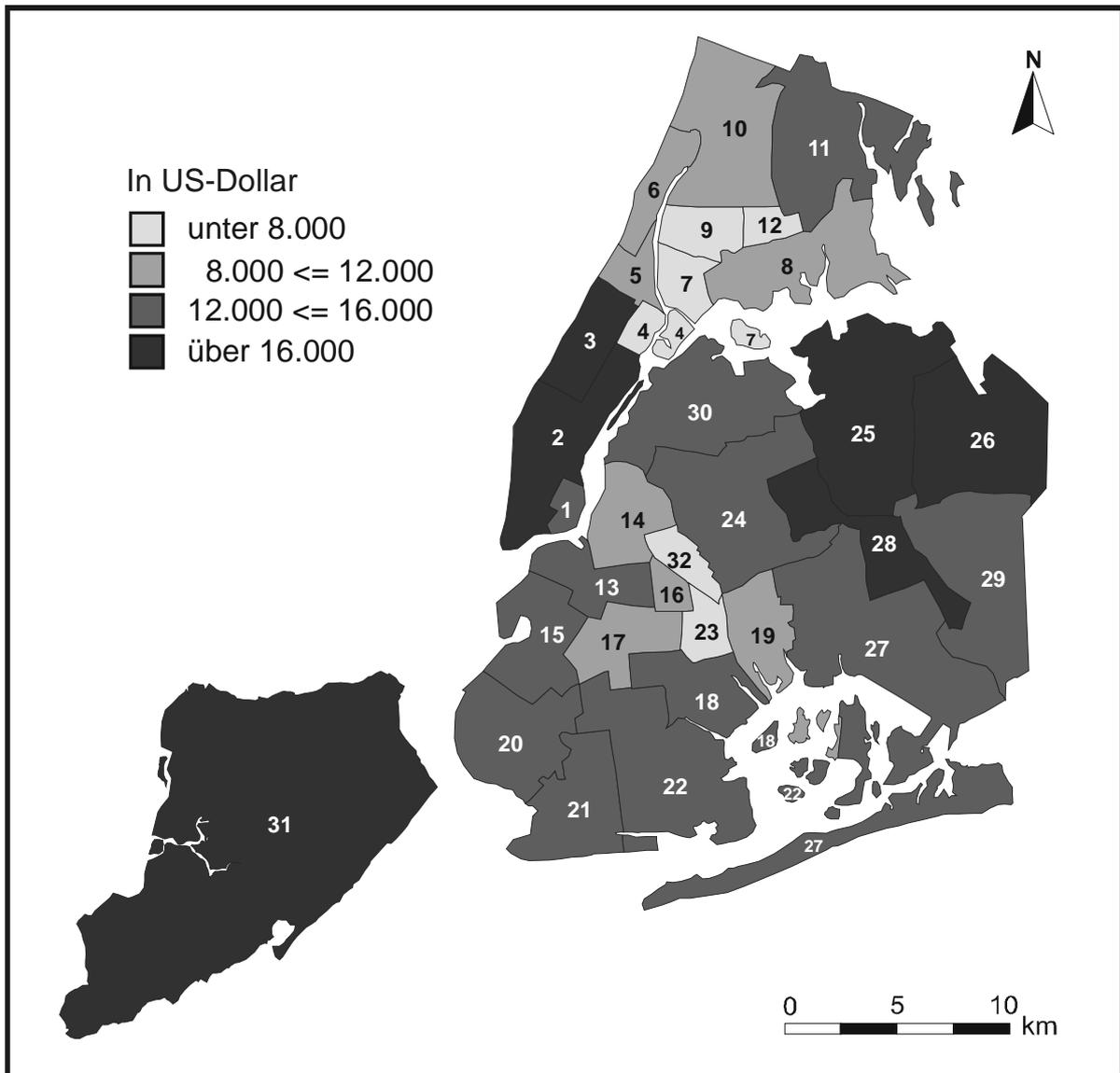


Abb. 18: Pro-Kopf-Einkommen in New York City, nach Schuldistrikten, 1989 (Datenquelle: NCES 1990, eigener Entwurf)

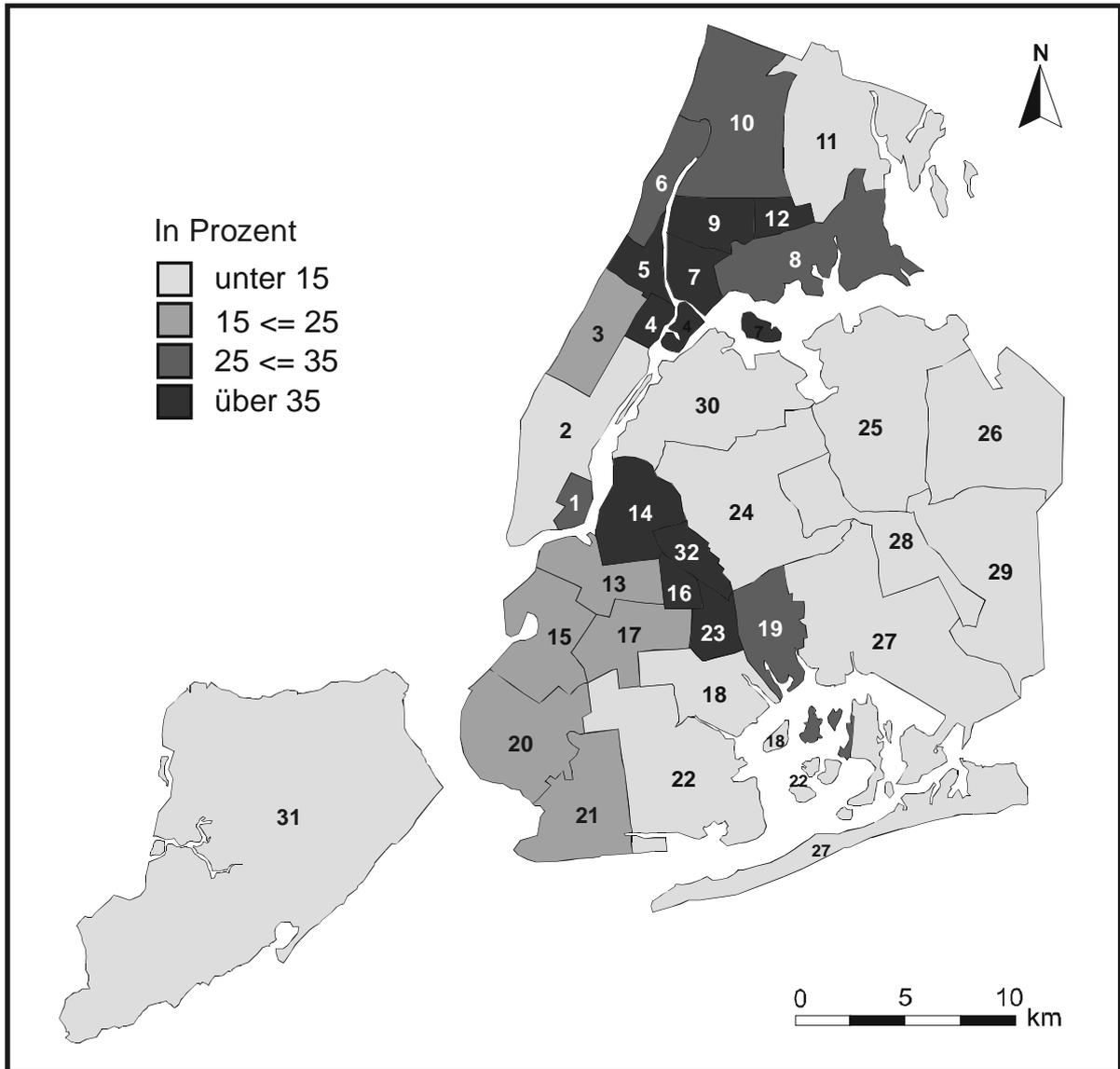


Abb. 19: Anteil der Personen in New York City, die unterhalb der Armutsgrenze leben, nach Schuldistrikten, 1990 (Datenquelle: NCES 1990, eigener Entwurf)

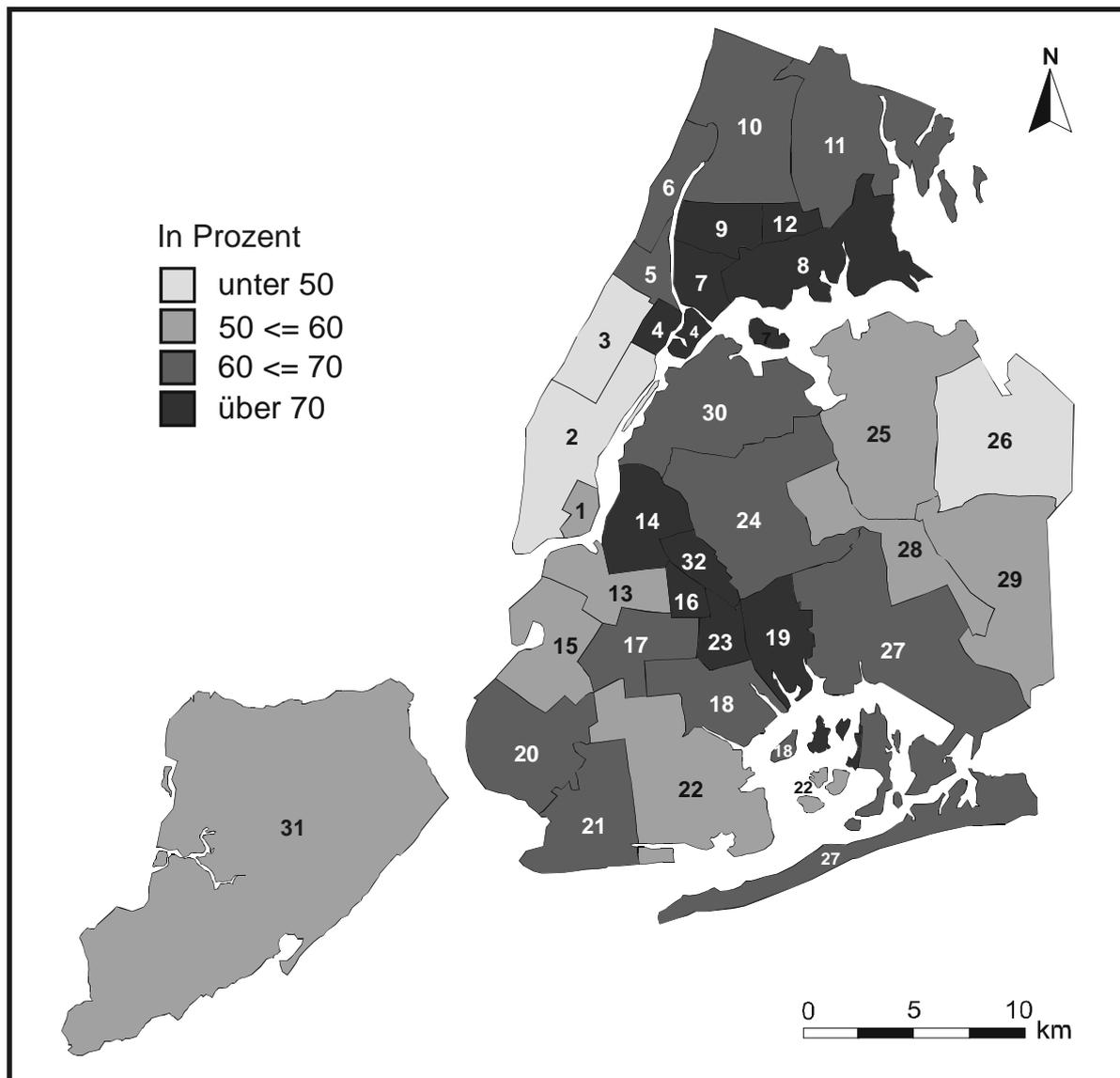


Abb. 20: Niedrigqualifizierte: Anteil der Personen ab 20 Jahren in New York City, deren formaler Bildungsabschluss maximal ein High-School-Abschluss ist, nach Schuldistrikten, 1990 (Datenquelle: NCES 1990, eigener Entwurf)

Auch die Erhebungen aus dem Jahre 2001 zeigen, dass Schüler ethnischer Minderheiten überdurchschnittlich häufig Eltern mit relativ geringem Ausbildungsniveau besitzen. Besonderes Augenmerk ist hierbei auf das Ausbildungsniveau der Mutter zu legen, das einen etwas signifikanteren Zusammenhang mit dem Bildungsverhalten eines Kindes aufweist als das des Vaters (vgl. MEUSBURGER P. 1998, 279). Besonders gering sind die Ausbildungsniveaus der Eltern hispanischer Schüler. Ihnen folgen die ethnischen Gruppen *African Americans* und *Asian Americans*, die sich nur geringfügig unterscheiden. Ferner ist das Ausbildungsniveau der Eltern von Kindern einer *vocational high school* in der Regel leicht geringer als das der Eltern von Schülern einer *comprehensive high school*, deren Eltern wiederum deutlich geringere Ausbildungsniveaus aufweisen als die Eltern von Schülern einer *specialized high school*. Dennoch lassen sich einige Auffälligkeiten entdecken; z. B. ist der Anteil der asiatischen Eltern mit einem geringen Ausbildungsniveau gemessen an dem Anteil asiatischer Kinder mit guten Schulleistungen relativ hoch. Ebenso sticht der hohe Anteil afro-amerikanischer Mütter mit einem *master's degree* ins Auge. Dies beweist, dass offensichtlich

noch andere Parameter stark ausschlaggebend für den Schulerfolg bzw. Misserfolg sein müssen.

(in Prozent)	<i>Whites</i>	<i>Asian Americans</i>	<i>African Americans</i>	<i>Hispanics</i>	<i>All others</i>
AUSBILDUNGSNIVEAU DES VATERS					
<i>less than high school</i>	-	16,7	10,8	41,7	4,8
<i>high school diploma</i>	8,7	20,4	21,6	31,3	9,5
<i>some college, but no degree</i>	4,3	18,5	16,2	10,4	19,0
<i>bachelor's degree</i>	26,1	18,5	8,1	8,3	23,8
<i>master's degree</i>	32,6	14,8	-	2,1	19,0
<i>doctorate or more</i>	26,1	7,4	13,5	-	9,5
keine Angabe	2,2	3,7	29,8	6,2	14,4
AUSBILDUNGSNIVEAU DER MUTTER					
<i>less than high school</i>	-	11,1	8,1	39,6	4,8
<i>high school diploma</i>	4,3	27,8	32,4	41,7	14,3
<i>some college, but no degree</i>	8,7	13,0	21,6	8,3	23,8
<i>bachelor's degree</i>	34,8	31,5	8,1	6,3	9,5
<i>master's degree</i>	41,3	11,1	21,6	2,1	33,3
<i>doctorate or more</i>	6,5	3,7	2,7	-	4,8
keine Angabe	4,4	1,8	5,5	2,0	9,5

Tab. 3: Ausbildungsniveau des Vaters und der Mutter von Schülern einer vocational und einer specialized High School in der Bronx, nach ethnischen Gruppen (2001; eigene Daten und Berechnungen)

Auffallend häufig gaben Kinder der *vocational high school* nur das Ausbildungsniveau eines Elternteils an (vgl. Angaben in Klammern in Tab. 4). Nur 81,3 Prozent der Schüler konnten Auskunft über das Ausbildungsniveau ihres Vaters geben und 93,3 Prozent über das ihrer Mutter. In der *specialized high school* liegen die Werte hingegen bei 95,4 Prozent für Angaben über das Ausbildungsniveau des Vaters und 97,7 Prozent über das der Mutter. Unter den ethnischen Gruppen fallen die afro-amerikanischen Schüler besonders auf. Fast ein Drittel (29,8 %) gaben keine Auskunft über das Ausbildungsniveau ihres Vaters. Dies lässt vermuten, dass die Rate der alleinerziehenden Mütter unter *African Americans* und Schülern der *vocational high school* weitaus höher ist als unter Schülern anderer Ethnien und Schularten. Sie wachsen seltener in einem Familienhaus mit zwei Elternteilen auf, das als positiver Einfluss für die schulische Entwicklung eines Kindes gilt.

(in Prozent) (in Klammern Anteil aller befragten Schüler)	<i>vocational high school</i>	<i>comprehensive high school</i> ⁴⁸	<i>specialized high school</i>
AUSBILDUNGSNIVEAU DES VATERS			
<i>less than high school</i>	36,0 (29,3)	28,2	9,6 (9,2)
<i>high school diploma</i>	37,7 (30,7)	36,7	13,6 (13,0)
<i>some college, but no degree</i>	14,8 (12,0)	15,6	14,4 (13,7)
<i>bachelor's degree</i>	6,6 (5,3)	8,8	24,0 (22,9)
<i>master's degree</i>	1,6 (1,3)	8,8	21,6 (20,6)
<i>doctorate or more</i>	3,3 (2,7)	1,9	16,8 (16,0)
keine Angabe	- (18,7)	-	- (4,6)
AUSBILDUNGSNIVEAU DER MUTTER			
<i>less than high school</i>	27,1 (25,3)	-	7,8 (7,6)
<i>high school diploma</i>	44,3 (41,3)	-	16,4 (16,0)
<i>some college, but no degree</i>	14,3 (13,3)	-	14,1 (13,7)
<i>bachelor's degree</i>	4,3 (4,0)	-	29,7 (29,0)
<i>master's degree</i>	8,6 (8,0)	-	27,3 (26,7)
<i>doctorate or more</i>	1,4 (1,3)	-	4,7 (4,0)
keine Angabe	- (6,8)	-	- (3,0)

Tab. 4: Ausbildungsniveau des Vaters und der Mutter von High-School-Schülern in New York City, nach Schularten (1998 und 2001; eigene Daten und Berechnungen)

Die Verschärfung der Einkommensunterschiede in den letzten Jahrzehnten hat dazu geführt, dass die sozioökonomischen Faktoren an Bedeutung eher hinzugewonnen als abgenommen haben. Zahlreiche Studien zeigen, dass im allgemeinen – also auf Basis von Massendaten, nicht in jedem Einzelfall – wohlhabende Familien und Bevölkerungsgruppen reicher, einkommensschwache Haushalte hingegen ärmer wurden. Die ungleichen Familieneinkünfte verschärfen die Disparitäten im Bildungsverhalten weiter und die beschriebenen Unterschiede werden wohl auch in Zukunft deutlich sichtbar bleiben. Aufgrund der räumlichen Konzentration von Armut und Reichtum werden auch die geographischen Grenzen scharf bleiben. Diese Segregation hat zur Folge, dass der Raum und das in ihm verankerte soziale Umfeld ihren Einfluss auf das Bildungsverhalten stark ausüben können (wie in Kap. 3.5 ausführlicher dargelegt wird). Insbesondere führt die räumliche und soziale Trennung ökonomisch benachteiligter Jugendlicher von Kindern anderer Einkommenschichten zu einem Mangel an fördernden Impulsen aus dem Freundes- und Bekanntenkreis (LICHTER D. T. 1996, 267).

⁴⁸ An den *comprehensive high schools* wurde nur nach dem Ausbildungsniveau des Vaters gefragt.

Auch wenn die sozioökonomische Herkunft einer Person im allgemeinen einen der ausschlaggebendsten Faktoren für das Bildungsverhalten darstellt, kann sie bei weitem nicht alle bestehenden Disparitäten erklären. Und obschon viele andere Faktoren mit ihr in direktem oder indirektem Zusammenhang stehen, bleibt beispielsweise die Frage offen, weshalb Schulkinder verschiedener ethnischer Gruppen auch dann ein unterschiedliches Bildungsverhalten aufweisen, wenn sie aus Familien gleicher sozialer Schichten stammen (vgl. BANKS J. A. 1997, 59). Insbesondere zeigen zahlreiche Schulkinder asiatischer Abstammung positive Schulleistungen auf, obwohl sie nur selten aus einer reichen oder formal hoch ausgebildeten Familie stammen (vgl. auch WAGGONER D. 1991, 185). Ferner gibt der sozioökonomische Faktor nicht ausreichend Aufschluss darüber, weshalb Kinder verschiedener Schulen und Wohnorte verschieden gute Schulleistungen zeigen, obwohl sie aus vergleichbaren Familienhäusern stammen. Hier greifen andere Faktoren als der sozioökonomische Status. In den folgenden Abschnitten werden deshalb eine Reihe von weiteren Faktoren vorgestellt, die sich auf das soziale Umfeld, die Kultur, die ethnische Herkunft, die Schulen und die entsprechenden räumlichen Kontexte beziehen. Sie werden vorwegnehmen, dass der Abbau von Disparitäten und gruppenspezifischen Marginalisierungen im Schulsystem eine Grundvoraussetzung für die Gewährleistung von Chancengleichheit ist, die das Fundament für bessere Lebens- und Berufsperspektiven von Minderheiten bildet (WAGGONER D. 1991, 111). Sie zeigen darüber hinaus, dass die Rolle der sozioökonomischen Situation nur im Zusammenwirken mit gesellschaftlichen Normen und dem Schulsystem buerteilt werden kann, nie für sich alleine.

3.4 Ethnische Herkunft und kulturelle und gesellschaftliche Merkmale

Seit mehreren Jahrzehnten machen verschiedene Forscher darauf aufmerksam, dass sich die Unterschiede im Bildungsverhalten US-amerikanischer Schulkinder nicht allein durch sozioökonomische und daraus resultierende Ungleichheiten im Schulsystem, im Wohnort, etc. erklären lassen. Eine derartige Erklärungsweise sei ein marxistischer Ansatz, der die Hoffnung impliziert, dass es nur einer gerechteren Verteilung der ökonomischen Güter bedarf, um soziale Gleichheit und Gerechtigkeit in der Bevölkerung herzustellen. Sie ziehen stattdessen explizit die Rasse, die ethnische Zugehörigkeit und die kulturelle Prägung einer Person heran, um Disparitäten im Bildungsverhalten zu begründen.

Sicherlich ist die ethnische Herkunft einer Person in Verbindung mit ihrer kulturellen Komponente insofern als eigene Determinante zu verstehen, als Studien seit den 1960er Jahren das Lernverhalten verschiedener ethnischer Gruppen untersuchen und bisherige Ergebnisse darauf hindeuten, dass Menschen verschiedener Ethnien und Kulturen auf unterschiedliche Arten und Weisen Wissen aufnehmen können (vgl. GOODE E., *The New York Times*, August 8, 2000 und Kap. 3.4.2). Darüber hinaus bestimmt der (familiäre) kulturelle Einfluss über das Maß, mit dem sich ein Schüler oder eine Gruppe von Schülern mit der Schule identifiziert und sich dort zurecht findet (vgl. SOLOMON P. R. 1992, viii). Und schließlich kann das Lernverhalten eines Schülers durch Diskriminierung seiner ethnischen Gruppe stark beeinträchtigt werden (vgl. ROTHSTEIN R., *The New York Times*, October 11, 2000).⁴⁹ Mit diesen Aspekten verknüpft ist die Frage nach der generellen Identifizierungsmöglichkeit einer ethnischen Gruppe mit der Schule, die vor allem über die Einflussmöglichkeiten einer Bevölkerungsgruppe auf das bestehende Schulwesen entschieden

⁴⁹ Zum Begriff Diskriminierung (Entstehung, Konzept, Theorien) vgl. MALAMUD (2001).

wird (vgl. GIBSON M. A. & OGBU J. U. 1991). Hintergrund dieser Untersuchungen bildet die allgemeine Kluft zwischen den Schulleistungen weißer und asiatischer Schüler einerseits und denen afro-amerikanischer und hispanischer andererseits, die in zahlreichen Statistiken und Publikationen festgehalten und thematisiert wird (z. B. JENCKS 1998). Demnach scheinen bestimmte ethnische Gruppen generell weniger Einfluss auf das Schulsystem nehmen zu können. Ihre "Kultur" ist dort nicht vertreten, sie verlieren das Interesse an der Schule und identifizieren sich auch nicht mit ihr. Ferner zeigen Studien, dass jüngere Immigranten meist bessere, lang ansässige und marginalisierte Minderheiten hingegen schlechtere Schulleistungen aufweisen (BOARD OF EDUCATION OF THE CITY OF NEW YORK 1997; DEWIND J. 1997). Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten rassischen oder ethnischen Gruppe (*Race/Ethnicity*) wird daher in allen Publikationen über *Dropouts* als Ursache bzw. Wahrscheinlichkeitsfaktor für einen Schulabbruch aufgeführt (z. B. EKSTROM R. B. et al. 1988, 114f).

In der Geographie ist die Thematik der rassischen und ethnischen Zugehörigkeit aufgrund ihrer Bedeutung für räumliche Strukturen, Prozesse und Identitätsfindungen vertreten (vgl. JACKSON P. & PENROSE J. 1994). Sie ist noch relativ neu⁵⁰ und wurde stark von SAID (1978) geprägt⁵¹ sowie von GREGORY (1994) fortentwickelt, der vor allem die Konstruktion von *images, ideas and identities* im Raum herausgearbeitet hat. SAID erläutert räumliche Repräsentation und die Formierung von Identität anhand des Kolonialismus und Orientalismus, während GREGORY sich im Postkolonialismus bewegt und als explizites Beispiel die postkoloniale Stadt aufführt, die als soziales Konstrukt eines Raumes zu einer starken Herausbildung des "Anderen" und "Andersartigen" führt – "the non-West" (auf New York und den Kontext dieser Arbeit übertragen besteht das Andersartige in "the non-White"). Alle geographischen Studien mit Aspekten der Ethnizität beinhalten auch starke Bezüge zur Thematik der Ungleichheit, Diskriminierung und sozialen Reproduktion (im Raum), wie sie für die vorliegende Arbeit relevant sind. Kernaussagen lauten hierbei wie folgt: "Racial and ethnic identity is fundamentally a power relation that typically reflects, reinforces, and naturalizes existing lines of inequality, although it may challenge hegemonic norms as well. [...] The racialized geographies of urban poverty and the underclass have received attention as the products of restructuring, state policy, and local discrimination" (vgl. WARF B. 2001, 14748). Eine der umfassendsten geographischen Studien zum Thema Ethnizität, Disparitäten und Ausbildung in den USA stammt von GAMERITH (2002), der zahlreiche Aspekte im Detail erläutert.

In den folgenden Abschnitten sollen die Ergebnisse von Studien vorgestellt werden, die sich mit ethnischen Unterschieden – im genetischen wie kulturellen Sinne –, mit Minderheiten- und Immigrantenfragen sowie Auswirkungen von Ungleichbehandlungen in der Gesellschaft beschäftigen. Angemerkt sei an dieser Stelle nochmals, dass die Einteilung der amerikanischen Bevölkerung in verschiedene ethnische Kategorien, wie sie beispielsweise durch das *Bureau of the Census* vorgenommen wird, keine völlig befriedigende Methode ist. Sie ist ein soziales Konstrukt und kann zu groben Verallgemeinerungen und Stigmatisierungen einzelner ethnischer Gruppen führen, die in dieser Arbeit nicht beabsichtigt, aber nicht immer vermeidbar sind (vgl. WAGGONER 1991).

⁵⁰ "Social theory in geography only recently turned to race and ethnicity" (WARF B. 2001).

⁵¹ "The geographical understanding of ethnicity, discourse, and identity was greatly advanced by SAID (1978)" (WARF B. 2001, 14748).

3.4.1 Genetische Unterschiede

In der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg entstand unter Psychologen das Konzept, dass Intelligenz vererbbar ist. In Folge wurde auch untersucht, ob es signifikante Unterschiede der Intelligenz zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen gibt. Durch zahlreiche Testreihen sah man diese Annahme bestätigt und führte die gemessenen unterschiedlichen Intelligenzniveaus zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen auf genetische Verschiedenheiten zurück. Damit waren soziale Differenzierungen in der Gesellschaft nach ethnischen Kriterien lange Zeit gerechtfertigt (SPRING J. H. 1990, 239). Nach dem Zweiten Weltkrieg verschwanden sowohl die Konzepte als auch die Forschungen in diesem Bereich weitgehend; insbesondere in Deutschland wurden sie aufgrund der negativen Erfahrungen von Stigmatisierungen, Diskriminierungen etc. völlig eingestellt.

Heute ist nur eine kleine Zahl von Wissenschaftlern zu finden, die die Ansicht vertritt, dass (gruppenspezifische) genetische Faktoren das Bildungsverhalten beeinflussen, z. B. JENSEN (1969), SHOCKLEY (1972) und HERRNSTEIN & MURRAY (1994). Ihrer Meinung nach sind schematische Unterschiede zwischen verschiedenen sozialen, kulturellen und ethnischen Gruppen erkennbar, die auf das menschliche Erbgut zurückzuführen sind und den Schulen enge Grenzen bei der Steigerung der akademischen Leistungsfähigkeit von Schülern ethnischer Minderheiten und armer Familien setzen. JENSEN (1969) behauptet beispielsweise, dass 80 Prozent des menschlichen IQs durch das Erbgut bestimmt wird und nur 20 Prozent durch die Umwelt beeinflusst werden kann. Damit müssten die soziale Schichtzugehörigkeit und die ethnischen Unterschiede im Bildungsverhalten anhand genetischer Differenzen erklärt und die Einflussmöglichkeiten durch die Schulen als minimal eingestuft werden (s. BANKS J. A. 1997, 45f.). Insbesondere seien schwarze Amerikaner nicht mit den entsprechenden Genen ausgestattet, um in der Schule genauso erfolgreich zu sein wie weiße (s. OGBU J. U. 1991, 5). HERRNSTEIN & MURRAY (1994) erklären soziale Unterschiede zwischen Schwarzen und Weißen u. a. mit dem Vorhandensein unterschiedlicher Gene und behaupten implizit, dass ökonomische und soziale Ungleichheit biologisch bedingt und deshalb (bis zu einem gewissen Grad) gerechtfertigt sei. Verständlicherweise haben diese Äußerungen in den USA heftige Debatten ausgelöst. Vertreter von Chancengleichheit und Gerechtigkeit haben die Theorien aus den 1960er und 1970er Jahren auf verfassungsrechtliche Konformität überprüfen lassen. Danach scheint dieses Thema etwas tabuisiert worden zu sein, denn in den 1980er Jahren lassen sich kaum entsprechende Publikationen finden. Eine Furcht vor einem Konflikt mit dem US-amerikanischen Gleichheitsprinzip und die rassistische Komponente, die man diesen Theorien unterstellen kann, mögen dazu beigetragen haben. Erst weitere Erkenntnisse aus der Sozial- und Neurobiologie ließen den Gedanken erneut in die Öffentlichkeit vordringen. Ob genetische Grundlagen wirklich das Bildungsverhalten bzw. den IQ-Wert eines Menschen bestimmen und inwiefern diese von äußeren Einflüssen verändert werden können, kann nach derzeitigem wissenschaftlichen Kenntnisstand nicht vollends geklärt werden. Jeder Mensch erfährt im Laufe seines Schullebens, dass ihm einige Schulaufgaben leichter, andere schwerer fallen. Manchem liegen mündliche Prüfungen mehr als schriftliche, bei anderen ist es umgekehrt. Die Gedächtnisleistungen des Menschen schwanken stark, ohne dass dies zwangsläufig etwas mit Intelligenz oder dem Denkvermögen zu tun haben muss.⁵² Häufig liegt das Ausbildungsniveau eines Kindes auf einem ähnlichen Level wie bei seinen Eltern.

⁵² Charles Darwin beklagte beispielsweise sein schlechtes Gedächtnisvermögen. Seine Leistungen im zusammenhängenden Denken, seine Beobachtungsgabe und seine Liebe zur Naturwissenschaft haben ihn jedoch zu einem der führenden Wissenschaftler seiner Zeit werden lassen (vgl. WEIZSÄCKER E. U. v. 1997, 88).

Der genetische Einfluss scheint vorhanden zu sein. Er wirkt aber nicht alleine, sondern in Verbindung mit der Umwelt, mit der er in ständiger Wechselwirkung steht. Fraglich bleibt daher, ob das genetische Erbgut eines Menschen so stark in Verbindung mit seinem Bildungsverhalten gebracht werden kann, wie von JENSEN u. a. vorgeschlagen. Die meisten Wissenschaftler bezweifeln jedenfalls einen derart starken Zusammenhang. Nicht die natürlichen Faktoren eines Menschen seien ausschlaggebend für sein Bildungsverhalten, sondern die Förderung seiner Veranlagungen, seine Möglichkeiten in der Gesellschaft und der Schule. Fleiß, Hingebung, Engagement seien nicht durch genetische Faktoren vorgegeben, sondern Resultat familiärer, schulischer und gesellschaftlicher Unterstützung (vgl. z. B. ARNOLD K. D. 1995). Auch Sozialwissenschaftler, die Zusammenhänge zwischen dem ökonomischen Status und der Herkunft einer Person untersuchen, gehen von einer Kombination der Faktoren aus: "Indeed, some combination of environmentally and genetically transmitted noncognitive personality traits probably account for most of the correlation between the economic positions of parents and children" (BOWLES S. & GINTIS H. 2001).

POLEDNAK (1997) verweist auf verschiedene medizinisch-biologische Studien und die Tatsache, dass alle modernen Menschen (*homo sapiens sapiens*) mit großer Wahrscheinlichkeit von ein und dem selben im heutigen Afrika gefundenen Stamm abstammen. Er vertritt die Ansicht, dass die genetischen (DNA-) Unterschiede zwischen den einzelnen Rassen zu gering seien, um sich auf die Krankheitsanfälligkeit oder andere Merkmale (wie z. B. das Lernverhalten) auswirken zu können. Genetische Unterschiede sollten daher nicht überbetont werden.⁵³ Allerdings macht POLEDNAK darauf aufmerksam, dass der Blutdruck unter der schwarzen Bevölkerung im Durchschnitt deutlich höher ist als unter der weißen Bevölkerung, und *African Americans* häufiger Anzeichen überhöhten Blutdrucks aufweisen. Zwar könne nicht definitiv nachgewiesen werden, ob wirklich genetische Faktoren zu diesem Unterschied führen oder ob es z. B. Zusammenhänge mit den Lebensumständen (erhöhte Stressfaktoren) gibt (POLEDNAK A. P. 1997, 15f). Dennoch stellt sich die Überlegung an, ob erhöhte Blutdruckwerte eine Erklärung für das "abweichende Verhalten" im Unterricht, für Unaufmerksamkeit oder Hyperaktivität etc. sein könnten, das viele schwarze (und hispanische) Kinder aufweisen. Wenn ja, wäre es möglich, dass die vorhandenen Unterrichtsformen solchen Kindern einfach nicht gerecht werden?

Gut dokumentiert ist ferner, dass die Ausprägung des menschlichen Körpers stark von Umwelteinflüssen mitbestimmt wird.⁵⁴ Können das menschliche Gehirn und das Lernverhalten über Wechselwirkungen zwischen Genen und Umweltfaktoren ebenfalls beeinflusst werden? Diese Frage ist strittig. Unabhängig davon, wie sie ausfällt, sind Divergenzen zwischen ethnischen Gruppen eher unwahrscheinlich – nach derzeitigem Stand der Forschung unterscheiden beispielsweise Krankheitserreger nicht zwischen Hautfarben (BARTENS W. 2002, 13). Es ist anzunehmen, dass auch Umweltfaktoren jeweils identische Auswirkungen auf den Organismus ethnisch verschiedener Personen haben.

In jedem Falle scheint es wichtiger zu sein, zu versuchen, die bestehenden Disparitäten im Bildungsverhalten US-amerikanischer Schulkinder durch andere Faktoren als genetische Unterschiede zwischen verschiedenen ethnischen Bevölkerungsgruppen zu erklären. In Betracht kommen z. B. auch soziokulturelle, gesellschaftliche und historische Faktoren, die

⁵³ In diesem Zusammenhang verweist POLEDNAK aber darauf, dass der Begriff "Ethnie" eventuelle Unterschiede unterbetont (da z. B. die Hautfarbe bei der Definition keine Rolle spielt), während der Begriff "Rasse" zu großen Wert auf sichtbare bzw. biologische Faktoren legt (POLEDNAK A. P. 1997, 15f).

⁵⁴ Laut molekularbiologischer Studien beeinflussen Umweltfaktoren die Produktion bestimmter Proteine, angeregt durch die DNA. Dadurch verändert sich die Ausprägung verschiedener menschlicher Körperteile (GOTTLIEB G. 1998, 792).

Gegenstand der nächsten Abschnitte sein sollen. Dies entspricht auch den Erkenntnissen von Jeremy DIAMOND (1997), der in seinem preisgekrönten Werk "Guns, Germs and Steel" eindrucksvoll darlegt, weshalb einige Kulturen und Völker der Erde mehr Macht und Wohlstand besitzen als andere und weshalb dies nichts mit Genen und Intelligenz zu tun hat, sondern mit historisch-geographischen Faktoren. Wenngleich sich seine Theorien auf großräumige Strukturen, auf Länder, Kontinente und Volksgruppen beziehen, kann man aus ihnen wichtige allgemeingültige Kenntnisse und Aussagen über die Macht- und Güterverteilung zwischen den Völkern der Erde ableiten. In der Geschichte der Menschheit führten stets historische Ereignisse, günstige Umweltbedingungen und geographische Gunstfaktoren dazu, dass ein Volk sich schneller weiter entwickeln konnte als ein anderes, damit zur dominanten Gruppe und schließlich gegenüber anderen überlegen wurde. Heruntergebrochen auf eine kleinere Maßstabsebene bedeutet dies im Kontext dieser Arbeit, dass bereits dominante Gruppen günstigere Bedingungen vorfinden als marginalisierte und sich deshalb auch besser weiterentwickeln können. Nicht ihre Gene bestimmen ihren Erfolg, sondern ihre vorteilhaften Umweltfaktoren (vgl. Kap. 3.4.3).

3.4.2 Ethnizität und Kultur im schulischen Kontext

3.4.2.1 Ethnisch-kulturelle Unterschiede zwischen Schule und Schulbevölkerung

Im Gegensatz zu den Vertretern genetischer Theorien glauben Wissenschaftler kultur-basierter Erklärungsmodelle an einen starken Einfluss durch das äußere Umfeld eines Kindes. Darin eingeschlossen ist die Schule. Während wiederum Wissenschaftler wie RIESSMAN (1962) und BEREITER & ENGLEMANN (1966) allein die Kultur der Familien und Gemeinden für die unterdurchschnittlichen Schulleistungen von Schülern unterer sozialer Schichten und ethnischer Minderheiten verantwortlich machen (vgl. 3.5), glauben Vertreter multikultureller Schulkonzepte an die Verpflichtung der Schulen, ihre kulturelle Ausrichtung an die ihrer Schüler anzupassen (BANKS J. A. 1997, 48). Ihrer Meinung nach sind afro-amerikanische, hispanische oder indianische Schüler nicht deshalb schlecht in der Schule, weil sie mit den akademischen Ansprüchen nicht mithalten können, sondern weil die Kultur an den Schulen in Kontrast zu ihrer eigenen steht. In den Schulen herrschen Normen und generalisierte Verhaltenserwartungen,⁵⁵ deren Einhaltung für Mitglieder bestimmter Schülergruppen Schwierigkeiten bereitet, da ihre familiäre Sozialisation und kulturelle Prägung nicht immer den an den Schulen vorherrschenden Normen entspricht. Demzufolge müssten Schulen die Kulturen von Minderheitengruppen mehr respektieren und reflektieren als es bisher der Fall ist (vgl. 4.13.3). Besonders wenn räumliche Konzentrationen einer ethnischen Gruppe auftreten, bedeutet das auch eine Konzentration von bestimmten kulturellen Ausprägungen, die in den Schulen von den Lehrern und Lehrplänen berücksichtigt werden müssen. Das schlechte Abschneiden schwarzer und hispanischer Schulkinder sei auf "ethnische Besonderheiten" zurückzuführen, die nicht im genetischen Bereich, sondern in kulturellen und sozialen Erscheinungen zu suchen sind. Auf diese Besonderheiten müsse das Schulsystem gezielt eingehen (GLAZER N. 1991, 242f). Ausführlich wurden diese Zusammenhänge durch die Geographen Klaus FRANTZ (1993) und Werner GAMERITH (2002) erforscht und herausgestellt. FRANTZ nimmt hierbei die konkrete Betrachtung der *Native Americans* und ihrer Reservate in den USA vor, während GAMERITH sich der Gesamthematik "Schule und

⁵⁵ Zu den Begriffen Normen und generalisierte Verhaltenserwartungen s. z. B. KORTE H. & SCHÄFERS B. (1992, 36ff).

Ethnizität" in den USA annimmt. Darüber hinaus kommt die Studie von FREYTAG (2001b) über das Bildungsverhalten von hispanischen Minderheiten in den USA zu dem Ergebnis, dass die kulturelle Identität einer Person zum signifikantesten aller Faktoren für das Bildungsverhalten werden kann. So besitzen *Hispanics* und indigene Bevölkerungsgruppen im Südwesten der USA ein völlig anderes Wertesystem als es das anglo-amerikanische Bildungswesen aufweist. Dennoch müssen sie an diesem teilnehmen. Folglich entstehen Konflikte und Identifikationsbarrieren mit dem bestehenden System, die die Motivation, sich in der (anglo-amerikanisch geprägten) Schule zu bemühen, hemmen und die Schulleistungen sowie das Bildungsniveau auf einem niedrigen Niveau verharren lassen (FREYTAG T. 2001b).

Auch wenn man solche kulturellen Abweichungen nicht als den ausschlaggebendsten Faktor ansieht, deutlich erkennbar ist auf jeden Fall, dass nicht alle ethnischen Gruppen (Kulturen) in gleicher Weise mit den Anforderungen im US-amerikanischen Schulwesen zurecht kommen. Während beispielsweise asiatische, insbesondere chinesische, koreanische, japanische und taiwanesischen Kinder, sowie Kinder aus Weißrussland hohe Erfolgsquoten im US-amerikanischen Schulwesen aufweisen, schneiden die meisten hispanischen Gruppen sowie die *African Americans* schlecht ab. Folglich werden die unterschiedlichen Schulleistungen mit kulturellen Unterschieden in den ethnischen Gruppen erklärt. Als stärkstes Argument gilt hierbei, dass die Ethnien unterschiedliche kognitive Stile besitzen, die unterschiedlich stark von den Lernmethoden in den Schulen abweichen können (vgl. Kap. 3.4.2.5). Je größer die Abweichung ist, desto schwieriger wird es für ein Kind, mit dem Lernstoff mitzuhalten und gute Resultate zu erzielen. Kulturelle Differenzen führen somit zu verschiedenen guten Leistungen und unterschiedlichem Bildungsverhalten. Ferner legt nicht jede Ethnie in jedem Land das gleiche Bildungsverhalten an den Tag. Internationale Vergleichstests zeigen, dass ein und dieselbe ethnische Minderheitengruppe in verschiedenen Ländern unterschiedlich gute Leistungen aufweisen kann. Neben den unterschiedlichen Unterrichtsmethoden in den einzelnen Ländern, die eine ethnische Gruppe – aufgrund ihres kognitiven Stils – mal mehr und mal weniger ansprechen können, ist die gängigste Erklärung hierfür, dass nicht jede Ethnie in jedem Land die gleiche gesellschaftliche Position einnimmt und sie sich somit in für das Bildungsverhalten eines Kindes unterschiedlich günstigen Ausgangspositionen befinden kann. Welche gesellschaftliche Stellung eine Minderheit einnimmt und ob sie in einem ihr "fremden", d. h. nicht von ihr mitgestalteten Schulsystem Fuß fassen können oder nicht, hängt wiederum maßgeblich davon ab, ob es sich um eine Gruppe handelt, die freiwillig ausgewandert ist oder die einen erzwungenen Minderheitenstatus erhalten hat (vgl. OGBU J. U. 1978 und Kap. 3.4.4). Ferner ist von Gewicht, ob eine ethnische Gruppe unter starker Diskriminierung zu leiden hat (STEELE C. M. 1997; vgl. ROTHSTEIN R., *The New York Times*, October 11, 2000). Demnach ist die kulturelle Herkunft eines Kindes in Bezug auf sein Bildungsverhalten nicht deterministisch, aber auch keineswegs irrelevant (vgl. SOWELL T. 1994). Schaut man sich die demographische Entwicklung New Yorks (und der USA allgemein) an, wird deutlich, dass die Bevölkerung in Zukunft ethnisch noch durchmischerter und multikultureller, die Belegschaft an den Schulen hingegen monokultureller wird (vgl. NEW YORK CITY DEPARTMENT OF CITY PLANNING 1996 und COTTON K. 1993). Die Frage der kulturellen Übereinstimmung zwischen Schule und Bevölkerung wird deshalb als wichtiges Thema bestehen bleiben und an Gewicht zunehmen.

3.4.2.2 Kulturelle und ethnische Prägungen

Zweifelsohne ist die Einstellung der Eltern zur Schule ein herausragendes Merkmal für die Leistung ihrer Kinder: "[...] learning begins at home. The values that parents instill in their children at early ages will be with them throughout their lives. They must make sure that the

will to learn and achieve are among those values" (THOMAS C. 1983, 80) (vgl. auch Kap. 3.3). Besonderen Einfluss nimmt oftmals die Glaubensrichtung und die Intensität der Religionsausübung einer Familie ein, wie das Beispiel des Konfuzianismus unter asiatischen Gruppen verdeutlicht (vgl. Kap. 3.4.7).⁵⁶ Viele Eltern und Familien haben jedoch auch mit Vorurteilen zu kämpfen. Alles andere als vorurteilsfrei ist beispielsweise die gängige Meinung über die Einstellung von armen und ethnischen Minderheitenfamilien bezüglich ihrer Bildungsaspirationen. Sowohl in der Öffentlichkeit als auch in vielen wissenschaftlichen Publikationen wird bestimmten Minderheiten unterstellt, dass sie sich weniger um schulische Leistungen kümmern würden – wenngleich oftmals nur unterschwellig; "Students, especially minority students, must make sure that at least for the first 18 years of their lives learning is a top priority" schreibt beispielsweise THOMAS (1983, 80). Weshalb werden hier Minderheiten besonders betont, wenn nicht (unterschwellig oder unterbewusst) davon ausgegangen wird, dass sie sich weniger Gedanken um ihre Ausbildung machen? Empirisch lassen sich die Vermutungen kaum belegen. Die Befragungen von High-School-Schülern in New York ergeben, dass weder die Minderheitenschüler selbst noch ihre Eltern weniger an schulischen Leistungen interessiert sind als weiße Schüler oder deren Eltern (s. Tab. 5). Ebenso macht es kaum einen Unterschied, was für einen Schultyp die Kinder besuchen (s. Tab. 12). Auch andere Fallstudien belegen, dass sozioökonomisch schwach gestellte (Minderheiten-) Familien sich sehr wohl um die Ausbildung ihrer Kinder kümmern und Schulbildung für ein hohes und wichtiges Gut erachten. Die Massenmedien, aber auch vereinzelte Studienberichte, stellen diese Familien dagegen als verwahrlost, ungebildet und an schulischer Bildung desinteressiert dar (TAYLOR D. & DORSEY-GAINES C., 1988). Dazu trägt auch bei, dass die Hautfarbe nach wie vor als vorschnelles Kriterium für den sozialen Stand einer Person dient. Noch immer weckt der soziale Aufstieg einer schwarzen Person in der Gesellschaft Assoziationen mit "whiteness", mit der Übernahme von Werten und Lebensstilen, die "weiß" und für *African Americans* untypisch seien. Trotz der Wirkungen durch die Schwarzenbewegungen der letzten Jahrzehnte ("*black pride*", "*black power*" u. a.), die ein starkes kulturelles Bewusstsein innerhalb der afro-amerikanischen Gemeinschaft entwickelt haben und ihr Bild nach außen veränderten, wird schwarz sein oft mit Armut und Desinteresse an Bildung verbunden (POLEDNAK A. P. 1997, 13). Leider wird auch über viele Lehrer und Schuldirektoren berichtet, die keine großen Erwartungen an schwarze, hispanische und neu immigrierte Schulkinder stellen (vgl. z. B. DEWIND 1997, 134).

In Einzelfällen mag die Hypothese, dass Minderheiten- und (hispanische) Immigrantenfamilien niedrigere Erwartungen an ihre Kinder stellen, zutreffen. In der Regel handelt es sich hierbei jedoch um ein hartnäckiges Vorurteil, das zudem nur wenige Unterschiede zwischen einzelnen Einwanderer- und Nationengruppen macht. Die Unterstellung, dass Bevölkerungsgruppen, die einen Minderheitenstatus besitzen bzw. der *underclass* angehören, abweichende Werteorientierungen besitzen, muss dementiert werden. Stets zeigen auch sehr arme und stark marginalisierte Minderheitenkinder sowie deren Eltern eine Orientierung auf Erwerbsarbeit und den regulären Abschluss eines Schulbesuchs an (BREMER P. 2000, 21). Die Aussagen der Schüler aus der Erhebung von 2001 bestätigen dies (Tab. 5). Sie zeigen, dass es keine großen Unterschiede in den Aspirationen der verschiedenen ethnischen Gruppen gibt. Im Gegenteil, häufig liegen die Werte der hispanischen und afro-amerikanischen Schüler über denen der Weißen. Auch werden entgegen einer anzunehmenden Vermutung (vgl. Kap. 3.4.7) Asiaten nicht mehr von ihren Eltern unter Leistungsdruck gesetzt als andere. Einige Eltern scheinen sich kaum für die Schulleistungen ihrer Kinder zu interessieren, und viele Asiaten verspüren keinen Druck

⁵⁶ Bereits in den 1960er Jahren wurde in Deutschland auf die Religion als Einflussfaktor für das Bildungsverhalten eingegangen (vgl. BURGER A. 1964; ERLINGHAGEN K. 1965 und PEISERT H. 1968).

seitens ihrer Eltern. Wenn Druck von weißen und asiatischen Eltern ausgeübt wird, scheint dieser allerdings härter zu sein, denn deutlich häufiger gaben weiße und asiatische Schulkinder an, dass sie den Druck ihrer Eltern als unangenehm empfinden. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass in der vorliegenden Untersuchung die Jugendlichen dieser ethnischen Gruppen vor allem die Eliteschule besuchten, der Ehrgeiz ihrer Eltern also höher sein dürfte.

(in Prozent)	<i>yes</i>	<i>moderately</i>	<i>not sure</i>	<i>no</i>
<i>Do you consider schooling to be important for your future career?</i>				
<i>Whites</i>	84,8	8,7	4,3	2,2
<i>African Americans</i>	97,3	2,7	-	-
<i>Asian Americans</i>	96,3	3,7	-	-
<i>Hispanics</i>	93,8	-	2,1	4,2
<i>All others</i>	85,7	9,5	-	4,8
<i>Are your parents interested in how you perform at school?</i>				
<i>Whites</i>	80,4	17,4	-	2,2
<i>African Americans</i>	94,6	5,4	-	-
<i>Asian Americans</i>	77,8	16,7	1,9	1,9
<i>Hispanics</i>	89,6	4,2	2,1	4,2
<i>All others</i>	76,2	14,3	4,8	4,8
<i>Are your parents pressuring you?</i>				
<i>Whites</i>	30,4	43,5	-	26,1
<i>African Americans</i>	37,8	45,9	2,7	13,5
<i>Asian Americans</i>	33,3	46,3	3,7	16,7
<i>Hispanics</i>	27,1	31,3	4,2	37,5
<i>All others</i>	19,0	38,1	4,8	38,1
<i>If you answered 'yes' or 'moderately', is it an unpleasant kind of pressure for you?</i>				
<i>Whites</i>	24,2	42,4	9,1	24,2
<i>African Americans</i>	10,0	26,7	10,0	53,3
<i>Asian Americans</i>	23,7	39,5	7,0	30,2
<i>Hispanics</i>	7,4	26,0	11,1	55,6
<i>All others</i>	14,3	42,9	21,4	21,4

Tab. 5: Indikatoren für die Bedeutung der schulischen Ausbildung von Schülern einer vocational und einer specialized High School in der Bronx, nach ethnischen Gruppen (2001; eigene Daten und Berechnungen)

3.4.2.3 Schüler-Lehrer-Relationen und -Verhältnisse

Das (Zahlen-) Verhältnis von Schülern zu Lehrern in den Schulklassen wird in mehreren Studien als ein wichtiger Faktor für schulische Leistungen genannt (z. B. BORUS M. E. 1984, 6; KRAMER C. 1993; vgl. MEUSBURGER P. 1998, 398ff). Zum einen kann hierbei das reine Größenverhältnis in Betracht gezogen werden, zum anderen die ethnische und kulturelle Zusammensetzung der Schüler und Lehrer.

Zunächst soll das Zahlenverhältnis zwischen Lehrern und Schülern betrachtet werden. Je kleiner eine Klasse ist, desto höher ist im allgemeinen der Lerneffekt bei den einzelnen Kindern, desto besser werden die Testergebnisse und desto geringer sind die *Dropout*-Quoten. In Schulgebieten (und Schulklassen) mit hohen *Dropout*-Quoten sind die Schülerzahlen pro Lehrkraft stets höher als in solchen mit günstigen, d. h. niedrigen Lehrer-Schüler-Anteilen. Statistisch besonders bemerkbar wirkt sich die Klassengröße auf die Leistungen von Minderheitenschülern aus (KRUEGER A. B. 1999, 497). Ferner steigen die *Dropout*-Quoten an, wenn die Lehrerschaft eine hohe Fluktuation aufweist (FINE M. 1991, 22) – in New York ist dies der Fall. Die Zahl der Lehrer an einer Schule wird indes beeinflusst durch die finanzielle Ausstattung eines Schulbezirks (BORUS M. E. 1984, 6), den Ruf einer Schule und ihre geographische Lage. Letzteres dürfte in New York der ausschlaggebendere Faktor sein, denn die Verteilung der Lehrer auf die einzelnen Schulen wird in New York zentral von der Schulbehörde geregelt. Zwar ist vorgesehen, alle Schulen in gleicher Weise mit Lehrern zu versorgen, doch die Lehrer dürfen ihre Präferenzen angeben, und so bleiben bei einem Lehrermangel einige Schulen in unbeliebten Stadtgebieten unterhalb ihrer Sollgrößen (besonders stark z. B. in Flatbush, Bedford-Stuyvesant oder der South Bronx).

New York hat seit dem Bestehen der ersten Schulen mit überfüllten Klassenzimmern zu kämpfen und konnte seinen Raummangel nie ganz beseitigen. Laut Berechnungen des *Board of Education* besuchten im Schuljahr 1999/2000 rund 59 Prozent aller Schüler eine überfüllte Schule (HARTOCOLLIS A., *The New York Times*, January 12, 2001). Stets haben die ärmsten und jüngsten Einwanderergruppen darunter besonders zu leiden, und es verwundert nicht, dass der größte Bedarf an weiteren Schulgebäuden in Queens besteht, dem Stadtbezirk mit dem derzeit höchsten Bevölkerungszuwachs. Auf 27.000 Plätze wurde das Defizit in Queens im Schuljahr 2000/2001 beziffert, mit steigender Tendenz und nur wenig Hoffnung auf Besserung, denn für die Errichtung neuer Gebäude werden zwar mittlerweile mehrere Millionen US-Dollar zur Verfügung gestellt, geeignete Grundstücke lassen sich jedoch nur selten finden, zumal unbebautes Gelände häufig im Nutzungskonflikt mit Freizeitsportlern und Bauherren von Gewerbe-, Wohnungs- und Parkraumflächen stehen. In vielen Fällen können nur Gerichtsentscheidungen eine schulische Nutzung der Grundstücke herbeiführen (WYATT E., *The York Times*, February 21, 2001). Neben solchen physischen Hindernissen ist der Mangel an Lehrern Hauptgrund für überfüllte Klassenzimmer und schlechte Lehrer-Schüler-Zahlenverhältnisse (vgl. Kap. 3.6.3.2).

Der zweite wichtige Punkt ist die ethnische und kulturelle (inkl. sprachliche) Übereinstimmung und "Verständigung" zwischen Lehrern und Schülern, die die Lernmotivation eines Schulkindes durchaus beeinflussen kann (vgl. auch Kap. 4.13). Wenngleich das gegenseitige Verständnis füreinander sich nicht automatisch erhöht, nur weil Lehrer und Schüler der gleichen ethnischen, kulturellen oder auch sozioökonomischen Gruppe angehören, kann der geringe Anteil an Minderheitenlehrern in den US-amerikanischen Schulen als mit ausschlaggebend für die geringe Lernmotivation unter Minderheitenschülern angesehen werden, insbesondere wenn man die Vorbildfunktion einer Lehrkraft in Betracht zieht. Deutlich klaffen in den USA die Minderheitenanteile zwischen Schülern und Lehrern auseinander. Im Schuljahr 1993/94 machten beispielweise *African Americans* US-weit nur 7,4 Prozent aller Lehrkräfte an öffentlichen Schulen aus, an Privatschulen gar nur 3,1 Prozent. Ihr

Bevölkerungsanteil lag jedoch bei rund 12,5 Prozent, die Rate afro-amerikanischer Schulkinder an öffentlichen Schulen betrug sogar 16,4 Prozent. Im New Yorker Schulwesen sind zwar bereits relativ viele Lehrer aus Minderheitengruppen beschäftigt, die sich auch jeweils in den Schulgebieten konzentrieren, in denen die Minderheitenanteile hoch sind, im Verhältnis zu den jeweiligen Anteilen in der Schülerpopulation fällt der Prozentsatz jedoch immer noch (zu) gering aus (Abb. 21). Neben wenigen hispanischen und asiatischen Lehrern handelt es sich in erster Linie um Lehrer mit afro-amerikanischer Abstammung. Da das Durchschnittsalter der schwarzen Lehrkräfte etwas höher ist als das der weißen und aus anderen Minderheitengruppen nur sehr langsam Lehrer rekrutieren, dürfte die Kluft zwischen Minderheitenanteilen in der Lehrer- und der Schülerschaft sogar weiter anwachsen (NETTLES M. T. & PERNA L. W. 1997a, 207f).

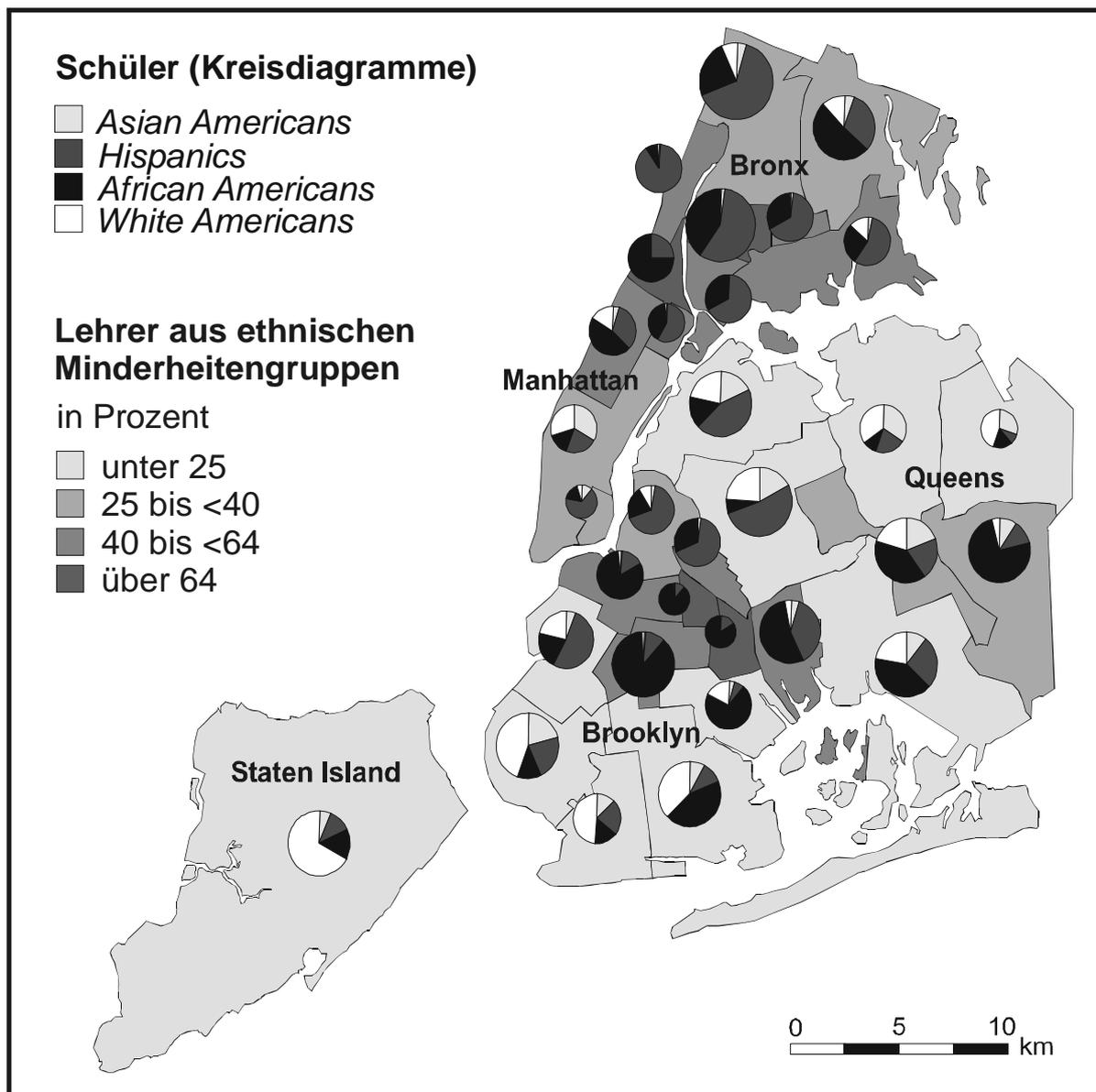


Abb. 21: Ethnizität/Minderheitenanteile der Schüler und Lehrer an öffentlichen Schulen in New York City, nach Schuldistrikten, 1990 (Datenquelle: SDDB 1990; Entwurf: W. Gamerith / E. Messow)

Interessante Ergebnisse, aber auch Fragestellungen, liefert in diesem Zusammenhang eine Studie von IRVINE & YORK (1993), in der 474 Lehrer eines metropolitanen Schulsystems im Südosten der USA nach den Gründen für das unterdurchschnittliche Abschneiden afro-amerikanischer, hispanischer und vietnamesischer Schulkinder befragt wurden. Dieser Studie

zufolge hängt die Lehrerbeurteilung über die Gründe der schlechten Schulleistungen von Minderheitenkindern von der mentalen Nähe oder Distanz zu der jeweiligen Minderheitengruppe ab. Den Aussagen der Lehrer zufolge, die zu 90 Prozent Weiße und zu 10 Prozent Schwarze waren, liegt der Hauptgrund für das schulische Versagen großer Teile der afro-amerikanischen Schülerschaft in der fehlenden schulischen Unterstützung durch die Eltern, wohingegen hispanische und vietnamesische Schulkinder vor allem unter Sprachschwierigkeiten und Armut zu leiden hätten (aber bei den *Hispanics* spielten die Eltern ebenfalls eine wichtige Rolle). Die Aussagen zeigen zum einen, dass das Elternhaus, inklusive seiner sozioökonomischen und sprachlichen Komponente, als der bedeutendste Faktor für das Bildungsverhalten wahrgenommen wird, sie zeigen aber zugleich, dass sich Lehrer und Schüler sowie deren Eltern in vielen Schulen von Minderheitenvierteln als Fremde gegenüberstehen. Die Lehrer sprechen dem Schulsystem nur wenig Schuld und wenig Veränderungskraft zu, sie fühlen sich häufig machtlos und finden keinen Zugang zu den Kindern oder ihren Eltern. Das wiederum könne als Ausdruck dafür gewertet werden, wie wichtig es sei, in Minderheitenvierteln Lehrer einzustellen (und zu rekrutieren), die selbst den dortigen Bevölkerungsgruppen angehören, da sie leichter Zugang zu den Schülern und Eltern fänden (IRVINE J. J. & YORK D. E. 1993, 168ff). Zum gleichen Ergebnis kommt Antonia DARDER (1993), die die Bedeutung der kulturellen Zugehörigkeit einer Lehrkraft für das Lernverhalten lateinamerikanischer Schulkinder herausstellt. Neben einem allgemeinen Lehrermangel liegt demnach insbesondere ein Defizit an Lehrkräften aus Minderheitengruppen vor (vgl. TANNERS L. 1997).

3.4.2.4 Minderheitenanteile in der Schule

Nicht nur der Minderheitenanteil an Lehrern in einer Schule kann das Bildungsverhalten eines Kindes mitbestimmen, auch die ethnische Konstellation der Schülerschaft selbst, meist in Kombination mit der räumlichen Lage der Schule, übt einen Einfluss aus. Einen solchen Zusammenhang hat beispielsweise JONES (1974) untersucht, die den Anteil ethnischer – in diesem Falle schwarzer – Minderheitenkinder an einer Schule sowie deren räumliche Lage mit den beruflichen Absichten der Schüler in Verbindung brachte. Wenngleich sie den Einfluss dieser Parameter auf die Berufsabsichten insgesamt als gering bezeichnet, konnte sie feststellen, dass schwarze Schüler, die eine innerstädtische High School besuchen, völlig andere – meist "geringere" – berufliche Aspirationen haben als solche, die eine High School der weißen Mittelschicht besuchen. Auch andere Studien kommen zu dem Ergebnis, dass schwarze Schüler höhere *Dropout*-Quoten aufweisen, wenn sie eine ethnisch stark segregierte Schule besuchen (vgl. BORUS M. E. & CARPENTER S. A. 1984, 88). JONES hält weiter fest, dass sich Minderheiten in Innenstädten meist nur mit ihrer eigenen ethnischen Gruppe identifizieren und eine Art "Subgruppe" bilden, wohingegen schwarze Schüler in weißen Vorortschulen sich durchaus mit ihren weißen Mitschülern identifizieren. Dies mag zum einen mit der hohen Konzentration, Segregation und der Größe der jeweiligen Gruppe zusammenhängen – in innerstädtischen Schulen bilden Minderheiten oft selbst die Mehrheit und sehen weniger Grund, Bedarf oder Möglichkeiten, sich mit Schülern anderer ethnischer Gruppen (bzw. der dominanten Gruppe) anzufreunden. Zum anderen spielt das Umfeld außerhalb der Schule, wie die Nachbarschaft, eine bedeutende Rolle bei der Identitätsbildung. Interessant mag in diesem Kontext sein, dass es in New York City auch ethnische Konflikte in "umgekehrter Richtung" gibt bzw. Minderheitengruppen in ihren Stadtvierteln zu dominanten Gruppen werden, wenn eine weitere Bevölkerungsgruppe – in der Regel Immigranten – hinzukommt. So existieren nicht nur Berichte, in denen sich Minderheitenschüler (*African Americans*, *Hispanics*) über Benachteiligungen durch die Schulverwaltung und Lehrer der dominanten Bevölkerungsgruppe (*Whites*) beklagen, sondern auch solche, in denen sich

(weiße) Immigrantenschüler (z. B. aus Albanien) über Diskriminierungen an von *African Americans* und *Hispanics* dominierten Schulen beschwerten, wie z. B. in der Bronx. Hier würden die Mehrheit stellenden Schülergruppen bevorzugt, Immigrantenkinder hingegen schnell zu Sündenböcken (FILKINS D., *The New York Times*, February 12, 2001). Solche Erfahrungen zeigen, dass ethnische Konstellationen das Schulleben stark mitprägen und auch das Leistungsbild einzelner Schüler beeinflussen können. Schulen wie Lehrer stehen hier in Großstädten vor recht großen Herausforderungen. In Vororten ist die gesellschaftliche und sozioökonomische Stellung der Minderheiten und der dominanten Bevölkerungsgruppe(n) meist ähnlich, in den Städten hingegen meist sehr verschieden. Dies beeinflusst sowohl die Identifikation von Minderheiten mit der Schule und den dortigen Schülern als auch die Zukunftspläne und Berufsabsichten der Jugendlichen. Diskriminierungen, Marginalisierungen, fehlende Vorbilder und ein geringer Überblick über berufliche Möglichkeiten durch einen Mangel an Informationen und realen Beispielen, sowohl innerhalb der Familie als auch im Freundeskreis und Wohngebiet, spielen hierbei eine Rolle.

In nahezu allen Schulbezirken Amerikas bleiben die einzelnen Ethnien stark voneinander segregiert. Nachdem in den 1970er und 1980er Jahren die Schulen Amerikas ethnisch zumindest etwas durchmischer wurden, musste in den 1990er Jahren eine erneute Zunahme der ethnischen (und sozioökonomischen) Segregation an Schulen festgestellt werden. 70 Prozent der schwarzen und 76 Prozent der hispanischen Kinder besuchten im Schuljahr 1998/99 in den USA eine Schule, die eine Mehrheit von Minderheiten aufwies.⁵⁷ Von allen Bundesstaaten der Nation zeigen die Schulen im Bundesstaat New York die deutlichste ethnische Segregation auf (ORFIELD G. 2001). Abgesehen von gesellschaftspolitischen Gründen wäre diese räumliche Trennung der schulischen Bevölkerungsgruppen nicht ganz so tragisch, wenn nicht zugleich festgestellt werden würde, dass die Qualität der Schulen mit dem Anteil an *African Americans* und *Hispanics* sinkt, d. h. Schulen mit hohen Minderheitenanteilen eine geringere Anzahl qualifizierter Lehrer aufweisen, schlechter ausgestattet sind, den Eltern dieser Schulen politische Macht fehlt, usw. (ORFIELD G. 2001; SCHEMO D. J., *The New York Times*, July 20, 2001). Daher steigen mit zunehmender Segregation auch die *Dropout*-Quoten an diesen Schulen, und Karten mit Schulen hoher Minderheitenanteile gleichen denen mit hohen Schulabbrecherquoten. Einen Zusammenhang zwischen segregierten Schulen und niedrigen Abschlussquoten unter Minderheitengruppen schildern auch CAMBURN (1990), HAWLEY (1989) und RIST (1985).

Segregation ist in US-amerikanischen Schulen nicht nur unerwünscht, sondern auch gesetzlich untersagt. Zwei Entscheidungen des *Supreme Court* werden in der Geschichte des US-amerikanischen Schulwesens als einschneidende Ereignisse bezeichnet. Zunächst wurde 1896 im Fall *Plessy v. Ferguson* entschieden, dass die Segregation von Schwarzen und Weißen in US-amerikanischen Bildungseinrichtungen nur geduldet wird, wenn die Qualität und Ausstattung der Institutionen gleichwertig sind ("*separate but equal accommodations*"). 1954 folgte der Prozess *Brown v. Board of Education*, in dem der oberste Gerichtshof der USA Segregation in Schulen für verfassungswidrig erklärte, da Segregation zwangsläufig mit Ungleichheit verbunden sei. Separate, aber gleich ausgestattete Einrichtungen gäbe es nicht. So sei das Recht auf gleiche Bildungschancen (in diesem Falle für schwarze Bürger) nicht gewährleistet (vgl. z. B. GITTELL M. J. 1998a, vii; THOMAS C. 1983, 68). Gegen eine De-Facto-Segregation⁵⁸, wie sie in New York auftritt, bestehen jedoch kaum

⁵⁷ Im Schuljahr 1991/92 betragen die Werte noch 66 Prozent für *African Americans* und 73 Prozent für *Hispanics* (ORFIELD G. 2001).

⁵⁸ De-Facto-Segregation wird von STREFLING (1998) wie folgt definiert: "De Facto Segregation [means] segregation which is inadvertent and without assistance of school authorities and not caused by any state action, but rather by social, economic, and other determinants" (STREFLING A. J. 1998, 7).

Eingriffsmöglichkeiten. Sie ist stark mit gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und Faktoren des Wohnungsmarktes verbunden, so dass die Schulen nur schwer eine durchgreifende Desegregation von sich aus bewirken können. Die negativen Erfahrungen mit *busing* (vgl. MESSOW 1999, 100f) und die Abwanderung der weißen Bevölkerung in die Vororte New Yorks (*white flight*) führten gar zu einer Resegregation an den Schulen (THOMAS C. 1983, 71). Darüber hinaus hat der Regierungsbericht "A Nation at Risk" aus dem Jahre 1983 den Eindruck erweckt, dass das US-amerikanische Schulwesen allgemein nur mittelmäßig ist, selbst für die besten Schüler des Landes. Die Diskussion um Chancengleichheit (und Desegregation) innerhalb des Schulsystems rückte damit zunächst wieder in den Hintergrund. Stattdessen konzentrierte man sich auf Forderungen nach Verbesserungsmöglichkeiten des gesamten Systems und höheren Standards (GITTELL M. J. 1998a, viii).

Bestrebungen, die freie Wahl der Schulen zu erweitern, Schulen individueller, autonomer und lokaler zu strukturieren (vgl. Kap. 4.8 und 4.9), werfen die Frage nach der Integration an Schulen erneut auf. Noch ist unklar, ob die Spezialisierung der Schulen zu einer Verstärkung der ethnischen und sozialen Segregation führen wird oder ob sich eine Vielfalt von Schulen auch in einer Vielfalt von Schülern niederschlagen wird. Vorangetrieben werden kann Integration in jedem Falle jedoch nur, wenn die einzelnen Schulen qualitativ gleichwertig ausgestattet sind (vgl. THOMAS C. 1983, 69), sie keine räumlichen Disparitäten aufzeigen und an den Schulen eine Atmosphäre herrscht, in der Minderheitenschüler weder von anderen Schülern noch von Lehrern diskriminiert werden.

3.4.2.5 Besitzen Kinder verschiedener Ethnien unterschiedliche kognitive Stile?

Eine im vorigen Abschnitt durchschimmernde Thematik mit einem weitestgehend theoretischen Konzept zur Erklärung des unterschiedlichen Bildungsverhaltens verschiedener Ethnien ist die Betrachtung der kognitiven Prozesse und favorisierten Lernmethoden, die von Kultur zu Kultur und von Ethnie zu Ethnie stark voneinander abweichen können. Als Pionier dieser Forschungsrichtung gilt WITKIN (1962), der bereits zu Beginn der 1960er Jahre die Hypothese aufstellte, dass die kognitiven Stile von Individuen variieren (BANKS J. A. 1997, 56). Ihm folgten zahlreiche andere Wissenschaftler, vor allem in den 1970er und 1980er Jahren, bis sich die Theorie der kognitiven Stile aus der Psychologie schließlich mit Erkenntnissen aus der Gehirn- (Neurobiologie) und Genforschung vermischte. Auch die Erforschung der Verbindungen zwischen kognitiven Determinanten, kulturellem Hintergrund, Lernmotivation (durch das Elternhaus) und Lernaktivitäten bzw. schulischer Leistung ist präsent (HELMKE A. & SCHRADER F. W. 2001). Bis heute sind nicht alle Hypothesen und theoretischen Modelle vollständig belegt, einige der Überlegungen klingen jedoch sehr plausibel und lassen sich durch (teilnehmende) Beobachtungen leicht nachvollziehen.⁵⁹ Gerne wird hierfür beispielsweise das Lernverhalten chinesischer Kinder aufgeführt (WATKINS D. A. & BIGGS J. A. 1996). Demnach lernen Kinder verschiedener Ethnien durchaus unterschiedlich, und Schulen müssten individuelle Lernprogramme erstellen.

Einen Hinweis auf das Vorhandensein unterschiedlicher Lernmethoden in unterschiedlichen Kulturräumen und ethnischen Gruppen findet sich auch an ganz anderen Stellen, so zum Beispiel in der Autobiographie von Nelson MANDELA (1994), in der Mandela bei der Schilderung seiner Kindheit auf dem Lande beschreibt, wie seine Art und Weise, Wissen aufzunehmen, sich völlig von der weißer Familien unterschied: "Wie alle Xhosa-Kinder eignete ich mir Wissen hauptsächlich durch Beobachtung an. Wir sollten durch Nachahmen

⁵⁹ Eine äußerst interessante wissenschaftliche Aufgabe wäre es, die verschiedenen kognitiven Stile der Welt zu erfassen.

lernen, nicht durch Fragerei. Als ich später die Häuser der Weißen besuchte, war ich anfangs verblüfft über die Anzahl und die Art der Fragen, die Kinder ihren Eltern stellten – und über die ausnahmslose Bereitschaft der Eltern, diese Fragen zu beantworten. Bei uns galten Fragen als lästig; Erwachsene gaben Kindern Erklärungen, die sie für nötig hielten" (MANDELA N. 1994, 22). Mehrmals wird in dem Buch deutlich, dass vieles nicht über Erwachsene und das Stellen von Fragen erlernt wurde, sondern durch das Spielen in freier Natur und den Kontakt zu Gleichaltrigen, durch Beobachtung und Nachahmung (MANDELA N. 1994, 19ff). Es gilt vorsichtig umzugehen mit der Interpretation solcher Aussagen, vor allem, wenn sie aus einem anderen Kulturkreis und einer anderen Zeit stammen. Dennoch stellt sich immer wieder die Frage, ob und wie stark sich das kognitive Verhalten zwischen verschiedenen Ethnien und Kulturen unterscheidet.⁶⁰ Konkret ausgedrückt, wenn ein Kind in New York beispielsweise in einer afro-amerikanischen Familie aufwächst und dort in erster Linie (intuitiv) durch Nachahmung der Eltern und *learning by doing* lernt, es aber mit Beginn der Einschulung mit einem anderen kognitiven Stil konfrontiert wird, hat es dann Schwierigkeiten, den Lernstoff zu erfassen und den Schulbesuch zu akzeptieren? Überfordern vielleicht manche Lehrer Minderheitenkinder, weil sie nur eine Art der Wissensaufnahme kennen?

WITKIN (1962) geht davon aus, dass es zwei Formen von Lernstilen gibt: "*field-independent*" und "*field-dependent*". Am einfachsten lassen sich diese zwei Begriffe vielleicht mit den deutschen Worten "abstrakt", für *field-independent*, und "bezugsorientiert", für *field-dependent* beschreiben. Demnach soll es Kindern, die *field-independent* sind, die also in abstrakten Schemata denken und lernen können, relativ leicht fallen, die Absicht einer Frage, wie sie z. B. in US-amerikanischen Schultests gestellt werden, zu erkennen. *Field-dependent* Kindern fehle hingegen ein direkter Bezug zur Frage; sie bleibt für sie verschlüsselt und wird zum zentralen Hindernis in den Tests (BANKS J. A. 1997, 56). RAMÍREZ & CASTANEDA (1974) haben dieses Konzept aufgegriffen und anhand amerikanischer Schüler mit mexikanischer Abstammung (*Mexican Americans*) nachzuweisen versucht. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass es erhebliche Unterschiede zwischen den Lernstilen und dem Lernverhalten "abstrakt-denkender" und "bezugsorientierter" Schüler gibt, die sich in den verschiedenen ethnischen Bevölkerungsgruppen manifestieren und zu den bekannten Disparitäten im Bildungsverhalten führen. Sowohl *Mexican Americans* als auch *African Americans* beschreiben sie als *field-sensitive* (sie ersetzen den Begriff *field-dependent* wegen möglicher negativer Konnotationen durch *field-sensitive*), während der Großteil der weißen Schüler sowie der (weißen) Lehrer, aber eben auch die Schulcurricula und Testfragen *field-independent* seien. Während nun abstrakt lernende Kinder lieber unabhängig und für sich alleine arbeiten, ziel-orientiert vorgehen, ihr soziales Umfeld und ihre Umwelt um sich herum während des Arbeitens und Lernens nahezu vergessen, bevorzugen bezugsorientiert lernende Kinder das Lernen in einer Gruppe, um das Lernziel gemeinsam zu erreichen. Sie bleiben für die Gefühle, Meinungen und Fragen der anderen offen und sensibel. Damit prallen letztere auf einen Konflikt innerhalb der Schule, denn sowohl die Lehrer als auch die Unterrichtsformen orientieren sich fast ausschließlich an abstrakten Methoden, eben weil dies die gängige kognitive Form in der anglo-amerikanischen Kultur und Gesellschaft ist. Als Folge werden z. B. hispanische und schwarze Kinder von den Lehrern nicht richtig behandelt, gelten häufig als dümmer oder zumindest lernunfähiger als ihre weißen Mitschüler, kommen mit den Unterrichtsformen, Lehrmaterialien und Testfragen nicht zurecht und erhalten schließlich schlechte Noten, die abermals zu einer Abnahme ihrer Lernmotivation und Identifikation mit der Schule bis hin zu einer völligen Lernverweigerung führen können.

⁶⁰ Neben dem kognitiven Verhalten ist der Umgang mit der Zeit ein anschauliches Beispiel für das Vorhandensein kultureller, ethnischer, nationaler und regionaler Unterschiede. Er ist verschieden, aber durchaus gleichwertig (vgl. LEVINE R. 1997).

COHEN (1969) und später IRVINE & IRVINE (1995) unterscheiden in analytische (*analytic*) und bezugsorientierte (*relational*) Lernmethoden und Schüler, wobei COHEN (1969) die verschiedenen Lernformen allgemein auf die Familie und die soziale Gruppe, in der ein Kind aufwächst, zurückführt, während IRVINE & IRVINE (1995) sich insbesondere auf die Unterschiede zwischen Lernstilen afro-amerikanischer Schüler und Unterrichtsformen in amerikanischen Schulen konzentrieren. Während afro-amerikanische Kinder mehr zu bezugsorientiertem Lernen neigten, seien die US-amerikanischen Schulen – wie die Mehrheit der Schulen westlicher Kulturen – auf analytische Fähigkeiten und abstraktes Denken ausgelegt. Diese unterschiedlichen kognitiven Methoden sollen wesentlich zur Lernverweigerung im Unterricht und schlechten schulischen Leistungen beitragen (IRVINE J. J. & IRVINE R. W. 1995, 135). Hingewiesen sei auch darauf, dass die kognitiven Stile geschlechtsspezifische Unterschiede aufweisen. So sind Mädchen tendenziell etwas bezugsorientierter (*field-dependent*) als Jungen. Von allen untersuchten Schülergruppen wurden afro-amerikanische Mädchen konsequenterweise als die am stärksten bezugsorientierte Gruppe identifiziert (PERNEY V. H. 1976; nach BANKS J. A. 1997, 57).

Wenige Informationen lassen sich leider über das kognitive Verhalten asiatischer Schüler finden. Ihre guten Schulnoten lassen zumindest vermuten, dass sie mit abstrakten, *field-independent* Formen aufwachsen oder diese intuitiv verfolgen und dadurch mit dem US-amerikanischen Schulunterricht besser zurecht kommen. Bekannt ist, dass Kinder in asiatischen Ländern vieles auf abstraktem Wege und durch direkte Imitation erlernen, teilweise auch müssen. In vielen asiatischen Nationen gilt das Wort des Lehrers als Gesetz, Kinder müssen mechanisch auswendig lernen und sollen ihre individuellen Leistungen und Neigungen zugunsten der Gruppe unterordnen (DEWIND J. 1997, 140). Hierbei spielt bei einem Großteil der asiatischen Gruppen die konfuzianische Erziehung mit ihrer hohen Wertschätzung von Bildung eine ausschlaggebende Rolle. Ob diese Annahmen, die bei Immigrantenkinder der ersten und zweiten Generation noch relativ leicht nachzuvollziehen und zu beobachten sind, auch für spätere Generationen zutreffen, dürfte davon abhängen, inwiefern die kulturellen Normen der ethnischen Gruppe aufrecht erhalten bleiben. Betrachtet man die engen gesellschaftlichen Netze vieler asiatischer Gruppen, besteht zumindest Anlass zu der Vermutung, dass kulturelle Normen relativ lange weitergegeben werden können.

Festgehalten werden kann nach den bisherigen Studien lediglich, dass verallgemeinert gesprochen ethnische Minderheitengruppen in den USA (konkret analysiert wurden *Mexican Americans* und *African Americans*) zu einer bezugsorientierten Lernmethode (*field dependent cognitive style*) neigen, während die Mehrheit weißer und asiatischer Schulkinder abstrakte (*field-independent*) Formen präferiert. Dies gilt auch, wenn die ethnisch diversen Kinder aus der gleichen sozialen Schicht stammen (BANKS J. A. 1997, 57). Angemerkt sei an dieser Stelle, dass die Generalisierungen über Eigenschaften einzelner ethnischer und sozialer Gruppen als Tendenzen und nicht Gesetzmäßigkeiten zu verstehen sind. Alle genannten Unterschiede lassen sich auch zwischen Individuen einer einzigen ethnischen Gruppe oder sozialen Schicht finden (vgl. BANKS J. A. 1997, 62). Forscher kognitiver Stile machen ferner darauf aufmerksam, dass die verschiedenen kognitiven Stile in ihrer Qualität nicht zu bewerten seien – weshalb sie auch nicht in Verbindung mit dem Intelligenzquotienten einer Person gebracht werden sollten. Es gelte vielmehr, sie in ihrer Verschiedenheit zu akzeptieren und auf sie einzugehen, denn einen Einfluss auf das Bildungsverhalten scheinen sie jedenfalls zu besitzen (BANKS J. A. 1997, 56f). Sicherlich wird und muss die Forschung über die kognitive Entwicklung in Zukunft dazu beitragen, die praktischen Erziehungs- und Unterrichtsmethoden sehr vielfältiger bzw. multikultureller Schülergruppen zu verbessern. Hierbei kann das Ergebnis auch lauten, dass es ratsam ist, Schülergruppen aufgrund ihrer unterschiedlichen kognitiven Stile stärker zu homogenisieren und separat zu unterrichten (vgl. BULLOCK M. 2001).

3.4.3 Gesellschaftlicher Status

Neben vielen anderen Faktoren, die in dieser Arbeit beschrieben werden, betrachtet der (Sozial-) Geograph vor allem das Handeln eines Menschen im Raum.⁶¹ Der gesellschaftliche Status im Kontext des Raums spielt hierbei eine ganz entscheidende Rolle. Territorien sind keine machtleeren Räume. Jeder Raum wird von einer Person oder Personengruppe dominiert und kontrolliert. Schwächere Gruppen – Minderheiten – verfügen häufig über keine oder nur eine marginale Selbstbestimmung in ihrem Lebensraum (ähnlich wie Kinder innerhalb ihres Elternhauses). Durch die Fremdbestimmung kann Unbehagen wachsen und die Identität mit dem Raum schrumpfen, insbesondere, wenn die Legitimation der Fremdkontrolle über einen Raum (hier die Nachbarschaft und der Schulbezirk) fehlt oder uneinsichtig ist. Raum ist ein soziales Konstrukt, in den sich Menschen nur einbringen, wenn sie ihn auch gestalten können. Verhindert der gesellschaftliche Status eine gestaltende Rolle wirkt sich das auf das Verhalten im Raum und schließlich auf die Leistungen der Schulkinder aus. Zudem werden Machtverteilungen im Raum häufig als gegeben angenommen, obwohl sich Räume in einem konstanten Veränderungsfluss befinden (vgl. SACK D. 2001 und Kap. 3.5).

Zunächst soll erläutert werden, dass das Schema der kognitiven Unterschiede um eine Komponente der Macht, dem "*locus of control*" erweitert werden kann. Diese Theorie basiert auf der Annahme, dass es Menschen gibt, die einen "*internal locus of control*" haben und an einen direkten Einfluss ihres Handelns glauben, und solche, die einen "*external locus of control*" besitzen und ihr Leben von äußeren Faktoren, wie anderen Menschen, Glück oder Schicksal, geleitet sehen. Dieses Denken wirkt sich auf die Motivation in der Schule und die Schulleistungen aus. Je mehr ein Kind glaubt, sein Handeln und Leben selbst bestimmen zu können, desto höher sind seine schulischen Leistungen (vgl. EKSTROM R. B. et al. 1988, 124f). Verschiedene Studien aus den 1960er bis 1980er Jahren kommen zu dem Ergebnis, dass die Frage, ob jemand sein Handeln "intern" oder "extern" bestimmt sieht, in starkem Zusammenhang mit seinem sozioökonomischen und gesellschaftlichen Status steht, wobei der sozioökonomische Faktor als der ausschlaggebendere genannt wird. Demnach sehen Schulkinder ihr Handeln umso mehr von außen bestimmt, je niedriger ihr sozioökonomischer Status ist und je stärker sie einer (marginalisierten) Minderheitengruppe zugeordnet werden. In Kombination mit der Zweiteilung von kognitiven Stilen ergibt sich in Bezug auf das schulische Leistungsniveau folgende Reihenfolge (von hohen zu niedrigen Werten): *internal* und *field-independent*, *internal* und *field-dependent*, *external* und *field-independent*, *external* und *field-dependent* (vgl. BANKS J. A. 1997, 58). Übertragen heißt das, dass die sozioökonomisch benachteiligten und marginalisierten Minderheiten die schwächsten Lernleistungen und Testergebnisse aufweisen, weil sie mit dem Lernsystem an der Schule nicht zurecht kommen und ihr Leben von außen bestimmt sehen – im New Yorker Schulwesen z. B. *African Americans* und *Hispanics*.

Dies leitet über zum gesellschaftlichen Status, den eine ethnische Gruppe besitzt: "Das entscheidende Merkmal, das Majoritäten gegenüber Minoritäten als Fremdgruppe haben, heißt Macht. Hierbei spielen soziale Vorurteile eine entscheidende Rolle [...]" (FLIEDNER D. 1993, 441). Denn Minderheiten definieren sich nicht nur und nicht immer über ihre Zahl, sondern vor allem über ihre Funktion in der Gesellschaft (vgl. SCHMALZ-JACOBSEN & HANSEN 1997). Zwar treffen beide Merkmale, numerische und funktionale Größe, häufig zusammen, aber insbesondere in der *majority-minority-city* New York wird ersichtlich, dass auch große Minderheitengruppen oft nur eine schwache Machtposition innehaben, und das häufig über lange Zeiträume. Wenn in dieser Arbeit von Minderheiten, Minoritäten oder

⁶¹ Vgl. auch MEUSBURGER P. (1999).

marginalisierten Gruppen die Rede ist, so ist damit primär ihre gesellschaftliche Stellung und Funktion gemeint. Bereits 1970 haben BOURDIEU & PASSERON argumentiert, dass die niedrigeren akademischen Leistungen von Kindern aus der Arbeiterklasse nicht auf geringere geistige Fähigkeiten zurückzuführen sind, sondern auf institutionalisierte Unterdrückung und Vorurteile gegen sie. Schulen würden alle Schüler nach ihrer Vertrautheit mit der Kultur der dominanten Gruppe evaluieren und damit Schüler aus unteren sozialen Schichten bestrafen. Diese machen wiederum sich selbst für ihr Versagen verantwortlich, da sie sich ihrer Unterdrückung nicht bewusst und von der Kultur der dominanten Gruppe "geblendet" sind (BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1970/1977).

OGBU (1978) unterteilt zur Analyse des schlechten schulischen Abschneidens bestimmter ethnischer (und rassischer) Gruppen Minderheiten in drei Kategorien. Nach seiner Definition gibt es autonome Minderheiten (*autonomous minorities*), Kastenminderheiten (*caste minorities*)⁶² und Einwandererminderheiten (*immigrant minorities*). Autonome Minderheiten besitzen einen gesicherten Sonderstatus in der Gesellschaft und gehören häufig zur dominanten Gesellschaftsgruppe, wie z. B. Juden oder Mormonen. Sie leiden nur selten unter Schwierigkeiten mit dem Bildungssystem, da sie bei den Entscheidungsprozessen stark beteiligt sind. Kastenminderheiten bilden den Gegensatz zu autonomen Minderheiten. Sie sind die am meisten stigmatisierte, ausgegrenzte und untergeordnete Gruppe und werden in allen Belangen der Gesellschaft (Politik, Wirtschaft, Arbeitsmarkt, Bildungswesen) benachteiligt. Das Schulsystem spricht sie nicht an und fördert stattdessen ihre marginale gesellschaftliche Stellung. In den USA sind die *African Americans* das deutlichste Beispiel einer solchen Gruppe. Vom gesellschaftlich-sozialen Status dazwischen befinden sich die Immigrantenminderheiten, die je nach Intention ihrer Emigration, nach ihren kulturellen Normen und Werten sowie dem gesellschaftlichem Ansehen ihrer ethnischen Gruppe in den USA große oder kleine Schwierigkeiten mit dem US-amerikanischen Schulwesen haben. Zu ihnen zählen viele *Asian Americans* sowie die neueren Einwanderergruppen aus Osteuropa. Die *Hispanics* befinden sich hingegen in einem Zwischenraum zwischen *caste* und *immigrant minorities*. Zwar zählen große Teile von ihnen zu den Einwanderergruppen, ihr gesellschaftlicher Status gleicht jedoch eher dem der *African Americans*. Diese gesellschaftlichen Statusunterschiede seien letztendlich Ursache für differierende Motive, Chancen und Resultate hinsichtlich formaler Bildung zwischen diesen Gruppen (vgl. OGBU J. U. 1978, 22ff). OGBU (1978) argumentiert also mit der Entstehung von kastenartigen Kategorien in der US-amerikanischen Gesellschaft, die die Bildungsmöglichkeiten maßgeblich prägen. Marginalisierte Gruppen seien von gesellschaftsformenden Prozessen ausgeschlossen und sähen die vorhandene Art der Schulbildung weder als Teil ihrer Kultur noch als Plattform für soziale Mobilität an.⁶³

Umfassende Darstellungen über die Zusammenhänge zwischen Minderheitenstatus und Bildungsverhalten bietet neben den Publikationen von FRANTZ (1993; 1994) und GAMERITH (1996; 1998a; 2002) auch das Werk von GIBSON & OGBU (1991), in dem Minderheiten mit guten Schulleistungen mit Minderheiten mit eher mäßigen Testergebnissen verglichen werden. Wie in vielen anderen Studien über das Bildungsverhalten von Minderheiten, das seit den 1960er Jahren in größerem Umfang wissenschaftlich untersucht wird, halten sie in ihrem Werk fest, dass der Schulerfolg von Minderheiten stark mit ihrer Kultur, ihrer Sprache und ihren Machtverhältnissen in den USA zusammenhängt, und dass in

⁶² In späteren Publikationen meist *caste-like minorities*.

⁶³ Zur theoretischen Forschung über das Thema Beziehungen zwischen Gruppen (*intergroup relations*) mit ihren drei zentralen Konzepten "Stereotype, Vorurteile und Diskriminierung" (*stereotypes, prejudice, and discrimination*) im Rahmen der Sozialpsychologie vgl. MACKIE & SMITH (1998).

der Regel neu immigrierte Gruppen bessere Schulleistungen aufweisen als schon länger ansässige Minoritätengruppen (OGBU J. U. 1991, 3f). Behauptungen, dass Kulturunterschiede und Sprachschwierigkeiten in Klassen mit sehr hohen Minderheiten- bzw. Immigrantenanteilen den Unterricht so stark erschweren, dass der Schulerfolg aller Schüler einer Klasse darunter leidet (z. B. ERICKSON F. & MOHATT J. 1982), widerspricht OGBU. Zu unterschiedlich sei das Bildungsverhalten der verschiedenen Gruppen in einer Klasse. Ferner wird rein ökonomischen Unterschieden relativ wenig Bedeutung beigemessen.⁶⁴ Ihr geringes Gewicht sei zum Beispiel daran erkennbar, dass Kinder bestimmter Minderheitengruppen (vor allem *Hispanics* und *African Americans*) auch dann schlechtere Schulerfolge aufweisen, wenn sie aus höheren Einkommensschichten stammen. Die Disparitäten seien stattdessen durch gesellschaftliche Faktoren bzw. durch ein "kulturelles Modell" zu erklären, in das Aspekte der Geschichte, der Gesellschaftsordnung sowie der Normen und Werte einer ethnischen Gruppe mit einfließen. Die grundlegende Aussage ist hierbei, dass der Schulbesuch von Minderheiten umso erfolgreicher ist, je weniger Differenzen es zwischen der Kultur einer ethnischen Gruppe (im umfassenden Sinne) und dem Wertesystem einer Gesellschaft gibt. Zwar spielten verschiedene andere Faktoren auch eine Rolle – die u. a. bewirken, dass es innerhalb der ethnischen Gruppen starke Schwankungen im Bildungsverhalten gibt –, ausschlaggebend seien jedoch stets der Status einer Bevölkerungsgruppe in der Gesellschaft und deren Wahrnehmung davon (OGBU J. U. 1991, 5ff). Michelle FINE (1991) beschreibt ebenfalls, wie Minderheiten in den USA sowohl im Schulwesen als auch in der Gesellschaft benachteiligt werden und sich der Staat so selbst seine *Dropouts* produziert, die dann als Verlierer und Versager dargestellt werden. Hohe *Dropout*-Quoten unter Minderheiten gelten als normal und vom Individuum selbst verschuldet. Die Gesellschaft gewöhnt sich an dieses Bild und unternimmt wenig, um es zu bekämpfen (FINE M. 1991, 4ff). Die Anwendung des meritokratischen Prinzips in der US-amerikanischen Gesellschaft habe zur Folge, dass Minderheiten von Positionen der Einflussnahme und der Macht solange ausgeschlossen bleiben, bis sie im bestehenden System entsprechende Bildungsabschlüsse erreichen (vgl. SPRING J. H. 1990, 256).⁶⁵ Es dürfe daher auch nicht überraschen, dass überproportional viele *Dropouts* angeben, kein hohes Selbstwertgefühl und nur wenig Selbstvertrauen zu besitzen. Abgesehen von Schulabbrechern, die eine lukrative Beschäftigung gefunden haben oder absichtlich die Schule vorzeitig verlassen haben, fühlen sich die meisten *Dropouts* mehr oder weniger als gesellschaftliche Versager (vgl. EKSTROM R. B. et al. 1988, 119). In diesem Zusammenhang sind die US-amerikanischen Studien von Claude STEELE (1999) zu nennen, der auf den Zusammenhang zwischen Stereotypisierung bestimmter Minderheitengruppen und Testversagen aufmerksam macht. STEELE schildert, welchen konkreten Einfluss die (subtile) Diskriminierung und Stereotypisierung ethnischer Gruppen auf das Bildungsverhalten hat. Sie lenkt die Erwartungen in eine bestimmte Richtung, lässt Erfolgsdruck entstehen und führt zu einer psychologischen Blockade, die gute Leistungen bei Tests verhindert (STELLE C. M. 1999).

⁶⁴ Nicht jedoch den kulturellen Einflüssen auf den sozioökonomischen Status und die wirtschaftlichen Verhaltensweisen. Z. B. können Ethnien wirtschaftlich marginalisiert werden und es können kulturelle Werte den Werten der Marktwirtschaft gegenüber stehen, wie Untersuchungen über *Native Americans* oder die Zigeuner in Europa beispielhaft zeigen (vgl. FRANTZ K. 1993; OESTERER M. 1996).

⁶⁵ *Affirmative Action* Programme sollen deshalb Minderheiten in der ansonsten meritokratisch konzipierten Gesellschaft der USA fördern.

3.4.4 Immigrantenstatus

Vieles, was bisher über den Minderheitenstatus einer Gruppe oder Person gesagt wurde, gilt auch für große Teile der Immigranten in der Stadt New York. Ihre Lage ist häufig durch erhebliche soziale Ungleichheiten und Benachteiligungen sowie Integrationsdefizite gekennzeichnet. Sie gehören zu der Risikogruppe mit der höchsten Armut, und viele Jugendliche unter ihnen weisen eine geringe Beteiligung an Bildungs- und Ausbildungsprozessen auf.⁶⁶ Wie Abb. 22 zeigt, weisen die Immigranten in New York hohe Konzentrationserscheinungen auf und leben häufig in Stadtteilen, die von hoher Armut und hohen *Dropout*-Quoten betroffen sind. Bei der Erklärung ihres Bildungsverhaltens kommen zu den Aussagen, die über Minderheiten getroffen wurden, einige eigenständige Faktoren hinzu, die an dieser Stelle ausgeführt werden sollen – nicht zuletzt aufgrund ihrer numerischen Größe und gesellschaftlichen wie wirtschaftlichen Bedeutung in New York und anderen westlichen Großstädten.

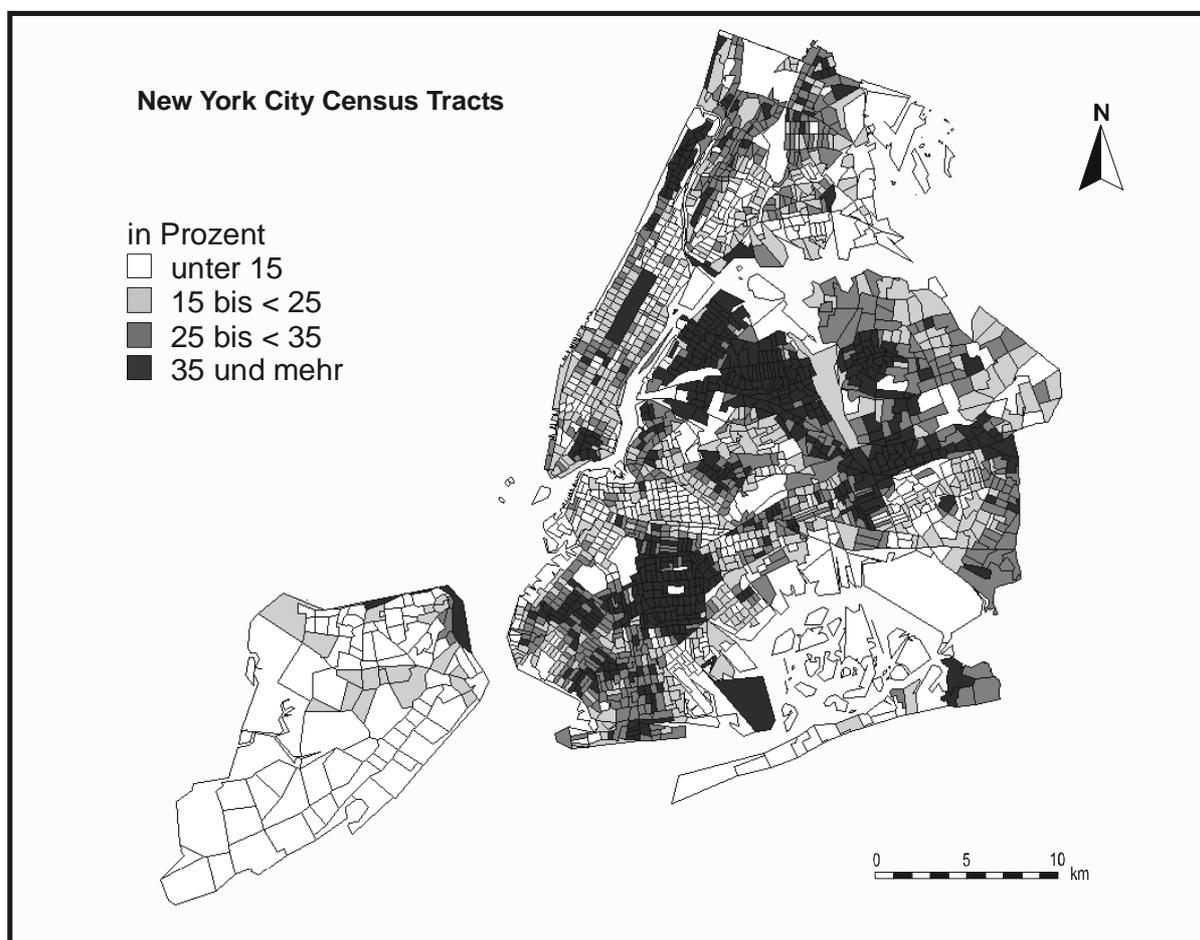


Abb. 22: Anteil der außerhalb der USA geborenen Personen (*Foreign-Born*) an der Gesamtbevölkerung, nach *Census Tracts*, 1990 (Datenquelle: *GEOLYTICS* 1996-1998, eigener Entwurf)

Trotz der großen Vielfalt an Ländern, aus denen die Immigranten stammen, lassen sich wichtige Gemeinsamkeiten erkennen. Dies hängt zum Teil damit zusammen, dass ein Großteil der Einwanderer aus einer verhältnismäßig kleinen Anzahl von (Kultur-) Regionen der Erde – nicht aber einer kleinen Anzahl von Nationen – stammt. Mit Abstand führen die Immigranten aus spanischsprachigen Ländern Süd- und Mittelamerikas die Liste an, danach folgen Asiaten

⁶⁶ Sowohl in den USA als auch in Deutschland (vgl. SCHULTE A. 2000, 61).

und Osteuropäer. Zugleich ziehen Immigranten in eine kleine Zahl von Stadtvierteln in New York City. Cluster und Segregation sind die Folgen. Sie sind verständlich und erklärbar. Immigranten, insbesondere diejenigen, die nur wenig mit dem "Mainstream-Amerika" gemein haben, versuchen durch die Nähe zu ihresgleichen Zugang zu wichtigen Informationen und Halt in der neuen Gesellschaft zu finden (vgl. Kap. 3.5.1). Netzwerke werden aufgebaut oder gesucht, damit der Verlust von familiären, nachbarschaftlichen und kulturellen Strukturen im Heimatland, die für das psychologische Wohlergehen und die Arbeitssuche so wichtig sind, abgepuffert wird (MCDONNELL L. M. & HILL P. T. 1993, 4ff). Persönliche soziale Netzwerke mindern die Kosten und das Risiko der Migration. Sie helfen, einen erfolgreichen Start im neuen Land zu Wege zu bringen. Räumliche Nähe verbessert die Voraussetzungen dafür (DE LOURDES VILLAR M. 1992, 387). Sie bedingt zugleich, dass der Immigrantenstatus und die kulturelle Prägung des Kindes eine wichtige Rolle beim Bildungsverhalten spielen. Die Segregation und Marginalisierung von ethnischen Gruppen in New York City bedeutet ferner, dass auch in der Stadt geborene Kinder während ihrer Sozialisierungsphase ähnliche Prozesse durchlaufen wie Immigranten und sie einen immigrantenähnlichen Status besitzen, sobald sie die Grenzen ihrer Nachbarschaft verlassen und beispielsweise auf eine weiterführende Schule kommen oder in den Arbeitsmarkt treten (vgl. DEWIND J. 1997, 140).

Ein nicht geringer Prozentsatz der Immigrantenkinder sind in Schulen zu finden, die zu den schlechtesten der Stadt gehören. Zwar geben sich viele Schulverantwortliche und Lehrer Mühe, auf sie einzugehen und sie zu fördern, doch lassen die derzeitigen Strukturen nur wenig Raum dafür zu. Weder gibt es genügend Schulen, die auf Immigranten zugeschnittene Unterrichtsprogramme besitzen, noch reicht die Zahl der bilingualen Lehrkräfte und bi- oder gar multikulturellen Unterrichtsmaterialien aus (MCDONNELL L. M. & HILL P. T. 1993, 85). In einem Aufsatz von 1997 beschreibt beispielsweise Lisa TANNERS die Situation der Immigrantenkinder in New York und bemängelt u.a. ein weitgehendes Fehlen bilingualen Unterrichts und ein Unterangebot an Lehrern aus ethnischen Minderheitengruppen (TANNERS L. 1997). Umstritten sind auch Sonderprogramme für "langsame Lerner", unter denen viele Immigranten- und Minderheitenkinder zu finden sind. In speziellen Klassen wird für diese Schulkinder die Dosierung der Lehrinhalte verlangsamt und stärker fragmentiert. Nur selten sind sie jedoch danach in der Lage, wieder in ein reguläres Unterrichtsprogramm integriert zu werden – sofern dieser Versuch überhaupt unternommen wird. Folglich beginnen sie, sich von den Schülern und Nachbarskindern mit regulärem Unterricht abzugrenzen und negative Assoziationen gegenüber ihnen zu entwickeln. Sie fühlen sich minderwertig und drücken dies in einem destruktiven Verhalten gegenüber der eigenen Schule oder Klasse aus (vgl. POLKINGHORN R. 1992, 12).

In Einheiten größerer ethnischer Kategorien weisen asiatische Einwanderergruppen überdurchschnittliche, lateinamerikanische hingegen unterdurchschnittliche Schulleistungen auf. Letztere werden daher neben den *African Americans*, die eine Nicht-Immigrantengruppe⁶⁷ darstellen, als Sorgenkind der US-amerikanischen Gesellschaft bezeichnet. Die grobe Erklärung lautet, dass je nachdem, welchen kulturellen Stellenwert Bildung in der Kultur einer

⁶⁷ Als Nicht-Immigranten werden Bevölkerungsgruppen beschrieben, die unfreiwillig Bestandteil einer Gesellschaft wurden, in erster Linie durch Kolonisation, Eroberung oder Sklaverei, wie z. B. *African Americans*, Teile der *Mexican Americans* und *Native Americans*. Sowohl Nicht-Immigranten als auch Immigranten gehören zu den Minderheiten, sobald sie in einer multiethnischen Gesellschaft eine untergeordnete Position einnehmen, unter Vorurteilen und Diskriminierung zu leiden haben und eine eigene Gruppenidentität formieren. Unter den *Hispanics* gibt es zahlreiche Mischformen. Beispielsweise zählen Puerto Ricaner einerseits zu den Immigranten, die insbesondere durch ihre Heimatsprache Spanisch unter Integrationsproblemen leiden, andererseits wurde ihr Land 1998 als Freistaat den USA angeschlossen (US-Commonwealth) (vgl. GIBSON M. A. 1991, 358).

ethnischen Gruppe einnimmt, welchen Bildungsgrad die Eltern besitzen und was für ein Schulsystem im Mutterland besucht wurde, die Adaption an das US-amerikanische Schulwesen mal mehr und mal weniger leicht ausfällt (vgl. SOWELL 1994). Daneben gelten Sprachbarrieren als ein wichtiger Grund für das schlechte Abschneiden von Minderheitenkindern im US-amerikanischen Schulwesen (z. B. ZENTELLA A. C. 1997, 262ff). Der Schulerfolg einer Immigrantengruppe hängt also zu einem wesentlichen Teil davon ab, wie schnell sie in das bestehende gesellschaftliche System aufgenommen wird bzw. werden kann und ob sie von der dominanten Gruppe akzeptiert oder diskriminiert wird.

Die Zahl der Studien über Anpassungsprozesse von Immigranten im US-amerikanischen Schulsystem sind begrenzt, sie beinhalten aber im Kern sehr ähnliche Aussagen. Erstens ist stets nach dem Minderheitenstatus einer Gruppe in den USA zu unterscheiden, d. h. wie stark oder gering werden sie mit kulturellen und sozioökonomischen Herausforderungen konfrontiert, und existieren für sie Konflikte auf dem Arbeitsmarkt bzw. in der Gesellschaft allgemein. Kann man sie als "freiwillige" Minderheiten bezeichnen (wie z. B. Juden) oder handelt es sich um eine "unfreiwillige" Minderheitengruppe (wie z. B. *African Americans* und Teile der *Hispanics*)? Zweitens ist zu beachten, welche Vergangenheit Immigranten zu bewältigen haben. Handelt es sich um Kriegs- oder Wirtschaftsflüchtlinge, wurde eine Familie gewaltsam zerrüttet oder ist man aus freien Stücken aus der Heimat weggezogen? Wie gut und gewillt kann man sich auf das neue Land und die neue Umgebung einlassen? Drittens, wie gut war die Schulbildung im Heimatland, sofern dort eine Schule besucht wurde, mit welchem Alter wurde die Heimat verlassen und wie gut sind die Englischkenntnisse? Wie hoch ist das Bildungsniveau der Eltern und welchen Stellenwert nimmt Bildung in der Familie und der heimatlichen Kultur ein? SCHULTE (2000) unterscheidet ferner nach Faktoren, die bei den Einwanderern selbst liegen, und solche, die bei der Mehrheitsgesellschaft, der dominanten Bevölkerungsgruppe, zu finden sind. Bei den Migranten führt er vor allem Defizite der Information und der sprachlichen und beruflichen Qualifikation an. Auf Seiten der Mehrheitsgesellschaft existierten insbesondere Ungleichbehandlungen und Benachteiligungen, die gesetzlich oder rechtlich normiert sind, sowie soziale Diskriminierungen (SCHULTE A. 2000, 63ff). Je nach Ausprägung dieser Faktoren kann sich ein Immigrantenkind entweder sehr leicht oder nur sehr schwer im US-amerikanischen Schulwesen einfinden. Einige leiden beispielsweise unter Identitätskonflikten, Sprach- und Verständigungsschwierigkeiten, in Einzelfällen auch unter Diskriminierung. Andere finden hingegen leichten Zugang zum Unterricht und zu neuen Klassenkameraden oder erfahren einen sozialen Aufstieg ihrer Eltern, aus dem sie viel Motivation schöpfen (MCDONNELL L. M. & HILL P. T. 1993, 5ff).

Fast alle Immigranten erhoffen sich mit der Auswanderung in die USA eine Verbesserung der Ausbildungsmöglichkeiten ihrer Kinder, die ihnen qualifizierte und gut bezahlte Arbeitsplätze verschaffen. Ihr Ziel ist es, spätestens mit der Generation ihrer Kinder an Wohlstand hinzugewonnen und eine aufwärtsgerichtete soziale Mobilität erfahren zu haben (DEIGHTON L. C. 1971b, 544; OGBU J. U. 1991, 19). Doch für viele Immigranten, die einer Minderheit angehören, realisiert sich diese Intergenerationenmobilität nicht. Stattdessen erfahren sie eine Abwertung ihres sozialen Status und müssen lernen, dass ein sozialer Aufstieg durch formale Bildungswege nicht linear verläuft bzw. ihre Kinder in den vorhandenen Schulen nicht erfolgreich sind. Zum einen hängt dies damit zusammen, dass ihre soziale Stellung in der Gesellschaft bzw. ihre "soziale Identität" bereits feststeht und belegt ist, bevor sie in die USA einwandern (OGBU J. U. 1991, 22). Zum anderen hängt es mit dem Schulsystem, der Art der Schulen und insbesondere dem *tracking* zusammen. Viele Einwanderer- und Minderheitengruppen, insbesondere aus Lateinamerika, tragen Fähigkeiten und Verhaltensweisen in sich, die an US-amerikanischen Schulen nicht zu schulischem Erfolg führen. Ist dies der Fall, kapseln sie sich ab, bilden eine separate Gruppe, weigern sich, den

Schulregeln zu folgen und wenden sich in überproportionaler Weise ihren Hobbies zu, vor allem dem Sport und der modernen Musik. Ihre schulischen Leistungen lassen zu wünschen übrig, obwohl sie aussagen, dass ihnen ihre schulische Ausbildung wichtig ist und sie deren Wert kennen. Bei Immigrantengruppen, deren Kinder diese Prozesse durchlaufen, wird beobachtet, dass der Status der ersten Generation nicht reproduziert wird, da keine Erhöhung der formalen Ausbildungszeit erfolgt. Wichtig für den schulischen Erfolg von Immigrantenkindern ist demnach, in welcher Rolle sich die immigrierte Person in der Gesellschaft befindet. Ist sie ein "Fremder" geblieben oder ein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft geworden? Gehört sie einer Minderheitengruppe an, die freiwillig nicht Teil der dominanten Bevölkerungsgruppe ist, wie das bei vielen Religionsgemeinschaften der Fall ist, oder wird sie von der Gesellschaft bewusst wie unbewusst aufgrund kultureller, sprachlicher oder rassischer Unterschiede ausgeschlossen, wie im Falle einiger hispanischer Gruppen? Fühlt sie sich fremd und unfreiwillig minorisiert bzw. marginalisiert, passt die Schule weniger in das eigene Identitätsbild und die Schulleistungen sinken ab. Sowohl bewusst wie auch unbewusst bildet sich ein innerer Widerstand gegen Schulenglisch, Pünktlichkeit, Gehorsam, Hausaufgaben u. ä., der zu einem Symbol der eigenen Identität und Identitätsfindung wird. Um trotz der mangelnden formalen Qualifikationen – die ja als wichtige Instrumente für soziale Mobilität erkannt werden – einen sozialen Aufstieg zu erlangen, wird die persönliche Energie und das eigene Engagement häufig in alternative Strategien investiert, z. B. in intensive sportliche Betätigungen oder den Start einer jungen Musikerkarriere – zwei der ganz wenigen Bereiche der US-amerikanischen Kultur, in denen marginalisierte Minderheiten ein hohes Ansehen genießen und Spitzeneinkommen erreichen können (vgl. BOOKBINDER B. 1989, 168f; NAGLER J. 2000, 59 und SOLOMON P. R. 1992).

Ein wichtiger Erfolgsfaktor für Immigranten ist ihre Anbindung an ein hochwertiges Netzwerk, das in der Regel aus Menschen ihrer Nationalität und ethnischen Gruppe besteht, und damit vor allem an ihrem Wohnstandort verankert ist. Hierbei zeigt sich, dass einige Immigrantengruppen wesentlich stärkere Netzwerke besitzen als andere und diese mitunter enger sind als bei einheimischen Bevölkerungsgruppen. Sobald sie im lokalen Arbeitsmarkt Fuß gefasst haben, ziehen sie großen direkten Nutzen daraus (vgl. SASSEN S. 2000, 102). Immigrantenkinder, die selbst oder deren Eltern einem gewinnbringenden Netzwerk angehören, erhalten einen positiveren Eindruck von der Arbeitswelt als Minderheitenkinder mit wenig persönlichen Unterstützungsbeziehungen und weisen häufig größere Bemühungen auf, in der Schule gute Leistungen zu erzielen. Dies mag eine der Erklärungen für die große Spanne des Bildungsverhaltens zwischen Asiaten und *Hispanics* sein – Asiaten verfügen in der Regel über ein weitaus hochwertigeres ethnisches Netzwerk als *Hispanics*. Allgemein kann beobachtet werden, dass einzelne ethnische Gruppen, die schon längere Zeit in New York bzw. den USA leben (*Hispanics* der zweiten, dritten und höheren Generation, wie auch schwarze Einwanderer) durch sich selbst verstärkende Mechanismen (Arbeitslosigkeit, Armut, niedriges Ausbildungsniveau, etc.) sowie Kulturprobleme marginalisiert werden und in der Schule "versagen". "[...] The more immigrant students are exposed to American life, the more their dreams fade and the lower their educational aspirations fall. In sum, it is believed that immigrant students' participation in the American popular culture negatively influences their education" (TANNERS L. 1997, 250). Als Begründung von Unterschieden im Bildungsverhalten zwischen Minderheitengruppen, die sich schon länger im Land befinden und solchen, die neu angekommen sind, wird die unterschiedliche Erwartungshaltung der einzelnen Gruppen angegeben. Während neue Immigranten und hierbei insbesondere nationale Gruppen mit guten beruflichen Perspektiven oder einem hohen, in der Regel kulturell bedingten, Bildungsanspruch einen starken Zusammenhang zwischen Bildung und sozialer Mobilität sehen und dadurch eine hohe Motivation erfahren, die für Fleiß und gute Schulnoten unter den Kindern sorgen, sehen Minderheiten, die selbst oder deren

Gruppenmitglieder schon länger in den USA leben, keinen solchen direkten Zusammenhang. Sie mussten Marginalisierungs- und/oder Diskriminierungsprozesse erfahren und verloren an ausbildungsbezogener Motivation (vgl. DEWIND J. 1997, 138). Ferner betrachten viele Eltern neu eingewanderter Gruppen das US-amerikanische Schulsystem unkritischer und gehen davon aus, dass alle Kinder die gleichen Wettbewerbschancen besitzen. Die schulischen Erwartungen an ihre Kinder sind deshalb hoch, ebenso ihre Ermutigungen, sich in der Schule anzustrengen (GIBSON M. A. 1991, 361; EDMONSTON B. & PASSEL J. S. 1994, 21). Die besseren Schulleistungen von (neu) immigrierten gegenüber bereits länger ansässigen Minderheitengruppen resultieren also daraus, dass Immigranten große Hoffnungen in ihre neue Zukunft setzen, vor allem, wenn sie freiwillig ins Land gekommen sind, und sie ihren Minderheitenstatus zumindest anfangs akzeptieren. Nicht immigrierte Minderheiten fühlen sich hingegen unterdrückt. Sie nehmen soziale, politische und ökonomische Barrieren wahr, zum Teil haben sie auch eine Vergangenheit der Unterdrückung, Sklaverei und Diskriminierung in oder durch die USA zu bewältigen. Im Gegensatz zu Immigranten können sie ihre Situation auch nicht mit anderen Verhältnissen vergleichen – viel Motivation erhalten Einwanderer durch den Vergleich ihrer neuen Lebenssituation mit der in ihrem Heimatland. Dieser Vergleich lässt sie selbst dann positiv stimmen, wenn sie Tätigkeiten mit niedrigen Anforderungen ausüben und eine Randposition in der Gesellschaft einnehmen, denn relativ gesehen ergeht es ihnen immer noch besser als zum Zeitpunkt vor ihrer Auswanderung. Insbesondere ermutigt sie die Hoffnung, dass ihre Kinder durch eine gute Ausbildung einen sozialen Aufstieg erfahren dürften. Nicht-Immigranten vergleichen stattdessen ihre Situation mit der anderer Bevölkerungsgruppen im Land und erkennen sodann, dass sie relativ schlecht abschneiden. Sofern ihnen nicht über staatliche Maßnahmen berufliche Einstiegs- und Aufstiegsmöglichkeiten gegeben werden, finden sie nur Anstellungen in Berufsnischen. Oder sie werden im Sport und der Unterhaltungsbranche oder aber im Prostitutionsgewerbe und im Drogenhandel tätig. Auffällig ist zudem, dass sie im Gegensatz zu neuen Immigranten Streiks veranstalten und in Bürgerrechtsbewegungen aktiv sind. Ihre Erfahrungen mit dem Staat, der Gesellschaft und dem Schulsystem, die häufigen Diskriminierungen und Kultur- und Machtkonflikte, tragen außerdem dazu bei, den Schulen und nahezu allen dort angestellten Personen zu misstrauen. Da sie meist von Geburt an in eine marginale gesellschaftliche Rolle gedrängt werden, sehen sie die Schullaufbahn seltener als Ausweg aus ihrer Situation an als Immigranten. All das nehmen ihre Kinder im Schulalter wahr, ihr Bildungsverhalten wird dadurch geprägt. Sie suchen sich Vorbilder, die ohne akademische Laufbahn erfolgreich wurden⁶⁸ und distanzieren sich von der dominanten Bevölkerungsgruppe sowie der Schule. Verschiedene Jugendgruppen von Minderheiten legen sich in solch einer Situation beispielsweise eine eigene "kleine Kultur" mit eigener Sprachgestaltung als Ausdruck ihrer Identität zu, die sie weder zu Hause noch in der Schule ablegen, die ihnen aber in der Schule viele Konflikte mit den Lehrern sowie schlechte Noten bescheren können (vgl. OGBU J. U. 1978 und 1991, 8ff).

Diese Gegenüberstellung von Immigranten und Nicht-Immigranten darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch viele neue Einwanderer mit großen Konflikten zu kämpfen haben. Viele Immigranten sehen sich beispielsweise in einem Aufeinandertreffen von verschiedenen Welten gefangen. Nach Amerika gekommen, um ihre Lebenssituation zu verbessern, leiden sie unter dem Verlust gewohnter Netzwerke und familiärer Bindungen. Die formale Schulbildung war für viele nur sporadisch und fragmentiert, die Konfrontation mit dem US-amerikanischen Schulsystem ist für die meisten schwer und neu. Sie müssen sich an eine neue Kultur, Sprache, einen anderen Lebensstil und andere Lernmethoden gewöhnen. Häufiges

⁶⁸ Die Zahl der erfolgreichen Sport-, Film- und Musikstars aus Minderheitengruppen ist zwar nicht größer als die der Akademiker, sie werden aber durch die Medien stärker ins Rampenlicht gerückt (OGBU J. U. 1991, 26).

Umziehen in den ersten Jahren nach der Ankunft erschwert die schulischen Probleme zusätzlich. Nicht wenige Immigranten leiden unter Stress, Angst, Einsamkeit, Isolation und Unsicherheit. Einige müssen mitunter vorurteilhafte Meinungen und Rassismus erdulden, die sich negativ auf ihr Selbstwertgefühl, ihre Psyche und ihre schulischen Leistungen auswirken können. Davon sind auch asiatische Schüler betroffen, die aufgrund des hohen Stellenwertes von Bildung in ihrer Kultur eigentlich seltener unter schlechten Schulleistungen leiden als andere Immigrantengruppen (GAY G. 2000, 17ff). Klischees und Vorurteile führen dazu, dass verschiedene Immigrantengruppen nach ihrer Ankunft in den USA eine Abwertung ihres sozialen Status erfahren – verglichen zu dem Stand in ihrem Heimatland. Beispielsweise berichten Familien der Ober- und Mittelschicht Haitis davon, wie sie in der US-amerikanischen Gesellschaft mit Vorurteilen und Diskriminierungen konfrontiert wurden, weil sie mit der ethnischen Gruppe *African Americans* und dem dazugehörigen kulturellen und sozioökonomischen Kontext identifiziert wurden. Ähnliches wird von Einwanderern aus Puerto Rico, Kolumbien und Argentinien berichtet, die den *Hispanics* zugeordnet werden. Eine feinere Unterscheidung zwischen ihnen und anderen Spanisch sprechenden Minderheitengruppen findet nicht statt, somit auch keine kulturelle und soziale Differenzierung (vgl. DEWIND J. 1997, 142 und Kap. 1.4.2). Zusätzliche Nahrung erhalten solche Prozesse, wenn einzelne Immigrantengruppen als Belastung des Steuer- und Sozialsystems dargestellt werden.⁶⁹ Viele Immigranten sehen sich zum ersten Mal in ihrem Leben auf der untersten sozialen Ebene der Gesellschaft und erfahren eine Bedeutung ihrer Hautfarbe, die sie in diesem Maße nicht aus ihrem Heimatland kannten. Der "American Dream" kehrt sich für sie dann zunächst in das Gegenteil um (vgl. BOOKBINDER B. 1989, 48). In vielen Fällen entstehen dadurch Benachteiligungen im Schulwesen, z. B. weil Lehrer falsche (zu niedrige) Erwartungen an sie stellen und sie in der Schule von anderen Kindern diskriminiert werden. Zudem weichen die Bedürfnisse dieser Kinder und das Angebot an den Schulen sehr häufig voneinander ab.

Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass unter den ethnischen Immigrantengruppen stets nach nationalen Einheiten unterschieden werden muss. Nicht alle Immigranten einer Ethnie weisen die gleichen Bildungsmuster auf. Von den zwölf größten Einwanderergruppen in die USA schnitten im Jahre 1991 beispielsweise Immigrantenkinder aus China, Guyana, Indien, Korea, der Sowjetunion sowie Trinidad und Tobago bei Leistungstest überdurchschnittlich gut ab. Die Ergebnisse der Schüler aus Kolumbien, der Dominikanischen Republik, Ecuador, Haiti, Jamaika und Mexiko lagen hingegen unter dem Durchschnitt (DEWIND J. 1997, 136f). Nicht alle Immigranten scheinen also die gleichen Bedürfnisse und Probleme zu besitzen, wenn sie in das US-amerikanische Schulsystem eintreten. Schon gar nicht darf davon ausgegangen werden, dass Minderheitenkinder generell schlechtere Leistungen in der Schule liefern als Schüler, die in den USA geboren und/oder aufgewachsen sind. In einer weiteren Studie weisen kubanische und eine Vielzahl asiatischer Kinder⁷⁰ – trotz mangelhafter Englischkenntnisse – überdurchschnittlich gute Schulleistungen auf (EDMONSTON B. & PASSEL J. S. 1994, 21). Schließlich muss berücksichtigt werden, dass das Ausbildungsniveau der Eltern von Immigrantenkindern häufig an einem extremen Ende der Skala liegt. Auch in den Daten aus dem Jahre 2001 fällt auf, dass viele Immigrantenkinder entweder Eltern mit einem sehr niedrigen Ausbildungsniveau haben, oder aber extrem hoch ausgebildete, wie z. B. Doktoren und Ärzte. So scheint lediglich die Anzahl der besuchten Schuljahre der Eltern ein

⁶⁹ Zur Immigrationsdebatte der 1990er Jahre in den USA vgl. DITTGEN (1997).

⁷⁰ In dieser Studie schneiden Kinder von indischen, chinesischen, japanischen, koreanischen und philippinischen Einwandererfamilien bei schulischen Leistungstests überdurchschnittlich gut ab. Nur Kinder aus Vietnam fallen aus der Gruppe von Asiaten mit hohen Schulleistungen etwas heraus (EDMONSTON B. & PASSEL J. S. 1994, 125).

geeigneter Indikator für die schulischen Erwartungen an die Kinder zu sein, wenngleich abermals kulturelle Unterschiede, vor allem zwischen hispanischen und asiatischen Gruppen, berücksichtigt werden müssen. Einige wenige Studien weisen zumindest nach, dass die schlechtesten Schulergebnisse mexikanische Einwandererkinder aufweisen, deren Eltern im Durchschnitt über fünf Jahre weniger Schulbesuch verfügen (insgesamt ca. 7 Jahre) als die Eltern aller anderen Einwanderergruppen zusammen (fast 12 Jahre). Vielleicht stellen sie deshalb in Einzelfällen auch geringere Erwartungen an ihre eigenen Kinder. Zudem hat das Ausbildungsniveau mexikanischer Einwanderer zwischen 1960 und 1988 stark abgenommen. Die Anzahl der Schuljahre aller eingewanderten *Hispanics* betrug im Jahre 1989 – auf das sich die hier genannten Daten beziehen – durchschnittlich 9,7 Jahre. Asiatische Einwanderer können hingegen vielfach mit einer hohen Anzahl von besuchten Schuljahren aufwarten und besitzen aufgrund ihrer kulturellen Prägung höhere Aspirationen. Im Durchschnitt besuchten asiatische Immigranten für 14,2 Jahre eine Ausbildungsstätte. Allerdings nimmt auch hier das Ausbildungsniveau der jüngsten Einwanderergenerationen leicht ab (EDMONSTON B. & PASSEL J. S. 1994, 83; 129f; 148). Damit wird deutlich, dass es innerhalb der Immigrantengruppen zwei extreme Pole gibt, die die bestehende Polarisierung der Qualifikationsniveaus verschiedener Ethnien in New York exakt widerspiegelt und verstärkt: eine Gruppe von Personen, die ein sehr hohes Qualifikationsniveau aufweist (in der Regel Asiaten und Europäer) und eine Gruppe von Personen, die nur über sehr wenige Ausbildungsjahre verfügt (vor allem Lateinamerikaner, *Hispanics*, *African Americans* und Einwanderer vom afrikanischen Kontinent). Bedenkt man, dass ein Großteil der New Yorker Bevölkerung, vor allem ihr asiatischer und hispanischer Anteil, aus Immigranten der ersten und zweiten Generation bestehen wird, müssen die Belange von Immigranten im Schulwesen wohl noch stärker berücksichtigt werden (vgl. Kap. 4.13).

In den folgenden drei Abschnitten soll nochmals näher auf die drei größten übergeordneten ethnischen Minderheitengruppen des New Yorker Schulwesens eingegangen werden: *African Americans*, *Hispanics* und *Asian Americans*. Zwar wurden viele Aspekte bezüglich der schulischen Ausbildung dieser Minoritätengruppen bereits angesprochen, sie alle haben jedoch einige kulturelle und historische Besonderheiten aufzuweisen, die ihr Bildungsverhalten in bestimmter Weise prägen und Einzelbetrachtungen sinnvoll erscheinen lassen.

3.4.5 *African Americans* im amerikanischen Schulwesen: "A Clash of Cultures"?

Von allen Minoritätengruppen in den USA haben die *African Americans* – neben den *Native Americans* – die eigenste und wohl auch schwierigste Geschichte des Landes aufzuweisen. Oft werden sie als Minderheit mit Sonderstatus betrachtet, bei deren Bildungsverhalten viele Eigenheiten zu berücksichtigen sind. Das mag auch der Grund dafür sein, weshalb das Bildungsverhalten keiner anderen Bevölkerungsgruppe so intensiv erforscht und hinterfragt wurde und wird wie das der *African Americans*. Auch wenn es mittlerweile ganze Universitätsabteilungen gibt, die sich mit "*Hispanics Studies*" auseinandersetzen und Forschungen über US-amerikanische Asiaten beispielsweise durch die seit 1971 existierende Zeitschrift "*Amerasia Journal*" gefördert werden, reicht die Zahl der Studien über das Bildungsverhalten der *Hispanics* und *Asian Americans* erst langsam an die der *African Americans* heran. Dementsprechend gut ist der Bildungsstand der afro-amerikanischen Bevölkerung dokumentiert, z. B. in dem mehrere Bände umfassenden Werk "*The African American Education Data Book*" von NETTLES & PERNA (1997). Zwar fehlen in diesem Datenbuch gewöhnlich regionale Differenzierungen, doch demonstrieren die Daten stets, dass

African Americans bei Leistungstests schlechter abschneiden als ihre weißen Mitschüler, sie hohe *Dropout*-Quoten aufweisen und nur ein geringer Anteil auf ein College geht. Die Erklärungen für diese Verhaltensmuster variieren stark, decken fast alle in dieser Studie genannten Faktoren des Bildungsverhaltens ab und sind Thema zahlloser Publikationen. Besonders heben sich jedoch Studien hervor, die das schlechte Abschneiden der schwarzen Bevölkerung im Schulwesen auf kulturelle Unterschiede und gesellschaftliche Konflikte zurückführen. Der gesellschaftliche und kulturelle Einfluss auf das Bildungsverhalten von schwarzen Minderheitenkindern soll deshalb in diesem Kapitel kurz separat erläutert werden.

Einen guten Überblick über die gängigen Theorien zur Erklärung des Bildungsverhaltens und Ausbildungsniveaus der schwarzen Bevölkerung aus einem kulturellen Kontext heraus geben IRVINE & IRVINE (1995). Sie erläutern die Theorien dreier Forscher(gruppen), die das Bildungsverhalten der *African Americans* mit kulturellen Normen- und Werteunterschieden in Verbindung bringen: HOWARD & HAMMOND (1985), FORDHAM & OGBU (1986) sowie MICKELSON (1990). Alle drei beschreiben die Situation der *African Americans* in den USA mit einem kastenhaften Status, der sie in eine marginalisierte Position innerhalb der US-amerikanischen Gesellschaft rückt und von strukturbildenden Prozessen in der Öffentlichkeit größtenteils ausschließt. Eingeführt wurde diese Sichtweise von OGBU (1978). In drei zentralen Bereichen, die für die geringen Schulleistungen verantwortlich sind, seien *African Americans* wie eine niedrigere Kaste behandelt worden: *African Americans* haben mehrere Generationen lang eine kürzere, minderwertige oder keine Ausbildung erhalten, sie werden bis heute subtil vom Unterricht und von den Schulen der Weißen getrennt (v. a. durch *tracking*) und haben einen begrenzten Zugang zum Arbeitsmarkt (vgl. OGBU J. U. 1978, 13). Folglich falle es *African Americans* schwer, sich mit dem US-amerikanischen Schulsystem, der dortigen Kultur und den dortigen Wertevorstellungen zu identifizieren. Das Schulwesen sei für sie ein Konstrukt der dominanten weißen Welt, die sich von den Normen, den Werten und der Kultur der afro-amerikanischen Bevölkerung stark unterscheidet und eine Identifikation unmöglich macht. Die afro-amerikanische Kultur selbst stehe im Gegensatz zur Kultur an den Schulen (FORDHAM S. & OGBU J. 1986; vgl. auch MAHIRI J. 1998, 2f). Es verwundere nicht, wenn afro-amerikanische Schulkinder berichten, dass die Schule keinen Bezug zu ihrem Leben hat. Aus gleichem Grunde könne ihre Identitätsbildung, die sich aufgrund der besonderen Geschichte dieser Bevölkerungsgruppe ohnehin in einer schwierigen Lage befindet, an den Schulen nicht gefördert werden (vgl. COHEN J. 1993, 289ff). HOWARD & HAMMOND beschreiben weiter, wie sich die schwarze Bevölkerung zurückgedrängt fühlt und ihre Kapazitäten auf dem intellektuellen Terrain durch eine Mischung von Angst und Selbstzweifel, gestützt durch Vorurteilsbildungen in der Gesellschaft und jahrhundertelangen Rassismus, unterschätzt bzw. von der dominanten Bevölkerung unterdrückt werden (IRVINE J. J. & IRVINE R. W. 1995, 130). *African Americans* machten schließlich sich selbst und ihren fehlenden Fleiß für ihre schlechten Schulleistungen verantwortlich, nicht aber das Schulsystem. Zugleich würden sie – trotz ihres Wunsches nach sozialer Mobilität – schulische Bildung nicht als Ausweg ansehen, denn zu lange mussten sie erfahren, dass sie auch mit einer hohen Ausbildung diskriminiert und von vielen Berufen ausgeschlossen werden (*job ceiling*). Über viele Generationen wurde schulischer Erfolg bei ihnen weder gefordert, noch gefördert, noch belohnt (OGBU 1978; 1991).

FORDHAM & OGBU (1986) sehen das Bildungsverhalten der Schwarzen als ein komplexes interaktives psychologisches Phänomen an, das sowohl individuelle als auch gruppenspezifische Prozesse hervorruft. Neben dem kastenhaften Status der schwarzen Bevölkerung machen sie auf das Phänomen des "*acting white*" unter schwarzen Schulkindern als Folge der fehlenden Identifizierung mit der Schule und der weißen Kultur aufmerksam. *Acting white* bezeichnet das Nachahmen "typisch weißer" Verhaltensweisen unter schwarzen Schülern, z. B. wenn sie sich in der Schule anstrengen und damit ein ähnliches

Bildungsverhalten an den Tag legen wie Weiße. In der Welt schwarzer Jugendlicher gilt das allerdings als Schimpfwort bzw. als Schandtat und Verrat, der zum Ausschluss aus der schwarzen Gruppengemeinschaft in der Schule oder gar dem Freundeskreis führen kann⁷¹ (ORFIELD G. 1983, 45f). FORDHAM & OGBU (1986) führen sechs Verhaltensweisen auf, die unter *acting white* fallen: "(1) speaking standard English, (2) listening to white music and radio stations, (3) going out to the opera and ballet, (4) spending a lot of time in the library studying, (5) working hard to get good grades in school, and (6) going to the Smithsonian museum" (aus IRVINE J. J. & IRVINE R. W. 1995, 131). Weist ein afro-amerikanisches Schulkind eine oder mehrere dieser Verhaltensweisen auf, wird das zwar von der Lehrkraft in der Regel als positiv bewertet, die Mitschüler gleicher Ethnie bzw. gleichen Milieus bringen dem betreffenden Jugendlichen jedoch Verachtung entgegen. Der Schüler riskiert, von seinen Freunden ausgeschlossen zu werden und gerät in einen Konflikt seiner "sozialen Identität", da er zwei konträre Normen in ein und derselben Situation erfüllen müsste. Er steht "im Schnittpunkt unterschiedlicher Handlungssysteme – einerseits der schulischen Organisation, andererseits der Clique seiner Mitschüler, seiner *peer group*"⁷² (KORTE H. & SCHÄFERS B. 1992, 41). Die Wahl, den sozialen Erwartungen seiner Mitschüler oder denen des durch den Lehrer vertretenen US-amerikanischen Schulwesens gerecht zu werden, gleicht eher einer Zwickmühle und kann allenfalls mit einer "Rollendistanz" gelöst werden, indem das Schulkind beispielsweise eine Frage korrekt beantwortet, diese aber betont lässig von sich gibt (KORTE H. & SCHÄFERS B. 1992, 41f). Meist siegt die Angst vor dem sozialen Ausschluss und damit die Leistungsverweigerung, was zum Erhalt schlechter Noten führt. Die Tatsache, dass sich in vielen innerstädtischen Schulen nur wenige schwarze Kinder bemühen, gute Leistungen zu erzielen, ist also auch eine Folge solcher gruppendynamischen Prozesse (vgl. OGBU J. U. 1991, 27).^{73 74}

Letztlich können derartige Verhaltensweisen nur entstehen, weil sich schwarze Schüler nicht mit den Schulen, die sie besuchen, identifizieren. MICKELSON (1990) fügt dazu ein Paradoxon unter der schwarzen Bevölkerung an. Einerseits sieht die schwarze Bevölkerung (schulische) Bildung als ein erstrebenswertes Gut an und unterscheidet sich bei ihren Aspirationen in keiner Weise von der weißen bzw. allen anderen Bevölkerungsgruppen. Andererseits weisen ihr Bildungsverhalten und ihre schulischen Leistungen erhebliche Defizite auf (verglichen mit der weißen oder asiatischen Schülerschaft). Dies sei nur mit einer Diskrepanz zwischen der kulturellen Welt der *African Americans* und der Kultur an den Schulen zu erklären. Sie erkennen schulische Bildung als Mittel für soziale Mobilität, beruflichen Erfolg und ein gesichertes Einkommen und verbinden damit die Schule mit ihren (abstrakten) Werten, können sie aber wegen der soziokulturellen Kluft nicht über diesen Weg erreichen. Während weiße Schüler sowohl in ihrer Familie, Gemeinde, Kirche und eben der Schule mit nur einer Kultur konfrontiert werden, sehen *African Americans* und andere

⁷¹ Vgl. auch *acting white* im Zusammenhang mit kollektivem Verhalten (*collective behavior*) (WOOD J. L. 2001).

⁷² Die *peer group* bezeichnet eine Gleichaltrigengruppe von Kindern und Jugendlichen, die sich lose oder enger kennt (Schulklasse, Freundeskreis in der Nachbarschaft etc.) und sozialstrukturell als wichtigstes Zwischenglied zwischen Familie und Gesellschaft gilt (vgl. KORTE H. & SCHÄFERS B. 1992, 81)

⁷³ Diese Verhaltensweise kann auch bei anderen Minderheitengruppen beobachtet werden. So wird berichtet, dass chinesische Schulkinder manchmal absichtlich im Unterricht schweigen, um nicht von ihren Mitschülern als "Streber" bezeichnet zu werden und stattdessen als "normal" zu erscheinen (GAY G. 2000, 19).

⁷⁴ Auch unter Erwachsenen sind ähnliche Verhaltensmuster verbreitet. Beispielsweise berichten schwarze Autoren, die der Mittelschicht angehören und in einer von Weißen bewohnten Gegend leben, dass sie die Verhaltensweise, den Gang und das Auftreten von schwarzen Jugendlichen der Unterschicht zu vermeiden, um bei anderen bzw. bei Weißen keinen Argwohn zu erregen (GLAZER N. 1991, 236).

Minderheitengruppen sich einem Gegensatz von Kulturen ausgesetzt (IRVINE J. J. & IRVINE R. W. 1995, 133). Zu gleicher Aussage kommt FOSTER (2000), die ebenfalls festhält, dass sich die Aspirationen in der afro-amerikanischen Bevölkerung bezüglich Bildung nicht von denen der weißen Bevölkerung unterscheiden (FOSTER G. 2000, 291). Die Tatsache, dass schwarze Schüler in *Historically-Black-Independent*-Schulen in New York City, die besonderen Wert auf die afro-amerikanische Kultur legen, weitaus besser abschneiden als Afro-Amerikaner in öffentlichen Schulen, zeige, dass die Schulkultur – neben kleineren Klassen und anderen schulorganisatorischen Faktoren – zu einem wesentlich positiveren Leistungsbild schwarzer Schüler führen kann.

IRVINE & IRVINE (1995), die von einem "cultural mismatch between black students' home and community and the school" sprechen (IRVINE J. J. & IRVINE R. W. 1995, 139), fügen in ihrem Artikel ein paar Beispiele an, wie sich die Kultur in den "weißen" Schulen von denen der Schwarzen unterscheidet und weshalb dies zu schlechteren Schulleistungen führt. Sie machen zunächst auf die Sprache der schwarzen Kinder aufmerksam, die stark vom Englisch der Weißen differiert, vor allem aber vom "*standard English*" abweicht. Bei vielen (weißen) Lehrern ruft das eine Geringschätzung schwarzer Schüler und eine Abwertung ihrer Leistungen hervor. Im non-verbalen Bereich spielen sich ebenfalls kulturspezifische Prozesse ab – meist unterbewusst und ohne Absicht der beteiligten Lehrer. So konnte nachgewiesen werden, dass weiße Lehrer schwarze Schüler seltener anschauen als weiße. Dies ist auf ein implizites kulturelles Verständnis zwischen Personen gleicher Ethnie/Kultur zurückzuführen. Eine Mischung aus Gesten, Timing und anderen Verhaltensweisen führt dazu, dass Lehrer intuitiv primär Schüler ihrer eigenen Ethnie anschauen und aufrufen. Hinzu kommt, dass in manchen Kulturen der direkte Augenkontakt unerwünscht oder unangenehm ist, die Lehrer dies aber als Desinteresse und Unaufmerksamkeit werten (IRVINE J. J. & IRVINE R. W. 1995, 134f). Die kognitiven Prozesse und favorisierten Lernmethoden afro-amerikanischer Kinder, die im Gegensatz zu den in den amerikanischen Schulen gängigen Unterrichtsformen stehen sollen, wurden bereits in Kapitel 3.4.2.5 behandelt. Auch sie stellen ein Beispiel für mögliche Schwierigkeiten von Minderheiten in kulturell anders geprägten Schulen dar. Schließlich verdeutlichen IRVINE & IRVINE (1995), wie das Verhalten afro-amerikanischer Jugendlicher falsche Assoziationen bei weißen Lehrern hervorrufen kann. Die Art und Weise, wie sich schwarze Kinder kleiden, bewegen, schminken, dem anderen Geschlecht gegenüber verhalten oder Blicke zuwerfen, wird unter vielen Weißen als Rebellion gegen das Schulwesen, gegen sie selbst oder schlicht als Desinteresse, Faulheit und überzogene "Coolness" ausgelegt, die sie wiederum mit Regeln und Verboten zu beeinflussen oder zu unterbinden versuchen (IRVINE J. J. & IRVINE R. W. 1995, 136). Dadurch fühlen sich schwarze Schüler in der Schule noch weniger verstanden und verweigern das Lernen erst recht. Ihre Abkehr von der Schule drückt sich zudem in einem im Vergleich zu weißen Schülern schwach ausgeprägten Engagement in extracurricularen Aktivitäten aus, wie z. B. in *academic subject clubs* und *academic honor societies* oder einer Mitarbeit bei der Schülerzeitung oder dem Schuljahresbuch⁷⁵ (NETTLES M. T. & PERNA L. W. 1997a, 87).

Das Problem liegt also darin, dass die Kultur an US-amerikanischen Schulen mit denen afro-amerikanischer Haushalte auseinanderklafft und es sowohl zu wenige Minderheitenlehrer (mit gleichem kulturellen Kodex) als auch zu wenige "kultursensible" Lehrer gibt. IRVINE & IRVINE (1995) sehen die Theorien von HOWARD & HAMMOND (1985), FORDHAM & OGBU (1986) sowie MICKELSON (1990) allerdings nicht unkritisch. In ihren Augen sind sie kontextblind, berücksichtigten weder den Faktor Zeit noch Raum und vernachlässigen den

⁷⁵ Daneben ist ein Zusammenhang zwischen ausserunterrichtlicher Aktivität und schulischer Leistung eines Kindes zu erkennen: je besser die Noten, desto höher das Engagement (NETTLES M. T. & PERNA L. W. 1997a, 194).

Einfluss durch Kirchen, Eltern, Gemeinden und engagierte Lehrer. Das Bildungsverhalten ethnischer Gruppen sei weitaus komplexer, als dass man allein die Kluft zwischen der schulischen und ethnischen Kultur für die Missverhältnisse verantwortlich machen könne. Vor allem gingen die theoretischen Konzepte davon aus, dass alle *African Americans* gleich seien, es keine familiären, sozialen, ökonomischen, regionalen oder Werteunterschiede innerhalb dieser Bevölkerungsgruppe gäbe (IRVINE J. J. & IRVINE R. W. 1995, 132).

Einige weitere Erklärungen müssen daher für das Bildungsverhalten schwarzer Kinder herangezogen werden. Eine davon stammt wiederum von OGBU (1978), der nicht nur das Phänomen *acting white* beschreibt, sondern auch das des bereits erwähnten *job ceiling*. Nach dieser Theorie erkennen Afro-Amerikaner zwar den Zusammenhang zwischen Schulbildung und beruflichem Erfolg, könnten es aber für sich selbst nicht in Anspruch nehmen, da sie auf dem Arbeitsmarkt kontinuierlich benachteiligt und diskriminiert werden. Der untergeordnete Status ihrer ethnischen Gruppe, der in allen Bereichen der US-amerikanischen Gesellschaft besteht, wirkt sich auf dem Arbeitsmarkt besonders schwer aus und hat direkte Konsequenzen für das Bildungsverhalten dieser Minderheit. Während Bildung für Weiße zu mehr beruflichen Möglichkeiten führt, ist dies bei Minderheitengruppen, allen voran *African Americans*, keineswegs immer der Fall. Sie haben nur einen beschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt, bestimmte berufliche Tätigkeiten bleiben ihnen fast völlig verschlossen, und wie Frauen müssen Schwarze häufig "zweimal so gut sein" wie weiße Männer, um eine bestimmte Position oder einen bestimmten Beruf zu erreichen. Folglich wird Bildung unter der schwarzen Bevölkerung nicht als primäres Mittel angesehen, um die soziale und ökonomische Situation zu verbessern. Es fehlt ihnen der Optimismus, dass ihre Bemühungen belohnt würden (OGBU J. U. 1978 und 1991; vgl. auch Kap. 3.7.2).

HILL (1995) stellt insbesondere die Benachteiligung für den männlichen Teil der schwarzen Bevölkerung in den Vordergrund, die die größte soziale und ökonomische Not zu erleiden hätten. Ihre hohen *Dropout-* bzw. *Pushout-Quoten*⁷⁶ betrachtet er als Folge hoher Arbeitslosigkeit, kriminellen Bantentums, *delinquency behavior*, Drogenmissbrauchs, negativer Erfahrungen mit den Behörden und Gerichten des Landes sowie Obdachlosigkeit und schlechter gesundheitlicher Fürsorge mit geringer Lebenserwartung. Entgegen der hohen Aspirationen und einem großen Potenzial für schulischen Erfolg, den sie mitbrächten, erführen sie im Staat eine benachteiligende Behandlung, die HILL unter dem Begriff des *institutional racism*, eines institutionalisierten Rassismus, zusammenfasst und dem Staat bezüglich aller Minoritäten unterstellt: "Institutional discrimination refers to laws, regulations, policies, and informal practices of organizations or institutions that result in different adverse treatment or subordination of racial or ethnic minorities" (HILL R. B. 1995, 335). Daneben gebe es noch eine *structural discrimination*, die als Folge der sozioökonomischen Schlechterstellung, des Mangels an Arbeitsplätzen mit einfachen Anforderungsprofilen und der Kürzungen im Sozialwesen entsteht und sich immer weiter verschärft (HILL R. B. 1995, 336).

Dies bedeutet jedoch nicht, dass eine Verbesserung des Schulwesens keine positiven Resultate bezüglich des Bildungsverhaltens von *African Americans* produzieren könnte. Nach wie vor wird die Schule als wichtigstes Instrument angesehen, um die Situation dieser Bevölkerungsgruppe zu verbessern. Um entsprechende Programme starten zu können, die auf Lehrer, Schulen und Curricula abzielen und das Bildungsverhalten verändern könnten, müsste jedoch ein nicht geringer Etat aufgebracht werden (HILL R. B. 1995, 340). Daneben schlägt HILL eine Reihe von Maßnahmen vor, die die Wirtschaft, den Arbeitsmarkt, die Familien-

⁷⁶ "Pushout" beschreibt das Abbrechen des Schulbesuchs als Verdrängungsprozess aus dem Schulwesen durch Benachteiligungen.

und Sozialpolitik, die Gemeinden und die Drogenbekämpfung betreffen. Neben einer Verbesserung der Arbeitsplatzmöglichkeiten, der sozialen Absicherung, der Schaffung kleiner eigenständiger Betriebe, der Drogen- und Kriminalitätsbekämpfung und ähnlichem sollten Maßnahmen ergriffen werden, die es den schwarzen Gemeinden ermöglichen, eine starke lokale Wirtschaft und eine positive kulturelle Identität aufzubauen und zu fördern (HILL R. B. 1995, 338ff). Die Bedeutung solcher Prozesse kann in New York am besten im Zentrum Harlems (*Black Harlem*) beobachtet werden. Dieser Stadtteil erfährt seit Beginn der 1990er Jahre einen (erneuten) wirtschaftlichen und kulturellen Aufschwung – in Anlehnung an die "Harlem Renaissance" in den "goldenen Zeiten" der 1920er Jahre⁷⁷ "Second Harlem Renaissance" genannt –, die das Bild der afro-amerikanischen Bevölkerung in der Gesellschaft positiv verändert und den sozioökonomischen Status zahlreicher Bewohner anhebt. Neben zahlreichen kulturellen Veranstaltungen und Einrichtungen entstanden eine stark frequentierte Einkaufsstraße und es eröffneten mittlerweile beliebte Restaurants. Einige Kultureinrichtungen sind Stätten, in denen sich ausschließlich die schwarze Bevölkerung trifft (z. B. *black comedy clubs*), andere sind Publikumsmagnete für Bewohner der ganzen Stadt sowie für Touristen, wie beispielsweise das legendäre Apollo-Theater in der 125th Street. Zwar werden einige Entwicklungen auch kritisch beobachtet, wie z. B. die Ansiedlung von überregionalen Geschäftsketten, die das in Harlem verdiente Geld nicht unbedingt in dieses Stadtviertel investieren und damit Finanzmittel "abfließen" lassen. Ebenso ist ein Anstieg der Immobilienpreise entlang der 125th Street zu verzeichnen, der Gentrifizierungsprozesse einsetzen ließ (vgl. SMITH N. 1996, 140ff). Im allgemeinen wird die Wiederbelebung Harlems jedoch optimistisch interpretiert. Neben der zumindest punktuell verbesserten Arbeitsmarktlage erweckt die "Second Harlem Renaissance" Hoffnungen auf eine bessere Verständigung zwischen Schwarzen und Weißen und eine positive Beeinflussung des Bildungsverhaltens der Jugendlichen in diesem Stadtviertel durch eine positive Atmosphäre (vgl. Kap. 3.5.2), wenngleich durch *gentrification* gekennzeichnete Stadtviertel nicht für Kinderreichtum bekannt sind und deshalb auch keine allzu starken Einflüsse auf das Bildungssystem zu erwarten sind. Als sicher gilt aber, dass die Qualität der Schulen mit darüber entscheiden wird, ob Harlem einen dauerhaften Aufstieg erfährt oder nicht.

3.4.6 *Hispanics* – die vergessene Minderheitenmehrheit?

Das unterdurchschnittliche schulische Abschneiden der Minderheitengruppe *Hispanics* erregt vor allem deshalb Aufsehen, weil die meisten *Hispanics* selbst nach einem längeren Aufenthalt in den USA keine großen positiven Veränderungen in ihrem Bildungsverhalten und Ausbildungsniveau aufweisen. Während andere Minderheiten- bzw. Immigrantengruppen nur zu Beginn ihrer US-amerikanischen Geschichte eine Phase niedrigen Bildungsniveaus und kurzer Ausbildungswege mit relativ schlechten schulischen Leistungen durchmachen und sich im Laufe der Zeit an das Durchschnittsniveau angleichen, scheinen *Hispanics*⁷⁸ – als Gruppe – in einer aus gesellschaftlicher Sicht desolaten Situation zu verharren und zu Außenseitern zu werden (vgl. THOMAS C. 1983, 64f und BOOKBINDER B. 1989). Auch kann bei ihnen nicht die sonst übliche Steigerung des Einkommensniveaus mit zunehmender Verweildauer in den USA beobachtet werden (EDMONSTON B. & PASSEL J. S. 1994, 19). Bei ihnen haben

⁷⁷ vgl. z. B. BOOKBINDER B. 1989, 40ff.

⁷⁸ Zu *Hispanics* zählende Einwanderergruppen konnten zwar in der ersten und zweiten Generation nach ihrer Ankunft in den USA einen Anstieg ihres Ausbildungsniveaus verbuchen, in der dritten Generation kam es jedoch zu einem starken Abschwung, zu Senkungen und zu Stagnationen auf einem (noch immer) relativ niedrigen Level (EDMONSTON B. & PASSEL J. S. 1994, 89).

anscheinend Marginalisierungsprozesse eingesetzt, die wie bei *African Americans* zu einer dauerhaft schlechten Lebens- und Ausbildungssituation geführt haben. Insbesondere ihre unterdurchschnittlichen Ausbildungsniveaus werden als Indiz dafür gewertet, dass sie weder in die US-amerikanische Gesellschaft vollständig assimiliert noch integriert wurden. Je mehr Hindernisse sie bei ihrem Bemühen, einen besseren sozioökonomischen Status zu erreichen, durchlaufen müssen, desto geringer werden ihre Bestrebungen im schulischen Bereich (EDMONSTON B. & PASSEL J. S. 1994, 76 und 91).

Eine aktuelle Schilderung der Bildungssituation von *Hispanics* (bzw. *Chicanos* und *Latinos*) in den USA, einschließlich einem geschichtlichen Abriss und Vorschlägen für Verbesserungsmöglichkeiten der derzeitigen schulischen Situation, liefern TEJEDA, MARTINEZ & LEONARDO (2000). Sie beschreiben den Bildungsstatus der hispanischen Bevölkerung als äußerst kritisch und führen die hohen *Dropout*-Quoten auf mangelhafte Lehrpläne und Unterrichtsmethoden, benachteiligendes *tracking* mit starker Segregation und Selektion sowie eine ungleiche Beteiligung dieser Bevölkerungsgruppe an gesellschaftlichen und politischen Prozessen und Machtpositionen zurück. Das amerikanische Schulwesen gehe in keiner Weise auf die Bedürfnisse der *Hispanics* ein und trage durch monolingualen Unterricht sowie *ability grouping* und *tracking* mit dazu bei, sie schon während der Schulzeit zu marginalisieren und zu Menschen "zweiter Klasse" zu formatieren. Sie erhielten anderen Unterricht, anderes Wissen und schließlich andere, nämlich geringere Berufschancen. Die Möglichkeiten, aus dieser Situation heraus die ökonomische und gesellschaftliche Stellung zu verbessern, seien sehr gering, so dass sie in einen Kreis von Marginalisierungen gerieten und sowohl das Bildungs- wie auch das sozioökonomische Niveau der Gruppe immer weiter sinke (TEJEDA C., MARTINEZ C. & LEONARDO Z. 2000, 195f).

Nachgewiesen werden konnte, dass hispanische Kinder, so wie afro-amerikanische, in der Mehrzahl Schulen und Schulbezirke besuchen, die finanziell, materiell und personell relativ schlecht ausgestattet sind, sie einen ungleichen Zugang zu Vorschulprogrammen haben und die sie unterrichtenden Lehrer meist niedrige Erwartungen an sie stellen (EDMONSTON B. & PASSEL J. S. 1994, 95). Die hispanische Bevölkerungsgruppe ist gemeinsam mit den *African Americans* zugleich diejenige, die in den letzten Jahrzehnten, insbesondere während der 1980er Jahre, den größten Anstieg an Armut zu verzeichnen hatte (YZAGUIRRE R. 1987). Wie bei *African Americans* (vgl. 3.4.5) zeigt sich bei *Hispanics*, dass sie die Früchte einer hohen akademischen Ausbildung nicht immer erkennen können. Ein Collegebesuch wird von ihnen beispielsweise nur anvisiert, wenn sie die ökonomischen und sozialen Erträge (soziale Mobilität) direkt ersehen können (OVANDO C. 1977, 75). Das ist jedoch nur selten der Fall, denn auch höher qualifizierte Personen ihrer Minderheitengruppe sehen sich häufig großen Schwierigkeiten auf dem US-amerikanischen Arbeitsmarkt gegenübergestellt. So schwindet die Motivation, ein Studium aufzunehmen, das zudem finanziell stark belastend ist. Sie schwindet umso mehr, je stärker das soziale Umfeld eines Jugendlichen – Familie, Schule, Nachbarschaft und Freundeskreis – von Armut, Arbeitslosigkeit und Diskriminierung geprägt ist. Abermals erweist sich hier die Struktur eines Lebensraumes als fundamentale Determinante.

Wie durch die genannten Werke bereits zu vernehmen ist, werden die Beobachtungen von OGBU (1978; 1991) bestätigt. Verschiedene Fallstudien kommen zu dem Schluss, dass *Hispanics* gesellschaftlich benachteiligt werden und sich diese Benachteiligung negativ auf das Bildungsverhalten auswirkt. *Hispanics* bilden eine kastenhafte Minderheit (*caste-like minority*) mit minderwertigem Status in der Gesellschaft, deren Sprache und Kultur im New Yorker Schulwesen häufig noch abgelehnt wird (vgl. NADAL A. & MORALES-NADAL M. 1993, 148f). Dies ist umso bemerkenswerter, als *Hispanics* die größte Zahl an Schülern im öffentlichen Schulwesen New Yorks stellen, sie die am schnellsten anwachsende Bevölkerungsgruppe sind und große nationale, homogene Gruppen besitzen. Selbst

zahlenmäßig beachtliche Gruppen wie Mexikaner oder Puertoricaner, die mit jeweils mehreren hunderttausend Personen in der Stadt vertreten sind, konnten die kulturelle und sprachliche Benachteiligung und Unterdrückung der *Hispanics* nur geringfügig verändern. Für Bürger aus Puerto Rico ist diese Situation besonders bedrückend, weil ihr Heimatland einerseits zum US-Commonwealth zählt, die dortige Schul-, Haupt- und Amtssprache, Spanisch, jedoch nicht in allen New Yorker Schulen angeboten wird (vgl. ZENTELLA A. C. 1997). Insbesondere Städte wie New York City, in denen hispanische Minderheitengruppen bald die Mehrheit der Bevölkerung stellen werden, müssten ihr Schulwesen entsprechend besser auf sie ausrichten, beispielsweise durch eine Abkehr von "*one-size-fits-all-curricula*" und neue Unterrichtsmethoden (TEJEDA C., MARTINEZ C. & LEONARDO Z. 2000, 193).

Zahlreiche Studien machen freilich auch deutlich, dass sich nicht alle hispanischen Bevölkerungsgruppen gleich verhalten. Neben Differenzen zwischen einzelnen nationalen Gruppen mit leicht differenzierten kulturellen und sozioökonomischen Hintergründen, können insbesondere die von OGBU beschriebenen Unterscheidungsmerkmale zwischen neu eingewanderten und bereits längere Zeit in den USA lebenden *Hispanics* beobachtet werden (vgl. Kap. 3.4.4). Während neue Immigranten relativ große Hoffnungen und Erwartungen hinsichtlich einer sozialen Mobilität durch Schulbildung haben, distanzieren sich bereits marginalisierte Gruppen vom Schulsystem (SUAREZ-OROZCO M. M. 1991, 58). Insgesamt sind die Unterschiede jedoch gering, und die Zahl der gut abschneidenden hispanischen Immigranten macht sich kaum bemerkbar.

3.4.7 *Asian Americans* – Musterminderheiten?

"Durch ihre überproportionale Präsenz an höheren Bildungseinrichtungen, ihren wirtschaftlichen Erfolg und ihre rasche Assimilation wird diese Bevölkerungsgruppe von offiziellen Stellen gern als vorbildliche Einwanderungsgruppe hingestellt – ein bemerkenswerter Umstand, bedenkt man die noch stark rassistisch unterlegte Diskriminierung von Asiaten (und vor allem Japano-Amerikanern) sowohl in der Zeit des Zweiten Weltkrieges als auch noch geraume Zeit danach" (NAGLER J. 2000, 61). Hauptgrund für die guten schulischen Leistungen asiatischer Schulkinder sind kulturelle Merkmale. Im Falle der *Chinese Americans* wird beispielsweise der schulische Erfolg auf ihre traditionellen Lehr- und Lernmethoden und die Stellung von Bildung in ihrer Kultur (konfuzianische Einflüsse) zurück geführt, die im US-amerikanischen Schulsystem von Vorteil sind. Als größtenteils freiwillige Immigranten haben sie zudem den sozialen Aufstieg als Ziel fest vor Augen, machen sich über die Qualität der Schulen kundig und versuchen ihre Kinder an die besten Einrichtungen zu schicken. Anfängliche Nachteile und Benachteiligungen werden wegen der Aussicht auf eine höhere soziale Position in Kauf genommen, Berufe mit schlechten Einstiegsmöglichkeiten gemieden (OGBU J. U. 1991, 20ff).

Die disziplinierte Einstellung unter (Teilen) der asiatischen Bevölkerung in den USA führt zugleich zu einem hohen Leistungsdruck in den Familien. Immer mehr Eltern schicken ihre Kinder in zum Teil sehr kostenintensive Kurse privater Anbieter, die sie auf die Eingangstests für renommierte High Schools und später Hochschulen vorbereiten. Abermals spiegelt sich hierin der hohe Stellenwert, den Bildung in der Kultur vieler asiatischer Bevölkerungsgruppen einnimmt wider. Im Konfuzianismus gilt Bildung als Teil eines erfüllten und sinnvollen Lebens. In China beispielsweise führte die Bedeutung des Wissens, das für die chinesische Agrarwirtschaft erforderlich war, zusammen mit der Beherrschung von religiösen und gesellschaftlichen Ritualen, Zeremonien und Vorschriften, bereits vor Tausenden von Jahren zu einer Schicht der Gelehrten – den Konfuzianern. Die Tatsache, dass die Gelehrtenkaste

keine geschlossene Elite darstellte, sondern für jeden, der die Prüfungen bestehen konnte, offenstand, führte zu einer Hochachtung der Gelehrsamkeit und der Bildung, die dort mehr unterstützt wurde als anderswo in der Welt (LÖWENSTEIN S. 2001, 52). Eine Fallstudie über koreanische Schulkinder in den USA belegt sogar, dass diese im allgemeinen höhere Aspirationen hinsichtlich ihres Bildungsabschlusses an den Tag legen als die dominante Bevölkerungsgruppe (Weiße). Begründet wird dieses Verhalten zum einen mit dem traditionell hohen Stellenwert von Bildung in ihrer Kultur – durch Bildung erlangen sie beispielsweise einen hohen Stellenwert in ihrer Gesellschaft und Ehre in ihrer Familie. Zum anderen hänge ihr Bildungsverhalten mit ihrer Erkenntnis zusammen, dass sie nur zu solchen Berufen "freien" Zugang haben, die eine hohe akademische Ausbildung voraussetzen, wie zum Beispiel der des Arztes oder des Ingenieurs, und sie persönlichen Erfolg und soziale Mobilität durch solche Berufe leichter erlangen können. Ihre beruflichen Erfolge in den USA dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass Koreaner (und viele andere asiatische Gruppen) in mehreren Berufsgruppen stark diskriminiert werden (LEE Y. 1991, 159).

Darüber hinaus ist ein hohes Maß an Wohlstand unter vielen Asiaten sehr angesehen und erstrebenswert. So wird die Aussicht auf Wohlstand durch Bildung zu einem Motor für großes Engagement während der Schul- und Hochschulzeit. Eine fundierte Ausbildung erhält nicht nur traditionellen und kulturellen Wert, sondern gilt zugleich als Ticket für gut bezahlte Berufe und Wohlstand. Beides hat zudem den nicht unerwünschten Nebeneffekt, das Sozialprestige zu steigern. Es verwundert daher kaum, dass keine Bevölkerungsgruppe in New York so große Anstrengungen unternimmt, ihre Kinder auf die besten Schulen der Stadt zu schicken, wie die der Asiaten, insbesondere Chinesen, Japaner und Koreaner. In New York sind die Bemühungen in den letzten Jahren so stark angewachsen, dass es eigene Agenturen und Kurse für asiatische Kinder ab 10 Jahren gibt, in denen vor allem US-Amerikaner chinesischer und koreanischer Abstammung zu finden sind. Im Jahre 2001 wurden in den fünf Stadtbezirken New Yorks über 40 private Agenturen und Institutionen gezählt, die von *Chinese* und *Korean Americans* geleitet wurden und asiatische Kinder in eigenen Kursen für Aufnahmetests von High Schools und Colleges vorbereiten (ZHAO Y., *The New York Times*, October 10, 2001). Zwar existierten in New York schon lange vor diesem Boom Agenturen weißer Amerikaner, doch werden diese im Gegensatz zu den asiatischen Einrichtungen fast ausschließlich von hochqualifizierten Angehörigen der weißen Mittel- und Oberschicht in Anspruch genommen. Eltern asiatischer Kinder gehören hingegen häufig der jüngsten Einwanderergeneration an, können nur selten auf eine eigene lange Schullaufbahn zurückblicken und verfügen nur selten über große finanzielle Mittel. Dennoch versuchen die meisten von ihnen ihre Kinder auf die angesehensten Schulen der Stadt zu schicken, über die sie sich eingehend informieren und deren Namen ihnen schnell geläufig sind. Kenntnisse über das Angebot an renommierten Schulen und die Testvorbereitungskurse der Agenturen erhalten sie über Mundpropaganda und durch große Anzeigen in Zeitungen ihrer Muttersprache (*ethnic newspapers*). So gelangen auch neue Immigranten, die mit der englischen Sprache und dem Schulsystem kaum vertraut sind, schnell an die entsprechenden Informationen. Da viele Asiaten aus finanziellen Gründen keine Ausweichmöglichkeit zu privaten Einrichtungen besitzen, konzentrieren sie sich auf den Wettbewerb um die limitierten Plätze der öffentlichen *specialized high schools* und renommierter Einrichtungen wie beispielsweise der Hunter College High School, die von der City University of New York geleitet wird. Es erstaunt nicht, dass die Anteile an asiatischen Schülergruppen an diesen Schulen überdurchschnittlich hoch sind. An der Stuyvesant High School und der Bronx High School of Science gehört nahezu die Hälfte aller Schulkinder einer asiatischen Bevölkerungsgruppe an, in der Brooklyn Technical High School und der Hunter College High School sind es rund 40 Prozent. Ihr Anteil an der gesamten Schülerschaft in New York City beträgt hingegen nur etwa 12 Prozent. Die Bemühungen, auf die besten Schulen zu gelangen, spiegelt kulturelle, soziale und

gesellschaftliche Bedürfnisse asiatischer Bevölkerungsgruppen wider, die sie aus ihrer Heimat mitbringen und auf das US-amerikanische System übertragen. Der Besuch einer renommierten High School sichert den Zugang zu den besten Hochschulen des Landes und den sozialen Aufstieg. Er stellt einen wichtigen Teil und die Grundlage für ein erfülltes Leben dar (vgl. ZHAO Y., *The New York Times*, October 10, 2001). Ihr schulischer Erfolg gilt zugleich als Paradebeispiel für das Funktionieren der Chancengleichheit im New Yorker Schulwesen und die erfolgreiche Aufnahme von Immigranten in das bestehende System. Eine Ansicht, die nicht von allen geteilt wird.

3.5 Das sozial-räumliche Umfeld

Ein nicht zu vernachlässigender Faktor, der durchaus so prägend sein kann wie das Elternhaus, ist das soziale Umfeld eines Kindes, das stets einen starken räumlichen Bezug aufweist. Freunde, Klassenkameraden, die *peer group* sowie die Nachbarschaft haben eine besonders große Wirkung auf das schulische Verhalten eines Kindes. Sind negative Erscheinungen mit ihnen verbunden, wie z. B. Kriminalität, Gewalt oder Drogenmissbrauch, leiden darunter in der Regel die schulischen Leistungen (z. B. LAWRENCE 1985). Auch Vertreter der sozioökonomischen Faktoren, v. a. RIESSMAN (1962) und BEREITER & ENGLEMANN (1966), weisen in ihrer "*cultural deprivation theory*" darauf hin, dass Schulleistungen nicht nur vom Elternhaus abhängen, sondern auch vom sozialen und kulturellen Umfeld der Nachbarschaft, des Freundeskreises und der Schule. Sie räumen daher ein, dass es die Aufgabe und Pflicht der Schulen sei, armen und Minderheitenkindern besondere Aufmerksamkeit zu schenken – was allerdings nicht heißen sollte, dass die Schulen ihre Unterrichtsmethoden und ihre eigene kulturelle Prägung zu überdenken hätten. Vielmehr akzeptieren die genannten Autoren das Schulsystem in seiner bestehenden Form und machen die Kultur der Familien und Gemeinden für die Defizite im schulischen Erfolg verantwortlich. Minderheitenschüler seien deshalb schlecht in der Schule, weil sie in einer "Kultur von Armut" sozialisiert würden, nicht weil den Schulen ein Zugang zu ihnen fehlte (BANKS J. A. 1997, 46f). Diese Haltung wurde jedoch schon in den 1970er Jahren kritisiert; mit Erfolg, denn die heute gängige Meinung ist, dass Schülern aller sozialen Schichten und kulturellen Richtungen ein Recht auf Berücksichtigung ihres familiären, sozialen und kulturellen Hintergrundes in den Schulen eingeräumt werden muss und die Schulen mitverantwortlich dafür sind, soziale und kulturelle Gleichberechtigung zu fördern.

Für (Bildungs-) Geographen sind diese Schlussfolgerungen aufgrund der Einbettung eines Menschen in soziale Räume mehr oder weniger selbstverständlich: "Geographen untersuchen die Interdependenz von Menschen und Orten. Im Vordergrund steht hierbei die Frage, wie Einzelpersonen oder Gruppen Wissen über ihre Umgebungen erwerben und dieses Wissen deren Einstellungen und Verhaltensweisen prägt" (KNOX P. L. & MARSTON S. A. 2001, 315). Insbesondere in den USA zeigen sich große Unterschiede bei den Bildungschancen und im Bildungsverhalten, die auf die soziale Prägung eines Wohn- oder Schulortes zurück zu führen sind (vgl. GAMERITH W. 2002). Ferner wurde innerhalb der Kulturgeographie erarbeitet, dass mit Räumen Menschen definiert und stigmatisiert werden und über Räume Unterschiede konstruiert werden (PRATT G. 2001; PRATT G. & HANSON S. 1994; vgl. auch Kap. 3.4).⁷⁹ Zu berücksichtigen sind überdies die Ansätze der "emotionalen Ortsbezogenheit" (*sense of place*), die sowohl die eigene Wahrnehmung eines Raumes als

⁷⁹ Lineare Zusammenhänge zwischen Raum und kultureller Identität werden in neueren Debatten allerdings hinterfragt, da Räume und Kulturen offene Strukturen besitzen und sich in einem ständigen Wandlungsprozess befinden (PRATT G. 2001).

auch die Beurteilung eines Raumes durch andere beinhalten (vgl. KNOX P. L. & MARSTON S. A. 2001, 284ff und MASSEY D. 1993). Ein Mensch kann sich in einem Raum – hier vor allem seinem Wohnort – wohlfühlen oder in seiner Entwicklung und Selbstentfaltung gehemmt werden. Der Wohnort eines Menschen kann ihn nach außen hin positiv färben oder ihn diskriminieren – gängige Beispiele für letzteres sind die US-amerikanischen *chinatowns* (z. B. ANDERSON K. 1991) und *ghettos*. Stets besitzen Räume auch eine symbolische Bedeutung, die ganz konkrete Auswirkungen für die dort lebenden Menschen haben kann. Gezielt können über Räume ganze Gruppen marginalisiert werden, z. B. indem ihre Wohnorte vernachlässigt werden. Weil soziale und ökonomische Ressourcen ungleich im Raum verteilt sind, hat der Wohnort einen erheblichen Einfluss auf die Ausbildung, die Gesundheit, die Arbeitsmarktchancen, das Einkommen, den gesellschaftlichen Status und vieles mehr. Langzeitstudien zeigen, dass das Aufwachsen in einem armen Stadtviertel negative sozioökonomische Konsequenzen hat, unabhängig von persönlichen Eigenschaften oder der familiären Herkunft einer Person. Stets wird betont, dass schulische Leistungen besonders stark unter diesen Auswirkungen leiden (MASSEY D. S. 2001).

Im folgenden werden mehrere Bereiche des sozialen Umfeldes (ausschließlich des Elternhauses) beschrieben, die das Bildungsverhalten eines Schulkindes mit beeinflussen. Dazu gehören vor allem die Nachbarschaft, die Freunde, Klassenkameraden und die *peer group* sowie die Lage der Schule. All diese Faktoren strikt voneinander zu trennen, fällt schwer, da sie sich in vielen Teilen überschneiden, gegenseitig bedingen oder ergänzen. Die hier vorgenommene Unterteilung soll aber zumindest dazu dienen, die bisherigen Erkenntnisse besser verarbeiten zu können.

3.5.1 Räumliche Segregation und Konzentration

Hinter den Überlegungen, dass der Raum, insbesondere der Wohnort, in etwas abgeschwächter Form auch der Schulort, mit seiner spezifischen Bevölkerungs-, Wirtschafts- und Sozialstruktur einen hohen Einfluss auf das Bildungsverhalten ausüben kann, stehen unter anderem die Wirkungsmechanismen der Segregation. Je höher die räumliche Trennung und zugleich Konzentration bestimmter sozioökonomischer, sozialer und ethnischer Gruppen ist, desto stärker kann sie sich auf das Bildungsverhalten eines Kindes auswirken. FRIEDRICHS (2000) erklärt das Entstehen von Segregation mit einer vergleichsweise einfachen Theorie, die auf die Verknüpfung von individuellen Merkmalen und strukturellen Bedingungen beruht. Nach FRIEDRICHS wünschen sich Personen mit Nachbarn zu leben, die ihnen ähnlich sind und mit denen Netzwerke bestehen oder entstehen können. Die Möglichkeit, diese Präferenzen zu verwirklichen, hängt von den Ressourcen des Individuums oder Haushalts ab. Die sozialen Distanzen werden in räumliche übersetzt (Chicagoer Schule).⁸⁰ Hinzu treten nun strukturelle Bedingungen, also Faktoren, die von den Individuen oder Haushalten kaum oder gar nicht zu beeinflussen sind, wie das Angebot auf dem Wohnungsmarkt, die Zahl und der Anteil der Ausländer bzw. Minderheiten in einer Stadt sowie die Zusammensetzung der ethnischen Minoritäten. Sie alle führen schließlich zu einer mehr oder weniger stark ausgeprägten sozialen, ethnischen und räumlichen Segregation – und gleichzeitig Konzentration – innerhalb einer Stadt (FRIEDRICHS J. 2000, 177ff). Hinzugefügt sei, dass der Wunsch des Menschen, sich räumlich von anderen abzugrenzen, als ein natürlicher Vorgang angesehen werden kann; zur Funktion von räumlichen Grenzen schreibt DUNK

⁸⁰ *Residential Segregation* findet seine Wurzeln in der *Chicago School of Sociology* (PARK R. E. & BURGESS E. W. 1925) (vgl. MASSEY D. 2001).

(1995): "Einmal – und das ist wahrscheinlich ihre älteste, wohl biologisch angelegte Hauptaufgabe – ist sie der Ausdruck des Territorial- und Besitzinstinktes. Als solche fungiert sie nicht nur in der menschlichen Gesellschaft [...]. Die Grenze schirmt das eigene ab, den Besitz, und schafft damit einen Bereich der Sicherheit. Das Bedürfnis, ein eigenes Territorium abzustecken, ist elementar und zeigt sich schon bei Kindern und Kinderspielen. Ohne Raum keine Existenz, und somit war Raumbesitz von jeher das wichtigste und sichtbarste Zeichen von Macht und Ansehen. Es war und ist in vielen Fällen sogar damit identisch. [...] Daneben hat die Grenze auch im abstrakten Sinn eine Ordnungsfunktion. Sie trennt und rubriziert und ermöglicht so einen praktischen und intellektuellen Zugriff auf die Wirklichkeit" (DUNK H. v. d. 1995, 48). Diese Gedanken führen zugleich aus, dass der Raum auch eine zentrale Funktion für die soziale Integration erhält.⁸¹

In der Stadt New York, die als Stadt der Nachbarschaften – *a city of neighborhoods* – bezeichnet wird (vgl. z. B. BOOKBINDER B. 1989, 19ff), können die Ausführungen von FRIEDRICHS (2000) und DUNK (1995) gut nachvollzogen werden. Die einzelnen *neighborhoods* zeichnen sich durch eine recht hohe sozioökonomische, ethnische und zum Teil auch religiöse Homogenität aus. Dadurch weist New York zugleich eine hohe Segregation der Bevölkerungsgruppen auf. Von Viertel zu Viertel kann man sich in einem Stadtteil befinden, in dem eine bestimmte sozioökonomische Schicht oder eine ethnische oder religiöse Gruppe konzentriert auftritt. Die einzelnen Viertel werden sodann auch nur von bestimmten Bevölkerungsgruppen genutzt, was sich insbesondere auf die Wohnstandortentscheidung auswirkt.⁸² Hierzu liegen ausführliche Studien vor, auch neueren Datums, so z. B. von J. R. LOGAN (2000). LOGAN betont, dass sich die rassische und ethnische Vielfalt New Yorks im Zeitraum zwischen 1970 und 1999 enorm und mit großer Geschwindigkeit vergrößert hat, dass aber zugleich die Polarisierung stark zugenommen und zu einer sehr ausgeprägten Segregation der Wohnviertel, der *residential segregation*, geführt hat (LOGAN J. R. 2000, 164 & 175). Bei den den Stadtvierteln New Yorks handelt es sich daher in der Mehrzahl um *ethnic neighborhoods*. Vereinzelt kann auch von *ghettos* gesprochen werden – zumindest sehen sich einige Minderheitengruppen aus sozialen und ökonomischen Gründen gezwungen, in einem Stadtteil mit hohem Anteil ihrer ethnischen Gruppe zu leben.⁸³

In New York führt eine scharfe soziale (sozioökonomische) Segregation der Bevölkerung zu einer Konzentration bestimmter ethnischer Bevölkerungsgruppen in bestimmten Quartieren und damit zu einer räumlich-ethnischen Segregation, die durch Wechselwirkungen die soziale Segregation wiederum verstärkt. Die räumlich-ethnische Segregation korreliert also stark mit der sozialen und ist in New York mindestens ebenso ausgeprägt wie diese, wenn sie diese nicht gar übertrifft. Die Tatsache, dass die ethnischen Bevölkerungsgruppen nicht nur eine große soziale Distanz aufweisen, sondern darüber hinaus nochmals (indirekt) über geringere Bildungs- und Arbeitsmarktchancen und damit über geringere Bildungs- und Einkommensressourcen verfügen, verstärkt neben kulturellen, religiösen und Netzwerkgründen die ethnische Segregation in der Stadt erheblich (vgl. FRIEDRICHS J.

⁸¹ "Social integration refers [...] to the extent and intensity of the interlinkages among the constituent parts of a social unit. This definition applies to all parts of a social unit – a small group [...] or a local ethnic community [...] even world society" (MÜNCH R. 2001).

⁸² Lediglich Immobilienspekulation führen aufgrund ihrer ökonomischen Selektionswirkung hin und wieder dazu, die ethnischen Konzentrationen eines Stadtviertels zu verändern.

⁸³ Als *ethnic neighborhood* werden Stadtviertel bezeichnet, in dem eine ethnische Gruppe freiwillig in konzentrierter Form lebt; in einem *ghetto* liegt hingegen ein direkter oder indirekter Zwang zugrunde (vgl. JORDAN T. G. et al. 1997, 323).

2000, 180). Zugleich schafft sie die Bedingungen dafür, dass die Einflussmöglichkeiten kulturspezifischer Ausprägungen auf ein Kind recht groß sein können.

Eine räumliche Konzentration von Personen und Haushalten, die in ähnlicher Weise verarmt, diskriminiert und benachteiligt sind, kann in Folge eine Marginalisierung und Ausgrenzung dieser Gruppen hervorrufen, beschleunigen und verstärken. Es findet ein Prozess statt, der unter dem Begriff Dualisierung in die Wissenschaftsliteratur einging und die wachsenden sozialen Ungleichheiten in der Bevölkerung mit einer Spreizung der Einkommens-, Macht- und Wohnungsverteilung betont. Gruppen, die von derartigen Prozessen betroffen sind und dabei an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden, werden geläufig als *new urban underclass*⁸⁴ definiert (HÄUSSERMANN H. 2001, 149ff). Sie besitzen die geringsten Chancen, sich in das politische und gesellschaftliche Geschehen einzuschalten und sind von Benachteiligungen im Bildungssektor am stärksten betroffen. Erst diese Benachteiligungen und kategorischen Ausgrenzungen, zum Beispiel auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt, aber eben auch in den Schulen, machen Segregation zu einem Problem. Bestimmte Quartiere werden mit dem Label "abweichende Kultur und Normen" stigmatisiert, ihre Bewohner sind von Vorurteilen und negativen Images betroffen sowie von physisch-materiellen Mängeln umgeben. Sie erfahren eine schlechtere Ausstattung und Erreichbarkeit von privaten wie öffentlichen Institutionen und Organisationen und eine Einschränkung ihrer Handlungsmöglichkeiten. Es entsteht eine Zunahme ethnisch-kultureller Konfliktkonstellationen in bestimmten Stadtteilen und eine Kumulation von Benachteiligungen (vgl. BREMER P. 2000, 14ff und HÄUSSERMANN H. 2001, 157). Aufgrund ihrer fehlenden Wohnortwahlmöglichkeit sind Kinder und die Ärmsten einer Gesellschaft am stärksten von diesen negativen Konstellationen betroffen. Für sie ist räumliche Segregation nicht nur Ursache und Ausdruck von Marginalität, sondern auch eine Determinante für ihre Lebens- und Berufschancen. Nicht wenige Publikationen schildern, wie in marginalisierten Wohngebieten förmlich davon ausgegangen wird, dass ihre Einwohner niedrigere Gehälter erhalten, die Infrastruktur schlechter ist, die Kriminalitätsraten hoch und die Leistungen der Schüler schwächer sind (vgl. SMITH S. J. 2001, 13261). Vorurteile und Diskriminierungen entstehen, Ausgrenzungs- und Benachteiligungsprozesse nehmen ihren Lauf und lassen eine *urban underclass* entstehen, die in ihrer Segregation gefangen ist (CELL J. 1982; MASSEY D. S. & DENTON N. A. 1993).⁸⁵ In der (Sozial-) Geographie gibt es eine ganze Reihe von Publikationen, die sich dieser Thematik widmen und den Raum als lebensprägende Determinante in den Vordergrund stellen (GOTTDIENER M. 1985; JACKSON P. & SMITH S. 1984; KNOX P. 1975; vgl. MORRILL R. 2001).

Wichtig ist hierbei, dass Segregation immer dann zu einem ernsthaften Problem wird, wenn sie zu Gefühlen der Ungleichbehandlung und Ungerechtigkeit führt. Segregation und räumliche Disparitäten sind zwar Teil und Ergebnis des auf Wettbewerb basierenden US-amerikanischen Gesellschaftssystems, verletzen sie aber Gerechtigkeitsgefühle, werden sie zu explosivem Konfliktpotenzial (vgl. RAWLS J. 1971 und SMITH D. 1994). Der Abbau von Segregation in den Schulen und durch Schulen ist deshalb ein wesentlicher Bestandteil der New Yorker Stadtpolitik. Vorrangig soll dieser Ansatz auch dazu beitragen, New York nicht noch weiter zu einer "zweigeteilten Stadt" werden zu lassen, in der eine "Tendenz zur Steigerung sozialer Ungleichheit" zu verzeichnen ist und eine zunehmende Polarisierung zwischen Armen und Reichen sowie Mächtigen und Ohnmächtigen herrscht (vgl. CASTELLS M. 1991, 200ff).

⁸⁴ Der Begriff *underclass* wurde ursprünglich von G. MYRDAL (1944) eingeführt (vgl. auch BREMER P. 2000, 15ff und JENCKS C. 1992).

⁸⁵ Dagegen anzukämpfen ist politisches Ziel.

In den USA wuchs die Zahl der armen Personen, die in armen Stadtvierteln leben, seit den 1970er Jahren kontinuierlich an. Damit sind sie doppelt gefangen: zum einen in ihrer eigenen Armut, zum anderen in einer von Armut geprägten Umgebung, in der die Kriminalitätsraten hoch sind und es an guten Arbeitsmöglichkeiten, Vorbildern für die Jugendlichen und vor allem qualitativ hochwertigen Schulen für die Kinder mangelt (GRAMLICH E. et al. 1992, 273). Weiter zeigen die Daten, dass nur wenige arme Familien mit Kindern der weißen Bevölkerungsgruppe angehören und diese nur selten in verarmten Vierteln wohnen. Hingegen lebten 1990 mehr als ein Viertel aller schwarzen Familien mit Kindern in einer von Armut geprägten Wohngegend, mit steigender Tendenz. Ihre Kinder sind dementsprechend stark von der schlechten Ausstattung öffentlicher Schulen betroffen (vgl. GRAMLICH E. et al. 1992, 284).

Generell ist die Segregation zwischen den ethnischen Gruppen in New York sehr hoch. Beispielsweise betrug der Segregationsindex für die schwarze Bevölkerung (als Referenzwert diente die weiße Bevölkerung) 1990 0,78 bzw. 78.⁸⁶ Er verdeutlicht die große räumliche Trennung der Wohnviertel weißer und schwarzer Bevölkerungsgruppen in der Stadt. Nur 10 von 38 Ballungsgebieten in den USA wiesen 1990 noch höhere Werte auf (den höchsten Wert erreichte mit einem Segregationsindex von 89 Detroit) (POLEDNAK A. P. 1997, 24f). Mit 0,8 liegt der Segregationsindex zwischen Weißen und *Hispanics* sogar noch etwas darüber. Zusammengefasst heißt das, dass jeweils rund 80 Prozent der Weißen in Stadtvierteln leben, in denen der Anteil schwarzer und hispanischer Personen deutlich geringer ist als ihr prozentualer Anteil an der Gesamtbevölkerung in der Stadt. Noch höher werden die Werte, wenn man feinere Unterteilungen vornimmt. Der Segregationsindex von Weißen zu *Afro-Caribbeans* oder *Dominicans* liegt dann beispielsweise bei 0,9 – fast schon eine völlige Separation der Wohngebiete zwischen diesen Gruppen. Geringer ist hingegen die Trennung zwischen Asiaten und Weißen. Hier liegt ein vergleichsweise geringer Wert von 0,65 vor, der aber immer noch eine signifikante Segregation markiert. Alle asiatischen Gruppen sind wiederum stark von *African Americans* und *Hispanics* segregiert. Auch letztere leben aber nicht in gemeinsamen Vierteln, sondern weisen z. B. einen Segregationsindex von 0,57 zwischen *African Americans* und *Puerto Ricans* bzw. 0,71 zwischen *African Americans* und *Dominicans* auf. Selbst innerhalb der (übergeordneten) ethnischen Gruppen, auf die hier Bezug genommen wurde, lassen sich große räumliche Trennungen nachweisen. Unter schwarzen Personen weisen beispielsweise *African Americans* und *Afro-Caribbeans* (die zu den "black hispanics" zählen) eine Segregationsrate von 0,43 auf. Zwischen nationalen Untergruppen der *Hispanics* sind in der Regel Werte von 0,5 nachweisbar (z. B. Puertoricaner zu Dominikanern), und einzelne asiatische Gruppen wohnen mit Werten von 0,6 untereinander noch stärker voneinander getrennt als Schwarze oder *Hispanics*. Unter den Weißen ist eine deutliche Wohntrennung zwischen Russen und anderen weißen Nationen erkennbar (0,5). Eine gewisse Abspaltung läßt sich zudem zwischen Engländern und Italienern feststellen (0,41). Im Gegensatz zu den Russen gehören sie allerdings zur Gruppe der frühen Einwanderergruppen aus Europa (Engländer, Deutsche, Iren, etc.), die mit Werten von 0,3 und darunter keine oder nur sehr geringe Segregationserscheinungen aufweisen (vgl. LOGAN J. R. 2000, 177f). Gerne werden diese niedrigen Werte deshalb als Zeichen dafür gewertet, dass sich die Segregation zwischen ethnischen und nationalen Gruppen verringert, wenn sie im Laufe der Zeit vergleichbare Lebensbedingungen und Chancengleichheit vorfinden. Die Zahl der Mischehen kann ebenfalls als Indikator für die Distanz zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen herangezogen werden. Zwischen schwarzen und weißen Personen ist sie beispielsweise extrem niedrig. Zwar stieg der Anteil an Ehen, die zwischen

⁸⁶ Der Wert 1,0 bzw. 100 würde 100 Prozent, d. h. völlige Segregation bedeuten; zur Definition und Berechnung des Segregationsindex vgl. z. B. JOHNSTON R. J. et al. (2000, 379f).

Weißer und Schwarzer geschlossen wurden, von 0,15 Prozent im Jahre 1970 auf 0,40 Prozent im Jahre 1990 an, doch kann dieser Wert, der 211.000 Mischehen in den gesamten USA ausdrückt, in Anbetracht des Anteils der schwarzen Bevölkerung an der US-amerikanischen Gesellschaft (rund 12 Prozent) nur als winzig klein bezeichnet werden (POLEDNAK A. P. 1997, 20f). Eine sichtbare Integration in Form von einer ethnischen Vermischung der Ehepartner hat in den USA (noch) nicht stattgefunden.

Gleichermaßen ausgeprägt ist in New York die Segregation zwischen Bevölkerungsgruppen verschiedener Einkommensklassen und sozialen Schichten. Aufgrund der Polarisierungen im New Yorker Arbeitsmarkt sind auch die Wohnviertel stark polarisiert, mit steigender Tendenz, denn immer seltener werden Arbeitskräfte mit mittleren Gehaltsstufen gesucht oder eingestellt. Stattdessen steigt sowohl die Zahl der Topverdiener als auch der Niedriglohnkräfte – letztere zum Teil indirekt, indem die Stadt viele Arbeitskräfte im hohen Lohnsegment anlockt, die durch ihren Lebensstil und ihr Konsumverhalten wiederum zahlreiche Servicekräfte im Niedriglohnbereich beschäftigen (LOGAN J. R. 2000, 158f.; SASSEN S. 1998, 24). Nachweislich hat sich die Einkommenskluft in der New Yorker Bevölkerung in den letzten Jahrzehnten deutlich vergrößert. Zwischen 1977 und 1986 nahm z. B. der Anteil der Personen, die unterhalb der Armutsgrenze leben, um rund 25 Prozent zu (LOGAN J. R. 2000, 160). Unter dem ökonomischen Strukturwandel der letzten Jahrzehnte haben also die innerstädtischen Minderheiten besonders gelitten, stets hat sich dadurch auch die Segregation verfestigt. Ferner steigt die ethnische und soziale Segregation an, wenn ethnische Minderheiten in die Mittelschicht aufsteigen, im Zuge der Suburbanisierung aus der Stadt (oder dem ethnischen Stadtviertel) ausziehen und die zurückbleibende Bevölkerung hinsichtlich ihrer ethnischen und sozioökonomischen Zusammensetzung noch homogener wird (vgl. BREMER P. 2000, 18). Angesichts der tiefgreifenden Segregation und der Isolation der *underclass* in der Bevölkerung New Yorks verwundert es kaum, wenn auch viele Schulen der Stadt ethnisch relativ homogene Schülergruppen aufweisen und diese stark voneinander segregiert sind.

New York City ist eine *majority-minority city*, eine Stadt, in der die Minderheiten die Mehrheit der Bevölkerung stellen. Und New York ist eine *dual city*, eine duale Stadt, in der großer Reichtum und starke Armut sehr eng beieinander liegen. Ein großer Teil der Bevölkerung lebt daher in segregierten Vierteln – man sucht entweder die Nähe zur eigenen soziokulturellen oder ethnischen Gruppe oder ist aufgrund der Immobilienpreise auf bestimmte Stadtviertel angewiesen. Häufig trifft beides zusammen (vgl. z. B. POUZOULET C. 2000, 319f). Daher existieren auch in dieser so heterogenen Stadt ethnische Konzentrationen, die sozioökonomische und kulturelle Merkmale stark zum Ausdruck kommen lassen. In den Schulen sind ethnische Segregationen und Konzentrationen ebenfalls keine Ausnahme. Sie stellen die Schulen vor große Herausforderungen. Nicht nur kommt es gelegentlich zu Konflikten zwischen einzelnen ethnischen Schülergruppen oder weißen Lehrern und Minderheitenschülern, die ethnischen Konzentrationen werfen generell die Frage der Distanz zwischen dem Kultur- und Wertesystem einer ethnischen Gruppe und der US-amerikanischen Schule auf. Ferner hat sich der Grad der sozialen Ungleichheit in den letzten Jahrzehnten vergrößert und dabei die sozioökonomische und zugleich ethnische Segregation und Polarisierung in der Bevölkerung erhöht. Pointiert ausgedrückt wurden die Armen – und das heißt große Teile der ethnischen Minderheiten – ärmer und die Reichen reicher (vgl. CASTELLS M. 1998, 132). Verstärkt trägt die Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Gruppe nicht nur eine kulturelle, sondern auch eine ökonomische Komponente, und immer häufiger bedeutet das Unterrichten einer bestimmten ethnischen Gruppe auch das einer bestimmten sozioökonomischen Schicht.

Positiv betrachtet werden kann die räumlich-ethnische Segregation in New York nur insofern, als dass sie einzelnen Gruppen, insbesondere neuen Immigranten, einen schnelleren Zugang

zum Arbeitsmarkt bietet, Alltagswissen vermittelt, soziale Bindungen stärkt und mitunter das Selbstwertgefühl, die kulturelle Identität und die Handlungsfähigkeit (u. a. durch die Konstitution von *pressure groups*) einer Gruppe aufrecht erhalten kann: "Die *ethnic community* bietet dem Einwanderer ein mehr oder weniger alle Bedürfnisse abdeckendes institutionelles und soziales Netz, welches für ihn eine in einer sonst fremden Umgebung Sicherheit gebende Auffangstation darstellt" (BREMER P. 2000, 176). Positiver wäre sie noch zu bewerten, wenn in allen Stadtvierteln gleiche infrastrukturelle Bedingungen herrschten, vor allem gleiche Bildungschancen in Form von hochwertigen Schulen. Dies ist jedoch leider nicht der Fall. Segregation muss somit als ein das Bildungsverhalten prägender Faktor angesehen werden, der sich je nach Qualität des Wohnortes positiv oder negativ auf ein Kind auswirken kann. BOAL (2001) hält hierzu fest, dass Konflikte zwischen ethnischen (und sozio-ökonomischen) Gruppen ein weit verbreitetes Phänomen urbaner Nachbarschaften sind, die den Kampf um Macht in einem begrenzten Raum und im besonderen den Kampf um den Zugang zu Ressourcen, z. B. im Bildungswesen, widerspiegeln. Segregation kann hierbei eine Gruppe stärken, sie kann aber auch Disparitäten erhöhen und Konflikte hervorrufen. Segregation hat also Vor- und Nachteile, für die "Insider" wie für die "Outsider". Führen Segregationen in einer Stadt aber zu starken Polarisierungen und einen ungleichen Kampf um den Zugang zu Ressourcen, kann es zu Eskalationen kommen und der gesellschaftliche Frieden kollabieren. Nicht zuletzt deshalb soll das US-amerikanische Schulwesen dazu beitragen, Segregationen abzubauen.

3.5.2 *The Neighborhood* – Einflüsse des Wohnstandortes auf das Bildungsverhalten

Aus der Stadtforschung und der *behavioral geography* (Geographie des Verhaltens; vgl. KNOX P. L. & MARSTON S. A. 2001, 281) ist bekannt, dass der Wohnort, das Wohngebiet und, noch enger gefasst, die unmittelbare Nachbarschaft (*neighborhood*)⁸⁷ eines Individuums die Wahrnehmung seiner Umwelt sowie sein soziales Verhalten in starkem Maße prägen. Auch die *crime geography* (Kriminalitätsgeographie) – wie die Sozialgeographie im allgemeinen – erklärt die Zusammenhänge zwischen "*space and place*" und die Einflüsse der sozial-räumlichen Umwelt auf das eigene Verhalten (HERBERT D. 2001). Statistiken von Kriminalitätsraten, Drogenmissbrauch, Arbeitslosigkeit, Ausbildungsniveaus, Berufsgruppen, Armut oder Einkommenshöhen bieten Indizien über das soziale Umfeld im Wohnort eines Kindes und werden herangezogen, um den Einfluss des Wohnortes auf das Bildungsverhalten zu ermitteln. Beispielsweise verstärkt eine hohe Kriminalitätsbelastung in einem Wohngebiet das "abweichende Verhalten" seiner Bewohner. Sie werden statistisch betrachtet anfälliger für Straftaten. Ebenso reproduziert hohe Armut in einer Region aufgrund einer Fülle von Interdependenzen Armut, so dass die Armut in benachteiligten Wohngebieten insgesamt zunimmt – ein Prozess, der in New York schon oftmals beobachtet wurde und stets den Beginn eines Teufelskreises für die betroffenen Bewohner darstellt. Die Struktur eines Wohnviertels kann demnach einen starken Einfluss auf die Lebensbedingungen und Verhaltensweisen ihrer Bewohner ausüben (FRIEDRICHS J. & BLASIUS J. 2000, 17ff;). Das Bildungsverhalten ist darin mit eingeschlossen (vgl. GAMERITH W. 2002; MEUSBURGER P. 1998). Beispielsweise wirkt sich eine niedrige Arbeitslosenquote in der lokalen Umgebung positiv auf das Bildungsverhalten aus (BORUS M. E. & CARPENTER S. A. 1984, 83f). Umgekehrt haben Armut, Arbeitslosigkeit und Kriminalität einen negativen Effekt auf das

⁸⁷ Zum *Neighborhood Concept* vgl. CARMON (2001).

Bildungsverhalten eines Kindes. Nachweislich steigen *Dropout*-Quoten unter Jugendlichen stark an, wenn sie in von Armut und Kriminalität geprägten, innerstädtischen Wohnvierteln leben (WAGGONER, D. 1991, 89). Besonders betroffen sind hiervon *African Americans* und *Hispanics* (vgl. auch MENDEZ G. A. 1987). Schließlich besteht die Vermutung, dass enge Zusammenhänge zwischen der Wirtschaftskraft einer Region und dem Bildungsverhalten der dortigen Bevölkerung bestehen. Hierzu liegen bisher jedoch nur wenige präzise Untersuchungsergebnisse vor (vgl. BARRO S. M. 1987, 3).

Übergreifend gilt, dass sich soziale Ungleichheit auf dem Wohnungsmarkt ausdrückt, zu Segregation und Clustern führt und von Disparitäten im Schulwesen begleitet wird. "Da der Wohnstandort jedes Menschen Ergebnis der Konkurrenz aller Stadtbewohner um das knappe Gut 'bestgeeigneter Wohnstandort' ist, spiegelt sich soziale Ungleichheit auf Grund der mit jeder sozialen Position verbundenen Menge an Ressourcen und Constraints unmittelbar im Raum" (DANGSCHAT J. S. 2000, 141). Bereits seit den 1980er Jahren wird verstärkt über die Einflüsse der Wohnumgebung auf die Herausbildung sozialer Missstände berichtet (FARWICK A. 1998, 152). Die Ausstattung und Qualität eines Wohnortes beeinflusst in starkem Maße das tägliche Leben ihrer Bewohner und kann sie in ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung fördern oder einschränken (LOGAN J. R. 2000, 178). Oder prägnanter: "Where people live is an expression of who they are and a factor affecting who they can become" (SMITHS. J. 2001, 13259). Für Schüler eines benachteiligten Wohnortes mit einer geringen Wirtschaftskraft heißt das, dass ihr Wohnort sie zusätzlich benachteiligt, indem die Schulen eine mangelnde Qualität aufweisen und personell wie materiell schlecht ausgestattet sind (FRIEDRICHS J. & BLASIUS J. 2000, 193). Es entsteht über den Wohnstandort, der häufig von Segregation und der Bildung einer *underclass* geprägt ist, ein Wechselspiel zwischen Armut, politisch-gesellschaftlicher Marginalisierung, Diskriminierung und schlecht ausgestatteten Schulen (vgl. BREMER P. 2000). Auch GRIGSBY (2001) bezeichnet Segregation, Diskriminierung und schlechte Schulen als die drei wesentlichen Faktoren für Armut in städtischen Vierteln und die daraus folgenden schlechten Entfaltungsmöglichkeiten für die dort lebenden Kinder. Er resümiert: "One of the reasons for the concern with urban poverty is that place and neighborhood matter" (GRIGSBY III, J. E. 2001, 16081).

Zahlreiche Studien belegen, dass ethnische Minderheiten überdurchschnittlich stark von Benachteiligungen und Ausgrenzungsprozessen betroffen sind (vgl. BREMER P. 2000, 12). Beispielsweise werden in den USA innerstädtische Minderheitenviertel stets schwächer von öffentlicher Hand finanziert und gefördert als Wohnviertel dominanter Bevölkerungsgruppen: "Results show that the shares of spending on productive public goods – education, roads, sewers and trash pickup – in U. S. cities are inversely related to the city's ethnic fragmentation, even after controlling for other socioeconomic and demographic determinants. We conclude that ethnic conflict is an important determinant of local public finances" (ALESINA A. et al. 1999, 1243). Überproportional stark sind Minderheiten, da ökonomisch meist schlechter situiert, auch von Prozessen der *gentrification* betroffen. In New York gibt es insbesondere im Stadtteil Manhattan zahlreiche Beispiele, in denen Minderheiten aufgrund von Immobilienspekulationen regelrecht aus ihren Wohnungen vertrieben wurden und sie sich gezwungen sahen, in andere, günstigere Viertel der Stadt zu ziehen. Befanden sich unter diesen Personen Kinder, dürfte sich die Verdrängung negativ auf ihre schulische Situation ausgewirkt haben, beispielsweise durch den Umzug in ein Stadtviertel mit einer schlechteren Schule oder die Umgewöhnung an die neue Umgebung und ihrer Nachbar- bzw. Schülerschaft. Nicht zuletzt trägt Gentrifizierung dazu bei, die Stadtviertel in New York

sozioökonomisch und ethnisch weiter zu segregieren (vgl. SMITH N. 1996).⁸⁸ Je stärker eine ethnische Minderheit marginalisiert und segregiert ist, desto stärker spüren sie finanzielle Benachteiligungen im öffentlichen Sektor, insbesondere im Bildungswesen, und desto geringer wird die Lebensqualität der Bewohner in den Minderheitenvierteln. Ein Teufelskreis beginnt: "[...] if ethnic fragmentation with segregation leads to a low supply of public good (particularly education), then the segregated disadvantaged ethnic group may fall farther behind, perpetuating a vicious cycle" (ALESINA A. et al. 1999, 1274). Lediglich besondere kulturelle Werte und hohes Eigenengagement können sie aus diesen Kreisen befreien – wie einige asiatische Minderheiten mit relativ hoher Bildungsbeteiligung und hohen Erfolgsquoten zeigen.

Für Wohnviertel der schwarzen Bevölkerung in den USA wird beispielsweise festgehalten, dass sie durchgehend höhere Zahlen von *Dropouts*, schwangeren Teenagern und nicht-ehelichen Geburten aufweisen und sie höhere Anteile von Bewohnern haben, deren Normen von denen der restlichen Gesellschaft abweichen. Ferner besitzen sie höhere Kriminalitätsraten, einen höheren Anteil von Personen, die es aufgegeben haben, eine Arbeit zu suchen, und einen überproportionalen Anteil an Wohnungen mit schlechter Bausubstanz (FRIEDRICHS J. & BLASIUS J. 2000, 19). Während die erhöhte Zahl der *Dropouts* in der vorliegenden Arbeit selbst die zu begründende Ausprägung darstellt, wird deutlich, dass die weiteren genannten Merkmale durchaus als Ursachen für das niedrige Bildungsniveau und unterdurchschnittliche Bildungsverhalten der Kinder armer (in diesem Falle schwarzer) Familien herangezogen werden können. Es wird ersichtlich, wie sehr der Wohnort – durch eine Konzentration mehrerer Faktoren – zu einer das Bildungsverhalten bestimmenden Größe wird. Darüber hinaus konnte nachgewiesen werden, dass die Diskriminierung der Bewohner eines Wohngebietes mit negativer Konnotation durch die restlichen Bewohner einer Stadt zu einem negativen Gebietseffekt führt (Stigmatisierung eines Raumes). Dem Gebiet wird z. B. ein abfälliger Name gegeben, und ihre Bewohner werden bei Bewerbungen um einen Arbeitsplatz allein aufgrund des Wohnortes benachteiligt, was zu Resignation und ähnlichen Folgen führen kann (FRIEDRICHS J. & BLASIUS J. 2000, 20). Benachteiligung durch das Wohngebiet bedeutet ferner nicht nur eine weit unterdurchschnittliche Ausstattung und einen unterdurchschnittlichen Zugang zu Ressourcen hinnehmen zu müssen, sondern auch, in seinen Handlungsoptionen auf ein lokal beschränktes Gebiet angewiesen zu sein, sei es durch Diskriminierung (z. B. auf dem Arbeitsmarkt) oder das Fehlen von Netzwerken und Personen, die dem eigenen sozialen oder ökonomischen Fortkommen behilflich sein könnten. Die Bewohner sind sowohl auf die Ausstattung des Wohngebietes mit öffentlichen und privaten Einrichtungen als auch auf die dort wohnenden Personen angewiesen (FRIEDRICHS J. & BLASIUS J. 2000, 180). Gehören sie nicht zur einflussreichen bzw. dominanten Bevölkerungsschicht, findet eine Form der Isolation, Marginalisierung und Stigmatisierung statt, die auch das Bildungsverhalten negativ beeinflusst.

Im Übergangsbereich zwischen elterlichen und ethnisch gruppenspezifischen Faktoren befinden sich die Aussagen von BORJAS (1992). BORJAS analysiert, in welchem Maße sich das Qualifikationsniveau einer ethnischen Gruppe (*ethnic skills*) (kollektiv) auf die nächste Generation "vererbt". Seine Hauptthese lautet, dass das Qualifikationsniveau einer Person nicht nur von den Eltern abhängt, sondern auch von dem Qualifikationsniveau der ethnischen Gruppe, in der die Eltern leben, und von der "ethnischen Umwelt", mit der die Eltern ihr Kind konfrontieren (z. B. indem sie es auf eine bestimmte Schule schicken oder in ein bestimmtes Stadtviertel ziehen): "[T]he skills of the next generation depend not only on the parental

⁸⁸ *Gentrification* wird deshalb von manchen Bewohnern New Yorks als ein "Klassenkampf" ("class war") bezeichnet (SMITH N. 1996, 3).

inputs, but also on the average quality of the ethnic environment in which parents make their investments, or 'ethnic capital', [and] on the average skills of the ethnic group in the parent's generation" (BORJAS G. J. 1992, 124). Das "ethnische Kapital", d. h. die Qualität der ethnischen Umwelt, in der eine Person aufwächst – in erster Linie definiert durch den sozioökonomischen Standard und die Werte einer ethnischen Gruppe –, beeinflusst das Bildungsverhalten, das Qualifikationsniveau und die Arbeitsmarktchancen eines Kindes. Es bestimmt auch, ob und in welche Richtung soziale Mobilität zwischen den Generationen stattfindet (Intergenerationenmobilität). BORJAS beobachtet hierbei eine große Stabilität. Soziale Mobilität zwischen den Generationen findet selten statt, weil die "ethnische Umwelt" bzw. das "ethnische Kapital" in der Regel die gleichen sozialen Ausprägungen aufweist wie die Familie selbst und kein Wechsel in eine andere ethnische oder soziale Gruppe unternommen wird. Nur wenige Familien ziehen in eine Wohngegend um, in der sich das "ethnische Kapital" erhöht – und damit auch das Bildungsniveau der Kinder. Diejenigen, die einen Wohnungswechsel unternehmen, tun dies allerdings umso bewusster (BORJAS G. J. 1992, 148f).

Die Nachbarschaft beeinflusst auch das Selbstbewußtsein einer Person und spielt bei der Bewertung ihres sozialen Ranges und der persönlichen Einschätzung durch andere eine prägende Rolle.⁸⁹ Sie hat Einfluss auf das Maß an Respekt, das einer Person entgegengebracht wird, und ist ein Teil der Lebensqualität eines Menschen. In der Schulzeit kann der Wohnort das Verhältnis zwischen einer Lehrkraft und einem Schüler sowie zwischen den Schülern beeinflussen, indem Sympathien oder Antipathien geweckt werden. Später macht sich die Angabe des Wohnortes oft bei der Jobsuche bemerkbar (vgl. MURRAY S. 1987, 92f). Einmal mehr zeigen sich die Auswirkungen des Symbolgehalts von Adressen, Wohnvierteln, Straßen, etc. sowie die Aussendung von Botschaften über Identitäten, Werte und Anschauungen durch Räume und Orte (*spaces and places*), wie sie im Rahmen der Sozialgeographie erforscht wurden (KNOX P. L. & MARSTON S. A. 2001, 301ff; MEUSBURGER P. 1998, 152ff).

Wie Kinder ihre Wohngegend wahrnehmen und bewerten, kann man zunächst durch einfache Beobachtungen nachvollziehen. Wer als weißer Tourist, gleich ob alleine oder in der Gruppe, "getarnt" oder als Fremder erkennbar, beispielsweise durch die South Bronx läuft, muss unweigerlich damit rechnen, zahlreiche Blicke auf sich zu ziehen. Kinder, die weniger Scheu zeigen als Erwachsene, ihrer Neugierde Ausdruck zu verleihen, begegnen einem häufig mit der Frage, ob man sich sicher sei, sich nicht verlaufen zu haben. Sie spielen darauf an, dass ihr Viertel als gefährlich, bedrohlich, verrufen und heruntergekommen gilt. Dreht man sich nicht ab und läuft nicht direkt zurück zur nächsten U-Bahn-Station, wird in witziger, aber doch ernst gemeinter Form darauf hingewiesen, dass man gewarnt worden sei und sich nicht wundern solle, wenn man am nächsten Tag das Titelblatt der Tageszeitungen ziert (...die den Überfall auf einen "Fremden" in der South Bronx dokumentiert). Auch Polizisten, die einem zufällig begegnen, erkundigen sich in der Regel nach dem Anlass des Besuchs und fragen, ob man sich wirklich nicht in der Adresse geirrt hätte. Ähnliche Erfahrungen kann man in Vierteln wie Washington Heights (im Norden Manhattans), der Lower East Side (im Südosten Manhattans), Flatbush oder Bedford Stuyvesant (im Zentrum Brooklyns) machen, wenngleich nicht in ganz so deutlicher Form. Alle diese beispielhaft genannten Stadtviertel sind von hoher Gewalttätigkeit, Arbeitslosigkeit und Armut geprägt, weisen einen überdurchschnittlich großen Anteil schwarzer und hispanischer Bevölkerung auf und erwecken auch äußerlich häufig den Eindruck einer gewissen Verwahrlosung. Die Schulen zeichnen sich durch sehr hohe Sicherheitsvorkehrungen, wie verstärkte (Stacheldraht-) Zäune, hohes

⁸⁹ Die bekannte Frage "Woher kommst Du?" dient stark dazu, eine andere Person einschätzen und einordnen zu können (MURRAY S. 1987, 91).

Polizeiaufkommen, Metalldetektoren und vergitterte Fenster aus (vgl. Abb. 25). Das Schulgeschehen wirkt laut, mitunter chaotisch und wenig geordnet. Läuft man hingegen in ein Stadtviertel der Mittel- oder Oberschicht, z. B. Brooklyn Heights, Upper West oder Upper East Side, spielen die Kinder (wenn sie denn auf der Straße oder einem Spielplatz spielen) weiter, ohne eine Beachtung zu schenken. Besucht man eine Schule, fallen einem die niedrigeren Sicherheitsvorkehrungen und eine stillere Atmosphäre auf.

Aus der Datenerhebung von 2001 kann nachvollzogen werden, dass die Jugendlichen der *vocational high school* weitaus häufiger aus Wohngebieten stammen, die eine relativ hohe Kriminalitätsrate aufweisen und sozioökonomisch schwächer gestellt sind, als Schüler der *specialized high school*. Rund 30 Prozent der befragten Schüler der *vocational high school* stammten beispielsweise aus der South Bronx, zahlreiche andere gaben Stadtviertel an, die ebenfalls als wenig begehrt gelten (North Bronx, Projects u. a.). Kein einziger befragter Schüler der *specialized high school* kam hingegen aus diesen Stadtteilen. Die Mehrheit der befragten Schüler dieser Eliteschule gaben Viertel an, die als relativ wohlhabend und ungefährlich gelten (z. B. Upper West Side, Park Slope). Ein Großteil der asiatischen Schüler dieser Schule stammte aus Flushing, einem sehr dynamischen Einwandererviertel mit relativ geringem Pro-Kopf-Einkommen, aber geringen Arbeitslosigkeits- und Kriminalitätsraten. Diese Angaben mögen zumindest ein Hinweis darauf sein, welchen Einfluss das Wohngebiet – im Sinne des sozialen Milieus – auf Kinder ausübt. Allerdings dürfen sie nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich der Großteil der Jugendlichen in ihrer jeweiligen Nachbarschaft durchaus wohl fühlt. Nur wenige Jugendliche gaben an, ihre Nachbarschaft nicht zu mögen. Die Mehrheit der Schüler besitzt durch Familie, Freundschaften und das Verbringen ihrer Kindheit "im Viertel" eine enge Bindung zu diesem und fühlt sich auch in Stadtvierteln, die als kritisch gelten, weder unwohl noch bedroht. Befragt nach ihrem Befinden in ihrer Nachbarschaft, gaben in beiden im Jahre 2001 befragten Schulen jeweils über 80 Prozent der Schüler an, ihre Nachbarschaft sehr (über 50 Prozent) oder zumindest auf einem mittleren Niveau (zwischen 30 und 35 Prozent) zu mögen. Rund 5 Prozent waren sich nicht sicher, und 8 bis 9 Prozent konnten ihrem Stadtteil keine guten Noten vergeben; sie gaben an, ihre städtische Heimat nicht zu mögen. Auch eine Differenzierung nach Ethnien zeigt keine großen Besonderheiten auf. Zwischen 78,4 (*African Americans*) und 89,1 (*Whites*) Prozent äußerten eine vollkommene oder moderate Zufriedenheit mit ihrer Nachbarschaft. Lediglich die *Hispanics* zeigten mit 41,7 Prozent völliger Zustimmung etwas weniger Wohlgefallen auf, denn bei allen anderen ethnischen Gruppen lag dieser Wert sonst oberhalb der 50-Prozent-Marke. Noch interessanter ist allerdings, dass fast alle Schüler (97,3 %) New York City vollkommen (73 %) oder mittelmäßig (24,3 %) mögen. Die größte Begeisterung zeigen mit 91,3 Prozent völligem Wohlgefallen die Weißen auf. Ihnen folgen die *Asian Americans* mit 81,5 und die *Hispanics* mit 79,2 Prozent. Etwas weniger Zufriedenheit zeigen mit 73 Prozent die Schwarzen auf. Alle Schüler, die sich einer anderen Gruppe zuordneten, fanden mit über 90 Prozent Zustimmung New York ebenfalls lebenswert.

Befragt nach dem Stadtviertel, in dem sie am liebsten wohnen würden, erfolgte sehr häufig die Nennung eines Stadtteils von Manhattan oder aber ein Stadtviertel ganz in der Nähe des jetzigen Wohnortes. Letzterer Wunsch wurde von Schülern der *vocational high school* häufiger geäußert als von Schülern der *specialized high school*. Bei den Stadtteilen Manhattans handelte es sich vor allem um die Upper West und Upper East Side⁹⁰ sowie um Greenwich Village bzw. The Village. Allen Schülern war Sicherheit und "Ruhe"⁹¹ in ihrer Nachbarschaft ein zentrales Anliegen, neben Freizeit- und Einkaufsmöglichkeiten, dem

⁹⁰ Einige Schüler, die in diesen Stadtteilen leben, verabscheuen allerdings den dortigen "Snobismus".

⁹¹ Ruhe sowohl im Sinne von Verkehrslärm etc. als auch im Sinne von Kriminalität.

Ausleben eines gewissen Lebensstils, einer starken nachbarschaftlichen Gemeinschaft, Nähe zu Freunden, sowie guten Verkehrsanbindungen. Ausschlaggebend für das Wohlfühlen in der Nachbarschaft ist, dort möglichst viele Leute zu kennen, dort aufgewachsen zu sein oder schon längere Zeit dort zu leben. Je stärker diese Punkte zutreffen, desto höher ist die Identifikation mit dem Wohnort sowie das Gefühl der Sicherheit und der Geborgenheit. Den Schülern der *vocational high school* ist zudem sehr wichtig, dass sie in ihrer Nachbarschaft mit den anderen Jugendlichen zurecht kommen und es möglichst wenig Konflikte gibt. Tendentiell scheinen Schüler der *vocational high school* häufiger in Stadtvierteln mit einem gewissen Anteil an Jugendkriminalität, Bandentum u. ä. zu leben als Schüler der *specialized high school*. Für sie ist deshalb auch ein Wohnortwechsel in eine andere, nahe gelegene und "angenehmere" Nachbarschaft attraktiv.⁹²

Im allgemeinen lassen die Aussagen der Schüler den Schluss zu, dass sie selbst ihre Nachbarschaft nicht als stark benachteiligenden oder begünstigenden Faktor für ihre schulischen Leistungen ansehen, wenngleich ihnen häufig Stadtteile vorschweben, in denen es ihnen besser gehen würde oder sie sich zumindest wohler fühlten. So ist auch die Zahl der Schüler, die glauben, in der Schule bessere Leistungen vorweisen zu können, wenn sie woanders lebten, relativ gering (vgl. Tab. 6). Lediglich der Wert der *Asian Americans* fällt mit 27,8 Prozent Ja- und 33,3 Prozent Nein-Anworten leicht auf. Sie scheinen häufiger das Gefühl zu haben, schlechte Einflüsse durch ihren Wohnort hinnehmen zu müssen als Schüler anderer ethnischer Gruppen.

<i>Do you think you would perform better at school if you lived somewhere else?</i>				
(in Prozent)	<i>yes</i>	<i>moderately</i>	<i>not sure</i>	<i>no</i>
<i>Whites</i>	17,4	4,3	28,3	50,0
<i>African Americans</i>	16,2	2,7	24,3	54,1
<i>Asian Americans</i>	27,8	7,4	29,6	33,3
<i>Hispanics</i>	20,8	4,2	20,8	54,2
<i>All others</i>	14,3	19,0	14,3	52,4
Gesamt	20,4	6,3	24,8	47,6

Tab. 6: Selbsteinschätzung von Schülern einer *vocational* und einer *specialized High School* in der Bronx hinsichtlich einer schulischen Leistungssteigerung durch einen Wohnortwechsel (2001; eigene Daten und Berechnungen)

Um einen direkten Einfluss des räumlichen Kontexts auf das Bildungsverhalten nachweisen zu können, müsste man nun Kinder vergleichen, die aus exakt gleichen Verhältnissen kommen und sich nur durch ihren Wohnort und die dort besuchte Schule unterscheiden. Zwar gibt es einige Indikatoren, die die oben geschilderten Beobachtungen statistisch untermauern bzw. einen Zusammenhang vermuten lassen: in allen Gebieten, die als bedrohlich gelten, sind die *Dropout*-Raten hoch, Ergebnisse standardisierter Tests niedrig und die Übergangsraten auf Colleges gering.⁹³ Entsprechende Individualdaten finden sich jedoch nur sehr selten, sind

⁹² Ein Schüler der *vocational high school* stufte beispielsweise seinen Wohnort, den Stadtteil Flatbush, als gefährlich ein. Sein Wunschwohnort in New York wären die Upper East Side oder The Village.

⁹³ Auch hat man beispielsweise Ende des 19. Jahrhunderts bewusst mit dem Angebot an kleinen Grünflächen versucht, die Kriminalitätsraten unter Jugendlichen zu senken – statistisch betrachtet mit Erfolg (SPRING J. H. 1990, 166).

schwer zugänglich und schwer zu erfassen. Eine Annäherung wurde mit der Durchführung der Datenerhebung von 2001 zumindest zu erreichen versucht. Danach zeigen Kinder, die in einer "sicheren" Gegend wohnen, "höhere" Berufswünsche und häufiger die Absicht eines Hochschulbesuchs auf, als Kinder einer "Problemzone" (vgl. auch Tab. 11).

Abschließend soll noch auf zwei Hypothesen hingewiesen werden, die den Einfluss eines Wohngebietes auf dessen Bewohner zu erklären versuchen. Sie gehen von zwei Mechanismen aus: Interaktion und soziales Lernen einerseits und beobachtetes Verhalten andererseits. Die "Interaktionshypothese" geht davon aus, dass Kontakte zwischen den Bewohnern eines Gebietes bestehen und hierdurch Verhaltensmuster und Normen gelernt und übernommen werden. Die "Sichtbarkeitshypothese" geht davon aus, dass nicht allein oder nicht erst die Interaktion einen Einfluss auf das Verhalten hat, sondern bereits das wahrgenommene Verhalten anderer Bewohner. Die Wahrnehmung abweichenden Verhaltens könne das Verhalten in die Richtung der Devianz verschieben (FRIEDRICH S. J. & BLASIUS J. 2000, 23). Welche Theorie man auch bevorzugt, die dargelegten Beispiele und Überlegungen zeigen, dass es starke Zusammenhänge zwischen dem Wohnort eines Kindes und seinem Bildungsverhalten zu geben scheint, die sowohl bei der Erklärung von *Dropout*-Quoten (und anderen Indikatoren des Bildungsverhaltens) als auch der Durchführung von Reformmaßnahmen beachtet werden müssen.

3.5.3 Gesellschaftliche Milieus

Die Hauptquellen der sozialen Kontrolle und sozialen Prägung eines Kindes stammen von der Familie, der Schule, dem Freundeskreis (*peers*) und der Nachbarschaft (*community*). Sie haben maßgeblichen Einfluss auf das soziale Verhalten eines Kindes (FAGAN J. 1987, 56; VIGIL J. M. 2002). Betrachtet man das soziale Verhalten eines Kindes als ausschlaggebend für sein Bildungsverhalten, müssen diese vier Quellen als Faktoren des Bildungsverhaltens entsprechend stark gewertet werden. Sie sind soziale Milieus, in denen die Identität und das Verhalten einer Person maßgeblich geprägt werden. Unter Milieus versteht man in der Soziologie Personengruppen, in denen Grundwerte, Grundeinstellungen und Verhaltensmuster zusammentreffen und einen bestimmten Lebensstil prägen. "Das Leben in solchen Milieus prägt Menschen und lässt sie ihre jeweilige Um- und Mitwelt, z. B. das berufliche Umfeld, den Stadtteil oder die Nachbarn, in bestimmter Weise wahrnehmen und nutzen" (KORTE H. & SCHÄFERS B. 1992, 161). Milieus tragen also auch immer eine räumliche Komponente.

Ein bestimmtes Bildungsverhalten und Verhalten außerhalb der Schule korrelieren stark miteinander. "Rumhängen", wenig Teilnahme an kommunalen oder kirchlichen bzw. religiösen Angeboten, Aktivitäten und Einrichtungen, der Anschluss an eine Jugendbande sowie die Annahme von Gelegenheitsjobs (inklusive Drogenhandel) sind unter *Dropouts* bzw. Schulkindern mit geringen Leistungen weitaus mehr verbreitet als unter Jugendlichen mit guten Testergebnissen und Zeugnissen (vgl. z. B. EKSTROM R. B. et al. 1988, 117f). Ermittelt wurde beispielsweise der Zusammenhang zwischen Drogenmissbrauch, Kriminalität und schulischer Leistung. In allen Fällen (untersucht wurden Marihuana- und Haschisch-Konsumenten) sprachen die Daten für einen Zusammenhang, unabhängig von der ethnischen Gruppe, dem Kulturkreis und sozialen Status der Jugendlichen (DEMBO R. et al. 1995, 273). Der Anschluss an Gangs und kleinkriminelle Banden gilt als eindeutiger Ersatz für das *broken home*, das Fehlen eines stabilen Elternhauses (KORTE H. & SCHÄFERS B. 1992, 81). Er ist unter Minderheiten häufiger anzutreffen als unter weißen Jugendlichen, wofür jedoch keine ethnischen Gründe vorliegen, sondern soziale, soziokulturelle und ökonomische. Meist geht es bei Delikten nicht um ökonomische Not, sondern um das Führen eines bestimmten

Lebensstils (CROWLEY J. E. 1984). Zu diesen Motiven passen auch die Beobachtungen, dass in einigen Kreisen von Jugendlichen gute Schulnoten und das Anstreben eines Collegebesuchs keine anerkannten Ziele sind. Im Gegenteil, sie führen häufig zur Ausgrenzung eines Kindes. Eine besondere Rolle spielen hierbei Jugendbanden und das Phänomen des *acting white* unter schwarzen Kindern (vgl. Kap. 3.4.5). All diese Verhaltensformen führen jeweils zu *delinquency behavior* und entsprechenden schulischen Problemen.⁹⁴ Minderheiten sind zudem häufiger mit der Justiz konfrontiert, wobei zur Diskussion steht, ob dies deshalb der Fall ist, weil Polizeikräfte und Justizbehörden ein strengeres Auge auf sie werfen. Minderheiten fühlen sich von ihnen oft ungerecht oder zumindest ungleich behandelt.

<i>Do your friends belong to the same ethnic or racial group as you do?</i>				
(in Prozent)	<i>yes, all of them</i>	<i>yes, mainly</i>	<i>no, they are totally mixed</i>	<i>no, none of them</i>
<i>Whites</i>	2,2	57,8	37,8	2,2
<i>African Americans</i>	-	28,6	71,4	-
<i>Asian Americans</i>	3,8	41,5	52,8	1,9
<i>Hispanics</i>	-	18,2	72,7	9,1
<i>All others</i>	-	20,0	80,0	-
Gesamt	2,3	42,0	53,4	2,3

Tab. 7: *Ethnische Herkunft der Freunde von Schülern einer specialized High School in der Bronx (2001; eigene Daten und Berechnungen)*

Genauere Daten über den Freundeskreis eines Schulkindes sind nur selten zu finden. In der 2001 untersuchten *specialized high school* gaben 42 Prozent der befragten Schüler an, dass der Großteil ihrer Freunde der gleichen Ethnie angehören wie sie selbst (Tab. 7). 53,4 Prozent antworteten hingegen, dass sich ihr Freundeschaftskreis aus ganz unterschiedlichen Ethnien zusammensetzt. Jeweils 2,3 Prozent hatten entweder alle oder gar keine Freunde aus ihrer eigenen ethnischen Gruppe. Auffallend ist der hohe Anteil von weißen Schülern, die angaben, vornehmlich Freunde aus ihrer eigenen ethnischen Gruppe zu besitzen (57,8 Prozent). Den höchsten Anteil an Freunden verschiedenster Ethnien haben die *Hispanics* und *African Americans* mit jeweils über 70 Prozent. Unter den hispanischen Schülern befinden sich zudem 9,1 Prozent, die keinen Freund aus ihrer eigenen ethnischen Gruppe haben. Dies läßt ein wenig vermuten, dass *Hispanics* wenig gemeinsame Interessen mit ihren Altersgenossen aus ihrer Wohngegend haben, wenn sie eine Eliteschule besuchen. Sie gelten als anders, überzogen strebsam und werden unter Umständen ausgeschlossen (vgl. FORDHAM S. & OGBU J. 1986).⁹⁵ Wenn angenommen wird, dass Freunde vor allem in der eigenen Schule gefunden werden, ist allerdings zu berücksichtigen, dass sie unter den vier Kategorien auch die kleinsten ethnischen Gruppen in der *specialized high school* darstellen und die Auswahl an potentiellen Freunden aus ihrer eigenen ethnischen Gruppe entsprechend gering ist (vgl. Tab. 7). Von den anderen Schulen liegen leider keine Daten zu dieser Frage vor. Aus

⁹⁴ Vorreiter einer geographischen Analyse von *delinquency behavior* und der räumlichen Verbreitung von "Schulschwänzern" war C. R. SHAW (1929) in Chicago.

⁹⁵ Eine Schülerin der *specialized high school* mit dominikanischer Herkunft gab beispielsweise an, dass sie in der Bronx lebt, aber keine Freunde aus ihrer eigenen ethnischen Gruppe hat. Sie nimmt zudem an, dass sie in der Schule besser wäre, wenn sie woanders wohnen würde.

verschiedenen Publikationen ist jedoch herauszulesen, dass der Freundeskreis eines Kindes in der Regel aus dem gleichen Milieu, der gleichen Schule und häufig auch der gleichen Klasse stammt. Je nachdem, welche Lebensstile, schulischen Ambitionen und sozialen Ausprägungen in diesem Kreis vorhanden sind, kann die relativ enge Abgrenzung des Freundeskreises das Bildungsverhalten dann negativ oder positiv beeinflussen (vgl. auch ROSENBAUM J. E. 1976, 158ff).

3.5.4 Die Schule und der Schulort als Einflussfaktor auf das Bildungsverhalten

Neben dem Wohnort übt auch die Lokalität der Schule und die Schule selbst – als sozialer Raum⁹⁶ – einen Einfluss auf das Bildungsverhalten aus, denn nicht immer ist der Wohnort identisch mit dem Schulort und nicht immer entspricht die Zusammensetzung der Schülerschaft an einer Schule der des Wohnumfelds. Hierbei spielen die subjektive Wahrnehmung von Sicherheit und Kriminalität in der Schule und ihrer Umgebung, die Verbreitung von Drogenmissbrauch und Bandenwesen sowie die sozioökonomischen Strukturen, das Vorhandensein von Gewerbe und Wirtschaftsunternehmen sowie die Berufsstrukturen im Schulviertel eine Rolle.

Welches Gewicht dem Faktor Schule und Schulort beigemessen wird, ist vor allem daran erkennbar, dass viele New Yorker ihren Wohnort in einen der Vororte verlagern, sobald sie Kinder bekommen oder diese ins schulfähige Alter geraten. Die dortigen Schulen haben nicht nur einen besseren Ruf, höhere Ressourcen, bessere Testergebnisse und geringere *Dropout*-Quoten, sie bieten aufgrund ihrer Lage auch ein völlig anderes soziales Umfeld, das sich meist positiv auf das Bildungsverhalten auswirkt. Für diesen Zugang zu einer besseren Schule sind US-amerikanische Eltern durchaus bereit mehr Geld für ihr Eigenheim auszugeben. Eine Studie mit statistischem "Rechenspiel" kommt zu dem Ergebnis, dass sich Eltern eine Verbesserung der Schulleistungen ihres Kindes um 5 Prozent (in der Grundschule) höhere Hauspreise von 2,5 Prozent kosten lassen (BLACK S. E. 1999, 577). Bestätigt werden solche Verhaltensweisen durch Forschungen, die einen hohen Zusammenhang zwischen der familiären und schulischen Lernumgebung eines Kindes und seiner schulischen Leistungen nachweisen (vgl. MARJORIBANKS K. 2001). Schulen haben verschiedene "Atmosphären" ("*climates*"), die über das schulische Verhalten und die Leistungen mitentscheiden (GOOD T. L. & NICHOLS S. L. 2001). Innerhalb von New York suchen sich viele Eltern die Schulen ihrer Kinder ebenfalls genau aus. In den New Yorker Buchhandlungen findet man Dutzende Ratgeber, die Titel wie "*New York City's Best Public Middle Schools*" oder "*The Parent's Guide to New York City's Best Public Elementary Schools*" tragen (s. Abb. 23). Sie geben den Eltern Auskunft über die Qualität der Schulen in der Stadt. Sowohl öffentliche als auch private Einrichtungen werden in verschiedenen Bänden ausführlich beschrieben und größtenteils von den Autoren bewertet.

⁹⁶ Der Einfluss der Schule durch die Gestalt des Schulsystems, ihre Organisation, Ausstattung etc. wird in Kap. 3.6 behandelt.

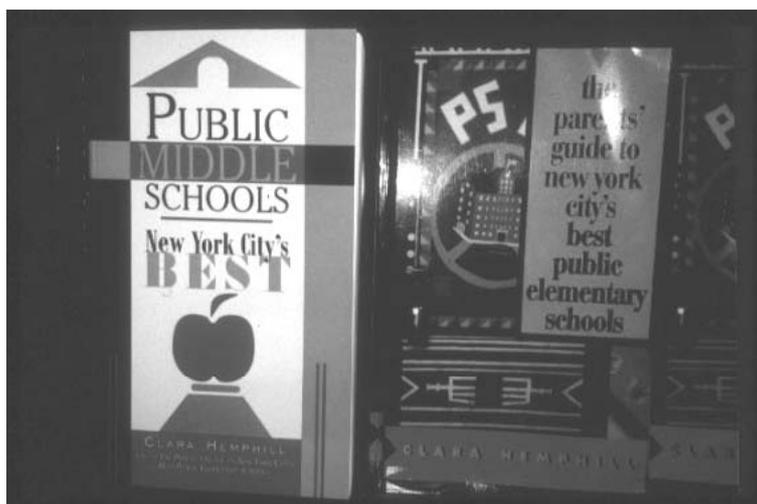


Abb. 23: Ratgeberbücher für Eltern über öffentliche Schulen in New York City (eigenes Foto, 2000)

Wie wichtig den New Yorkern eine gute Schule im eigenen Wohnort ist, zeigt überdies ein Immobilien- und Wohnortratgeber der New York Times, herausgegeben von Michael LEAHY (LEAHY M. J. 1999). Dieser Ratgeber für den Großraum New York beschreibt für jeden Stadtteil und jede Gemeinde neben vielen anderen Eigenschaften auch die Qualität der jeweiligen Schulen vor Ort und verdeutlicht dadurch, welchen hohen Stellenwert das Schulangebot bei der Wahl des Wohnortes einnimmt. Insgesamt werden in dieser Publikation 115 *Neighborhoods* in und um New York für Wohnungssuchende (der Mittel- und Oberschicht) beschrieben, stets einschließlich einer ausführlichen Beschreibung des privaten und öffentlichen Schulangebots. Die Unterschiede in der Qualität der Schulen sind für die Eltern nicht nur aus Erziehungsgründen ein wichtiges Kriterium für die Wahl des Wohnortes, sie haben auch eine finanzielle Bedeutung. Denn das Schulangebot nimmt erheblichen Einfluss auf die Boden-, Immobilien- und Mietpreise und bestimmt mit über den Wert eines Wohngebietes. Im Vorwort schreibt der Herausgeber hierzu: "There are many communities in which outstanding schools are regarded as both a responsibility and a good community investment. [...] Identical-seeming houses on the same street will sell for differences of tens of thousands of dollars because they are in different towns or school districts. Many towns are served by more than one school district, and the differences in reputations of the districts will translate into significant differences in housing prices" (LEAHY M. J. 1999, xiif). Der Zugang zu einer guten öffentlichen Schule wird über den Immobilienmarkt indirekt zu einer Frage des Geldes und erzeugt eine Selektion und Segregation der Schülergruppen nach ökonomischen Kriterien. Ferner werden ökonomische Ungleichheiten im Wohngebiet in die Ausstattung der Schulen übertragen (LAREAU A. & HORVAT E. M. 1999).

Nachgewiesen ist, dass *African Americans* (sowie *Hispanics*) als Folge ihrer Wohn- und Schulortumgebung mehr um ihre persönliche Sicherheit an der Schule und auf dem Schulweg fürchten (und fürchten müssen) als andere Kinder der US-amerikanischen Gesellschaft.⁹⁷ Verglichen zu weißen Schulkindern sind sie doppelt so häufig Waffengewalt, Drogenhandel und -missbrauch sowie Bandenkämpfen ausgesetzt. Zugleich erfahren sie eine größere Beschneidung ihrer freien Bewegung in den Schulen, wie z. B. durch von Lehrern und Sicherheitspersonal überwachte Schulgänge, limitierte Zugänge zu Toiletten, Metalldetektoren, verschlossene Türen, Wachpersonal, etc. (NETTLES M. T. & PERNA L. W. 1997a, 122ff). Häufig sind hierfür die negativen Ausprägungen des Stadtviertels, in dem

⁹⁷ Im Schuljahr 1993/94 nahmen 8,4 Prozent der *African Americans* in den USA einen besonderen oder längeren Schulweg auf sich, um ihre Sicherheit zu erhöhen. Unter weißen Kindern betrug dieser Anteil nur 3,0 Prozent (NETTLES M. T. & PERNA L. W. 1997a, 135).

die Schule liegt, verantwortlich. Sie beeinflussen unmittelbar die Gestaltung und Sicherheitsvorkehrungen an einer Schule und damit deren Atmosphäre. In New York ist das Stadtviertel zwar nicht immer und nicht alleinig ausschlaggebend für die Atmosphäre und die Sicherheit an einer Schule (vgl. die Berichte über eine Schießerei in einer Schule im Lincoln Square, Manhattan, weiter unten). Schon von außen bzw. beim Betreten einer Schule lassen sich allerdings Unterschiede erkennen, die das Sicherheitsempfinden in dem entsprechenden Stadtviertel widerzuspiegeln scheinen. Während beispielsweise in der Stuyvesant High School im Süden Manhattans (Battery Park City) – die renommierteste *specialized high school* der Stadt – der Zugang zur Schule relativ offen und freundlich gestaltet ist (Abb. 24) und man sich als Besucher lediglich bei einem Schulpolizisten am Eingang des Gebäudes melden und seine Destination angeben muss, sieht man sich in der George Washington High School im äußersten Norden Manhattans (Washington Heights) – einer *comprehensive high school* mit über 90 Prozent Schüler hispanischer Herkunft – nach der Durchquerung eines durch mehrere Zäune abgesperrten Eingangs einer zwei- bis dreiköpfigen uniformierten Einlasskontrolle und Metalldetektoren gegenübergestellt. An dieser Schule fällt auch der Wagen der *School-Safety*-Einheit vor dem Gebäude ins Auge (Abb. 25). Andere Schulgebäude erinnern mit dicken, fensterlosen Mauern und Stacheldrahtumrandungen an gefängnisartige Konstruktionen, wie beispielsweise die Bishop Ford Central Catholic High School in Brooklyn (Stadtteil Windsor Terrace) (Abb. 26) – in der Regel, um sich vor der Nachbarschaft zu "schützen". Nicht selten wirken die Schulen in New York auch fabrik- und büroartig, wie beispielsweise die Humanities Preparatory Academy im "Valley" Manhattans (Chelsea) (Abb. 27). Ganz anders das Erscheinungsbild vieler Privatschulen, wie sie z. B. in der Upper East Side zu finden sind (Abb. 28).



Abb. 24: Haupteingang der Stuyvesant High School in Battery Park City, Manhattan (eigenes Foto, 2000)



Abb. 25: George Washington High School in Washington Heights, Manhattan (eigenes Foto, 2000)

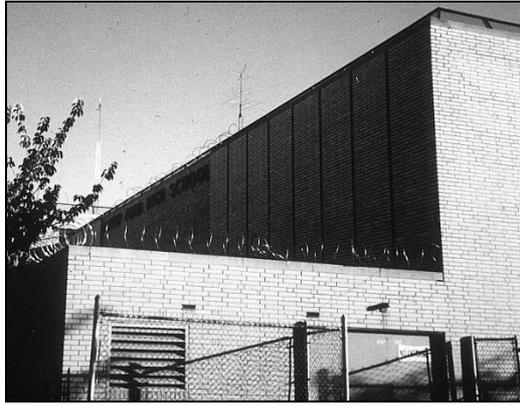


Abb. 26: Bishop Ford Central Catholic High School in Windsor Terrace, Brooklyn (eigenes Foto, 2000)



Abb. 27: Humanities Preparatory Academy (High School) in Chelsea, Manhattan (eigenes Foto, 2000)



Abb. 28: Privatschule in der Upper East Side, Manhattan (eigenes Foto, 2000)

Zwar sind die Schulen in New York insgesamt relativ sicher und selten von Tötungsdelikten betroffen. Nach Auskunft der New Yorker Lehrgewerkschaft UFT konzentrieren sich rund

60 Prozent der Gewalttaten auf nur elf Schulen. Dennoch sind viele Schulen von Banden⁹⁸ betroffen, denen sich anzuschließen viele Schulkinder als eine Art Überlebenstechnik gezwungen sehen. Sowohl bei großen Teilen des Schulpersonals als auch der Schülerschaft machen sich deshalb stets Gedanken über die potentiellen Gefahren in ihrer Schule breit, die sich manchmal leider bestätigen. Jüngstes Negativbeispiel hierfür ist die Schießerei zwischen Schülern in der Martin Luther King Jr. High School im Januar 2002. Diese Schule liegt zwar nur einen Straßenblock vom Lincoln Center entfernt, in der Amsterdam Avenue / East 65th Street, und damit in einem Teil von Manhattan, der nicht zu den Problemzonen der Stadt gezählt werden kann. Dennoch gehört die Schule zu einer der elf Schulen, in der sich 60 Prozent aller Gewalttaten abspielen. Trotz Metalldetektoren, die in den 1980er Jahren erstmals an New Yorker Schulen eingeführt wurden und deren Verbreitung sich nach der letzten Schießerei in einer New Yorker Schule im Jahre 1993 deutlich erhöhte, konnten Schulkinder Waffen in die Schule einschmuggeln und die Sicherheit in der Schule gefährden. Die 1975 errichtete Schule mit über 2.600 Schülern – die sowohl unter Leistungs- als auch Disziplinproblemen ihrer Schüler zu leiden hat, ein starkes Übergewicht von sozial schwachen und schwarzen Kindern besitzt und ursprünglich ein Vorbild für die Integration weißer, schwarzer und hispanischer Schulkinder in der Stadt sein sollte – erfährt durch diese Schießerei eine weitere Abwertung ihrer Qualität und ihres Ansehens und läuft damit Gefahr, in Zukunft vor noch größere Herausforderungen gestellt zu werden. Eine abwärts gerichtete Bewegung setzt sich in Gang, unter der Minderheitenkinder besonders zu leiden haben und der die Schulbehörde bislang nichts entgegen zu setzen hat, als die Polizeipräsenz zu erhöhen (vgl. WAKIN D. J., *The New York Times*, January 16, 2002 und GOODNOUGH A. & WORTH R. F., *The New York Times*, January 17, 2002). Am Beispiel der Metalldetektoren lässt sich zudem verfolgen, dass erhöhte Sicherheitsvorkehrungen eher negative als positive Auswirkungen auf die Schumatmosphäre haben. Sie nehmen Kindern die Möglichkeit, sich an der Schule frei und wohl zu fühlen und sie geben vielen Kindern den Eindruck, sich in einem Gefängnis zu befinden. Schule wird mit Zwang und Bestrafung gleichgesetzt und wirkt wenig attraktiv (vgl. MEDINA J., *The New York Times*, November 6, 2002).

Im Zusammenhang mit der äußeren Erscheinung der Schulen und dem sozialen und Bildungsverhalten der Kinder ist abschließend zu diesem Kapitel auch die Fassaden- und Innenraumgestaltung von Schulen zu nennen. In zahlreichen Studien konnte nachgewiesen werden, dass Kinder in hellen Räumen besser lernen und bessere Noten vorweisen können als Schüler in relativ dunklen Klassenzimmern. Auch die Farbgestaltungen, die Größe der Klassenzimmer, die Organisation der Tische und der Bestuhlung und ähnliches wirken sich deutlich auf das Sozial- und Bildungsverhalten der Kinder aus (vgl. ZERNIKE K., *The New York Times*, August 5, 2001). Durch Studien mit Schülerbefragungen ist bekannt, dass sich Schulkinder freundliche, offene Schulgebäude mit viel Licht und Grünflächen wünschen. Nicht nur im von Platz- und Geldmangel gebeutelten New York können diese Wünsche jedoch selten umgesetzt werden. Besonders stark leiden arme und Minderheitenkinder unter diesen Defiziten, dessen Schulen die schlechtesten Zustände aufweisen (vgl. Kap. 3.6.4). Die Wirkung der physischen Schumatmosphäre auf das (Bildungs-) Verhalten der Kinder sollte deshalb nicht unterschätzt und bei Neu- und Umbauten berücksichtigt werden. Insbesondere die Schulen in sozial schlechter gestellten Stadtvierteln haben große Defizite aufzuholen. Im

⁹⁸ Jugendbanden (*street gangs*) haben in New York City eine sehr lange Tradition. Neben ihrer Gewaltbereitschaft üben sie einen negativen Einfluss auf ihr eigenes Bildungsverhalten und das anderer Kinder und Jugendlicher aus, indem sie gute Leistungen in der Schule verachten. Kinder mit guten Schulnoten sind bei ihnen verpönt, werden aus ihrem Kreis ausgeschlossen und zum Teil bedroht oder verprügelt (vgl. auch BOOKBINDER B. 1989, 133).

folgenden Kapitel soll der Einfluss der Schule nicht mehr nur durch ihre Lage und Wirkung als sozialer Raum untersucht werden, sondern umfassender, als systemisches Ganzes.

3.6 Das öffentliche Schulsystem von New York City

3.6.1 Das Schulsystem als Bildungsfaktor

Viele Eltern, Wissenschaftler, Politiker, Unternehmer, Bürger und Aktivisten, aber auch Pädagogen schreiben den Schulen bzw. dem Schulsystem die Verantwortung für das schlechte Abschneiden der Jugendlichen im öffentlichen Schulsystem zu. Nicht die Familien, nicht die Gesellschaft und nicht etwa das Fernsehen seien für das Sinken der schulischen Leistungen und die damit verbundene Abnahme der Konkurrenz- und Leistungsfähigkeit des Landes verantwortlich, sondern die Mittelmäßigkeit der öffentlichen Schulen (vgl. z. B. SYKES C. J. 1995). Das Schulwesen kann den Willen und die Möglichkeiten eines Kindes, zu lernen, stark beeinflussen. Starke Unterstützung erhalten Vertreter, die die Ursachen für schlechte Leistungen im Schulsystem sehen, durch die Aussagen von *Dropouts*, die ihren Schulabbruch auf einen fehlenden Anreiz, große Langeweile, Distanz zu den Schulinhalten und Lehrern und einen daraus resultierenden "Hass auf die Schule" zurückführen (vgl. MILLIGAN C. 1993). Die Mehrzahl der *Dropouts* äußern Unzufriedenheit über die von ihnen besuchten Schulen. Sie seien, wenn nicht völlig, so doch mitschuldig für ihren vorzeitigen schulischen Abgang. *Dropouts* aller Ethnien, in New York City aber vor allem *African Americans* und *Hispanics*, kritisieren beispielsweise die Irrelevanz der Lehrpläne für ihr eigenes Leben, die unzureichende oder nicht passgenaue Betreuung durch Lehrer, Berater und Verwaltungspersonal, gepaart mit einer negativen Einstellung gegenüber schlechten Schülern, sowie deren fehlenden Respekt gegenüber Schülern, die bald das Erwachsenenalter erreichen (STEVENSON R. B. & ELLSWORTH J. 1993, 259ff). Auch andere Umfragen zeigen, dass die Mehrzahl der *Dropouts* die Gründe für ihren Schulabbruch nicht nur bei sich selbst, sondern ganz deutlich auch bei den Schulen liegen sehen. Neben Familienkonflikten, Drogenmissbrauch, Schwangerschaft oder der Ausübung eines Jobs machen sie die Unpersönlichkeit der Schulen, schlechten Unterricht (v. a. in den unteren Klassenstufen), überfüllte Klassen und das Wiederholen einer Klassenstufe, das sie durch das Versetzen in eine jüngere Schülerkohorte als erniedrigend empfinden, für ihr vorzeitiges Schulende verantwortlich (vgl. HARTOCOLLIS A., *The New York Times*, March 22, 2001).

Einige Untersuchungen stellen einen klaren Bezug zwischen Veränderungen im Einkommensniveau einer ethnischen Gruppe und der Qualität der besuchten Schulen her. Beispielsweise sei das Sinken der Einkommensunterschiede zwischen schwarzen und weißen Männern von 40 Prozent im Jahre 1960 auf 25 Prozent im Jahre 1980⁹⁹ auf die (relative) Verbesserung der Schulen mit hohen Anteilen schwarzer Kinder zurückzuführen (CARD D. & KRUEGER A. B. 1992b). Weiteres Gewicht erhält der Faktor Schule durch Publikationen, die nachweisen, dass es auch in großen Armuts- und Minderheitenvierteln Schulen gibt, die exzellente Leistungen ihrer Schüler aufweisen können. Sozioökonomisch schwierige Ausgangssituationen müssten nicht zwangsläufig in schlechten Schulleistungen münden, vielmehr könnten die Schulen selbst das Bildungsverhalten positiv beeinflussen (z. B. THE

⁹⁹ Andere Autoren weisen einen erneuten Anstieg der Einkommensunterschiede ab 1976 nach (BOUND J. & FREEMAN R. B. 1992, vgl. Kap. 3.7.2)

EDUCATION TRUST 1999). Schließlich handelt es sich bei Schulen um soziale Systeme, die Funktionen der Sozialisierung übernehmen und das spätere Leben prägen (HALLINAN M. 2001). Und nachweislich sind die Organisationsstrukturen im Schulwesen wichtig für dessen Effektivität, die Motivation der Belegschaft und (somit) die Leistungen der Schüler (SCHEERENS J. 2001). Auch Personen, die die Hauptlast nicht den Schulen zuschreiben, erkennen zumindest an, dass die Strukturen des Schulsystems einen erheblichen Einfluss auf das Bildungsverhalten eines Schulkindes ausüben können. Mitunter ist dieser Faktor ebenso bedeutend wie beispielsweise das Elternhaus, und oftmals sind schon die ersten Schuljahre prägend für die gesamte Schullaufbahn (vgl. z. B. ALEXANDER K. L. & ENTWISLE D. R. 1996, 78). Nicht ohne Grund existieren in New York City private Beratungsagenturen, die sich eigens darum kümmern, in welchen Kindergarten Eltern ihr Kind schicken sollen, um es später einmal in einer der renommierten Schulen und Universitäten der Stadt oder des Landes wiederzufinden (WORTH R., *The New York Times*, October 25, 2000). Nicht minder wichtig ist die geographische Lage der Schule – Qualität, Sicherheit und Prestige sind auch bei Schulen räumlich verschieden. Nicht wenige Eltern ziehen ausschließlich wegen der Schulbildung ihrer Kinder in das Umland New Yorks; in die Vororte der Mittelschicht, in denen die Schulen in der Regel besser und sicherer sind. Insbesondere in den USA ist die Qualität einer Schule stark abhängig vom Charakter der Nachbarschaft, in der sich die Schule befindet (vgl. Kap. 3.5.4).

Neuere Studien unterstützen die Bedeutung der Schulen für das Leistungsbild der Schulkinder weiter und machen darauf aufmerksam, dass sich die Leistungen von Minderheitenkindern in einem normalen Spektrum befinden, wenn die Schulen gezielt auf sie eingehen, sie motivieren und zu Disziplin auffordern (z. B. ALI R. & JERALD C. D. 2001). Die räumlichen Strukturen spielen hierbei abermals eine entscheidende Rolle. Die räumlichen Verwaltungsstrukturen im Schulwesen entscheiden über den Grad der Identifikation und des Eigenengagements der Schüler und der lokalen Bevölkerung (vgl. 4.8.1). Darüber hinaus entscheiden ökonomische, politische und soziale Institutionen, Verwaltungsstrukturen und Praktiken über den Zugang zu Ressourcen, sowohl im räumlichen als auch zeitlichen Kontext (BRIDGE G. 2001). Bereits 1981 hielt BAUS ausführlich fest, dass es in den USA erhebliche Niveauunterschiede der Schulen gibt. Neben guten Schulen in guten Wohngebieten gebe "es Schulen mit sehr niedrigem Niveau, niedriger Sozialschicht und einem hohen Maß an sozialen Problemen. Trotz der Betonung der bestmöglichen Ausbildung für alle im amerikanischen Bildungswesen entsteht sekundär eine beträchtliche Diskrepanz im Ausbildungsniveau. Aus diesen unterschiedlichen Bildungschancen ergeben sich unterschiedliche Berufschancen, was zwangsläufig das Gefälle von Arm und Reich vergrößert. Von den Benachteiligungen sind vor allen die ethnischen Minderheiten betroffen [...]" (BAUS M. 1981, 28). Diese Feststellungen haben auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts in der Stadt New York ihre Gültigkeit nicht verloren. Dem Geographen geht es hierbei um die Frage, inwiefern die Disparitäten im Bildungswesen durch den Raum geprägt werden und welche Wechselwirkungen es zwischen den räumlichen Strukturen und Prozessen und denen des Bildungswesens gibt (vgl. auch GAMERITH W. 1996, 1998, 2002; KRAMER C. 1993; MEUSBURGER P. 1998; STEINGRUBE W. 1981).

Die begehrtesten Schuldistrikte in New York sind die Distrikte 2 und 4 in Manhattan und 26 im äußersten Nordosten Queens. In diesen Distrikten stammen jeweils ca. 750 bis 1000 Schüler aus anderen Schuldistrikten. 13 weitere Schuldistrikte weisen ebenfalls eine, wenn auch geringere, Anziehungskraft auf (TESKE P. et al. 2000, 314). Umgekehrt gibt es 16 Schuldistrikte aus denen Schüler abwandern, so dass die Zahl der Schuldistrikte, die Schüler "anziehen" und solche, aus denen Schüler "fliehen", gleich groß ist. 16 Distrikte könnte man

demnach als "Pull-Distrikte" bezeichnen, die anderen 16 als "Push-Distrikte". Abb. 29 zeigt, dass sich die schlechtesten Schulen¹⁰⁰, aus denen die Abwanderungsrate am höchsten sein dürfte, in Minderheitengebieten anreichern. Wenig Zweifel herrscht darüber, dass sich die schlechtesten, d. h. die am schlechtesten ausgestatteten und leistungsschwächsten Schulen, überwiegend in den Stadtvierteln befinden, in denen sich die Bevölkerungsgruppen der *African Americans* und *Hispanics* konzentrieren. Liegen sie nicht unmittelbar in den Stadtteilen dieser ethnischen Gruppen, weisen sie zumindest sehr große Anteile schwarzer und hispanischer Kinder auf.

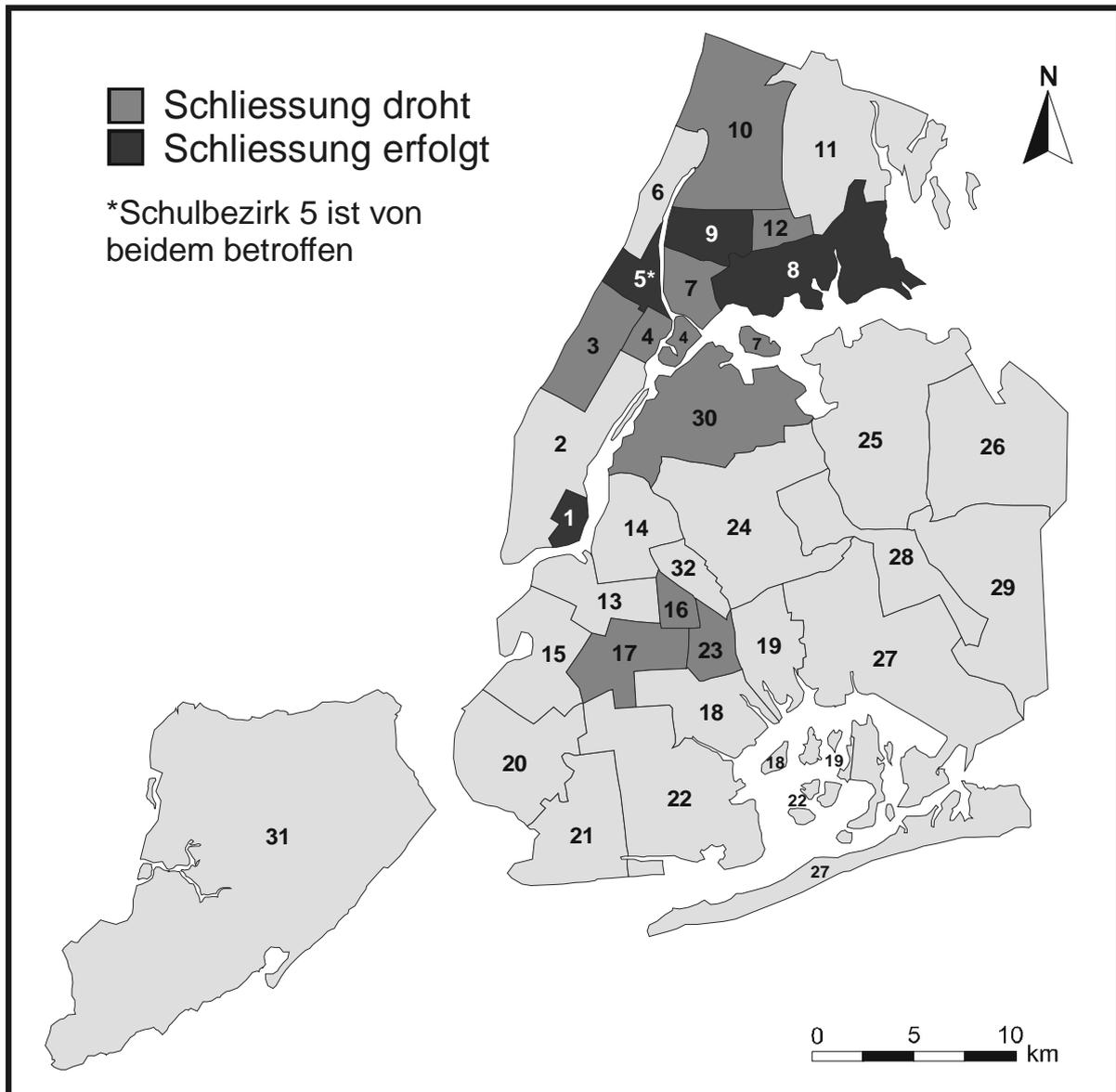


Abb. 29: Schuldistrikte, in denen im Jahre 2000 eine Schulschließung drohte oder erfolgte (Datenquelle: *New York Times*, August 23, 2000; Board of Education of the City of New York 2000; eigener Entwurf)

Neben diesen ersten augenscheinlichen Disparitäten zwischen der Qualität von Schulen verschiedener Bezirke erscheint die Frage nach ihrer tatsächlichen Leistung am wichtigsten. Auch hierzu haben TESKE et al. (2000) Daten gesammelt und Berechnungen erstellt, mit dem

¹⁰⁰ Hierbei handelt es sich um sogenannte *SURR*-Schulen (*Schools Under Registration Review*) – Schulen, deren Qualität als besonders fraglich eingestuft wurden und die bei fehlender Verbesserung der Schülerleistungen in ihrer bestehenden Form geschlossen werden.

Ergebnis, dass Schulen mit schlechten Leistungen vorwiegend Minderheiten unterrichten. Zur Begründung der Unterschiede spielen eine ganze Reihe von Faktoren eine Rolle. So z. B. die Art der Schule (*vocational, comprehensive, alternative, oder specialized high school*), die Größe der Schule, die Ausstattung der Schule, die Qualifikation der Lehrer, die ethnische Zusammensetzung der Schüler- und Lehrerschaft sowie die räumliche Lage. Einen zentralen Punkt nimmt die Verfügbarkeit und Qualifikation von Lehrern ein. Die Charakteristika einer Schule bestimmen u. a. über die Identifikationsmöglichkeiten der Schüler, Eltern und Lehrer mit der Schule, sie beeinflussen zudem die Motivation und die Förderungsmöglichkeiten. Die ethnische Zusammensetzung an einer Schule bestimmt häufig über Vorbildrollen und Freundeskreise. Die räumliche Lage steht in enger Verbindung zu dem sozialen Umfeld eines Stadtteils (ROTHSTEIN S. W. 1993). Darüber hinaus ist die Organisation des Systems zu berücksichtigen, das öffentlich oder mit privater Unterstützung (COLEMAN J. S. et al. 1982), zentral oder dezentral, mit Beteiligung der lokalen Bevölkerung – und damit hohem lokalem Identifizierungsgrad mit der Schule – oder autoritär gestaltet sein kann. Weitere Einflussfaktoren bilden die pädagogischen Konzepte, die Unterrichtssprache, die Disziplin, zu der auch das Tragen von Uniformen beitragen soll – katholische Schulen gelten in diesen Punkten als beispielhaft –, die finanzielle Ausstattung, die durch Spenden und Kooperationen mit Bürgerinitiativen und Unternehmen stark schwanken kann, sowie der Zustand der Schulgebäude und die Ausstattung der Schulen mit Computertechnologien. Auf diese Punkte soll sowohl in den nächsten Abschnitten als auch in Kapitel 4 besonders eingegangen wird.

3.6.2 Die Organisationsstrukturen im New Yorker Schulwesen

Die Funktionsweise des New Yorker Schulwesens zu erfassen ist keine leichte Aufgabe. Zu sehr sind lokale und zentrale, städtische, bundesstaatliche und landesweite Kompetenzen miteinander vermischt, als dass sich die Strukturen in einfacher Weise darstellen ließen. STARR schreibt dazu beispielsweise: "It may be difficult for an outsider to get a clear picture of the extent of local control in the school system, or its effect" (STARR R. 1985, 174). Darüber hinaus unterliegt das New Yorker Schulsystem einem ständigen Strukturwandel. Dennoch ist der Versuch einer Darstellung der Organisationsstrukturen des New Yorker Schulsystem notwendig, um systembedingte Einflüsse auf das Bildungsverhalten der Schüler in New York zu erkennen. Denn wie eben dargelegt üben die Strukturen in einem Schulsystem direkt und indirekt Einfluss auf das Bildungsverhalten aus.

Gemäß dem Subsidiaritätsprinzip liegen die meisten Entscheidungskompetenzen im Schulwesen der USA auf kommunaler Ebene, d. h. bei den lokalen Schulbehörden in den einzelnen Schulbezirken. Aufgrund der Größe der Stadt und des Wunsches nach Einheitlichkeit weicht New York City jedoch leicht von diesem Prinzip ab. In New York stellt die wichtigste Instanz das *Board of Education of the City of New York* dar (seit August 2002 *City Department of Education*), das, als Folge des Zusammenschlusses der fünf *counties* New York, Kings (Brooklyn), Bronx, Queens und Richmond (Staten Island) im Jahre 1898, alle öffentlichen Schulen in den fünf genannten *counties* – den heutigen *boroughs* – verwaltet.¹⁰¹ Damit zeigt New York eine unüblich stark zentralistisch geprägte Struktur auf, die nur durch die *superintendencies* in den einzelnen *boroughs* und durch die Einteilung des Schulgebietes in 32 Schuldistrikte (*city school districts*) mit – bis Juni 2003 existierenden – relativ schwach

¹⁰¹ Allerdings beschränkte sich die Macht des *Board of Education* bis 1901 auf Manhattan, da die anderen vier *boroughs* zunächst noch ihre Autonomie im Bereich Bildung aufrecht erhielten und sich erst drei Jahre nach der Gebietsreform im Jahre 1898 dem zentralen Schulsystem anschlossen (BOOKBINDER B. 1989, 132).

autonomisierten *community school boards* durchbrochen wird. Das hat den Vorteil, dass in den New Yorker Schulen auf relativ einfache Weise gleiche Standards eingeführt werden können, Lehrkräfte frei zugeteilt werden dürfen und, noch bedeutender, die Schulen innerhalb der Stadt, zumindest von öffentlicher Seite, keine finanziellen Ungleichheiten ertragen müssen, da sie nicht, wie in den USA sonst üblich, von der Grund- und Vermögenssteuer (*real property tax*) einer Gemeinde abhängig sind – und ihre Ausstattung damit vom Reichtum der Bewohner eines Schulbezirks (BODE H. F. 1980, 6). Die für die Schulen zugewiesenen Steuergelder werden in New York City als ganzes erhoben und verteilt (vgl. Kap. 3.6.4.1). Diese zentralistische Struktur bringt der Stadt aber auch den Ruf ein, ein sehr bürokratisches und reformunfreudiges Schulsystem zu besitzen. Die einzelnen Schulen besitzen nur sehr geringe Kompetenzen. Kritiker gestehen zwar ein, dass große Systeme eine gewisse zentrale Verwaltungsform benötigen, in New York sei das notwendige Maß jedoch überschritten worden. Die Entscheidungsbefugnisse der einzelnen Schulen sollten deshalb vergrößert werden (vgl. Kap. 4.8; BUTTON H. W. 1993, 62).

Organisatorisch gestaltet sich das New Yorker Schulsystem trotz verschiedentlicher Forderungen nach mehr lokaler Kontrolle und einer Aufteilung des New Yorker Schulgebiets in 32 Schuldistrikte, also relativ zentral, was wie erwähnt den Vorteil hat, einheitliche Standards leichter durchsetzen zu können. Es ist eine Organisationsform, die sich in den USA besonders gegen Ende des 19. Jahrhunderts durchgesetzt hatte, als man Schulen mit hierarchisch-bürokratisch organisierten Fabriken verglich und Standardisierungen wichtiger waren als individuelle Züge, und die in den 1930er Jahren weiteren Auftrieb erhielt, als Förderungen durch den Staat zunahmen und dadurch abermals Standardisierungen gefordert waren (SPRING J. H. 1990, 102f, 135f und 232ff; TYACK D. B. 1984, 50). Eine weitere (oder historisch betrachtet abermalige) Zentralisierung fand im Juni 2002 statt. In diesem Monat beschloss der Senat des Bundesstaates New York auf Antrag des Bürgermeisters Bloomberg, die 1969 eingerichteten 32 lokalen *community school boards* bis zum Juni 2003 abzuschaffen. Zugleich wird dem Bürgermeister der Stadt New York mehr Machtbefugnis über das öffentliche Schulsystem eingeräumt, indem er die Autorität über die Einstellung und Entlassung des Schulkanzlers und Leiters des *Board of Education*, das im August 2002 in das *Department of Education* umgewandelt wurde, erhält. Ferner übernehmen der Bürgermeister und der Schulkanzler die Funktion des *Board of Education* und bestimmen von nun an die Superintendenten. (Die Zahl der Mitglieder im *Board of Education* wurde von 7 auf 13 erhöht und der Bürgermeister kann 8 Personen ernennen. Die restlichen fünf Mitglieder der obersten Schulbehörde werden von den fünf *borough presidents* berufen und müssen Eltern von Schülern einer öffentlichen Schule sein). Im Gegenzug zur erneuten Zentralisierung auf oberster Ebene, die die Dezentralisierungsmaßnahmen von 1969 aufheben, wird den Eltern mehr lokale Macht eingeräumt. In Zukunft sollen sie direkt auf ihre Schule Einfluss ausüben können, statt über eine der lokalen Schulbehörden agieren zu müssen, die im Laufe der Jahre immer mehr von Korruption und der Förderung einzelner Personengruppen betroffen waren. Somit handelt es sich bei dieser Reform um eine Zentralisierung bei gleichzeitiger Lokalisierung, die dazu dienen soll, einheitliche Standards und zugleich individuelle Ausrichtungen der Schulen zu garantieren (vgl. GOODNOUGH A., *The New York Times*, September 5, 2002; HARTOCOLLIS A., *The New York Times*, June 19, 2002; MCKINLEY J. C. Jr., *The New York Times*, June 12, 2002; STEINHAEUER J., *The New York Times*, June 13, 2002; ZHAO Y., *The New York Times*, June 20, 2002 sowie Kap. 4.8).

Diese trotz der Zusagen zu mehr lokaler Kontrolle und bestehenden Auswirkungen der Dezentralisierungsphase in den 1960er Jahren relativ zentral organisierten Strukturen des Schulsystems stehen in besonderer Kritik. Sie würden Individualismus, Motivation, Kreativität und Leistung einschränken und die Beteiligung der Bevölkerung am Schulgeschehen verhindern. Die schlechten Schulleistungen seien systeminhärent, verursacht

durch die enorme Spannung zwischen effektiver Schul- und Unterrichtspraxis und die Natur großer Systeme (vgl. DOMANICO R. 1994, 19). In gleicher Weise zeigten sich große Schulen mit mehreren tausend Schülern als nachteilhaft. Sie ließen insbesondere keine individuelle Betreuung der Schulkinder zu und führten dadurch bei vielen Kindern und Jugendlichen zu einem Abbau der schulischen Leistungen.

Eine Instanz über der Schulbehörde der Stadt befindet sich das *State Board of Education* bzw. das *Board of Regents* des Bundesstaates New York, das bereits seit der Entstehung des öffentlichen Schulwesens zu Beginn des 19. Jahrhunderts existiert (vgl. HERBST J. 1996, 22). Es übt eine relativ weitreichende Verwaltungs- und Kontrollfunktion über die Schulen in der Stadt aus, zumal es einen Großteil der Finanzen in das New Yorker Schulwesen einbringt. Unter anderem legt es einheitliche Standards für Prüfungen, Lehrmittel, etc. fest und erstellt Rahmenpläne für Reformmaßnahmen oder laufende Projekte, die in der Regel dem Zugang zu Bundesförderungsmitteln dienen (BODE H. F. 1980, 5). Diese Bundesmittel stammen dann vom *U.S. Department of Education* in Washington D.C., das die Ziele der Regierung widerspiegelt. Allgemein beschränkt sich der Bund darauf, ein Mindestmaß an organisatorischer Einheitlichkeit im Bildungswesen herzustellen, die Verfassungsgarantie gleicher Bildungschancen durchzusetzen, Statistiken zu erheben und den Bezug des Bildungswesens auf gesellschaftliche Praxis zu verstärken (BODE H. F. 1980, 14). Trotz eines wachsenden Etats mit zahlreichen zweckgebundenen Bundeszuschüssen und einer damit verbundenen Zunahme an Einflussmöglichkeiten – denn finanzielle Mittel gibt es in der Regel nur für Gegenleistungen in Form von Förderungszugeständnissen – ist der Bund ein machtschwaches Glied in der Kette der Bildungsinstanzen in den USA und trotz der jüngsten Bemühungen unter der Regierung von Präsident George W. Bush Jr. mehr als Registrator denn als Initiator zu verstehen.

Zu den einflussreichen Organen im New Yorker Schulwesen zählt ferner die größte Lehrgewerkschaft der Stadt, die *United Federation of Teachers (UFT)* mit über 140.000 Mitgliedern.¹⁰² Ihre Bedeutung wird nicht nur in den jüngsten Diskussionen über leistungsbezogene Gehälter deutlich, sondern auch bei verschiedenen anderen Reformbemühungen. Ein besonders deutliches Beispiel für ihre Gestaltungskraft zeigte sich bei den Dezentralisierungsbestrebungen in den 1960er Jahren, als die Gewerkschaft zunächst die Dezentralisierungsforderungen unterstützte, dann aber, nachdem deutlich wurde, dass damit auch eine stärkere Rekrutierung der Lehrerschaft durch die einzelnen Schulen verbunden war, aus Angst vor Machtverlust sich auf die Seite des *Board of Education* schlug und die vorhandenen zentralen Strukturen stützte. Die Gewerkschaft trug also wesentlich dazu bei, dass die Reformmaßnahmen in den 1960er Jahren nur zu einer geringen und nicht vollständigen Dezentralisierung des Schulsystems führten (vgl. LUTZ F. W. & IANNACONE L. 1993, 82).

3.6.3 Die Lehrersituation im New Yorker Schulwesen

3.6.3.1 Die Qualifikation der Lehrer – ein maßgeblicher Faktor

Die "Qualität" bzw. Qualifikation der Lehrkräfte, in der Regel gemessen an ihrem Ausbildungsniveau, ihrer Lehrerfahrung und dem Abschneiden ihrer Schüler in

¹⁰² Zu den Mitgliedern zählen nicht nur rund 74.000 Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch zahlreiche Verwaltungskräfte, Schulpsychologen, Lehrer im Ruhestand etc. (vgl. <http://www.uft.org/about.cfm>, 26.09.2001).

Leistungstests,¹⁰³ wird von Erziehungswissenschaftlern und Regierungs- wie Nicht-Regierungsorganisationen, die in das Bildungswesen integriert sind oder über dieses forschen, einstimmig als einer der wichtigsten Faktoren des Bildungsverhaltens von Kindern genannt.¹⁰⁴ Nicht wenige definieren ihn gar als die wichtigste Einflussgröße überhaupt. Unterstützt wird diese These von Studien, die einen positiven Zusammenhang zwischen dem Leistungsniveau eines Kindes und der Qualifikation einer Lehrkraft nachweisen. Seit den 1970er Jahren beweisen Forschungsergebnisse, dass verschiedene Lehrer die gleichen Schüler zu sehr unterschiedlichen Leistungen führen können. Mitunter können diese Leistungsunterschiede sogar erheblich sein (GOOD T. L. & NICHOLS S. L. 2001). Mehrere bildungsgeographische Arbeiten stellen die Bedeutung der Lehrkräfte klar heraus und machen darauf aufmerksam, dass Bildungsdisparitäten nicht zuletzt auf die Qualifikation der Lehrkräfte zurückzuführen sind¹⁰⁵ (GAMERITH W. 2002; KRAMER C. 1993; SCHMUDE J. 1988; vgl. auch MEUSBURGER P. 1998, 412ff). Nicht zu den geographischen, aber in den USA zu den zentralsten und aussagekräftigsten Studien zählt das Forschungsprojekt von William SANDERS und June RIVERS, das die genannten Zusammenhänge in zwei großen städtischen Schulsystemen Tennessees nachweist (SANDERS W. L. & RIVERS J. C. 1996).

In der Studie von SANDERS & RIVERS (1996) wurden Schüler aus Tennessee von der 2. bis zur 5. Klasse beobachtet und ihre schulischen Leistungen mit der Qualifikation bzw. "Effektivität" ihrer Lehrer in Verbindung gebracht. Ausgehend von einem gleich hohen Niveau der Leistungen zweier Schüler und der Qualifikation ihres Klassenlehrers konnte nachgewiesen werden, dass allein die Qualifikation der folgenden Lehrkräfte das Leistungsniveau erheblich beeinflussen kann. Um diesen Nachweis zu erbringen, wurden im Schuljahr 1991/92 die Leistungen der Schüler einer 2. Klasse in Tennessee sowie die Qualifikation der Lehrer erhoben und mit den Leistungen im Jahre 1994/95 (5. Klasse) verglichen. Die Lehrer wurden evaluiert und in fünf Kategorien eingeteilt, von "*most effective*" als Ausdruck höchster Qualifikation bis "*least effective*". Die Schüler, die während dieser Zeit von hochqualifizierten Lehrern unterrichtet wurden, wiesen um bis zu über 50 Prozentpunkte höhere Testergebnisse auf als diejenigen, die drei Jahre lang von wenig effektiven Lehrkräften unterrichtet wurden – bei gleichem Ausgangsniveau in der 2. Klasse (SANDERS W. L. & RIVERS J. C. 1996, 3). Diese Ergebnisse waren vor allem deshalb so bahnbrechend, weil sie auch unter Einbeziehung anderer Faktoren, wie z. B. dem sozioökonomischen Stand der Eltern oder der ethnischen Herkunft, Bestand hatten. Mit anderen Worten, auch wenn sozioökonomische, ethnische und andere Merkmale gleich waren, veränderten sich die schulischen Leistungen eines Schülers je nach Qualifikation der Lehrkräfte innerhalb kürzester Zeit (in der vorliegenden Studie innerhalb von drei Jahren um bis zu 50 Prozent). Ähnliche Studien mit gleichen Ergebnissen wurden in Texas und Boston durchgeführt (FALLON D. 2000, 4).

SANDERS & RIVERS (1996) Studie hält zudem fest, dass Schüler mit anfangs schlechten Schulleistungen am schnellsten von einer hohen Qualifikation der Lehrerschaft profitieren und

¹⁰³ Nicht ganz zu unrecht wird bemängelt, dass es zur Messung der Qualität einer Lehrkraft an einheitlichen und objektiven Kriterien fehlt. Neben dem Ausbildungsniveau und den Leistungsresultaten der Schüler können beispielsweise die Zahl der Fehltag, die Kenntnisse auf dem Fachgebiet, die Fähigkeit Motivation zu wecken und Disziplin zu wahren und das Zusammenspiel mit Kollegen und Vorgesetzten als Qualitätskriterien herangezogen werden (vgl. NEWMAN L. J. 1993, 131). Wirklich zufriedenstellend und messbar sind aber auch diese Kriterien nicht immer.

¹⁰⁴ Großer Vorreiter dieser Thematik war J. TEWS (1907), der bereits vor fast 100 Jahren die Struktur und soziale Situation des Lehrkörpers in der Großstadt (am Beispiel der Volksschullehrer in Berlin) untersuchte (vgl. MEUSBURGER P. 1998, 412).

¹⁰⁵ Ein Großteil dieser Erkenntnisse stammt aus der Diskussion um Kleinschulen in den 1970er Jahren.

Schüler aller Ethnien gleich stark auf den Faktor Lehrerqualifikation reagieren. Insbesondere in Schulen mit schlechten Schulleistungen und großen Minderheitenanteilen stellt die Verbesserung der Lehrerqualifikation daher eine entscheidende Maßnahme zur positiven Beeinflussung des Bildungsverhaltens dar, und FALLON fasst zusammen: "The most important variable in improving student learning is the quality of the teacher" (FALLON D. 2000, 4). *The Education Trust* hat eine Analyse aller US-Staaten vorgenommen und kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass das Ausbildungsniveau einer Lehrkraft direkten Einfluss auf die Schulleistungen eines Schülers nimmt. Ferner wird festgehalten, dass *African Americans* weitaus häufiger von "wenig effektiven" Lehrern unterrichtet werden als weiße Schüler (THE EDUCATION TRUST 1998). In New York bestätigen Erhebungen des *Board of Education*, dass die Zertifizierung einer Lehrkraft einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Leistungen (bzw. Noten) der Schüler ausüben. Nach ihren Erhebungen ist die Qualifizierung der Lehrkraft für zwei bis über fünf Prozent der Leistungsschwankungen zwischen Schülern verschiedener Klassen verantwortlich (BOARD OF EDUCATION OF THE CITY OF NEW YORK 2000b). Aufgrund des derzeitigen Mangels an qualifiziertem Nachwuchs bleibt die breite Anhebung des Lehrerqualifikationsniveaus jedoch schwierig durchführbar (vgl. Kapitel 3.6.3.3).

BRIDGES (1996) hat nachgewiesen, dass Lehrer mit geringer Effektivität häufig an Schulen versetzt werden, in denen sich Eltern wie Schüler nur wenig aktiv beteiligen und sich selten über die schulische Situation öffentlich beklagen. Da dies insbesondere auf Schulen mit einem starken Minderheiten- und Immigrantenteil, einer hohen Fluktuation oder einem hohen Anteil an sozioökonomisch Benachteiligten zutrifft, sind dort überproportional viele schlecht ausgebildete und "uneffektive" Lehrer zu finden. Beispielsweise waren Schwarze in der Studie von SANDERS & RIVERS um 10 Prozent häufiger niedrigqualifizierten Lehrern ausgesetzt als Weiße (SANDERS W. L. & RIVERS J. C. 1996, 6). Bereits marginalisierte Bevölkerungsgruppen werden so weiter benachteiligt und an den Rand der Gesellschaft gedrängt.

FALLON (2000) nimmt die Studie von SANDERS & RIVERS (1996) zum Anlass, die Aussagen von James S. COLEMAN (1966) zu widerlegen und einen Paradigmenwechsel herbeizuführen. Während COLEMAN die Hauptfaktoren für das Bildungsverhalten eines Schülers außerhalb der Schulen sieht, nämlich in sozioökonomischen Faktoren der Bevölkerung, und diese Ansichten das Schulgeschehen in den USA fast drei Jahrzehnte lang bestimmten, seien die Forschungsergebnisse von SANDERS & RIVERS klarer Anlass dafür, die Faktoren innerhalb der Schule zu suchen, namentlich in der Qualifikation der Lehrer. Es müsse daher die Situation in den Schulen verbessert werden. Zwar streitet FALLON den Einfluss anderer Faktoren, wie sozioökonomischen Status oder Ethnizität, nicht ab, entscheidend sei aber, dass sich die Leistungen eines Schülers immer verbessern, wenn er von einer hochqualifizierten Person unterrichtet wird (FALLON D. 2000, 5f). Die Tennessee-Studie stellte die Thesen COLEMANs (1966) auf den Kopf und schob die Verantwortung für das Bildungsverhalten eines Kindes wieder in Richtung Schule, die nicht zuletzt deshalb eine neue Welle von Reformmaßnahmen erfährt.

3.6.3.2 Mangelnde Qualifikation der Lehrkräfte im öffentlichen Schulwesen New Yorks

Die Lehrtätigkeit an den Schulen New Yorks ist nicht zwingend an eine bestimmte (Hochschul-) Ausbildung gebunden. Die Schulbehörde, die über die Einstellung zu entscheiden hat, kann prinzipiell jeden Bürger, der ihr qualifiziert genug erscheint, den Lehrerberuf ausüben lassen. In New York existieren zwar verschiedene Eingangskriterien, aufgrund des hohen Mangels an Lehrern und der drohenden Gefahr einer Unterbesetzung

werden diese Kriterien aber nicht immer eingehalten. So werden viele Lehrkräfte ohne "Zertifizierung", teilweise auch ohne Hochschulausbildung eingestellt. Stattdessen erfolgt eine kurze Sichtung der Bewerbungsunterlagen mit einer kurzen Eingangsprüfung seitens der Schulbehörde, auf die dann die direkte Einstellung erfolgen kann. Die offiziellen Kriterien zum Erhalt des "Lehrzertifikats" im Bundesstaat New York lauten Abschluss eines Universitäts- oder Collegestudiums (mindestens mit einem *Bachelor's degree*), Bestehen eines bundesstaatlichen Eingangstests, Lehrerfahrung sowie 18 *credits* im Studiengang *education*. Kann noch keine Lehrerfahrung vorgewiesen werden, erfolgt ein ein- bis zweijähriges Unterrichten unter Begleitung einer erfahrenen Lehrkraft ("Mentorenprogramm"). Auch dieses Mentorenprogramm kann aber aus Mangel an Lehrkräften nicht immer vollständig angeboten werden. Weiters wird die Erfüllung einer bestimmten Zahl von *credit hours* im zu unterrichtenden Fach verlangt. Hochschulabsolventen, die einen *major course* oder sogar einen *Masters degree* in einem ihrem Unterrichtsfach bezugnehmenden Studiengang vorweisen, können sich den Erhalt der Zertifizierung vereinfachen, indem sie zum Erhalt ihrer *credits in education* theoretische und praktische Pädagogikkurse in einem *department of education* oder einer *school of education* ableisten (vgl. BALLOU D. & PODGURSKY M. 1997, 54). Prinzipiell sollte die Zertifizierung von Collegeabsolventen spätestens nach zwei Unterrichtsjahren erfolgt sein. Langfristig sollen alle Lehrkräfte einen Hochschulabschluss im zu unterrichtenden Fach besitzen. Für eine permanente Lehrlizenz in New York ist ein *Masters degree (MA)* oder ein gleichwertiger Abschluss sogar Voraussetzung. Lehrer, die ohne einen *Masters degree* eingestellt werden, müssen ihn fünf Jahre nach Beginn der Lehrtätigkeit vorweisen können – nach neuen Reformplänen nach zwei Jahren –, andernfalls verlieren sie die Lehrlizenz wieder.

Wie erwähnt hat New York City jedoch große Schwierigkeiten, die bundesstaatlichen Kriterien einzuhalten und mit rund 10.000 Personen die landesweit größte Zahl von "nicht zertifizierten" Lehrern. Bereits 1997/98 unterrichteten 13,7 Prozent der Lehrer ausschließlich Fächer, in denen sie kein Lehrzertifikat vorlegen konnten (im restlichen Bundesstaat New York lag diese Quote bei 3,3 Prozent). Der größte Mangel an zertifizierten Lehrern besteht in den naturwissenschaftlichen Fächern und Mathematik. Beispielsweise erhielten im Schuljahr 1999/2000 rund 54.000 Schüler (4,9 Prozent) Mathematik- und Biologieunterricht von einer nicht zertifizierten Lehrkraft (HARTOCOLLIS A., *The New York Times*, January 12, 2001). Im selben Schuljahr wurden zudem 8.000 Lehrer neu eingestellt, von denen 58 Prozent nicht zertifiziert waren. Die Stadt sah sich zu diesem Schritt gezwungen, weil es nicht genügend qualifizierte Bewerber gab und ein massiver, über die nächsten Jahre andauernder Lehrermangel erwartet wird. Versetzungen in den Ruhestand, Abwanderungen aus New York, Konkurrenz durch die freie Wirtschaft und eine wachsende Schülerzahl bei gleichzeitiger Bestrebung, die Klassengrößen zu verkleinern, lassen den Lehrerberauf stark ansteigen. Außerdem lassen die schlechten Bedingungen vor Ort und die Tatsache, dass Lehrer in New York City bis zu 25 Prozent weniger verdienen als in den Vororten, die Zahl der Bewerbungen sinken (HOLLOWAY L., *The New York Times*, April 7, 2000). Für das Schuljahr 2001/2002 wurde ein Bedarf von 19.000 neuen Lehrern veranschlagt. Durch ein leistungsorientiertes Lohnsystem bzw. einen Sonderzuschlag für Lehrer, die freiwillig in diesen Schulen und Nachbarschaften arbeiten möchten, hofft man, Abhilfe leisten zu können. Aufgrund der Uneinigkeit über die Gestaltung eines solchen Lohnsystems zwischen der Schulbehörde, den Gewerkschaften und der Stadtregierung konnte aber noch kein wirkungsvolles Anreizsystem geschaffen werden. In den am meisten von ungeprüften Lehrkräften betroffenen Stadtvierteln wie z. B. Brooklyn's East New York, dem Stadtteil Brownsville oder der South Bronx, trägt man Sorge, dass selbst großzügige Anreizpakete nur wenig Besserung bringen, da die Arbeitsbedingungen in den dortigen Schulen so schwierig sind. Abb. 30 illustriert, dass die Zahl der "zertifizierten" Lehrer besonders gering ist in

Schuldistrikten mit hohen Minderheitenanteilen und hohen *Dropout*-Zahlen (insbesondere Distrikt 4, 5, 6 in Manhattan, 7, 9, 10, 12 in der Bronx und 13, 16, 23 in Brooklyn).

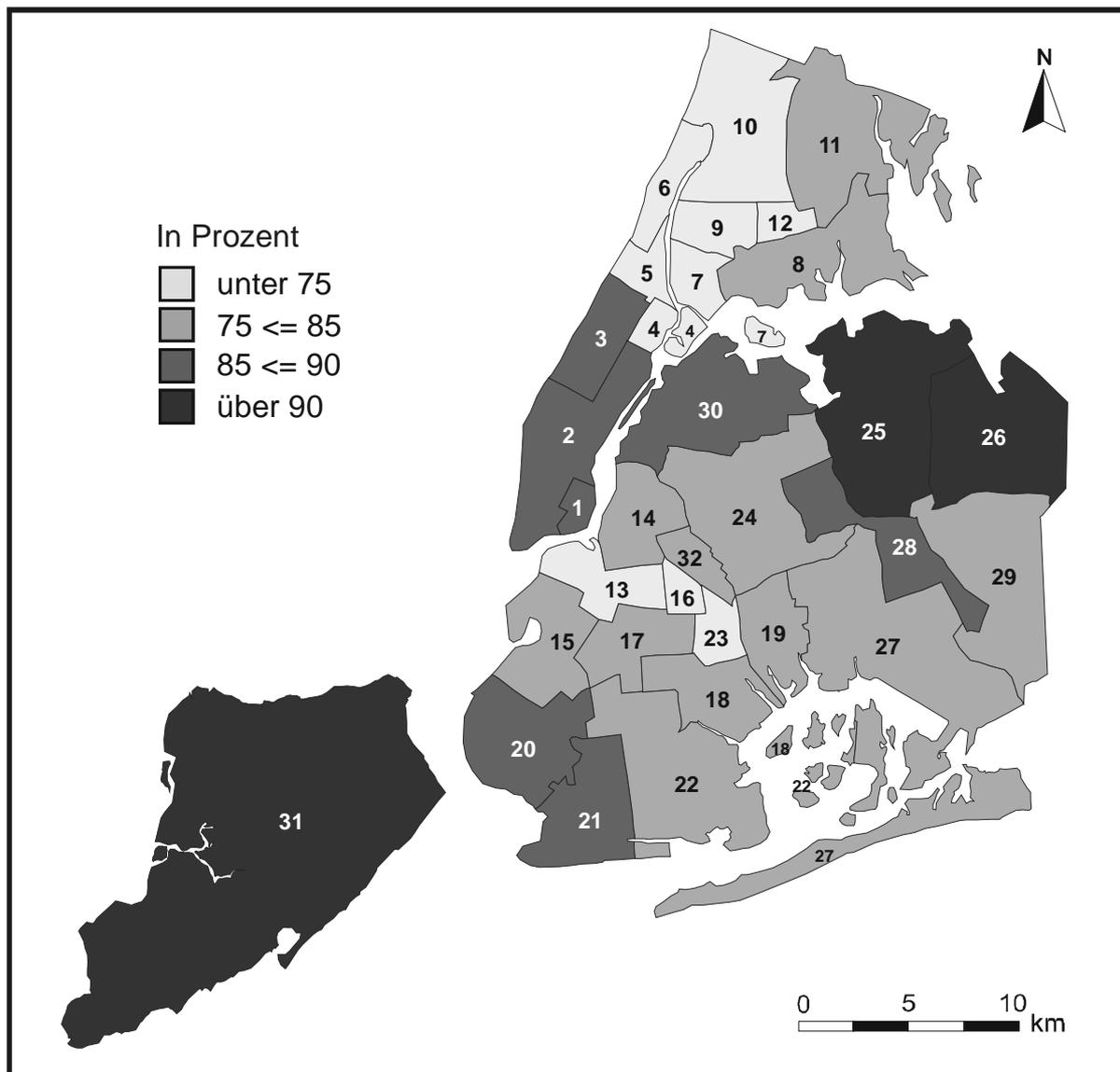


Abb. 30: Anteil der zertifizierten Lehrkräfte in New York City, nach Schuldistrikten, Oktober 2001 (Datenquelle: Board of Education of the City of New York 2002; eigener Entwurf)

In den gesamten USA haben rund ein Drittel aller Lehrer keinen Universitätsabschluss bzw. weder einen *major* noch einen *minor degree* in dem Fach, das sie unterrichten (ZERNIKE K., *The New York Times*, April 14, 2000). Das Board of Education of the City of New York weist in einer Evaluation von Lehramtsbewerbern (Schuljahre 1989/90 bis 1993/94) zudem darauf hin, dass über ein Drittel der Kandidaten ein College besuchte, das als wenig konkurrenzfähig eingestuft wird, nur 28 Prozent der Pädagogen einen *major degree in education* und nur 10,5 Prozent einen *major degree in math, science* oder *technology* besitzen (BOARD OF EDUCATION OF THE CITY OF NEW YORK 2000d). Unter Umständen unterrichten Lehrer ein Fach, mit dem sie sich selbst seit der High School nicht mehr beschäftigt haben. Um die Schulkinder nicht völlig unwissenden Lehrern gegenüber zu setzen, werden in New York und den meisten anderen US-Bundesstaaten Eingangs- und Eignungstests durchgeführt, deren Niveau aber nicht immer sehr anspruchsvoll sein muss. Nach einer anderen Definitionsmethode der Qualität einer Lehrkraft, die sich nach der Beurteilung der Direktoren

richtet und die Zahl der Fehltag der Lehrer, ihre Kenntnisse auf dem Fachgebiet (meist kongruent zum Ausbildungsniveau), ihre Fähigkeit, Motivation zu wecken und Disziplin zu wahren sowie das Zusammenspiel mit Kollegen und Vorgesetzten berücksichtigt, wurden rund 15 bis 20 Prozent der Lehrkräfte im öffentlichen Schulwesen New Yorks als "inkompetent" eingestuft (NEWMAN L. J. 1993, 139). Abb. 31 verdeutlicht die räumliche Verteilung der Lehrer mit einem hohen formalen Bildungsabschluss (in diesem Falle einen *Master of Arts, MA*). Besonders niedrige Werte sind in den Distrikten zu finden, in denen die Anteile der *Dropouts* und der schwarzen und hispanischen Minderheiten besonders hoch sind. Ferner unterscheiden sich die Unterrichtserfahrungen der Lehrkräfte, gemessen an ihren Lehrjahren, deutlich zwischen den einzelnen Schuldistrikten (vgl. Abb. 32). Amerikanische Wissenschaftler halten diese Situation wie folgt fest: "It is one of the gravest inequities in American urban education that public schools serving the children with the greatest educational and social needs are the likeliest to have the least experienced teachers and the greatest turnover of staff" (RAVITCH D. & VITERITTI J. P. 2000, 4).

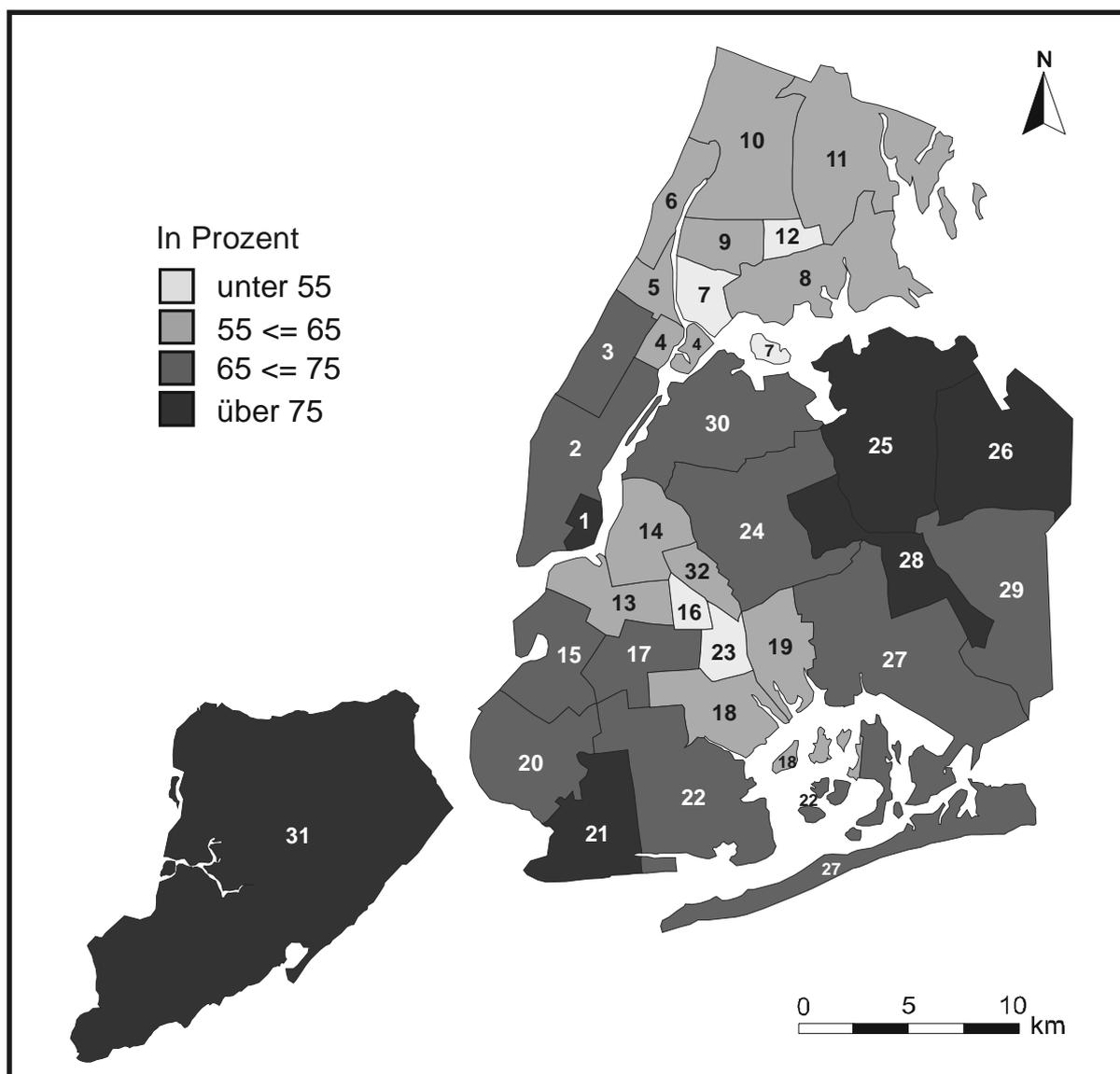


Abb. 31: Anteil der Lehrer im öffentlichen Schulwesen New Yorks mit einem MA (Master of Arts), nach Schuldistrikten, Oktober 2001, (Datenquelle: Bord of Education of the City of New York 2002; eigener Entwurf)

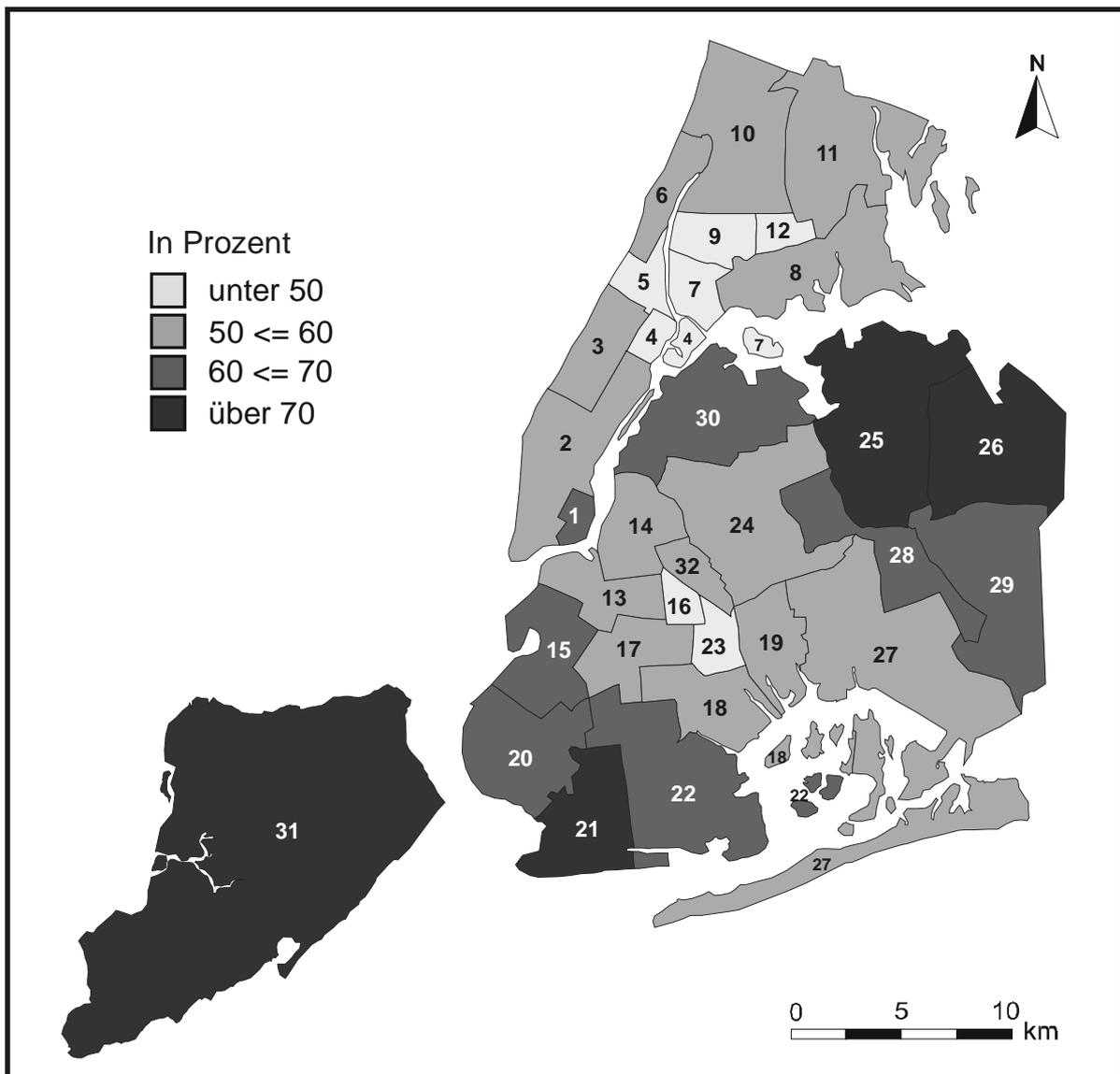


Abb. 32: Anteil der Lehrer im öffentlichen Schulwesen New Yorks mit mind. 5 Jahren Lehrerfahrung, nach Schuldistrikten, Oktober 2001 (Datenquelle: Bord of Education of the City of New York 2002; eigener Entwurf)

Lehrer aus Minderheitengruppen weisen besonders häufig eine niedrige Qualifikation auf und Schulen mit vielen *African Americans* besitzen durchgehend schlechtere Qualifikationsniveaus der Lehrer als Schulen, die mehrheitlich von der weißen Bevölkerung besucht werden (NETTLES M. T. & PERNA L. W. 1997a, 60). Darüber hinaus können afro-amerikanische Lehrer seltener ein Zertifikat über ihr Unterrichtsfach vorweisen als weiße Pädagogen (NETTLES M. T. & PERNA L. W. 1997a, 208). Bedenkt man die Funktion von Minderheitenlehrern als Vorbilder und Ansprechpartner für Minderheitenschüler, so ist ein Teufelskreis erkennbar, den JENCKS & PHILLIPS anhand der schwarzen Bevölkerung wie folgt beschreiben: "Black teachers have far less academic achievement. It is especially ironic that, when schools are concerned with raising black student achievement, the black teachers who have the major responsibility for it suffer from the same disadvantages as their students" (JENCKS C. & PHILLIPS M. 1998, 357).

Um die schlechtesten Schulen der Stadt zu unterstützen, forderte das *State Board of Regents* im Jahre 1999, in diesen Schulen nur zertifizierte Lehrer einzustellen. Insgesamt wurden im Schuljahr 1999/2000 97 New Yorker Schulen als solche registriert. Sie werden seit 1989 *SURR-schools* (*Schools Under Registration Review*) genannt und laufen Gefahr, geschlossen

zu werden, sofern sich keine sichtbaren Verbesserungen einstellen (vgl. auch Abb. 29). Ein Großteil der Lehrer, die in diesen Schulen unterrichten, verfügt über keine vollständige Lizenzierung, keinen langen Hochschulbesuch und weniger als fünf Jahre Berufserfahrung (RAVITCH D. & VITERITTI J. P. 2000, 3f).¹⁰⁶ Der Forderung der Schulbehörde des Bundesstaates New York, nur zertifizierte Lehrer einzustellen, konnte das *Board of Education* nicht nachkommen, denn es ließen sich nicht genügend qualifizierte Lehrer finden, die bereit waren, in den ärmsten Stadtvierteln New Yorks zu arbeiten. Im Gegenteil, die Bestimmung, nur noch zertifizierte Lehrer in den *SURR*-Schulen einzusetzen, führte sogar dazu, dass für das Schuljahr 2000/2001 rund 2.000 zertifizierte Bewerber ihre Einstellungsgesuche vollständig zurückzogen. Bevor sie in einer dieser schwierigen Schulen eingesetzt worden wären, haben sie den Eintritt in das New Yorker Schulwesen lieber vollkommen vermieden. Um den Lehrerberauf überhaupt decken zu können, musste daher abermals auf eine große Zahl von nicht zertifizierten Bewerbern zurück gegriffen werden, so dass der Anteil der nicht zertifizierten, neu eingestellten Lehrer von 47 Prozent im Schuljahr 1999/2000 auf 56 Prozent für 2000/2001 anstieg (GOODNOUGH A., *The New York Times*, April 11, 2001). Wie das *Board of Education* in einer eigenen Untersuchung festhält, stammt der Großteil der Bewerber für ein Lehramt im öffentlichen Schulwesen direkt aus New York City und dem Bundesstaat New York (BOARD OF EDUCATION OF THE CITY OF NEW YORK 2000d). Dieser Kreis reicht jedoch nicht aus, um den enormen Bedarf an qualifizierten Lehrkräften zu decken, und so sieht sich die Stadt seit vielen Jahren gezwungen, qualifiziertes Lehrpersonal auch aus dem Ausland zu rekrutieren (vgl. Kap. 4.4.1).

3.6.3.3 Lehrermangel und Lehrervergütung

Nachdem die Bedeutung der Qualifikation einer Lehrkraft für das Bildungsverhalten eines Kindes hervorgehoben wurde ein Großteil der Probleme im New Yorker Schulsystem auf die desolante Lehrersituation zurückgeführt wird, soll in diesem Abschnitt näher auf den angesprochenen eklatanten Lehrermangel im öffentlichen Schulwesen New Yorks sowie die dazugehörigen strukturellen Probleme und Hintergründe eingegangen werden. Zum einen gibt es zu wenig gut ausgebildete Lehrkräfte, zum anderen sind die Gehälter für Lehrer, verglichen mit anderen Berufen, die einen ähnlichen Ausbildungsabschluss verlangen, so gering, dass sich nur wenige Hochschulabsolventen für diesen Beruf begeistern können.¹⁰⁷ Hinzu kommt, dass Lehrkräfte in wohlhabenden Vororten aufgrund der teilweisen Bindung der Gehälter an das Steueraufkommen einer Gemeinde bis zu 30 Prozent mehr verdienen als ihre Kollegen in innerstädtischen Problemzonen. Letztlich findet man also genau in den Gebieten die am wenigsten qualifizierten Lehrkräfte, in denen die Probleme ohnehin am gravierendsten sind.

Wie in (Teilen) Deutschland steht man in Amerika vor einem großen Nachwuchsproblem an Lehrerinnen und Lehrern. Noch in den 1980er Jahren verleiteten die Prognosen über Lehrangebot und Lehrbedarf zu positiven Hoffnungen. Man erwartete, dass der Staat Antworten auf etwaige Probleme der Lehrerversorgung finden würde und aufkommende Engpässe oder Überkapazitäten vermieden werden könnten (BODE H. F. 1980, 183). Dies entpuppte sich jedoch als Fehleinschätzung. Seit mehreren Jahren besteht in den USA ein

¹⁰⁶ Leider konnte weder an dieser noch an anderen Stellen eine Aufschlüsselung der Lehrkräfte nach Geschlechtern gefunden werden, so dass keine Aussagen über die Feminisierung des Lehrerberufs in New York City gemacht werden können.

¹⁰⁷ Bezüglich der Leistung einer Lehrkraft spielt die Vergütung eine sekundäre Rolle; eine angemessene Vergütung ist jedoch notwendig, um auf dem freien Markt entsprechend qualifizierte Bewerber zu finden (SCHEERENS J. 2001).

Lehrermangel, der mitunter früher einsetzte als in Deutschland und sich nicht nur auf naturwissenschaftliche Fächer konzentriert. Collegeabgänger mit guten Noten gehen selten in den Schuldienst und viele Lehrer unterrichten ein Fach, das sie nicht studiert haben. Besonders in den naturwissenschaftlichen Fächern wie Mathematik, Physik, Chemie und Biologie kann der Bedarf nicht gedeckt werden, aber auch in Englisch oder Geschichte liegen Engpässe vor (FINN C. E. Jr. et al. 1999, 2). Niedrige Gehälter, eine große Zahl unattraktiver Schulen und mangelnde Ausbildungskapazitäten vertreiben bis heute potentielle Kandidaten. In New York City hat sich die Lage aus vielen Gründen besonders zugespitzt.

Ursache Nummer eins für den geringen Nachwuchs an Lehrkräften ist das geringe Lohnniveau – zum einen im Vergleich zu anderen Berufen, zum anderen im Vergleich zu Schulen in Vororten. Im Jahre 1998/99 betrug das Durchschnittseinkommen eines Lehrers an einer öffentlichen Schule in den USA 40.582 Dollar. Studien zeigen jedoch, dass ein erfahrener Lehrer mit einem *Master*-Abschluss rund 32.000 Dollar weniger verdient als ein vergleichbarer Arbeitnehmer in der freien Wirtschaft – das entspricht dem vollen Einstiegsgehalt einer jungen Lehrkraft (THE NEW YORK TIMES, February 22, 2000).¹⁰⁸ Während die Löhne in der freien Wirtschaft in der Vergangenheit kontinuierlich gestiegen sind, mit einem deutlichen Aufwärtstrend im letzten Jahrzehnt, sind Lehrergehälter inflationsbereinigt auf dem Niveau von 1972 geblieben. So gehen die Einstiegsgehälter zwischen Lehrern und jungen Bürokräften in New York nicht selten um 100 Prozent auseinander – bei gleichwertigen Ausbildungsabschlüssen. Während eine neue Lehrkraft des öffentlichen Schulwesens mit einem Jahresgehalt¹⁰⁹ von rund 31.000 US-Dollar (1999/2000) in der zu Amerikas teuersten Städten gehörenden Metropole auskommen muss, stehen einem Nachwuchsmanager häufig 60.000 US-Dollar und mehr zur Verfügung. Nicht selten befindet sich der Lohn einer Lehrkraft damit auf einem Niveau, das den kompletten Unterhalt einer Familie nicht decken kann und die Lehrkraft dazu zwingt, eine Nebentätigkeit auszuüben, d. h. abends dem sogenannten *moonlighting* nachzugehen oder in den Sommerferien einen mehrwöchigen Vollzeitjob anzunehmen. USA-weit haben etwa 40 Prozent der amerikanischen Lehrer neben ihrer Schultätigkeit noch eine weitere berufliche Beschäftigung (BERGER J., *The New York Times*, February 9, 2000). Sie nimmt ihnen wiederum Zeit, sich fortzubilden oder mit pädagogischen Fragen auseinanderzusetzen. In New York City soll dieser Prozentsatz nach Auskunft der *United Federation of Teachers (UFT)*, der größten Lehrgewerkschaft der Stadt, noch um einiges höher liegen. Ursache hierfür sind die enorm hohen Lebenshaltungskosten in der Stadt.

Eine Kluft in der Einkommensstruktur ist aber auch innerhalb des Lehrerberufes zu erkennen. Da die öffentlichen Etats des Bildungswesens und somit auch die Lehrergehälter in den USA stark an die *property tax* gebunden sind, können Gemeinden mit einer wohlhabenderen Bevölkerung häufig höhere Löhne anbieten und höher qualifiziertes Lehrpersonal rekrutieren. Nicht selten liegen in den unmittelbar angrenzenden Einzugs- und Pendlergebieten New Yorks die Löhne bei gleicher Qualifizierung der Lehrkraft um 20 bis 25 Prozent höher. Verdient eine Lehrkraft in New York City zu Beginn ihrer Karriere rund 32.000 US-Dollar, liegen die Einstiegsgehälter in vielen *suburbs* New Jerseys und New Yorks bei 40.000 US-Dollar. Nach vier Jahren Unterricht erhält eine Lehrkraft mit *Master*-Abschluss in New York City ein Salär von rund 39.000 US-Dollar, in den Vororten (z. B. in Yonkers) hingegen nahezu 53.000 US-Dollar. Die Spitzengehälter unter den Lehrern liegen in New York bei

¹⁰⁸ Gemessen am (offiziell) erforderlichen Ausbildungsniveau zählt der Lehrerberuf zu den am schlechtesten bezahlten Berufsgruppen in den USA.

¹⁰⁹ Die Lehrergehälter in den USA beziehen sich auf zehn Monate, da die rund zweimonatige Sommerferienpause unbezahlt bleibt.

70.000 US-Dollar, in diversen Schulbezirken außerhalb des Stadtgebietes bei über 90.000 US-Dollar (2000/2001). Es liegt damit auf der Hand, dass in vielen Schulen New Yorks nur wenige qualifizierte und hoch engagierte Lehrer zu finden sind (GREENHOUSE S., *The New York Times*, March 10, 2001).

In New York City selbst sind die Löhne zwar einheitlich geregelt und variieren nur nach Ausbildungsabschluss und Dienstalster, aber hier ergeben sich aufgrund der unterschiedlichen Attraktivität einzelner Schulen und Stadtgebiete große Unterschiede hinsichtlich der Qualifizierung und Fluktuationsrate der Lehrer. Insbesondere an Schulen mit konzentrations- und leistungsschwachen Schülern existiert ein Mangel an zertifizierten¹¹⁰ Lehrern, und nur wenige Lehrkräfte bleiben dort über mehrere Jahre. Leider liegen bisher nur wenige Daten für eine innerstädtische Differenzierung vor, aber auch ein Vergleich mit Vororten bringt Defizite deutlich zum Vorschein. Während in den *suburbs* die Mehrheit aller Lehrkräfte "zertifiziert" sind, waren 51 Prozent der jungen Lehrerinnen und Lehrer, die in New York City für das Schuljahr 1999/2000 neu eingestellt wurden, "unzertifiziert". Von den insgesamt rund 78.000 Schulpädagogen an öffentlichen Schulen waren 12.000 oder rund 14 Prozent nicht zertifiziert.

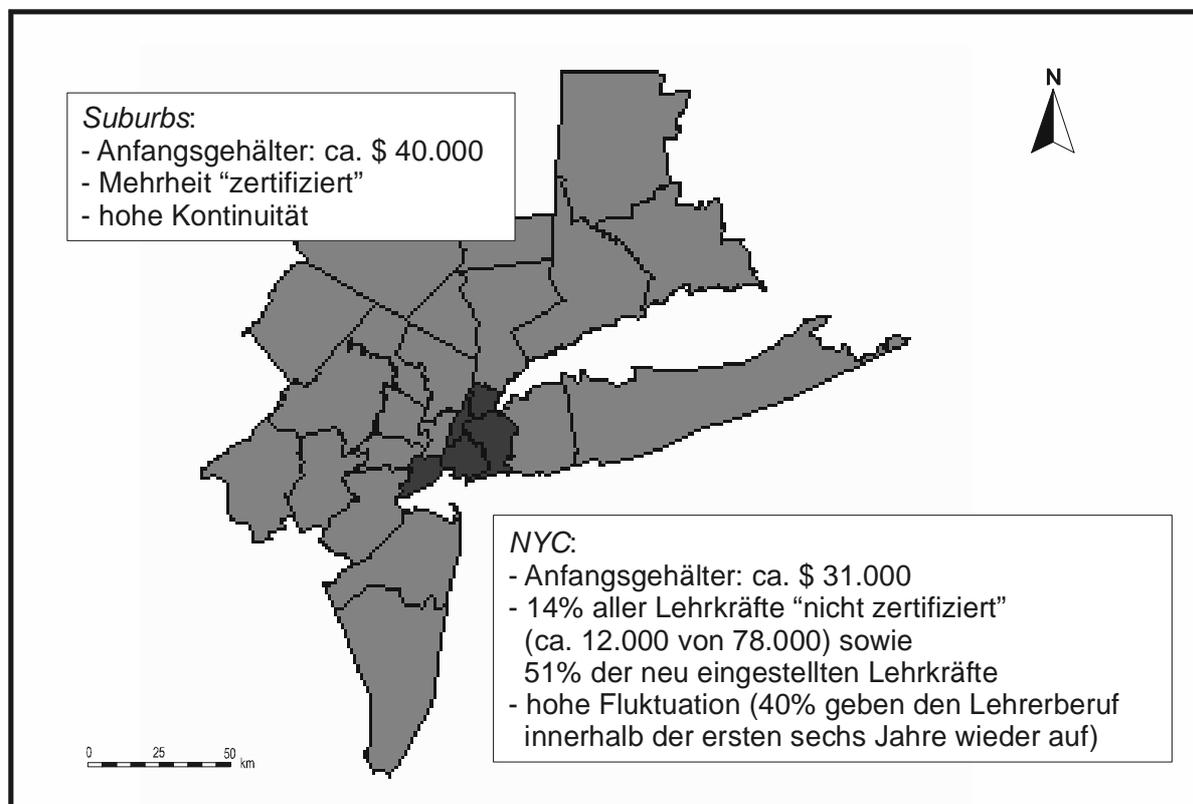


Abb. 33: Ausgewählte Angaben zur Lehrersituation im Metropolitanen Raum New York (CMSA) - New York City und umgebende Counties im Vergleich (alle Angaben für das Jahr 2000) (Quellen: *New York Times* 2000; UFT 2000; eigener Entwurf)

Ein schlechter Ruf einer Schule oder Nachbarschaft machen es umso schwieriger, motivierte und qualifizierte Lehrer zu finden. Mangelnde Disziplin und hohe Gewaltbereitschaft an vielen Schulen, vor allem in Stadtvierteln, die von großer Armut, hoher Arbeitslosigkeit und einer großen Anzahl marginalisierter Bevölkerungsgruppen geprägt sind, lassen einen geregelten Unterrichtsablauf auch für erfahrene Lehrer nahezu unmöglich werden. So geben in

¹¹⁰ "Zertifiziert" ist eine Lehrkraft nach Bestehen mehrerer Tests der Schulbehörde des Staates New York und nach Vorlage des *master degree* im zu unterrichtenden Fach oder in Pädagogik.

New York City rund 40 Prozent der neu eingestellten Lehrer ihren Beruf innerhalb der ersten sechs Jahre wieder auf, meist für immer (WYATT E., *The New York Times*, November 5, 2000). Nicht einmal Stellen in einem "ruhigeren" Stadtviertel, in einem Vorort oder einer Privatschule, wo es zwar nicht unbedingt mehr Geld, dafür aber eine angenehmere Unterrichtsatmosphäre gibt, können die jungen Pädagogen dann noch umstimmen.¹¹¹ Abb. 33 fast wesentliche Unterschiede zwischen dem suburbanen Raum und der *City of New York* zusammen.

Hinzu kommt, dass New Yorks Lehrerbstand von einer starken Überalterung und somit einer hohen Pensionierungsrate betroffen ist. Bis zum Jahre 2007 werden jährlich mehrere tausend Personen in den Ruhestand gehen. Insgesamt verließen beispielsweise im Schuljahr 1999/2000 6.700 Lehrkräfte oder rund 8 Prozent der ca. 80.000 Lehrkräfte in New York City das öffentliche Schulsystem. Über 1.000 Pädagogen verließen das Schulsystem aus unbekanntem Gründen, 3.870 gaben persönliche Gründe an, vor allem die Versetzung in den Ruhestand oder einen Berufswechsel, 80 Lehrer wechselten zu einer Privatschule und fast 1.700 Lehrkräfte nahmen eine Stelle in einem anderen öffentlichen Schulsystem an, insbesondere in den New Yorker Vororten Westchester und Nassau Counties sowie in New Jersey (GOODNOUGH A. 2001, *The New York Times*, April 13, 2001). Diese sehr deutliche und in den 1990er Jahren stark angestiegene Abwanderung sowie der Mangel an Studierenden in *teaching schools* – parallel mit einem Mangel an entsprechenden Lehrstühlen und Dozenten an Colleges und Universitäten – tragen maßgeblich dazu bei, dass sich die Krise im Lehrerbstand New Yorks in naher Zukunft kaum beheben lassen dürfte.

Gleiche Schwierigkeiten ergeben sich bei der Besetzung der Schuldirektorenämter. Zunehmend werden die Schulleiter in New York jünger und unerfahrener, so dass von der größten Zahl unerfahrener Führungskräfte in der New Yorker Schulgeschichte die Rede ist (HOLLOWAY L., *The New York Times*, October 2, 2001). 66 Prozent aller 2.740 Schuldirektoren im Jahre 2001 verfügten über weniger als fünf Jahre Erfahrung in dieser Tätigkeit, davon über die Hälfte (36 Prozent der Gesamtzahl) über weniger als zwei. 48 Prozent der stellvertretenden Direktoren waren weniger als drei Jahre in ihrem Amt tätig. 12 Prozent der Schulen mussten gar ohne eine permanente Besetzung des Direktorenamtes operieren. Damit sieht man das Erreichen von guten Ergebnissen bei standardisierten Tests in Gefahr, denn die Einarbeitung in das Direktorenamt nimmt etwa drei bis fünf Jahre in Anspruch und wirkt sich vor allem auf die Lehrplanzusammenstellung aus. Nur wenige sehen in dem derzeitigen Generationenwechsel eine Chance, neue Energien in das Schulsystem zu bringen. Die Gründe für diesen Wandel und Mangel sind vielschichtig und gleichen denen der Lehrerproblematik. Ein Großteil der Direktoren ging zur Jahrtausendwende in den Ruhestand, ein kleinerer Teil musste aufgrund unzureichender Leistungen das Direktorenamt abgeben, wieder andere wurden in attraktivere und besser bezahlte Schulbezirke des suburbanen Raums New Yorks gelockt. Darüber hinaus haben manche Direktoren das Schulwesen gänzlich verlassen. Sie konnten entweder mit ihren Qualifikationen einen Beruf mit weitaus höherer Entlohnung ergreifen oder suchten sich in einer Zeit, in der der Druck, beste Testergebnisse zu erzielen, immer stärker wird, eine stressfreiere Tätigkeit. So zieht sich der Mangel an erfahrenen Direktoren nicht nur durch die Riege unattraktiver Schulen, wenngleich die Probleme dort besonders stark hervortreten (HOLLOWAY L., *The New York Times*, October 2, 2001).

¹¹¹ Im Laufe der letzten Jahrzehnte kam es mehrmals zu einer Abnahme der Attraktivität des Lehrerberufs. Beispielsweise behaupteten 1961 noch 50 Prozent der US-amerikanischen Lehrer, sich ein zweites Mal für den Lehrerberuf entscheiden zu würden. Bis zum Jahre 1981 sank dieser Anteil auf 22 Prozent. Analog dazu erhöhte sich der Anteil derer, die eine Wiederholung ihrer Berufswahl definitiv verneinten, von 11 Prozent im Jahre 1961 auf 36 Prozent im Jahre 1981 (TYACK D. B. 1984, 187).

Schließlich muss registriert werden, dass das Ansehen des Lehrerberufs insbesondere in den USA in den letzten Jahrzehnten stark abgenommen hat und die Kompetenzen der Lehrer innerhalb der Schulen und des Unterrichts stark eingeschränkt sind. In Anbetracht der Tatsache, wie bedeutend Bildung in einer modernen Gesellschaft ist, erscheint dies völlig paradox. Das Fehlen einer professionellen Lehrerausbildung, die Schuldzuweisung für schlechte Schülerleistungen auf die Lehrer, die niedrigen Gehälter, die eingeschränkten Kompetenzen und die mitunter chaotischen Zustände in den Klassenzimmern haben jedoch dazu geführt, dass der Beruf des Lehrers keinen guten Stand in der Bevölkerung hat und der Wunsch nach Ausübung dieses Berufes eher selten artikuliert wird (vgl. STARR R. 1985, 175f).

Die angespannte Finanzlage der Stadt, die harte Konkurrenz mit anderen Berufen in der freien Wirtschaft, die vor allem auch für Frauen neue Perspektiven bietet, sowie die schlechten Arbeitsbedingungen lassen nur wenig Aussicht auf Besserung zu. Lediglich der wirtschaftliche Abschwung zu Beginn des neuen Jahrtausends, kombiniert mit Gehaltserhöhungen seitens der Schulbehörde (vgl. Kap. 4.4) hat die Rekrutierung neuer Lehrkräfte etwas vereinfacht. Ob diese Entspannung von Dauer ist, wird sich erst zeigen. Aufgrund der Tatsache, dass es weder genügend hochqualifizierte und "effektive" Lehrer gibt, noch in absehbarer Zeit geben wird, und dass die Effektivität eines Lehrers nicht bei jedem Schulkind gleich hoch sein muss oder kann – schließlich fühlt sich nicht jeder Jugendliche gleich stark von einem Lehrer angesprochen –, bleibt die Veränderung der Lehrersituation eine schwierige und nicht die einzige zu ergreifende Aufgabe.

3.6.4 Finanzielle Ausstattung der Schulen

3.6.4.1 Finanzierung des öffentlichen Schulsystems

Nicht nur der Mangel und die ungleiche Verteilung an gut ausgebildeten Lehrern sind Kernprobleme des New Yorker Schulwesens, die mit finanziellen Aspekten zu tun haben, auch hinsichtlich der direkten finanziellen und materiellen Ausstattung unterscheiden sich wohlhabende von armen Schulen und Schulbezirken manchmal deutlich. Viele Schulen sind überfüllt und in schlechtem Zustand. Wie in den gesamten USA wurden die meisten Schulen New Yorks um die Jahrhundertwende oder zum letzten Babyboom in den 1950er und 1960er Jahren errichtet. Mindestens ein Drittel aller Schulen wurde seit den 1980er Jahren nicht mehr renoviert (ZERNIKE K., *The New York Times*, January 24, 2001). Zahlreiche Schulen operieren zudem mit altem Schulmaterial. Viele Missstände im New Yorker Schulwesen sind also auch auf einen Mangel an finanziellen Ressourcen – oder einer ungleichen Verteilung von Finanzmitteln – zurückzuführen. Ein erheblicher Anteil der Verbesserungs- und Reformvorschläge ist mit einer Erhöhung des Schuletats verbunden bzw. nur mit einer solchen zu verwirklichen. Es soll deshalb in diesem Abschnitt kurz auf die finanziellen Größenordnungen im öffentlichen Schulsystem New Yorks eingegangen und die wichtigsten Finanzstrukturen vorgestellt werden.

Unzufrieden über die mangelnden Informationen der Ausgaben und des Managements des öffentlichen Schulwesens initiierte Bürgermeister Rudolph Giuliani im Jahre 1994 eine Kampagne zur "Durchleuchtung" des *public school systems* – ein Ressort, das zwar mehrere Milliarden US-Dollar pro Jahr von der Stadt erhält (im Jahre 2001 rund 11 Milliarden), dessen Verwaltung aber bis zur jüngsten Reform im Jahre 2002 nicht vom Bürgermeister beeinflusst

werden konnte.¹¹² Im Auftrag des Bürgermeisters Giuliani und in Kooperation mit den obersten Entscheidungsträgern des *Board of Education* analysierte die Firma Coopers & Lybrand L. L. P. das Schulbudget des Haushaltsjahres 1993/94, das sich damals auf insgesamt 8,05 Milliarden US-Dollar belief. Das daraus entstandene Dokument hatte zum Ziel, betriebswirtschaftliche Informationen (*financial and operating information*) über das öffentliche Schulsystem New Yorks preiszugeben (GIULIANI R. W. & BADILLO H. 1994, 1). In der Tat gewährt es einen guten Einblick in die Finanz- und Organisationsstrukturen des öffentlichen Schulsystems in New York, das seither jährlich seine Zahlen offenlegt und auch im Internet präsentiert. Tab. 8 legt die zentralen Ausgabenposten für das Schuljahr 1993/94 dar.

Ausgabentitel	Untertitel	Betrag in US-Dollar	Prozent vom Gesamtbudget
<i>Total Budget</i>		\$ 8.050.207.095	100%
<i>Instruction – Schools</i>		\$ 3.850.062.751	47,8%
davon	<i>Face-to-Face Teaching</i>	\$ 3.804.955.244	47,3%
	<i>Classroom Materials</i>	\$ 45.107.507	0,6%
<i>Instructional Support – Schools</i>		\$ 633.840.577	7,9%
davon	<i>Site Leadership</i>	\$ 248.753.300	3,1%
	<i>Face-to-Face Pupil Support</i>	\$ 385.087.277	4,8%
<i>Operations – Schools</i>		\$ 2.066.475.657	25,7%
davon	<i>Non-Instructional Pupil Services</i>	\$ 1.026.489.851	12,8%
	<i>Schools & Staff</i>	\$ 1.039.985.806	12,9%
<i>Operations – Central & Districts</i>		\$ 800.985.412	9,9%
davon	<i>Administration</i>	\$ 787.758.417	9,8%
	<i>Leadership</i>	\$ 13.266.995	0,2%
<i>Pass-Throughs</i>	<i>(Parochial & Private Schools – Contracted Services)</i>	\$ 381.069.698	4,7%
<i>Capital Formation</i>	<i>(Debt Service)</i>	\$ 317.773.000	3,9%

Tab. 8: Ausgabenverteilung des Schulbudgets von New York City, Schuljahr 1993/94 (Quelle: GIULIANI R. W. & BADILLO H. 1994; eigene Darstellung ausgewählter Werte)

¹¹² Bereits Bürgermeister Giuliani war sehr darum bemüht, mehr Macht im Schulsystem zu erhalten. Aber erst Bürgermeister Bloomberg gelang im Jahre 2002 ein großer Durchbruch, indem die 32 lokalen Schulbehörden auf Schuldistriktsebene abgeschafft und der Einfluss des Bürgermeisters durch die Nominierung von Personen im *Board of Education* erheblich ausgeweitet wurde (vgl. McKINLEY J. C. Jr., *The New York Times*, June 12, 2002).

New York City standen 1993/94 über acht Milliarden US-Dollar zur Finanzierung des öffentlichen Schulsystems zur Verfügung. Das sind bei rund 1,1 Millionen Schulkindern knapp 7.300 US-Dollar pro Schüler. Von den acht Milliarden US-Dollar wurden jedoch nicht einmal 50 Prozent für den direkten Unterricht (*instruction*) zur Bezahlung der Lehrkräfte und Lehrbücher benötigt, weitere 50 Prozent mussten für begleitende Positionen, Maßnahmen und Dienstleistungen wie *Instructional Support*, Verwaltung, Kooperationen mit Privatschulen und finanzielle Rücklagen eingeplant werden (GIULIANI R. W. & BADILLO H. 1994). Diese Lage, die für US-amerikanische Schulen keineswegs unüblich ist, wird von sehr vielen als misslich eingeschätzt und hat sich auch in den letzten Jahren nicht verändert. In New York City sind die Ausgaben für das Schulwesen zwischen 1976 und 2000 inflationsbereinigt um ca. 40 Prozent gestiegen¹¹³, und der Stadt stehen zu Beginn des 21. Jahrhunderts jährlich weit über 10 Milliarden US-Dollar oder knapp 10.000 US-Dollar pro Schulkind zur Verfügung. Dennoch fließt nicht einmal die Hälfte des Geldes in den direkten Unterricht. In Folge herrscht ein Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal und Unterrichtsmaterial, das in vielen Schulen und Schulbezirken schlechte Schulleistungen hervorruft (vgl. RAVITCH D. & VITERITTI J. P. 2000, 3). Pläne, die Verwaltungskosten durch einen Arbeitsplätzeabbau zu senken, existieren, wurden jedoch (noch) nicht realisiert. Einige Vorhaben sind aufgrund der Fülle von beteiligten Entscheidungsträgern und Geldgebern sowie bestimmter Pensionsregelungen nur schwierig durchführbar (WYATT E., *The New York Times*, August 16, 2001).

Eine nicht ganz unwesentliche Rolle bei der Finanzierung des Schulwesens spielen in New York (und nicht nur in dieser Stadt) Investmentbanker, denn sie können über den Kreditrahmen der Stadt mitbestimmen und somit indirekten Einfluss auf den Schuletat der Stadt nehmen. Gewerkschaften suchen häufig ihre Nähe, um die Ausgaben erhöhen zu können (GITTELL M. J. 1998b, 159). Insgesamt kommen rund 40 Prozent des Schuletats aus der Stadtkasse und weitere 40 Prozent vom Bundesstaat New York. Der restliche Anteil stammt von der Bundesregierung, weshalb eine Erhöhung des Bildungsetats auf nationaler Ebene meist nur als ein Tropfen auf den heißen Stein bewertet werden kann. Allerdings wurde im Januar 2002 das Finanzbudget des *Title I*-Programms, das bedeutendste Instrument der Bundesregierung, um Schulen in Regionen mit hoher Armut finanziell zu unterstützen und Ungleichheiten abzubauen,¹¹⁴ um insgesamt 20 Prozent erhöht. In New York bedeutet dies eine Erhöhung des Budgets für *Title I*-Programme um 30 Prozent und damit von 492 Millionen US-Dollar pro Jahr auf 636 Millionen US-Dollar. Zugleich können Kinder aus schlecht abschneidenden Schulen ab September 2002 kostenlose Nachhilfe und Betreuung aus Steuermitteln erhalten. Insgesamt hat der Bund damit seine Rolle im US-amerikanischen Schulwesen erheblich ausgeweitet (SCHEMO D. J., *The New York Times*, December 19, 2001). Andererseits sind in New York City rund 800 Schulen berechtigt, *Title I*-Gelder zu erhalten, so dass auch eine Erhöhung in dieser Größenordnung keine völligen Umkehrungen bewirkt (vgl. GOODNOUGH A., *The New York Times*, January 24, 2001).

Im Gegensatz zum suburbanen und ländlichen Raum der USA sind die einzelnen Schuldistrikte innerhalb der Stadt New York City in ihrer finanziellen Ausstattung nicht von der Höhe ihrer lokalen Vermögenssteuer (*property tax*) abhängig, und das *Board of Education*

¹¹³ Ein bedeutender Teil dieser Ausgaben wurde zwar zum Aufbau der *special education*-Programme aus den 1980er Jahren benötigt, aber die Ausgaben stiegen auch ohne diesen Posten enorm an (RAVITCH D. & VITERITTI J. P. 2000, 3).

¹¹⁴ *Title I* wurde 1965 vom US-Kongress verabschiedet und stellt den bis heute wichtigsten Beitrag auf Bundesebene zum Abbau von Armut über das Schulwesen dar. Ebenfalls im Jahre 1965 wurde unter *Title II* das Programm *Head Start* ins Leben gerufen, das Kindern aus armen Familien den Besuch einer Vorschule ermöglicht (vgl. SPRING J. H. 1990, 346f).

hat keine Befugnis zur Steuererhebung für das Schulsystem. Die Schulen in New York City werden über die Stadtregierung vom *Board of Education* (seit 2002 *Department of Education*) mit Finanzmitteln versorgt und erhalten einheitliche Beträge. Die Höhe des jährlichen Schulbudgets wird vom Bürgermeister und dem Stadtrat (*City Council*) beschlossen. Sie bestimmen, wie viel der städtischen Einnahmen, die sich nicht nur aus Steuererträgen der *property tax*, sondern auch der Einkommens-, der Verkaufs- bzw. Mehrwertsteuer (*personal income tax* und *sales tax*) sowie anderen Abgaben zusammensetzt,¹¹⁵ dem Schulsystem zufließen (vgl. WYATT E., *The New York Times*, February 15, 2001). De facto können jedoch trotz der relativ vielen Geldquellen und der zentralen Verteilung der Finanzmittel erhebliche monetäre Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen auftreten. Hierfür sind v. a. Spenden von Unternehmen und wohlhabenderen Familien ausschlaggebend, die aufgrund des konstanten Geldmangels an den Schulen eine entscheidende Rolle bei der Ausstattung einer Bildungseinrichtung spielen können.¹¹⁶

Im Frühjahr 2001 erhielten sowohl die Stadt als auch der Staat New York eine Rüge für ihre relativ geringen Ausgaben im Schulsektor bzw. für die finanzielle Benachteiligung von Minderheiten im New Yorker Schulsystem. Zum einen konnte nachgewiesen werden, dass New York City rund 900 US-Dollar weniger bundesstaatliche Zuschüsse pro Schüler erhält als durchschnittlich im Staat New York verteilt werden, zugleich wurde jedoch ersichtlich, dass die Stadt selbst rund 1.600 US-Dollar weniger pro Schüler aufbringt als im bundesstaatlichen Vergleich. Zwar hat New York City weitaus höhere Ausgaben in anderen Bereichen mit seinen Steuererträgen zu begleichen, wie z. B. im Feuerwehr-, Polizei- und Wohlfahrtswesen, dennoch falle das Schulbudget zu gering aus (WYATT E., *The New York Times*, February 15, 2001). Die Methode der Geldverteilung für das öffentliche Schulwesen im Bundesstaat New York sei wiederum verfassungswidrig, weil sie bedürftige Gemeinden benachteilige und damit überdurchschnittlich stark Minderheiten. Die Höhe der Finanzhilfen durch den Bundesstaat New York richtet sich nach dem relativen Wohlstand einer Gemeinde, wobei im Falle von New York City die gesamte Stadt als eine Gemeinde behandelt wird. Der Staat errechnet aus den Grundstückswerten und dem durchschnittlichen Haushaltseinkommen einer Gemeinde, wie viel diese aus eigener Kraft für den Unterhalt der Schulen aufbringen kann. Danach bemisst der Staat, welche zusätzlichen Gelder notwendig sind, um die Schulen zu unterhalten sowie Schulbücher und Sonderprogramme für bestimmte Schülergruppen zur Verfügung stellen zu können. Theoretisch erhalten nach diesem Vorgehen die bedürftigsten Schuldistrikte die höchsten Zuwendungen. Da in der staatlichen Norm jedoch eine Klausel enthalten ist, die besagt, dass kein Schuldistrikt weniger Geld als im Vorjahr erhalten darf, die staatlichen Finanzressourcen aber nicht endlos sind, driften der tatsächliche Bedarf und die Höhe der staatlichen Finanzbeiträge häufig stark auseinander. Bezirke, in denen der Wohlstand steigt, erhalten relativ bemessen zu viel Geld. Gemeinden mit wachsender Armut schneiden hingegen im Laufe der Jahre immer schlechter ab. New York City zählt zur zweiten Kategorie und fühlt sich daher vom Staat finanziell benachteiligt. Er komme seiner in der Verfassung verankerten Zusage, für eine "*sound, basic education*" im gesamten Staat zu garantieren, nicht nach und benachteilige arme und Minderheitenschüler, von denen der

¹¹⁵ Das Aufkommen der *property tax* allein wäre viel zu gering, um eine derart finanzintensive Stadt wie New York zu unterhalten.

¹¹⁶ Erst im August 2002 stellte eine Studie der Organisation EDUCATION TRUST (2002) neuerlich heraus, dass Schulbezirke mit hohen Minderheitenanteilen und vielen Jugendlichen aus armen Familien weniger staatliche und lokale finanzielle Mittel erhalten als Schulbezirke in wohlhabenden Regionen. Hierfür sei maßgeblich die Abhängigkeit des Schulbudgets von der Höhe der Erträge aus der *property tax* verantwortlich. Es fehle an wirkungsvollen Umverteilungsmechanismen (THE EDUCATION TRUST 2002). In New York City sind die Disparitäten dank zentraler und vielfältiger Finanzmittelerhebungen geringer, in ihren grundsätzlichen Strukturen existieren sie aber dennoch.

Großteil des Staates in New York City lebt, in besonderer Weise (vgl. GOODNOUGH A., *The New York Times*, January 11, 2001 und ZERNIKE K., *The New York Times*, February 14, 2001).

Durch die immensen Kosten, die in Folge des Terroranschlags vom 11. September 2001 auf die Stadt zugekommen sind, wird die Finanzlage New Yorks in den nächsten Jahren noch angespannter sein (vgl. HEVESI A. G. 2001). Schon kurz nach den Anschlägen war auch der Schuletat von Steuereinnahmerückgängen betroffen. Bereits im November 2001 wurde deutlich, dass dem New Yorker Schulsystem rund 400 Millionen US-Dollar fehlen werden. Im März 2002 verkündete die oberste Schulbehörde ein Defizit von nahezu 700 Millionen US-Dollar. Das würde bedeuten, dass für jedes Schulkind im öffentlichen Schulwesen rund 600 US-Dollar weniger als geplant zur Verfügung stehen. Das zwingt zu weiteren Sparmaßnahmen und stellt insbesondere das Angebot von Sonderprogrammen für Immigranten und benachteiligte Schulkinder sowie die Durchführung von Reformmaßnahmen in weiten Teilen in Frage. Im späteren Verlauf des Jahres 2002 wurde der Jahresetat von knapp 12 Milliarden US-Dollar dann mit Kürzungen von rund 378 Mio. US-Dollar versehen. Eine kleine Verbesserung, aber noch immer eine große Belastung für zusätzliche Programme, zumal den Lehrern eine Gehaltserhöhung von bis zu 22 Prozent zugesagt wurde (vgl. GOODNOUGH A., *The New York Times*, March 26, 2002 und September 5, 2002 sowie STEINBERG J., *The New York Times*, November 26, 2001).

3.6.4.2 Finanzielle Ressourcen und Bildungverhalten

Ein direkter kausaler Zusammenhang zwischen der Höhe der finanziellen Ausstattung einer Schule und dem Bildungverhalten der Schüler kann nicht hergestellt werden. Zu unterschiedlich sind die Ergebnisse im einzelnen, zu viele andere Einflussfaktoren können eine Rolle spielen und auf zu unterschiedliche Art und Weise können die Geldmittel eingesetzt werden. Jedoch bestehen mehrere Studien, die in einzelnen Segmenten einen positiven Zusammenhang nachweisen konnten (vgl. auch WYATT E., *The New York Times*, January 12, 2001).

CARD & KRUEGER (1992a), die standardisierte Tests als Indikator für die Leistungen einer Schule stark kritisieren und stattdessen Individuen nach ihrem Schulabschluss im Auge behalten (Lebenslaufstudien), konnten einen Zusammenhang zwischen der finanziellen Ausstattung einer Schule bzw. dem Gehalt der dortigen Lehrer und der Wahrscheinlichkeit eines Schülers, den Besuch einer Universität aufzunehmen, seinem beruflichen Werdegang und dem zukünftigen Einkommen eines Schulabsolventen nachweisen (CARD D. & KRUEGER A. B. 1992a). Weitere Studien zeigen einen positiven Zusammenhang zwischen den Ressourcen einer Schule und Testergebnissen, zwischen Schüler-Lehrer-Verhältnissen bzw. der Klassengröße und der Abschlussrate eines Jahrgangs sowie zwischen dem Ausbildungsniveau eines Lehrers und dem Lernerfolg eines Schülers (vgl. TESKE P. 2000, 319f). Berichte des *Board of Education* demonstrieren – wenn auch in eigenem Interesse – einen positiven Zusammenhang zwischen höheren Schulausgaben und Schülerleistungen bei Klassentests. Im Jahre 2000 führte das Board of Education eine Studie durch und verglich 39 *low-performing schools*, die zusätzliche Finanzressourcen in Höhe von 500.000 bis 1 Mio. US-Dollar erhielten, mit einer etwa gleich großen Anzahl von schlecht abschneidenden Schulen ohne "Finanzspritze". Mit den zusätzlichen Geldern wurden zusätzliche Unterrichtsminuten angeboten, Lehrer um 15 Prozent höher bezahlt, die Klassengrößen reduziert, Lehrerfortbildungen finanziert und neue Curricula eingeführt. Im Ergebnis hätten sich die Testresultate der Schüler an den besonders geförderten Schulen um mehrere Prozentpunkte verbessert und deutlich von den Leistungen der nicht geförderten Schulen

abgehoben (HARTOCOLLIS A., *The New York Times*, November 2000, 21; vgl. auch www.nycnet.edu/daa/reports).

Beanstandet werden die Kriterien, nach denen Sondermittel, wie z. B. *Title I*-Programme, vergeben werden. Diese Gelder sollen bei Leistungstests sehr schlecht abscheidenden Schulen eine finanzielle Aufstockung und damit das Angebot von Sonderprogrammen ermöglichen. Die Notwendigkeit solcher Mittel wird dadurch nachgewiesen, dass es benachteiligte Kinder gibt (z. B. aus armen Familien), die eine besondere Unterstützung in der Schule brauchen. Verbessern sich die Testergebnisse, verschwindet auch der Anspruch auf die zusätzlichen Mittel. Dass einige Schulen vielleicht nicht daran interessiert sind, gute Leistungen ihrer Schüler zu erbringen, erscheint naheliegend. Die Bedrohung, wertvolle Gelder zu verlieren, kann dazu verführen, einen Teil der Schulkinder bei Leistungstests immer unterdurchschnittlich abscheiden zu lassen (THOMAS C. 1983, 73).¹¹⁷ So sind die ärmsten Stadtviertel in New York City nicht unbedingt diejenigen, die am wenigsten finanzielle Mittel erhalten. Im Gegenteil, Daten des *Board of Education* aus dem Schuljahr 1999/2000 zeigen, dass durch bundes- und bundesstaatliche Fördermittel für ärmere und nicht Englisch sprechende Kinder, wie z. B. *Title I*, die finanziellen Ressourcen in einigen Minderheitenvierteln der Stadt (v. a. in der South Bronx) um bis zu 5 Prozent über dem städtischen Durchschnitt liegen können (vgl. WYATT E., *The New York Times*, April 3, 2001). Dennoch befinden sich dort die niedrigsten Resultate bei Testergebnissen. Ob hier ein direkter Zusammenhang zwischen dem Erhalt von Fördermitteln und einem künstlichen bzw. bewussten Niedrighalten der Testergebnisse besteht, kann nicht eindeutig geklärt werden. Die Beobachtung zeigt allerdings, dass kein rein statistischer Zusammenhang zwischen Schulleistungen und Schulausgaben besteht. Zum einen müssen Faktoren über die Zusammensetzung der Geldbeträge berücksichtigt werden, zum anderen sind die verschiedenen Bedürfnisse der jeweiligen Schülerschaft sowie die letztendliche Verwendung der Geldmittel zu untersuchen. Wenngleich die Effekte als viel geringer eingestuft werden müssen als beispielsweise ein hochqualifiziertes und motiviertes Lehrerkollegium, kann eine gute materielle Ausstattung einer Schule jedoch dazu beitragen, die Schüler zu motivieren und so ihre Leistungen steigern. Da schlecht ausgestattete Schulen in der Regel zugleich über geringer qualifiziertes Lehrpersonal verfügen, lässt sich ein direkter Zusammenhang aber nur schwer nachweisen. Moderne Labore, Schulbibliotheken (mit anspruchsvoller Buchbestückung) oder ansprechende Klassenräume werden von Schülern jedenfalls sehr geschätzt und erhöhen ihre Lust am Lernen. Ebenso erweisen sich kleine Klassengrößen als vorteilhaft (vgl. z. B. ALEXANDER K. L. & ENTWISLE D. R. 1996, 80). Zugleich darf aber nicht vergessen werden, dass Schulen nicht in einem luftleeren Raum agieren und finanzielle Mittel nur dann sinnvoll eingesetzt werden können, wenn auch die Rahmenbedingungen dafür stimmen (vgl. STARR R. 1985, 175).

¹¹⁷ Es wird auch von Fällen berichtet, in denen Eltern unterer sozioökonomischer Schichten ihre Kinder absichtlich in eine Sonderklasse (*special education*) haben einstuft lassen, um an zusätzliche Unterstützungsgelder zu gelangen (*Supplement Security Income*) (LANE J., *The New York Times*, April 8, 2001).

3.6.5 *Tracking* – Horizontale Differenzierung der Schülergruppen

Wie eingangs erwähnt (vgl. Kap. 1.7), gibt es in New York eine Reihe von verschiedenen High-School-Arten. Dem Gedanken der Einheits- bzw. Gesamtschule folgend,¹¹⁸ existieren in Amerika keine unterschiedlichen Schultypen, die im Vorfeld der Sekundarstufe entscheiden, ob ein Schüler später eine Hochschule besuchen wird oder nicht, so wie man es beispielsweise aus Deutschland kennt. Stattdessen existiert ein Kurssystem mit unterschiedlichen Lernniveaus, das sogenannte *tracking* (vgl. auch MESSOW E. 1999, 62f). Zwei Arten des *tracking* sind hierbei zu unterscheiden: zum einen gibt es die Form des *ability grouping*, zum anderen die des *curriculum grouping*.

Beim *ability grouping* werden die Kinder nach ihrer Lern- und Leistungsfähigkeit getrennt unterrichtet. Sie werden innerhalb einer Schule in verschiedene Klassen mit unterschiedlichem Umfang und Intensität des Unterrichtsstoffes eingeteilt, in denen sie ihr individuelles Lerntempo wiederfinden sollen. Berufswünsche oder Ausbildungsabsichten spielen aber keine Rolle (ROSENBAUM J. E. 1976, 5). Eine solche Differenzierung der Schüler einer Klassenstufe nach Intelligenzkriterien und Schulleistungen kann schon sehr früh stattfinden, spätestens in der 10. Klasse findet man sie in der Regel an jeder High School. An fast allen Schulen mit akademischem Curriculum gibt es für besonders begabte Kinder innerhalb des *college preparatory tracks* beispielsweise *honor courses*, die die Chancen für einen Platz an einer renommierten Universität oder einem guten College erheblich verbessern (BODE H. F. 1980, 135). Auch die Teilnahme an extracurricularen Aktivitäten ist häufig von der Leistung eines Schülers abhängig, so dass die sozialisatorische Funktion, die Schulen in Amerika aufgrund ihrer Ganztätigkeit und des in den USA fast völlig fehlenden Vereinswesens zugesprochen wird, etwas eingeschränkt werden muss (BUTTLAR, 1992, 86).

Bei der zweiten Form des *tracking*, dem *curriculum grouping*, findet eine Selektion nach Bildungs- und Berufsabsichten statt. Der Unterricht unterscheidet sich hinsichtlich seiner Inhalte, seiner Form und den Ambitionen und Wünschen der Schulkinder und wird in verschiedene *tracks* eingeteilt (ROSENBAUM J. E. 1976, 6). Üblicherweise unterscheiden sich diese *tracks* in folgende verschiedene Kurstypen: *college preparatory* oder *academic courses*, *general courses* sowie *vocational courses*, wobei diese Bezeichnungen nicht in allen Staaten und Schulen identisch sind. BODE übersetzt die curricularen Differenzierungen mit wissenschafts-propädeutischen, allgemeinen und beruflich-technischen Fächerkombinationen ins Deutsche (BODE H. F. 1980, 123). Je nach Gemeindegröße werden in den US-amerikanischen Schulen alle drei Kursarten in einem Schulgebäude angeboten. Die High Schools in New York haben sich jedoch in der Regel auf einen bestimmten Zweig (*track*) spezialisiert, so dass von verschiedenen Arten von High Schools gesprochen werden kann, die räumlich voneinander getrennt sind.

In der Regel erfolgt eine relativ frühe Festlegung auf ein bestimmtes Kursniveau (*college*, *vocational* oder *general track*) und damit auf eine bestimmte Bildungslaufbahn, teilweise auch Berufslaufbahn. Spätestens in den mittleren Stufen der High School (6. oder 7.

¹¹⁸ Als sich in den 1920er und 1930er Jahren die Idee der *comprehensive high school* mit dem Argument, dass sie dem Ideal des *e pluribus unum* und dem amerikanischen *melting pot* am besten entspricht, durchsetzte, wurde diese Praxis längst nicht von allen gutgeheißen. Im Gegenteil, schon in den Anfängen plädierte eine andere Gruppe für ausschließlich akademisch ausgerichtete Kurse, eine weitere empfahl an der Spezialisierung der Schulen festzuhalten (HERBST J. 1996, 150ff). Bereits 1937 wurde öffentlich bekannt, dass die *comprehensive school* nicht den Bedürfnissen aller Schulkinder nachkommt. Im folgenden Jahr wurde deshalb beschlossen, verschiedene Programme innerhalb der Gesamtschule zuzulassen. Sie sollten endlich für gleiche Bildungschancen ohne zu große Differenzen in der Allgemeinbildung der Bevölkerung sorgen (HERBST J. 1996, 165f).

Klassenstufe) werden Schüler nach ihren Leistungen in verschiedene Niveaustufen aufgeteilt, die sie nur selten verlassen (ALEXANDER K. L. & ENTWISLE D. R. 1996, 82). Während der *college/academic track*, wie der Name schon vermuten lässt, auf eine weiterführende Ausbildung ausgerichtet ist, richtet sich der *vocational track* an handwerklich begabte Schüler oder einfachere Bürotätigkeiten. Manchmal beinhaltet er bereits einen ersten Berufsabschluss, was für viele Schulabgänger ein wichtiger Faktor ist, denn in Amerika fehlt ein mit Deutschland vergleichbares duales berufliches Ausbildungssystem. Während Europa, vor allem im handwerklichen und Dienstleistungsbereich der mittleren Ebenen, zu betriebsbasierten Ausbildungswegen tendiert, bevorzugt man in Nordamerika schulbasierte Berufsqualifizierungen (GOULD W. T. S. 2000, 104).¹¹⁹ Nur sehr wenige Betriebe bieten einen Ausbildungsplatz in einer Form an, wie man es beispielsweise aus Deutschland kennt. Die berufsqualifizierende Bildung findet stattdessen in speziellen, meist ganztägigen Schulen mit einer bestimmten beruflichen Orientierung oder bereits in der High School statt. Dennoch vermitteln High Schools mit einem *vocational track* nur bedingt Grundlagen für einen direkten Einstieg ins Berufsleben. Ein *vocational curriculum* mache aber nur dann Sinn, wenn es ziel- und berufsorientiert ist; nur dann können die Arbeitnehmer die Schulabgänger sofort übernehmen (BORUS M. E. 1984, 8). Der *general track* ist sehr allgemein gehalten und vermittelt grundlegende Schulkenntnisse. Je nach Niveau der Schule kann sich der weitere Bildungsweg völlig unterschiedlich gestalten. Mal reichen die Kenntnisse für erfolgreiche Testergebnisse und eine Aufnahme auf ein College aus, mal genügen sie nicht einmal zum Beginn eines Anlernberufes (BUTTLAR A. 1992, 72).

Die unterschiedlichen Anforderungen in den einzelnen Zweigen zeigen, dass man auch das *curriculum grouping* de facto als eine Form des *ability grouping* ansehen muss. Beide Arten des *tracking* zeigen, dass es neben der vertikalen Differenzierungsform – der Einteilung der Schüler nach Jahrgangsklassen –, auch in den USA eine horizontale Differenzierung nach Leistung innerhalb ein und desselben Jahrgangs gibt. Beide Differenzierungsmodelle dienen der Schaffung von möglichst homogenen Lerngruppen (BUTTLAR A. 1992, 71) und verfolgen das Modell eines meritokratischen Gesellschaftssystems (ROSENBAUM J. E. 1976, 49). Sie führen aber auch zu einer starken Selektion der Hochschulkandidaten und einer deutlichen Segregation zwischen einzelnen Schüler- und Bevölkerungsgruppen, sowohl in sozioökonomischer, ethnischer und räumlicher Hinsicht als auch hinsichtlich ihrer späteren Berufsaussichten, denn die einzelnen Kurse unterscheiden sich sowohl in ihrer Qualität als auch in ihrem Ansehen und ihrer Akzeptanz in der Berufswelt. Beispielsweise ist der Besuch eines Colleges für Schüler, die keinen akademischen Zweig besuchten, ungleich schwerer (vgl. auch ROSENBAUM J. E. 1976, 6). Der Aussage von BODE, die Möglichkeit der Schüler, auch noch im 11. oder 12. Schuljahr die Schwerpunktfächer wechseln zu können, böte ein größeres Maß an gerechten sozialen und beruflichen Bildungschancen (BODE H. F. 1980, 26), kann nur bedingt zugestimmt werden, denn ein Wechsel von einer Sparte in die andere ist aufgrund der engen Verknüpfung der Curricula von *Junior-* und *Senior-High-School-Kursen* und der aufbauenden Gestaltung der Kurse innerhalb der High Schools äußerst schwierig. Einige Kurse gehen über mehrere Schuljahre, andere verlangen das erfolgreiche

¹¹⁹ *Vocational education* wurde in New York City bereits zu Beginn der 1910er Jahre Bestandteil des öffentlichen Schulwesens und damit etwas früher als in den gesamten USA. Allgemein gilt der Smith-Hughes Act aus dem Jahre 1917 als Verankerung für die berufliche Ausbildung innerhalb der Schule, denn dieses Gesetz sagte den schulischen Ausbildungsprogrammen im Bereich der Landwirtschaft, des Handwerks, der Industrie und der Hauswirtschaft finanzielle Unterstützung des Bundes zu (KREKELER N. 1981, 163). Zuvor fand berufsspezialisierende Ausbildung nur außerhalb der Schule oder in gesonderten Einrichtungen statt, z. B. in Handelsschulen (HERBST J. 1996, 118ff). Heute stellt sich für viele die Frage, ob sich die Schulen der USA von diesem Angebot nicht wieder trennen sollten, zumal europäische bzw. das deutsche Modell als vorteilhafter angesehen werden (vgl. HERBST J. 1996, 205).

Bestehen eines Kurses, der nur in einem bestimmten Jahrgang in einer bestimmten Stufe (*track*) angeboten wird (BUTTLAR A. 1992, 72f). *Tracking* im US-amerikanischen Schulsystem wird deshalb von einigen Erziehungswissenschaftlern stark kritisiert und als segregierender bezeichnet als europäische Selektionsmodelle.¹²⁰ "This country has never wanted – at least not openly – to be like many countries in Europe, where schools and tests decide before high school which students will go to university and which will go to the lower track of vocational education. But school here did track students, whether or not they called it tracking, dividing them with honors classes, separate diplomas, vocational training. Indeed, some argued that the United States ended up with a more rigid system of tracking than any other country" (ZERNIKE K., *The New York Times*, June 17, 2001). Auch RAVITCH (2000) kritisiert die Tradition des *tracking*, das vor allem arme und Minderheitenkinder benachteiligt und sie auf ein berufliches und intellektuelles Abstellgleis verfrachte (RAVITCH D. 2000, 460). Die bestehende Form der Schülereinteilung führe automatisch zu einer Beschränkung der Chancengleichheit. Sie spricht sich daher für ausschließlich akademische Curricula in den High Schools aus (vgl. Kap. 4.5).

Ein weiterer Kritikpunkt besteht darin, dass die Lehrer der *vocational high schools* in der Regel geringer qualifiziert sind als Lehrer der akademischen Kurse – was im übrigen ein altes Phänomen ist. Bereits in den 1930er Jahren besaßen Lehrer, die akademische Kurse unterrichteten, eine um 2,2 Jahre längere formale Ausbildung als Lehrer von berufsorientierten Fächern (9 Jahre gegenüber 6,8 Jahre). Zugleich existierte eine klare Hierarchie im Prestige der unterschiedlichen Lehrkräfte (HERBST J. 1996, 152). Bekannt ist ferner, dass sich Lehrer für einen Unterricht im *college track* weitaus intensiver vorbereiten als für einen nicht-akademischen Unterricht (z. B. im *vocational track*). Dies hängt zwar mit den unterschiedlichen Anforderungen zusammen, aber dennoch scheinen sich viele Lehrer für nicht-akademische Kurse weniger Mühe zu geben oder vernachlässigen sie. Schüler nehmen dies durchaus wahr und empfinden – wenn sie einen Vergleich herstellen können –, dass Schüler der akademischen Zweige und Schulen eine hochwertigere Ausbildung erhalten (vgl. ROSENBAUM J. E. 1976, 179). Schließlich sei angemerkt, dass eine berufliche Bildung teuer ist, wenn sie gut sein soll. Sie benötigt Ausbildungswerkstätten und Materialien, moderne Technologie und aktuelle Handbücher (vgl. KREKELER N. 1981, 166). Da sich die meisten berufsorientierten Schulen dies nicht leisten können, bleibt ihre Ausbildung hinter den gestellten Ansprüchen zurück.

Durch die geschilderte Form der leistungsspezifischen horizontalen Selektion innerhalb der Schulen findet eine ethnische und sozioökonomische Auswahl statt, die amerikanische Schulen ungewollt Segregation fördern lässt, leistungsschwache Schüler benachteiligt und in räumlichen Disparitäten mündet. Die schwächsten Kurse erweisen sich als Sammelbecken für Schüler aus Minderheiten- und sozialen Randgruppen, die als schwierig zu unterrichten eingestuft werden und in ihren Zukunfts- und Ausbildungsaussichten in einem Teufelskreis landen (ZERNIKE K., *The New York Times*, June 17, 2001). Bereits Anfang der 1980er Jahre hielt BAUS (1981) deshalb fest, dass in den USA die Entscheidung bzw. die Möglichkeit, auf welche Schule und welchen Schulzweig man geht oder gehen kann, zu sehr unterschiedlichen Chancen im (Berufs-) Leben führt: "Obwohl das Postulat der Chancengleichheit das gesamte amerikanische Bildungswesen kennzeichnet, läßt es sich offensichtlich nicht über die gesamte Länge des Bildungsweges durchhalten. Es verkehrt sich geradezu in sein Gegenteil. Das erhebliche Niveaufälle der Schulen und Universitäten schafft ein ausgeprägtes elitäres System, das zwangsläufig zur Chancenungleichheit führt" (BAUS M. 1981, 27). Die Aufgabe

¹²⁰ Erkannt und in Publikationen niedergelegt wurden die Probleme des *tracking* erstmals in den 1960er und 1970er Jahren (vgl. COLEMAN J. S. et al. 1966, JENCKS C. et al. 1972; ROSENBAUM J. E. 1976).

und das Pflichtbewusstsein der Berater (*counselor*) an den US-amerikanischen Schulen, die den Schülern bei der Wahl ihres Bildungsweges behilflich sein sollen¹²¹ wird nicht zuletzt deshalb häufig kritisiert (vgl. ROSENBAUM J. E. 1976, 205).

Über ein Drittel der *African Americans* und *Hispanics* in den USA nahm im Schuljahr 1993/94 nicht am regulären (*academic* oder *comprehensive*) High-School-Curriculum teil, sondern an Sonder- und Alternativprogrammen.¹²² Schwarze Kinder werden dreimal häufiger, hispanische zumindest signifikant häufiger einer *special education class* zugewiesen als weiße Kinder. Sie erhalten dadurch eine Schulbildung, die ihre späteren beruflichen Aussichten verschlechtert (vgl. ZERNIKE K., *The New York Times*, March 3, 2001). Auch frühere Publikationen weisen eine Überrepräsentation von Schwarzen und *Hispanics* in *special education programs* und nicht-akademischen Kursen sowie eine Unterrepräsentation in mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweigen auf (THOMAS C. 1983, 75). Dies bedingt niedrige Übergangsquoten auf ein College, denn die von diesen Gruppen besuchten Schulen sind in der Regel auf einen Direkteinstieg in das Arbeitsleben ausgerichtet (NETTLES M. T. & PERNA L. W. 1997a, 59f). Analog dazu nehmen Minderheiten viel seltener an nationalen Tests teil, die für eine Aufnahme auf eine Hochschule und den Erhalt eines Stipendiums von zentraler Bedeutung sind: "[...] These standardized tests are typically required for admission to undergraduate colleges and universities and are also often used to award scholarships and fellowships, they represent a major gate-keeping function for all students who aspire to continue their schooling beyond high school" (NETTLES M. T. & PERNA L. W. 1997b, 1). Die Teilnahme an Prüfungen wie dem *Preliminary Scholastic Assessment Test (PSAT)*, *National Merit Scholarship Qualifying Test (NMQT)*, *Scholastic Achievement Test (SAT)*, *American College Testing Program (ACT)* oder *Advanced Placement (AP)* ist zwar unter Minderheiten in den letzten Jahren gestiegen,¹²³ aber noch lange nicht so hoch, wie es ihre Anteile in der Schulbevölkerung erwarten ließen. Beispielsweise nahmen 1993/94 nur 35 bis 75 Prozent (je nach Test) der afro-amerikanischen Schüler an diesen Leistungsprüfungen teil, in denen sie (aus verschiedenen Gründen)¹²⁴ im Durchschnitt schlechter abschneiden als weiße Kandidaten. Unter *Hispanics* war die Beteiligung sogar noch geringer (NETTLES M. T. & PERNA L. W. 1997b, 2f). Wollten die US-amerikanischen Entscheidungsträger die Studierendenquote von Minderheiten weiterhin auf niedrigem Niveau halten, könnte man ihnen unterstellen, dass sie die Bedeutung und Gestaltung dieser Tests absichtlich beibehalten. Geht man vom Gedanken der Chancengleichheit aus, sind die standardisierten Prüfungen in den USA zumindest zu hinterfragen.

In der im Jahre 2001 durchgeführten Erhebung unterscheiden sich die beiden Schulen deutlich in ihrer ethnischen Zusammensetzung (Tab. 9). Während in die befragten Klassen der *specialized high school* 34,4 Prozent Weiße und 40,5 Prozent *Asian Americans* gingen, aber nur 5,3 Prozent Schwarze, 8,4 Prozent *Hispanics*, 3,1 Prozent *Native Americans* und 6,9 Prozent Personen anderer ethnischer Gruppen, befanden sich in der *vocational high school* 40

¹²¹ Zu den Aufgaben eines *counselor* vgl. ebenfalls BAUS (1981).

¹²² Im Jahre 1980 waren es sogar noch über die Hälfte. Nur 43,4 Prozent der afro-amerikanischen und hispanischen Schüler besuchten damals eine High School im *academic track* (NETTLES M. T. & PERNA L. W. 1997b, 30).

¹²³ Noch stärker stiegen die Aspirationen der Minderheitengruppen an. Während 1980 nur 35 Prozent der *African Americans* und *Hispanics* in High Schools angaben, auf ein College gehen zu wollen, nannten diesen Wunsch im Jahre 1990 fast 70 Prozent (NETTLES M. T. & PERNA L. W. 1997b, 30).

¹²⁴ Das schlechtere Abschneiden von Minderheiten bei diesen Tests ist ein weiterer Ausdruck der Disparitäten und Benachteiligungen in Gesellschaft und Schulwesen der USA (NETTLES M. T. & PERNA L. W. 1997b, 2).

Prozent Schwarze und 49,3 Prozent *Hispanics*, aber nur 1,3 Prozent Weiße und lediglich 1,3 Prozent *Asian Americans*. *Native Americans* gab es dort keine und 5,3 Prozent ordneten sich einer anderen ethnischen Gruppe zu. Diese Daten unterstreichen, dass auf *vocational high schools* vor allem die am stärksten benachteiligten Minderheitengruppen *African Americans* und *Hispanics* gehen, während die *specialized high schools* von Weißen und Asiaten besucht werden.

(in Prozent)	<i>Whites</i>	<i>Asian Americans</i>	<i>African Americans</i>	<i>Hispanics</i>	Andere / keine Angabe
<i>vocational high school</i>	1,3	1,3	40,0	49,3	8,1
<i>specialized high school</i>	34,4	40,5	5,3	8,4	11,5

Tab. 9: Ethnische Herkunft der Schüler einer *vocational* und einer *specialized High School* in der Bronx, nach Schularten (2001; eigene Daten und Berechnungen)

Dementsprechend unterscheiden sich auch die Einzugsgebiete der beiden Schulen (Tab. 10). Während die Schüler der *vocational high school* fast ausschließlich aus der Bronx – dem Stadtbezirk beider Schulen – stammen, rekrutiert die *specialized high school* als eine der vier öffentlichen Eliteschulen der Stadt Schüler aus der gesamten Stadt, insbesondere aus Manhattan und Queens, wo viele *Whites* und *Asian Americans* leben.

(in Prozent)	<i>Manhattan</i>	<i>Brooklyn</i>	<i>The Bronx</i>	<i>Queens</i>	<i>Staten Island</i>
<i>vocational high school</i>	6,7	-	93,3	-	-
<i>specialized high school</i>	25,2	10,7	14,5	48,9	0,8

Tab. 10: Wohnorte der Schüler einer *vocational* und einer *specialized High School* in der Bronx, nach boroughs (2001; eigene Daten und Berechnungen)

Eine noch feinere Betrachtung der befragten Schüler zeigt, dass die Schüler der *vocational high school* – analog zur ethnischen Verteilung – aus sozioökonomisch schwächer gestellten Familien und Wohngebieten kommen (vgl. Kap. 3.3 und 3.5), ihre Eltern im Durchschnitt ein niedrigeres Ausbildungsniveau haben als Eltern von Schülern einer *comprehensive* oder *specialized high school* (vgl. Tab. 4), und ihre Aspirationen hinsichtlich ihres eigenen Ausbildungsniveaus (vgl. Tab. 11) geringer ausfallen als von Schülern einer allgemein oder akademisch ausgerichteten Schule. All diese Parameter sind zu erwarten, führen aber dazu, dass sich die bekannten Muster im Ausbildungsniveau der Erwachsenenbevölkerung sowie auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt nicht verändern. Die Disparitäten zwischen den ethnischen und sozioökonomischen Gruppen bleiben bestehen und drücken sich in räumlichen Trennungen aus.

Die Frage, welches Ausbildungsniveau ein Schulkind anstrebt (s. Tab. 11), reflektiert nicht nur seine Zukunftsabsichten, sondern offenbart, welche vorbereitenden Maßnahmen es mit der Wahl einer bestimmten Schule für sein späteres Berufsleben glaubt getroffen zu haben und welche Informationen es über die Konsequenzen einer Festlegung auf einen bestimmten *track* besitzt. Weichen seine Bildungsabsichten von den Möglichkeiten, die seine Schule oder sein curricularer Zweig bieten, stark ab, ist es entweder schlecht informiert worden, war sich über die Konsequenzen seiner Schulwahl nicht bewusst oder hat während seiner Schullaufbahn

seine Absichten geändert, ohne die Schule zu wechseln oder sie wechseln zu können (vgl. auch ROSENBAUM J. E. 1976, 111). Die Angaben aus den Erhebungen der Jahre 1998 und 2001 entsprechen jedoch im großen und ganzen den Erwartungen und lassen keine großen Fehleinschätzungen der Schüler vermuten. Während über 90 Prozent der Schüler, die die *specialized high school* besuchten, einen *Bachelor, Master's degree* oder einen noch höherwertigen Abschluss anstrebten, lag dieser Anteil bei den Schülern der *vocational high school* bei unter 50 Prozent. Der Wert der Schüler der *comprehensive high schools* lag mit 72,6 Prozent erwartungsgemäß zwischen dem der *vocational high school* und dem der Eliteschule. Auffallend hoch ist allerdings der Anteil der Schüler auf der *vocational high school*, der noch nicht einschätzen konnte, wie weit die formale Ausbildung gehen soll: 18,7 Prozent konnten hierüber zum Zeitpunkt der Befragung keine genauere Angabe machen. Vielleicht ein weiteres Zeichen dafür, dass Schulkinder der *vocational high schools* mit etwas mehr Skepsis und Ungewissheit in die Zukunft schauen als Jugendliche anderer Schulformen. Die Berufswünsche der 2001 befragten Jugendlichen entsprachen ebenfalls den Erwartungen. Während an der *specialized high school* viele Schüler Arzt oder Computerspezialisten werden wollen, stehen an der *vocational high school* die Berufe Arzthelfer/innen und Kosmetiker/innen hoch im Kurs.¹²⁵ Dennoch äußern auch viele Schüler der *vocational high school* den Wunsch zum Studium, und viele werden dieses auch benötigen, denn auch an der *vocational high school* möchten mehrere Schüler z. B. Arzt oder (studierte) Computerspezialisten werden.

<i>How far do you intend to continue your schooling?</i>						
(in Prozent)	<i>finish before high school graduation</i>	<i>graduate from high school</i>	<i>some college</i>	<i>bachelor</i>	<i>master's degree or more</i>	<i>don't know / (keine Angabe)</i>
<i>vocational high school</i>	-	8,0	24,0	4,0	44,0	18,7 (1,3)
<i>comprehensive high school</i>	1,6	10,4	11,6	17,5	55,1	0,6 (3,3)
<i>specialized high school</i>	-	-	1,5	13,7	77,1	7,6

Tab. 11: Angestrebtes Ausbildungsniveau von High-School-Schülern in New York City, nach Schularten (1998 und 2001; eigene Daten und Berechnungen)

Die Intentionen der Schüler bezüglich ihres Ausbildungsniveaus dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass alle Jugendlichen, gleich welchen Schultyp sie besuchen, Schulbildung als sehr wichtig erachten. Ferner sind ihre Eltern nicht nur an ihren schulischen Leistungen interessiert, sie üben häufig auch Druck auf sie aus. Dieser ist bei Schülern der *specialized high school* stärker zu beobachten als bei Schülern der *vocational high school*, was vermutlich auf einen höheren Ehrgeiz der Eltern von Schülern der *specialized high school* zurück zu führen ist (Tab. 12).

¹²⁵ Damit lassen sich amerikanische *vocational high schools* relativ gut mit deutschen Hauptschulen und *academic high schools* mit Gymnasien vergleichen.

(in Prozent)	<i>yes</i>	<i>moderately</i>	<i>not sure</i>	<i>no</i>
<i>Do you consider schooling to be important for your future career?</i>				
<i>vocational high school</i>	96,0	1,3	-	2,7
<i>specialized high school</i>	90,1	6,1	2,3	1,5
<i>Are your parents interested in how you perform at school?</i>				
<i>vocational high school</i>	92,0	2,7	2,7	2,7
<i>specialized high school</i>	79,4	16,8	0,8	2,3
<i>Are your parents pressuring you?</i>				
<i>vocational high school</i>	32,0	30,7	5,3	32,0
<i>specialized high school</i>	29,8	47,3	1,5	21,4
<i>If you answered 'yes' or 'moderately', is it an unpleasant kind of pressure for you?</i>				
<i>vocational high school</i>	10,4	20,8	6,3	62,5
<i>specialized high school</i>	20,2	42,4	12,1	25,3

Tab. 12: Indikatoren für die Bedeutung der schulischen Ausbildung von Schülern einer vocational und einer specialized High School in der Bronx, nach Schulart (2001; eigene Daten und Berechnungen)

(in Prozent)	<i>yes</i>	<i>moderately</i>	<i>not sure</i>	<i>no</i>
<i>Are you looking forward to entering the labor market?</i>				
<i>vocational high school</i>	42,7	8,0	32,0	17,3
<i>specialized high school</i>	37,4	19,8	30,5	10,7
<i>Do you think it will be easy to get the job you want?</i>				
<i>vocational high school</i>	14,7	18,7	21,3	44,0
<i>specialized high school</i>	6,9	28,2	26,7	36,6
<i>Are you afraid of not getting a job?</i>				
<i>vocational high school</i>	42,7	17,3	16,0	22,7
<i>specialized high school</i>	28,2	28,2	8,4	34,4

Tab. 13: Indikatoren für die Wahrnehmung des Arbeitsmarktes von Schülern einer vocational und einer specialized High School in der Bronx, nach Schulart (2001; eigene Daten und Berechnungen)

Befragt nach dem Grad ihrer Freude auf den Beginn einer Berufstätigkeit, der persönlichen Einschätzung ihrer Chancen, den Beruf ihrer Wahl zu ergreifen, sowie ihrer Angst vor Arbeitslosigkeit unterscheiden sich die Schüler der *vocational high school* ebenfalls von denen der *specialized high school* (Tab. 13). Die größte Abweichung ist hinsichtlich der Angst

vor Arbeitslosigkeit zu erkennen, die bei Schülern der *vocational high school* mit 42,7 Prozent weitaus höher ist als bei Schülern der *specialized high school* (28,2 Prozent). Die Wahrscheinlichkeit, den gewünschten Beruf ergreifen zu können, sowie die Freude auf den Eintritt ins Berufsleben fällt hingegen differenzierter aus, denn in beiden Fällen bekundeten die Schüler der *vocational high school* jeweils sowohl mehr Zuversicht als auch mehr Skepsis. Die Jugendlichen der *vocational high school* scheinen zu wissen, dass sie mit ihrem Qualifikationsniveau einer relativ kleinen Auswahl an Berufsmöglichkeiten sowie einer großen Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt gegenüber stehen werden. Auch dürften sie in ihrem sozialen Umfeld mit Arbeitslosigkeit konfrontiert werden. Sie fürchten daher Arbeitslosigkeit etwas mehr als Schüler einer *specialized high school*. Andererseits sehen sie sich nicht auf einem Abstellgleis stehen und wählen ihren Beruf so aus, dass sie sich eine relativ hohe Chance einräumen, diesen auch ergreifen zu können.

In allen befragten Schulen (1998 und 2001) gaben die Schüler in etwa die gleiche Zufriedenheit mit ihrer Schule zum Ausdruck (Tab. 14). Jeweils über 50 Prozent fühlten sich sowohl in ihrer Klasse als auch ihrer Schule sehr wohl. Rund 25 bis 35 Prozent bekundeten zumindest eine moderate Zufriedenheit. Zwischen 3 (*specialized high school*) und 15 Prozent waren sich nicht sicher, wie sie ihr Verhältnis zur Klassengemeinschaft und ihrer Schule beurteilen sollten. Jeweils nur 1 bis knapp 7 Prozent (*specialized high school*) waren mit ihrer Klassen- und Schulsituation nicht zufrieden. Damit scheinen die Schüler selbst keine großen Fehleinstufungen zu vernehmen. Dass über ein Drittel der befragten Schüler in der *specialized high school* angeben, sie würden bessere Schulleistungen aufweisen, wenn sie eine andere öffentliche Schule besuchten, liegt an den höheren Anforderungen in dieser Schule. Die meisten Schüler sind sich jedoch darüber bewusst, dass der High-School-Abschluss in ihrer Schule als höherwertig gilt als der einer allgemeinen oder beruflich orientierten Schule, auch wenn der Notenschnitt schlechter ausfallen sollte. Alle Colleges berücksichtigen beispielsweise, an welcher Schule das *high school diploma* erworben wurde.

(in Prozent)	<i>yes</i>	<i>moderately</i>	<i>not sure</i>	<i>no</i>
<i>Do you think your school is doing enough to prepare you for higher education?</i>				
<i>vocational high school</i>	68,0	18,7	12,0	1,3
<i>specialized high school</i>	77,9	14,5	4,6	3,1
<i>Do you think your school is doing enough for getting a good job?</i>				
<i>vocational high school</i>	77,3	2,7	14,7	2,7
<i>specialized high school</i>	57,3	14,5	17,6	10,7
<i>Do you think you would perform better at school if you went to a different public school?</i>				
<i>vocational high school</i>	12,0	5,3	24,0	57,3
<i>specialized high school</i>	38,2	9,2	17,6	34,4

Tab. 14: Indikatoren für die eigene Einschätzung der Qualität ihrer Schule von Schülern einer *vocational* und einer *specialized High School* in der Bronx, nach Schulart (2001; eigene Daten und Berechnungen)

Festzuhalten bleibt, dass *tracking* und andere Formen der leistungsorientierten Einstufung nicht nur das Bildungsverhalten widerspiegeln, sondern auch prägen. Eine niedrige Einstufung zu einem frühen Zeitpunkt in der Schullaufbahn hat meist auch einen niedrigen

Leistungsoutput zur Folge und verstärkt das Phänomen des *cumulative failure*, d. h. wer niedrig eingestuft wird, wird weniger gefördert und/oder fühlt sich minderwertig, fällt in seinen Leistungen noch weiter zurück und bricht den Schulbesuch eventuell ab (vgl. FINE M. 1991, 238). In New York City zeigen diese Mechanismen in Kombination mit sozioökonomischen und ethnischen Kriterien starke räumliche Konzentrationen auf. Günstig wäre eine Befragung von ehemaligen Schülern, ob sie im Nachhinein mit der von ihnen besuchten Schule unzufrieden sind und sie sich höhere Arbeitsmarkt- und Studienchancen ausgerechnet haben. Der hohe Anteil von *Dropouts*, der sein vorzeitiges Ausscheiden aus dem Schulleben auch der geringen Attraktivität ihrer Schule zuschreibt (vgl. Kap. 3.6.1), lässt eine gewisse Unzufriedenheit zumindest vermuten.

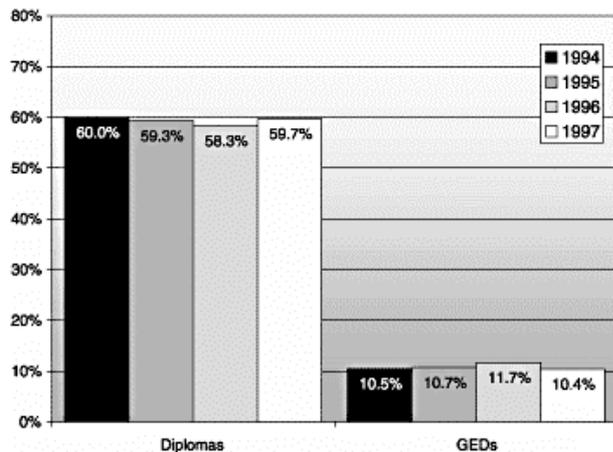
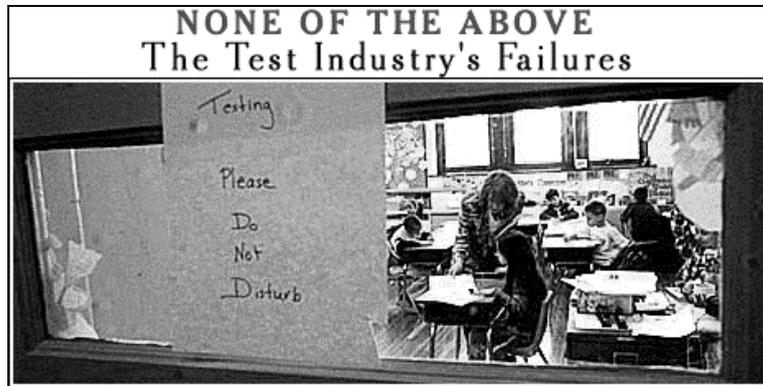


Abb. 34: Abschlussrate an öffentlichen High Schools in New York City nach Vollendung des 21. Lebensjahres (7 Jahre High-School-Besuch), nach Abschlusstyp 1994-1997 (Quelle: DOMANICO R. 2002)

Unter den Alternativabschlüssen, die nach dem Verlassen einer regulären High School zu einem offiziellen Abschluss verhelfen sollen, ist das *GED* (*General Education Diploma*) am weitesten verbreitet. In New York City erhalten jährlich etwa 10 bis 11 Prozent der gesamten Schülerschaft einen solchen Abschluss (s. Abb. 34). Sie besuchten zuvor in erster Linie Schulen mit *comprehensive/general* und *vocational tracks*. Das *GED* diente ursprünglich dazu, Veteranen des Zweiten Weltkrieges wieder in das zivile Berufsleben zu integrieren, wurde aber schon wenige Jahre nach seiner Einführung im Jahre 1945 von breiten Teilen der Zivilbevölkerung in Anspruch genommen. Heutzutage darf jeder US-Bürger versuchen, ein *GED* zu erwerben, allerdings muss ein Mindestalter von 18 Jahren vorliegen und mindestens vier Jahre lang eine reguläre High School besucht worden sein. Angeboten werden *GED*-Kurse sowohl an eigenen (Abend-) Schulen als auch in speziellen Klassen innerhalb regulärer High Schools. Die Mehrzahl der vorzeitigen Schulabgänger nimmt den Versuch in Angriff, einen solchen alternativen Abschluss zu erhalten. Die Erfolgsquoten sind jedoch sehr gering und die Abschlussmuster gleichen denen an allgemeinen High Schools. Eine große Zahl an Jugendlichen bricht das Programm vorzeitig ab, wofür sowohl persönliche Umstände als auch strukturelle und inhaltliche Schwächen des Programms verantwortlich gemacht werden. Minderheiten schließen prozentual seltener ein *GED* ab als weiße Teilnehmer, und rund 30 Prozent bestehen die Prüfung nicht (vgl. auch DEIGHTON L. C. 1971b, 112). Nicht selten werden diese Programme stark kritisiert. Oft werde Minderheiten das *GED*-Programm als Lösung aller beruflichen und persönlichen Zukunftssorgen angepriesen, es werde aber

verschwiegen, dass die Abschlussquoten sehr gering sind und die Berufsaussichten sich auch mit einem *GED* nur geringfügig verbessern (vgl. FINE M. 1991, 83ff).¹²⁶

3.6.6 Standardisierte Tests



Im amerikanischen Erziehungssystem bilden lokale wie nationale Tests einen festen Bestandteil des Schüleralltags.¹²⁷ Da in dieser Arbeit sehr viel mit standardisierten Tests hantiert und argumentiert wird, soll an dieser Stelle ein kleiner Diskurs über die Verwendung und Bedeutung dieser Art der Leistungsbemessung von Schülern in den USA erfolgen. Die kritischen Meinungen werden hierbei etwas stärker berücksichtigt, weil sie die Schwierigkeiten besonders gut darlegen. Sie offenbaren, weshalb standardisierte Tests zu einer Vertiefung bestehender Disparitäten führen können. Das Zurückgreifen auf Ergebnisse standardisierter Tests in dieser Arbeit soll nicht bedeuten, dass sie einen verlässlichen Indikator für das individuelle schulische Können eines Schulkindes darstellen, sondern verweist vielmehr auf einen Mangel an anderen Datenmaterialien und Indikatoren zur Beurteilung des Bildungsverhaltens eines Kindes. Ferner repräsentiert die Diskussion um die Leistungsstandards einen Teil der US-amerikanischen Identitätsfindung, denn in ihr spiegeln sich die Geschichte und Werte der Nation wider: "A nation defines itself by its history, and the hegemonic interpretation of that history profoundly influences the values of the educational system. Hence, the struggle over the standards represents a struggle over the American identity" (MERRETT C. D. 1999, 602).

3.6.6.1 Wettbewerb durch *Ranking*

Im Gegensatz zu Deutschland, wo die Beurteilung eines Schülers fast ausschließlich durch die Vergabe von Noten durch die einzelnen Fachlehrer stattfindet, haben in den USA standardisierte, teils national, teils bundesstaatlich einheitliche schriftliche Tests eine lange

¹²⁶ FINE übt des weiteren Kritik an Anbietern von privaten Alternativprogrammen, wie z. B. Computerschulungen oder privaten Berufsschulen. Zwar seien die Gebühren relativ gering und zum größten Teil öffentlich subventioniert, dennoch stellten sie die Teilnehmer – in der Mehrzahl finanziell schwach gestellte Minderheitenjugendliche – vor große finanzielle Herausforderungen; vor allem aber könnten sie ihnen später nicht die versprochenen Berufswünsche erfüllen, weil nicht bedarfsgerecht und nicht hochwertig genug ausgebildet werde. Insgesamt wird die Zahl der Teilnehmer solcher Programme in New York City auf ca. 55.000 Personen geschätzt (1990) (FINE M. 1991, 94).

¹²⁷ Standardisierte Tests über den Ausbildungsstand der Schüler, insbesondere Tests zur Ermittlung der Lese- und Rechenfähigkeiten, haben in den USA eine lange Tradition und tragen zur Konkurrenz zwischen einzelnen Schulen bei, denn sie können das Image einer Schule maßgeblich beeinflussen.

Tradition. Sie sollen eine möglichst unabhängige und objektive Bewertung der Schulleistungen garantieren und stammen aus einer Zeit von vor ungefähr 100 Jahren, in der Schulen mit Fabriken verglichen wurden und das amerikanische Schulsystem nach Vorbildern aus der industriellen Wirtschaft zentralisiert und bürokratisiert wurde. Wie in der Industriegesellschaft sollten Schulen effizienter werden und Standardisierungen niedrige Kosten bei hohen Leistungen beschaffen. Solche Vergleiche wurden sogar ganz direkt gezogen, wie ein Zitat von Elwood P. Cubberly aus dem Jahre 1916 zeigt: "Our schools are, in a sense, factories in which the raw products (children) are to be shaped and fashioned into products to meet the various demands of life. The specifications for manufacturing come from the demands of the twentieth century civilization, and it is the business of the school to build its pupils to the specifications laid down. This demands good tools, specialized machinery, continuous measurement of production to see if it is according to specification, the elimination of waste in manufacture, and a large variety in the output" (CLINCHY E. 2000, 7f). Die Schüler wurden als Produkte betrachtet, die Lehrer mit Vorarbeitern verglichen.¹²⁸ Wie in Fabriken sollten in Schulen alle Elemente ersetzbar und alle Regeln standardisiert sein. Dazu gehörte auch die Einführung standardisierter Tests. Ihren großen Durchbruch erfuhren sie in den 1930er Jahren, als psychologische und soziologische Aspekte stärkeren Einfluss in die Pädagogik erhielten und das Individuum mehr und mehr in den Mittelpunkt rückte. Leistungen konnten – dem meritokratischen Prinzip entsprechend – von nun an in einem direkten Vergleich gemessen werden und trugen zu einer verstärkten horizontalen Differenzierung der Schüler nach Ergebnissen in Leistungstests bei (vgl. BOOKBINDER B. 1989, 141). Seit den 1970er Jahren, als eine Phase der Rechenschaftslegung der Schulen über ihre Ausgaben und die Leistungen ihrer Schüler einsetzte, sind die Schulen sogar verpflichtet, zumindest jährlich ihrer Kommune einen Bericht über die Testergebnisse ihrer Schüler vorzulegen (SPRING J. H. 1990, 361). In New York werden die Ergebnisse seit vielen Jahren öffentlich präsentiert, seit den späten 1990er Jahren auch online im Internet. Ferner werden die Schulen auf Basis der Testergebnisse einem *Ranking* unterzogen: "The 1969 decentralization legislation created 32 community school districts in New York City and required the annual ranking of schools by the percent of students meeting the English Language Arts standard. The 1996 amendment to the decentralization law continues this requirement. This report, prepared in compliance with that mandate, is the official Board of Education publication of the 2001 citywide ranking of schools by English Language Arts achievement" (<http://www.nycenet.edu/daa/RRR/index.html>; 03.09.2002). Heute sieht man einen Rechtfertigungsgrund der Tests u.a. darin, dass sie einem ermöglichen, Stärken und Schwächen eines Systems zu erkennen (wobei dies für international vergleichende Leistungstests stärker zutrifft als für schulsysteminterne). In einem philosophischeren Rahmen wird angefügt, dass standardisierte Tests ein Ausdruck davon seien, Ordnung in unsere komplexe Welt bringen zu wollen (vgl. SPRING J. H. 1990, 158).

Aufgrund der im internationalen Vergleich eher mäßigen Leistungen US-amerikanischer High-School-Schüler und aus Furcht vor einem daraus resultierenden Rückgang der US-amerikanischen Wirtschaftskraft wurden die Anforderungen an die Schüler in den Tests gegen Ende der 1990er Jahre von der Clinton-Regierung erhöht und der Begriff "*higher standards*"

¹²⁸ CLINCHY sieht den Vergleich zur Wirtschaft noch immer gegeben: die Schüler sind heute die Humanressource in der Informationsgesellschaft, die von den Lehrern in den Schulen entsprechend ausgebildet und "geformt" werden müssen (CLINCHY E. 2000, 8).

schnell zum geflügelten Wort.¹²⁹ Seitdem bemühen sich die einzelnen Bundesstaaten, die Vorgaben aus Washington umzusetzen, vereinzelt werden sie auch erweitert. Offiziell abgeschafft wurde zudem die sogenannte "*social promotion*", die Versetzung eines Schülers "aus Gnade" trotz eines Notenspiegels, der aussagt, dass er das Klassenziel nicht erreicht hat. Nun sollen ausschließlich Testergebnisse festlegen, ob eine Versetzung stattfindet oder nicht, und der Schüler kann nur durch eine Teilnahme an den Sommerschulprogrammen mit einer anschließenden Nachprüfung seine Versetzung beeinflussen (vgl. Kap. 4.6.1). Als "*high stakes*" werden die Voraussetzungen für eine Versetzung daher auch tituliert (vgl. CLINCHY E. 2000, 2ff). Im US-Bundesstaat New York hat das *Board of Regents* in den letzten Jahren kontinuierlich dafür gesorgt, dass die Testanforderungen erhöht werden und die Schulen Rechenschaft über ihre Ergebnisse abliefern müssen.¹³⁰ Nachdem Ende der 1990er Jahre die Zahl der Fächer, in denen ein Abschlusstest geschrieben werden muss, um das High-School-Diploma zu erhalten, von zwei auf fünf erhöht wurde und Prüfungen des *Regents*-Examens in ein (seit 1999) bzw. fünf (ab 2003) Fächern abgelegt werden müssen,¹³¹ hat man im Jahre 2000 auch ein öffentliches Ranking der Schulen auf Basis der überarbeiteten und erschwerten Testverfahren eingeführt. Die Testresultate urteilen über die Schließung, Restrukturierung oder Auszeichnung einer Schule und legen damit den Grundstein für einen direkten Wettbewerb zwischen öffentlichen Schulen. Die Einteilung der Schulen erfolgt in New York in drei Kategorien: "*meeting standards*" (die Standards werden erfüllt), "*below standards*" (die Ergebnisse liegen unterhalb der Standards) und "*farthest from standards*" (die Standards werden deutlich nicht erfüllt). Letztere Kategorie stellt eine Schule unter Schließungsdruck und ist mit der derzeitigen Einstufung einer Schule als "*SURR – School Under Registration Review*" gleichzusetzen; verbessern sich die Ergebnisse in einer solchen Schule nicht, droht ihre Schließung. Schulen, die hingegen ihre Ergebnisse kontinuierlich verbessern können, werden mit der Bezeichnung "*rapidly improving*" aufgeführt. Ferner sind die Schulen nunmehr verpflichtet, ihre Testergebnisse nach ethnischen Gruppen, Nicht-Muttersprachlern und behinderten Kindern differenziert aufzulisten, um große Abweichungen zwischen der Leistung weißer und Minderheitenkinder aufzufindig zu machen. Ab 2005 müssen die Schulen zusätzlich landesweite vergleichende Erhebungen durchführen, in denen Differenzierungen nach Schulen sowie der Rassenzugehörigkeit und dem Armutsniveau der Schulkinder enthalten sind und die der Bundesregierung und der Öffentlichkeit vorgelegt werden (SCHEMO D. J., *The New York Times*, December 19, 2001). Das Abschneiden dieser Minderheitengruppen, insbesondere das der *African Americans* und *Hispanics*, wird bei der Beurteilung einer Schule mit herangezogen und bestimmt mit über ihre Kategorisierung. Zugleich möchte man damit herausfinden, ob Minderheitengruppen in wohlhabenden Vororten ein ähnliches Leistungsgefälle zu ihren weißen Mitschülern aufweisen wie in Innenstädten (ZERNIKE K., *The New York Times*, May 5, 2000). Bisherige Analysen zeigen, dass die Ergebnisse in Vorortschulen ebenso differenziert sind wie in Städten, nur wurde

¹²⁹ Die Zunahme von standardisierten Tests im US-amerikanischen Schulwesen verläuft – wie alle Reformmaßnahmen – stets parallel zu ökonomischen Herausforderungen an das Land. Ein erster großer Anstieg erfolgte in den 1960er Jahren, nach dem "Sputnik-Schock". Eine zweite Welle fand in den 1980er Jahren statt, in denen man den Aufstieg der japanischen und europäischen Wirtschaft fürchtete (vgl. WIRTH A. G. 1992, 77). Eine dritte Phase hält als Antwort auf den globalen Wettbewerb seit Mitte der 1990er Jahre an.

¹³⁰ In den USA kann jeder Bundesstaat selbst darüber entscheiden, wie hoch die Standards gesetzt werden. Üblicherweise müssen zwischen 55 und 70 Prozent der Testfragen richtig beantwortet werden, um einen Test zu bestehen (vgl. ROTHSTEIN R., *The New York Times*, July 18, 2001).

¹³¹ Zum Erhalt des High-School-Diplomas müssen in New York City Prüfungen des *Regents*-Examens bestanden werden; seit 1999 im Fach *English language arts*, ab 2003 in den fünf Unterrichtsfächern *English language arts*, *American history*, *mathematics*, *science* und *global history* (RAVITCH D. & VITERITTI J. P. 2000, 6).

dieser Sachverhalt aufgrund der großen Anteile von weißen Schulkindern und der fehlenden ethnischen Differenzierung nicht deutlich. Das schlechte Abschneiden einiger Minderheitenkinder fiel durch ihre geringe Zahl nicht ins Gewicht und beeinflusste das Gesamtergebnis von standardisierten Tests nur unmerklich. Aber selbst wenn Eltern von Minderheitengruppen eine höhere Ausbildung haben und wohlhabend sind, bleiben *African Americans* und *Hispanics* in der Regel hinter dem Niveau weißer Schüler zurück. In Zukunft könnte sich demnach herauskristallisieren, dass die räumlichen Disparitäten geringer sind als die ethnischen und sozialen. Schon jetzt sagen einige Schulintendanten aus, dass die Leistungsunterschiede allgegenwärtig sind: "This achievement gap is in every school, it's true even in communities that have a middle-class African-American community" (ZERNIKE K., *The New York Times*, May 9, 2000). Schulen in wohlhabenden Gemeinden sehen sich nun mit ethnischen Themen konfrontiert, die sie bisher umgehen konnten. Teilweise fürchten sie auch um ihren Ruf. Ob und wie Schulen in Vororten und wohlhabenden Vierteln auf Minderheitengruppen in besonderer Weise eingehen, kann bisher kaum nachvollzogen werden. Mit der erweiterten Aufschlüsselung der Testergebnisse wird sich die Aufmerksamkeit verstärkt auf dieses Thema richten, zumal eine Schule auch dann in die Kategorie "*below standards*" eingestuft werden kann, wenn nur ihre Minderheitenschüler die Teststandards nicht erfüllen. Das birgt wiederum die Gefahr, dass Eltern der weißen Mittelschicht ihre Kinder aus der öffentlichen Schule nehmen und auf eine Privatschule schicken, da sie die öffentlichen Einrichtungen für nicht gut genug halten (ZERNIKE K., *The New York Times*, May 9, 2000). Darüber hinaus könnte bei einer weiteren Bestätigung der ethnischen Kluft das derzeitige Schulsystem zusätzlich in Frage gestellt werden. Wenn Minderheitenkinder auch in gut ausgestatteten Schulen der Vororte und Nobelviertel in ihren Leistungen weit hinter weißen Schulkindern zurück liegen, greifen sozioökonomische Erklärungsmuster nicht mehr. "*Acting white*" (vgl. Kap. 3.4.5) ist eines der sozialen Phänomene unter afro-amerikanischen Jugendlichen, das eine wichtige Rolle bei der Erklärung für die in den Testergebnissen beobachteten Unterschiede spielen könnte (ZERNIKE K., *The New York Times*, May 9, 2000). Ein weiterer, bisher nur selten berücksichtigter Faktor sind kulturelle Unterschiede, die von den Familien und sozialen Netzwerken der Kinder ausgehen sowie Verschiedenheiten kognitiver Stile (vgl. Kap. 3.4.2.2f). Neben gesellschaftlichen Normen müssen daher auch pädagogische Formen und schulische Lerninhalte hinterfragt werden. Erfahrungen aus Texas, wo seit Anfang der 1990er Jahre Testergebnisse nach Ethnien aufgeschlüsselt und Bemühungen unternommen werden, die Kluft zu schließen, zeigen, dass sich die Unterschiede in eine positive Richtung entwickeln können (ZERNIKE K., *The New York Times*, May 9, 2000).

Die Auswirkungen der neuen und detaillierten Datenbasis dürften, so befürchten New Yorks Schulintendanten, indes noch über den schulischen Bereich hinausgehen. Es wird davon ausgegangen, dass Immobilienhändler den Status einer Schule in ihre Beurteilung eines Wohngebietes noch stärker mit einbeziehen und den Wert einer Immobilie stärker danach bemessen als es bisher der Fall ist. Ebenso könnten Eltern sich die Daten zunutze machen und sie als Kriterium für den Wohnwert einer Gemeinde heranziehen (ZERNIKE K., *The New York Times*, May 5, 2000). Ansätze hierfür sind schon seit längerem gegeben. Wie bereits in Kapitel 3.5.2 beschrieben, hat beispielsweise die *New York Times* im Jahre 1999 ein Buch für Wohnungssuchende veröffentlicht, in dem bei der Beschreibung der einzelnen Wohnviertel auch jeweils die Qualität der Schulen aufgeführt wird. Die neuen Datensätze würden diese Beschreibungen weiter verfeinern.

3.6.6.2 Kritische Anmerkungen zur Verwendung standardisierter Tests

Befürworter der Tests argumentieren, dass andere Formen der Wissensabfragung subjektiv seien und die Tests auf allgemeine Anforderungen eines jeden High-School-Abgängers abzielten. Obgleich standardisierte Tests keine perfekte Lösung darstellten, brauche man sie – nicht so sehr als Kriterium für die Zulassung auf eine Hochschule, als Qualitätsurteil bei einer Jobofferte oder um Konkurrenz zwischen Schülern zu schaffen, sondern um die Qualität von Lehrern, Schulen und Schulsystem messen zu können (vgl. FALLON D. 2000, 2). Nach LEMANN (1999) dienen Tests dazu, das meritokratische Prinzip aufrecht zu erhalten und eine Führungselite zu finden. "Using tests and education to select a small governing elite" sei der amerikanische Weg, um die richtigen Personen für Führungsaufgaben zu finden (LEMANN N. 1999, 344). Er hält das Bildungssystem in den USA für durchweg fair und chancengleich. Zwar werde man auch in den USA in eine Klasse oder soziale Schicht hinein geboren und der Werdegang eines Menschen bewege sich meist im Rahmen dieser. Aber das Bildungssystem der USA sei durchlässig, offen für soziale Mobilität und meritokratisch genug, um jedem die gleichen Chancen bieten zu können (LEMANN N. 1999, 350).

Von vielen Seiten wird die breite Verwendung standardisierter Tests hingegen stark kritisiert. Zwar gilt es als wünschenswert, einen national einheitlichen Grundstock an Wissen zu vermitteln und nationale Vergleichsmöglichkeiten über die Schülerleistungen zu erhalten, doch werden die Tests nach Meinung vieler Kritiker überbewertet. Ferner führten sie dazu, benachteiligte Schüler weiter zu diskriminieren und ins berufliche Abseits zu manövrieren. Da die Lernvoraussetzungen durch sozioökonomische, schulische und regionale Unterschiede nicht einheitlich sind, sei es nicht fair, nach einheitlichen Maßstäben zu messen (HANEY W. 1993, 73). Chancengleichheit wird als gegeben vorausgesetzt. Schüler, die die Standards nicht erreichen, gelten als Versager und werden für ihr Versagen selbst verantwortlich gemacht (CUMMINS J. 1993, 106f). Standardisierte Tests berücksichtigten auch keine kulturell bedingten Unterschiede in Denk- und Wertestrukturen, die Minderheitenkinder auf manche Fragen anders antworten lassen als erwartet (vgl. WIRTH A. G. 1992, 82). Vielmehr sind die Tests Resultat der Kultur der dominanten Gesellschaftsgruppe(n) der USA und auf den Intelligenzbegriff dieser Kultur ausgerichtet (vgl. OGBU J. U. 1978, 30ff). Allenfalls könnten standardisierte Tests dazu genutzt werden, die Qualität und Leistung der Schulen selbst zu beurteilen. In der bisherigen Form behinderten sie jedoch das soziale und berufliche Vorankommen vieler Minderheitenkinder (HANEY W. 1993, 73). Einer der Hauptkritikpunkte an der breiten Verwendung standardisierter Tests liegt darüber hinaus in der eingeschränkten Unterrichtsgestaltungsmöglichkeit der Lehrer. Viele Lehrkräfte bemängeln, dass sie ihre Unterrichtszeit und -inhalte in erster Linie für die Vorbereitung auf Tests verwenden müssen. Individueller Unterricht hat häufig das Nachsehen. Dieser Sachverhalt wird allgemein als "*teaching to the test*" beschrieben. Dadurch ergeben sich mehrere Konflikte. Sind die Inhalte der Tests alles, was ein Jugendlicher wissen muss, oder bleiben andere wichtige Themen zurück? Und wie soll individuell auf Kinder eingegangen werden, die mehr Betreuungszeit oder andere Unterrichtsthemen benötigten, um sich angesprochen zu fühlen? In einer so vielfältigen Gesellschaft wie der Amerikas sei die Durchführung standardisierter Tests deshalb fehl am Platz, argumentiert beispielsweise CLINCHY (2000). Statt auf einheitliche Tests zu bauen, sollten die Schulen Individualität fördern und das Potenzial ihrer Schüler ausschöpfen. Die zunehmende Demokratisierung, Dezentralisierung und Privatisierung der Schulen spricht zudem gegen eine Vereinheitlichung der Testverfahren und agiert als eine Art Gegenbewegung zu den derzeitigen Bestrebungen. Bereits die *magnet schools* hätten gezeigt, dass individuelle Schulprogramme die Leistungen der Schüler mehr steigern können als höhere Testanforderungen (CLINCHY E. 2000, 4). Andere Wissenschaftler kritisieren standardisierte Test, weil sie den Glauben vermitteln, man könne Schulen dazu benutzen, den Input und Output der Lehrinhalte für Kinder nach Belieben

zu kontrollieren: "[...] we have allowed that ideology of control to persuade us to believe that it was the task of the school to govern, manage, and manipulate both what went into children's heads (...) and what came out (...) – i.e., what could be tested on standardized tests" (CLINCHY E. 1994a, 138). RAVITCH & VITERITTI bemängeln im Zusammenhang mit der Erhöhung der Standards, dass erstens nicht genügend festgelegt wurde, was im Unterricht gelehrt und gelernt werden müsse, denn nur ein inhaltlich klar abgesteckter Test könne ein fairer Test sein (was zugleich bedeutet, dass weniger Flexibilität in der Curriculumsgestaltung verbleibt). Zweitens seien die schulischen infrastrukturellen Voraussetzungen nicht gegeben, um die Testergebnisse der Schüler und Schülerinnen zu erhöhen, insbesondere wenn man sich die benachteiligten Schulen und Schuldistrikte der Stadt vor Augen hält. Nur wenn gleiche Bedingungen in allen Schulen herrschten, könne auch ein einheitlicher Test zu Zwecken des direkten Vergleichs verwendet werden. So aber ende das New Yorker Schulsystem in einer neuen Welle von Regulierungen statt Innovationen, die darüber hinaus die Zahl an neuen Lehramtskandidaten weiter sinken lässt (RAVITCH D. & VITERITTI J. P. 2000, 6f).

Nicht verwunderlich sind daher die schlechten Ergebnisse in den ersten Serien der neuen Tests mit *higher standards*, in denen nur ein Bruchteil der Schülerinnen und Schüler das Prädikat "bestanden" erhielten (vgl. Kap. 4.5). Dies ließ auch öffentliche Proteste gegen standardisierte Tests seitens der Schüler aufkommen. Zum Teil boykottierten sie die Teilnahme an den Tests und nahmen dadurch Schulstrafen auf sich. Andere gingen bis vor das Gericht und klagten die Diskriminierung armer und Minderheitenschüler sowie die Benachteiligung von Schülern in berufsorientierten und alternativen Schulprogrammen an, die bei den Tests besonders schlecht abschneiden. Die Tatsache, dass alle Schulkinder den gleichen Test bestehen müssen, sei unvereinbar mit dem Gedanken, dass Menschen individuell verschieden sind und diese Unterschiede akzeptiert und respektiert werden müssten. Zudem sei die methodische Vorgehensweise der Tests fraglich. Sie seien zu lang, konzentrierten sich zu sehr auf Wissensrezeption und zu wenig auf kritisches Denken und erführen durch die Bindung des High-School-Abschlusses an das Bestehen der Tests eine Überbewertung (STEINBERG J., *The New York Times*, April 13, 2000). In der Tat haben diese Fragen ein Überdenken standardisierter Tests herbeigeführt, wobei mehr die Frage des richtigen Schwierigkeitsgrades im Vordergrund stand als eine komplette Abschaffung oder Veränderung des Testverfahrens. Setzt man das Niveau zu weit hinauf, steigen die Durchfallquoten so stark an, dass noch mehr Schüler das Schuljahr wiederholen müssen. Setzt man die Prüfungen zu niedrig an, bestehen fast alle Schüler die Tests, und sie verfehlen ihr Ziel. Sehr gute Schüler fühlen sich zudem unterfordert. In New York und vielen anderen US-Bundesstaaten wird daher über eine Möglichkeit, die "richtigen" Standards zu finden, debattiert. Auch die Einführung von Tests mit unterschiedlichen Standards für die einzelnen *tracks* wird in Erwägung gezogen, die aber bei der Bush-Regierung auf wenig Gegenliebe stößt, da sie zu einem Zwei-Klassen-System des Schulwesens führen könnte¹³² (vgl. ZERNIKE K., *The New York Times*, June 17, 2001). Problematisch ist die Verwendung standardisierter Tests also immer wieder im Hinblick auf Diskriminierungsmöglichkeiten. Da Tests in der Regel als objektives und wissenschaftlich fundiertes Intelligenzkriterium angesehen (bzw. missbraucht) werden, können sie die Einstufung von bei Tests schlecht abschneidenden Schülern in bestimmte Kurs- und Schularten leicht rechtfertigen. Tritt dies in einer Bevölkerungsgruppe gehäuft auf, wird sie stigmatisiert und diskriminiert (vgl. SPRING J. H. 1990, 221).

¹³² Bzw. zu einer Verschärfung der jetzigen Situation, denn de facto ist dieses Zwei-Klassen-System bereits vorhanden.

Basierend auf einer Studie von MUNDAY & DAVIS (1974), die besagt, dass die Schulnoten nur sehr bedingt etwas über den späteren (beruflichen) Erfolg einer Person aussagen, plädiert NATHAN (1999), wie auch CLINCHY (2000), dafür, Testergebnisse zumindest nicht als alleiniges Kriterium für die Zulassung an eine Hochschule heranzuziehen. Universitäten und Colleges müssten vielfältigere Methoden der Auswahl finden, um die Bewerber von den High School richtig einschätzen zu können. Einige Hochschulen haben mit ihren individuellen Aufnahmetests diesen Weg eingeschlagen, aber es ist ein schwieriger Pfad, denn bei Tausenden von Bewerbern kostet ein komplexes Auswahlverfahren, das Schulnoten, Testergebnisse (SAT), eine persönliche Beurteilung und außerschulisches Engagement berücksichtigt, bedeutend mehr Zeit und Geld. Beurteilungen von Testergebnissen stellen eine weitaus unkompliziertere und günstigere Methode dar, um schwierige Entscheidungen schnell zu treffen (NATHAN J. 1999, 36f). Sie benachteiligen aber Jugendliche, die in ihrer Schule nicht richtig gefördert werden oder schlechte Bedingungen vorfinden und deshalb keine guten Noten vorweisen können. Die Mehrheit dieser Jugendlichen kommt, wie diese Studie zeigt, aus Minderheitengruppen und regional benachteiligten (Stadt-) Gebieten. Bedenkt man die heutige Bedeutung eines Hochschulbesuchs für die berufliche Zukunft, ist die Aufnahme auf ein College aber ein wesentlicher Faktor für den Werdegang eines Menschen.

Nicht übersehen werden darf schließlich, dass das Leistungsranking anhand standardisierter Tests zu illegalen Handlungen der Lehrerschaft führen kann. In New York gab es in den Jahren 1999 und 2000 zahlreiche Fälle, in denen bekannt wurde, dass Lehrer (teilweise über Jahre hinweg) Prüfungsarbeiten manipuliert hatten, um den Notenschnitt zu heben und damit letztlich Schulschließungen zu vermeiden. Über 40 Lehrer und sonstige Bildungsadministratoren standen unter Anklage, bei standardisierten städtischen oder staatlichen Tests getäuscht zu haben. Testergebnisse entscheiden darüber, ob ein Kind versetzt wird oder nicht und haben damit indirekten Einfluss auf das jährliche Gesamtbudget eines Verwaltungsdistrikts. Bildungspolitiker stimmen darin überein, dass das Problem in den letzten Jahren zunahm, weil mehr und mehr Bundesstaaten auf Tests zurückgriffen, um mit ihrer Hilfe nationale und staatliche Bildungsstandards abzu prüfen. Theoretisch sollen diese Prüfungen sicherstellen, dass Lehrer langfristig die "richtigen" Unterrichtsstunden geben. Jedoch führte sie dazu, dass bald hohe Punktezahlen – nicht hohe Standards – als heilige Kuh gehandelt wurden. Eine geeignetere Lösung könnte darin bestehen, die Bedeutung der Tests herabzusetzen und sich auf komplexere Einschätzungsmethoden zu konzentrieren wie z. B. Gesamtleistung und -verhalten der Schüler im Klassenzimmer. Das mag nicht ausreichen, um weitere Betrügereien zu verhindern, würde es aber nach Einschätzung vieler Experten wesentlich schwerer machen, die Zahlen zu schönen (KANTROWITZ B. & MCGINN D. 2000). Nicht wenige plädieren zusätzlich dafür, die Leistungen der Schüler nicht nur anhand des Fachwissens zu beurteilen, sondern auch anhand ihrer sozialen Kompetenz. Geeignete, meßbare Indikatoren finden sich jedoch kaum (GOOD T. L. & NICHOLS S. L. 2001).

3.6.7 Organisationsstruktur und Führungsstil einer Schule

In einigen Publikationen wird der Organisations- und Führungsstil, der in einer Schule gepflegt wird, als wichtige Einflussgröße für die Differenzen im Bildungsverhalten genannt. Gemeinsam mit den guten Ergebnissen von katholischen Schulen, die wie öffentliche Schulen nicht im Überfluss über Ressourcen verfügen, dienen zahlreiche Beispiele von Schulen, die starken Wert auf Disziplin, ambitionierte Ziele, eine geordnete Umwelt, Drogenbekämpfung, Lehrerbeteiligung bei Entscheidungsfindungsprozessen und ähnliches legen, als Beweis für die Bedeutung dieses Faktors (vgl. ROTHSTEIN R., *The New York Times*, January 3, 2001 und SAMUEL C. C. 2000). Solche Ausprägungen an einer Schule können mitunter eine etwa

gleich große Bedeutung einnehmen wie die persönliche Einstellung des Schülers zur Schule, der familiäre Hintergrund oder der Einfluss durch die *peer group*. Von vielen werden sie als wichtiger erachtet als die rein materielle Ausstattung einer Schule. Eine besondere Rolle spielen hierbei die Direktoren einer Schule (BECKMAN W. F. 1993). Eine straff, aber offen und human geführte Schule könne beispielsweise zu einem besseren Verhalten der Schüler und zu höheren Leistungen führen (vgl. BOAZ D. 1991, 128ff). Der Grad der Eigenverantwortung einer Schule wirkt sich laut vereinzelter Analysen ebenfalls auf das Leistungsniveau der Schüler aus. Je mehr Druck durch Schulbehörden, Verwaltung und Gewerkschaften von außen auf die Schulen wirken und je weniger Eigenkontrolle sie über ihre Lehrpläne, Pädagogik, Disziplinmaßnahmen und das Personalmanagement (Einstellung und Entlassung von Lehrkräften) haben, desto unprofessioneller sind sie organisiert, desto geringer ist die Motivation der Schuldirektoren und Lehrkräfte und desto niedriger sind die Leistungen der Schüler (BOAZ D. 1991, 134) (vgl. auch Kap. 4.8).

Interessant werden diese Beobachtungen vor allem deshalb, weil *Dropouts* zu einem großen Teil¹³³ angeben, dass sie sich nicht für (ihre) Schule interessierten, sie sich von der Schule nicht motiviert fühlten, die Schule und der Unterricht ihnen fremd und fern vorkamen und sie mit dem Verlauf ihres Bildungsweges unzufrieden waren (vgl. EKSTROM R. B. et al. 1988, 116f). Auch zeigen Befragungen an New Yorker Schulen, dass Schulkinder sich umso mehr mit ihrer Schule identifizieren, je spezialisierter (und elitärer) sie ist. Anschließen müsste sich an dieser Stelle eine Aufzählung und Beurteilung pädagogischer Konzepte, die den Rückgang der *Dropout*-Zahlen in das Zentrum ihres Interesses stellen. Dies würde den Rahmen dieser ohnehin relativ breit gefassten Arbeit jedoch sprengen. Verwiesen sei daher auf die zahlreichen Publikationen, die sich mit neuen und alternativen Pädagogikkonzepten beschäftigen, sowie auf vereinzelte Abschnitte in Kapitel 4. Generell lässt sich festhalten, dass die in einer Schule angewandte Pädagogik durchaus einen bedeutenden Einfluss auf das Bildungsverhalten der Kinder und Jugendlichen haben kann, sie aber nicht alle Disparitäten kompensieren kann. Sie zählt zu den ganz wichtigen Einflussfaktoren auf das Bildungsverhalten, kann aber in den meisten Fällen nicht als Einzelkriterium für ein besonders gutes oder schlechtes Abschneiden der Schülerleistungen herangezogen werden. Ferner fällt es schwierig, ihre Bedeutung in Bezug auf räumliche und ethnische Bildungsdisparitäten einzuschätzen. Diese ist untrennbar verbunden mit dem Grad der Eigenverantwortung einer Schule. Der Großteil der öffentlichen Schulen in New York greift jedoch auf eine einheitliche Pädagogik zurück, zumindest innerhalb der einzelnen Schulformen und *tracks*.

Ähnlich gestaltet es sich mit disziplinarischen Maßnahmen, wie dem Tragen von Schuluniformen, das seit 1998 in einigen New Yorker *elemetary schools* und *junior high schools* zur Pflicht wurde (REMKE M. 1998). Diese Maßnahmen bewirken zwar in der Regel eine Abnahme von Gewalt und sozialen Konflikten zwischen den Schülern und führen statistisch zu erhöhten schulischen Leistungen. Ob sie direkten Einfluss auf die Leistungen der Schüler ausüben oder das Verhältnis zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen positiv beeinflussen ist jedoch nur schwer zu ermitteln. Ebenso ihr Beitrag zum Abbau von räumlichen und ethnischen Bildungsdisparitäten. Die häufigste im Zusammenhang mit Pädagogik und dem schlechten Abschneiden von Minderheitenkindern genannte Kritik lautet indes, dass das Curriculum der US-amerikanischen Schulen zu eurozentrisch ist und zahlreiche Minderheiten keinen Zugang zu den Lernmethoden und Unterrichtsinhalten finden (vgl. z. B. ASANTE M. K. 1988 und VIADERO D. 1990). In Kap. 4.13 wird deshalb auf

¹³³ In einer US-weiten Befragung aus dem Jahre 1982 gaben 33 Prozent der *Dropouts* wenig Gefallen an der Schule als Begründung für ihren Schulabbruch an (EKSTROM R. B. et al. 1988, 121).

bilingualen und multikulturellen Unterricht als pädagogische Reformmaßnahmen eingegangen, die diese Aspekte berücksichtigen.

3.7 Benachteiligungen im Hochschulwesen und auf dem Arbeitsmarkt

3.7.1 Hochschulzugang und Studiumschanzen

Es gibt einen wesentlichen Grund, der eine fundierte schulische Ausbildung in Informationsgesellschaften neben ideellen Aspekten unabdingbar macht: der Zugang zu einer Hochschule und zum Arbeitsmarkt. In der US-amerikanischen Bevölkerung ist ein klarer Trend zur post-sekundären Ausbildung erkennbar. Laut einer Umfrage von *Public Agenda* aus dem Jahre 2000 halten 87 Prozent der Bevölkerung einen Collegebesuch für ebenso grundlegend wie ein *high school diploma* und 77 Prozent der Befragten glauben, dass ein Collegeabschluss, der als Eintrittskarte in die besser bezahlte Berufswelt und in die Mittelschicht angesehen wird, heute notwendiger ist als vor zehn Jahren. Während 1993 die Mehrheit der Amerikaner die Zahl der Collegestudenten noch für zu groß hielt, meinten im Jahre 2000 75 Prozent der Befragten, die Studentenzahl könne niemals groß genug sein. 60 Prozent der befragten Eltern mit High-School-Kindern halten den Collegebesuch ihres Kindes für absolut notwendig, um einen guten Arbeitsplatz zu erhalten. Aufschlussreich sind auch die Meinungen der Minderheitengruppen, die an den Hochschulen unterrepräsentiert sind. Befragt nach dem wichtigsten Faktor für Erfolg gaben 67 Prozent der *Hispanics* und 45 Prozent der *African-Americans* den Besitz eines Hochschulabschlusses an – verglichen mit 35 Prozent in der Grundgesamtheit. Dies widerlegt die Ansicht, dass die niedrigen Zahlen von Minderheiten an amerikanischen Hochschulen aus einer geringen Wertschätzung eines Hochschulabschlusses resultieren. Im Gegenteil, während nur 20 Prozent der 18- bis 24jährigen *Hispanics* ein College besuchen, halten 65 Prozent der hispanischen Eltern eine Hochschulausbildung für unabdingbar, um in der heutigen Arbeitswelt erfolgreich sein zu können. Unter den Weißen liegt der Anteil der Eltern bei nur 32 Prozent, aber 37 Prozent aller Weißen besuchen ein College. Damit schließt sich die hispanische und schwarze Minderheit dem Trend anderer Minderheitengruppen an, wie z. B. Juden, Italienern und Asiaten, die in einer höheren Ausbildung den Weg zum persönlichen Erfolg sehen (WILGOREN J., *The New York Times*, May 4, 2000). Worin liegen also die Hauptgründe für den geringen Anteil an Hochschulabsolventen unter vielen Minderheitengruppen?

Eine Ursache ist zunächst in der Historie des Hochschulwesens zu finden. Bis Ende des Zweiten Weltkriegs besuchten nur wenige Minderheiten ein College oder eine Universität, denn diese waren in der Regel in privater Hand, kostenpflichtig und äußerst selektiv. Schwarze befanden sich so gut wie gar nicht in diesem System. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde das Hochschulwesen stark ausgebaut und für die breite Bevölkerung geöffnet, dennoch blieb die Zahl der Studenten aus Minderheitengruppen und deren Erfolgs- und Abschlussquoten auf niedrigem Niveau. Ursache hierfür sind organisatorische Gründe – zum Beispiel wurden in den 1960er Jahren häufig die leistungsschwächsten schwarzen High-School-Absolventen aufgenommen –, geringe Erfahrungswerte der Minderheiten mit einem Studium sowie finanzielle und berufsbezogene Hindernisse (vgl. STARR R. 1985, 168).

Die mitunter sehr hohen Studiengebühren US-amerikanischer Hochschulen, die sowohl bei öffentlichen als auch privaten Einrichtungen seit mehreren Jahren kontinuierlich angestiegen

sind, stellen für viele US-Bürger eine finanzielle wie psychische Hürde und Belastung dar.¹³⁴ Wenngleich die Vorteile eines Hochschulbesuchs überwiegen und der Hochschulabschluss sich in den meisten Fällen auch monetär auszahlt, stehen die Eltern und Studenten vor großen finanziellen Herausforderungen. Dies spiegelt sich beispielsweise in einer Meinungsumfrage von *Public Agenda* im Jahre 2000 wider, bei der 69 Prozent der US-Amerikaner angaben, sich Sorgen um die Finanzierung eines Collegebesuchs zu machen und 61 Prozent eingestanden, nicht früh genug für die Finanzierung des Studiums gesorgt zu haben (WILGOREN J., *The New York Times*, May 4, 2000). Zudem gaben 71 Prozent der Befragten an, dass sich die Finanzierung eines Studiums in den letzten zehn Jahren erschwert habe. Die Gefahr, dass qualifizierte Schüler aus Geldgründen keine Hochschule besuchen können, sehen zwar 47 Prozent der US-Bürger, sie wird jedoch insgesamt als relativ gering eingeschätzt. Allgemein überwiegt die Ansicht, dass sich stets ein Weg finden wird, wenn der Wunsch nach einem Studium besteht (WILGOREN J., *The New York Times*, May 4, 2000). Dies ist jedoch nicht der Fall, vor allem nicht unter Minderheitengruppen. So wird beispielsweise der Rückgang der Übergangsraten schwarzer High-School-Absolventen auf ein College von 48 Prozent im Jahre 1977 (USA-weit) auf 38 Prozent im Jahre 1988 primär mit der Beschneidung finanzieller Hilfen und steigender Studienkosten erklärt (TAYLOR R. 1995, 19) – neben einer fehlenden sichtbaren Korrelation zwischen Studium und sozialer Mobilität (s. u.). Selbst wenn Minderheiten sich für den Besuch einer Hochschule entschlossen haben, bedeutet das nicht, dass sie ihr Studium auch abschließen werden. Im Durchschnitt absolvieren schwarze Studenten nur halb so häufig ihr begonnenes Studium wie weiße Studenten, wofür abermals finanzielle Gründe aufgeführt werden. Viele Studenten kommen während ihres Studiums in finanzielle Schwierigkeiten und brechen ihr Studium ab (TAYLOR R. 1995, 19). Aspekte der Finanzierung dürften auch der Grund dafür sein, dass *African Americans* und *Hispanics* in Colleges mit einem zweijährigen Studienprogramm über- und in Colleges mit vierjährigen Studienprogrammen unterrepräsentiert sind (STAFFORD W. W. 1985, 42).

Bereits 1977 wurde eine Studie publiziert, die der Frage nachging, welche Faktoren die Übergangsraten hispanischer US-Bürger von einer High School auf ein College beeinflussen (OVANDO C. 1977). Neben dem Freundeskreis einer Person und dem Wunsch der Eltern konnte der eigene sozioökonomische Status als entscheidende Einflussgröße isoliert werden, der sich in mehrfacher Hinsicht auf die Absicht, ein College zu besuchen, auswirkt. Zum einen deutet ein hoher sozioökonomischer Status auf einen familiären Hintergrund hin, in dem ein Hochschulbesuch gängig oder erwünscht ist, zum anderen wird der gesellschaftliche Status mittels einer hohen Ausbildung zu erhalten oder zu steigern versucht, schließlich aber ist die Finanzierung eines Studiums für Personen aus einkommensstärkeren Familien einfacher zu bewerkstelligen. So gaben *Hispanics* in der erwähnten Untersuchung finanzielle Schwierigkeiten mit großer Mehrheit als Hauptgrund an, weshalb sie kein Studium aufnehmen (OVANDO C. 1977, 46ff). Bis heute stellt die Finanzierung des Studiums die größte Herausforderung dar. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts mussten zwei Drittel aller US-amerikanischen Studenten Geld leihen bzw. einen Kredit aufnehmen, um ihr Collegestudium zu finanzieren. Vier Zehntel haben zum Zeitpunkt des Übergangs von der Hochschule zum Arbeitsmarkt große Schwierigkeiten mit den Rückzahlungen. Die Zahl der Überschuldungsfälle ist angestiegen, und die Zahl der Kreditaufnahmen hat sich im Zeitraum von 1992 bis 2000 verdoppelt – im Jahr 2000 belief sich der durchschnittliche Schuldenberg

¹³⁴ Die jährlichen Studiengebühren an den renommiertesten Universitäten der USA betragen rund 25.000 US-Dollar. Staatliche Hochschulen bewegen sich meist in einem Rahmen von 6.000 bis 10.000 US-Dollar pro Jahr. Darin noch nicht enthalten sind die Lebenshaltungskosten. Eine zwei- bis dreijährige Hochschulausbildung ist leicht mit Kosten in Höhe von ca. 25.000 bis 100.000 US-Dollar verbunden (vgl. GUTHRIE J. W. & SANDERS T., *The New York Times*, January 7, 2001). Ein achtjähriges Studium an einer sehr renommierten Universität kann sogar Kosten von insgesamt 500.000 US-Dollar verursachen.

pro Collegeabsolvent auf 17.000 US-Dollar (SCHEMO D. J., *The New York Times*, March 8, 2002). Seit 1990 stiegen die Studiengebühren eines vierjährigen Studienprogramms an einer öffentlichen Hochschule inflationsbereinigt um 40 Prozent an. Das gleiche Angebot einer privaten Einrichtung wurde im gleichen Zeitraum um 33 Prozent teurer, während das Durchschnittseinkommen der US-amerikanischen Haushalte sich nur um 12 Prozent erhöhte. Betrachtet man den Zeitraum seit 1980, haben sich die Studiengebühren an US-amerikanischen Hochschulen sogar um mehr als 100 Prozent erhöht, während das Durchschnittseinkommen nur um 27 Prozent anstieg (SCHEMO D. J., *The New York Times*, October 24, 2001). Auch zwischen 2000 und 2001 stiegen die Studiengebühren nochmals schneller an als die Inflation. Die Gebühren für ein öffentliches College mit einem Vierjahresprogramm erhöhten sich binnen eines Jahres um 7,7 Prozent auf durchschnittlich 3.754 US-Dollar pro Jahr, an privaten Einrichtungen um 5,5 Prozent auf durchschnittlich 17.123 US-Dollar pro Jahr. Nur eine kleine Zahl von Hochschulen hat ihre Kosten gesenkt, und innerhalb der gesamten USA gibt es nur vier Einrichtungen, die vollkommen gebührenfrei sind (SIWOLOP S., *The New York Times*, December 16, 2001). Diese Kostenerhöhungen, teilweise bedingt durch sinkende Steueraufkommen, sowie die limitierte Anzahl von Stipendien verhindern, dass sich Personen aus ärmeren Schichten und damit große Zahlen von Minderheitenpersonen für ein Studium einschreiben. Zwar zahlt sich ein Studium im allgemeinen finanziell aus, denn laut Censusedaten betrug 1999 das Jahreseinkommen eines Arbeitnehmers mit Collegeabschluss in den USA durchschnittlich 48.517 US-Dollar, während das eines High-School-Absolventen sich nur auf 26.099 US-Dollar belief. Das besagt jedoch zugleich, dass Familien, die nur über das Einkommen eines High-School-Absolventen verfügen, große Anstrengungen unternehmen müssen, um ein Studium finanzieren zu können. Neben einem Stipendium und dem Jobben während des Studiums bleibt meist nur die Kreditaufnahme des Jugendlichen selbst oder seiner Familie übrig. Je geringer das Einkommen ist, desto stärker wird aber eine solche finanzielle Belastung zu vermeiden versucht. Zu unsicher ist die Antwort auf die Frage, ob die Familie oder der spätere Akademiker den Kredit vollständig abbezahlen kann und ob der Hochschulabschluss sich eines Tages in finanzieller Hinsicht tatsächlich auszahlen wird (vgl. SCHEMO D. J., *The New York Times*, October 24, 2001). Die hohen Investitionskosten und die für einige Minderheitengruppen schwierigen Zugänge zum Arbeitsmarkt bleiben ausschlaggebende Kriterien dafür, sich gegen die Aufnahme eines Studiums zu entscheiden. Vielen High-School-Abgängern aus Minderheitenfamilien fehlt es an Zukunftsperspektiven und Identifizierungsmöglichkeiten mit dem Studium. In der Regel kommen Studenten deshalb aus ökonomisch besser gestellten Haushalten und aus Familien mit Collegeabschlüssen. Selbst sie müssen häufig mit viel Aufwand nach finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten suchen. Immer früher setzt deshalb die Planung der Studiumsfinanzierung für das eigene Kind ein (SIWOLOP S., *The New York Times*, December 16, 2001). Die Chance, dass das Studium zu einer Brücke wird, die Jugendliche aus sozioökonomisch schwachen Familien und Minderheitengruppen in die Mittelschicht führt, wird kontinuierlich geschmälert. Einzig Stipendien (*grants, loans*) können gelegentlich zu einer leichten Entspannung der finanziellen Engpässe für Studierende führen. Viele Minderheitenschüler ziehen ein (umfassendes) Studium erst gar nicht in Betracht.

In der Erhebung aus dem Jahre 2001 wird ersichtlich, dass die Minderheitengruppen *African Americans* und *Hispanics* durchweg geringere Ausbildungsniveaus anvisieren als weiße oder asiatische Schüler (Tab. 15). Zwar streben bis auf wenige Ausnahmen alle den Besuch einer Hochschule an, aber der Anteil, der bis zum Abschluss eines *Bachelor* oder *Master's degree* auf einer Hochschule bleiben möchte, ist unter afro-amerikanischen und hispanischen Jugendlichen deutlich geringer. Es ist anzunehmen, dass viele Jugendliche dieser Minderheiten den Besuch einer Hochschule bis zum Abschluss eines höherwertigen

Studiengrades nicht in Betracht ziehen, weil sie es sich nicht zutrauen, nicht leisten können oder aber nicht dazu angeregt werden. Gerade für New York wäre es jedoch wichtig, einen Hochschulmarkt zu besitzen, der möglichst alle Bevölkerungsgruppen anspricht – schließlich möchten etwa ein Drittel der New Yorker Schüler in New York studieren und über die Hälfte dort arbeiten (Tab. 16 und Tab. 19). Hierbei fallen die Zahlen für die Minderheitengruppen höher aus als bei *Whites*, was darauf zurück zu führen ist, dass sich Minderheiten seltener eine Mobilität für ein Studium leisten können und diese sich auch seltener lohnen würde, da sie größtenteils Hochschulen besuchen würden bzw. aus finanziellen Gründen besuchen müssten, deren Qualität sich nur unmerklich von den Hochschulen in New York unterscheiden. Der sehr niedrige Anteil an weißen Schülern, der in New York studieren möchte, ist hingegen dadurch zu erklären, dass es sich in der Erhebung fast ausschließlich um weiße Schüler einer *specialized high school* handelt, die die renommiertesten Universitäten der USA als Studienort im Auge haben, und diese liegen nicht in New York selbst.

<i>How far do you intend to continue your schooling?</i>						
(in Prozent)	<i>finish before high school graduation</i>	<i>graduate from high school</i>	<i>some college</i>	<i>bachelor</i>	<i>master's degree or more</i>	<i>don't know / keine Angabe</i>
<i>Whites</i>	-	-	-	13,0	80,4	6,5
<i>Asian Americans</i>	-	-	3,7	13,0	72,2	11,1
<i>African Americans</i>	-	10,8	13,5	5,4	56,8	13,5
<i>Hispanics</i>	-	4,2	25,0	6,3	45,8	18,8
<i>All others</i>	-	-	4,8	14,3	71,4	9,6

Tab. 15: Angestrebtes Ausbildungsniveau von Schülern einer vocational und einer specialized High School in der Bronx, nach ethnischen Gruppen (2001; eigene Daten und Berechnungen)

<i>If you intend to study, where would you like to do so?</i>					
(in Prozent)	<i>here in New York City</i>	<i>other city in New York State</i>	<i>other state in the U.S.</i>	<i>abroad</i>	<i>don't know</i>
<i>Whites</i>	6,5	8,7	60,9	15,2	13,0
<i>Asian Americans</i>	31,5	13,0	31,5	5,6	20,4
<i>African Americans</i>	29,7	13,5	37,8	2,7	16,2
<i>Hispanics</i>	35,4	14,6	31,3	2,1	16,7
<i>All others</i>	38,1	9,5	28,6	9,5	14,3

Tab. 16: Erwünschter Studienort von Schülern einer vocational und einer specialized High School in der Bronx, nach ethnischen Gruppen (2001; eigene Daten und Berechnungen)

Aber selbst wenn eine immer größere Zahl an Minderheitenschülern einen High-School-Abschluss vorweisen könnte, wäre der Weg in die Hochschulen nicht gleich geebnet. Sobald

die Konkurrenz am Hochschulmarkt aufgrund eines Überangebotes an guten Bewerbern zu groß wird, werden überdurchschnittlich gute Noten und das Absolvieren akademischer Kurse in der High School ausschlaggebend für die Aufnahme auf ein College. Ferner entscheidet schon heute zunehmend das persönliche Profil eines Kandidaten über seine Aufnahme. Hierzu gehören beispielsweise soziales Engagement, sportliche Leistungen, persönliches Durchhaltevermögen sowie das Meistern von und der Umgang mit schweren Erkrankungen oder familiären Belastungen (STEINBERG J., *The New York Times*, April 3, 2000). Schüler aus angesehenen und engagierten Schulen haben hier einen entscheidenden Vorteil. Zu berücksichtigen ist auch die Kritik von Collegeprofessoren, die beklagen, dass sich die Fähigkeiten und Inhalte, die in den High Schools vermittelt werden, zu sehr von denen unterscheiden, die in den Colleges abverlangt und benötigt werden. Die jungen Collegestudenten seien schlecht vorbereitet und könnten selbst die Einführungskurse nicht ohne eine Vermittlung von Grundkenntnissen aufnehmen. Laut Meinung der Professoren sind rund ein Drittel der Studienanfänger für das Studium nicht genügend vorbereitet, weshalb von einer "Learning Gap" gesprochen wird, in der die größte Problematik der höheren Ausbildung gesehen wird. Die Gründe für die abnehmende Qualität der Studenten sind vielfältig. Zum einen gehen immer mehr Jugendliche auf eine höhere Schule, deren Schulnoten nicht zu den besten gehörten oder die zu Beginn der High School nicht an einen Collegebesuch dachten. Zum anderen seien die Mindeststandards zur Erlangung eines High-School-Abschlusses zu niedrig, um die Grundanforderungen an den Colleges zu erfüllen. Auch die mitunter mangelnde Qualifikation der Lehrkräfte trage dazu bei, dass nicht in jedem High-School-Kurs die notwendigen Kenntnisse vermittelt werden – selbst wenn es sich dabei um einen auf eine akademische Laufbahn vorbereitenden Kurs handelt. Wenngleich die Hochschulen eine Mitschuld an der derzeitigen Situation tragen, da sie zu viele unqualifizierte Bewerber aufnehmen, macht den Hochschulen die große Zahl schlechter High Schools besonders zu schaffen (ARENSON K. W., *The New York Times*, April 9, 2000). Bei der Auswahl der Studenten achten Colleges daher zunehmend auf die Art der Kurse, die ein High-School-Schüler in der Sekundarstufe besucht hat. Einige Hochschulen, wie z. B. die City University of New York (CUNY), verweigern neuerdings die Aufnahme in ein vierjähriges Collegeprogramm, das zum Abschluss eines *Bachelor degrees* führen würde, wenn bestimmte Einstufungstests nicht bestanden werden (ARENSON K. W., *The New York Times*, April 9, 2000). Wiederum leiden darunter arme und Minderheitengruppen am meisten. Sie werden in ihren Schulen nur mäßig auf ein Studium vorbereitet und haben später geringere Chancen, zum Studium aufgenommen zu werden oder dieses vollständig zu absolvieren. Problematisch bleibt diesbezüglich, dass die Mehrheit der Lehrer nicht weiß, was sie unterrichten muss, um ihre Schüler auf den Besuch einer höheren Schule entsprechend vorzubereiten. Vereinzelt bestehen Programme, die die Forderungen der Collegeprofessoren und die Lehrpläne der High Schools aufeinander abstimmen. Das ist jedoch sehr zeitintensiv und mit einem großen Koordinationsaufwand verbunden. Letztlich bleibt es meist Aufgabe der Eltern und Lehrer darauf hinzuwirken, Schulkinder für den Besuch eines Colleges und das Absolvieren entsprechender High-School-Kurse zu motivieren und sie in ihren Zukunftsplanungen zu unterstützen (ARENSON K. W., *The New York Times*, April 9, 2000). Dazu zählt auch, die Angst vor einem Studium zu nehmen, womit nicht nur akademische und finanzielle Probleme gemeint sind. Abschreckend kann für viele Minderheiten wirken, dass es an Hochschulen zu Isolationserscheinungen kommt. Sie haben meist größere Schwierigkeiten, neue Freunde zu finden oder alte Bekanntenkreise aufrecht zu erhalten als ihre Kommilitonen dominanter Gruppen. Ferner fehlt häufig eine gezielte Betreuung und Motivation durch Universitätsmitglieder. Dadurch kann das Bild entstehen, dass Studieren anonym ist, keinen Spaß macht und nur etwas für "die anderen" ist. Die Aufnahme eines Studiums kann in ein negatives Licht rücken und abschreckend wirken (vgl. ARNOLD K. D. 1995).

3.7.2 Arbeitsmarktsituation und Arbeitsmarktchancen

Auf dem US-amerikanischen Arbeitsmarkt wurden klare Signale gesetzt, dass ohne eine fundierte schulische Grundausbildung (d. h. ohne ein *high school diploma*) kaum noch Jobs und Arbeitsplätze zu bekommen sind. Die Mehrzahl der Arbeitgeber in den USA gibt an, stark auf die Noten, die gewählten Unterrichtskurse, die Anwesenheitsrate und die Teilnahme an extracurricularen Aktivitäten zu achten. Sie stellen für die Personalmanager ein Beurteilungskriterium für das Profil und das Leistungsniveau eines Bewerbers dar und lassen Fehltag und Kosten für Weiterbildungsmaßnahmen abschätzen. Um die Jugendlichen anzuspornen, sich in der Schule anzustrengen, wurden Kampagnen wie "*Making Academics Count*" gestartet, die von über 10.000 Firmen und der größten Lehrgewerkschaft der USA, *The American Federation of Teachers*, unterstützt und getragen wird. Durch Anzeigen und Broschüren wollen sie erreichen, den Schülern klar zu machen, dass ihre schulischen Leistungen ihre Zukunft bestimmen werden. Zugleich ergab eine von *Public Agenda* durchgeführte Befragung aus dem Jahre 1999, dass sich 84 Prozent der US-amerikanischen Schüler in der Schule mehr anstrengen würden, wenn sie wüssten, dass ihre Zeugnisse bei Bewerbungen berücksichtigt würden (BILLUPS A. 1999).

Doch das Bild, das viele amerikanische Jugendliche, insbesondere Kinder aus unteren sozialen Schichten und Minderheitenfamilien, vom Arbeitsmarkt durch ihre Erfahrungen mit ihren Eltern, Verwandten und ihrer Nachbarschaft vermittelt bekommen, ist häufig ein anderes (vgl. OGBU J. U. 1978, 4). Zwar erkennen fast alle Schulkinder, dass in der US-amerikanischen Gesellschaft ein Zusammenhang zwischen Bildung und sozioökonomischem Status besteht, sie nehmen dieses Prinzip deshalb aber nicht automatisch für sich selbst in Anspruch. Die subjektive Wahrnehmung ihrer unmittelbaren Umwelt ist für sie ausschlaggebend. Insbesondere Schüler der Ethnien *African Americans* und *Hispanics* klagen über fehlende Perspektiven auf dem New Yorker Arbeitsmarkt (STEVENSON R. B. & ELLSWORTH J. 1993, 263).¹³⁵ *African Americans* und *Hispanics* verlassen die Schule häufiger ohne Abschluss und werden häufiger arbeitslos als *White* oder *Asian Americans*. Offensichtlich haben vor allem Schwarze große Schwierigkeiten, einen Zugang zum Arbeitsmarkt zu finden, wohingegen die Netzwerke der asiatischen Bevölkerungsgruppen selbst vielen *Dropouts* zu einem Arbeitsplatz zu verhelfen scheinen (Tab. 17).

New York City	<i>Whites</i>	<i>Asian Americans</i>	<i>African Americans</i>	<i>Hispanics</i>	Gesamt
"Arbeitslose Dropouts"	31,0 %	23,0 %	44,4 %	33,9 %	36,8 %

Tab. 17: Anteil der 16- bis 19jährigen in New York City, die 1990 arbeitslos waren, keinen High-School-Abschluss besaßen und keine Schule besuchten ("arbeitslose Dropouts"), nach ethnischen Gruppen (GEOLYTICS 1996-1998; eigene Berechnungen)

Nachweislich machen Jugendliche ihr Engagement in der Schule u. a. davon abhängig, ob sich die Ausbildung später auf dem Arbeitsmarkt auszahlen wird (vgl. SHAVIT Y. & MÜLLER W. 1998). Doch im sozialen Umfeld vieler Minderheitengruppen fehlen Personen mit gut

¹³⁵ Die Arbeitslosenrate unterliegt in New York relativ hohen Schwankungen. Sie befand sich im September 1992 mit 11,6 Prozent auf einem Negativhoch, fiel bis Juli 2001 aber auf 5 Prozent herab und betrug gegen Ende des Jahres 2001 6,9 Prozent. Hinsichtlich der Branchen können nur wenige eindeutige Aussagen gemacht werden. Hohe Verluste, teilweise ausgelöst oder verstärkt durch die Ereignisse des 11. September, mussten in der zweiten Hälfte des Jahres 2001 zumindest im Finanz- und Versicherungswesen sowie in der Tourismus- und Medienbranche hingenommen werden (WYATT E., *The New York Times*, December 21, 2001).

bezahlten oder angesehenen Jobs, die als Vorbilder dienen könnten.¹³⁶ Sie rechnen sich daher selbst keine großen Chancen auf einen guten Arbeitsplatz aus, wenn sie sich nicht gar marginalisiert oder diskriminiert fühlen (vgl. auch Kap. 3.4.3, 3.4.5 und 3.4.6). Auf der einen Seite sehen sie und ihre Eltern Bildung als Möglichkeit für ökonomische Absicherung und soziale Mobilität an, zur selben Zeit erkennen sie aber, dass ihre Chancen, auf dem Arbeitsmarkt einen gut bezahlten und sicheren Arbeitsplatz zu erhalten, auch mit einer gehobeneren Ausbildung nicht immer gut sind.

Das hängt mit vielen Faktoren zusammen, z. B. mit der Nischenbildung von ethnischen Gruppen auf dem Arbeitsmarkt, die dann für andere Gruppen unzugänglich bleiben (*job ceiling*),¹³⁷ oder der Benachteiligung von Minderheitengruppen beim Wettbewerb um Arbeitsplätze (de facto Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt). "Biases around race, gender and ethnicity, among other things, further divide the labour market, leaving some segments – most notably young African American men – with disastrously few prospects for employment", schildert Cindi KATZ (1994, 105) die Situation in New York City.¹³⁸ In anderen Fällen existiert eine Kanalisierung von ethnischen Minderheitengruppen in bestimmte Berufssparten, z. B. durch die (einseitige) Unterstützung von Minderheiten im öffentlichen Dienst.¹³⁹ Ausführlich schildert Roger WALDINGER (1996) diese Zusammenhänge anhand der *African Americans* und Immigranten im postindustriellen New York. Grob gesprochen konzentrieren sich die *African Americans* auf Arbeitsplätze im öffentlichen Dienst, während *Hispanics* vor allem in einfachen Dienstleistungs- und Produktionstätigkeiten zu finden sind. Asiaten wiederum besitzen häufig kleine eigenständige Unternehmen, in denen fast ausschließlich Angehörige ihrer eigenen ethnischen Gruppe beschäftigt sind. Sie alle versuchen, die Tore zu ihrem jeweiligen Wirtschaftssegment geschlossen zu halten, so dass der Gewinn eines Sektors in einer ethnischen Gruppe zum Zugangshindernis für eine andere Gruppe wird. Es entstehen *closed labor markets* – in sich geschlossene Arbeitsmärkte (vgl. auch LOGAN J. R. 2000, 169).¹⁴⁰

In den 1980er Jahren machte Walter STAFFORD mit seinen Publikationen darauf aufmerksam, dass der New Yorker Arbeitsmarkt in vielen Bereichen für Minderheiten geschlossen ist. Schwarze, *Hispanics* sowie Frauen konzentrierten sich auf wenige Branchen in der Stadt und waren ansonsten stark unterrepräsentiert. 1982 waren 68 Prozent der Schwarzen in nur 20 von 212 definierten Branchen des New Yorker Arbeitsmarkts vertreten, v. a. im Gesundheits- und Sozialwesen, im öffentlichen Dienst und im Banken-, Versicherungs- und Telefongewerbe. Schwarze Frauen ballten sich gar zu 50 Prozent auf nur fünf Branchen. 56 Prozent der *Hispanics* konzentrierten sich ebenfalls auf nur 20 Branchen, die allerdings nicht mit denen der Schwarzen identisch waren. Hier dominierten Beschäftigungen im Hotelwesen und Konsumbereich. Eine gemessen an der

¹³⁶ Vorbilder aus der eigenen ethnischen Gruppe und dem persönlichen Umfeld eines Jugendlichen haben eine besonders positive Wirkung auf sein Bildungsverhalten und seine Selbstachtung (YANCEY A. K. et al. 2002).

¹³⁷ Zum Verständnis von Segregationen auf dem Arbeitsmarkt sei auch auf die Analysen von Forschungsprojekten und Publikationen aus dem Bereich der *gender studies* verwiesen (z. B. HANSON S. & PRATT G. 1991).

¹³⁸ Ähnliche Mechanismen wurden auch auf europäischen und deutschen Arbeitsmärkten nachgewiesen, so z. B. eine Diskriminierung türkischer Arbeitnehmer in Deutschland (GOLDBERG A. et al. 1995).

¹³⁹ Im öffentlichen Dienst zahlreicher Kommunen gibt es z. B. neben vielen weißen Angestellten vor allem schwarze Arbeitskräfte, jedoch nur wenige *Hispanics* – so auch in New York (STAFFORD W. W. 1989, 64).

¹⁴⁰ Sehr anschaulich wird im Roman "Boomtown Blues" von Thomas KELLY (1998) anhand der New Yorker Baubranche geschildert, wie ethnische Gruppen einzelne Berufsbranchen besetzen und zu ethnischen Nischen werden lassen. Allerdings können diese Nischen im Laufe der Zeit von unterschiedlichen Ethnien besetzt werden.

Bevölkerungsstruktur New Yorks annähernd ausgewogene ethnische Durchmischung besaßen nur Banken (bzw. das Bankenwesen), Kaufhäuser (bzw. der Einzelhandel), Krankenhäuser (bzw. das Gesundheitswesen) und Telefonfirmen, mit Einschränkungen auch Hotels und die Bekleidungsindustrie, wo die Anteile zwischen Weißen und *Hispanics* ausgeglichener erschienen. In diesen wie in allen anderen der 212 Branchen war jedoch nur ein Bruchteil der Beschäftigten aus Minderheitengruppen in Führungspositionen anzutreffen. Und durchgehend befanden sich Minderheiten in den unteren Gehaltsgruppen (STAFFORD W. W. 1985, ix).

Zum einen hängt die schlechte Arbeitsmarktsituation für Minderheiten also mit Faktoren wie Diskriminierung, Netzwerkbildung u. ä. zusammen. Zum anderen hat sich die Struktur des Arbeitsmarktes stark verändert. Seit Ende des Zweiten Weltkriegs und verstärkt in den 1970er und 1980er Jahren entstanden in New York viele neue Arbeitsplätze im mittleren und höheren Dienstleistungsbereich, während die Zahl der Arbeitsplätze im sekundären Sektor sank.¹⁴¹ Zur selben Zeit stieg die Zahl der (weißen) Hochschulabsolventen stark an. Folglich fielen viele Arbeitsplätze von Minderheiten weg, während sie die neuen aufgrund ihres niedrigen Ausbildungsniveaus nicht besetzen konnten (*mismatch theory*) (vgl. BOOKBINDER B. 1989, 121; CASTELLS M. 1989, 207). Darüber hinaus nahmen wegen des Überschusses an qualifizierten Hochschulabsolventen eine große Zahl von gut ausgebildeten (weißen) Arbeitnehmern Jobs an, die nicht zwingend ein so hohes Ausbildungsniveau erfordert hätten. Auch Saskia SASSEN (1998; 2000) beschreibt, wie in den letzten zwei Jahrzehnten eine informations- und wissensintensive Dienstleistungsindustrie entstand, die einen disproportionalen Anteil an Hochschulabsolventen absorbiert, aber auf der anderen Seite nur Arbeitsplätze im anderen Extrem schuf. Es existieren zwei Beschäftigungsfelder an entgegengesetzten Enden des Verdienstspektrums und mit sehr unterschiedlichen Qualifikationsanforderungen. Sie haben maßgeblich zur Entwicklung New Yorks als *Dual City*, einer räumlich und sozioökonomisch zweigeteilten Stadt, beigetragen (CASTELLS M. 1989, 207ff; 1991, 210). Der Bedarf an Arbeitnehmern in New York ist nach wie vor hoch, aber das Angebot und die Nachfrage passen nicht (mehr) zusammen. Minderheiten, vor allem Schwarzen und *Hispanics*, in geringerem Umfang auch niedrigqualifizierten Einwanderern, bleibt daher der Eintritt in die Arbeitswelt oftmals verwehrt. Selbst wenn sie eine gute Ausbildung besitzen, müssen sie häufig erfahren, dass sie dadurch nicht automatisch einen anspruchsvollen und gut bezahlten Arbeitsplatz erhalten. Trotz einer steigenden Zahl von Collegeabsolventen sind sie überdies nur selten in der Führungsebene eines Unternehmens oder einer Organisation zu finden, und ihre Beschäftigtenanteile in der freien Wirtschaft weisen eine starke Unterrepräsentation auf. Bereits 1980 waren 80 Prozent der Arbeitsplätze in New York im privaten Sektor zu finden. Minderheiten sind hingegen vor allem im öffentlichen Dienst tätig oder arbeiten in großen Unternehmungen, die aufgrund ihrer geringen Zahl an Führungspositionen, ihrer hierarchisch-bürokratischen Strukturen und der Vernachlässigung des Staates in seiner Überwachungsfunktion von *affirmative-action*-Programmen nur wenige Aufstiegsmöglichkeiten zulassen. In kleinen Firmen, in denen die Chancen für einen beruflichen Aufstieg weitaus höher liegen, sind sie selten angestellt. Im öffentlichen Sektor, wo die *affirmative-action*-Programme stärker kontrolliert werden, sind sie hingegen überrepräsentiert. Allerdings führten die Finanzkrise Mitte der 1970er Jahre sowie die Strukturreformen der 1990er Jahre zur Streichung zahlreicher Stellen im öffentlichen Dienst und zum Abbau öffentlich subventionierter Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen. Damit

¹⁴¹ Der Rückgang der Industrie in New York wird u. a. darauf zurück geführt, dass die schwarzen Arbeiter unter dem Einfluss der Bürgerrechtsbewegung nicht mehr gewillt waren unter schlechten Arbeitsbedingungen und für niedrige Löhne zu arbeiten. Zahlreiche Firmen sind daraufhin in Gebiete mit "gefügigeren" und "willigeren" Arbeitnehmern abgewandert. Die restlichen Industriearbeitsplätze, wie auch große Teile der heutigen Schattenwirtschaft, wurden mit neuen Immigranten besetzt, v. a. hispanischen und asiatischen Einwanderern (vgl. GLAZER N. 1991, 239).

brach für Minderheiten, die von Arbeitslosigkeit, Ausgrenzung und Diskriminierung stärker betroffen sind, eine Einstiegsmöglichkeit und die Verbindung zur Arbeitswelt weg.¹⁴² Nicht zuletzt haben viele Minderheiten schlechtere Chancen auf dem Arbeitsmarkt, weil ihnen eine Anbindung an Gewerkschaften fehlt (vgl. STAFFORD W. W. 1985, viii ff und 28 ff; SLOAN J. Jr. 1992, 1). So sind die genannten Gründe auch dafür verantwortlich, dass sich die Einkommens- und Beschäftigungsunterschiede zwischen schwarzen und weißen jungen Arbeitnehmern nach einer Annäherungsphase in den 1960er Jahren im Zeitraum von 1976 bis 1989 abermals vergrößerten und sich die Kluft zwischen Arm und Reich entlang ethnischer Linien weitete (vgl. BOUND J. & FREEMAN R. B. 1992 und SASSEN S. 1998, 24).

1941 wurde unter Präsident Roosevelt das bereits erwähnte *affirmative-action*-Programm der US-Regierung zur Gleichbehandlung und Verbesserung der Chancengleichheit aller Bürger des Landes ins Leben gerufen. Explizite Maßnahmen folgten mit den Antidiskriminierungsgesetzen der 1960er Jahre und den Ausweitungen der *affirmative-action*-Vorschriften in den 1970er Jahren. Diskriminierung wurde endgültig für illegal erklärt und unter Strafe gestellt. Dennoch sind die Unterschiede zwischen Minderheiten- und dominanten Gruppen (sowie zwischen Männern und Frauen) klar erkennbar. So verdiente eine US-amerikanische Frau im Jahre 1989 nur 66 Prozent und ein *African American* nur 56 Prozent des Lohnes eines weißen Mannes. Neben unterschiedlichen Ausbildungsniveaus und Berufsstrukturen wird deshalb von der Existenz einer de facto Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt ausgegangen (vgl. HOFFMAN E. P. 1991, 1f). Für viele Minderheiten besteht zwar eine größere Chance für aufwärts gerichtete soziale Mobilität als früher, die Differenzen zwischen marginalisierten und dominanten Gruppen wurden jedoch nicht ausgelöscht. Unter Minderheiten kommt es weitaus seltener und in geringerem Umfang zu einer aufwärts gerichteten sozialen Mobilität als unter der weißen (männlichen) Bevölkerung. Vor allem findet noch immer eine Auswahl nach ethnischen Kriterien statt: "Groups compete for space, for employment, and for position, and ethnicity is an important collective tool in this competition" (LOGAN J. R. 2000, 168).¹⁴³

Der ungleichmäßige Grad an schulischer Motivation unter den ethnischen Gruppen durch eine unterschiedliche Perzeption des Arbeitsmarktes und eine unterschiedliche Erwartung bezüglich ökonomischer und beruflicher Verbesserungen durch eine fundierte Schulbildung wurde bereits 1978 von OGBU geschildert (vgl. auch Kap. 3.4.5). OGBU und verschiedene andere Autoren (z. B. BOOKBINDER B. 1989, 119 ff) heben vor allem die Diskriminierung von nicht-europäischen Immigranten und marginalisierten Minderheiten auf dem Arbeitsmarkt hervor; sie bestehe noch immer: "[R]acial and ethnic prejudice and discrimination continue to be directed against the children of non-European immigrants. This is also the case for native-born minority groups with whom they often are identified and with whom they are linked in the minds of employers" (DEWIND J. 1997, 134). Von neuen

¹⁴² Die desolante Arbeitsmarktlage dieser Zeit ist eng mit der damaligen Finanzkrise New Yorks verbunden. Die schwache wirtschaftliche Lage und eine kontinuierliche Abwanderung der Mittelschicht in den suburbanen Raum und den Südwesten der USA, bei einer gleichzeitigen starken Zuwanderung von armen Bevölkerungsgruppen, v. a. Schwarzen und Puertoricanern, ließen die Stadtkasse New Yorks stark schrumpfen. Die Stadt sah sich gezwungen Steuererhöhungen durchzuführen und Kredite aufzunehmen. Dies hatte jedoch einen weiteren Wegzug von Firmen aus New York zur Folge, so dass sich die Wirtschafts- und Arbeitsmarktlage zusätzlich verschlechterte. Mitte 1975 stand die Stadt kurz vor dem Bankrott, was einen Arbeitsplätzeabbau im öffentlichen Dienst von rund 60.000 Stellen mit sich brachte. Erst ein Sonderkredit aus Washington D. C., eine straffe Finanzkontrolle und eine Erholung der Wirtschaft brachten eine Entspannung in die Finanz- und Arbeitsmarktlage der Stadt (vgl. HOFMEISTER B. 1995 und KRUSE-ETZBACH D. 1999/2000, 44).

¹⁴³ Für eine intensive Auseinandersetzung mit (räumlichen) Disparitäten auf dem Arbeitsmarkt vgl. auch FASSMANN & MEUSBURGER (1997).

Immigranten unterer sozialer Schichten wird mitunter berichtet, dass sie von ihren neuen Arbeitgebern regelrecht ausgenutzt werden. Vor allem in schlecht bezahlten Dienstleistungen arbeiten sie weit mehr Wochenstunden als gesetzlich erlaubt sind oder bei Abschluss des Arbeitsvertrages vereinbart wurden – sofern ein solcher überhaupt vorliegt. Einige Frauen sehen sich darüber hinaus mit sexueller Belästigung konfrontiert, die sie aber aufgrund ihrer neuen Situation im Lande, ihrer ökonomischen Not oder ihrer schwachen gesellschaftlichen Stellung, teilweise auch wegen ihrer Sprachprobleme, nur selten anzeigen (vgl. ARMOUR S. 2001, 7Aff). Immigrantenkinder, deren Eltern diese Verhältnisse nicht vor ihnen verbergen können oder wollen, nehmen die Möglichkeiten und Perspektiven auf dem US-amerikanischen Arbeitsmarkt deshalb anders wahr als beispielsweise Kinder der Mittel- und Oberschicht.

Weiters wird bei den Berufen mit mittelhohen Qualifikationsanforderungen – dem klassischen Zugang zur Mittelschicht – eine Abnahme an Arbeitsplätzen konstatiert (DEWIND J. 1997, 134; LOGAN J. R. 2000, 159). Zwar wurden in den USA seit 1992 laut einer OECD-Statistik 16 Millionen neue Arbeitsplätze geschaffen, doch sechs von zehn Berufsfeldern, in denen neue Beschäftigungsmöglichkeiten entstanden, gehören zum unteren Spektrum des Dienstleistungssektors, in dem nur Billiglöhne gezahlt werden. Mit dem Gehalt dieser Jobs, wie z. B. Tätigkeiten im Reinigungsservice, einfachen Fahrdiensten oder Anstellungen im Hotel- und Restaurantgewerbe, kommen viele nicht aus. Viele Kellner bekommen beispielsweise nur etwas über 2 Dollar Grundlohn pro Stunde. Die gesetzlichen 5,15 Dollar¹⁴⁴ müssen sie über Trinkgelder erwirtschaften – wenngleich der Arbeitgeber verpflichtet ist, die Differenz bei zu geringem Trinkgeld zu begleichen. Manchmal muss jedoch auch die Arbeitskleidung von dem verdienten Geld bezahlt werden (EHRENREICH B. 2000, 9f). Selbst das Angebot solcher Jobs kann allerdings nicht verhindern, dass große Teile der Jugendlichen aus Minderheitengruppen arbeitslos sind. Bereits Ende der 1970er Jahre näherten sich die Anteile arbeitsloser jugendlicher *African Americans* in einzelnen Stadtteilen gar der 50-Prozent-Marke (KEYES W. A. 1983, 29). Zur selben Zeit war die Arbeitslosenrate unter schwarzen Hochschulabsolventen höher als unter weißen Arbeitnehmern mit einem High-School-Abschluss, trotz einer allgemeinen Zunahme der Qualifikationsanforderungen für einen Arbeitsplatz in New York und einer konsequenten Abnahme von Tätigkeiten, die von High-School-Absolventen besetzt werden können (STAFFORD W. W. 1985, 7). Ferner bezogen im Jahre 1987 20 Prozent der *African Americans* (aber auch 17,1 Prozent der Weißen), die für vier Jahre oder länger ein College besucht hatten, ein Gehalt, das unterhalb der Armutsgrenze lag (HARRISON B. et al. 1992, 246f). Der Zusammenhang zwischen Studium und gutem Verdienst wurde geschmälert. Die Botschaft, die *African Americans* und *Hispanics* erhielten, lautete abermals, dass sie selbst mit einer guten Ausbildung nicht unbedingt ein gutes Auskommen erreichen. Während die seit Jahrzehnten enorm ansteigenden Studiengebühren eine abschreckende Wirkung auf die Aufnahme eines Studiums ausüben (Kap. 3.7.1), zeigen die teilweise von hoher Arbeitslosigkeit geprägten Jahre der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, dass nicht alle akademischen Ausbildungswege ein Garant für einen guten Beruf und ein gesichertes Einkommen sind. Bildung ist somit nicht linear verknüpft mit beruflichem und finanziellem Erfolg. Immer entscheidender wird daneben entweder eigenes ökonomisches Kapital, mit dem sich z. B. eine selbstständige Tätigkeit finanzieren lässt, und/oder die Größe und Qualität eigener Netzwerke, die als soziales Kapital in ein ökonomisches umgewandelt werden können (FRIEDRICHS J. & BLASIUS J. 2000, 32f). Über beides verfügen arme und Minderheitenpersonen, insbesondere schwarze und hispanische, in weitaus geringerem Maße als andere Bevölkerungsgruppen. Netzwerke

¹⁴⁴ 1938 wurde in den USA ein Mindestlohn gesetzlich verankert, um allen Arbeitnehmern einen Mindestlebensstandard gewährleisten zu können (KEYES W. A. 1983, 30).

werden mit Armut kleiner und beschränken sich stark auf Verwandte und Personen, die im gleichen Gebiet wohnen, wobei diese Restriktion nicht freiwillig erfolgt, sondern vor allem eine Folge fehlender Arbeit und Arbeitsplätze außerhalb des Wohngebietes ist. Je stärker die Netzwerke von Minderheiten aber auf das eigene Wohngebiet beschränkt bleiben, desto geringer wird ihre Qualität. Eine Veränderung der gegenwärtigen Lebensbedingungen und/oder ein Verlassen des wirtschaftlich schwachen Raumes wird dadurch erschwert (FRIEDRICHS J. & BLASIUS J. 2000, 63 und 192). Vielen *African Americans* und *Hispanics*, auch Collegeabgängern, fehlen wertvolle Informationen über die Arbeitsmarktkapazitäten und (informelle) Beziehungen, um Arbeitsplätze zu erhalten (STAFFORD W. W. 1985, 155).¹⁴⁵ Zu Niedriglohnarbeitsplätzen haben sie überdies häufig keinen Zugang, weil diese von nicht gewerkschaftlich organisierten und – aus der Not heraus – finanziell extrem anspruchslosen Immigranten eingenommen werden (vgl. BOOKBINDER B. 1989, 114).¹⁴⁶

Mit dem Fehlen eines guten Arbeitsplatzes sind sodann noch weitere Benachteiligungen verbunden. Zum Beispiel können sich viele Arbeitnehmer von Billiglohndienstleistungen keine Krankenversicherung leisten, oder die Arbeitgeber müssen die Übernahme eines Versicherungsschutzes erst nach einigen Monaten Beschäftigung anbieten, teilweise können sie sie auch völlig unterlassen. Nicht selten haben deshalb Personen, die wenig verdienen, auch höhere Ausgaben für Arztbehandlungen und Medikamente zu tragen, da sie alles aus eigener Tasche finanzieren müssen. Das Vorstrecken einer Kautions bei Mietverträgen stellt ein weiteres Hindernis beim Geldverdienen und Sparen dar. Wer kein Geld vorstrecken kann, bekommt keine Wohnung vermietet und muss auf Motels oder Apartments mit wöchentlicher Mietzahlung ausweichen, was um einiges teurer kommt (in etwa 40-60 Dollar pro Tag gegenüber 500 Dollar pro Monat im Jahr 2000). Nicht wenige Amerikaner sehen sich gezwungen zwei oder noch mehr Niedriglohnjobs anzunehmen, teils in sogenannten *sweatshops*, sowie in Autos oder Trailern (Wohnwagen) zu hausen. Wie manche Menschen ihren Unterhalt bei einem Einkommen von rund 1000 Dollar pro Monat finanzieren, bleibt häufig ein Rätsel (EHRENREICH B. 2000, 10). In New York City verschärfen sich diese Verhältnisse zunehmend und betreffen nicht nur Personen mit niedrigen Qualifikationsniveaus. Aufgrund der hohen Lebenshaltungskosten haben nicht wenige New Yorker mehr als einen Arbeitsplatz inne. Der Kauf oder die Miete eines Apartments in Manhattan, die Versorgung einer Familie mit Kindern, die eine gebührenpflichtige Schule und/oder Hochschule besuchen, und die in New York allgemein relativ hoch liegenden Lebenshaltungskosten führen dazu, dass selbst promovierte Arbeitnehmer mit fester Anstellung neben ihrem Hauptberuf noch ein bis zwei Nebentätigkeiten (die nicht unbedingt mit niedrigen Ansprüchen verbunden sein müssen) ausüben. Es mag nach diesen Ausführungen nicht weiter verwundern, dass die Zahl der Obdachlosen im Winter 2000/2001 auf über 25.000 gestiegen ist und damit einen Negativrekord aus den späten 1980er Jahre wiederholte. Zwar führen zahlreiche Obdachlose eine niedrigqualifizierte (Aushilfs-) Tätigkeit aus, doch die 5,15 US-Dollar Mindestlohn pro Stunde reichen nicht aus, um sich eine

¹⁴⁵ Neben bildungspolitischen Schritten seien deshalb Maßnahmen auf dem Arbeitsmarkt und in den Gemeinden wichtig, wie z. B. eine Verbesserung der Informationsflüsse in den Nachbarschaften durch Zeitungen, Radio, Kirchen, Jobmessen, Jugendclubs und Schulen oder der Ausbau von Ausbildungsplätzen nach deutschem Muster (*job training programs*) (STAFFORD W. W. 1985, 155f).

¹⁴⁶ Die Arbeitgeber in New York können auf einen großen Pool von Immigranten zurückgreifen, die keine hohen Arbeitsplatz- und Lohnforderungen stellen. Dadurch verschärft sich zugleich die Arbeitsmarktsituation für niedrigqualifizierte New Yorker: "In an increasingly competitive world, migrants may be more attractive to employers because they are willing to work for lower wages and under poor working conditions. Thus, internal labor market structures may support foreign inflows despite growing joblessness among native populations" (DE LOURDES VILLAR M. 1992, 386f).

Wohnung in einer Stadt leisten zu können, in der die Mieten leicht 700 bis 800 US-Dollar überschreiten (BERNSTEIN N., *The New York Times*, February 7, 2001). Auch dies ein deutlicher Ausdruck der dualen Stadt.

(in Prozent)	<i>yes</i>	<i>moderately</i>	<i>not sure</i>	<i>no</i>
<i>Are you looking forward to entering the labor market?</i>				
<i>Whites</i>	45,7	19,6	19,6	15,2
<i>African Americans</i>	40,5	10,8	32,4	16,2
<i>Asian Americans</i>	31,5	24,1	35,2	9,3
<i>Hispanics</i>	37,5	10,4	35,4	14,6
<i>All others</i>	47,6	4,8	33,3	9,5
<i>Do you think it will be easy to get the job you want?</i>				
<i>Whites</i>	2,2	39,1	26,1	30,4
<i>African Americans</i>	18,9	21,6	16,2	43,2
<i>Asian Americans</i>	7,4	18,5	29,6	44,4
<i>Hispanics</i>	10,4	22,9	25,0	39,6
<i>All others</i>	14,3	19,0	23,8	38,1
<i>Are you afraid of not getting a job?</i>				
<i>Whites</i>	13,0	32,6	15,2	39,1
<i>African Americans</i>	32,4	18,9	16,2	29,7
<i>Asian Americans</i>	46,3	27,8	1,9	24,1
<i>Hispanics</i>	43,8	20,8	12,5	20,8
<i>All others</i>	23,8	14,3	14,3	47,6

Tab. 18: Indikatoren für die Wahrnehmung des Arbeitsmarktes von Schülern einer vocational und einer specialized High School in der Bronx, nach ethnischen Gruppen (2001; eigene Daten und Berechnungen)

Der Grad der Freude der Schulkinder auf den Beginn einer Berufstätigkeit und ihre Angst vor Arbeitslosigkeit geben deutlich Ausdruck über ihre Wahrnehmung des Arbeitsmarktes (Tab. 18). Erwartungsgemäß zeigt die weiße Schülerschaft die größte Vorfremde und die geringste Angst vor Arbeitslosigkeit auf. Etwas geringere Erwartungen hegen die *African Americans*, deren Befürchtungen, arbeitslos werden zu können, entsprechend höher liegen. Noch darunter (bzw. darüber) liegen die Werte der *Hispanics*. Sie sehen sich beim Eintritt in das Berufsleben großen Herausforderungen gegenüber stehen. Etwas überraschend sind die Angaben der asiatischen Schüler, die noch kritischer ausfallen als die der *Hispanics*. Sie freuen sich am wenigsten auf den Eintritt ins Berufsleben und besitzen die größte Angst vor Arbeitslosigkeit. Dies widerspricht etwas der Theorie, dass *Asian Americans* aufgrund ihrer internen Netzwerke einen leichteren Zugang zum Arbeitsmarkt haben. Anscheinend können ihre familiären Kontakte keine Arbeitsplätze garantieren, und ihre Chancen auf dem freien Arbeitsmarkt stufen sie mindestens ebenso kritisch ein wie andere Minderheitengruppen. Befragt nach der persönlichen Einschätzung ihrer Chancen, den Beruf ihrer Wahl zu ergreifen, ergibt sich ein leicht differenzierteres Bild, wobei die beschriebenen Grundmuster bestehen bleiben. Zwar

gaben mit nur 2,2 Prozent die Weißen am seltesten an, dass es einfach werden dürfte, den gewünschten Beruf zu ergreifen. Aber 39,1 Prozent sahen ihre Chancen als einigermaßen gut an und nur 30,4 Prozent antworteten mit einem klaren Nein. Die geringste Zuversicht und die größten Bedenken äußerten abermals die asiatischen Schüler.

Die Ausübung einer bezahlten Tätigkeit neben dem Schulbesuch kann unterschiedliche Auswirkungen auf das Bildungsverhalten eines Jugendlichen haben. Einerseits kann ein Job einen ersten Einblick in das Berufsleben geben, wichtige Kontakte für einen späteren Ausbildungs- oder Arbeitsplatz herstellen, die persönliche Entwicklung des Jugendlichen stärken und nicht zuletzt das Taschengeld erheblich aufbessern, was insbesondere Kindern aus armen Familien eine etwas angenehmere Jugendzeit ermöglicht (allerdings auch zu mehr Alkoholkonsum führen kann). Andererseits hat ein Job laut empirischen Erhebungen negative Auswirkungen, wenn er 20 Arbeitsstunden pro Woche überschreitet.¹⁴⁷ Dann führt die Ausübung einer Tätigkeit häufig zu einer Abnahme des schulischen Engagements, zu schlechteren Schulnoten, höherem Alkoholkonsum, weniger gemeinsamer Zeit mit den Eltern und der Familie und zu einem höheren Risiko des Schulabbruchs (NATIONAL ACADEMY PRESS 1998, 115ff; GREENHOUSE S., *The New York Times*, January 29, 2001).

In den Erhebungen aus dem Jahre 2001 gaben nur 15 Prozent der Befragten an, neben der Schulzeit einer Tätigkeit nachzugehen, wobei zu berücksichtigen ist, dass über 62 Prozent der Befragten erst die Klassenstufe 9 oder 10 besuchten. Auffallend ist allerdings, dass an der *vocational high school* nur 6,7 Prozent der Befragten eine Tätigkeit ausübten, während an der *specialized high school* der Anteil fast 20 Prozent betrug. Entsprechend fällt die ethnische Verteilung der Jobinhaber aus. Nur 5,4 Prozent der afro-amerikanischen Jugendlichen hatten einen Job. Dem stehen 26,1 der Weißen gegenüber. Die Gruppen der asiatischen und hispanischen Schüler liegen mit 12,5 und 13 Prozent ebenfalls deutlich über dem Anteil der Schwarzen, die anderen ethnischen Gruppen kommen summiert auf einen Wert von 19 Prozent. Bei aller Ungewissheit der weiteren Parameter lässt sich zumindest vermuten, dass es weißen Schülern am einfachsten fällt, einen Job zu finden, während schwarze Jugendliche nur einen kleinen Zugang zum Arbeitsmarkt besitzen. Ethnische Gruppen mit hohen Anteilen an Immigranten weisen mittlere Werte auf. Hier dürften vor allem über die gruppeninternen Netzwerke auch Arbeitsplätze für Schüler entstehen (z. B. in kleinen Einzelhandelsläden, Restaurants, etc.).

Allen Befragten gemein ist, dass sie gerne in New York arbeiten möchten. Während viele Schüler für ihre Hochschulausbildung noch einen anderen Ort, einen anderen US-Bundesstaat oder auch ein anderes Land in Betracht ziehen (s. Tab. 16), will die Mehrheit der 2001 befragten Schüler in New York arbeiten (Tab. 19). Besonders ausgeprägt ist dies bei asiatischen Schülern. Die beruflichen Möglichkeiten durch enge Netzwerke mögen erklären, weshalb *Asian Americans* die geringsten Mobilitätsabsichten bekunden. Ferner sind die Werte für Schüler, die in der Bronx und in Queens leben deutlich höher als für Schüler, die in Manhattan oder Brooklyn wohnen. Anscheinend sehen Schüler, die in Stadtteilen mit starker Prägung ihrer ethnischen Gruppe leben, nur geringe Chancen, außerhalb von New York einen Arbeitsplatz zu finden und möchten aufgrund ihrer sozialen Bindungen ihr Stadtteil nur ungern verlassen. Zugleich trauen sie sich einen Wegzug aus der Stadt vielleicht nicht zu oder sehen wenig Sinn darin. Auf jeden Fall fühlen sich viele Schüler in New York wohl, finden die Stadt spannend, vielseitig und faszinierend. Einen Wegzug beabsichtigen nur wenige – umso mehr wird es darauf ankommen, allen Schülern gute Berufsperspektiven bieten zu können.

¹⁴⁷ Gesetzlich erlaubt sind für Jugendliche im Alter von 16 und 17 Jahren in New York bis zu 28 Arbeitswochenstunden während der Schulzeit.

Where would you like to work? (in Prozent)	here in New York City	other city in New York State	other state in the U.S.	abroad	don't know
<i>Whites</i>	56,5	-	2,2	10,9	28,3
<i>Asian Americans</i>	64,8	3,7	9,3	3,7	18,5
<i>African Americans</i>	56,8	8,1	10,8	8,1	16,2
<i>Hispanics</i>	56,3	4,2	16,7	2,1	20,8
<i>All others</i>	66,7	-	-	4,8	28,6
<i>vocational high school</i>	57,3	6,7	14,7	4,0	17,3
<i>comprehensive high school</i>	50,0	19,4	15,3	4,5	3,7
<i>specialized high school</i>	61,1	1,5	5,3	6,9	24,4
<i>Manhattan</i>	50,0	2,6	7,9	7,9	28,9
<i>Brooklyn</i>	50,0	-	7,1	-	42,9
<i>Bronx</i>	61,8	5,6	10,1	5,6	16,9
<i>Queens</i>	64,1	1,6	7,8	6,3	20,3

Tab. 19: Erwünschter Arbeitsort von Schülern einer vocational und einer specialized high school in der Bronx, nach ethnischer Gruppe, Schulart und Wohngebiet (2001; eigene Daten und Berechnungen)

3.8 Fazit

In zahlreichen Publikationen wird festgehalten, dass die *Dropout*-Quoten in den USA von Schule zu Schule stark variieren, sich jedoch entlang sozioökonomischer und ethnischer – und damit auch räumlicher – Kriterien manifestieren: "Dropping out of high school is, in some schools, a nearly anomolous event. In other schools, it is a shared tradition. The latter schools are low income, urban and often 'of color'" (FINE M. 1991, 21). Diese Beobachtung kann im Falle New Yorks nur unterstrichen werden, wobei das Bildungsverhalten im einzelnen von einer ganzen Fülle von Faktoren bestimmt wird, die in diesem Kapitel dargestellt wurden. Deutlich häufen sich bestimmte Faktoren an, die zu "Rebound-Effekten" und positiven Rückkopplungen führen und bestimmte Bevölkerungsgruppen systematisch benachteiligen. Der Raum nimmt hierbei zum einen eine strukturelle, zum anderen eine stark unterstützende und strukturierende Rolle ein. Bestimmte Einflußfaktoren treten räumlich stark konzentriert auf und färben das Bildungsverhalten entweder positiv oder negativ. Sozioökonomisch schlecht gestellte Familien gehören häufig gesellschaftlich benachteiligten, marginalisierten oder diskriminierten Minderheitengruppen an, die andere kulturelle Hintergründe besitzen als in den Schulen vorzufinden sind, und sie besuchen überdurchschnittlich häufig eine schlecht ausgestattete Schule mit nur gering qualifiziertem Lehrpersonal in einem strukturschwachen Wohnviertel. Umgekehrt gibt es Stadtviertel, in denen sozioökonomisch besser gestellte, gesellschaftlich dominante und mit dem "Kultursystem" der Schulen vertraute Gruppen leben, denen gut ausgestattete Schulen mit relativ hoch qualifiziertem Personal zur Verfügung stehen.

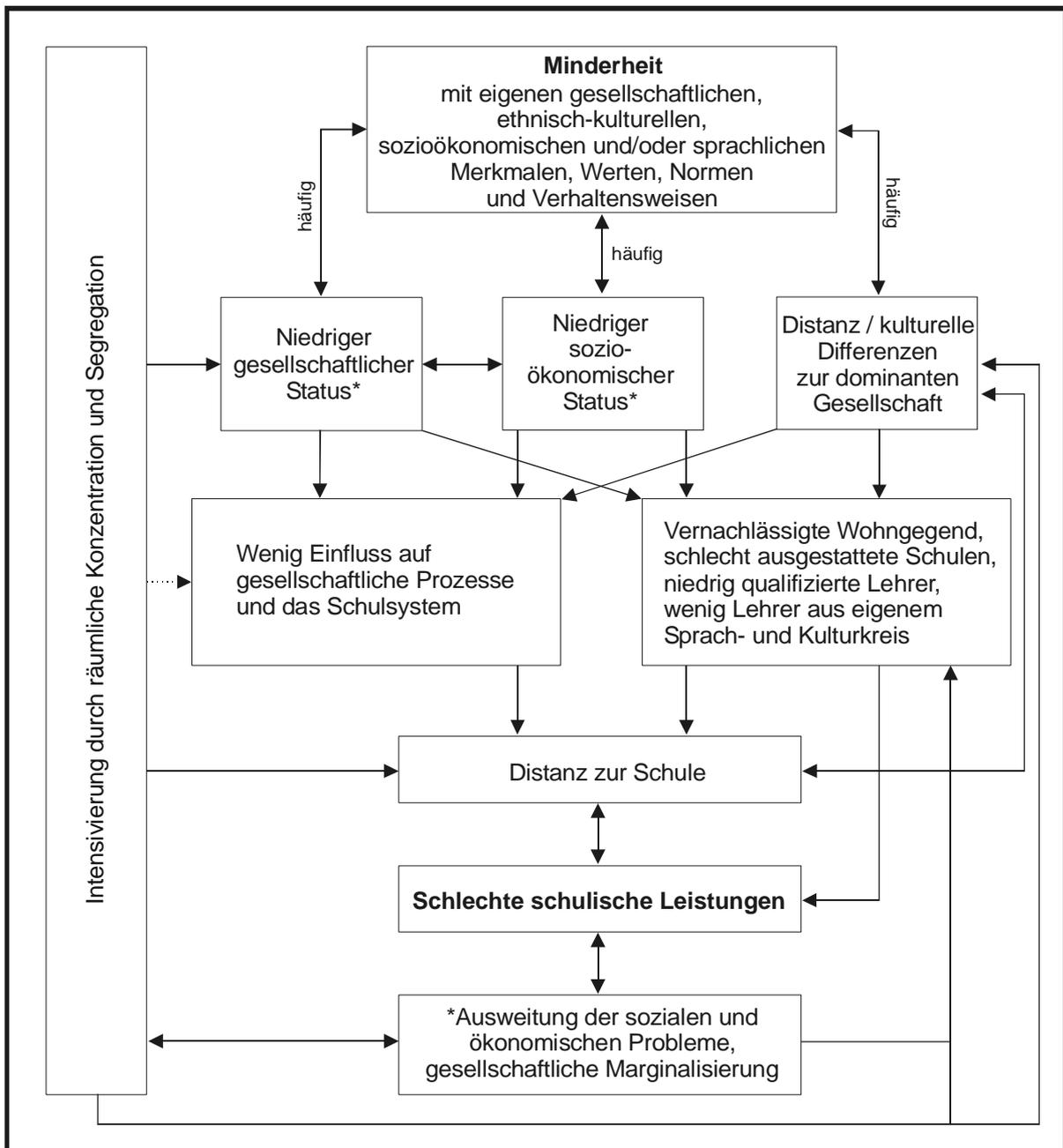


Abb. 35: Beziehungsgeflecht zwischen Minderheitenstatus und schlechten schulischen Leistungen unter Berücksichtigung räumlicher Verstärkungsmechanismen (eigener Entwurf, 2003)

Welchen Faktor man nun als ausschlaggebend für das Bildungsverhalten eines Kindes erachtet, bleibt häufig Ermessenssache und individuell verschieden. Fast jede Einflussgröße ist empirisch nachweisbar und hat in ihrer Aussagekraft individuelle Stärken und Schwächen. Stets müssen zudem Wechselwirkungen von Faktoren berücksichtigt werden, die sowohl innerhalb des schulischen Bereichs als auch außerhalb davon liegen. Für die Verantwortlichen eines Schulsystems stellt sich hingegen die Frage, an welchem Punkt angesetzt werden soll. In New York City sind deshalb verschiedene Reformmaßnahmen im Gange, von denen die – nach subjektiver Bewertung des Autors – wichtigsten im nächsten Kapitel vorgestellt, analysiert und in ihrer Wirkungsweise betrachtet werden.

4 Wesen und Wirkung der Reformmaßnahmen im öffentlichen Schulsystem von New York City

4.1 Die zentrale Bedeutung des Schulwesens in Informationsgesellschaften

Wenngleich die amerikanische Gesellschaft das gesamte 20. Jahrhundert hindurch über das Wesen, die Gestaltung, Ausrichtung und Bedeutung ihrer öffentlichen Schulen debattierte, rückte das Schulwesen im Ausklang des letzten Jahrhunderts außergewöhnlich stark in das Zentrum des öffentlichen und politischen Interesses (vgl. RAVITCH D. 2000, 13). Das liegt vor allem an der eingangs dargestellten Bedeutungszunahme von Wissen und Information, in deren Prozess das formale Schulsystem zu einem zentralen Bestandteil der "*knowledge industry*" wurde: "Schools are is viewed in all countries, by the state as well as the civil society in general, as the principal institutional mechanism for acquiring economically useful and culturally relevant knowledge by the population in large, and for providing skill-based knowledge for the economically active in order to promote economic and social development" (GOULD W. T. S. 2000, 95). Bereits 1976 machte Robert GEIPEL auf diesen Sachverhalt aufmerksam und hob die Aufgabe des Staates – die durch die Arbeiten der Bildungsgeographie Unterstützung erfahren kann – hervor: "Besondere Aufmerksamkeit gilt heute den infrastrukturellen Vorleistungen des Staates, die unternommen werden müssen, um dieses "human capital" zu organisieren [...]" (GEIPEL R. 1976, 1). Wie bei allen Umwälzungsprozessen wird dabei versucht, das Schulsystem an die neuen Ordnungen in der Wirtschaft anzugleichen. Bestehende oder drohende Probleme auf dem Arbeitsmarkt sollen bewältigt und die Zukunft des Landes gesichert werden: "Of profound importance to the future of American education was the decision to organize the school system to improve human capital as a means of economic growth. In fact, the development of human capital as a means of solving problems in the labor market became a major educational goal of the twentieth century. It resulted in the acceptance of vocational education as a legitimate part of the educational system and the establishment of the comprehensive high school designed to provide students with differing curricula to meet their various interests in a complex and specialized society" (SPRING J. H. 1990, 153f; vgl. auch 188ff). Für Reformprozesse förderlich sind Vermutungen und Erkenntnisse, nach denen politische Entscheidungen, die öffentliche Schulen betreffen, indirekten Einfluss auf die lokale wirtschaftliche Entwicklung haben (vgl. BARTIK T. J. 1991, 3).¹⁴⁸ Dieser Gedanke mag auch erklären, weshalb die Globalisierung zu einem neuen Reformschub im Schulwesen führte. So paradox das für viele klingen mag, auch die USA werden durch die Globalisierungsprozesse verunsichert – Prozesse, die sie doch selbst am meisten voranzutreiben scheinen. Lester C. THUROW, Professor am Massachusetts Institute of Technology, stellt in seinem 1992 erschienenen Buch "Head to Head: The Coming Economic Battle Among Japan, Europe, and America" unmissverständlich klar, dass Amerika um seine Führungsposition in der Weltwirtschaft bangen muss und Europa die führende Region im 21. Jahrhundert werden könnte. Die USA fürchtet also um die Stellung ihres Landes und ihre wirtschaftliche Hegemonie – und auch um ihre Identität. Ihre Schulen sehen sich durch die Globalisierung einem verstärkten

¹⁴⁸ In vielen Publikationen wird ein Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsniveau der Bevölkerung und wirtschaftlichem Wachstum nachgewiesen, wenngleich das genaue Zusammenwirken nur selten erklärt werden kann, da es sich nur selten um kausale Zusammenhänge zu handeln scheint (vgl. CHEEK D. W. 2001).

internationalen Wettbewerb ausgesetzt und müssen sich neuen Anforderungen und Maßstäben anpassen. Sie haben die Aufgabe, eine Schwächung der USA abzuwenden. Das ist nicht neu. Stets rückt in wirtschaftlich turbulenten Zeiten, in Krisensituationen und bei politischen Umbrüchen das Schulsystem in das Zentrum der staatlichen Bemühungen.¹⁴⁹ Das Schulsystem wird dabei auf den Prüfstein gelegt, mit den Bedürfnissen und veränderten Umweltfaktoren abgeglichen und schließlich einer intensiven Reform unterzogen¹⁵⁰ – so auch in dem aktuellen Prozess. Nur eine profunde Verbesserung der zwölfjährigen Schulausbildung könne, so der allgemeine Tenor des Staates, der Wirtschaft und der "Bildungsexperten", die USA vor einem Produktivitätsverlust bewahren. Vor diesem Hintergrund sind nationale Pläne wie *Goals 2000* zu sehen, die darauf abzielen, amerikanische Schüler und Studenten zu international wettbewerbsfähigen Teilnehmern der globalen Wirtschaft werden zu lassen. Letztlich gilt es, das Wohlergehen, die Zukunft und die Identität des Landes zu wahren (vgl. z. B. GEOGRAPHY EDUCATION STANDARDS PROJECT 1994, 9). Mehr als je zuvor gilt Wissen aber nicht nur als bedeutendste Ressource für nationalen und wirtschaftlichen, sondern auch persönlichen Erfolg. Es bildet die Basis für Selbstverwirklichung und Wohlstand und ist Grundvoraussetzung für soziale Mobilität und hohe Lebensqualität.

Wie in Kap. 3.6 erwähnt, waren sich die verantwortlichen Politiker und Verwaltungsangestellten nicht immer darüber einig, wie viel Einfluss man den Schulen in Bezug auf das Bildungsverhalten beimessen sollte. Die Intensität der schulischen Reformmaßnahmen ist deshalb Schwankungen unterlegen. Vor allem die Publikationen von James S. COLEMAN (1966), aber auch BORUS (1984), die die Hauptfaktoren für das Bildungsverhalten eines Schülers in sozioökonomischen Faktoren und damit außerhalb der Schulen sehen, hatten einen hemmenden Einfluss auf die Einführung von Reformmaßnahmen. Zwar gab es stets Veränderungsmaßnahmen, nicht zuletzt ausgelöst durch den 1983 erschienenen Report "A Nation at Risk" des US-Bildungsministeriums, aber eine Reformflut, wie sie derzeit zu beobachten ist, wurde erst durch neue Studien – die einen Paradigmenwechsel herbeiführten (vgl. FALLON D. 2000) – und die Angst vor einem Verlust der wirtschaftlichen Macht im Zeitalter der Globalisierung ausgelöst (CLINCHY E. 1999, vii).¹⁵¹ Dies entspricht auch der Theorie, "dass sich die gesellschaftliche Entwicklung in Schüben von Reformen und Innovationen nach Phasen der Stagnation und der Krise vollzieht, in langfristigen Wellen" (KORTE H. & SCHÄFERS B. 1992, 206). Eine ähnliche reformfreundige Stimmung, wenngleich mehr auf nationaler Ebene, herrschte in den USA um 1900, als die öffentlichen Schulen als das Allheilmittel gesellschaftlicher Probleme angesehen wurden. Auch damals erhoffte man sich soziale Änderungen vor allem durch schulische Maßnahmen. Soziale Maßnahmen für die Erwachsenenbevölkerung waren noch so gut wie nicht vorhanden. Die heutige Ansicht ist, dass externe Faktoren, vor allem sozioökonomische, zwar eine entscheidende Rolle spielen, die öffentlichen Schulen aber durchaus die Möglichkeit besitzen, die Leistungen von sozioökonomisch benachteiligten Kindern zu verbessern. Diese Möglichkeiten sollten entsprechend genutzt werden.

¹⁴⁹ vgl. MAX-PLANCK INSTITUTE FOR HUMAN DEVELOPMENT AND EDUCATION (1983, 10).

¹⁵⁰ Zur Veränderung des Zwecks von Bildung und Schule im Laufe der Zeit vgl. GOODLAD & MCMANNON (1997).

¹⁵¹ Die Befürchtung vor dem Verlust einer Vormachtstellung mag zunächst unbegründet zu sein, da sich im Zuge der Globalisierung immer mehr Ressourcen, Wissen, Dienstleistungen, Fähigkeiten und Güter auf einige wenige Orte, allen voran die *global cities* wie New York, konzentriert haben und diese Alleinstellungsmerkmale erhielten (MALECKI E. J. 2001; MEUSBURGER P. 1998; SASSEN S. 1991). Sie wird jedoch verständlich, wenn man berücksichtigt, dass diese Orte einer sehr dynamischen Umwelt mit hoher nationaler und internationaler Konkurrenz ausgesetzt sind.

Die Intensität, mit der die Reformprozesse stattfinden, ist beachtlich, und das Ausmaß und der Umfang der Reformmaßnahmen scheinen eine neue Dimension erreicht zu haben, ebenso wie die Debatten um diese. Eine der deutlichsten Entwicklungen ist die in der Öffentlichkeit und der Politik ausgetragene bildungspolitische Diskussion um die richtigen Schul- und Bildungssysteme. Selten zuvor rückte das Thema Bildung, Gestaltung und Inhalt des Schulwesens sowie Ansprüche an Schulen, Direktoren und Lehrer so stark in das öffentliche und politische Interesse wie in der Zeit der letzten Jahrtausendwende. Mehrmals war im Zeitraum dieses Forschungsprojektes (1999 bis 2003) den amerikanischen Zeitungen zu entnehmen, dass anstehende politische Wahlen durch das Thema Bildung entschieden würden und die Kandidaten sich am Bildungssystem ihres Wahlgebietes messen lassen müssten. Sowohl die Präsidentschaftswahlen der USA im Jahre 2000 (vgl. z. B. FITZPATRICK K. 2000)¹⁵² als auch die Bürgermeisterwahlen in New York im Jahre 2001 sind maßgeblich vom Thema Bildung geprägt worden. Beispielsweise wurden die Kandidaten in regelmäßigen Abständen von verschiedenen Presseagenturen und großen Tageszeitungen über ihre Vorschläge zur Verbesserung des Bildungssystems befragt (z. B. THE NEW YORK TIMES, February 23, 2000). Ferner gaben viele Wähler an, dass Bildung für sie ein zentrales, wenn nicht sogar *das* zentrale Thema sei; unter Anhängern der Demokraten wurde Bildung bei fast allen Umfragen als wichtigstes oder zweitwichtigstes Thema genannt (NAGOURNEY A., *The New York Times*, November 7, 2001).

Einmal mehr gehört New York City bei diesen Prozessen aufgrund seiner wirtschaftlichen Bedeutung, seiner weltweiten Vernetzung von Informationsträgern und seiner heterogenen Bevölkerung und der damit verbundenen Anzahl an bildungspolitischen Herausforderungen zu den Städten mit Superlativen. Eine Vielzahl von Indikatoren weist auf die (erneut) steigende Bedeutung des Bildungs- und Schulwesens in der Stadt hin. Neben der großen Anzahl von Reformansätzen, die im New Yorker Schulwesen vorzufinden sind, ist die Einführung der "*Education Page*" in der *New York Times* im Oktober 1999 zu nennen – eine Kolumne, die sich ausschließlich dem Thema Bildung widmet. Unter Hinweis auf die neue Rolle, die Bildung in der Wirtschaft, der Politik, der Gesellschaft und für das persönliche Wohlergehen eingenommen hat, erscheinen dort seit Herbst 1999 täglich mehrere Artikel zum Thema Bildung, sowohl mit lokalem als auch nationalem und globalem Bezug. Internetseiten mit zahlreichen Links, Diskussionsforen und Zusatzinformationen runden das Angebot ab (vgl. BRONNER E., *The New York Times*, October 20, 1999). Im öffentlichen Raum machen sich die Veränderungen beispielsweise durch eine Vielzahl von Werbeanzeigen bemerkbar, die eine Aus- und Fortbildung anbieten oder aber nach qualifiziertem Lehrpersonal suchen (vgl. Abb. 36). Insbesondere in den U-Bahnen New Yorks stößt man immer häufiger auf Werbeplakate, die auf eine ganze Reihe von bildungsbezogenen Angeboten, Gesuchen oder auch Gefahren, wie z. B. auf die Folgen einer fehlenden Schulbildung, aufmerksam machen. Ein weit verbreitetes Beispiel sind Reklametafeln für Englischkurse, stets mit dem Hinweis, dass Englisch eine Grundvoraussetzung für einen Arbeitsplatz und persönlichen Erfolg ist. Man findet aber auch Plakate, die vor den Gefahren einer Schwangerschaft im Schulalter warnen oder gezielt nach geeignetem Schulpersonal suchen. Die Warnhinweise für eine Schwangerschaft in der Teenagerzeit stammen vom Gesundheitsamt der Stadt New York und zielen auf die sozialen und ökonomischen Gefahren durch eine frühzeitige Schwangerschaft ab: "(...) being a parent/mother is a full time job (...). Graduating from high school will be

¹⁵² Etwa seit Ende der 1960er Jahre, nach Einführung der *Title I-* und *Title II-*Programme, avancierte das Thema Bildung zu einem Bereich, den Präsidentschaftskandidaten in ihren Kampagnen keinesfalls auslassen durften (SPRING J. H. 1990, 349). Selten zuvor bezeichnete sich jedoch ein Kandidat als "Präsident des Bildungswesens" (George W. Bush).

tough. Getting a good job or going to college will remain a dream."¹⁵³ Implizit wird dadurch angedeutet, dass man ohne einen High-School-Abschluss auf dem Arbeitsmarkt chancenlos bleibt und der College-Besuch bzw. ein guter Arbeitsplatz für Schwangere und junge Mütter nahezu utopisch sind.

Darüber hinaus möchte New York City, so wie einst, ein Vorbild im öffentlichen Schulwesen abgeben – zumal in einer Zeit, in der ein internationaler Vergleich von Testergebnissen und eine weltweite "Spionage" der Schulsysteme zwischen westlichen Nationen eingesetzt hat (vgl. ASHTON D. & GREEN F. 1996, 1 und GIBSON M. A. & OGBU J. U. 1991, vii). New York zeigte sich in seiner Geschichte schon immer sehr innovations- und risikofreudig, zum stetigen Wandel bereit, wissend, dass diese Eigenschaft New York zur (Finanz-) Hauptstadt der Welt werden ließ und sie dauerhaft besonderen Herausforderungen gewachsen sein muss (POUZOLET C. 2000, 303). Ihr öffentliches Schulsystem war bis Mitte der 1960er Jahre sehr angesehen und "galt einmal als das beste öffentliche Bildungssystem einer Großstadt in den Vereinigten Staaten" (GLAZER N. 1991, 240), dessen Lehrmaterialien und Curricula lange Zeit als Vorlage für Schulbezirke in der ganzen Nation dienten. Von 1920 bis 1960 war das New Yorker Schulsystem allgemein bekannt für "innovation, progressivism, leadership, and general excellence" (BOOKBINDER B. 1989, 140). Aus ihm erwachsen viele Personen, die in der Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Kunst, im Kommunikations-, Technologie- und Gesundheitswesen führende Positionen einnahmen und New York zur Welthauptstadt heranwachsen ließen. Auch einige in New York aufgewachsene Nobelpreisträger hat die Stadt zu verzeichnen (RAVITCH D. & VITERITTI J. P. 2000, 1). Nun hat New York öffentlich bekundet, an ihre Traditionen anknüpfen und (wieder) das innovativste Schulsystem der gesamten USA bieten zu wollen (vgl. GOODNOUGH A., *The New York Times*, March 12, 2001).¹⁵⁴

Die Bevölkerung New Yorks verleiht ihrer Meinung über das öffentliche Schulsystem indes durch "Abstimmung mit den Füßen" deutlich Ausdruck. Viele Eltern nehmen ihre Schulkinder aus den öffentlichen Schulen¹⁵⁵ oder ziehen in einen der Vororte New Yorks, wo die öffentlichen Schulen in der Regel besser sind. Die Bewerberzahlen für private Einrichtungen steigen an und (private) Nachmittagsschulen, Sommerschulprogramme sowie Bildungssoftware zur Unterstützung der schulischen Ausbildung erleben einen regelrechten Boom (FINN C. E. Jr. et al. 2000, 19). Die Anzahl der Kinder, die zu Hause unterrichtet werden (*homeschooling*), ist in den letzten Jahren sprunghaft angestiegen und umfasste gegen Ende des 20. Jahrhunderts rund 1,5 Millionen Jugendliche in den USA.¹⁵⁶ In New York City ist der Anteil der Kinder, die nicht in einer Schule unterrichtet werden, zwar relativ gering. Man darf jedoch nicht außer Acht lassen, dass es in New York auch viele Alternativen zu den öffentlichen Schulen gibt, so dass Eltern, die mit dem Schulangebot der Stadt unzufrieden sind, ihre Kinder nicht gleich einem organisierten Schulwesen völlig entziehen und zu Hause

¹⁵³ Neben Englisch ist der Text auch auf Spanisch verfaßt, was nicht nur als eine Bemühung der Stadt, der großen Zahl spanischsprachiger Bürger in New York gerecht zu werden, gewertet werden darf, sondern zugleich als ein Hinweis darauf, dass ein Großteil der schwangeren Teenager unter den *Hispanics* zu finden ist.

¹⁵⁴ In der Tat konnte in der Bildungsgeographie nachgewiesen werden, dass die Maßstäbe für den Fortschritt im Bildungswesen von dem "dichteren kulturellen Anregungsklima der Großstädte" gesetzt werden (SCHORB A. O. 1970, 199).

¹⁵⁵ Bezeichnenderweise schickte 1988 kein Vorstandsmitglied des *Board of Education* oder des Stadtrates sein Kind auf eine öffentliche Schule. Ebenso bevorzugten zahlreiche Lehrer des öffentlichen Schulsystems für ihre eigenen Kinder eine Ausbildung in einer privaten Einrichtung (BOAZ D. 1991, 8f).

¹⁵⁶ Seit den 1980er Jahren ist die Zahl der Kinder, die zuhause unterrichtet werden, stark angestiegen. 1996 waren es bereits knapp 1 Mio. Schulkinder im gesamten Gebiet der USA mit weiterhin steigender Tendenz (MERRETT C. D. 1999, 602f).

unterrichten, sondern auf eine private Einrichtung ausweichen oder aber die Stadt verlassen. In New York ist daher mehr der hohe Anteil an Kindern und Jugendlichen in privaten Schulen und der Wegzug vieler junger Familien in das Umland als Kritik am öffentlichen Schulwesen zu verstehen, als die Zahl der Kinder, die zu Hause unterrichtet werden.¹⁵⁷ Nur vereinzelt, wenn Eltern oberer sozialer Schichten sich für ihre lokalen öffentlichen Schulen einsetzen, geht der Trend in die andere Richtung, wie beispielsweise in der Upper East Side Manhattans, wo sich Eltern für lokale *neighborhood schools* stark machen und dem öffentlichen System nicht den Rücken kehren (vgl. Kap. 4.8.3). Neben diesen Schulen habe das öffentliche Schulsystem New Yorks dann lediglich seine vier renommierten *specialized high schools* zu bieten, die Eltern von einem Wegzug aus der Stadt abhielten: "Bronx Science is one of the city's three or four top schools, standing out in a sea of mediocrity, that rival private schools in the caliber of the students they attract and that many parents say are all that stands between them and flight to suburban school systems" (HARTOCOLLIS A., *The New York Times*, February 8, 2001). Letztlich nehmen die Disparitäten im Bildungswesen dadurch weiter zu, statt ab, das Bildungsniveau einzelner Bevölkerungsgruppen sinkt, und die Disparitäten stehen in einem immer größer werdenden räumlichen Kontext – sowohl in kleinen als auch großen Maßstäben. Gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle zu schaffen lautet das Credo. Dies ungeachtet der räumlichen Ausprägungen bewerkstelligen zu können, erweist sich aber als immer schwieriger.¹⁵⁸

Besondere Sorge bereitet die Ausweitung der Disparitäten im Bildungsniveau der New Yorker Bevölkerung, weil in einer Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft die Zahl der Arbeitsplätze, die eine niedrige Qualifizierung benötigen oder zulassen, in hohem Maße abnimmt. Zwar sind in New York, wie in anderen globalen Städten auch, zahlreiche neue Tätigkeiten im informellen Sektor entstanden, die ohne eine formelle Ausbildung ausgeübt werden können. Diese werden jedoch in erster Linie von Billiglohn-Immigranten eingenommen, weniger von jungen Schulabgängern oder Schulabbrechern, die in New York aufgewachsen sind. Für andere Arbeitsmöglichkeiten, die es in New York zumindest bis zum Einbruch der Wirtschaft nach dem Ende des Booms auf dem Neuen Markt und den Terroranschlägen vom 11. September 2001 in ausreichender Anzahl gab, reicht ihre Qualifizierung nicht aus. "The majority of the city's public school students leave high school unprepared for more than low-paying work, unprepared for college and unprepared for the duties placed upon them by a democratic society" urteilte jüngst ein Richter des State Supreme Courts in Manhattan (HARTOCOLLIS A., *The New York Times*, January 12, 2001). New York muss mit Hilfe seiner öffentlichen Schulen die junge Bevölkerung auf das Arbeitsleben in einer global vernetzten Welt, dessen Zentrum die Stadt selbst zu bilden scheint, vorbereiten. Dabei hat sie vor allem ihre Minderheiten und ärmeren Bevölkerungsgruppen, die traditionell im Interesse der Chancengleichheit und Integrationsbemühungen Amerikas stehen, im Auge. Zunächst aus starkem Eigennutz, denn New York möchte der Situation entinnen, übermäßig viele neue Arbeitskräfte für gut bezahlte Dienstleistungstätigkeiten von außerhalb der Stadt anlocken zu müssen und zugleich einen großen Anteil von auf dem Arbeitsmarkt nur schwer zu vermittelnden, aber in New York aufgewachsenen und lebenden Niedrigqualifizierten zu besitzen (vgl. auch RATTERAY

¹⁵⁷ Eine genaue Angabe über die Zahl der Jugendlichen in New York, die zu Hause unterrichtet werden, konnte leider nicht gefunden werden. Nimmt man die Daten des *U.S. Census* aus dem Jahre 1990 zur Hand und versucht sich über die Menge der Schulkinder in privaten und öffentlichen Einrichtungen sowie der Gesamtmenge an Personen im Schulalter einem Wert zu nähern, so wird ersichtlich, dass die Zahl bei wenigen Tausend liegen dürfte – eine relativ geringe, aber nicht völlig zu vernachlässigende Größe.

¹⁵⁸ Auch in Großbritannien arbeitet man seit vielen Jahren an dieser Herausforderung (vgl. BONDI L. & MATTHEWS M. H. 1988).

J. D. 1992, 17). Großer Druck zur Verbesserung der Bildungssituation in der Bevölkerung stammt deshalb auch von der Unzufriedenheit der Arbeitgeber und führenden Geschäftsleute in New York. In einer Umfrage aus dem Jahre 1998 glaubten nur 7 Prozent der 450 befragten Arbeitgeber, dass die Absolventen einer öffentlichen New Yorker High School die Voraussetzungen mitbrächten, um auf dem Arbeitsmarkt bestehen oder eine Anstellung finden zu können. Sie wiesen zusätzlich darauf hin, dass ein High-School-Diplom nur mehr für die allerwenigsten Berufe ein qualifizierender Abschluss für eine Direkteinstellung sei und dass das Ausbildungsniveau der Absolventen so stark gesunken sei, dass viele nicht einmal lesen oder schreiben könnten. Schnell können Jugendliche ohne High-School-Abschluss somit an den sozioökonomischen Rand der Gesellschaft geraten – mit schlechten Aussichten auf einen Arbeitsplatz, einen guten Lohn oder eine befriedigende Berufskarriere. Sie wissen aber, dass sie auf einen großen Teil der Jugendlichen in New York als zukünftige Arbeitskräfte angewiesen sind und unterstützen deshalb den Ruf nach Veränderungen. Viele Führungskräfte der New Yorker Wirtschaft setzen sich z. B. für die Einführung höherer Standards ein (GLAZER N. 1991, 241; RAVITCH D. & VITERITTI J. P. 2000, 5).¹⁵⁹

Darüber hinaus geben die Bewohner der Stadt in zahlreichen mehr oder weniger repräsentativen Umfragen ihre Zweifel über die Qualität des öffentlichen Schulwesens zum Ausdruck. Beispielsweise ergab eine Umfrage der New York Times aus dem Jahre 1992, dass nur 12 Prozent der Antwortenden großes Vertrauen in das öffentliche Schulsystem der Stadt legten. Alle anderen bezweifelten, ob die öffentlichen Schulen ihren Kindern eine gute Ausbildung geben können (DOMANICO R. 1994, 19). Im Jahre 1999 waren nur 18 Prozent der befragten New Yorker mit der Qualität der öffentlichen Schulen zufrieden. 70 Prozent äußerten Kritik, 12 Prozent enthielten sich.¹⁶⁰ Auch bei einer Umfrage im Frühjahr 2000 antworteten 79 Prozent der Personen, dass sie mit der Qualität des öffentlichen Schulsystems in New York nicht zufrieden sind. Nur 12 Prozent äußerten sich positiv. 40 Prozent meinten zudem, die Qualität der Schulen habe sich in den letzten fünf Jahren verschlechtert und 74 Prozent dieser Personen führten die Veränderungen auf die Politik des Bürgermeisters Giuliani zurück (GOODNOUGH A., *The New York Times*, April 21, 2000; Ergebnisse des Polling Institute der Quinnipiac University, 1999). Ebenso zeigen Befragungen von Personalmanagern großer Unternehmen in der Stadt, dass die öffentlichen Schulen als wenig anspruchsvoll angesehen werden und man seine Kinder lieber auf eine Privatschule schickt

¹⁵⁹ Angemerkt sei an dieser Stelle, dass es auch kritische Stimmen zur erhöhten Aufmerksamkeit und Verantwortungszuweisung auf das Schulwesen gibt. So führen einige Ökonomen die niedrigen Arbeitslosenzahlen von 3,9 Prozent im Jahr 2000 als Indiz dafür an, dass die wirtschaftliche Entwicklung nicht mit der Situation der Schulen in Verbindung zu bringen sei. Während 1994 die Arbeitslosenquote in den USA noch bei 6 Prozent lag, hat sie sich in wenigen Jahren um ein Drittel reduziert – ohne große Veränderungen im Schulsystem. Größere Effizienz, Rationalisierungsmaßnahmen, Preisdruck durch steigende Importe und eine Bereitschaft zum Experimentieren mit niedrigeren Zinsraten seien die Ursachen für den neuerlichen Wirtschaftsboom mit geringer Inflationsrate gewesen. Demnach könne Amerika sehr wohl mit dem Rest der Welt konkurrieren ohne das Schulsystem komplett zu reformieren (ROTHSTEIN R., *New York Times*, May 10, 2000). Übersehen wird hierbei allerdings die Langzeitwirkung bildungspolitischer Maßnahmen. Beispielsweise ist Deutschlands Mangel an Informatikern keine Folge falscher (Wirtschafts-) Handlungen der letzten Jahre, sondern die eines bildungspolitischen Versäumnisses, in den 1970er 1980er Jahren Computer als integralen Bestandteil der Schul- und Arbeitswelt zu akzeptieren. Gleichmaßen ist z. B. der steigende Lehrermangel (in Deutschland) nicht auf zu geringe Studentenzahlen zurückzuführen, sondern Resultat einer fehlenden Berücksichtigung demographischer und ausbildungspolitischer Entwicklungen.

¹⁶⁰ Allerdings lag die Zufriedenheit in der Wohnumgebung der Befragten um einiges höher. 36 Prozent waren mit der Qualität der öffentlichen Schulen in ihrer Nachbarschaft zufrieden, 47 Prozent unzufrieden, 16 Prozent unentschieden (Quinnipiac University Poll, 1999). Die vielen kritischen Berichte über die öffentlichen Schulen scheinen dazu beizutragen, dass die Bevölkerung das Schulsystem im ganzen negativer bewertet als sie es durch ihre eigenen Erfahrungen vor Ort kennenlernt.

oder schicken würde. Davon ausgenommen sind lediglich die renommierten "Eliteschulen" der Stadt, die *specialized high schools*, sowie vereinzelte kleine, gezielt auf eine bestimmte Thematik ausgerichtete Schulen. Die Bevölkerung ist sich jedoch darüber einig, dass Amerikas (wirtschaftliche) Stärke nur gewahrt werden kann, wenn es "das beste Schulsystem der Welt" entwickelt (TYACK D. B. 1984, 218). Weiter stammen Forderungen nach Reformmaßnahmen von Bürgerrechtlern und Minoritätengruppen, die die desolate Bildungssituation der Minderheiten auf ein Versagen des öffentlichen Schulsystems zurückführen (ASCHER C. et al. 1996, 3). In diesem Zusammenhang ist auch der Vorwurf zu sehen, das derzeitige Schulsystem würde die gegebenen Strukturen in der Gesellschaft reproduzieren und Minderheiten benachteiligen. In Zukunft müssten deshalb die Schulen dafür Sorge tragen, die (gesellschaftspolitische) Rolle von Minderheiten zu stärken (vgl. z. B. CUMMINS J. 1993, 117).

Schließlich bekräftigen zahlreiche Autoren, dass New York sein Schulsystem reformieren muss, um seine Stellung in der Welt zu behaupten: "[...] New York is destined for change. It must change in order to maintain its position as a world class city" (RAVITCH D. & VITERITTI J. P. 2000, 14). "While the skill premium has been rising, the city's high school performance has, unfortunately, been falling. New York City employers face a labor market filled with the growing ranks of city high school dropouts and unqualified graduates. Taking action to improve the quality of city schools must be a top priority. Only then will New York City be working on all fronts to assure its place in the globally competitive economy" (O'CLÉIREACÁIN C. 1997, 36). Das Interesse an den schulischen Strukturen und Reformmaßnahmen der Stadt ist zumindest gegeben, wie internationale Besuche und ein hohes Forschungsbemühen am New Yorker Schulsystem und den dortigen Unterrichtskonzepten zeigen.¹⁶¹ RAVITCH (2000, 455) und BONDI & MATTHEWS (1988, 1) äußern zwar Bedenken, dass die Schulen im heutigen Zeitalter einen großen Einfluss auf die Gesellschaft ausüben können; ihrer Meinung nach haben die Schulen westlicher Nationen ihre Position als Mittel zur Sozialisierung und Überbrückung wirtschaftlicher Probleme in den letzten Jahrzehnten verloren oder zumindest an Bedeutung eingebüßt. Sie bestreiten jedoch nicht, dass Schulen nach wie vor das politische Hauptinstrument und einer der letzten Ansatzpunkte gesellschaftlicher Reformen sind und dass Bildung der Hauptfaktor für eine Beteiligung am gesellschaftlichen Leben ist: "Perhaps in the past it was possible to undereducate a significant portion of the population without causing serious harm to the nation. No longer. Education, today more than at any time in the past, is the key to successful participation in society" (RAVITCH D. 2000, 466).

4.2 Kurzer Rückblick über Reformmaßnahmen im Schulwesen New Yorks

Zu den umfangreichsten Schilderungen über das New Yorker Schulwesen zählen die Publikationen der Professorin und "*historian of education and a leading education policy analyst*" Diane RAVITCH (1974; 2000), die seit mehreren Jahrzehnten das Schulgeschehen in Amerika, vor allem aber das New Yorks, analysiert, kritisiert und mit Ratschlägen und Publikationen bereichert. Ihr Werk "*The Great School Wars – A History of the New York City Public Schools*" (RAVITCH D. 1974) schildert ausführlich die teils turbulente

¹⁶¹ Im November 2001 erkundigte sich beispielsweise eine Delegation aus Berlin über bilinguale Unterrichtsformen (THE NEW YORK TIMES, November 8, 2001) und die New Yorker Schulbehörde verfügt über eine eigene Abteilung zur Abwicklung von Forschungsanfragen.

Geschichte des New Yorker Schulwesens, und in ihrem Buch "Left Back: A Century of Failed School Reforms" (RAVITCH D. 2000) beschreibt sie die Entwicklungen im US-amerikanischen Schulwesen der letzten einhundert Jahre. Dort widmet sie jedem Jahrzehnt ein eigenes Kapitel, in dem detailliert auf die maßgeblichen Bewegungen und Reformen der jeweiligen Ära eingegangen wird. Ihr Anliegen ist es, mit Hilfe einer historischen Betrachtung zu verstehen, weshalb in vergangenen Zeiten Entscheidungen getroffen wurden, die man heutzutage für reformbedürftig hält, und sie möchte vor überschnellen Handlungen warnen, da die meisten Missstände und Reformvorschläge eine lange Vergangenheit haben. Schulen müssten daher einerseits flexibel und innovativ sein, andererseits vorschnelle Reformen abwenden und den Effekt einer Maßnahme genau beobachten (RAVITCH D. 2000, 14 und 453).

Eine breite Vorgehensweise zur Nivellierung der Gegensätze von Schulleistungen zwischen Schulkindern verschiedener ethnischer Herkunft setzte mit den Desegregationsbemühungen in den 1960er und 1970er Jahren ein. Zugleich sollten Gesetzesbeschlüsse dafür sorgen, einen Ausgleich von ungleichen Bildungs- und Sozialchancen zu schaffen. Gleichfalls ist die Ummünzung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse in Konzepte für Schulreformen, ausgehend von der Hoffnung, dass Wissenschaftler und ihre Forschungsergebnisse die Defizite im Schulwesen eliminieren könnten, seit den 1960er Jahren zu einer wachsenden Industrie geworden (POSTLETHWAITE T. N. 2001). Zur Förderung der Minderheiten kam in den 1970er und 1980er Jahren ausgehend von Florida und durch Entscheidungen des U.S. Supreme Court der Ruf nach zweisprachigem Unterricht auf (*bilingual education*). Dieser fand schnell regen Anklang in der spanischsprachigen Bevölkerung. Nach einer Klage einer puertoricanischen Organisation musste in New York City 1974 erstmals zweisprachiger Unterricht offiziell zugelassen werden. Zudem wurden eine Reihe von experimentellen, alternativen und "Magnetschulen" (*magnet schools*) eröffnet, die der Vielfalt der Bevölkerung entgegenkommen und die stetig anwachsenden Fälle von Gewalt, Drogenkonsum und Drogenmissbrauch an Schulen eindämmen sollten. Bis heute hat das New Yorker Schulsystem aber mit zahlreichen Problemen und Bildungsdisparitäten zu kämpfen. Es leidet unter den ökonomischen Disparitäten innerhalb der Stadt und der räumlichen ethnischen Trennung der Bevölkerung. Hohe *Dropout*-Raten, ein geringer Anteil von Kindern aus der Mittelschicht an den öffentlichen Schulen und eine unzureichende akademische Vorbildung bilden nach wie vor besondere Herausforderungen an das New Yorker Schulsystem. Das Ziel, ein gleiches und vollends demokratisches und meritokratisches Schulsystem einzurichten, wurde noch immer nicht erreicht (JACKSON K. T. 1995, 960).

Die jetzige Welle von Reformbemühungen im US-amerikanischen Schulwesen begann etwa Mitte der 1980er Jahre, als Amerika sich in seiner Rolle als Hauptfigur der Weltwirtschaft bedroht fühlte. Begleitet wurde diese Phase von zahlreichen Berichten, Empfehlungen und Ausschusskommissionen wie der "Education Commission of the States 1983", der "National Commission on Excellence in Education 1983", dem "Carnegie Forum on Education and the Economy 1986" oder der "National Governor's Association 1986" (MURPHY J. 1992, 4). Seit den 1960er Jahren wurde damit im US-amerikanischen Bildungswesen eine Entwicklung vollzogen, die mit den sozialen und ökonomischen Prozessen besonders eng verbunden ist. War die normative Forderung von Chancengleichheit zunächst sozialpolitisch geprägt, umfasst sie seit vielen Jahrzehnten auch ökonomische Belange, stets im Gleichschritt mit der Wahrnehmung von besonders großen Ungleichheiten in der Bevölkerung und wirtschaftlichen Herausforderungen an das Land (BODE H. F. 1980, 7; 245). Heute ist das Argument, dass sich die Schulen aufgrund der Veränderungen in der Ökonomie und der Arbeitswelt reformieren müssen, omnipräsent und Grundlage ganzer Bücher (vgl. z. B. WIRTH A. G. 1992).

4.3 Heutige Maßnahmen im Überblick

Allgemein umfassen Schulreformen drei grundlegende und umfangreiche Bereiche: Organisation/Regierung, das gesamte Spektrum der Pädagogik, des Lehrens und Lernens sowie die Finanzierung. Sie zusammenzuführen, stellt eine große Herausforderung dar und gelingt nur in den seltensten Fällen (vgl. GITTELL M. G. 1998c, 230f). Viele Reformer sehen deshalb einen umfassenden Ansatz als notwendig an und argumentieren, dass fundamentale Veränderungen in der Organisation des Bildungssystems, in der Rolle der Erwachsenen in Schulen, in den Ausbildungsprozessen der amerikanischen Jugend und in den kulturellen Institutionen der Gesellschaft nötig seien, um das Ausbildungsniveau der Bevölkerung anzuheben (MURPHY J. 1992, 5). Reformen sollen sich auf die Organisationsstrukturen, auf die Lehr- und Lernprozesse und auf die Verbindungen zwischen Schulen und ihrer Umwelt im weiteren Sinne beziehen. Viele dieser Punkte sind in aktuellen Restrukturierungsmaßnahmen wiederzufinden. Beispielsweise wird mit kleinen, dezentral organisierten Schulen experimentiert. Eltern und Gemeinden erhalten in vielen Schulen und Schulgebieten die Möglichkeit, in Entscheidungsprozesse mit einbezogen zu werden. Pädagogische Konzepte und Lehrmethoden werden neu überdacht und von Bemühungen, die Qualifizierung der Lehrer zu verbessern, begleitet. Die Entscheidungsebenen im Schulsystem werden restrukturiert und über Privatisierungen nachgedacht. Diese Fülle spiegelt aber zugleich eine gewisse Hilflosigkeit wider. Oftmals lautet das Motto: "People are so tired of their children being miseducated, we are willing to try anything."¹⁶²

Im Anschluss an die durch den "A Nation at Risk"-Report des US-Bildungsministeriums aus dem Jahre 1983 entstandenen Reformen muss der von der Bush-Regierung 1990 erarbeitete und 1994 von der Clinton-Regierung ausgerufene *Goals 2000: Educate America Act* als übergeordnete staatliche Aufforderung bzw. gesetzliche Anordnung zur Verbesserung des Schulwesens genannt werden. Diese Richtlinie umfasst insgesamt acht (ursprünglich sechs) Zielsetzungen, die als freiwillige nationale Standards fungieren sollen und darauf abzielen, das Bildungsniveau der amerikanischen Bevölkerung anzuheben und im internationalen Vergleich auf den vordersten Rang zu katapultieren, wozu die Regierung auch mehrere hundert Millionen Dollar bereitstellt (CLINCHY E. 1997a, 3). Liest man die gesetzten Ziele jedoch durch,¹⁶³ stellt sich die Frage, ob sie wirklich als realistische Zielsetzungen ins Leben

¹⁶² Mr. Keith L. Wright, Harlems Sprecher des Minderheitenflügels der *Democrats* in einem Gespräch mit der *New York Times* (GOODNOUGH A., *The New York Times*, February 5, 2002).

¹⁶³ Die grundlegenden acht Ziele aus dem Jahre 1994 lauten:

By the year 2000:

1. Every child will start school ready to learn.
2. The high school graduation rate will increase to at least 90 percent.
3. American students will leave grades 4, 8, and 12 having demonstrated competency over challenging subject matter including English, mathematics, science, foreign languages, civics and government, economics, art, history, and geography; and every school in America will ensure that all students learn to use their minds well, so they may be prepared for responsible citizenship, further learning, and productive employment in our nation's modern economy.
4. The nation's teaching force will have access to programs for the continued improvement of their professional skills and the opportunity to acquire the knowledge and skills needed to instruct and prepare all American students for the next century.
5. U.S. students will be first in the world in science and mathematics achievement.
6. Every adult American will be literate and will possess the knowledge and skills necessary to compete in a global economy and exercise the rights and responsibilities of citizenship.
7. Every school in the United States will be free of drugs, violence, and the unauthorized presence of firearms and alcohol and will offer a disciplined environment conducive to learning.
8. Every school will promote partnerships that will increase parental involvement and participation in promoting the social, emotional, and academic growth of children.

gerufen oder lediglich als langfristige, ideologische Zielvorstellungen abgegeben wurden. Nicht nur, dass für eine ausreichende Gesundheits- und Sozialfürsorge jeder Familie gesorgt werden, Armut praktisch abgeschafft und jedes Kind eine universell gleich gute Erziehung erhalten müsste (CLINCHY E. 1997a, 4), die Richtlinie der Clinton-Regierung lässt auch jegliche geographische Faktoren wie Cluster, Ungleichverteilungen und Segregation von Bevölkerungsgruppen, Finanzmitteln, schulischen Ressourcen usw. außer Acht. "In short, the achievement of [the] goals would require not just a significantly altered system of American public schooling, but a quite different American society" zieht CLINCHY sein skeptisches Resümee (CLINCHY E. 1997a, 4). Aufgrund der Persistenz von Schwierigkeiten im amerikanischen Schulsystem, wie z. B. den seit Jahrzehnten hohen *Dropout*-Quoten, niedrigen Testergebnissen und der weit verbreiteten Jugendkriminalität, halten RIVERA & POPLIN jede Schulreform ohne gesellschaftlichen Wandel für unmöglich. Zu rudimentär seien die Probleme in den Schulen, die wiederum ein Spiegel der Gesellschaft sind (RIVERA J. & POPLIN M. 1997, 98f). RAVITCH betont diesbezüglich, dass die Schulen Amerikas gegen Ende des 20. Jahrhunderts vor eine Aufgabe gestellt wurden, die sie noch nie zu bewältigen hatten: "The schools were to do something they had never done before: educate all children to high standards" (RAVITCH D. 2000, 13). Eine gewaltige Debatte über "Standards" und Tests wurde ausgelöst. Jedoch schreibt sie den Schulreformen sehr wohl eine große Bedeutung zu und betont die Reformfreudigkeit New Yorks und anderer amerikanischer Großstädte. Sie alle sind auf der Suche nach einem Weg, der die Schulleistungen aller Schulkinder verbessern kann, und so experimentieren zahlreiche Städte sowohl im Bereich der Schulorganisation als auch der Pädagogik mit neuen Konzepten (RAVITCH D. & VITERITTI J. P. 2000, 2), wobei sie sich selten als Partner, sondern in der Regel als Konkurrenten betrachten, die wie im Sport oder in der Wirtschaft um die besten Ergebnisse und die größte Attraktivität ringen müssen.

Einverständnis herrscht heutzutage darüber, dass das Schulsystem ein sehr komplexes Gebilde ist, das bei Reformmaßnahmen eine Vielzahl von Akteuren und Aktionsfeldern umfassen und integrieren muss. Besonders wichtig erscheint die Zusammenarbeit von Politik, Gesellschaft, Wissenschaft und Schulen. Bei jeder Reform müssten daher die Regierung, die Bundesstaaten, die Bürgermeister, die Gerichte, die Wirtschaft, die Gewerkschaften sowie professionelle Organisationen und Interessengruppen zusammenarbeiten (GITTELL M. J. & MCKENNA L. 1998, 2). In der Geschichte New Yorks zeigt sich allerdings, dass Streitigkeiten zwischen Staat, Stadt und verschiedenen Interessengruppen Reformen auch erschweren und behindern können (wie z. B. bei den Dezentralisierungsbemühungen zwischen 1967 und 1969) (GITTELL M. J. 1998b, 151). In den folgenden Kapiteln wird eine Reihe von Maßnahmen und Überlegungen vorgestellt, die die Bandbreite der Möglichkeiten und Herausforderungen widerspiegelt. Zahlreiche Maßnahmen nehmen Bezug auf die Richtlinienliste *Goals 2000*, andere erwachsen aus lokalen Anforderungen heraus, alle zusammen sollen den Abbau von Bildungsdisparitäten vorantreiben. Begonnen wird mit dem Abbau des Lehrermangels, der zu den zentralsten Aufgaben zählt (Kap. 4.4). Die Einführung höherer Anforderungen an die Schulen (*higher standards*) ist eine Maßnahme, die auf Druck mehrerer Interessengruppen vom Staat ausging (Kap. 4.5). In gleichem Zusammenhang sind die Einführung von Sommerschulwochen und die Erhöhung der Unterrichtsstunden zu sehen (Kap. 4.6). Seitens der Schulbehörde ist man darum bemüht, sowohl neue als auch bestehende High Schools in themenbezogene (*magnet schools*) und vor allem kleinere Schulen umzuwandeln. Einige wohlhabendere Nachbarschaften lassen auch den (erneuten) Ruf nach *neighborhood schools* mit einem begrenzten Einzugsgebiet der Schulkinder laut werden. Beide Maßnahmen dienen dazu, die Attraktivität der Schulen sowie die Identifikation der Eltern und Kinder mit der Schule zu erhöhen. Ein weitaus größeres Projekt ist die (Teil-) Privatisierung öffentlicher Schulen. Insbesondere das Konzept der *charter schools* hat in den letzten Jahren und Monaten

stark an Bedeutung hinzugewonnen (vgl. ASCHER C. et al. 1996). Dahinter verbirgt sich der Versuch, unter Beibehaltung der staatlichen Finanzierung die Leitung einer Schule an eine private Firma, Institution, Organisation oder auch einen Zusammenschluss von Lehrern, Eltern und Schülern abzugeben und Schulen kostensparender betreiben zu können (WYATT, E., *The New York Times*, February 23, 2000). Im Herbst 2000 befanden sich bereits 16 solcher *charter schools* in New York, die mitunter als "Innovationslabore" bezeichnet werden. An einer Übernahme der Vorreiterrolle in den USA ist man laut Bürgermeister Rudolph W. Giuliani erwünscht. Langfristig sind auch Modelle geplant, in denen Firmen Schulen gewinnbringend führen, was zugleich das heiß umstrittene Thema der Bildungsgutscheine (*school vouchers*) und den Ruf nach einer vollkommen freien Wahl der Schule durch die Eltern und Schüler (*school choice*) mit sich bringt (BOAZ D. 1991; VITERITTI J. P. 1999). Allgemein geht es bei all diesen Maßnahmen um Dezentralisierung, Neustrukturierung von Verantwortlichkeiten, Privatisierung, Effizienzsteigerung der eingesetzten Ressourcen und Einbindung der lokalen Bevölkerung (Kap. 4.7 bis 4.11). Letzteres ist auch Kernthema der Programme, die Schulen mit Bürgern und Unternehmen verknüpfen sollen (4.12). Von einer Aufzählung und Beurteilung neuer pädagogischer Konzepte wird in dieser Arbeit Abstand genommen. Sie fallen nicht in den Kernbereich dieser Arbeit. Lediglich der bilinguale, multikulturelle und computerunterstützte Unterricht wird unter Gesichtspunkten der Förderung von Minderheiten und des Abbaus von Disparitäten betrachtet (Kap. 4.13 und 4.14). Das Hauptaugenmerk liegt auf Maßnahmen, die das Schulsystem betreffen und einen (potenziell) hohen Einfluss auf räumliche Konstellationen besitzen. Ferner können viele neue Unterrichtsmethoden, Lehrbücher, Lehrmethoden usw., mit deren Hilfe die Disparitäten im Ausbildungsniveau langfristig nivelliert werden sollen, in der Regel erst dann wirksam werden, wenn die Rahmenbedingungen, d. h. die Strukturen im Schulsystem, dazu passen und ihnen damit die nötige Entfaltungskraft verliehen wird.

4.4 Abbau des Lehrermangels

4.4.1 Die Suche nach qualifizierten Lehrkräften

Wie in Kap. 3.6.3 dargelegt wurde, kann die Qualifikation einer Lehrkraft einen entscheidenden Einfluss auf das Bildungsverhalten eines Kindes ausüben. Ein Großteil der Wissenschaftler, die sich mit dem New Yorker Schulwesen auseinandersetzen, halten deshalb die Verbesserung der Lehrkräftesituation für die dringendste Aufgabe (z. B. FALLON D. 2000; RAVITCH D. 2000; SANDERS W. L. & RIVERS J. C. 1996). Überlegungen, die Missstände durch die Einführung höherer Standards für Lehrer zu beheben, existieren seit langem, wurden aber meist von den Lehrgewerkschaften verhindert. Erst im April 2000 haben auch die Gewerkschaften die Einführung eines nationalen Eingangstests und höhere Standards für Lehrer gefordert, unterstützt von Politikern und Eltern, die die amerikanische Wirtschaft und die Qualität der Schulen in Gefahr sehen. Nationale Bestimmungen über die Anforderungen an Lehrkräfte sollen einen die Bundesstaaten übergreifenden Einsatz von Lehrern gewährleisten und die Qualifikation der Lehre sichern. In einer Zeit, in der die Lehrergehälter niedrig und der Lehrermangel hoch sind, ist ein derartiges Unterfangen schwierig umzusetzen. Andererseits bietet die Notwendigkeit, große Zahlen von Lehrern neu einzustellen, verknüpft mit einer Anhebung der Anforderungen an die Schüler und Lehrer, Gelegenheit, für strukturelle Veränderungen zu sorgen. Die Anhebung der Lehrergehälter wird hierbei als erster wichtiger Schritt angesehen (ZERNIKE K., *The New York Times*, April 14,

2000). Neben höheren Gehältern stehen die Verbesserung der Arbeitsbedingungen, eine größere Autonomie bzw. Entscheidungskompetenz der Lehrkräfte und eine bessere Rekrutierung und Ausbildung auf der Agenda (vgl. RAVITCH D. & VITERITTI J. P. 2000, 14).

Zwei Entwicklungen sind in diesem Zusammenhang erkennbar. Zum einen sollen die Gehälter der Lehrer generell ansteigen, zum anderen soll der Lehrerberuf modifiziert, wenn nicht gar reformiert werden. Gefordert wird beispielsweise eine Verabschiedung von inzwischen einhundert Jahre währenden Annahmen hinsichtlich des Lehrerberufes: dass der Beruf des Lehrers nur neun Monate eines Jahres umfasst, dass es immer ein ausreichend großes Angebot an guten Lehrkräften, insbesondere weiblichen, geben wird und dass Lehrer bereit sind, für relativ wenig Geld zu arbeiten. In einer Informationsgesellschaft werde sich die Rolle des Lehrers grundlegend ändern, daher müssten auch die Rahmenbedingungen an die veränderte Umwelt angepaßt werden (*The New York Times*, February 22, 2000). Abhilfe soll eine ganzjährige Beschäftigung der Lehrer leisten. Damit erhofft man sich einen Prestigegewinn des Lehrerberufs und seine Anerkennung als professionelle Tätigkeit. Gleichzeitig könnten die Gehälter aufgrund der längeren Unterrichtstätigkeit – Bestrebungen zielen auf eine effektiv zehn Monate dauernde Tätigkeit ab – steigen. Zwar würden damit noch keine Gehaltssteigerungen im erforderlichen Rahmen ermöglicht werden, weshalb Zuschüsse aus öffentlicher Hand dringend benötigt werden, doch es wäre eine Annäherung an die Strukturen, die in anderen, besser bezahlten Berufszweigen vorzufinden sind. Eine zeitlich höhere Beanspruchung sei den Lehrkräften auch durchaus zumutbar. Viele Lehrer gehen nachts bzw. außerhalb der Unterrichtszeiten einer anderen Tätigkeit nach (*moonlighting*), um ihr Gehalt aufzubessern. Mit einem höheren Gehalt wäre dies nicht mehr notwendig, so dass Zeitkapazitäten für die Lehrtätigkeit freigesetzt würden. Weitere Abhilfe gegen den eklatanten Lehrermangel sollen Kooperationen mit den Hochschulen vor Ort schaffen. So bildet die State University of New York (SUNY) jährlich rund 5.000 potentielle Lehrer aus. Doch diese meiden den Raum New York City wie keinen anderen. Nur ein paar Dutzend Hochschulabgänger entscheiden sich für eine Lehrtätigkeit an einer öffentlichen Schule der größten Stadt Amerikas. Ein *Teacher Education Center* an der State University in New York City soll diese Zahl erhöhen. Mit jährlich 1,1 Millionen US-Dollar sollen zwischen 400 und 600 neue Lehrer pro Jahr ausgebildet werden. Ein Teil des Geldes wird als Wohngeld verwendet, damit die Auszubildenden sich einen Wohnsitz in New York City überhaupt leisten können. Allerdings scheint dieser Anteil mit 300 US-Dollar pro Semester viel zu niedrig angesetzt zu sein (ARENSEN K. W. *The New York Times*, June 13, 2001). Einen großen Beitrag zum Abbau des Lehrermangels können auch Nicht-Regierungs-Organisationen leisten. Ein bekanntes Beispiel hierfür ist die Organisation *Teach for America*, die 1989 gegründet wurde und helfen soll, Collegeabgänger ohne entsprechende Lehrzertifizierung für den Lehrerberuf zu gewinnen, sie auf das Unterrichten vorzubereiten und Lücken an Schulen in Innenstädten und sehr ländlich geprägten Gebieten zu schließen. Seit 1990 konnten landesweit rund 6.000 Lehrer rekrutiert werden. In New York City profitieren vor allem Stadtteile wie die South Bronx (Schuldistrikte 8 und 9) sowie das Sommerschulprogramm von dieser Initiative (HARTOCOLLIS A., *The New York Times*, July 4, 2001). Jedoch können immer wieder Berichte gefunden werden, in denen deutlich wird, wie bürokratisch und langwierig eine Stellenbewerbung im *Board of Education* ablaufen kann: "[the] hiring system has historically been considered one of the most bewildering parts of its legendary bureaucracy." Die Bewerber fühlen sich hilflos stehen gelassen und sind am Ende frustriert. Einige potenzielle Kandidaten ziehen ihre Bewerbung dann wieder zurück oder verfolgen ihr Vorhaben nicht weiter (GOODNOUGH A., *The New York Times*, August 27, 2001).



Abb. 36: Plakat der New Yorker Schulbehörde in der New Yorker U-Bahn (eigenes Foto, 1999)

Der Lehrerberuf ist in New York so groß, dass die Schulbehörde mit offensiver Werbung und neuen Gehaltsmodellen die Lücken im Bestand des Lehrpersonals zu schließen versucht und sich hierbei auch gezielt an Nichtpädagoginnen wendet. Plakate in Bussen und Bahnen, Zeitungsannoncen sowie eigens zur Rekrutierung von Lehrern inszenierte Jobmessen zeugen von dem Bemühen, den Lehrermangel möglichst rasch abzubauen. Seit mehreren Jahren findet man in den New Yorker U-Bahnen Plakate des *Board of Education*, die für den Lehrerberuf an öffentlichen Schulen werben und nach gut ausgebildeten Lehrkräften suchen.

Im März 2000 ging die Schulbehörde noch einen Schritt weiter und veranstaltete – einem Assessment-Center von Großunternehmen gleichend – in der Aula der Stuyvesant High School eine galaartige Jobbörse für Lehrer, zu der 1200 Interessenten erschienen. Es war die bis dahin kreativste und größte Veranstaltung, um dem Mangel an Lehrkräften in New York entgegen zu steuern. Bei Häppchen und Livemusik wurden Kandidaten interviewt, Fragen beantwortet und Jobangebote von Schuldirektoren offeriert. Trotz relativ niedriger Einstiegsgehälter von knapp 32.000 US-Dollar pro Jahr konnten erste Vereinbarungen getroffen und vor allem junge Collegeabsolventen für den Lehrerberuf gewonnen werden. Ein gewisser Erfolg, zumal Schätzungen zufolge rund 54.000 der insgesamt fast 78.000 Lehrerstellen im öffentlichen Schulsystem New Yorks in den nächsten fünf Jahren, d. h. zwischen 2000 und 2005, neu besetzt werden müssen. Allein 14.000 Lehrer sollen bis Ende 2001 in den Ruhestand gehen. Darüber hinaus werden über 16.000 Lehrer jährlich für die Sommerschulprogramme benötigt (FINKELSTEIN K. E., *The New York Times*, March 19, 2000) (vgl. auch Kap. 3.6.3). Die Rekrutierung der Lehrkräfte ist mit hohen Kosten verbunden. Im Frühjahr 2001 brachte das *Board of Education* allein 8 Millionen US-Dollar für eine Serie von Print-, Radio- und Fernsehwerbung auf (GOODNOUGH A., *The New York Times*, April 20, 2001). Hierbei werden auch Frührentner und Nicht-Pädagogen, die ihr Berufsfeld wechseln möchten oder eine neue Herausforderung suchen, angesprochen. Ein einmonatiger Schnellkurs, Mentoren an den Schulen sowie ein berufsbegleitendes, verkürztes Ausbildungsprogramm an einer Hochschule sollen für die Qualifikation der Lehrkraft sorgen. Dennoch ist es bislang nicht vermeidbar, Lehrer einzustellen, denen eine professionelle und umfassende pädagogische wie fachliche Ausbildung fehlt. Im Juni 2001 waren im Rahmen des "New York City Teaching Fellows"-Programms, das Berufstätige aus anderen Branchen für den Lehrerberuf gewinnen soll, bereits über 1.600 Nichtpädagoginnen angestellt. Sie arbeiten vorwiegend in Problemschulen, denn dort ist der Mangel am größten. Diese Vorgehensweise wird mit Skepsis betrachtet, denn die Lehrer haben keine Lehrererfahrung und besitzen keine Lehrzertifikate (wie 60 Prozent der im Jahre 2001 neu eingestellten Lehrkräfte)

(GOODNOUGH A., *The New York Times*, July 1, 2001). Die Suche nach qualifizierten Lehrern macht deshalb weder vor den Toren New Yorks noch vor den Grenzen der USA halt. Selbst in Überseezeitungen sucht die New Yorker Schulbehörde nach neuen Lehrkräften, wie eine Annonce aus den Salzburger Nachrichten beispielhaft verdeutlicht (Abb. 37).



Abb. 37: Anzeige der Schulbehörde von New York City in den Salzburger Nachrichten (25. März 2001)

Diese ausländischen Bewerber sollen nach Möglichkeit eine hohe Qualifikation mitbringen und vorwiegend die Lücken in den ca. 100 Schulen schließen, die die größten Defizite aufweisen. Bereits seit Mitte der 1990er Jahre hat die Schulbehörde New Yorks ihre Suche nach qualifizierten Lehrkräften auf eine globale Ebene verlagert und sich damit sowohl als innovativ erwiesen als auch die Rekrutierung von Lehrern in eine neue Dimension gebracht. Seit 1998 wurden beispielsweise über 100 Lehrer aus Österreich rekrutiert, mit denen man gute Erfahrungen sammeln konnte. Allein im Schuljahr 2000/2001 kamen 53 Lehrkräfte aus Österreich und Deutschland, für das Schuljahr 2001/2002 lautete das Ziel insgesamt über 800 Lehrer von außerhalb den USA gewinnen, davon rund 90 aus Österreich und Deutschland. Fast ein Dutzend Länder sind in der Suche involviert. Neben Österreich und Deutschland stehen Ungarn, Italien, Spanien, Kanada, Indien und mehrere karibische Staaten (Jamaica, Barbados, Trinidad und Tobago) auf der sorgfältig ausgewählten Liste. Die Suche findet nicht bunt in allen Ländern statt, sondern orientiert sich nach Staaten, in denen die Lehrkräfte möglichst gut den besonderen Anforderungen der New Yorker Schulen und Schülerpopulationen gerecht werden können. In Europa, Indien und Kanada möchte man vor allem Lehrer für Mathematik und Naturwissenschaften finden. Die Lehrkräfte aus der Karibik und Spanien sollen den bilingualen Unterricht unterstützen und insbesondere in den Schulen im Zentrum Brooklyns, in der South Bronx und im Süden Queens eingesetzt werden, wo ein steigender Anteil karibischer Bevölkerungsgruppen einen hohen Bedarf an zweisprachigem Unterricht hervorruft. Einstimmig ist die Ansicht, dass der Anteil der Minderheitenlehrer im öffentlichen Schulwesen beträchtlich angehoben werden muss, um auf die kulturellen und sprachlichen Bedürfnisse der Schüler besser eingehen zu können (vgl. Kap. 3.4.2 und 4.13 sowie KANE P. W. & TAYLOR H. P. 1993). Verstärkt muss in Städten wie New York die Qualität der Lehrer hinsichtlich ihrer sozialen und kulturellen Kompetenz gemessen werden, damit auf die Bedürfnisse der verschiedensten Schüler eingegangen werden kann und die Lehrer ihren Part bei der Integration bzw. Assimilierung und Amerikanisierung der Einwanderer übernehmen können (vgl. STARR R. 1985, 176f). Um die Zahl der Minderheitenlehrer zu erhöhen, wurde im Frühjahr 2001 beispielsweise eine Delegation des

Board of Education in die Karibik entsandt. Hier möchte man Lehrer aus Barbados, Trinidad und Jamaica für Schulen in den Schuldistrikten 17 und 18 in Brooklyn gewinnen, die die Stadtteile Flatbush und Crown Heights umfassen und sehr hohe Anteile von Schulkindern aus Trinidad, Jamaica und Haiti aufweisen (GOODNOUGH A. et al., *The New York Times*, April 11, 2001). Jeder ausländische Lehrer muss einen Universitätsabschluss im zu unterrichtenden Fach nachweisen können und erhält nach seiner Ankunft in New York ein pädagogisches Training an der *City University of New York* und dem *Center for Recruitment and Induction* der New Yorker Schulbehörde. Die neu eingewanderten Lehrer bekommen als *research scholars* ein dreijähriges Visum (*J-1 visa*), die kanadischen Bewerber erhalten etwas vereinfachte Bedingungen (*H-1B visa*), können aber zunächst auch nur drei Jahre in den USA bleiben. Zahlreiche andere Städte und Staaten haben New Yorks internationale Suche inzwischen nachgeahmt und machen ihr Konkurrenz. Städte wie Atlanta, Baltimore, Chicago, Cleveland, Houston, Los Angeles, Newark oder Philadelphia sowie die Staaten Connecticut, Florida, Maryland, Massachusetts, Washington und andere folgen New Yorks innovativem Handeln, lassen "Head Hunter" ins Ausland fliegen oder setzen Annoncen in Zeitungen und Magazine. Aussicht auf Erfolg ist dabei nicht immer garantiert, denn auch viele "Geberländer" leiden unter einem Mangel an qualifizierten Lehrkräften und müssen sich Sorgen um ihren Lehrernachwuchs machen. Österreich hat im Sommer 2001 beispielsweise angekündigt, vorerst keine weiteren Schulsysteme als das New Yorks bei der Suche nach Lehrern zu unterstützen (GOODNOUGH A., *The New York Times*, July 18, 2001).

Das Gehalt der Lehrer lag im Oktober 1994 zwischen 28.264 (Anfänger) und 56.530 US-Dollar (JACKSON K. T. 1995, 960). Im Jahre 2001 belief sich ein Anfangsgehalt auf rund 32.000 US-Dollar pro Jahr, die "Spitzengehälter" lagen bei 70.000 US-Dollar. Im Vergleich zur freien Wirtschaft und zu Lehrergehältern in (wohlhabenden) Vororten New Yorks sind aber sowohl die Höhe der Gehälter als auch deren Steigerungsraten als niedrig einzustufen (vgl. Kap. 3.6.3.3). Viele Lehrer bevorzugen einen Arbeitsplatz außerhalb des Schulwesens oder zumindest der Stadt, worunter die Qualität der Lehrerschaft in New York City leidet. Die Lehrgewerkschaften fordern deshalb seit vielen Jahren Gehaltserhöhungen. Im Jahre 2001 wurde beispielsweise eine Angleichung an die Gehälter der Lehrkräfte in den Vororten New Yorks binnen zwei Jahren verlangt und damit eine Steigerung von 20 bis 30 Prozent. Die Stadt wies diese Forderungen zurück und bot eine maximale Steigerungsrate von 8 Prozent an. Abgesehen von Machtkämpfen zwischen der Lehrgewerkschaft und dem Bürgermeister, der gerne die komplette Befugnis über die Schulbehörde inne hätte, begründete die Stadt ihre ablehnende Haltung damit, dass eine Gehaltserhöhung aller Lehrer der Stadt um 20 Prozent Mehrausgaben in Höhe von rund einer Milliarde US-Dollar zur Folge hätte und andere Berufsgruppen, die ebenfalls von der Stadt finanziert werden, aufgrund der angestrebten Gleichbehandlung mit gleichen Forderungen nachziehen würden, insbesondere die Gewerkschaft der Polizei. Diese mehrfachen Gehaltsanhebungen könne die Stadt nicht tragen (GREENHOUSE S., *The New York Times*, June 5, 2001). Nach den Terroranschlägen des 11. September und den damit verbundenen erheblichen Zusatzbelastungen des städtischen Finanzbudgets hatten sich die Aussichten auf eine Anhebung der Lehrergehälter zunächst weiter verschlechtert. Um die Lücken nicht noch größer werden zu lassen und den vermuteten Bedarf von rund 10.000 neuen Lehrkräften auffangen zu können, wurde dann aber mit Beginn des Schuljahres 2002/2003 beschlossen, die Lehrergehälter innerhalb von 30 Monaten um bis zu 22 Prozent anzuheben. Allerdings wurde zugleich die Arbeitszeit der Lehrer um 100 Minuten pro Woche angehoben (GOODNOUGH A., *The New York Times*, September 5, 2002; GREENHOUSE S., *The New York Times*, June 11, 2002). Seitdem hat sich zumindest die Situation der Bewerberzahlen verbessert. Teils verunsichert durch die Rezession in der freien Wirtschaft, die durch die Terroranschläge verstärkt wurde, teils aus sozialen und patriotischen Motiven, die nach dem 11. September aufkamen und bei vielen an das Gewissen

appellierten, bewarben sich in New York City zu Beginn des Jahres 2002 über 5.000 Personen aus anderen Berufssparten für ein Lehramt in einer öffentlichen Schule. Im Jahr zuvor wurden nur rund 1.250 Personen registriert. Der größte Teil davon ist allerdings nicht zertifiziert und muss einem Mentorenprogramm angeschlossen werden. Und wenngleich die Anfangsgehälter im Jahre 2002/2003 bei 39.000 US-Dollar lagen, für sehr erfahrene Lehrer sogar bis zu 61.000 US-Dollar, dürfte sich bei einer Erholung der Wirtschafts- und Sicherheitslage des Landes die Bereitschaft, für relativ niedrige Löhne zu arbeiten, schnell wieder legen. Langfristig müssen also nicht nur die Löhne angehoben werden, sondern auch die Zahl der Bewerber, die direkt von einer Hochschule kommen und möglichst eine pädagogische Vorbildung besitzen. Wenngleich einige positive Tendenzen zu beobachten sind, bieten die Hochschulen der USA bislang zu wenig qualifizierten Lehrernachwuchs an (vgl. GOODNOUGH A., *The New York Times*, February 11, 2002).

4.4.2 Bezahlung der Lehrer nach Leistung

Die Idee einer Bezahlung der Lehrer nach Leistung existiert seit langem und wird seit ca. drei Jahrhunderten getestet. In England versuchte man bereits im 18. Jahrhundert Lehrer aufgrund ihrer Leistungen zu vergüten, doch nach einer kurzen Einführungsphase ließ man die Pläne bald wieder fallen. In den Vereinigten Staaten kamen die erste Pläne zur Regierungszeit Nixons auf – ein Jahrzehnt nach der Desegregation des Schulsystems –, der mit Anreizprogrammen arme innerstädtische Jugendliche zu höheren Ausbildungsabschlüssen verhelfen und Schulen die Verantwortung für die Leistungen ihrer Schüler direkt übertragen wollte. Seitdem kam es in verschiedenen Staaten der USA immer wieder zu intensiven Diskussionen und kurzen Modellprojekten, darunter auch einem Versuch von Arkansas im Schulbezirk Texarkana im Jahre 1969, bei dem man nicht nur Lehrer finanziell belohnen, sondern auch den umgekehrten Weg gehen wollte, indem man Kindern für gute Testergebnisse Transistorradios, *green stamps* oder Musikalben in Aussicht stellte. Zudem wurden private Firmen zur Durchführung der Tests und Evaluierung der Lehrer eingesetzt, was jedoch aufgrund von Vorwürfen des Betrugs bei Testergebnissen in einem regelrechten Skandal endete. Keiner der Vorschläge und keines der Modelle schaffte einen dauerhaften oder nationalen Durchbruch. Folglich ebte in den 1970er Jahren die Diskussion um Anreizsysteme wieder etwas ab. Erst gegen Ende des letzten Jahrhunderts verstärkte sich die Diskussion wieder. Derzeit experimentieren sechs Bundesstaaten und rund ein Dutzend Schulbezirke mit Anreizsystemen (KERSHAW S., *The New York Times*, April 10, 2000). Besonders der Vorschlag von Bürgermeister Giuliani, basierend auf Bonuszahlungen für Lehrer, deren Schüler ihre Testergebnisse verbessern konnten, hatte die Debatte neu entfacht und in andere Schulsysteme der USA getragen. Er beinhaltet die Grundfrage der Gleichbehandlung, die Giuliani eindeutig verneint: "[...] all teachers should not be treated equally. In life there are distinctions in performance, [...]. When you insist on these lockstep plans, then you keep descending to the lowest common denominator." (GOODNOUGH A., *The New York Times*, April 22, 2000). Während Giuliani die Einführung einer leistungsorientierten Bezahlung der Lehrer (*merit pay*) als Ausweg aus der Krise des öffentlichen Schulsystems sieht, warnen die Lehrergewerkschaften vor einer gehaltsabhängigen Klassenbildung unter den Lehrern (KERSHAW S., *The New York Times*, April 10, 2000). Ferner herrscht Uneinigkeit darüber, ob sich eine leistungsorientierte Vergütung am Individuum orientieren sollte, so wie es beispielsweise Giuliani fordert, oder an der Gesamtleistung einer Schule, die dann auch als gesamte Einrichtung eine Bonuszahlung erhalten würde. Für dieses Systems ist die größte Lehrergewerkschaft der Stadt (*UFT*) unter bestimmten Umständen offen (GREENHOUSE S., *The New York Times*, June 5, 2001). Eine

individuelle Bezahlung, so fürchtet man, erhöhe nicht nur den Wettbewerb, sondern auch die Rivalität unter den Lehrkräften. Ferner sei eine Leistungsbemessung nach Bewertung der Testergebnisse sehr fraglich. Die Bevölkerung steht der Einführung einer leistungsorientierten Bezahlung relativ positiv gegenüber. Laut einer Umfrage der Quinnipiac University aus dem Frühjahr 2000 würden 70 Prozent der New Yorker Bevölkerung eine finanzielle Belohnung für außergewöhnlich gute Lehrer begrüßen. 24 Prozent lehnten solch eine Maßnahme ab, 6 Prozent blieben unentschieden. Allerdings befürworteten nur 27 Prozent der Befragten die Bindung der Zusatzzahlungen an Testergebnisse und nur ein Drittel glaubte, die Qualität des Unterrichts könnte dadurch gesteigert werden, während gut zwei Drittel der Bevölkerung die Bindung an Testergebnisse für keine gute Idee hielten und weitere 50 Prozent annahmen, eine solche Maßnahme könnte Lehrer entmutigen, mit leistungsschwachen Schülern zu arbeiten (GOODNOUGH A., *The New York Times*, April 21, 2000).

Unklar ist, ob sich eine Belohnung der Lehrer positiv auf die Leistungen der Schüler auswirkt. Bislang gibt es wenige (wissenschaftliche) Nachweise für einen direkten Zusammenhang zwischen der Erhöhung der Lehrergehälter und der Leistung der Schulkinder (vgl. z. B. BOAZ D. 1991, 138). Die ungenügenden Erfahrungen lassen Bildungsexperten die Einführung von *merit pay* als problematisch schildern. Auswertungen laufender und abgeschlossener Modellprojekte zeigen aber zumindest, dass eine Belohnung einzelner Lehrer kaum zu verbesserten Schulleistungen führt, während Belohnungen gesamter Schulen sich positiv auf die Ergebnisse der Schüler auswirken können. Damit erhalten die Forderungen der Lehrgewerkschaften, Schulen als Ganzes zu belohnen, Zuspruch. Zu beobachten sei jedoch häufig, dass sich die Testergebnisse nach der Einführung eines Anreizsystems geradezu inflationär steigerten – eine objektive Durchführung der Tests scheint also bezweifelt werden zu müssen. Weiter sei zu berücksichtigen, dass Lehrer dazu neigen könnten, schwierige Klassen nicht unterrichten zu wollen und bestimmte Schulen ganz zu meiden (KERSHAW S., *The New York Times*, April 10, 2000). Wirft man einen Blick auf private Einrichtungen, so scheinen die Arbeitsbedingungen und die allgemeine Atmosphäre an einer Schule weitaus bedeutender zu sein. Geringe Steigerungen der Testergebnisse können lediglich bei Privatschulen erkannt werden, wenn sich das Gehalt zu einem Teil aus leistungsorientierten Zulagen zusammensetzt. Eine Erhöhung der Gehälter aller Lehrer scheint sich nicht besonders nachhaltig auf das Bildungsverhalten der Kinder auszuwirken (BALLOU D. & PODGURSKY M. 1997, 31 und 53). Wirft man einen Blick auf leistungsorientierte Zahlungsmodelle in der freien Wirtschaft, so ist die erste Überraschung, dass weitaus weniger Firmen ihre Mitarbeiter nach ihrer individuellen Leistung bezahlen als allgemein angenommen wird. Gründe hierfür sind unter anderem, dass die Evaluierung der einzelnen Mitarbeiter durch ihre Vorgesetzten sehr viel Zeit in Anspruch nimmt und ein Großteil der wirtschaftlichen Erfolge nicht auf eine einzelne Person zurückgeführt werden kann. In vielen Unternehmen gibt es daher eine Jahresprämie für alle Mitarbeiter, in anderen wird die zusätzliche Bezahlung nicht nach der Summe des Umsatzes oder der Zahl neuer Vertragsabschlüsse eines einzelnen Mitarbeiters geregelt, sondern basiert auf dem gezeigten Engagement, das in Berichten der Manager regelmäßig festgehalten wird und eine kontinuierliche Bewertung durch Mitarbeiterbefragungen voraussetzt. Abgesehen von Börsenmaklern und Verkaufsleitern basieren die meisten Übereinkünfte leistungsorientierter Bezahlung auf individuellen Abkommen zwischen Arbeitnehmer und Arbeitgeber, unter denen ein konkretes Jahresziel vereinbart wurde (ROTHSTEIN R., *The New York Times*, April 26, 2000). Bezogen auf Schulen bedeutet das, dass eine jährliche Prämie auf alle Lehrer einer Schule bezogen sein sollte und zu Beginn des Schuljahres ein konkretes Ziel vereinbart werden muss.

4.4.3 Alternative Konzepte

Ein anderer Vorschlag zur Überbrückung des Mangels an qualifizierten Lehrkräften stammt von SANDERS & RIVERS (1996), die auf Basis ihrer Studie über den Zusammenhang zwischen der Leistung eines Schülers und der Qualifikation eines Lehrers sowie des bestehenden Lehrermangels vorschlagen, ein rotierendes System bei der Verteilung der Schüler und Lehrer einzuführen. Nach einer Evaluierung der Lehrerqualität sollte dafür gesorgt werden, dass Schüler niemals ausschließlich von niedrigqualifizierten oder "uneffektiven" Lehrern unterrichtet werden, wie in schlechten Schulen derzeit der Fall, sondern aufgrund des Prinzips der Fairness und der Chancengleichheit nach einem Schuljahr mit einem niedrigqualifizierten Lehrer wieder ein hochqualifizierter folgt (SANDERS W. L. & RIVERS J. C. 1996, 7). FALLON (2000) fordert nach Bewertung der Lehrerqualifikation als Hauptfaktor für das Bildungsverhalten eines Kindes – wiederum basierend auf der Studie von SANDERS & RIVERS (1996) in Tennessee –, dass Hochschulen für einen qualifizierten Nachwuchs an Lehrkräften zu sorgen hätten und die Kooperationen zwischen Schulen und Hochschulen ausgebaut werden müssten. Zudem müsse der Lehrerberuf professionalisiert, sein Ruf in der Gesellschaft verbessert und mit mehr Entscheidungsbefugnissen in der Schule ausgestattet werden (vgl. MURPHY J. 1992, 11f). Der akute Lehrermangel sollte daher als Chance genutzt werden, um neue Wege bei der Lehrerausbildung und Nachwuchssicherung einzuschlagen. Es falle zwar nicht leicht, zu entscheiden, woran man einen guten Lehrer erkennen und messen kann – ein Indiz scheinen beispielsweise die eigenen schulischen und universitären Leistungen eines Lehrers zu sein (FALLON D. 2000, 5) –, aber ein geeigneter Ansatz sei die fachbezogene Ausbildung und zusätzliche Zertifizierung der Lehrer, denn je mehr Fachkenntnisse eine Lehrkraft besitzt und je höher ihre zusätzlichen Qualifikationen sind, desto besser schneiden ihre Schüler bei Testergebnissen ab (FALLON D. 2000, 3ff). Berufsbegleitende Fortbildung, Kooperationen mit Hochschulen, neue Studiengänge mit mehr Pädagogik, höhere Gehälter, staatliche finanzielle Vorteile sowie bessere Arbeitsbedingungen seien notwendig, um neue und hochqualifizierte Lehrer zu finden und den derzeitigen Abwärtstrend im Lehrernachwuchs aufzuhalten.

Auch das Image des Lehrerberufs muss sich in den USA ändern. Die Ausbildung, die Gehälter und das Ansehen von Lehrern sind teils mangelhaft und mit Deutschland kaum zu vergleichen. Seit einigen Jahren wird daran gearbeitet, das Image aufzubessern und die Löhne zu erhöhen. Dazu gehört, den Beruf des Lehrers als vollwertige Profession anzuerkennen. Stiftungen wie die Carnegie Corporation of New York haben Kooperationsprogramme zwischen Hochschulen und High Schools ins Leben gerufen, um dies bewerkstelligen zu können und die Lehrerausbildung zu professionalisieren.¹⁶⁴

FINN et al. (1999) halten eine Deregulierung der Qualifikationsanforderungen bei der Rekrutierung von Lehrern für notwendig. Regulierungen hielten viele potentielle Kandidaten davon ab, sich zu bewerben "[...] more regulation will not bring us better teachers, not, at least, without inducing new and worrisome problems, such as deterring able and well-educated people from teaching" (FINN C. E. Jr. et al. 1999, iii). Vor allem verminderten die derzeitigen Einstellungs Voraussetzungen den Anteil an Minderheitenlehrern, da sie sich häufig für nicht qualifiziert genug halten und die bürokratischen Hürden besonders scheuen. Stattdessen sollten die Schulen ihre Lehrer selbst aussuchen dürfen, mit dem Schuldirektor als Personalmanager. In Staaten wie New York hat der Direktor bislang (fast) gar keine

¹⁶⁴ Im übrigen wird hinsichtlich der Ausbildung der Lehrer in den USA häufig beklagt, dass sie zu viel Pädagogik und zu wenig Fachwissen vermittelt bekämen – genau umgekehrt zur allgemeinen Meinung in Deutschland, zumindest im Bereich der Gymnasiallehre (ZERNIKE K., *The New York Times*, April 14, 2000).

Einflussmöglichkeiten auf die Rekrutierung von Lehrern. Diese Aufgabe wird von der obersten Schulbehörde übernommen, in New York City vom *Board of Education*. Nach Ansicht von FINN et al. (1999) sollen alternative, begleitende und individuelle Aus- und Weiterbildungsprogramme für die Qualifikation der Lehrer sorgen, die zumindest zu einem Teil über leistungsbezogene Systeme vergütet werden sollten. Bestärkt sehen FINN et al. ihre Forderungen dadurch, dass keine Korrelation zwischen dem formalen pädagogischen Qualifikationsniveau eines Lehrers und den Leistungen der Schüler nachzuweisen sei, und nur ein geringer im Hinblick auf die Fachkenntnisse eines Lehrers (FINN C. E. Jr. et al. 1999, 4ff) – wogegen allerdings die Studien von SANDERS & RIVERS (1996) sprechen. Einig sind sich jedoch alle Reformer über die Rechenschaftspflicht der Schulen. Beurteilt werden sollten sie nach wie vor auf Basis ihrer Qualität – gemessen an den Ergebnissen standardisierter Tests.

Eine andere Forderung von Erziehungswissenschaftlern, Pädagogen und Reformern lautet, die Funktion des Lehrers von der eines "allwissenden Lehrmeisters" in eine des Vermittlers, Moderators und Trainers zu wandeln. Nicht der Lehrer sollte im Zentrum des Unterrichts stehen, sondern der Schüler, der sich den Stoff mit Hilfe des Lehrers erschließen soll (MURPHY J. 1992, 13). Damit möchte man zum einen den Lehrern in einer immer komplexeren Welt, in der sie nicht mehr alles in ihrem Fachbereich wissen können, entgegen kommen. Zum anderen möchte man alle Kinder einer Schule erreichen und zum Lernen animieren. Insbesondere konzentrieren sich diese Hoffnungen auf Kinder von Minoritätengruppen.

4.4.4 Abschließende Bemerkungen

Die Sorgen um den Lehrernachwuchs sind in New York, wie in vielen anderen Städten auch, berechtigt und äußern sich in einem Dilemma: zum einen sollen die Standards erhöht werden und die Qualifikation der Lehrer steigen, zum anderen wird dadurch – zumindest kurzfristig – der Mangel aufgrund des fehlenden Angebotes an Lehrern noch akuter. Fehlende Finanzmittel, um Gehälter anheben zu können, wenige Ausbildungsprogramme an Universitäten, eine starke Konkurrenz durch den Arbeitsmarkt der freien Wirtschaft, schlechte Konditionen an den Schulen und zahlreiche Reglementierungen lassen die öffentlichen Schulen nach Lehrern ringen, insbesondere diejenigen in unattraktiven Stadtvierteln. Wenngleich eine Anhebung der Gehälter keinen direkten wissenschaftlich nachweisbaren Einfluss auf die Qualifikationsmerkmale der Lehrer und das Bildungsverhalten der Schulkinder hat und der Lehrerberuf zugleich von vielen ein bisschen als Passion angesehen wird, ist ein Weg aus der Nachwuchskrise ohne eine spürbare Erhöhung der Lehrergehälter wohl kaum möglich. Wenn alle den großen Mangel beklagen und sich bessere Lehrer wünschen, dann muss wohl auch die Gesellschaft in Form von Steuergeldern und ideeller Anerkennung einen Beitrag dazu leisten (sofern nicht eine Privatisierung des Schulsystems angestrebt wird). Umstritten ist allerdings, wie sich höhere Löhne finanzieren lassen und ob leistungsorientierte Vergütungen, mit Testergebnissen bzw. dem Notenspiegel der Schüler als Maß des Erfolges, eingeführt werden sollen. Die Meinungen zu diesen Punkten gehen weit auseinander. Während einige sich durch eine leistungsorientierte Bezahlung bzw. Provisionen (*merit pay*) einen Ansporn versprechen, befürchten andere eine Ökonomisierung des Unterrichtswesens, die die Atmosphäre in Schulen und Klassenzimmern stark trüben könnte. Vor allem wird befürchtet, dass das Lehren an schlechten Schulen noch unattraktiver wird, Lehrer diese Schulen zu umgehen versuchen, und die Lehrer als Konkurrenten auftreten, die kooperatives Arbeiten und internen Informationsaustausch meiden. Schulen und Schüler in benachteiligten Stadtvierteln könnten dann einem noch höheren Lehrermangel ausgesetzt sein.

Stand der Dinge ist, dass von politischer Seite höhere Gehälter versprochen, teilweise auch eingeführt werden, eine – zumindest teilweise – erfolgsorientierte Bezahlung aber keineswegs außer Acht gelassen wird. Die Erhöhung der Qualifikationsanforderungen an neue Lehramtskandidaten bleibt ein zweiseitiges Schwert. Einerseits würde sie das Niveau der Lehrerqualifikation und des Unterrichts erhöhen, andererseits bleibt zu bedenken, dass die Zahl an neuen Bewerbern aufgrund der hohen Anforderungen und Regulierungen weiter sinken könnte und damit das Problem des Lehrermangels noch weiter verschärft wird (vgl. RAVITCH D. & VITERITTI J. P. 2000, 6f). Wichtig erscheint in jedem Falle, die Arbeitsbedingungen für die Lehrer in den Schulen zu verbessern. Sie werden, neben dem Gehalt, darüber entscheiden, ob neue Lehrkräfte in die New Yorker Schulen kommen und dort bleiben oder ob sie lieber einen besser bezahlten Job in der freien Wirtschaft annehmen. Dazu gehört, dass die Lebensbedingungen in vielen Schuldistrikten verbessert werden, Entscheidungsbefugnisse und Managementstrukturen innerhalb der Schulen neu überdacht werden und die Lehrer mehr Unterstützung erhalten müssen (vgl. RUSTIQUE-FORRESTER E. 2000, 100 und RAVITCH D. & VITERITTI J. P. 2000, 7). Die Thematik der Lehrerrekutierung und Lehrervergütung ist also mit den allgemeinen Organisationsstrukturen und den sozialräumlichen Strukturen im Schulwesen verknüpft.

4.5 *Higher Standards*

Seit den 1980er Jahren sorgt sich die US-amerikanische Wirtschaftswelt um die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Landes und verstärkt den Druck auf das öffentliche Schulwesen, die Standards zu erhöhen (ASCHER C. et al. 1996, 2).¹⁶⁵ Die Forderung nach einer fundamentalen Allgemeinbildung in den Schulen kommt nicht von ungefähr. Sie wird gestützt von zahlreichen Hochschulen und Unternehmen, die mit der Vorbildung der Schulabgänger nicht zufrieden sind. Seit langem beklagt sich eine Vielzahl von Arbeitgebern über den geringen Bildungsstand der New Yorker High-School-Absolventen, wobei weniger ein Mangel an akademischem Wissen beanstandet wird, als vielmehr eine Abnahme grundlegender Fähigkeiten, wie fehlerfreies Lesen, Schreiben und Rechnen sowie Computerkenntnisse. Laut wissenschaftlichem Hochschulpersonal wird die Zahl der Erstsemester an Colleges, die nicht fehlerlos Lesen und Schreiben können, kontinuierlich größer. Eine schriftliche Kurzbefragung des Autors von Führungskräften zweier New Yorker Großbetriebe kam zu dem Ergebnis, dass sich die Arbeitgeber über fehlendes Grundwissen junger Mitarbeiter und eine unzureichende Vermittlung von Computerfähigkeiten an den Schulen beklagen. Wichtige Allgemeinkenntnisse fehlten, grundlegende Lesefähigkeiten, Rechtschreib- und Rechenkenntnisse seien mangelhaft. Die Unzufriedenheit mündete unter anderem in einer Flut von Tests, die nachweisbar Auskunft über den Ausbildungsstand, insbesondere die Lese- und Rechenkenntnisse, geben sollen. Zwar wurden auch zuvor Lesetests durchgeführt und deren Ergebnisse veröffentlicht, doch ihre Aussagen waren selten

¹⁶⁵ Laut wurde der Ruf nach nationalen Standards mit hohen akademischen Ansprüchen bereits 1983, nachdem die Studie der *National Commission on Excellence in Education* "A Nation at Risk" veröffentlicht wurde. Wie zuvor der Kalte Krieg und der "Sputnikschock" von 1957 lösten nun eine negative Handelsbilanz und die hohe Importrate ausländischer Güter, symbolisiert durch das japanische Automobil, einen Alarm im Bildungswesen aus (HERBST J. 1996, 198). Man untersuchte öffentliche Schulen und kam zu dem Schluss, dass das amerikanische Schulsystem in den Bereich der Mittelmäßigkeit abgefallen sei. Die Wettbewerbsfähigkeit des Landes stand in Gefahr. Zugleich konnte keine Chancengleichheit – ein Grundrecht eines jeden amerikanischen Bürgers – vorgefunden werden. Schnell wurden Programme zur Verbesserung der Schülerleistungen implementiert und Bildung zum Thema Nummer eins in den USA – bis schließlich George W. Bush, Befürworter nationaler Standards, sich gar als Bildungspräsident ausgab (MERRETT C. D. 1999, 601).

repräsentativ – abhängig davon, ob von Jahr zu Jahr derselbe Test durchgeführt wurde, ob Lehrer ihre Schüler mit dem letztjährigen Test auf die Prüfung vorbereiteten, ob schlechte Schüler von einer Testteilnahme ausgeschlossen wurden oder ob der Test jährlich "überholt" wurde, um ihn zu vereinfachen (RAVITCH D. 1988, xvii).

Zur Debatte der *higher standards* zählt auch der Vorschlag, an allen High Schools Amerikas ausschließlich akademisch¹⁶⁶ ausgerichtete Curricula anzubieten. Das Angebot alternativer Programme benachteilige arme und Minderheitenkinder, da sie eine minderwertigere Ausbildung erhielten, was letztendlich der amerikanischen Gesellschaft schade: "Thinking they could bridge the gap between school and society and make the schools socially useful, pedagogical theorists sought alternatives to the academic curriculum for non-college-bound students. Curricular differentiation meant an academic education for some, a nonacademic education for others; this approach affected those children – mainly the poor, immigrants, and racial minorities – who were pushed into undemanding vocational, industrial, or general programs by bureaucrats and guidance counselors who thought they were incapable of learning much more. [T]his stratification [was] not only profoundly undemocratic but harmful, both to the children involved and to American society" (RAVITCH D. 2000, 15). Selbst wenn Jugendliche nicht die Absicht hätten, eine Hochschule zu besuchen, sei es für die Gesellschaft, die Gemeinden und die Individuen im Sinne von mündigen Staatsbürgern wichtig, eine akademische Schulbildung genossen zu haben. Verlassen Schulen den akademischen Anspruch, würden ihre Ansprüche und Leistungen schlechter, und sie selbst zu einem Sammelpunkt von Jugendlichen mit Schulproblemen (RAVITCH D. 2000, 16). Dieser Ansatz von RAVITCH (2000) widerspricht allerdings etwas dem Versuch, mit einer großen Vielfalt an Schulen und Unterrichtsformen möglichst individuell auf die Schüler einzugehen. Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde darüber debattiert, ob man lieber eine allgemeine Schulform für alle Schüler verfolgen oder eine Vielfalt an Schulen zulassen möchte. Letztlich haben sich die *comprehensive schools* (integrierte Gesamtschulen) mit einem *tracking*-System durchgesetzt, in der Hoffnung, dass man mit einem gemischten Programm in einer Schule sowohl dem Integrationsgedanken bzw. dem Gemeinschaftssinn als auch der individuellen Förderung nachkommen könnte (PARIS D. C. 1995, 107). In großen Städten wie New York entstanden aufgrund der größeren Schülerzahlen daraus eigene Schulen sowie zahlreiche themenbezogene Einrichtungen mit den bekannten Segregationserscheinungen. RAVITCH und andere Reformer plädieren nun für eine Vielfalt an Schulen mit pädagogischer Berücksichtigung ihrer individuellen Schülerschaft. Alle Schulen sollen jedoch ausnahmslos eine akademische Ausrichtung besitzen. Zum Bestehen der *higher standards* müssten gesonderte Lehrpläne für Kinder aus armen, Minderheiten-, Immigranten- wie auch privilegierten Familien entwickelt werden. Die Klasseneinteilung sollte sich nicht nach dem Alter, sondern nach der Leistung eines Kindes richten. Eine größere Varianz des Abschlussalters der Schüler von ca. 15 bis 18 Jahren würde man in Kauf nehmen. Dahinter steht der Gedanke, dass jeder US-amerikanische Bürger aufgrund der schlechten Berufschancen ohne Hochschulabschluss in Zukunft ein College besuchen sollte, gleich mit welchem Alter die High School verlassen wird. Möchte man den High-School-Abschluss als Hochschuleingangskriterium verwenden und die Colleges für die gesamte Bevölkerung öffnen, müssten die High Schools entsprechend reformiert werden (MARSCH D. D. & CODDING J. B. 1999, viiff). Die Befürworter einer rein akademischen Ausrichtung der

¹⁶⁶ "akademisch" im Sinne einer "*liberal education*", die RAVITCH folgendermaßen beschreibt: "[A] systematic study of language and literature, science and mathematics, history, the arts, and foreign languages; these studies, commonly described today as a 'liberal education,' convey important knowledge and skills, cultivate aesthetic imagination, and teach students to think critically and reflectively about the world in which they live" (RAVITCH D. 2000, 15).

Schulen sehen ihr Vorhaben nicht im Widerspruch zu einer weiteren Dezentralisierung des Schulsystems. Lediglich über die Standards müsse man sich einig werden. Wie diese vor Ort erreicht werden, bliebe Sache der einzelnen Schulen und Schulbezirke (MARSCH D. D. & CODDING J. B. 1999, 167f; vgl. auch WAGNER T. 1994, 235f).

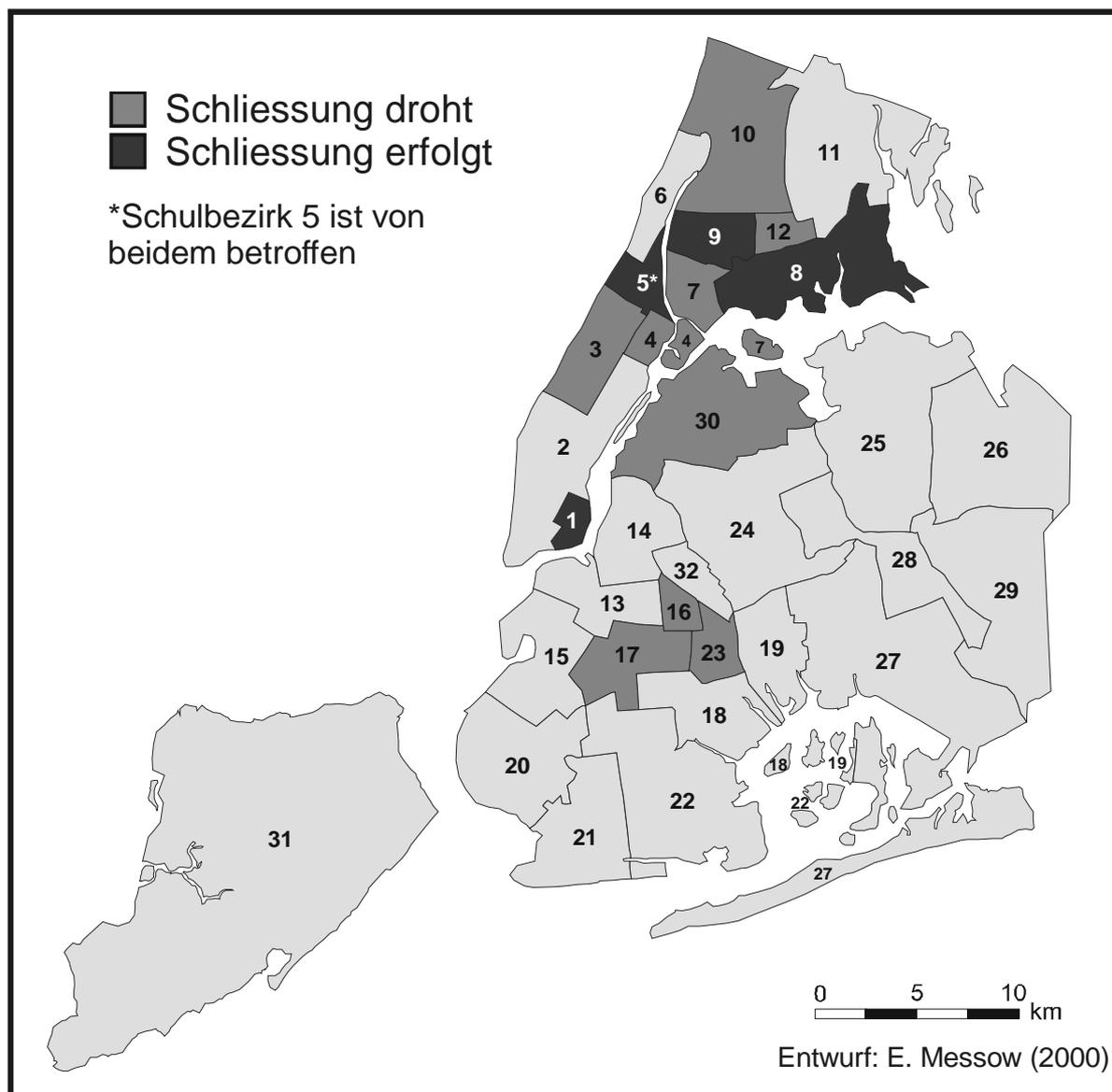


Abb. 38: Schulen, in denen im Jahre 2000 Schulen geschlossen wurden oder eine Schließung drohte, nach Schuldistrikten (Datenquelle: Board of Education of the City of New York 2000).

Bis jetzt beschreibt die Debatte um höhere Standards (*higher standards*) bzw. die "Exzellenz-Bewegung" (*Excellence Movement*) (FINN C. E. Jr. et al. 2000, 64) in New York jedoch vor allem die Einführung härterer, d. h. anspruchsvollerer Tests. Insbesondere soll das *high school diploma* ab dem Jahre 2005 nur noch nach Bestehen der *Regents tests* in fünf Prüfungsfächern vergeben werden (Englisch, Mathematik, Geschichte, *global studies* und ein naturwissenschaftliches Fach). Die Einführung der höheren Standards wird schrittweise vorgenommen und begann 2000 mit dem Bestehen des Englischtests. Im Jahre 2001 war auch der Mathematiktest Voraussetzung, um die High School erfolgreich beenden zu können, im Jahre 2002 folgten Geschichte und *global studies*. Im Jahre 2005 schließlich wird noch ein naturwissenschaftliches Fach (*science*) hinzugefügt. Schlechte Schulen, d. h. Schulen, an denen die Testergebnisse seit mehreren Jahren im Fallen begriffen sind, sollen ganz geschlossen werden. Im Jahre 2000 standen 99 der 1.100 öffentlichen Schulen aufgrund dieser

Regelung unter besonderer Beobachtung (*Schools Under Registration Review*). Abb. 38 verdeutlicht, dass sich die Schließungsmaßnahmen auf Gebiete konzentrieren, in denen die *Dropout*-Quoten der High-School-Schüler relativ hoch sind und die Schulen sowie die Stadtbezirke unter strukturellen Schwierigkeiten leiden (vgl. ASCHER C. et al. 1999).

Die Vermutung, dass die Dropoutquoten steigen, wenn die Leistungsforderungen ohne flankierende Maßnahmen angehoben werden, wird durch mehrere Studien bestätigt. Selbst das *Board of Education of the City of New York* gibt nach eigenen Angaben zu bedenken, dass es einen starken statistischen Zusammenhang zwischen "*Higher Standards*" und "*Dropping Out*" gibt. Seit Einführung der neuen Maßstäbe sind die Abbruchquoten an den New Yorker High Schools kontinuierlich gestiegen – allein um zwei Prozent ein Jahr nach Einführung der höheren Standards im Jahre 1999 (BOARD OF EDUCATION OF THE CITY OF NEW YORK 2000c). Mit der Einführung höherer Standards gingen auch unbeabsichtigte Folgen einher. Zum Beispiel schränken sie Schulen in ihrem Lehrangebot ein, da sie in erster Linie auf die Tests vorbereiten müssen ("*teaching to the test*"). Erweiterte Angebote haben häufig das Nachsehen. Dadurch ergibt sich ein Konflikt über die Lehrinhalte in der Schule. Sind die Inhalte der Tests alles, was ein Jugendlicher wissen muss? Bleiben andere wichtige Themen zurück? Fest steht, dass sie vielen Lehrkräften Motivation und Gestaltungsmöglichkeiten im Unterricht nehmen. *Higher standards* und *teaching to the test* bewirken, dass Schulkinder, die ohnehin schwache Schulleistungen aufweisen, nach der Erhöhung der Standards gar keinen Anschluss an den Schulstoff mehr finden.¹⁶⁷ Wie schon in den 1980er Jahren befürchtet, steigt mit höheren Standards die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler den Schulbesuch abbrechen (vgl. NATRIELLO G. et al. 1990, 188). Die Befürchtungen werden rechnerisch belegt. Im Jahre 1996 hätten nur 19 Prozent und im Jahre 2000 nur 27 Prozent der Schüler in New York City das *high school diploma* erhalten, wären die Voraussetzungen dafür das Bestehen von fünf Prüfungsfächern gewesen, wie es ab 2005 der Fall sein wird. Zwar stiegen in den 1990er Jahren die Leistungen unter den Schülern, die die High School abgeschlossen haben, an, denn eine größere Zahl von Schülern legte zusätzlich (freiwillig) das *Regents diploma* ab, das Prüfungen in acht Fächern und das Erlernen einer Fremdsprache von mindestens dreijähriger Dauer beinhaltet. Zwischen 1999 und 2000 stieg der Prozentsatz der *Regents-diploma*-Absolventen beispielweise von 27 Prozent auf 30 Prozent an (GOODNOUGH A., *The New York Times*, March 15, 2001).¹⁶⁸ Andererseits stieg die Zahl der *Dropouts* unter Minderheitenschülern weiter an. Setzt sich dieser Trend fort, bedeutet das ein weiteres Anwachsen der Unterschiede im Qualifikationsniveau zwischen *Dropouts*, High-School-Absolventen mit "einfachem" *diploma* und High-School-Absolventen mit *Regents diploma*. Absolventen mit "einfachem" High-School-Abschluss werden auf dem Arbeitsmarkt zunehmend zu Konkurrenten der *Dropouts*. Letztlich kann dadurch auch der in New York zu beobachtende "Schwund der Mittelklasse" beschleunigt werden (vgl. CASTELLS M. 1991, 210). Man geht daher davon aus, dass sich das Bildungsgefälle zwischen den Schülern, die die High School abschließen, und denen, die zu Schulabbrechern werden, weiter ausweitet (DOMANICO R. 2002). Von der sich ausweitenden Kluft im Qualifikationsniveau der New Yorker Jugendlichen durch die höheren Standards sind Immigranten, die erst seit kurzer Zeit

¹⁶⁷ Andere Studie versuchen hingegen nachzuweisen, dass Schulen in Armenvierteln keine schlechteren Ergebnisse erzielen, wenn allen Schülern hohe akademische Standards abverlangt werden. Die Thesen sind jedoch kaum nachzuweisen. Einerseits konnte in New York City zwischen 1999 und 2001 bezüglich der Testergebnisse ein leichter Trend mit einstelligen Prozentzahlen nach oben beobachtet werden, andererseits haben die Veränderungen keinen Quantensprung bewirkt. 2001 erfüllten noch immer 69 Prozent der Schüler an öffentlichen Schulen New Yorks die Standards in Mathematik nicht, fast 58 Prozent lagen unter dem angestrebten Leseniveau.

¹⁶⁸ Motiv für den Erhalt eines *Regents diploma* ist sein höherer Stellenwert im Vergleich zu einem "normalen" Abschluss und die daraus folgenden höheren Chancen zur Aufnahme in ein renommiertes College.

Englisch lernen, besonders betroffen. Mit rund 280.000 Personen (Schuljahr 2001/2002) macht diese Schülergruppe ungefähr 14 Prozent der Schülerpopulation in New York aus. Bereits im Jahre 2001, nachdem das Bestehen des *Regents*-Englischtests für den Erhalt des *high school diplomas* eingeführt wurde, kristallisierte sich heraus, dass die Zahl der *Dropouts* unter den Englisch lernenden High-School-Schülern stark ansteigt. Während 1998 "nur" rund 17 Prozent dieser Schülergruppe zu Schulabbrechern wurden, fielen im Jahre 2001 bereits 31 Prozent aus dem Schulsystem heraus. Die Einführung höherer Standards im Fach Englisch wird deshalb als besondere Benachteiligung bewertet; sie sei aufgrund eines Mangels bilingualer Lehrkräfte in einer Höhe von rund 3.600 Personen und fehlenden Zusatzunterrichts für Immigranten ungerechtfertigt (MEDINA J., *The New York Times*, June 23, 2002).

Deutlich bleiben die räumlichen Disparitäten bestehen. Beispielsweise konnten die Schulen im Schuldistrikt 26 in Bayside, Queens, im Jahre 2001 die besten Testergebnisse vorweisen – ein Stadtviertel, das schon vorher wenig Probleme mit *Dropouts* hatte und vorwiegend von höheren sozialen Schichten bewohnt wird. Die Schuldistrikte 5 in Harlem, 7 in der Bronx und 85 zeigten hingegen wie in den Jahren zuvor äußerst schlechte Resultate – ein Ausdruck ihrer vielschichtigen sozialen und schulischen Schwierigkeiten (HARTOCOLLIS A., *The New York Times*, June 16, 2001). Eine zentrale Ursache für das Bestehenbleiben der Differenzen in den Testergebnissen liegt in den hohen Kosten, die aufgebracht werden müssen, wenn man den Anforderungen, die mit der Einführung höherer Standards an eine Schule gestellt werden, gerecht werden möchte. 1997 wurde im Bundesstaat New York untersucht, welche Veränderungen an den High Schools getätigt werden müssten, damit alle Schüler eine gute Vorbereitung zur Teilnahme an den *Regents' Exams Tests* erhalten könnten. Man kam zu dem Ergebnis, dass viele Schulen, vor allem diejenigen, die bislang keine *Regents' Tests* durchführten, eine Weiterbildung ihrer Lehrkräfte veranlassen, mehr Klassenzimmer und Schullabore errichten, sich mehr Taschenrechner, Computer und Internetzugänge anschaffen, die Unterstützung von lernschwachen, zweisprachigen und behinderten Kindern durch Sonderprogramme vorantreiben sowie eigens dafür geschultes Personal anschaffen müssten. Möchte man alle Schulen in die Lage versetzen, ihre Schüler in gleichem Maße auf die neuen Standards und Anforderungen vorbereiten zu können, wäre das mit einer nicht unerheblichen Bereitstellung von Ressourcen und Geldmitteln verbunden. Für den Bundesstaat New York wurde dafür im Jahre 1997 ein Betrag von rund drei Milliarden US-Dollar errechnet (NATRIELLO G. 1998, 2f). Da solche Summen nicht aufgebracht werden können, führt die bloße Einführung höherer Standards ohne flankierende Maßnahmen nicht zu einer flächendeckenden Verbesserung der schülerischen Leistungen. Insbesondere bleibt das unterdurchschnittliche Abschneiden von Minderheitenkindern bestehen. In gleicher Weise ist zuvor schon die Erhöhung der Standards nach Erscheinen des nationalen Berichts "A Nation at Risk" aus dem Jahre 1983 gescheitert. Ein höherer Anspruch ohne eine Verbesserung der Lehrmethoden, Lehrpläne und Schulausstattung führt zu keinerlei Veränderungen in den Leistungsdifferenzen der Schüler (WAGNER T. 1994, 1f). Deutlich zeigt sich, dass Verbesserungen des Schulsystems durch die Einführung einzelner Maßnahmen und die Ausklammerung tiefer liegender Strukturprobleme nicht möglich sind. Einige Reformer fordern, für Schüler aus innerstädtischen, schlecht ausgestatteten Schulen nur dann gleich hohe Maßstäbe anzusetzen, wenn alle Schulbezirke die gleiche Finanzbasis besitzen (vgl. MERRETT C. D. 1999, 601). Die Tatsache, dass dies für die öffentlichen Schulen in New York City prinzipiell (bzw. offiziell) zutrifft, lässt die Sinnhaftigkeit einer solchen Forderung aber hinterfragen. Selbst wenn den Schulen (offiziell) gleich hohe Geldbeträge zustehen, sind nicht alle in der Lage, die gewünschten Standards zu erfüllen. Die flankierenden Maßnahmen müssen über die Frage des Geldes hinausgehen.

4.6 Mehr Unterricht – bessere Leistungen?!

4.6.1 *Summer School Programs* – Schule statt Sommerferien

Eine seit vielen Jahren existierende,¹⁶⁹ aber erst seit kurzem in großem Umfang durchgeführte Maßnahme zur Verbesserung der schulischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen, deren Ergebnisse am Schuljahresende unter den Standards liegen, ist die Durchführung sogenannter *summer school programs*. Rund sechs Wochen müssen sich die Schüler während der Sommerferien abermals in die Schule begeben, wollen sie ihre Noten verbessern und in die nächste Klassenstufe versetzt werden. Während bis 1999 nur versetzungsgefährdete Schüler der Klassen drei, sechs und acht zum sechswöchigen Zusatzunterricht im Sommer aufgerufen wurden, umfasst das Programm seit dem Jahre 2000 alle Schüler der Klassen 3 bis 12. Erstmals durften (offiziell) auch keine Schüler mehr versetzt werden, deren Noten nicht mindestens ausreichend waren (Verbot der "*social promotion*") (GOODNOUGH A., *The New York Times*, March 18, 2000). Den einzelnen Schuldistrikten und Schulintendanten (*superintendents*) innerhalb New Yorks ist überdies freigestellt, ob sie Schüler zum Sommerprogramm zulassen, die nicht versetzungsgefährdet sind, aber ihre Noten verbessern möchten. Auch Schülern von kirchlichen und privaten Einrichtungen steht die Möglichkeit offen, sich in die Sommerschulprogramme einzuschreiben (WYATT E., *The New York Times*, May 4, 2000).

Die starke Ausweitung des Programms und die Beendigung der Versetzungsmöglichkeit eines Schülers ohne entsprechende Leistungsnachweise (*social promotion*) lassen seither die Schülerzahlen Sommer für Sommer neue Rekorde erreichen. Nachdem das Sommerunterrichtsprogramm des Jahres 2000 mit rund 303.000 Schulkindern das bis dahin größte in der Geschichte New Yorks war und nahezu eine Verzehnfachung der Schülerzahlen gegenüber dem Vorjahr bedeutete, wurden im Sommer 2001 sogar über 360.000 Schüler verzeichnet. Das sind rund ein Drittel aller Schüler der öffentlichen Schulen New Yorks. Immer mehr kommen freiwillig (oder auf Wunsch ihrer Eltern), denn der Druck, einen High-School-Abschluss besitzen zu müssen, um in der US-amerikanischen Gesellschaft voran zu kommen, wächst. Im Jahre 2000 wurde 240.000 Schulkindern aufgetragen, den Sommerunterricht zu besuchen, gut 60.000 Jugendliche meldeten sich freiwillig an. 2001 waren ca. 210.000 Jugendliche aufgefordert, den Unterricht zu besuchen, rund 150.000 kamen aus eigenen Stücken. Der Sommerunterricht unterliegt jedoch keiner Anwesenheitspflicht, denn die Schulbehörde kann den Unterricht nicht gesetzlich anordnen, sondern nur empfehlen und darauf hinweisen, dass ohne entsprechende Leistungsnachweise keine Versetzung stattfinden wird (ZHAO Y., *The New York Times*, July 3, 2001). So erscheinen jedes Jahr weitaus weniger Schüler zum Unterricht als appelliert werden. Beispielsweise besuchten im Jahr 1999 nur etwa 55 Prozent der aufgeforderten Schüler den Unterricht (WYATT E., *The New York Times*, May 4, 2000). Aufgrund der Änderungen in den Versetzungsregelungen sinkt dieser Anteil zwar, aber nur leicht und nicht in allen Altersgruppen gleich stark. Im Jahre 2000 besuchten nur 46 Prozent der angemeldeten High-School-Schüler und 78,8 Prozent der Elementary- und Middle-School-Schüler den Sommerunterricht. Für 2001 wurden 55 Prozent aller angemeldeten bzw. 63 Prozent der aufgeforderten High-School-Schüler registriert sowie

¹⁶⁹ Der Ursprung von Sommerschulen kann bereits auf das ausgehende 19. Jahrhundert zurück datiert werden. Damals wurden sie jedoch in erster Linie dazu genutzt, Jugendliche vom Herumlungern und von kriminellen Handlungen abzuhalten. In New York wurden die ersten *summer schools* im Jahre 1894 eröffnet (SPRING J. H. 1990, 167).

rund 76 Prozent der 3.- bis 9.-Klässler, die einen standardisierten Mathematik- oder Lesetest nicht bestanden hatten. Selbst die zahlreichen Maßnahmen der Schulbehörde brachten kaum Änderungen. 2001 ließ New Yorks Schulbehörde u. a. für 100.000 US-Dollar Plakate und Flyer drucken und aufhängen, 300.000 Haushalte erhielten automatisierte Anrufe und über 30.000 "Schulschwänzer" wurden persönlich von Lehrern angerufen – auf diese Anrufe meldeten sich allerdings in nur knapp ein Drittel (32 Prozent) der Fälle eine Person. Besonders hoch war die Zahl der Nichterscheinenden unter den Minderheitengruppen (GOODNOUGH A., *The New York Times*, July 14, 2001).

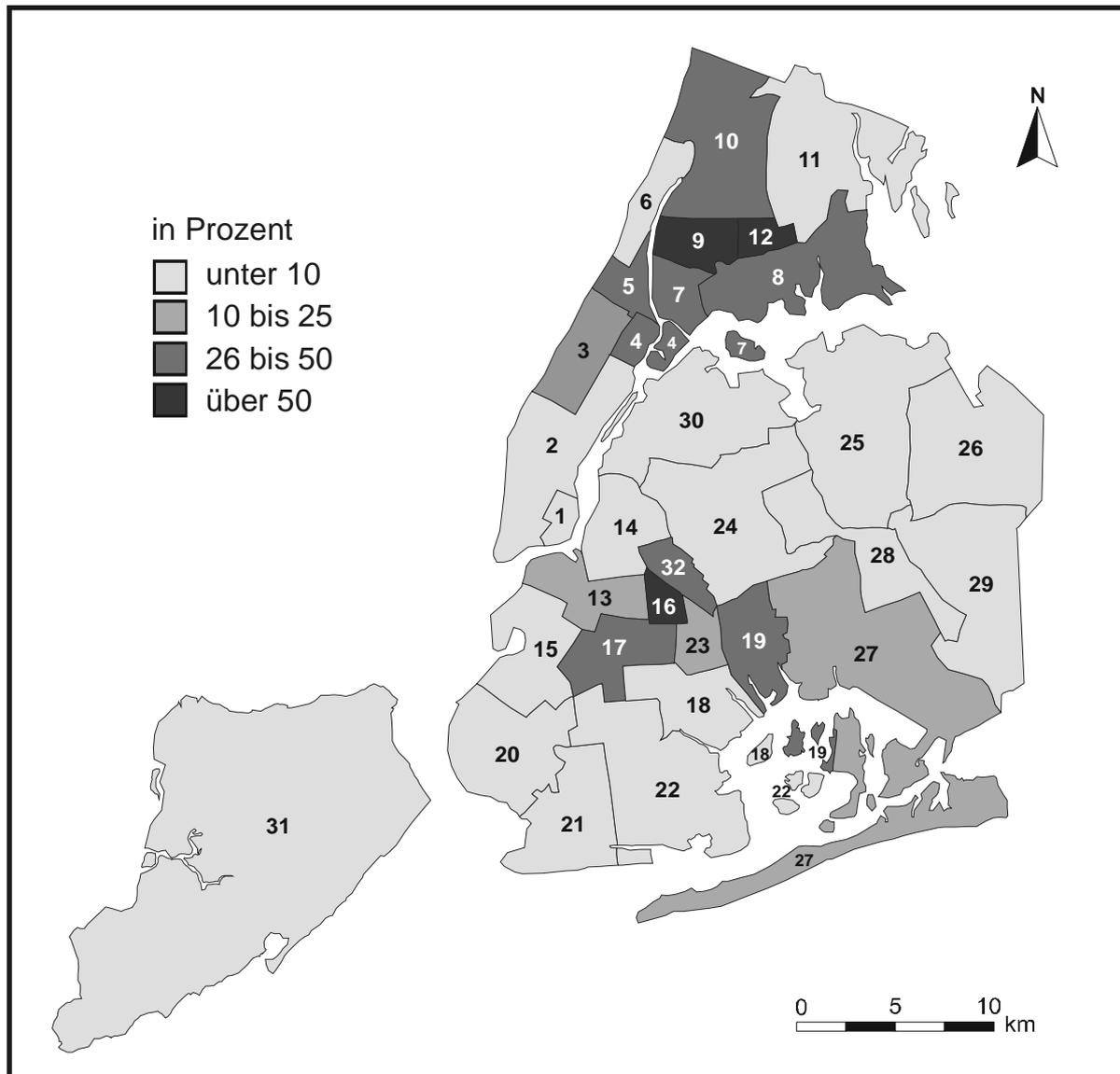


Abb. 39: Anteil der öffentlichen Schulen in New York City, an denen im Jahre 2000 30 % oder mehr ihrer Schüler zum Sommerschulunterricht einberufen wurden, nach City School Districts (Daten: Board of Education of the City of New York 2000; eigener Entwurf)

Wie bei allen Maßnahmen zeigt auch das Sommerschulprogramm große räumliche Disparitäten. Während in einigen Distrikten nur ein geringer Anteil der versetzungsgefährdeten Schüler aufgefordert wird, zum Sommerunterricht zu gehen, wird in anderen Schuldistrikten stark darauf geachtet, dass der zusätzliche Unterricht von allen Schülern mit weiterem Lernbedarf besucht wird. Beispielsweise mussten im Schuldistrikt 23 in Ocean Hill Brownsville, Brooklyn, nur 7 Prozent der 3.- bis 8.-Klässler den Sommerunterricht besuchen. Im Distrikt 16 in Bedford-Stuyvesant, ebenfalls in Brooklyn, gar

nur 4 Prozent, obwohl rund ein Viertel der Schüler den Sprachtest und 47 bzw. 42 Prozent die Mathematikprüfung nicht bestanden hatten. Im Distrikt 5 in Harlem hingegen mussten trotz vergleichbarer Testergebnisse 19 Prozent der Schüler zum Sommerunterricht erscheinen. Abb. 39 zeigt auf Schuldistriktsebene den Anteil an öffentlichen Schulen, an denen im Jahre 2000 30 Prozent oder mehr der Schüler zum Sommerschulunterricht einberufen wurden. Erwartungsgemäß sind die Anteile in den Schuldistrikten hoch, in denen auch die Anteile der *Dropouts* hoch sind.

Erklärt werden die Unterschiede neben den offensichtlichen Leistungsunterschieden damit, dass die Lehrer, Direktoren und Schulintendanten aufgrund der Leistungen ihrer Schulkinder evaluiert werden und damit Druck auf sie ausgeübt wird. Dieser indirekte Leistungsdruck führt dazu, dass die Ergebnisse der Schüler in einigen (ehrgeizigen) Schulgebieten von *failed* zu *passed* abgeändert und Schüler versetzt werden, die eigentlich das Schuljahr hätten wiederholen müssen. Die Fälle werden zwar verfolgt, eine direkte Kontrolle der Lehrer ist jedoch schwierig. Somit herrscht die *social promotion* weiter, nur mit dem Unterschied, dass nun Schüler bestimmter Schulen und Schuldistrikte (vermeintlich) bevorteilt und andere benachteiligt werden. Allerdings bedeutet der erfolglose Besuch der Sommerschule nicht automatisch, dass keine Versetzung stattfindet, denn auch die Regelung, dass nach nicht bestandenem Test zum Ende der Sommerschule keine Versetzung stattfindet, wird nicht so hart durchgesetzt wie ursprünglich vorgesehen. Von den über 72.000 Schülern der Klassen drei bis acht bestanden im Sommer 2001 nur etwas mehr als die Hälfte die Abschlussprüfung. Dennoch wurden rund zwei Drittel der Schüler versetzt (*social promotion*), u. a. wohl deshalb, weil man befürchtete, eine Gruppe von Schülern zu erzeugen, die aufgrund ihrer geringen Fortschritte gar nicht mehr versetzt werden kann (HARTOCOLLIS A., *The New York Times*, June 7, 2001 und WYATT E., *The New York Times*, August 23, 2001). Die Einführung solcher Maßnahmen muss also sowohl in ihrer Sinnhaftigkeit als auch im Hinblick auf ihre Methodik hinterfragt werden. Sie bietet derzeit die Möglichkeit, räumlich unterschiedlich zu agieren, räumliche Disparitäten zu verschärfen und bestimmte Schülergruppen zu benachteiligen.

Große Probleme bereitet ferner die Rekrutierung von Lehrkräften für die Sommerprogramme, so dass sich fast die Frage stellt, ob das Fernbleiben vieler Schüler nicht sogar ein Segen für diejenigen ist, die den Unterricht besuchen, denn nicht jedes Jahr gestaltet sich die Lage so günstig wie im Jahre 2000. Damals wurden rund 17.000 Lehrer benötigt, die Zahl der Lehrer, die sich zum Sommerunterricht gemeldet hatten, fiel aber mit 19.400 weitaus höher aus als erwartet, und so konnten die Schulintendanten wählen, ob sie lieber mehr freiwillige Schüler aufnehmen oder die Klassen verkleinern wollten (WYATT E., *The New York Times*, May 4, 2000). Im Jahre 2001 hingegen hatten sich nur etwas mehr als 15.000 Lehrer gemeldet – bei gestiegener Schülerzahl. Die größten Engpässe entstanden in den Fächern der Naturwissenschaften und Mathematik. Selbst in sonst weniger benachteiligten Schulen mussten sich laut Auskunft der Lehrgewerkschaft statt 25 bis 30 bis zu 70 Schüler in eine Mathematikklasse drängen (von der Schulbehörde offiziell bestätigt wurde jedoch nur eine Zahl von 40 Schülern). In anderen Schulen soll der Mathematikunterricht aus Mangel an qualifiziertem Personal völlig ausgefallen sein (HARTOCOLLIS A., *The New York Times*, July 11, 2001). Bereits im Jahr 2000 waren 25 Prozent der Lehrkräfte *uncertified teachers*. Aufgrund des allgemeinen Lehrermangels und der hohen Zahl an unsertifizierten Lehrern in New York ist diese Zahl kaum senkbar. Hinzu kommt eine Vereinbarung mit der Lehrgewerkschaft, New Yorker Lehrern den Vorrang zu gewähren, selbst wenn sich besser qualifizierte Lehrer von außerhalb finden lassen. So mussten im Jahr 2000 rund 1000 zertifizierte Lehrer von außerhalb New Yorks wieder abgewiesen werden (WYATT E., *The New York Times*, May 4, 2000). Die hohen Kosten für das Sommerschulprogramm, die sich

auf ca. 175 Mio. US-Dollar jährlich belaufen (ZHAO Y., *The New York Times*, July 3, 2001), dürften die Chancen einer breiteren Lehrerrekutierung weiter schmälern.

Weniger als das Programm selbst ist deshalb umstritten, wie man möglichst viele Lehrer für den Zusatzunterricht im Sommer gewinnen kann. Auch hier wollte die New Yorker Schulbehörde Kreativität zeigen, geriet aber mit ihren Vorschlägen unter heftigen Beschuss. Im Jahr 2000 wurden ca. 17.000 Lehrkräfte benötigt, um die rund 300.000 Schulkinder, die den Sommerunterricht besuchen sollten, unterrichten zu können. Die Anwerbung dieser hohen Zahl von Lehrern sollte durch Anreizsysteme vereinfacht werden. Bonuszahlungen in Höhe von 1.500 bis 2.500 US-Dollar sowie Flugtickets für nationale Flüge waren im Gespräch, wenn sich die Testergebnisse der Schulkinder innerhalb des Sommers verbesserten. Diese Vorschläge lösten jedoch eine Reihe von Auseinandersetzungen zwischen der Schulbehörde, den Lehrgewerkschaften sowie dem New Yorker Bürgermeister Giuliani aus. Während der Flugticketvorschlag – ein Konzept aus der freien Wirtschaft – sogleich als ein schlechter Scherz abgetan wurde und das Bürgermeisteramt zu bedenken gab, dass bald alle städtischen Angestellten solche Sonderleistungen einfordern könnten, führte das Bonuskonzept weniger zu einer Debatte über das Ob einer solchen Maßnahme, als vielmehr zu der Frage, wie ein solches Vorhaben zu gestalten wäre. Vertreter der Gewerkschaften sprachen sich für finanzielle Belohnungen aller Lehrer einer Schule aus, in denen sich die Testergebnisse verbesserten. Außerdem sollten die Gehälter generell ansteigen und alle Lehrer, die sich für das Sommerschulprogramm meldeten, einen Grundbonus erhalten. Bürgermeister Giuliani favorisierte hingegen die direkte Bewertung und Belohnung einzelner Lehrer (vgl. Kap. 4.4.2). Danach würde die Lehrperson einen Bonus erhalten, deren Schüler die besten Steigerungen bei standardisierten Tests aufweisen (GOODNOUGH A., *The New York Times*, March 18, 2000 und HOLLOWAY L., *The New York Times*, April 7, 2000). Dies würde laut Gewerkschaften jedoch zu Neid und Missgunst zwischen den Lehrern führen, da die Bedingungen in den Schulen und die Leistungen der Schüler von Stadtviertel zu Stadtviertel, Schule zu Schule und Fach zu Fach stark variieren. Es gab überdies Stimmen seitens der Gewerkschaften, die eine leistungsorientierte Bezahlung völlig ablehnten, da die Zeitspanne des Sommerunterrichts zu kurz und Testergebnisse keine geeignete Methode seien, um die Leistung eines Lehrers adäquat zu bewerten. Außerdem befürchteten sie, dass ein Anreizsystem in den Sommerschulprogrammen die schleichende Einführung der generellen leistungsorientierten Bezahlung der Lehrer bedeutet, die von den Gewerkschaften vehement abgelehnt wird. Sie fordern statt dessen eine allgemeine Lohnerhöhung für Lehrkräfte (GOODNOUGH A., *The New York Times*, March 18, 2000). Ungeachtet dieser Schwierigkeiten bleibt abschließend die Frage, ob Sommerschulprogramme zu einer Leistungssteigerung führen, umstritten; gemessen am Aufwand, werden die Ergebnisse als zu gering bewertet (ALEXANDER K. L. & ENTWISLE D. R. 1996, 78). Des weiteren können die bestehenden Ungleichheiten im Bildungsverhalten und Bildungsniveau verschiedener Bevölkerungs- und Schülergruppen nicht vermindert werden (vgl. auch GAMORAN A. 1996, 113).

4.6.2 Erhöhung der Schulstunden

Sommerschulprogramme sind eine Art, die Zahl der jährlichen Schulstunden zu erhöhen. Noch direkter und alle Schüler betreffend ist eine Verlängerung des Schultages während des normalen Turnus. In New York City strebt man solch eine Verlängerung seit langem an. Spätestens seit dem aufrüttelnden Bericht "A Nation at Risk" aus dem Jahre 1983 wird versucht, die Zahl der täglichen Unterrichtsminuten zu erhöhen, Unterricht am Samstag einzuführen oder die Ferienzeit zu verkürzen. Bisher existieren allerdings nur Pilotprojekte an

SURR-Schulen (*Schools Under Registration Review*). Unterstützung erhalten die Forderungen nach längeren Unterrichtszeiten durch die im Rahmen dieser Projekte durchgeführten statistischen Erhebungen, nach denen Schüler schneller schulische Fortschritte machen, wenn sie mehr Unterrichtsstunden erhalten – zumindest in geringem Umfang (vgl. BOARD OF EDUCATION OF THE CITY OF NEW YORK 2000a). Zu den leistungsbezogenen Gründen gesellen sich soziologische. Vor allem die vermehrte Anzahl von ganztätig arbeitenden Ehepaaren und Alleinerziehenden lassen die Notwendigkeit aufkeimen, die Schüler länger an den Schulen zu betreuen (vgl. WILGOREN J., *The New York Times*, January 10, 2001).

Hindernisse einer Ausdehnung der Schulstunden bildeten zunächst die fehlenden finanziellen Mittel zur Bezahlung der Lehrer sowie der Lehrermangel selbst – zur Freude der Schüler, bei denen die Vorschläge zur Unterrichtsverlängerung nicht gut ankommen (vgl. *The New York Times*, August 8, 2001). Zum Schuljahr 2002/2003 wurde mit einer Erhöhung der Lehrergehälter jedoch sowohl die Rekrutierungsmöglichkeiten neuer Lehrer verbessert als auch die Unterrichtszeiten sowie die Fortbildungszeiten der Lehrer um jeweils 30 Minuten pro Woche angehoben und der Schulbeginn um 20 Minuten nach vorne verlegt (GOODNOUGH A., *The New York Times*, September 5, 2002). Damit wird im übrigen ein komplett anderer Weg eingeschlagen als in Japan, das mit seinen langen Schultagen, fleißigen Schulkindern, und harter Disziplin zum Teil als Vorbild für Amerikas Schulen galt. Japan möchte Kinder und Jugendliche nun etwas von ihren Schulaufgaben entlasten und ihnen mehr Freizeit und Freiheiten gönnen – zum einen, weil man in Japan fürchtet, keine kreativen Köpfe zu produzieren, aber auch, weil viele japanische Schulkinder schon im frühen Alter unter Stresssymptomen leiden, "[...] year after year of overworking students has left people exhausted, and destroyed creativity and individual initiative, qualities [...] the country sorely needs" (FRENCH H. W., *The New York Times*, February 25, 2001). Mit anderen Worten, während die USA sich nach Japan orientieren, streben die Japaner nach mehr amerikanischen (oder westlichen) Elementen in ihrem Schulwesen. Ein Zeichen für die gegenseitige, globale "Spionage" und Suche nach perfekten Lösungen im Schulwesen. Ein Zeichen auch dafür, dass viele Lösungen im "Mittelweg" zu liegen scheinen.

4.7 Kleinere Schulen

Eine Maßnahme, die in New York bereits seit den 1970er Jahren verfolgt wird und zu optimistischen Ergebnissen kommt, ist die Verkleinerung der öffentlichen Schulen.¹⁷⁰ CLINCHY (2000) stellt dieses Konzept in seinem Buch "Creating New Schools" ausführlich vor, mit der eindeutigen Aussage, dass kleinere Schulen sich positiv auf das Bildungsverhalten auswirken (vgl. auch NATHAN L. & MYATT L. 1997, 128). Schulen mit relativ kleinen Schülergruppen (*small schools*) seien vor allem in Großstädten wie Boston und New York, die als Beispiele herangezogen werden, eine effektive Methode, um das öffentliche Schulsystem zu verbessern. Die bisher rund 100 kleinen Primar- und Sekundarschulen, die in New York City teils neu, teils durch Aufteilung einer großen Schule entstanden sind, zeigten alle ein überdurchschnittlich hohes Leistungsniveau der Schüler. Sie seien trotz der etwas höheren Pro-Kopf-Kosten effektiver und mittel- wie langfristig kostengünstiger als "normale" Schulen, weil sie geringere *Dropout*-Raten und höhere Quoten

¹⁷⁰ Die Größe einer Schule ist seit längerer Zeit Gegenstand (bildungs-) geographischer Untersuchungen, vor allem im Rahmen der Standortforschungen und Diskussionen zu Landschulen (DIEDERICH J. 1967; KAESTLE C. F. & VINOVSIS M. A. 1980; MEUSBURGER P. 1974, 1978, 1989 und KRAMER C. 1993). Häufig werden hierbei soziale, regionalpolitische und pädagogische Argumente gegenüber ökonomischen und ideologischen abgewogen (vgl. MEUSBURGER P. 1998, 406).

von Abgängern, die ihren Abschluss innerhalb der regulären Schulzeit ablegen, aufweisen (CLINCHY E. 2000, 5). Laut einer Studie der Horatio Alger Association aus dem Jahre 2001 halten auch die Schulkinder Amerikas selbst die Verkleinerung der Klassengrößen mit einer 64prozentigen Zustimmung neben einem verbesserten Zugang zu Computern und dem Internet (56 Prozent), einer Erhöhung der Lehrergehälter (46 Prozent) sowie einer strengeren Evaluierung der Schulen (52 Prozent) für die wirkungsvollste Methode, um Schulen und Schulleistungen zu verbessern (vgl. *The New York Times*, August 8, 2001). Andere Schülerbefragungen ergaben, dass eine kleine Schule sie eher dazu motiviert, sich aktiv am Schulgeschehen und Schulleben zu beteiligen, als eine große Schule, da man dort in Anonymität zu versinken drohe (WASLEY P. A. 1997). Im besonderen seien kleine Schulen auch eher in der Lage, für die Sicherheit der Schulkinder zu sorgen (vgl. GOODNOUGH A. & WORTH R. F., *The New York Times*, January 17, 2002).

Mit der Verkleinerung verbunden sieht CLINCHY (2000) die Notwendigkeit, den Schulen mehr Autonomie zu geben, was einer Reform der Organisationsstrukturen im Schulsystem bedarf (vgl. Kap. 4.8). Die Idee der *charter schools* wird in diesem Zusammenhang zwar als ein Mittel erkannt, ebenso die Möglichkeit, den Eltern mehr Wahlfreiheit durch Bildungsgutscheine zu geben, jedoch plädiert CLINCHY ausdrücklich dafür, die Schulen in öffentlicher Hand zu halten. Nur so könne die lokale Bevölkerung sich mit der Schule identifizieren und auf sie Einfluss nehmen. Die Entscheidungskompetenzen dürften dazu nicht wie bisher von oben (zentrale Schulbehörde und Staat) nach unten (Schulen, Eltern und Lehrer) verlaufen, sondern von unten nach oben (CLINCHY E. 2000, 1). Die seit den 1960er Jahren entstandenen *magnet schools* zeigten diesbezüglich bereits gute Ansätze, und so spricht sich CLINCHY für "öffentliche *charter schools*" aus, die durch öffentliche Gelder finanziert, aber von lokalen Gruppen verwaltet werden sollten (vgl. CLINCHY E. 1999, x).

Die Verkleinerung der Schulen ist somit zugleich Ausdruck eines Trends zur weiteren Individualisierung der Schulen. Die einzelnen kleinen Schulen mit einer Größe von wenigen hundert Schulkindern sollen nicht nur eine vertraute Atmosphäre schaffen, in der man sich gegenseitig kennt, sondern auch die individuellen Bedürfnisse der Kinder ansprechen und eine Vielfalt von Lehrplänen entwickeln. Schließlich müsse sich die enorme soziale, ethnische und kulturelle Vielfalt in der Bevölkerung – gerade in den Großstädten – und die fehlende Übereinkunft zwischen Eltern, Lehrern, Schulbehörden, Politikern und Erziehungswissenschaftlern über optimale Schulformen auch in einer Mannigfaltigkeit von Schulen niederschlagen (CLINCHY E. 2000, 4); "America is too big and varied a country to expect a single model to fit everyone, especially when that model is a half-century old" (FINN C. E. Jr. et al. 2000, 65). Darüber hinaus beklagen sich viele Schulkinder nicht darüber, dass Schule zu schwierig sei, sondern für sie irrelevant und langweilig (RIVERA J. & POPLIN M., 1997, 103).

Ziel ist es, die großen *comprehensive high schools* in viele kleine spezialisierte Schulen aufzuteilen (vgl. BOAZ D. 1991, 150). Zusätzliche Nahrung erhält diese Forderung dadurch, dass das Konzept der integrierten, Schichten übergreifenden und die Gesellschaft vereinigenden Gesamtschule niemals Realität wurde (WIRTH A. G. 1992, 165). Überdies soll mehr Wert auf individuelle Förderung gelegt werden. Noch existieren in New York City etwa 20 High Schools, die eine Größe von mehr als 3.000 Schulkindern aufweisen. Die meisten davon entstanden in den 1950er und 1960er Jahren, als man Schulen eine bestimmte Größe geben wollte, um innerhalb der Schule verschiedene *tracks* anbieten und möglichst zentralistisch planen und verwalten zu können (RAVITCH D. 2000, 457). Im Schuljahr 2000/2001 besuchten mehr als 75.000 oder ca. 28 Prozent aller High-School-Schüler in New York eine Schule mit einer Größe von mindestens 2.500 Schülern. Diese Schulen weisen überdurchschnittlich häufig hohe *Dropout*-Quoten, schwache akademische Curricula, schlechte Testergebnisse, überfüllte Klassen, disziplinäre Probleme sowie hohe Kosten auf,

weil viele Schüler ein paar Jahre länger als vorgesehen für ihren Abschluss benötigen¹⁷¹ (GOODNOUGH A., *The New York Times*, July 25, 2001). Diese Schulen sollen aufgelöst werden, wie z. B. die ehemalige Julia Richman High School – eine große öffentliche Schule, die 1993/94 im Zuge eines *Coalition Campus School Projects* in sechs kleine Schulen zum Julia Richman Education Complex umgewandelt wurde, das seitdem bessere Schülerleistungen und geringere *Dropout*-Quoten aufweist und gerne als Aushängeschild der Schulverkleinerungsbewegung in New York City verwendet wird (DARLING-HAMMOND L. et al. 2000). Eine Bedingung für jede neue kleine Schule ist allerdings ein eigenes Terrain, zur Not auch innerhalb eines Schulkomplexes. Nur wenn die Schulen ihre eigenen, abgetrennten Räumlichkeiten besitzen, können sie eine eigene Identität aufbauen, eine gemeinschaftliche Atmosphäre entwickeln und für Sicherheit sorgen (COOK A. 2000, 118). Im vom Platzmangel geplagten New York ist das keine leichte Aufgabe. Unerwähnt lässt CLINCHY zudem, dass eine spezialisiertere Ausrichtung der Schulen zu einer Zunahme ethnischer und sozialer Segregation führen kann, wie anhand der *charter schools* beobachtet wird (vgl. 4.11.2).

Mehrere Projekte zur Verkleinerung der High Schools in New York sind derzeit im Gange. Beispielsweise wurden im Sommer 2001 250.000 US-Dollar zur Umwandlung fünf großer Schulen in der Bronx in fünfzehn Kleinschulen sowie zur Neugründung zweier Schulen in Manhattan bereit gestellt. Diese Maßnahmen stehen zugleich im Rahmen eines Projektes der Carnegie Corporation, der Bill and Melinda Gates Foundation und des George Soro's Open Society Institute, die gemeinsam insgesamt 30 Millionen US-Dollar spendeten, um durch ein größeres Angebot an Schulen die Wahlmöglichkeiten zwischen Schulen und Schulmodellen zu erweitern sowie deren Qualität zu erhöhen. Weitere Neugründungen und Umformierungen von High Schools sind unter anderem in der Southeast Bronx, in Williamsburg (Brooklyn), im Zentrum und Süden Brooklyns sowie in Springfield Gardens, Queens, geplant (GOODNOUGH A., *The New York Times*, July 25, 2001). Diese Maßnahmen dienen sowohl dazu, die Bandbreite an High Schools mit bestimmtem Unterrichtsstoff zu erweitern als auch die Schulen in ihrer Größe zu verkleinern. Sie stellen damit eine wichtige Unterstützung der bisher benachteiligten Stadtteile dar. Als Paradebeispiel für den Erfolg von kleinen, individuellen Schulen wird neben dem Julia Richman Education Complex häufig die Frederick Douglas Academy in Harlem erwähnt. Hier habe man 1991 mit der Eröffnung einer kleinen Schule mit nur 150 Schulkindern, einer akademischen Ausrichtung, einer hohen Wertschätzung von Disziplin (Pünktlichkeit und das Tragen von Uniformen sind zwei wesentliche Elemente) sowie der Schaffung einer persönlichen Atmosphäre innerhalb der Schule die Motivation der Jugendlichen so sehr steigern können, dass die Testergebnisse seit 1997 weit über dem Durchschnitt anderer High Schools liegen und zahlreiche Schulabgänger sich für einen Platz an einer Ivy-League-Universität bewerben (MONROE L. 1997). Abschließend sei erwähnt, dass eine der zentralen Aussagen des Buches "City Schools" von RAVITCH & VITERITTI (2000) ebenfalls lautet, die Schulen zu verkleinern und ihre Atmosphäre familiärer zu gestalten: "[...] schools work best when they function as 'a family'. This happens when the adults in the school community know the students well as individuals. Large, anonymous schools are ineffective for the overwhelming majority of youngsters who are enrolled in urban schools. Children who come from socially stressed communities need to attend schools where they are known, where adults have a personal stake in their success, and

¹⁷¹ Zu den Schulen mit 2.500 und mehr Schulkindern gehören allerdings auch die Eliteschulen Stuyvesant High School, Bronx High School of Science und Brooklyn Technical High School, auf die die beschriebenen Attribute nicht zutreffen – ein Zeichen dafür, dass es mit der Größe alleine nicht getan ist, sondern auch die Qualität der Lehrer, die schulische Organisation, die Ausstattung und die Atmosphäre an der Schule sowie das Engagement der Schulkinder eine ausschlaggebende Rolle spielen.

their presence, absence, and participation are carefully attended to by teachers and administrators. Small does not necessarily mean better, but large (i.e. two to five thousand students in a single school) often means anonymous and chaotic" (RAVITCH D. & VITERITTI J. P. 2000, 13).

4.8 Mehr lokale Autonomie

4.8.1 Hintergründe zur Forderung nach mehr lokaler Eigenständigkeit

Eine im vorherigen Abschnitt bereits angesprochene Forderung vieler Wissenschaftler, Reformführer, Eltern und Lehrer ist die Dezentralisierung des Schulsystems mit einer größeren Selbstständigkeit der einzelnen Schulen. Sie ist in New York, wo die Strukturen als ineffizient und bürokratisch bezeichnet werden (vgl. RAVITCH D. & VITERITTI J. P. 2000, 14), besonders stark ausgeprägt, findet aber in den gesamten USA Gehör. Auch in deutschen Bundesländern ist sie Gegenstand zahlreicher Reformprogramme.¹⁷² Schulen, so die Befürworter weitgehend autonomer Systeme, sollten nicht nur kleiner werden, sondern zugleich mehr Eigenverantwortung und lokal organisierte, dezentrale Strukturen (*school-based management*) erhalten (MURPHY J. 1992, 10f). Ein großes, zentral organisiertes Schulsystem fördere die Benachteiligung bestimmter Schülergruppen, statt auf ihre individuellen Bedürfnisse einzugehen (BOAZ D. 1991, 11f). Hat hingegen die lokale Bevölkerung und das Schulpersonal organisatorische, finanzielle, pädagogische und lehrplanmäßige Entscheidungsfreiheiten, erhöhe sich die Identifikation und Zufriedenheit mit der Schule sowie das Engagement aller Beteiligten und schließlich auch das Leistungsniveau der Schulkinder.¹⁷³ Lehrer, Eltern und Schüler müssten sich innerhalb der Stadt bzw. des Schuldistriktes ihre Schule frei auswählen können und in Gremien vertreten sein. Dazu müsse absolute Gleichheit im Zugang zu den Schulen und ihrer finanziellen Ausstattung herrschen (CLINCHY E. 1997c, 188). Eine Individualisierung und Autonomisierung der Schulen bedeutet zugleich, dass alle Eltern und Kinder entsprechend informiert werden können und sowohl die Beteiligungsmöglichkeiten als auch der Informationszugang für alle Bevölkerungsgruppen gleich gut sein müssen (vgl. GITTELL M. J. 1998c, 234). Hier bestehen noch große Disparitäten, sowohl in den Beteiligungsmöglichkeiten einzelner

¹⁷² In Deutschland forscht beispielsweise Frank-Rüdiger JACH (1998; 2001), Direktor des Instituts für Bildungsforschung und Bildungsrecht e. V. in Hannover, über die Öffnung und Autonomie der Bildungsinstitutionen sowie Dezentralisierungen im Schulbereich. Er spricht sich für eine pädagogische Freiheit und Autonomie der Haushaltsmittel in den einzelnen Schulen und Kommunen aus. Aufgabe der schulischen Bildung im Zeitalter des Pluralismus und der Globalisierung sei es, sie als "inneren Kompass", als "Lebensform" und Mittel zur Identitätsfindung zu verstehen, zumal immer mehr Entscheidungen vom Bürger selbst getroffen werden müssen. Individualisiert sich die Gesellschaft, müssten sich auch die Schulen individualisieren und der Staat mit einer Vielfalt an Schulen und Schulprofilen aufwarten, die von verschiedenen Trägern geleitet und von den Schülern und Eltern frei ausgewählt werden dürfen sollten. Chancengleichheit soll durch Chancenvielfalt erreicht werden, das Subsidiaritätsprinzip sollte die Verantwortung über das Schulwesen stärker in die Hände der Kommunen legen und den Schulen zugestehen, pädagogische, Personal- und Sachmittelentscheidungen selbst treffen zu können. Die Finanzierung solle jedoch zu hundert Prozent von öffentlicher Hand erfolgen (weshalb das US-amerikanische Schulsystem kein direktes Vorbild für ein deutsches Modell sei).

¹⁷³ Das gute Abschneiden skandinavischer Länder (z. B. Schweden und Finnland) in der PISA-Studie aus dem Jahre 2001 wird vor allem auf eine weitgehende Autonomie der Schulen und auf interessante pädagogische Konzepte zurückgeführt (vgl. RUBNER J. 2002).

Individuen und Gruppen als auch beim Zugang zu Daten und Informationen. Arme und Minderheitenfamilien, die seltener in lokalen Entscheidungsgremien und einflussreichen Organisationen vertreten sind, spüren eine deutliche Benachteiligung.

Gesellschaftliche Veränderungen und Veränderungen in den Strukturen von Schulsystemen sind eng miteinander verknüpft. Stets haben sich gesellschaftlicher Wertewandel und politische Veränderungen nicht nur in den Inhalten der Schulen widerspiegelt, sondern auch in ihrem Aufbau und ihrer Organisation,¹⁷⁴ so auch in diesem Falle, in dem die stärkere Autonomisierung der Schulen die Individualisierung mit einer gleichzeitigen Verstärkung des Demokratieverständnisses und der Selbstverantwortung in der Gesellschaft reflektiert (SHELLEY F. M. 1999, 592ff).¹⁷⁵ Auch über die geographischen Ansätze von *place and space* lässt sich der Wunsch nach lokaler Autonomie gut nachvollziehen. Schon im Kindesalter von ca. drei Jahren nehmen Menschen ihren Raum so wahr, dass sie prägnante Plätze erkennen und sich ein Bild von ihrer Umgebung machen können. Der Wohnort eines Menschen beginnt, ihn zu prägen, und bestimmt über sein Wohlbefinden. Nochmals sei auf die Ansätze der emotionalen Ortsbezogenheit (*sense of place*) hingewiesen (vgl. KNOX P. L. & MARSTON S. A. 2001, 284ff und MASSEY D. 1993), nach denen das Wohlbefinden in einem Raum durchaus als Einflussfaktor auf die schulischen Leistungen zu betrachten ist. Regionale Identität, im kleinen wie im großen Maßstab, wird zu einem wesentlichen Bestandteil der eigenen Identität und Entwicklung. Eine Schule nach eigenen Vorstellungen gestalten zu können (sowohl von außen wie auch inhaltlich) gehört deshalb zu einem inneren Wunsch eines jeden Menschen. Darüber hinaus lässt sich erkennen, dass der Kampf um die Macht in einem Raum umso ausgeprägter wird, je dichter und vielfältiger ein Ort besiedelt ist. Jede gesellschaftliche Gruppe ist darum bemüht, einen eigenen sozialen Raum zu schaffen, der ihre Bedürfnisse nach wirtschaftlicher Produktion und sozialer Reproduktion deckt. Der Besitz lokaler, autonomer Schulen sowie die Macht über sie spielen hierbei eine wichtige Rolle (vgl. HAYDEN D. 2001; LEFEBVRE H. 1991 und POHL J. 2001). Letzlich zeigen Schüler, die sich mit ihrer Schule verbunden fühlen, bessere akademische Leistungen und eine höhere soziale Kompetenz (vgl. GOOD T. L. & NICHOLS S. L. 2001).

GOULD (2000) fragt aufgrund der Beobachtung solcher Prozesse, wie in zunehmend globalisierten Systemen eine lokale Dimension überhaupt erhalten bleiben oder geschaffen werden kann: "how can there be a local dimension within an increasingly globalising system? Is the 'local' being progressively eliminated, with what effects and with what implications for research and policy?" (GOULD W. T. S. 2000, 107). Er kommt zu dem Schluss, dass die Bedeutung des Lokalen mit fortschreitender Globalisierung steigt, statt abnimmt, weil sich bei einer Homogenisierung der übergeordneten Systeme (z. B. Nationen, Staat, Bundesländer) die Verankerung in der lokalen Umwelt erhöht, um eine Identität schaffen zu können und eigenständige kulturelle, ökonomische und soziale Strukturen zu erhalten. Die Schulen spielen hierbei eine Schlüsselrolle: "The schools system has to be seen as a key component of local culture as well as local economy, an integral feature of the dynamic of the 'locality'" (GOULD W. T. S. 2000, 108). Mit Bezug auf Doreen MASSEY und ihrer Aussage 'Geography matters' (MASSEY D. & JESS P. 1995) betont GOULD weiter, dass erkannt wurde, dass sich Gemeinden auch mit zunehmender Globalisierung voneinander unterscheiden und weiterhin unterscheiden werden. Sie müssen daher in der Lage sein auf allgemeine (globale) ökonomische und soziale Veränderungen individuell reagieren und zugleich auf die lokalen Bedürfnisse eingehen zu können. Für Schulen bedeutet das,

¹⁷⁴ In ländlichen Gebieten wird der Wegfall der eigenen Schule beispielsweise als zentraler Verlust der Selbstständigkeit und des Verankerungspunkts einer Gemeinde bewertet (vgl. GULLIFORD A. 1996, 43).

¹⁷⁵ Zur Veränderung und Individualisierung der Gesellschaft in Stadträumen vgl. BUKOW (2001, 34ff).

dezentralisiert und mit der lokalen Bevölkerung vernetzt zu werden: "It is now clear from the range of geographical work over the last decade that globalisation is not to be equated necessarily with uniformity or homogenisation, but rather with different niches within and different contributions to the global economic system. [...] local communities are now to be recognised to be and to remain different, and must be in a position to make their own adjustments to the 'global'. [...] A strong education with a local component that links school and community needs will create local geographies in which schools systems will become formative elements" (GOULD W. T. S. 2000, 107f). Der Staat übernimmt nur die Regulierung allgemeiner Standards, die zur Gewährleistung des schulischen, ökonomischen und sozialen Gesamtsystems notwendig sind.

Die Forderung nach kleineren Schulen mit mehr Eigenverantwortung kann auch organisationstheoretisch erklärt werden. Während in der Industrialisierungsphase im 19. Jahrhundert, in der eine relativ stabile Umwelt vorzufinden war, die großen städtischen Schulsysteme nach Vorbild der Unternehmen und Fabriken zentral organisiert wurden, setzte in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts genau der gegenteilige Trend ein. Die Umwelt wurde immer komplexer (und unsicherer), und das Schulsystem möchte dieser Komplexität mit einer Vielzahl von Schulen und Schulmodellen gerecht werden. So müssen die Organisationshierarchien im Schulsystem flacher, flexibler und dezentraler gestaltet werden (vgl. MEUSBURGER P. 1998 und WEERES J. G. 1993, 113). Abermals spiegelt sich darin ein allgemeiner Trend aus der Wirtschaft wider. Dort muss verstärkt auf lokale Märkte mit ihren individuellen Bedürfnissen eingegangen und die Entscheidungsebenen dezentralisiert werden. Eine globale Ökonomie beinhaltet mehr Wettbewerb und bedarf größerer Flexibilität. Die Managementhierarchien werden zunehmend flacher und flexibler, die Unternehmen verfahren mit einer *tigh-loose*-Strategie. Sie haben gewisse Ziele und Standards zu erfüllen, die für das Gesamtunternehmen gelten, es bleibt aber jedem einzelnen Betrieb überlassen, wie diese erreicht werden. Oder anders ausgedrückt: "die Informationsgesellschaft braucht Dezentralität statt Zentralität, kleine Einheiten statt Massenorganisationen, schlankes Management statt aufgeblasener Bürokratie, Partizipation statt Hierarchie" (BEERFELTZ H.-J. 2002, 5). Im Schulwesen bedeutet das, die Entscheidungskompetenzen von zentralen Behörden zu den einzelnen Schulleitungen und lokalen Schulgremien zu verschieben, ihnen mehr Freiheit aber auch mehr Verantwortung zu übergeben, ohne die von der Regierung festgelegten Standards außer Acht zu lassen. Außerdem befindet sich Amerika nach wie vor in einer Phase der Liberalisierung, in dem der Staat daran interessiert ist – wie in vielen anderen demokratischen Ländern auch –, Teilfunktionen des Staates auszulagern, so auch große Teile des Schulwesens (FINN C. E. Jr. et al. 2000, 66ff).

Schließlich kann die Verkleinerung der Schulen und der Trend zu lokaler Autonomie bzw. Privatisierungen funktional erklärt werden. In den USA werden, wie in den meisten anderen westlichen Nationen, Schulen und ihre Systeme zunehmend unter funktionalistisch-ökonomischen Aspekten betrachtet. Da sie einen Großteil der öffentlichen Budgets in Anspruch nehmen, die öffentlichen Ausgaben des Staates aber möglichst gering gehalten werden sollen, müssen Schulen eine Gestalt annehmen, die ökonomisch gerechtfertigt werden kann. Das gelingt unter den derzeitigen ökonomischen und gesellschaftlichen Konstellationen am besten in Form von kleinen, heterogenen, teilweise privatisierten und lokal kontrollierten Schulen. Diese kurzfristigen finanziellen Kürzungen können jedoch zu einer wachsenden Ungleichheit innerhalb eines Schulsystems mit klaren räumlichen Disparitäten führen. Die Elite einer Gesellschaft baut sich ein lokal gut funktionierendes Netz von Schulen auf, während marginalisierte Bevölkerungsgruppen mit den geringen Mitteln und Kontakten zur Wirtschaft und Politik, die ihnen zur Verfügung stehen, nur mittelmäßige Schulen unterhalten können (vgl. GOULD W. T. S. 2000, 101; ILON L. 1994).

Marilyn GITTELL (1998) hält mehr lokale Führung im Schulsystem New Yorks für notwendig, weil Amerikas Großstädte zentral organisiert sind und von einer (geschlossenen) politischen, intellektuellen und wirtschaftlichen Elite regiert werden, die folglich auch das Schulsystem kontrolliert, es schwerfällig macht und vor allem neue Bewohner von Entscheidungsprozessen ausschließt. Sie schreibt dazu: "As a political scientist I was shocked to find the closed political structure of a large city school system. This failure of democratic governance, I concluded, resulted in a system that was not responsive to the needs of new populations in the city. [...] power was constructed in the central bureaucracies in large city school systems. The public was excluded from the decision-making but also from any discourse about education options or choices (GITTELL M. J. 1998a, xi). Kritisch sei zudem, dass der Großteil dieser New Yorker Führungselite ihre Kinder – sofern sie denn welche haben – nicht auf öffentliche Schulen schickt und dementsprechend wenig am öffentlichen Schulsystem interessiert ist. Auch fehle eine Teilnahme großer Stiftungen an Reformbemühungen, die eher national und international ausgerichtet seien (GITTELL M. J. 1998b, 160). Ohne eine Stärkung lokaler Organisationen und Gruppen liefen Reformen in New York (und jeder anderen Großstadt) stets Gefahr zu scheitern. Mehr lokale Autarkie befreie den Staat jedoch nicht von seiner Pflicht, für gleiche Bildungschancen zu sorgen (GITTELL M. J. & MCKENNA L. 1998, 5).

In Deutschland vermehren sich ebenfalls die Stimmen, die eine Dezentralisierung und Autonomie der Schulen für einen erfolgversprechenden Reformweg des Schulsystems halten. Der Staat solle sich auf einen Kernbereich, definiert durch die Sorge um gleiche Bildungschancen für alle und eine Vergleichbarkeit der Abschlüsse, konzentrieren. Die Schulen sollten die Rechtsform einer juristischen Person und damit mehr Eigenständigkeit erhalten, um beispielsweise Lehrer, Schüler und Eltern in einen Verwaltungsrat zu vereinigen, örtliche Vertreter der Wirtschaft, Kommune und Vereine einzubeziehen und ein auf die lokalen Bedürfnisse angepasstes Curriculum anzubieten (vgl. SCHLICHT U. 2001, 28). Die Erfahrungen New Yorks können eine Bewertung solcher Überlegungen vielleicht erleichtern helfen.

4.8.2 Dezentralisierungsphasen – Zeiten großer Hoffnungen

Eine Dezentralisierungsphase, die mit den heutigen Prozessen in Verbindung zu bringen ist, setzte in New York Ende der 1960er Jahre ein. Zum Teil auf Druck schwarzer und hispanischer Bürgerrechtler sowie Bewohner von Minderheitenvierteln, die sich eine größere Einflussnahme auf die Schulen wünschten und *community schools* forderten¹⁷⁶, teils auf Drängen von Lehrern, die für mehr eigene Rechte und mehr Gerechtigkeit demonstrierten, wurde das Schulgebiet New Yorks 1969 in 32 Schuldistrikte aufgeteilt. Sie fungieren jedoch bis heute mehr als ein verlängerter Arm des *Board* bzw. *Department of Education* denn als autonome Instanzen, und das nicht zuletzt aufgrund des Einflusses der Lehrgewerkschaften, die in einem dezentral organisierten System ihre Macht in Frage gestellt sahen und sich gegen

¹⁷⁶ Das Konzept der *community schools* wurde von Minderheitengruppen in den 1960er Jahren propagiert. Durch fehlende Einflussmöglichkeiten auf die Auswahl von Lehrern, Schulausgaben und Curricula fühlten sie sich von Rassismus und Diskriminierung betroffen. Mit einer direkten Kontrolle über die Schulen in ihren Wohnvierteln wollten sie ihre eigenen Werte und Vorstellungen umsetzen. 1966 und 1968 wurde dieses Konzept in einer Schule in Harlem und in Ocean Hill-Brownsville (Brooklyn) umgesetzt. Nur kurze Zeit später wurde jedoch nach einer Entlassung von Lehrern, die des Rassismus bezichtigt wurden, und des daraus resultierenden Drucks der Lehrgewerkschaften die gesamte Bewegung der kommunalen Kontrolle wieder abgebrochen (SPRING J. H. 1990, 359f).

lokale Schulverwaltungen aussprachen (SPRING J. H. 1990, 360). Ferner wurden 1970 *community school boards* eingerichtet, die vor allem die Ernennung der Superintendenten zur Aufgabe hatten. Diese Modifizierungen im sonst zentral organisierten Schulsystem waren jedoch lediglich ein Kompromiss, um die puertoricanischen und schwarzen Bürger mit ihren Forderungen nach lokaler Kontrolle zu besänftigen. Die meisten Entscheidungsbefugnisse hat bis heute die oberste Schulbehörde inne (BOOKBINDER B. 1989, 145). Darüber hinaus standen die *community school boards* schon bald in der Kritik, denn nicht immer haben sie die Beteiligung der Eltern an den Entscheidungsprozessen erhöht. In vielen Fällen kam es zu Korruption und parteiischen Einflussnahmen, so dass über ihre Abschaffung und die Einführung von Eltern gremien (*parent advisory councils*) nachgedacht wurde, die den Eltern echte Gestaltungs- oder zumindest Beratungsmöglichkeiten bieten sollen. 1990 wurde unter dem damaligen Schulkanzler Joseph Fernandez, der eine größere Autonomie der Schulen befürwortete, ein Programm namens "*School-Based Management/Shared Decision Making*" eingeführt, das den Schulen eine größere Beteiligung und Eigenverantwortung bei Entscheidungsprozessen einräumen sollte. Aber auch diese Maßnahme konnte ohne die Aufhebung der zentralisierten Grundstrukturen keine gravierenden Veränderungen hervorrufen – weder bei der Motivation der Belegschaft noch bei den Noten der Schüler (DOMANICO R. 1994, 20f).

Auch RAVITCH machte sich seinerzeit für eine Dezentralisierung stark. Der Vorteil lokaler Schulbehörden bestünde darin, dass die Bevölkerung mehr am Schulgeschehen teilnehme und um optimale Lösungen bemüht sei. Aber die Hoffnungen, die man mit der Dezentralisierung verband, erwiesen sich zum größten Teil als illusorisch. Es trat weder eine Revitalisierung des öffentlichen Bildungswesens ein, noch entstand ein neues Gefühl der Gemeinschaft innerhalb der zu einem *local board* gehörenden Nachbarschaften. Eltern konnten nicht in dem Maße mobilisiert werden, wie man es sich erhofft hatte, und die Einstellung der Schüler gegenüber ihren Schulen änderte sich nicht. Mit ein Grund, weshalb die *local school boards* nicht den erhofften Wandel bringen konnten, war die fehlende Autonomie dieser Gremien. Zwar "werden die Mitglieder des *local boards* von den Bürgern des entsprechenden Bezirks gewählt, rechtlich gesehen sind sie aber Angestellte des Staates, und als solche dürfen sie die Schulen nicht nur unter kommunalen Gesichtspunkten verwalten, sondern müssen auch die vom *state board* und *state department* erlassenen Richtlinien beachten" (HADDEN B. 1992, 607). Erschwerend kam hinzu, dass man sich in den 1980er Jahren das Ziel gesetzt hatte, eine *Dropout-Rate* von Null zu erreichen. Die *Dropout-Quoten* waren hoch und die Wahrscheinlichkeit, dass die Mehrheit *African Americans* und *Hispanics* bildeten, ebenso. Ein *Dropout prevention program* wurde eingerichtet und besondere Aufmerksamkeit den schwarzen und hispanischen Kindern geschenkt. Schon in den 1970er Jahren waren acht *educational option high schools* und nahezu einhundert *magnet programs*¹⁷⁷ in 52 High Schools entstanden, die zum Ziel hatten, mit einem speziellen Unterrichtsangebot intensiver auf die einzelnen Interessen der Schulkinder einzugehen und die *Dropout-Zahlen* zu senken. *Magnet schools* zeigen beispielsweise, dass sich die Leistungen steigern lassen, wenn sich eine Schule auf ein Kernthema spezialisiert, das die Interessen der Schüler weckt. Zugleich interessieren sich die Eltern mehr für den Unterrichtsinhalt (BOAZ D. 1991, 147). Wurde bislang aber eine gewisse Zahl von Schulabbrechern als normal angesehen, zeugte die Existenz von *Dropouts* von nun an vom Versagen der Schule – eine Bestrebung, die

¹⁷⁷ Das Wort *magnet* steht in diesem Zusammenhang für *attractive*. *Magnet schools* erhalten zusätzliche finanzielle Zuwendungen, mit denen sie sich auf besondere Interessengebiete der Schüler spezialisieren können. Angeboten werden beispielsweise Kurse in Naturwissenschaft (*science*), Betriebswirtschaft, Kommunikation oder Medizin mit Praktikum an einem Krankenhaus. Damit erhofft man sich, die Leistungen der Schüler zu verbessern und Integration zu fördern, da bei einem entsprechenden Angebot auch weiße Schüler in von Minoritäten dominierte Schulen gelockt werden und umgekehrt (vgl. SPRING J. H. 1990, 368).

zwangsläufig zu Frustration führen musste und überdies statistische Beschönigungen der *Dropout*-Raten seitens der Schulen mit sich brachte, denn diese waren bemüht, ihren Ruf aufzuwerten oder zumindest zu bewahren (RAVITCH D. 1988, xvii). All diese Maßnahmen konnten die Probleme des öffentlichen Schulsystems, allen voran die Förderung und Integration der Minderheitengruppen, nicht beseitigen. Teilweise führte man die Misserfolge darauf zurück, dass die Dezentalisierungsmaßnahmen nur halbherzig durchgeführt wurden und keine wirklich autonomen Schulbezirke innerhalb der Stadt entstanden, es können aber auch andere Gründe herangezogen werden. BORMAN (1998) weist beispielsweise darauf hin, dass es sich für sozioökonomisch schlechter gestellte Personengruppen und für Minderheiten als schwierig erweist, verantwortungsvolle Positionen einzunehmen. Der Erfolg einer Person bei Wahlen zum Stadtrat (*city council*) oder der lokalen Schulbehörde (*local school board*) hänge maßgeblich davon ab, welcher sozialen und ethnischen Bevölkerungsgruppe der Bewerber angehört, welches Ausbildungsniveau er besitzt und wie stark seine Gruppe zahlenmäßig und funktional im Wahlgebiet vertreten ist (BORMAN K. M. 1998, 48). Lokale Schulbehörden müssten daher nicht automatisch repräsentativ und somit für die lokale Bevölkerung auch nicht unbedingt von Vorteil sein. Zwar hatte sich beispielsweise die Zahl der in Schulgremien vertretenen *African Americans* seit Beginn der "Schwarzenbewegung" in den 1960er Jahren bis Mitte der 1980er Jahre erheblich gesteigert, womit man große Hoffnungen auf eine Besserung der Verhältnisse im öffentlichen Schulwesen verband, und auch die Zahl der Rassenkonflikte unter den Lehrern und Schulbehördenmitgliedern während des ganz im Zeichen der Gleichberechtigung für Schwarze stehenden "Great School War of the 1960s" (RAVITCH D. 1988 393ff) hatte abgenommen, doch blieben ethnische Minderheiten in den ranghöchsten Positionen stets unterrepräsentiert (RAVITCH D. 1988, xiii). Weder die Schulen noch die Gremien konnten Rassenkonflikte und ethnische Ungleichgewichte ganz beseitigen. Eine Zunahme von schwarzen und hispanischen Verwaltungs- und *local-school-board*-Mitgliedern war also zu vernehmen, doch die ethnische Zusammensetzung spiegelte die Bevölkerungszusammensetzung in den Schuldistrikten niemals exakt wider. Grund hierfür ist neben der Schwierigkeit für Minderheiten, sich in der Öffentlichkeit darzustellen, die sogenannte "Nachbarschaftspolitik", die eine neue Form der Favorisierung einzelner Personen und Verbände darstellte: die Bevorzugung von Personen aus den Parteireihen der *borough presidents*. Vor der Durchführung der Dezentralisierung ernannte der Bürgermeister New Yorks die sieben Mitglieder des Zentralrats des *Board of Education*. Nicht selten stammten diese aus bekannten und einflussreichen Bürgerrechtsgruppen Manhattans. Mit den dezentralen Strukturen der 1960er und 1970er Jahre wurde diese Möglichkeit der einseitigen Besetzung zwar abgeschwächt, denn von nun an konnte der Bürgermeister nur noch zwei der sieben Mitglieder ernennen, doch nicht beseitigt. Die Ernennung der fünf anderen Mitglieder erfolgte von nun an durch die "Präsidenten" der fünf Stadtbezirke, die aber ihrerseits wieder bestimmte Personengruppen bevorzugten. "Die Dezentralisierung im Schulsystem wird weitgehend durch das 'Political Clubhouse' überlagert: Parteifunktionäre sind häufig Mitglieder der School Boards, denn diese Selbstverwaltungsorgane bieten reiche Patronage-Möglichkeiten, mit deren Hilfe sich der Einfluss in der zentralen politischen Arena zementieren läßt" (WINDHOFF-HÉRITIER A. 1991, 184). Die hohe Zahl von Korruptionsfällen und eine politisch wie ethnisch relativ einseitige Besetzung des Zentralrats verschwanden nicht, und die fehlenden Einflussmöglichkeiten sowie die "Parteiklüngeleien" hielten die Wahlbeteiligung äußerst gering (WINDHOFF-HÉRITIER A. 1991, 186). Nur die soziale Zusammensetzung des Zentralrats änderte sich, was jedoch weder besonders positiv noch negativ gewertet werden kann. Vor der Dezentralisierung erhielten die Mitglieder des Zentralrats des *Board of Education* trotz der zeitlich hohen Beanspruchung keine Vergütung für ihre Arbeit, was die Zahl der Bewerber auf solche Personen reduzierte, die sich eine unbezahlte öffentliche Tätigkeit leisten konnten. Mit der Dezentralisierung erhielten die Mitglieder einen Tagessatz,

der einem regelmäßigen Gehalt entspricht. Das ermöglichte zwar vielen Menschen, die auf ein festes Einkommen durch die Ausübung einer Tätigkeit im öffentlichen Dienst angewiesen waren, sich zu bewerben, doch hatten von nun an nur solche Bewerber eine reelle Chance, die einen Studienabschluss vorweisen konnten – eine Bedingung, die wiederum viele *African Americans* und *Hispanics* bis heute nicht erfüllen. Gleichzeitig verloren die Mitglieder ein Stück ihrer Unabhängigkeit, denn fast alle sind auf das Geld des *Board of Education* zur Bestreitung ihres Lebensunterhaltes angewiesen (RAVITCH D. 1988, xiv). Der Ansatz zu einer kommunalen Kontrolle der Schulen in New York stammte von dem Gedanken, dass eine Schule von allen lokalen Bevölkerungsgruppen unterstützt werden und alle über ein Mitspracherecht verfügen sollten. Kommunal geführte Schulen sollten zudem sowohl religiös als auch ideologisch und politisch unvoreingenommen sein. In Wirklichkeit bestimmte jedoch eine Mischung aus Entscheidungen des *Board of Education* und die sehr selektiv (und subjektiv) gewählten lokalen Schulbehörden, die nur wenig demokratischer sind als die zentrale Behörde und Minderheitengruppen nicht selten ausschließen, über das Geschehen an den Schulen (RAVITCH D. 1988, 397). Die dezentralen Strukturformen, die man für das New Yorker Schulwesen gewählt hatte, konnten die gewünschten Erfolge nicht bringen.

Grundlegende Änderungen dieser Strukturen erfolgten erst wieder im Juni 2002. Im August 2001 verkündete der Präsident des *Board of Education*, Mr. Levy, das New Yorker Schulsystem noch weiter zu dezentralisieren und damit eine Kehrtwende in der Politik der Schulbehörde einzuleiten (WYATT E., *The New York Times*, August 16, 2001). Auf Antrag des Bürgermeisters Bloomberg beschloss der Senat des Bundesstaats New York die 1969 errichteten 32 lokalen *community school boards* bis zum Juni 2003 abzuschaffen und dem Bürgermeister die Autorität über die Einstellung und Entlassung des Schulkanzlers sowie die Ernennung von 7 der dann 13 Mitglieder des *Board of Education* zu übertragen. Dies bedeutet zwar eine Zentralisierung auf Ebene der 32 Schuldistrikte, da jedoch die Kompetenzen auf der Mikroebene, nämlich in den einzelnen Schulen, erhöht werden sollen, handelt es sich im ganzen betrachtet um eine parallel ablaufende Zentralisierung und Lokalisierung unter Wegfall einer Zwischenebene.¹⁷⁸ Neben dem Ausbau der Befehlsgewalt des Bürgermeisters soll vor allem die Einbindung der Eltern in die Entscheidungsprozesse auf Ebene der einzelnen Schulen verstärkt werden. Hintergrund dieser Maßnahme ist neben der bislang geringen Einflussmöglichkeit des Bürgermeisters auf das Schulsystem, dessen Geld er zwar bereitstellen muss, dessen Verwaltung aber ohne seine Autorität abläuft, die Entwicklung der lokalen Schulbehörden, die einst auf Drängen von schwarzen und hispanischen Bürgergruppen zur Ermächtigung von Minderheiten auf Stadtviertelsebene errichtet wurden, im Laufe der Zeit aber von einzelnen politischen Vereinigungen kontrolliert und von Korruption und der Förderung einzelner Elitegruppen unterlaufen wurden. Ferner bewirkten die Dezentralisierungsmaßnahmen in den 1960er Jahren keine tatsächliche Ermächtigung der lokalen Bevölkerungsgruppen; beispielsweise besaßen die 32 lokalen Schulbehörden keine Vollmacht über die Einstellung und Entlassung von Lehrern. Vielmehr führten sie zu einer Fragmentierung des städtischen Schulsystems und einer Ausweitung der bürokratischen Strukturen, oder sie wurden als Sprungbrett für politische Karrieren genutzt. Ein Zeichen hierfür mag u. a. sein, dass zum Zeitpunkt der Abschaffung der lokalen Schulbehörden im Jahre 2002 kaum Widerstand von Seiten der Minderheitengruppen zu vernehmen war, einige weiße und politisch mächtige Personen aus wohlhabenden Gebieten sich hingegen schwer taten, in Zukunft dem Bürgermeister (und den einzelnen Schulen) die Verantwortung über ihre Schulgebiete zu übertragen. Damit ist ein interessanter Kreislauf entstanden, der die

¹⁷⁸ Dieser Prozess ähnelt damit einer "Globalisierung im Kleinen". Während einerseits eine stärkere Zentralisierung der Normen und Verwaltungsebenen auf der Gesamtebene (hier New York City) stattfindet, wird die Identifizierung und Autonomisierung auf der lokalen Ebene (hier einzelne Schulen) erweitert.

Machtverteilung im Schulsystem stets klar aufdeckt. Während in den 1960er Jahren, nach dem Scheitern des *busing* in New York, schwarze und hispanische Minderheiten nach dezentralen Strukturen riefen, weil das renommierte New Yorker Schulsystem für alle Schüler gut zu funktionieren schien außer für *African Americans* und *Hispanics*, plädierte die dominante Bevölkerungsgruppe seinerzeit für die Beibehaltung des zentralen Schulsystems. Binnen kurzer Zeit verstand diese es aber, die wichtigen Positionen in den lokalen Schulbehörden einzunehmen und für ihre Zwecke zu gebrauchen, weshalb sie sich nun gegen die (Wieder-)Einführung zentraler Strukturen (mit autonomen Elementen für die Schulen) stemmte (vgl. BERGER J., *The New York Times*, June 16, 2002; HARTOCOLLIS A., *The New York Times*, June 19, 2002; MCKINLEY J. C. Jr., *The New York Times*, June 12, 2002). Unterstützung erhält New York für seine Umstrukturierungsmaßnahmen durch die positiven Erfahrungen aus Chicago, dem drittgrößten Schulsystem der USA. Dort wurde im Jahre 1995 das Schulsystem dem Bürgermeister unterstellt. Seitdem hat sich das einstmals zu den erfolglosesten Systemen des Landes zählende Schulwesen stark verbessert. Die Ausstattung der Schulen sowie die Einbindung der lokalen Bevölkerung bzw. der Eltern wurden optimiert, die Lehrermotivation nahm zu und die Leistungen der Schüler stiegen an. Vor allem aber wird hervorgehoben, dass die Verantwortlichkeiten nun klar geregelt seien, so dass Maßnahmen zielgenau und zügig durchgeführt werden könnten. Das Schulsystem habe seine starren, bürokratischen Bewegungsmechanismen abgelegt und sei effektiver geworden (LEWIN T., *The New York Times*, June 15, 2002).¹⁷⁹

Die negativen Erfahrungen mit den *community school boards* lassen viele Politiker und Schulexperten auch davon abkommen, sich für eine völlige Abschaffung des zentralen *Board of Education* – seit den Neuerungen im Jahr 2002 *Department of Education* – auszusprechen. Zu ungewiss ist die Frage, ob in jeder lokalen Behörde demokratische Entscheidungen getroffen werden (vgl. GOODNOUGH A., *The New York Times*, February 5, 2002). Das *Board of Education of the City of New York* stand indes selbst in scharfer Kritik. Schon das Gebäude des *Board of Education* in 110 Livingston Street, Downtown Brooklyn, galt mit seinen 853 Mitarbeitern, einem 90 Seiten umfassenden Telefonbuch und den 126 Abkürzungen für Zuständigkeiten und Abteilungen als Symbol der Bürokratie und Ineffizienz. Seine Lage, weit abseits des Rathauses in Manhattan, galt als Zeichen der Distanz zur Stadtführung (HARTOCOLLIS A., *New York Times*, February 22, 2000). Einst ein luxuriöses privates Clubhaus aus den "Goldenen Zwanzigern" des letzten Jahrhunderts, erwarb die Stadt nach der Depression das Gebäude, um es als zentrales Verwaltungsgebäude der Schulbehörde zu nutzen. Damit entfernte sich die halb autonome Schulverwaltung, die zuvor in der 59. Straße/Park Avenue in Manhattan untergebracht war, nicht nur geographisch, sondern auch psychologisch¹⁸⁰ weiter von den Stadtoberhäuptern in der City Hall, die schon immer die mangelnde Einflussnahme auf das Schulwesen beklagten. Besonders stark zum Vorschein kam diese psychologische Distanz zwischen der Schulbehörde und der Stadtverwaltung zu Beginn des 21. Jahrhunderts, als Bürgermeister Rudolph W. Giuliani die Abschaffung des *Board of Education* forderte. Giuliani beklagte, dass man als Bürgermeister am Bildungswesen gemessen werde, auf dieses aber gar keinen Einfluss ausüben könne.

¹⁷⁹ An dieser Stelle sei auch auf die zentral gestalteten Schulsysteme Europas verwiesen, die ihre Funktionalität und den Anspruch auf Chancengleichheit durch Einbettung wichtiger Entscheidungsfunktionen in zentrale Gremien (Schulbehörden auf Landes- und Kreisebenen) zu gewährleisten versuchen. Anders als in den USA werden jedoch Schulsysteme keinen Bürgermeistern unterstellt, sondern räumlich und personell weiter gefassten Institutionen. So kann auch gewährleistet werden, dass politische Einflüsse und partielle Elterninteressen kaum eine Rolle spielen.

¹⁸⁰ Die tatsächliche Entfernung zwischen Rathaus und Schulbehörde vergrößerte sich dadurch nicht, wohl aber das Gefühl der Ferne, denn zwischen Brooklyn und Manhattan liegt ein Fluss, eine Namensänderung und eine unterschiedliche Historie.

Bürgermeister Bloomberg hat diese Forderungen im Jahre 2002 umgesetzt, die Schulbehörde zum *Department of Education* umbenannt, die Abteilungen verschlankt, seinen Einfluss auf das Schulgeschehen erhöht und die Behörde in ein repräsentatives Gebäude in unmittelbarer Nähe des Rathauses in Downtown Manhattan untergebracht (Abb. 40).



Abb. 40: Ausschnitt (Nord- und Eingangsseite) des Department of Education in New York City, Manhattan (2002, eigenes Foto)

Der schlechte Ruf der Schulbehörde stammt aber nicht nur von ihren bürokratischen Strukturen und den Konflikten mit der Stadtregierung, sondern entstand zu einem Großteil durch die fehlende Nähe zu den einzelnen Schulen und Nachbarschaften. Besonderen Vorwurf erhielt die zentrale Verwaltungsstelle aufgrund ihrer seltenen Besuche in einzelnen Schulen vor Ort. Während zu Beginn der neuerlichen (Teil-) Dezentralisierungsphase in den 1970er Jahren die Schulen noch recht häufig besucht wurden, sei in den letzten Jahren und Jahrzehnten nur wenig Interesse am örtlichen Schulgeschehen zu erkennen gewesen. Das Ausbleiben solcher Visiten rühre indes vor allem daher, dass die Schuldirektoren den Vertretern der Schulbehörde meist die schlechtesten Teile einer Schule vorführten, auf die desolaten Zustände und die zahlreichen Probleme hinwiesen und um eine Erhöhung des Geldetats bettelten (HARTCOLLIS A., *New York Times*, February 20, 2000).

Schwierig bleibt bei allen Versuchen, den einzelnen Schulen mehr Eigenständigkeit zu geben, die Frage um standardisierte Abschlüsse. Selbst wenn die Schulen trotz ihrer individuellen Angebote standardisierte Tests beibehalten würden, könnten deren Ergebnisse nicht mehr im bisherigen Umfang als Bewertungskriterium herangezogen werden – zu unterschiedlich seien die Lerninhalte und -methoden in den einzelnen Schulen (CLINCHY E. 2000, 11). Arbeitnehmer und Hochschulen müssten dann ihre Aufnahmekriterien ändern und neue Wege für eine Einstellung oder Zulassung finden, da sie sich nicht länger an standardisierten Testergebnissen orientieren können. Die erfolgte Erhöhung der Testanforderungen, die eine weitere Vereinheitlichung der Lehrinhalte und Schulcurricula nach sich zieht, steht daher in völligem Kontrast zu den Autonomiebestrebungen. Einerseits sollen Schulen den von der Regierung und den Schulbehörden verordneten "*higher standards*" nachkommen (vgl. Kap. 4.5), andererseits sehen sie sich dem Druck der lokalen Bevölkerung ausgesetzt, die mehr Einfluss auf ihre Schulen haben möchte. Sollen beide Wünsche erfüllt werden, haben Schulen einen weiten Spagat zu vollziehen: "Given these two conflicting sets of top-down and bottom-up pressures, elementary and secondary school people say, they find themselves caught in a mystifying dilemma" (CLINCHY E. 1999, xiif). Ein heftiger Streit hat sich deshalb über die Frage nach nationalen Standards (sowie Bildungsgutscheinen, bilingualem Unterricht und religiösen Werten und Anschauungen) gebildet, der besonders heftig zwischen Demokraten und Konservativen des amerikanischen Parlaments ausgetragen wird. Befürworter nationaler und damit in den gesamten USA geltender Standards, die vor allem unter Wirtschaftsführern zu finden sind, argumentieren, dass die Schüler und Studenten Amerikas helfen müssten, die

Vereinigten Staaten als Nation auf einem globalen Markt zu vertreten und damit wettbewerbsfähig zu halten. Dies könne nur durch einheitliche Leitlinien gewährleistet werden. Gegner dieser Auffassung befürchten hingegen, der Einfluss lokaler Gruppen könne dadurch so gering werden, dass sie ihren Kindern in der Schule keine eigenen Wertvorstellungen mehr vermitteln können und eine "social reproduction" gefährdet wäre. Dieser Disput wird auch als Kampf zwischen "McWorld und Jihad" bezeichnet, wobei McWorld den (national verankerten) Weltbürger vor Augen hat, Jihad hingegen die Globalisierung als Bedrohung lokaler Identitäten und Werte sieht (MERRETT C. D. 1999, 599). Auch in Deutschland stehen Diskussionen, in denen es um die Vereinbarkeit eines Zentralabiturs mit der Forderung nach mehr Freiräumen für die einzelnen Schulen geht, auf der Tagesordnung (vgl. z. B. MÜLLER I. 2002). Der Ausgang dieses Disputs kann an dieser Stelle nur unbeantwortet bleiben.

Etwas konträr zu den Lokalisierungstendenzen erscheint auch, dass die Rechenschaftslegung der Schulen gegenüber dem Staat erhöht wurde. Wie in einem Gesetzesentwurf vom Senat im Juni 2001 beschlossen wurde, möchte die Regierung einerseits mehr Geld für das Schulwesen bereitstellen, zugleich aber mehr Leistungsberichte der Schulen erhalten und bei Nichterfüllung der Standards, die von den einzelnen Staaten festgelegt werden, sich aber an bundesstaatliche Richtlinien halten müssen, rechtliche Schritte gegen sie einleiten. Wenn eine Schule selbst nach einer fünfjährigen Finanzspritze durch die Regierung keine besseren Testergebnisse vorweisen kann, soll sie ihr Personal wechseln und ihr Curriculum ändern müssen, unter direkte staatliche Aufsicht gestellt, privatisiert oder in eine *charter school* umgewandelt werden. Zudem dürften Schüler ohne großen bürokratischen Aufwand die Schule wechseln. Zwar betonte Präsident Bush, dass seine Bildungspolitik mehr Verantwortlichkeit, Flexibilität, lokale Kontrolle und mehr Wahlfreiheit für die Eltern bringe, de facto wurde jedoch der Einfluss der Regierung auf die lokalen öffentlichen Schulen erhöht (ALVAREZ L., *The New York Times*, June 15, 2001). Es ist abermals ein Ausdruck davon, dass das Schulsystem ein politisch heiß umkämpftes Terrain ist. Einerseits findet eine Liberalisierung statt, andererseits möchte der Staat nur dann Gelder bereitstellen, wenn er entsprechende Kontrollmöglichkeiten behält. Es geht hierbei auch um die Einflussnahme auf bestimmte Räume. Gefällt der Regierung die Entwicklung in einer Region oder einem Stadtgebiet nicht, möchte sie sich über die Schulen eine Möglichkeit zum direkten Agieren bewahren. Dazu ist sie zum Teil verpflichtet, denn ihr steht die Aufgabe zu, ihre Bürger vor sozialen Fehlentwicklungen zu schützen und für eine adäquate Schulbildung und Chancengleichheit zu sorgen. Eine völlige lokale Autonomie öffentlicher Schulen wird es daher auch in den Vereinigten Staaten kaum geben. In New York City dürfte darüber hinaus die zentral organisierte Finanzierung der 32 Schuldistrikte die Dezentralisierungs- und Autonomiebewegungen erschweren – vorausgesetzt der innerstädtische Finanzausgleich zwischen den Schulen soll beibehalten bleiben (vgl. ASCHER C. et al. 1996, 96). Wie alle westlichen Demokratien stehen auch die Vereinigten Staaten also in einem Konflikt zwischen Freiheit (der Bürger) und Verantwortung (des Staates). Wer soll die Kontrolle über die Schulen innehaben: der Staat und die einzelnen Bundesstaaten, die Gemeinden, die Familien oder private Unternehmen und Organisationen? Bisher beurteilen US-Amerikaner das Nebeneinander von privaten und öffentlichen Schulen in ihrem Land als positiv, denn es habe dazu beigetragen, das Schulsystem und die Gesellschaft der USA pluralistisch zu halten, Homogenisierungen zu verhindern sowie Nischen für Minderheiten zu finden (vgl. RANDALL V. E. 1994).¹⁸¹ Gemeinsam erfüllen sie eine der Zielvorstellungen des US-amerikanischen Schulwesens, nämlich die Reproduktion von kulturellen Attributen, Identitäten und Werten einer jeden Bevölkerungsgruppe. Als multikultureller Staat stehen

¹⁸¹ Eine Beurteilung aus europäischer Sicht ließe sicherlich auch ein anderes Urteil zu.

hierbei die Unterrichtssprache und die Berücksichtigung von ethnischen, religiösen und Sprachminderheiten in besonderer Diskussion (vgl. GOULD W. T. S. 2000, 102f).

Bei allen Konzepten, die die Entscheidungskompetenzen auf lokaler Ebene stärken und den Bürgern eine größere Wahlfreiheit zwischen den einzelnen Schulen anbieten, zeigt sich, dass Aus- und Abgrenzungsprozesse nicht zu vermeiden sind. Beispielsweise "können Zuwanderer und ethnische Minderheiten Ausgrenzungsprozessen ausgesetzt sein, weil bei ihnen fehlende politische Rechte und soziale bzw. kulturelle Marginalisierung zusammentreffen" (HÄUSSERMANN H. 2001, 148). Sie können aber auch stattfinden, weil ein Schulprogramm eine Bevölkerungsgruppe mehr anspricht als eine andere. Folgendes Grundschema kann festgehalten werden:

- Lokale, individuelle Strukturen führen zu mehr Identifikation mit der Schule, mehr Engagement und höheren Leistungen, können aber Segregation verstärken;
- Zentrale, einheitliche Strukturen bieten in der Regel weniger Identifikationsmöglichkeiten mit der Schule, weniger Engagement und bei Minderheiten niedrigere Leistungen, erhöhen aber (potentiell) die Integrationsmöglichkeiten.

In beiden Fällen kann allerdings das Leistungsniveau der Schüler durch ein hohes Engagement der Lehrkräfte und eine gute Ausstattung der Schulen gesteigert werden. Betrachtet man Schulen als individuelle soziale Räume und Systeme, werden auch Forderungen nach Standardreformen im Schulwesen weitgehend obsolet. Was an einer Schule funktioniert, muss noch lange nicht für alle gelten. Zwar können Faktoren ausfindig gemacht werden, die an allen Schulen eine hohe Bedeutung besitzen (z. B. hochqualifizierte Lehrkräfte und gute Schulbücher), aber nicht alle Schulen haben den gleichen Bedarf an Veränderungen und – wichtiger noch – nicht alle Schulen haben die entsprechenden Ressourcen und Möglichkeiten, um die Reformen umzusetzen (vgl. BRACEY G. W. & RESNICK M. A. 1998 und GOOD T. L. & NICHOLS S. L. 2001). Zu den großen Säulen, die die Autonomisierungsbewegung der Schulen und die Dezentralisierung des Schulsystems tragen, zählen die freie Wahl der Schulen (*school choice*), die Gutscheinmodelle (*school voucher*) und die Errichtung von *charter schools* (vgl. DOMANICO R. 1994, 25). Sie sollen nach einer kurzen Beschreibung über die Wiederkehr von *neighborhood schools* näher betrachtet und bewertet werden.

4.8.3 *Neighborhood Schools*

Deutlicher Ausdruck der Forderung nach mehr lokaler Autonomie ist der Trend zurück zur *neighborhood school*. Nachdem insbesondere die Eltern der oberen Mittelschicht die öffentlichen Schulen New Yorks jahrzehntelang gemieden haben, möchten sie nun ihre Kinder wieder auf öffentliche Schulen in ihrer unmittelbaren Wohnumgebung schicken und auf diese Schulen auch entsprechend Einfluss nehmen. Besonders stark kann dieser Trend in der Upper East Side Manhattans, auf Staten Island sowie in Park Slope, einer recht guten und sicheren Wohngegend Brooklyns, beobachtet werden (HOLLOWAY L., *The New York Times*, July 4, 2001).

Neighborhood schools sind eigentlich die ursprüngliche Form der Schulen in New York – ohne dass sie eigens so genannt wurden. Erst als in den 1960er Jahren eine größere Vermischung der ethnischen und rassischen Bevölkerungsgruppen an den Schulen gefordert wurde, wurden die Einzugsgebiete der Schulen verändert – anfangs unterstützt durch das *busing* – und vergrößert, wie auch die Schulen selbst. Ihr nachbarschaftlicher Charakter ging verloren. Mitte der 1980er Jahre wurden die Bestimmungen jedoch wieder gelockert und den Schülern gestattet, sich (zumindest) für jede beliebige High School in der Stadt zu bewerben. Im Jahre 2000 besuchten daher nur etwa 35 Prozent (270.000) der High-School-Schüler eine

High School in ihrer Nachbarschaft (GOODNOUGH A., *The New York Times*, December 14, 2000). Auf die "neuen" *neighborhood schools* sollen nur Schüler eines relativ eng abgegrenzten Wohngebietes gehen dürfen. Dadurch bleiben sie zum einen klein und überschaubar, zum anderen wird die Homogenität der Schülerschaft und die Identität mit der Schule erhöht, so dass die pädagogische und inhaltliche Ausrichtung der Schule vergleichsweise klar bestimmt werden kann. Die Elternvertreter stammen aus ähnlichen sozialen Schichten und sind sich über ihre Ziele recht einig. Ihre Position versuchen sie insgesamt zu stärken. Je besser ihre sozioökonomische Lage ist, desto eher gelingt ihnen das und desto mehr können sie eine Schule auch finanziell unterstützen (GOODNOUGH A., *The New York Times*, July 25, 2001).

In der Upper East Side machten sich beispielweise seit Mitte der 1990er Jahre Eltern der gehobenen Mittelschicht für eine *neighborhood high school* mit rund 500-700 Plätzen stark. Für diese Schule dürfen sich nur Schulkinder des *city school district 2* in Manhattan bewerben, das sich grob von der East 59th Street bis zur East 96th Street östlich des Central Parks erstreckt. Die Schule will mit einem akademisch orientierten Curriculum die Schulkinder der Nachbarschaft versorgen, die auf ein angesehenes College gehen möchten, aber die Aufnahme auf eine der öffentlichen Elite-High-Schools verwehrt bekamen. Im Gegensatz zu *magnet schools*, die mit der Konzentration auf ein bestimmtes Themenfeld ebenfalls gezielt eine Gruppe von Jugendlichen ansprechen möchten, aber Schüler aus der gesamten Stadt annehmen, steht bei *neighborhood schools* die räumliche Begrenzung und die rein akademische Ausrichtung der Schulen im Vordergrund (HARTOCOLLIS A., *The New York Times*, November 24, 2001 und November 29, 2001).

Kritisch wird diese Entwicklung deshalb beobachtet, weil sie zur Folge haben könnte, dass die Schulen eine von vielen als ungewollte und negativ angesehene ethnische Segregation erfahren – in der Upper East Side leben beispielsweise fast ausschließlich *White Americans*. (Minderheiten-) Kinder von außerhalb dieser Wohngebiete könnten bei einem regen Andrang aus der unmittelbaren Nachbarschaft keinen Einlass in die lokalen Schulen finden oder, falls es sich um die Umstrukturierung einer bestehenden Schule handelt, aus ihnen verdrängt werden. Kinder von außerhalb des betreffenden Schuldistrikts hätten gar keine Zugangsmöglichkeiten. Zu Beginn der 1970er Jahre standen sie aus diesem Grunde in schlechtem Ruf; sie unterstützten die in der Stadt vorhandene räumliche Segregation zwischen verschiedenen Ethnien, die ja gerade abgebaut werden sollte.¹⁸² Die Bedenken überdauerten bis heute, und so hat sich das *Board of Education* (seit September 2002 *Department of Education*) bislang dazu entschlossen, die Zahl der (neuen) *neighborhood schools* möglichst gering zu halten, insbesondere wenn sie in Stadtvierteln der Ober- und Mittelschicht liegen sollen. Die Verantwortlichen befürchten, dass eine High School mit einem engen Einzugskreis der Schülerschaft elitär wird und Minderheiten ausschließt. Abermals bliebe Kindern aus ärmeren und Minderheitenfamilien dann nur die Möglichkeit, eine Schule ihrer eigenen unmittelbaren Nachbarschaft zu besuchen, die in der Regel zahlreiche negative Attribute aufweisen, zumal die Schulen nicht gleich gut ausgestattet sind, und die momentan vor allem von solchen Kindern besucht werden, die (oder deren Eltern) nicht motiviert genug waren, sich für eine andere Schule in der Stadt zu bewerben oder von keiner anderen Schule angenommen wurden (vgl. HOLLOWAY L., *The New York Times*, July 4, 2001 und HARTOCOLLIS A., *The New York Times*, June 12, 2001, November 24, 2001 und November 29, 2001).

¹⁸² Generell wird in den USA Segregation in erster Linie mit negativen als mit positiven Assoziationen verbunden. Hier bleibt jedoch eine Unterscheidung zwischen freiwilliger und erzwungener Segregation außer Acht. Auch wird nicht berücksichtigt, dass Segregation zu homogeneren Schülerpopulationen führt, auf die gezielter eingegangen werden kann.

Es ist schwierig, die Entwicklung hin zu *neighborhood schools* zu beurteilen. Einerseits ist die Forderung nach kleinen lokalen Schulen von Eltern der Ober- und Mittelschicht, die die Schulen ihrer Kinder ausschließlich akademisch ausgerichtet sehen möchten und die Entwicklung ihres Kindes gehemmt sehen, wenn ein Großteil der Klassenkameraden aus problembehafteten Elternhäusern und Stadtvierteln stammt, verständlich.¹⁸³ Auch der höhere Identifikationsgrad mit der Schule und die starke Beteiligung der Eltern wäre positiv zu bewerten. Andererseits könnte eine solche Strömung die soziale, ethnische und räumliche Segregation einer Stadtbevölkerung verstärken und bereits marginalisierte Bevölkerungsgruppen zusätzlich benachteiligen. Werden jedoch auch in Minderheitenvierteln die Schulen reformiert und gestärkt, trägt die Etablierung von (*independent*) *neighborhood schools* nachweislich zur Verbesserung der Schulleistungen bei. So beispielsweise im Schuldistrikt 4 in Spanish Harlem, einem Stadtviertel mit sehr hohen Minderheitenanteilen hispanischer Abstammung und einer Rate von 80 Prozent Schülern aus Familien mit geringem Einkommen. Ein vielfältiges Angebot an Unterrichtsprogrammen und eine Stärkung des elterlichen Engagements in kleinen öffentlichen (Grund-) Schulen hat dort zu Beginn der 1990er Jahre zu einer Verbesserung der Lesetestergebnisse von 68 Prozent beigetragen (RATTERAY J. D. 1992, 19). Dies zeigt zugleich, dass Segregation nicht (per se) zu schlechten Schulleistungen der Minderheiten führen muss. Erst wenn mit der Segregation eine einseitige Vernachlässigung der Schulen in den segregierten Schulgebieten verbunden ist, die Qualifikation und ethnische Herkunft der Lehrpersonen nicht zufriedenstellend sind, die Schulen suboptimal ausgestattet werden und sich das kritische Wohn- und Schulumfeld voll auf die Schule auswirken kann, führt Segregation zu schlechten Schulleistungen.

Die Rückkehr zu *neighborhood schools* bestätigt darüber hinaus, was in der Bevölkerung häufig zu Wort kommt. Ein Großteil der Gesellschaft bedauert, dass die Sozialisierung in der Nachbarschaft nicht mehr stattfindet – zum einen, weil soziale Netze zwischen den Familien verschwanden, zum anderen, weil Schulen und Lehrer ihre Autoritätsposition verloren haben.¹⁸⁴ Da der Staat in einem Land mit Subsidiaritätsprinzip, demokratischen Grundsätzen und einer Betonung des Individuums nicht für die Erziehung (im deutschen Wortsinn) eines Kindes verantwortlich gemacht wird, ist die Etablierung von *neighborhood schools* auch ein Versuch, mehr Eingriffsmöglichkeiten auf die soziale Entwicklung der Kinder zurück zu gewinnen. Je einheitlicher – und das kann auch bedeuten je segregierter – die Wohnbevölkerung ethnisch, kulturell und sozioökonomisch ist, desto eher wird sie Einfluss auf die Erziehung der Kinder nehmen. *Neighborhood schools* sind der direkteste Ausdruck nach dem Wunsch lokaler Identität. Sie damit verbunden mit lokalen Schulstrukturen. Viele Menschen möchten lokale Schulen, weil sie dort die anderen Menschen kennen und einschätzen können. Sie identifizieren sich mit ihrer lokalen Umgebung, die für sie homogen und überschaubar bleibt. Meist ist die ethnische, religiöse und sozioökonomische Konstellation auch statistisch gesehen äußerst homogen. Gemeinsame Ziele und Kompromisse lassen sich relativ einfach finden. Werden Schüler aus einem größeren Umkreis rekrutiert, geht der Bezug verloren, die Identität bleibt aus und das Engagement wird

¹⁸³ Beispielsweise stammten 1999 in der John Jay High School in Park Slope, Brooklyn, nur ein Viertel der Schüler aus dem entsprechenden Schuldistrikt (Schuldistrikt 15). Die restlichen Schüler kamen aus anderen Teilen Brooklyns. Da die Schule als letzte Station für *Dropout*-Kandidaten galt, machten sich Eltern aus Park Slope für eine Umwandlung der Schule in eine *neighborhood school* stark. 2001 wurde die Schule in ihrer ursprünglichen Form geschlossen und reformiert (HOLLOWAY L., *The New York Times*, July 4, 2001).

¹⁸⁴ In Gesprächen mit Einwohnern New Yorks wird beispielsweise geschildert, wie früher "jede" Mutter in der Nachbarschaft ein Kind bei sozialem Fehlverhalten zurechtweisen konnte. Heute ist dies nahezu unmöglich, weil sich die Eltern gegenseitig nicht kennen, sich die Erziehungsmethoden stark unterscheiden und ein Eingreifen eines fremden Elternteils leicht zu einer gerichtlichen Auseinandersetzung führt. Ähnliches gilt in Bezug auf die Autoritätsprivilegien einer heutigen Lehrkraft.

zurückgefahren (vgl. HERBST J. 1996, 203f). Segregation kann hierbei die gewünschten Ziele erhöhen. Als "fair" im Sinne der Chancengleichheit können *neighborhood schools* aber wohl nur angesehen werden, wenn alle Schulen in gleichem Maße ausgestattet und gefördert werden und in bestimmten Stadtgebieten die negativen Einflüsse auf die Schülerschaft minimiert werden – letzteres beinhaltet jedoch eine derzeit kaum zu bewältigende gesellschaftspolitische Aufgabe.

4.9 *School Choice* – Freie Schulwahl

4.9.1 *School Choice* – allgemeine Erläuterungen

Die freie Wahl der Schule und die Einführung von Bildungsgutscheinen mögen auf den ersten Blick wenig Zusammenhang mit Geographie und räumlichen Faktoren aufweisen. Eine intensive Betrachtung dieser Maßnahmen aus geographischer Sicht ist aber notwendig, weil sie beide mit dem Zugang zu Finanzmitteln, Macht und Informationen zu tun haben, deren Verteilung sehr wohl räumliche Aspekte beinhaltet. Darüber hinaus sind ausführliche Darstellungen dieser Thematik im deutschsprachigen Raum bisher kaum vorhanden. Dabei stellt die freie Wahl einer Schule – *school choice* – in Kombination mit Gutscheinmodellen – *school vouchers* – eines der am heftigsten debattierten Themen im US-amerikanischen Schulwesen dar. New York hat in beiden Bereichen eine gewisse Tradition und Erfahrung.

School choice ist gebunden an räumliche Mobilität und räumliche Wahlfreiheit innerhalb eines Marktes, in dem Schulen angeboten werden. Sie kann zwei Arten der Schulwahl beschreiben: zum einen die freie Wahl der Schule innerhalb des öffentlichen Schulsystems, zum anderen die völlig freie Wahl einer beliebigen Schule unter Einbeziehung von Privatschulen, ermöglicht durch die Bereitstellung von öffentlich finanzierten Schulgutscheinen (*school vouchers*, vgl. Kap. 4.10). In beiden Fällen möchte man den Eltern und Schülern die Gelegenheit geben, besser auf individuelle Bedürfnisse eingehen zu können. In der ersten Variante sollen private Schulen, deren Besuch ohne öffentliche Unterstützung eines gewissen Einkommens der Eltern oder der Gewährung eines Stipendiums bedarf, als offizielle Alternativmöglichkeit ausgeschlossen bleiben, in der zweiten Variante werden sie hingegen gezielt mit eingebunden. In beiden Fällen geht es dabei vor allem um eine freie Wahl der High Schools, denn in New York City werden die Schulkinder in der Regel in eine lokale *elementary* und *middle school* geschickt, und erst mit der High School erfolgt eine stadtweite Auswahl. Ob eine Schule angenommen wird oder nicht, hängt auch von ihrer Lage ab. Fraglich ist häufig, ob Eltern ihre Kinder auf eine bessere Schule schicken werden, wenn damit ein erheblich längerer Schulweg verbunden ist. Die mitunter sehr langen Anfahrtswege von Kindern der *specialized high schools* sind zumindest ein Indiz dafür, dass Transportwege kein Hindernis darstellen, wenn es um die Qualität der Ausbildung geht. Ob das aber für die gesamte Bevölkerung gelten kann, ist ungewiss. Ab wann überwiegt die Qualität einer Schule den Vorteil eines kurzen Schulwegs und umgekehrt? So äußert sich *school choice* in drei Dimensionen: geographisch, indem zwischen Schulen eines oder mehrerer Schulbezirke (bzw. Schuldistrikte) gewählt werden kann; schulartenspezifisch, d. h. es kann eine Auswahl zwischen Schulen mit verschiedenen pädagogischen Programmen und Lehrplänen getroffen werden; und organisatorisch, ob beispielsweise den Eltern alle Schulen einer Region zur Wahl stehen oder ob eine bestimmte Vorauswahl getroffen wurde, um etwa ein bestimmtes Profil der Schulkinder an einer Schule zu erreichen (vgl. NATRIELLO G. et al. 1990, 182). Liberale Vertreter der freien Schulwahl sprechen sich für eine völlige Aufhebung geographischer

Restriktionen aus und plädieren für die Erstellung einer Präferenzliste von Schulen, die ein Kind besuchen möchte, ohne Einschränkungen hinsichtlich Schularten und bestimmten Schülerkompositionen (BOAZ D. 1991, 142).

Aufgekommen ist die *school-choice*-Bewegung erstmals in den 1950er Jahren, sie entwickelte sich aber in den darauf folgenden Jahrzehnten, abgesehen von den *magnet schools*, die seit den 1960er Jahren die Optionsmöglichkeiten der Eltern und Schüler erweiterten, nur langsam weiter, bis sie schließlich in den 1990er Jahren als Lösungsweg für die schlechte Bildungssituation von Minderheitenkindern in Großstädten propagiert wurde (HERBST J. 1996, 201). Als Beispiel für das neue Aufkeimen dieser an sich etwas älteren Idee kann das umfassende Werk von David BOAZ (1991) genannt werden, in dem die Probleme der Schulausbildung in den Innenstädten US-amerikanischer Metropolen erläutert werden und *school choice* als bestmöglicher Ausweg favorisiert und ausführlich erörtert wird. Nach BOAZ macht *school choice* nur Sinn, wenn es mit Dezentralisierungsmaßnahmen, einer Fortentwicklung der Lehrpläne, der Fortbildung der Lehrkräfte, einer Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und Organisationen sowie einer Kräftigung der Entscheidungsbefugnisse auf lokaler Ebene mit Beteiligung der Lehrer und Eltern verknüpft wird. Ebenso wichtig ist der Zugang zu Informationen, der vor allem auch unter Minderheiten gesichert sein muss¹⁸⁵ (BOAZ D. 1991, 174f).

Bis 1992 konnten Bewohner New Yorks nur eine *elementary* und *middle school* aus dem Schuldistrikt wählen, in dem sie auch wohnhaft waren. Und selbst das war nicht in allen 32 Schuldistrikten der Stadt (*city school districts*) möglich – in einigen Distrikten wurden die Kinder schlicht einer bestimmten Schule zugeordnet –, was dazu führte, dass manche Eltern ihre Adresse änderten, fälschten oder falsche Angaben machten, um ihr Kind auf eine von ihnen bevorzugte Schule schicken zu können – laut BOAZ und TESKE et al. ein nicht seltenes Phänomen (BOAZ D. 1991, 157; TESKE P. et al. 2000, 313). High Schools konnten zumindest in begrenztem Umfang schon seit längerem frei gewählt werden. Zum einen rekrutieren die öffentlichen Eliteschulen – Stuyvesant, Bronx Science und Brooklyn Tech – ihre Schüler aus dem gesamten Stadtgebiet, zum anderen stehen die Schulen, die sich auf künstlerisch talentierte Schüler spezialisiert haben sowie die (berufsorientierten) *magnet schools* für alle Schüler New Yorks offen. In diesen Schulen sind die Plätze jedoch sehr begrenzt, so dass sich auch im Bereich der High Schools viele Eltern dazu gezwungen sehen, dem *Board of Education* eine falsche Adresse anzugeben, damit ihre Kinder zumindest auf eine gut ausgestattete High School eines bestimmten Schuldistrikts kommen. Eine freie Wahl aller Schulen wurde schließlich im Jahre 1992 durch das *Board of Education* eingeführt. Seitdem können Eltern sowohl die *elementary school* als auch die *middle school* und später die High School ihrer Kinder aus den 32 Schuldistrikten frei wählen, zumindest theoretisch, denn in der Praxis zeigen sich häufig ein Mangel an Angeboten sowie räumliche Zwänge und prozedurale Hürden (TESKE P. et al. 2000, 313). Während die freie Wahl einer High School recht häufig in Anspruch genommen wird, kann unter den *elementary* und *middle schools* nur eine Rate von rund ein Prozent ausgemacht werden. Für das Jahr 1997 geht man von ca. 9.000 Schülern der Stufen eins bis acht aus, die eine Schule außerhalb ihres zugewiesenen Schuldistrikts¹⁸⁶ besuchten (TESKE P. et al. 2000, 314). Dies liegt zum einen daran, dass Eltern ihren Kindern im jungen Alter nur ungern lange Schulwege zumuten möchten. Zum

¹⁸⁵ Falsch ist in diesem Zusammenhang die Annahme, dass sich Eltern von Minderheiten, deren Kinder oft unterdurchschnittliche Schulleistungen aufweisen, weniger Gedanken um die Ausbildung ihrer Kinder machen als Eltern mit leistungsstarken Kindern. Vielmehr fehlt es ihnen häufig an Möglichkeiten und Informationen, um ihre Kinder auf eine andere Schule zu schicken (vgl. BOAZ D. 1991, 169).

¹⁸⁶ Die Zuweisung erfolgt nach dem Wohnort.

anderen erfahren die begehrtesten Schulen aber einen nicht zu bewältigenden Andrang, so dass viele Schüler letztlich doch ihre zugewiesene Schule besuchen müssen. In vielen *magnet schools* kommen auf einen Platz in der Schule zwischen 10 und 30 Bewerber, und die Zahl der Schüler, die versuchen, auf eine der Eliteschulen zu gelangen, ist noch weitaus größer. Darüber hinaus gestaltet es sich als schwierig, Informationen über die freie Wahl einer Schule sowie die Schulen selbst zu erhalten. Nicht ohne Grund erscheinen daher in New York schon fast jährlich Bücher im freien Buchhandel, die den Eltern bei der Suche nach der geeigneten Schule mit Ratschlägen und Informationen zur Seite stehen (s. Abb. 23, Kap. 3.5.4) (vgl. TESKE P. et al. 2000, 314).

Untersuchungen ergaben in diesem Zusammenhang, dass sich das Wahlverhalten mit der sozioökonomischen Stellung bzw. mit der Höhe des Einkommens verändert. Je mehr ein Haushalt verdient, desto eher wird die Schule von den Eltern ausgesucht. Überraschend ist allerdings, dass schwarze Elternteile ihre Kinder zu einem größeren Anteil auf eine öffentliche Schule ihrer Wahl schicken als weiße. USA-weit schickten 1993 18,8 Prozent der *African Americans* ihre Kinder auf eine öffentliche Schule ihrer Wahl, unter weißen Eltern taten das nur 8,4 Prozent (NETTLES M. T. & PERNA L. W. 1997, 341). Dies kann u. a. damit erklärt werden, dass weiße Familien eher eine Auswahl zwischen öffentlicher oder privater Schule treffen (10,1 Prozent der weißen Schulkinder der USA besuchten 1993 eine Privatschule, jedoch nur 3,7 Prozent der schwarzen) und sie zu großen Teilen in suburbanen Räumen leben, in denen eine Wahl zwischen zwei High Schools entweder nicht notwendig ist, weil sie mit der Qualität der Schulen zufrieden sind, oder aber aus Mangel an Auswahlmöglichkeiten nicht besteht.

Durch *school choice* soll ein natürlicher Prozess der Optimierung und Auslese von Schulen in Gang gesetzt werden. Indem sich jede Schule eigens um ihre Schulkinder bemühen muss, müsse sie auf die Bedürfnisse ihrer Umwelt eingehen und ein attraktives Angebot erstellen. Die Qualität der Schule werde gesteigert, und Schulen, die nicht attraktiv sind, würden nicht mehr besucht werden. Sie müssten letztlich ihre Tore schließen – so die marktwirtschaftlich orientierte Hoffnung (ASCHER C. et al. 1996, 7; NATRIELLO G. et al. 1990, 182). Für einen Teil der Bevölkerung mag die Auswahl zwischen verschiedenen Schulen greifen und zu einer Optimierung des Bildungsangebotes führen. Zweifel werden jedoch geäußert, wenn es um die Situation von benachteiligten Bevölkerungsgruppen geht. Viele Schulen nehmen beispielsweise nur Schüler auf, die schon gute Leistungen und hohe Motivation zeigen. Das Potenzial von Kindern, die in ihrer Schule nicht gefördert wurden, kann von außen aber kaum erkannt werden. Sie gehen bei einer Bewerbung unter. Zieht man die Erkenntnisse aus den Effekten des *tracking* für die Abschätzung der Auswirkungen einer freien Schulauswahl heran, so ist zu vermuten, dass sich die Schulen nicht nur in ihrem Lehrangebot unterscheiden werden, sondern auch in ihrer Qualität. Untersuchungen belegen zumindest, dass Kurse mit nicht-akademischen Lehrplänen und/oder niedrigeren Anforderungen in der Regel von weniger qualifiziertem Personal unterrichtet werden. In diesen befinden sich jedoch überdurchschnittlich viele Minderheitenkinder (vgl. auch Kap. 3.6.5). Schließlich erweisen sich Eltern von Minderheitenkindern selten als gute schulische Berater ihrer Kinder. Sprachprobleme, negative Erfahrungen mit dem Schulwesen oder ein geringeres Maß an Informationsquellen lassen ihre Hilfsmöglichkeiten und ihre Entscheidungskompetenzen bei der Auswahl einer Schule sinken (NATRIELLO G. et al. 1990, 183ff). Generell wird festgehalten, dass die größten Herausforderungen von *school choice* der hohe und flächendeckende Informationsfluss an die Eltern und der reibungslose Transport der Schulkinder sind (PARIS D. C. 1995, 164).

Eine freie Schulwahl zwischen allen Einrichtungen könnte dazu führen, dass Schüler mit wenig Unterstützungsbedarf von Privatschulen aufgenommen werden, während "schwierigere" Schüler von ihnen abgelehnt werden. Öffentliche Schulen würden dann zu

einem "Sammelbecken" von marginalisierten, armen und anderweitig benachteiligten Schulkindern werden und sich hohen Anforderungen ausgesetzt sehen, die sie mit den vorhandenen Ressourcen nicht bewältigen können (vgl. BALLOU D. & PODGURSKY M. 1997, 149). Ein öffentliches Ranking der Schulen, das die Auswahlmöglichkeit der Schülerpopulation von Privatschulen nicht berücksichtigt, ergäbe somit ein stark verzerrtes Bild (vgl. SCHLICHT U. 2001, 28). Auch Befürworter einer freien Wahl der Schulen bestätigen, dass zumindest eine Selektion stattfinden könnte, die von der sozialen Stellung und dem Engagement der Eltern motiviert wird: "When families are free to choose, the families who are the most highly motivated, well-informed, and well-to-do are the ones who are especially likely to take advantage of it [school choice]" (MOE T. M. 1995, 23). Umfragen in der US-amerikanischen Bevölkerung aus dem Jahre 1990 ergaben indes, dass 62 Prozent der Eltern ein Modell der freien Schulwahl bevorzugen. Unter jungen Bürgern, Nicht-Weißen und Personen aus der Mittelschicht betrug der Anteil gar 72 Prozent (BOAZ D. 1991, 41). Ein weiterer Indiz dafür, dass die Bevölkerung generell zu Experimenten bereit ist, um ihre schulische Situation in New York zu verbessern.

4.9.2 *School Choice* und schulische Leistung

Wenngleich viele Autoren die Vorteile einer freien Schulwahl (*school choice*) in puncto Bildungsverhalten (sowie Desegregation) hervorheben (vgl. z. B. DOMANICO R. 1994, 22), ist der Zusammenhang zwischen der freien Wahl einer Schule und der Steigerung schulischer Leistungen nicht leicht nachzuweisen. Zum einen fehlen meist Datensätze für eine entsprechende Untersuchung, zum anderen gestaltet es sich als schwierig, andere Faktoren, wie z. B. den sozioökonomischen Status der "zugewanderten" Schüler, die Erhöhung finanzieller Mittel oder die Leistung und Motivation eines Schuldirektors, auszuschließen und den Faktor Schulwahl isoliert betrachten zu können. Darüber hinaus werden standardisierte Tests fast jährlich modifiziert, so dass ein direkter Vergleich in einer Zeitreihe nur unter Vorbehalten aussagekräftig ist (TESKE P. et al. 2000, 321). Dennoch gelang es TESKE et al., einen positiven Effekt durch die freie Wahl der Schulen in New York City nachzuweisen. Als Beispiele dienten ihnen die Schuldistrikte (*city school districts*) 2 und 4, in denen zwei Indikatoren für eine Steigerung der schulischen Leistungen nach Einführung einer freien Schulwahl sprachen: Zum einen stieg die Zahl der Schüler, die nach der achten Klasse eine der selektiven High Schools besuchten erheblich an, zum anderen war eine kontinuierliche Steigerung der Ergebnisse bei standardisierten Tests in den Fächern Englisch und Mathematik zu beobachten (TESKE P. et al. 2000, 316).

Als Paradebeispiel für den Erfolg von *school choice* gilt der Distrikt 4 in East Harlem zwischen der 96th und 125th Street sowie der Fifth Avenue und dem East River, auch Spanish Harlem oder El Barrio genannt (NATRIELLO G. et al. 1990, 187; WIRTH A. G. 1992, 103ff). In diesem von niedrigen sozialen Schichten und insbesondere hispanischen Minderheiten geprägten Stadtteil wurde die freie Schulwahl innerhalb des Distrikts bereits im Jahre 1974 eingeführt, zunächst nur mit einer begrenzten Zahl an Schulen, später, 1982, mit allen. Eine Kombination aus lokaler Schulautonomie und freier Schulwahl seitens der Eltern und Schüler sollte dazu beitragen, die Schulen innerhalb des *school district* 4 in einen Wettbewerb miteinander treten zu lassen und ihre Qualität auf einem hohen Niveau zu halten, um möglichst attraktiv zu bleiben. Das Profil der Schulen und das Aufgreifen der Interessen der Schüler wurde zum maßgeblichen Kriterium bei der Auswahl der Schulen. Seitdem sind die Leistungen der Schüler dieses Distrikts enorm gestiegen und seit der Einführung der stadtweiten freien Schulwahl im Jahre 1992 nahezu konstant geblieben. War der Distrikt 4 1974 im Hinblick auf die Schülerleistungen bei standardisierten Tests noch einer der

schwächsten – es wurden nur etwa 60 Prozent des New Yorker Niveaus erreicht –, gelangte der Distrikt in den 1980er Jahren fast auf den Durchschnitt der gesamten Stadt (rund 90 Prozent der Schüler erreichten das durchschnittliche Leistungsniveau der New Yorker Schulkinder). Belegte der Distrikt 4 1974 bei einem "Leistungsvergleich" der 32 Schuldistrikte noch den letzten Rang, wurde er im Jahre 1982 auf Platz 15 geführt. Im Vergleich zu Schuldistrikten, die eine ähnliche Zusammensetzung der Schülerschaft, d. h. eine ähnlich große Zahl an armen und benachteiligten Schülern aufweisen, ist der Anstieg der Schulleistungen im Distrikt 4 seit Einführung der freien Schulwahl sogar noch augenfälliger. Als weiteren Indikator für den Erfolg des Programms wird angeführt, dass bis Mitte der 1970er Jahre weniger als zehn Schüler des Schuldistrikts 4 auf eine der vier *specialized high schools* aufgenommen wurden, während 1987 bereits knapp 140 Schüler und im Jahre 1988 sogar mehr als 250 Schüler diesen Sprung schafften (BOAZ D. 1991, 164ff; DOMANICO R. 1994, 23; TESKE P. et al. 2000, 322 & 327; WIRTH A. G. 1992, 103ff).

Eine eventuelle Abflachung der Leistungen in Schulen, aus denen Schüler abgewandert sind, und eine verstärkte Benachteiligung von Schülern, die eine als schlecht bewertete Schule besuchten, wie vielleicht zu vermuten wäre, konnte nicht festgestellt werden. Auch in diesen Schulen stiegen die Leistungen leicht an oder blieben auf gleichem Niveau. Aber TESKE et al. halten fest, dass die Abwanderung für einige Schulen deshalb problematisch werden kann, weil die Schülerzahlen so stark sinken, dass eine Schließung aus Rationalisierungsgründen drohen kann. Auch nehmen Eltern sozial und ökonomisch schwacher Schichten sowie Kinder, die eine als schlecht bewertete Schule besuchen, die freie Wahl einer Schule seltener in Anspruch als Eltern aus der Mittelschicht mit Kindern in "durchschnittlichen" Schulen (TESKE P. et al. 2000, 328). Unter Umständen nehmen also genau die Bevölkerungsgruppen, die durch einen Schulwechsel am meisten profitieren könnten und sollten, das Angebot (zunächst) nicht in Anspruch.

Zugleich konnten TESKE et al. andere Faktoren, wie zusätzliche Finanzmittel, die Verkleinerung der Schulen, den Zugewinn ausschließlich sozioökonomisch besser gestellter und hoch motivierter Schüler¹⁸⁷ oder einen sogenannten "*Hawthorne effect*", d. h. eine (vorübergehende) besondere Motivation der Lehrer und Schüler durch die bloße Einführung einer Neuerung, mit Hilfe eines Vergleichs anderer Schulen in der Stadt als moderat einstufen (TESKE P. et al. 2000, 317ff). Zwar seien auch diese Faktoren verantwortlich, um die Leistungen der Schüler anzuheben, dennoch stelle die Einführung einer freien Schulwahl den bedeutendsten zusätzlichen Gewinn dar. Damit sehen TESKE et al. – wie FALLON (2000) im Zusammenhang der Lehrerqualität (vgl. Kap. 3.6.3.1) – die These von COLEMAN (1966) widerlegt, dass der familiäre Hintergrund eines Schülers ausschlaggebender für sein Bildungsverhalten ist als schulinterne Faktoren (TESKE P. 2000, 319). Vielmehr komme es darauf an, die Interessen der Schüler zu wecken und ihnen spezifische Angebote dafür zu bieten. Wird ein bestimmtes Ziel definiert und verfolgt, erhöht sich die Identifikation mit der Schule und den Unterrichtsinhalten, die Motivation steigt und schließlich auch der Notenspiegel (vgl. BOAZ D. 1991, 161f). Neben dem Distrikt 4 wird diesbezüglich der Distrikt 2 genannt. In diesem Distrikt Manhattans, der eine große Zahl von Schülern besitzt, die eine Privatschule besuchen, sind die Testergebnisse nach Einführung der freien Schulwahl und der Verkleinerung der Schulen im Jahre 1988 derart angestiegen, dass ein regelrechter Sturm auf die öffentlichen Schulen dieses Distrikts einsetzte und viele Eltern aus der Mittelschicht ihre Kinder wieder von einer privaten auf eine öffentliche Schule schickten

¹⁸⁷ Im Schuljahr 1985/86 kamen beispielsweise 25 Prozent der Schulkinder von außerhalb des Distrikts 4. Daraufhin wurde vermutet, dass dieser Anteil der Schülerschaft für die Leistungssteigerungen verantwortlich sein könnten (NATRIELLO G. et al. 1990, 188). TESKE et al. stufen einen derartigen Effekt aber als äußerst unwahrscheinlich ein.

(TESKE P. et al. 2000, 330f). Dies bestätigt die Theorie von CHUBB & MOE (1990), die zu Beginn der 1990er Jahre scharfe Kritik am öffentlichen Schulsystem der USA übten und für eine marktorientierte Ausrichtung der Schulen plädierten. Sie argumentieren, dass die freie Wahl der Schulen die Autonomie einer Schule fördert, mehr Entscheidungsbefugnisse auf unterer Ebene zulässt und damit eine Atmosphäre schafft, die die Identifikation der Eltern, Lehrer und Schüler mit der Schule hebt und die Leistungen und das Ansehen der Schulen stark ansteigen lässt (CHUBB J. E. & MOE T. M. 1990).

TESKE et al. sehen *school choice* zwar nicht als alleinigen Weg für einen Wandel im Schulwesen an. Aber sie behaupten, dass die freie Wahl der Schule Auslöser für zahlreiche andere Effekte ist, die das Leistungsniveau der Schüler stark anheben können, und somit wie ein Katalysator wirkt. Darüber hinaus sollte die Schließung einer Schule aufgrund schlechter Leistungen und der Abwanderung von Schülern nicht als ein Versagen, sondern als Chance zur Veränderung und Verbesserung des Schulwesens angesehen werden. Aufgabe der Stadt bleibe vor allem, allen Eltern eine entsprechende Wahlmöglichkeit zu bieten und die Informationswege auszubauen und zu verbessern (TESKE P. et al. 2000, 328 & 334). Skeptiker fügen trotz der aufgeführten Erfolgsgeschichten an, dass der Zusammenhang zwischen freier Schulwahl und Schulleistung nicht eindeutig hergestellt werden kann. Bestätigt werden könne bislang nur, dass Eltern einen hohen Zufriedenheitsgrad mit der Schule ihrer Kinder aufweisen, wenn sie die Schule selbst auswählen konnten (ASCHER C. et al. 1996, 15f). Zudem werde es einheitliche Standards auch in Zukunft geben müssen. Wie sollen Hochschulen und Arbeitgeber die Leistungen der Schüler bewerten, wenn es keine einheitlichen Maßstäbe gibt? Schafft man sie ab, läuft man Gefahr, dass noch mehr als derzeit der Ruf, das Prestige und die Netzwerke einer Schule die Zukunft ihrer Absolventen bestimmen. Die führenden Kräfte bei der *school-choice*-Bewegung nehmen indes die *charter schools* und die *school vouchers* ein, die in den nächsten Abschnitten näher betrachtet werden sollen.

4.10 *School Vouchers* – Bildungsgutscheine

School vouchers, am besten wohl mit Bildungs- oder Schulgutscheinen zu übersetzen, stellen eine stark umstrittene Alternative zur derzeitigen Wahlmöglichkeit der Eltern und Schüler zwischen einzelnen Schulen und Schultypen dar. Die Idee ist, Familien vom Staat finanzierte Gutscheine oder Stipendien (*vouchers*) auszuhändigen, mit denen sie eine Schule ihrer Wahl aussuchen können.¹⁸⁸ Sie stammt vom Nobelpreisträger und liberalen Wirtschaftswissenschaftler Milton FRIEDMAN, der in den 1950er Jahren vorschlug, ein Schulsystem mit Wettbewerb und Konkurrenz zwischen den Schulen zu etablieren. Statt eines kostenlosen Zugangs zu einer (zugewiesenen) öffentlichen Schule sollten die Familien Gutscheine erhalten, die sie an jeder vom Staat zugelassenen Schule einlösen können, gleich ob es sich um eine private oder öffentliche Einrichtung handelt. Nur die zu erreichenden Lernstandards sollten – wie beim jetzigen *charter-school*-Modell – vom Staat festgesetzt werden. Schlechte Schulen, so FRIEDMAN, würden bei Verfehlen der Leistungen automatisch vom Markt verdrängt, da keine Familie ihr Kind auf sie schicken würde. Folglich würden alle Schulen sich größte Mühe geben, gute Resultate zu erbringen (vgl. FRIEDMAN M. 1963). In den 1970er Jahren, in denen die Privatisierungsbewegung langsam zu blühen begann (HENIG J. R. 1993, 5), stieß der Soziologe Christopher JENCKS zur Gutscheineidee

¹⁸⁸ Eine abgewandelte Form schlägt vor, nur Familien mit geringem Einkommen Gutscheine auszuhändigen, mit denen sie den Besuch einer gebührenpflichtigen Schule, z. B. einer katholischen Privatschule, finanzieren könnten.

hinzu und sah darin ebenfalls eine Möglichkeit, armen und benachteiligten Kindern den Zugang zu einer besseren Schule zu verschaffen. Die Eltern würden sich ihre Schulen "kaufen", die Schulen in einen Wettbewerb treten und ihr Angebot optimieren (FINN. C. E. Jr. et al. 2000, 65).

Derzeit sind in den USA drei größere Gutscheinprogramme erwähnenswert: der 1990 als Pilotprojekt initiierte Zugang von Gutscheinempfängern zu Privatschulen jeglicher Art (d. h. säkularen wie religiösen Einrichtungen) in Milwaukee, Wisconsin, ein ähnliches Projekt in Cleveland, Ohio, sowie das 1999 gestartete Gutscheinprogramm Floridas, das den gesamten Bundesstaat umfasst (PETERSON E. & HOWELL W. G. 2000, 339). Als im Jahre 2000 das Modellprojekt Floridas erweitert wurde, hatte sich die Diskussion um durch Steuergelder finanzierte Schulgutscheine erneut entfacht und griff bald auf die gesamte Nation über, denn wengleich in den USA jeder Bundesstaat über Bildungsfragen eigenmächtig entscheiden darf, wurde den gerichtlichen Entscheidungen in Florida eine nationale Bedeutung zugesprochen und das Gerichtsverfahren als Präzedenzfall eingestuft. Wie schon zuvor spaltete man sich in der Frage, ob religiöse, allen voran katholische Schulen, ebenfalls in das Gutscheinprogramm aufgenommen werden dürfen. Laut Verfassung müssen Kirche und Staat in Amerika strikt getrennt bleiben. Zudem haben die einzelnen Bundesstaaten zu Beginn des 20. Jahrhunderts Klauseln in ihre Verfassungen aufgenommen, wonach einheitliche, effiziente, sichere und hochwertige kostenlose öffentliche Schulen garantiert werden müssen. Möchte man aber den Empfängern von Bildungsgutscheinen eine große Auswahl von Schulen zur Verfügung stellen, kommt man nicht umhin, konfessionelle Schulen zu integrieren, denn sie nehmen den Großteil aller Privatschulen ein und sind bisher eher gewillt, Gutscheine zu akzeptieren als andere private Einrichtungen (WILGOREN J., *The New York Times*, March 19, 2000). Letztlich muss sich also der *Supreme Court* mit dieser Frage auseinandersetzen. Hierbei wird entscheidend sein, wie das oberste Gericht den ersten Zusatzartikel zur amerikanischen Verfassung interpretiert: "Congress shall make no law respecting an establishment of religion, or prohibiting the free exercise thereof" heißt es dort (*First Amendment's assertion*). Abzuwägen sei, ob man der strikten Trennung von Kirche und Staat Vorrang gebietet oder dem Grundsatz der Gleichheit nachkommt.¹⁸⁹ Das Trennungsgebot besagt, dass keine öffentlichen Gelder an religiöse Einrichtungen vergeben werden dürfen, auch nicht indirekt. Das Konzept der Gleichbehandlung fordert indes, dass auch Religionen Staatsmittel erhalten können, wenn die Gelder für alle Bevölkerungsgruppen verwendet werden. 1973 wurde ein Gutscheinprogramm des Staates New York bereits vom *Supreme Court* abgelehnt, aber die Rahmenbedingungen haben sich seither stark verändert, womit der Ausgang der Verhandlungen wieder offen sein dürfte. Da das Trennungsgebot im Extremfall zu einer Diskriminierung der religiösen Schulen führen würde, wird davon ausgegangen, dass dem Gleichheitsgebot mehr Gewichtung zukommt. Gestärkt wird diese Meinung durch die Einführung kostenloser Computer an öffentlichen Schulen, die bei einer Einbindung privater Schulen in das Gutscheinmodell zu einer ungleichen technischen Ausstattung der Schulkinder führen würde, sowie durch die Tatsache, dass es sich jeweils um sehr große Steuersummen handelt (WILGOREN J., *The New York Times*, March 19, 2000).

In New York City existiert seit 1986 eines der größten und ältesten Gutscheinprogramme der USA, das jedoch rein privat finanziert wird: das *Student-Sponsor Partnership Program*, gegründet durch den New Yorker Investmentbanker Peter Flanigan. Nach verschiedenen

¹⁸⁹ Im September 2001 ging der Fall Ohio vor den obersten Gerichtshof der Vereinigten Staaten. Die *New York Times* schrieb hierzu: "A long-awaited test of the boundary between church and state reached the Supreme Court today when the justices announced that they would rule on the constitutionality of a publicly financed Ohio program that helps thousands of parents in Cleveland pay their children's tuition at religious schools" (GREENHOUSE L., *The New York Times*, September 26, 2001).

anderen Programmen, in denen er Schüler aus Familien mit geringem Einkommen unterstützte oder zum Lernen motivierte (z. B. indem er Kindern aus einkommensschwachen Familien versprach, nach Abschluss der High School die Hochschulgebühren zu übernehmen), entschloss er sich Mitte der 1980er Jahre, für mehrere hundert Kinder in der Stadt die Schulgebühren für eine kostengünstige private Schule, in der Regel eine katholische, die Schulkosten zu übernehmen (HILL P. T. 1995, 120). Zwischen 1986 und 1995 konnten insgesamt mehr als 1.300 Schulkinder durch dieses Projekt auf eine Privatschule eingeschrieben werden. Gezielt wurde stets nach Jugendlichen gesucht, die einer Minderheit angehören, aus armen Verhältnissen stammen, von Familienproblemen und Gefahren in der Nachbarschaft geprägt waren und in der Schule Schwierigkeiten hatten. Die (katholischen) Privatschulen, die sie nach Aufnahme in das Projekt besuchten, zeichneten sich nicht durch infrastrukturelle Vorteile gegenüber den öffentlichen Einrichtungen aus. Dennoch verbesserten sich ihre Schulleistungen binnen kurzer Zeit deutlich (HILL P. T. 1995, 123f). Erklärt wird dies mit der Motivationsbildung, der Effizienz, der Flexibilität, der Werte und der Disziplin, die an Privatschulen herrschen. Alle Beteiligten sind aus freien Stücken an diesen Schulen und zeigen deshalb entsprechend viel Engagement (vgl. auch Kap. 4.11.3.2). Es erübrigt sich zu erwähnen, dass das Projekt als Erfolgs- und Vorzeigemodell präsentiert wird. Viel mehr als das Projekt oder die Bildungsgutscheine selbst hebt HILL jedoch hervor, dass die Flexibilität, die Bildung einer eigenen Identität und Gemeinschaft sowie die Werte, die Disziplin und die gleichzeitige Förderung wie Forderung der Schüler an diesen Schulen die ausschlaggebenden Faktoren für ein positives Lern- oder Leistungsverhalten sind (HILL P. T. 1995, 125ff). Hierzu könnten die freie Schulwahl und Schulgutscheine einen wesentlichen Beitrag leisten. Wie ein solches Modell im großen Maßstab funktionieren soll, bleibt allerdings auch in dieser Publikation unerwähnt.

Des Weiteren existiert in New York City seit September 1997 ein mit Hilfe einer Stiftung, der *School Choice Scholarship Foundation (SCSF)*, privat finanziertes Pilotprojekt zur Vergabe von *school vouchers*. Dieses Projekt ermöglicht rund 1.300 Schulkindern aus Familien mit geringem Einkommen den Zugang zu einer gebührenpflichtigen Privatschule. Die von den im Durchschnitt über 20.000 Bewerbern per Zufallssystem ausgewählten Schüler bzw. Eltern bekommen für eine Dauer von maximal vier Jahren jährlich eine Summe von bis zu 1.400 US-Dollar zur Verfügung gestellt, um neben den öffentlichen Schulen bei Bedarf auch eine Privatschule wählen zu können. Dabei kann sowohl zwischen säkularen als auch konfessionellen Schulen frei gewählt werden. Freilich reichen diese Mittel für viele Privatschulen nicht aus, weshalb die meisten Eltern entweder noch einen eigenen Beitrag beisteuern müssen oder sich für eine katholische Schule entscheiden, da diese in der Regel weitaus günstiger sind als andere private Bildungseinrichtungen. Zwei Jahre nach Einführung des Projekts wurden die Leistungen der Schüler, die auf eine Privatschule wechselten, mit denen, die auf einer öffentlichen Schulen blieben (bzw. bleiben mussten), verglichen. Die Analysen ergaben, dass sich keine bemerkenswerten Veränderungen einstellten. Lediglich die Gruppe der *African Americans* wies mit einer Veränderung von etwas mehr als vier Prozentpunkten eine statistisch signifikante Leistungssteigerung auf (MYERS D. et al. 2000; PETERSON P. E. & HOWELL W. G. 2000, 340).

Auch eine Studie der *RAND Corporation* aus dem Jahre 2001 konnte keine klaren Veränderungen bezüglich der Testergebnisse feststellen. Weder stiegen die Leistungen der Schüler, die durch den Erhalt eines Gutscheins ihre öffentliche Schule verlassen hatten, allgemein signifikant an, noch konnte nachgewiesen werden, ob *school vouchers* ausschließlich leistungsstarke Schüler in private Einrichtungen bringen und die leistungsschwächeren in öffentlichen Schulen zurück lassen. Tendenzen lassen sich zumindest dahingehend abzeichnen, dass *African Americans* Leistungssteigerungen erfahren, die meisten *choice*-Programme – sowohl *school vouchers* als auch *charter schools* – jedoch nur einen

kleinen Beitrag dazu leisten, dass benachteiligte, arme und Minderheitenkinder einen leichteren Zugang zu hochwertigeren Bildungseinrichtungen erhalten, so dass auch die Frage nach der Integrationsleistung dieser Maßnahmen ungeklärt bleibt. Wie die *charter-school*-Programme finden *voucher*-Programme bisher nur in kleinem Rahmen statt, und ob eine Ausweitung auf die gesamte Bevölkerung möglich ist, ist bislang ungewiss (GILL B. P. et al. 2001).

Politisch sind Schulgutscheine ein stark umstrittenes Thema. Republikaner befürworten sie, weil sie armen und benachteiligten Kindern die Möglichkeit geben, eine bessere Schule als die ihres Schuldistrikts zu besuchen. Schulkindern, die in innerstädtischen Problemschulen gefangen sind, böten Gutscheine einen Ausweg an. Der entstehende Wettbewerb zwischen öffentlichen und privaten Schulen führe zu einer gesamten Verbesserung des Schulwesens. Familien werde zudem durch die Wahlfreiheit die Chance eingeräumt, ihren amerikanischen Traum zu verwirklichen: "[they] give parents an option so they can compete for the American dream" (ALVAREZ L. *The New York Times*, June 13, 2001). Demokraten sprechen sich hingegen gegen Gutscheine aus, weil sie den öffentlichen Schulen dringend benötigte Gelder entzögen und Privatschulen durch ihre selektive Auswahl von Schülern keineswegs eine Bildung für alle Gutscheininhaber anbieten müssten bzw. könnten. Private Einrichtungen würden auf Kosten der öffentlichen unterstützt, zurück blieben ein paar öffentliche Schulen, in denen sich ausschließlich benachteiligte und schwierig zu unterrichtende Schulkinder befänden (vgl. ALVAREZ L. *The New York Times*, June 13, 2001 und MERRETT C. D. 1999, 604).

Derzeit ist eine generelle Vergabe von Schulgutscheinen an arme Familien unter Verwendung öffentlicher Gelder von politischer Seite auf Eis gelegt worden. Im Juni 2001 entschied der Senat in Washington D. C. gegen das von der Bush-Regierung vorgeschlagene Gutscheinmodell, weil der Nutzen von Gutscheinen in Bezug auf Schulleistungen nicht eindeutig erwiesen ist und die Demokraten Bush dazu zwingen möchten, mehr Geld für das bestehende öffentliche Schulsystem aufzubringen (ALVAREZ L. *The New York Times*, June 13, 2001). Auch haben Lehrgewerkschaften den Kampf gegen *school vouchers* zu einer ihrer Hauptaufgaben gemacht und ihre Einführung erfolgreich abwehren können (GITTELL M. J., 1998c, 237). Relativ einig ist man sich darüber, dass Schulgutscheine und freie Schulwahl nicht voneinander getrennt werden sollten, da sonst die erwünschte Dynamik und der Wettbewerb im Schulwesen nicht stattfinden würde. Ob die Finanzierung der Gutscheine allein vom Staat aus erfolgen soll, führt hingegen zu strittigen Meinungen (vgl. MOE T. M. 1995, 8). Positiv hervorgehoben wird zumindest, dass Bildungsgutscheine und Schulwahlfreiheit mit hoher Wahrscheinlichkeit zu mehr lokaler Macht (dezentralen Strukturen) und zu einem höheren Interesse der Bevölkerung an den einzelnen Schulen führen würden (vgl. MERRETT C. D. 1999, 604). Welche Auswirkungen *school vouchers* auf Integrationsbemühungen haben, ist hingegen noch unklar. Zu erforschen wäre vor allem, ob Schüler, die mittels eines Bildungsgutscheins eine private Schule besuchen können, zu Außenseitern werden oder in die bestehenden Klassengemeinschaften aufgenommen werden. Die befragten Schüler aus der Erhebung im Jahre 2001 waren nur selten der Ansicht, dass sich ihre schulischen Leistungen verbessern würden, wenn sie eine private Schule besuchen würden. Allerdings liegen die Werte der Minderheiten zumindest leicht über denen der weißen Schüler (Tab. 20).

<i>Do you think you would perform better at school if you went to a private school?</i>				
(in Prozent)	<i>yes</i>	<i>moderately</i>	<i>not sure</i>	<i>no</i>
<i>Whites</i>	13,0	4,3	32,6	50,0
<i>African Americans</i>	16,2	2,7	37,8	40,5
<i>Asian Americans</i>	20,4	3,7	38,9	37,0
<i>Hispanics</i>	20,8	6,3	12,5	60,4
<i>All others</i>	19,0	4,8	28,6	47,6
<i>vocational high school</i>	16,0	5,3	24,0	53,3
<i>specialized high school</i>	19,1	3,8	33,6	43,5

Tab. 20: Selbsteinschätzung von Schülern einer vocational und einer specialized High School in der Bronx über ihre Schulleistungen bei Besuch einer Privatschule, nach ethnischen Gruppen und Schultypen (2001; eigene Daten und Berechnungen)

4.11 Privatisierung des öffentlichen Schulwesens

4.11.1 Teilprivatisierung – *Charter Schools*

Charter schools sind Schulen, die von öffentlicher Hand (grund-) finanziert werden, aber einer autonomen Verwaltung außerhalb des traditionellen öffentlichen Schulsystems unterliegen. Sie stellen eine der größten und (durch Spenden) am besten finanzierten Reformmaßnahme im US-amerikanischen Schulwesen dar (GITTELL M. J. 1998c, 238). Aus der *Public-School-Choice*-Bewegung hervorgegangen (CASEY L. 2000) sind zwischen Mitte und Ende der 1990er Jahre über 300 von ihnen in den USA entstanden, mit stark steigender Tendenz. Sie haben zum Ziel, Kosten im öffentlichen Sektor zu sparen, Unabhängigkeit und Vielfalt zu fördern sowie bessere Leistungen der Schüler zu erbringen. Insbesondere benachteiligte und arme Kinder sollen durch sie Unterstützung finden. Ferner wird erhofft, dass Eltern, Schüler und Lehrer ihr Engagement und ihre Eigeninitiative in und für Schulen erhöhen. Hierbei gehen öffentlicher und privater Sektor häufig Hand in Hand. Die Schulen werden zwar mit einem Grundetat staatlich finanziert, aber von einer Nicht-Regierungs-Organisation, einem Lehrer-Schüler-Eltern-Gremium oder einem Privatunternehmen etabliert und geleitet. Es soll eine Alternative zu den staatlichen Einrichtungen geschaffen werden, ein Hybrid zwischen öffentlichem und privatem Schulsystem, in dem Kinder nach ihren individuellen Bedürfnissen gefördert und die Kosten durch privates Management niedrig gehalten werden. Sie sollen aufregende, für Kinder ansprechende Orte des Lernens sein und insbesondere die Schulverhältnisse in innerstädtischen Problembezirken verbessern (CASEY L. 2000). *Charter schools* werden dazu von vielen staatlichen und lokalen Regelungen sowie Vereinbarungen mit den Gewerkschaften befreit und erhalten beispielsweise Freiheiten bei der Gestaltung der Lehrpläne, Lernmethoden, Personalpolitik, Gehaltsstufen, Unterrichtslänge, Schulorganisation und vielem mehr (FINN C. E. Jr. et al. 2000, 13ff). Sie agieren unabhängig von jeglichen Regulierungen der lokalen Schulbehörde, verpflichten sich aber, die vom Bundesstaat auferlegten Leistungsmindeststandards der Schüler und Schülerinnen zu erbringen. Sie akzeptieren die Ausführung und Anforderungen standardisierter Tests und tauschen sie gegen eine Autonomie ihrer inhaltlichen, pädagogischen und strukturellen

Konzepte ein. Darüber hinaus müssen sie einen jährlichen Bericht über ihre Finanzen erbringen (RAVITCH D. & VITERITTI J. P. 2000, 9). Entsprechend werben *charter schools* mit Bürokratiefreiheit sowie dem Fehlen überfüllter, inadäquater Schulgebäude und inkompetenter Lehrer: "Freedom from the educational bureaucracy. Emancipation from cramped and inadequate buildings. Liberty from incompetent teachers" (WYATT E., February 23, 2000, *The New York Times*).¹⁹⁰

Ins Leben gerufen werden kann eine *charter school* von jedermann. Sowohl eine Vereinigung von Privatpersonen, Lehrern, Pädagogen, Eltern und Schülern als auch private Unternehmen können einen Antrag auf Genehmigung einer (neuen) *charter school* stellen, wobei letztere die üblicheren Antragsteller sind. Soll eine bereits existierende Schule in eine *charter school* umgewandelt und somit von den lokalen Verwaltungsstrukturen getrennt werden, ist die Zustimmung der Lehrer und der Eltern mit absoluter Mehrheit erforderlich. Die finanzielle Förderung kommt dann weiterhin von öffentlicher Seite, bestehend aus einem Pro-Kopf- (bzw. Pro-Schulkind-) Betrag des Bundesstaates und des lokalen öffentlichen Schulbudgets, in der Ausgestaltung der Schule erhalten die Schuloperatoren aber große Autonomie und werden von lokalen wie mehreren bundesstaatlichen Reglementierungen befreit. Der gesetzliche Rahmen für *charter schools* wurde im Staat New York im Dezember 1998 geschaffen. Grundsätzlich kann jede öffentliche Schule nach den oben beschriebenen Wegen in eine *charter school* umgewandelt werden (RAVITCH D. & VITERITTI J. P. 2000, 9). Die Errichtung der Schulen ging zunächst schleppend voran. In New York City gab es bis zum Jahr 2000 nur vier *charter schools*: die International High School in Queens, die Middle College High School sowie zwei *elementary schools* (Grundschulen), die Sisulu Children's Academy in Harlem und die John A. Reisenbach Charter School. Erst im Herbst 2000 wurde beschlossen, die Zahl auf über 20 steigen zu lassen, so dass die Liste der operierenden und/oder genehmigten *charter schools* in New York City im Jahre 2002 22 Schulen umfasste. Genehmigt werden dürfen die Schulen vom *Board of Trustees* sowie dem *Board of Regents* des Bundesstaates New York. Das *Board of Regents* darf darüber hinaus auch Empfehlungen über die Ausgestaltung des Schulunterrichts aussprechen, aber es darf den Unterricht nicht völlig blockieren (WYATT E., *The New York Times*, April 26, 2000).

Die International High School in Queens ist ein gutes Beispiel für die Umwandlung einer bei Standardtests schlecht abschneidenden öffentlichen Schule in ein Charter-School-Projekt, das nicht von einer privaten Firma, sondern von einem *Board of Trustees* geleitet wird. Dieses setzt sich aus einer Auswahl der Lehrerschaft und Verwaltung sowie aus Eltern- und Schülerrepräsentanten zusammen. Ursprünglich Mitte der 1980er Jahre in einer Kooperation zwischen der Schulbehörde und der City University of New York (SUNY) zur Förderung eines multikulturellen Unterrichtsmilieus gegründet, besteht die Schülerschaft ausschließlich aus Jugendlichen, die vor weniger als vier Jahren in die USA kamen und über sehr dürftige Englischkenntnisse verfügen. Der Großteil der Schülerschaft stammt aus Lateinamerika, der Karibik und Asien. Die International High School liegt in einem westlichen Stadtteil Queens, einem Gewerbegebiet, das von Lagerhäusern und kleinen Werkstätten geprägt ist. Die Schüler kommen aus den Immigrantenvierteln der Stadt, vor allem aus Queens und Brooklyn. Zwar war die Schule von Beginn an sehr innovativ, doch machten ihr die Evaluierungen durch Tests, in denen die Schüler keine guten Resultate erzielten, und Regulierungen seitens der Behörden zu schaffen. In der Umwandlung zu einer *charter school* sah man daher die Chance für einen Neubeginn und eine größere Befreiung von staatlichen Eingriffsmöglichkeiten. Die

¹⁹⁰ Kritiker behaupten deswegen, das Ziel der Betreiber von *charter schools* sei die Bloßstellung des öffentlichen Bildungssystems. Dem wird entgegengehalten, dass die Konkurrenz durch Alternativeinrichtungen die öffentlichen Schulen einem gesunden Wettbewerb aussetzt und somit zu einer Verbesserung auch deren Angebots und Leistungen führt (vgl. WYATT E., *The New York Times*, 23.02. 2000).

Entscheidung, auch für *charter schools* standardisierte Tests zur Qualitätsbeurteilung einer Schule heranzuziehen, wird die Selbstbestimmung jedoch weiterhin stark einschränken, zumal sich die Testergebnisse bislang noch nicht wesentlich verbessert haben. Die Frage, wie eine Balance zwischen individueller Freiheit, Innovation und Kreativität einer jeden Schule und einer öffentlichen Rechenschaftslegung mit objektivem Leistungsnachweis geschaffen werden kann, bleibt bestehen (CASEY L. 2000).

Etwas problematisch gestaltet sich somit die Qualitätskontrolle der Schulen, denn *charter schools* sollen wie öffentliche Schulen für ihre Resultate verantwortlich gemacht (und notfalls geschlossen) werden können. Neben der Evaluierung durch Lehrer, Eltern und Schüler sollen wie erwähnt standardisierte Testergebnisse, die an diesen Schulen ebenfalls durchgeführt werden, zur Beurteilung der Schulen herangezogen werden. Wie eine Schule ihre Schüler auf die Tests vorbereitet, bleibt Sache der Schulleitung. Dem Staat sind nur die Ergebnisse wichtig (FINN C. E. Jr. et al. 2000, 15). Damit stehen *charter schools* unter dem gleichen Druck wie öffentliche Schulen, ihre Schulkinder in erster Linie auf die Tests vorzubereiten (*teaching to the test*). Erst danach können kreative Unterrichtsformen und individuelle Konzepte zum Tragen kommen. Die Forderung, das System der Rechenschaftslegung über standardisierte Tests für *charter schools* zu ändern (FINN C. E. Jr. et al. 2000, 123), ist daher verständlich.

Ein anderer Konflikt im Zusammenhang mit *charter schools* kann anhand der Sisulu Children's Academy in Harlem nachvollzogen werden: wie können Schulen effizient geführt werden, ohne Einbußen in der Qualität der Lehrer, des Curriculums und der Schülerleistungen hinnehmen zu müssen? Anders als die International High School wird die *elementary school* Sisulu von einem For-Profit-Unternehmen namens Victory Schools betrieben, das von dem Investmentspezialisten Steven Klinsky gegründet wurde (CASEY L. 2000). Damit steht neben dem Angebot eines individuellen Schulkonzepts die Profitabilität einer Schule im Vordergrund, die zwar laut Aussage des Unternehmens anfangs nicht primär im Zentrum des Interesses stehe, aber ein mittel- bis längerfristiges Ziel sei. Die Gelder für die Schulen kommen vom Staat und gehen an die leitende Organisation, in diesem Falle an das Unternehmen Victory Schools. Das Unternehmen muss alle operativen Maßnahmen übernehmen und aus den ihr zugewiesenen Geldern begleichen. Firmen wie Victory Schools versuchen nun mittel- und langfristig zwischen dem Geld, das sie vom Staat erhalten, und ihren Ausgaben eine Gewinnspanne einzubauen. Derzeit behält die Betreiberfirma in der Regel 15 Prozent des Umsatzes einer Schule für die Ausarbeitung des Lehrplans sowie Verwaltungskosten ein. Weitere 7 Prozent, so hofft man, sollen zukünftig als Managementkosten oder gar Profit einbehalten werden (WYATT E., *New York Times*, February 23, 2000). Das kann nur gelingen, wenn große Einsparungen erzielt werden, beispielsweise im Bereich der Verwaltung, aber auch bei den Lehrergehältern. Diese orientieren sich nur grob an das Niveau öffentlicher Schulen. Da die Betreiber von *charter schools* bei einer Schulgröße von bis zu 250 Schülern die Gehaltshöhen unabhängig von den Gewerkschaften festsetzen können und sie etwas weniger öffentliche Mittel erhalten als ihre öffentlichen Pendanten, setzen viele hier den Rotstift an. Fast immer liegen die Lehrergehälter an *charter schools* deshalb unterhalb denen öffentlicher Schulen, und die Lehrerschaft besteht zu großen Teilen aus unerfahrenen Junglehrern, die in keiner Gewerkschaft vertreten sind und weniger umfangreiche Gesundheits- und Sozialleistungen erhalten (CASEY L. 2000). Geringere Gehälter müssen, wie an Privatschulen zu erkennen, nicht automatisch eine geringere Qualifizierung der Lehrer zur Folge haben. Wenn Schulen eine sehr attraktive, disziplinierte oder kreative Atmosphäre schaffen können, sind sie in der Lage, gute Lehrer für geringere Gehälter zu rekrutieren. Im Falle der *charter schools* ist dies jedoch schwierig. Anders als private Lehranstalten dürfen sie sich ihre Schüler nicht frei auswählen bzw. Bewerber grundlos ablehnen, und ihre Schülerschaft besteht häufig aus Jugendlichen, die

einer sozial schwachen Schicht oder einer Minderheit angehören und mit den Schulanforderungen Schwierigkeiten haben. Nicht viele Lehrer sind gewillt, an einer solchen Schule zu unterrichten, weshalb einige *charter schools* vor ähnlichen Lehrerproblemen stehen wie die öffentlichen Schulen New Yorks. Eine weitere Form, Kosten zu sparen, besteht darin, standardisierte Lehrpläne von einem privaten Anbieter zu kaufen und diese an allen Schulen einzusetzen. Victory Schools, wie andere Schulbetreiber auch, spekulieren hierbei auf den Faktor Größe. Sind genügend Schulen in Betrieb, können die Investitionskosten für die Curricula höchst ökonomisch verteilt werden, und dem Unternehmen bleibt ein finanzieller Gewinn. Sie werden deshalb mit der Fast-Food-Kette McDonalds verglichen, die die gleichen standardisierten Produkte an Tausenden Filialen veräußert und dadurch außerordentlich rentabel wirtschaftet. Einige befürchten eine "McDonaldization" des Schulwesens, das unter mangelnder Vielfalt, Kreativität und Rücksichtnahme auf Kinder mit besonderen Bedürfnissen leidet (CASEY L. 2000).

Finanziell bleiben *charter schools* ein fragliches Unterfangen. Profite lassen sich bisher keine erzielen. Im Gegenteil, man geht davon aus, dass in allen *charter schools* New Yorks für die nächsten fünf Jahre (2000 bis 2004) rote Zahlen geschrieben werden. Auch keines der Unternehmen, das seine Tätigkeiten auf die gesamten USA erstreckt hat, konnte bisher sein Geld vermehren. Einige private Schulbetreiber haben sogar spektakuläre finanzielle Einbußen hinnehmen müssen, andere mussten ihren Dienst aus Betriebsgründen einstellen (WYATT E., *The New York Times*, February 23, 2000). Die größte profitorientierte Schulmanagementfirma der USA ist die Edison Schools Inc., die insgesamt über 80 von öffentlichen Geldern finanzierte, aber von einem Privatunternehmen geleitete Schulen betreibt, darunter zahlreiche *charter schools*. Meist liegen die Schulen in einem Bezirk, in dem viele arme Kinder leben und die Schulleistungen seit Jahren unter dem Durchschnitt liegen. Gut ein Drittel der Schulen machen *charter schools* aus, bei denen Edison Rechenschaft gegenüber dem Sponsor einer Gemeinde ablegen muss, der die Anfangsfinanzierung zur Errichtung einer von Bezirksregelungen befreiten Schule ermöglicht. Während die Umsätze in den letzten Jahren stark gestiegen sind – von 69 Millionen Dollar im Jahre 1998 auf 132 im Jahre 1999 – musste man auf der Nettoseite starke Verluste hinnehmen. Rund 51 Millionen Dollar Minus wurden im Jahre 1999 eingefahren (WYATT E., *The New York Times*, May 3, 2000). Zu bedenken gibt überdies, dass viele private Schulbetreiber, wie z. B. Edison Schools Inc., an der Börse notiert sind und ihre finanziellen Ressourcen somit großen Schwankungen unterliegen können. Das zögerliche Abstimmungsverhalten der New Yorker Bevölkerung im März 2001 über die Errichtung mehrerer *charter schools* (s. u.) hat beispielsweise zu einem Fall der Edison-Aktie um 19 Prozent innerhalb von zwei Wochen geführt. Gerät eine solche Firma in finanzielle Schwierigkeiten, kann auch der Betrieb und die Ausstattung der Schulen in Mitleidenschaft gezogen werden, sofern sie nicht gänzlich geschlossen oder vom Unternehmen abgestoßen werden müssen. Zwischen dem Zeitraum der Gründung der Firma im Jahre 1992 und dem Jahr 2001 schrieb Edison durchgängig rote Zahlen und verlor rund 200 Mio. US-Dollar, mit weiterhin negativer Prognose für das Jahr 2002 (vgl. WYATT E., *The New York Times*, April 1, 2001). Die völlige oder teilweise Privatisierung von Schulen, die nicht durch finanzkräftige Haushalte und Familien gestützt werden können, bleibt ein hartes Geschäft, der Betrieb einer *charter school* eine große Herausforderung, sowohl in finanzieller als auch organisatorischer Hinsicht. Die laufenden Kosten sind ohne private Finanzspritzen kaum zu bewältigen, denn die Höhe der Finanzmittel pro Schulkind liegt bei *charter schools* hinter der staatlicher Einrichtungen. Während an Schulen, die dem *Board of Education* unterstanden, im Schuljahr 1998/99 durchschnittlich 7.200 US-Dollar pro Schulkind zur Verfügung standen, musste sich die *charter school* Sisulu in Harlem mit rund 6.200 US-Dollar begnügen. Andere Berechnungen gehen gar von einem Unterschied von 8.700 US-Dollar für ein Schulkind einer "normalen" öffentlichen Schule zu 6.023 US-Dollar für ein Schulkind einer *charter school* aus (RAVITCH D. & VITERITTI J. P. 2000, 10). Des weiteren wird dem Staat unterstellt, er lasse sich bei der Zuweisung des rechtmäßig

zustehenden Geldes an *charter schools* mehr Zeit als bei staatlichen Schulen und mische sich immer häufiger in den Schulbetrieb ein, beispielsweise, indem die Genehmigung einer neuen *charter school* erst erteilt wird, nachdem Lehrmethoden, Personalfragen und Lehrpläne an bestehenden Schulen nach Wünschen der staatlichen Verwaltungsbehörde geändert wurden (WYATT E., *The New York Times*, February 23, 2000).¹⁹¹ Solange die Finanzierungsregelungen der *charter schools* nicht geändert werden, seien die Chancen, dass sie bessere Testergebnisse erbringen als reguläre öffentliche Schulen und daraufhin in großer Zahl in New York entstehen, eher gering (RAVITCH D. & VITERITTI J. P. 2000, 10).

Ein entscheidender Vorteil der *charter schools* ist laut FINN et al. (2000), dass sowohl die Eltern und Schüler als auch die Lehrer ihre Schule selbst aussuchen. Schon das sei ein maßgeblicher Faktor für ihren Erfolg, weil es die Identifizierung mit der Schule erhöht. Im Gegensatz zu *specialized high schools* und Privatschulen sind *charter schools* jedoch nicht selektiv (FINN C. E. Jr. et al. 2000, 17). Darüber hinaus bestimmen die Qualifikation der Lehrer, die Leistung des Schulleiters und Schulbetreibers, die Planung und Finanzierung sowie die Zusammenarbeit mit lokalen Institutionen und Bürgergruppen das Gelingen eines Charter-School-Projekts (FINN C. E. Jr. et al. 2000, 122f), das ein deutlicher Ausdruck der Liberalisierung des öffentlichen Sektors ist (vgl. Kap. 4.8). Der Ansatz der *charter schools*, die lokale Bevölkerung mehr einzubeziehen, ist wünschenswert. Insbesondere wenn eine *charter school* von einer kleinen Gruppe von Privatpersonen operiert wird, sind die Gestaltungsmöglichkeiten und die Akzeptanz der Schule in einer Gemeinde groß. Allerdings kreieren *charter schools* nicht nur Bürgerbeteiligung, sie benötigen sie auch. Es ist ein Geben und Nehmen von Verantwortung und Gestaltungsfreiraum (FINN C. E. Jr. et al. 2000, 220). Daher zeigen sich regionale Unterschiede in den Erfolgsaussichten einer *charter school*. Dort, wo die Bevölkerung bereits am öffentlichen Leben aktiv teilnimmt und Eigenverantwortung übernimmt, sind die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Start weitaus größer als in marginalisierten oder verarmten Stadtgebieten mit hohen Minderheiten- und Immigrantenteilen. Damit verknüpft ist häufig ein finanzieller Vorteil, denn Stadtviertel mit hoher Bürgerbeteiligung werden verstärkt von sozioökonomisch hohen Bevölkerungsschichten bewohnt, die Spendengelder aufbringen können. Zudem haben sich *charter schools* schon jetzt als politisches Schlachtfeld erwiesen, auf dem Eltern, Lehrgewerkschaften, Schulbehörden, Schulintendenden und Politiker ihre Macht durchzusetzen versuchen (FINN C. E. Jr. et al. 2000, 169). Bevölkerungsgruppen, die ihrer Stimme nicht so viel Gehör verleihen können, erfahren bei Entscheidungsprozessen einen deutlichen Nachteil. Andererseits beklagen einige Eltern eine Informationsflut und eine Entscheidungsüberforderung. Angefangen bei der richtigen Wahl der Schule bis hin zur Teilnahme an zeitintensiven Elternabenden oder Diskussionsrunden in den Nachbarschaften sehen sie ihre Einbeziehung als zu belastend an (FINN C. E. Jr. et al. 2000, 264).

In New York City war die ursprüngliche Idee, bei jeder *charter school* eine Art Kooperation (*co-op*) mit der örtlichen Bevölkerung aufzubauen und die Schulen der Aufsicht eines Gremiums, bestehend aus Eltern und lokalen Führungskräften (Gemeinderatsmitgliedern, Leitern lokaler Organisationen etc.), zu unterstellen. Doch ein solches Konzept ist manchmal schon aus finanziellen Gründen zum Scheitern verurteilt. Da es für *charter schools* von Seiten des Staates keine Zuschüsse für Immobilienkosten und Kapitalanlagen gibt, die Immobilienkosten in New York jedoch extrem hoch sind und der Betrieb einer Schule allein aus Gründen der Gebäudefinanzierung Unmengen an Geld verschlingen kann, muss ein finanzkräftiger Unternehmer die anfänglichen Investitionskosten und die Führung

¹⁹¹ Jedoch beurteilten Eltern die *charter schools* nach Durchführung der staatlichen Veränderungswünsche besser als zuvor, so dass man sich darauf einigte, gegenseitig voneinander zu lernen (WYATT E., *The New York Times*, February 23, 2000).

übernehmen. Für die Mitsprache oder Mitwirkung von Eltern, Lehrern und Vertretern aus der lokalen Bevölkerung bleibt wenig Raum. Ähnliche Erfahrungen musste eine Gruppe von Lehrern machen, die eine *charter school* mit künstlerischer Ausrichtung in der South Bronx errichten wollte (Bronx Charter School for the Arts). Nach Monaten der Planung mussten sie aufgrund fehlender Beziehungen und Netzwerke zu den Schulbehörden sowie zu geringer Geldmittel ihr Vorhaben zunächst aufgeben. Ihr Fazit war, dass unter den bestehenden Gesetzen nur wohlhabende Personen und Firmen eine *charter school* gründen können (HARTOCOLLIS A., *The New York Times*, November 7, 2001).

Wie erwähnt haben sich in der Politik *charter schools* neben Bildungsgutscheinen zu einem beliebten Thema entwickelt. Sie werden von den Demokraten und den ihr verbundenen Lehrgewerkschaften begrüßt, die sie als ernst zu nehmende Alternative zum Gutscheinmodell ansehen – im Gegensatz zu ihren politischen Gegnern, den Republikanern, die Bildungsgutscheine eine höhere Kapazität zur Verbesserung des Schulsystems zuschreiben. Allerdings räumen die Demokraten ein, dass es sich als eine schwierige Aufgabe erwiesen hat, die richtige Balance zwischen Gestaltungsfreiheit und Reglementierung durch den Staat und die Gewerkschaften zu finden. In einigen Bundesstaaten hat der Druck der Gewerkschaften, die über Zahl, Qualifikation und Arbeitszeit der Lehrer bestimmen möchten, zu strikten Gesetzen geführt, in anderen ist die staatliche Überwachung so gering, dass die Qualität der Schulen nicht nachvollziehbar ist. Wunsch der Demokraten ist es, den *charter schools* genügend Freiraum bei der Gestaltung der Lehrpläne und des Unterrichts zu geben, sie aber gleichzeitig an die gleichen Standards wie reguläre öffentliche Schulen zu binden, d. h. die gleichen Tests zu verwenden (GOODNOUGH A., *The New York Times*, May 5, 2000). So können die Ergebnisse der *charter schools* mit denen staatlicher Schulen verglichen und Mindestanforderungen für den Erhalt eines *high school diplomas* beibehalten werden, während die Vorbereitung auf die Tests individuell gestaltet werden kann.

Hinsichtlich der Schülerleistungen sind die bisherigen Forschungsergebnisse zwiespältig. Einerseits konnte beispielsweise an der Bronx Preparatory Charter School, einer kleinen Schule in der Bronx mit rund 100 Fünft- und Sechstklässlern aus der schwarzen und hispanischen Bevölkerung, die mit einem speziellen Curriculum, das unter anderem Rap-Gesang in den Unterricht integriert und ihre Schwerpunkte auf die Basisfächer Englisch und Mathematik legt, schnell eine Verbesserung der Schülerleistungen im Fach Mathematik erreicht werden. Andererseits schien sich das Leseverhalten nicht großartig zu verbessern (WILGOREN J., *The New York Times*, June 6, 2001). Noch fehlt es an Vergleichsmöglichkeiten und Langzeitstudien. Bisher konnten keine flächendeckenden, signifikant positiven oder negativen Veränderungen nachgewiesen werden. Ohnehin sind die bisherigen Charter-School-Programme lokale Erscheinungen (GILL B. P. et al. 2001). Im organisatorischen Bereich hat man anhand von privaten Nachmittagsschulprogrammen, vergleichbar in etwa mit der deutschen "Lernhilfe", die Erfahrung gemacht, dass es sinnvoll ist, die Tätigkeit einer Charter-School-Firma auf ein geographisch kleines Gebiet, in diesem Falle eine Stadt bzw. einen Bundesstaat, zu begrenzen statt sie auf ein gesamtes Land auszudehnen. Dadurch kann Personal eingestellt werden, das die Schulen schnell und einfach besuchen und sich mit den Problemen direkt vor Ort beschäftigen kann. Durch dieses Verfahren können die allgemeinen Verwaltungs- und Betriebskosten auf mehrere Schulen verteilt werden. Die Chance, dass eine Schule einen Gewinn erzielt, wird erhöht (WYATT E., *The New York Times*, February 23, 2000).

Ein Problem, das bei der Errichtung von *charter schools* und der Einführung einer freien Wahl der Schulen besonders deutlich wird, ist die Zunahme der ethnischen und räumlichen Segregation. Einerseits können die individuellen Schulen zwar die Leistungen der Jugendlichen durch gezielte pädagogische Programme steigern, andererseits führt eine Spezialisierung der Schulen sehr häufig zu einer Aufteilung der verschiedenen

Bevölkerungsgruppen in einzelne Schulen und Schultypen und damit zu einer sozioökonomischen, ethnischen und räumlichen Trennung der Schülergruppen. Beispielsweise hat die Einführung von *charter schools* in Kombination mit einer freien Schulwahl in Arizona dazu geführt, dass weiße Schüler sich noch stärker als bei staatlichen Schulen auf Schulen mit akademischer Ausrichtung konzentrieren, während Minderheiten in "vocational and 'schools of last resort' charter schools" überrepräsentiert sind (CASEY L. 2000). Die soziale und räumliche Trennung zwischen den ethnischen Gruppen nahm also zu. Auch in New York ist eine solche Entwicklung in Ansätzen zu erkennen. Andererseits ist zu hinterfragen, ob eine solche Art der Trennung hinzunehmen wäre – und damit ein Verzicht auf Integration innerhalb der Schulen –, solange sich die Leistungen der Schüler in allen Schulen verbessern und sie somit bessere Arbeitsmarktchancen erhalten.

4.11.2 Gedanken zur Privatisierung des öffentlichen Schulwesens

Im Zusammenhang mit der Umwandlung von öffentlichen Schulen in *charter schools*, die von einigen als Vorläufer der völligen Privatisierung des Schulsystems beurteilt werden, entstand in New York City eine heftige Debatte über die Machtverteilung im Schulwesen. Schon immer waren Schulen als Ort der sozialen und kulturellen Reproduktion ("social and cultural reproduction") ein Feld, auf dem die verschiedenen Interessengruppen einer Nation versuchten, ihre Macht auszuspielen und ihre Ansichten und Werte einfließen zu lassen. Besonders deutlich wird dies, wenn man sich das Verhältnis zwischen Staat und Privatschulen in historischer Dimension vor Augen hält: "An inquiry into the historical relationship between the state and private schools revealed that education has been used as a tool more of social control than of liberation" (RANDALL V. E. 1994, 151).

Bei dem Gedanken der Privatisierung spielt die Grundeinstellung der US-amerikanischen Bevölkerung und die Historie des Schulwesens eine wichtige Rolle. In den USA ist man bemüht, so viele Aufgaben wie möglich vom Staat zu befreien. Bereits bei der Entstehung des öffentlichen Schulwesens um 1850 richtete man nur ungern staatliche Behörden ein. Das Bildungswesen sollte eigentlich der freien Initiative überlassen und so weit wie möglich auf Gemeindeebene entwickelt werden (LAACK F. 1976, 186). Andererseits wünscht man sich einheitliche Standards und eine gewisse Kontrolle des Staates, um Ungleichheiten zu vermeiden. HENIG vergleicht die doppelseitige Einstellung der US-amerikanischen Bevölkerung zum Staat daher mit der Beziehung eines Heranwachsenden zu seinen Eltern: "Americans feel toward their government the way many adolescents feel toward their parents: deep-seated feelings of love, respect, and dependence compete with – and often are overwhelmed by – immediate resentments over chafing restrictions and nettling intrusions" (HENIG J. R. 1993, 5). Aus diesem Gedanken heraus ist die Feststellung von FINN et al. (2000), dass die Möglichkeit einer völligen Privatisierung des Schulwesens in den USA ausgeschlossen werden kann, konsequent. Obwohl die USA als weltweites Symbol für privatwirtschaftlichen Kapitalismus gelten und der Verdacht besteht, dass das öffentliche Schulsystem einen zu großen Verwaltungsapparat besitzt, der wertvolle Ressourcen verbraucht, Minderheiten benachteiligt und einen Werteverlust in der Gesellschaft hervorruft (ASCHER C. et al. 1996, 4), glaubt die Bevölkerung an die Kräfte ihres Staates und die Notwendigkeit eines öffentlichen Schulsystems. Die Zweifel an der Vollkommenheit eines rein marktwirtschaftlich geprägten Schulsystems sind insgesamt ebenso groß wie die am öffentlichen System. Darüber hinaus bestehen verfassungsrechtliche Gebote – vor allem auf Ebene der einzelnen Staaten –, die vorschreiben, für eine gerechte und chancengleiche Schulbildung sorgen zu müssen. Deshalb und aus Gründen der Einflussnahme und der

Regulierungsmacht hält der Staat selbst an öffentlichen Schulen fest (FINN C. E. Jr. et al. 2000, 21).

Eine ausführliche Darstellung über das Für und Wider einer Privatisierung der Schulen liefert das Werk von ASCHER C. et. al. (1996), dessen Grundtenor vor allem lautet, noch mehr Forschung über die Auswirkungen von Privatisierungsmaßnahmen auf das Bildungsverhalten zu betreiben und bei allen Bestrebungen stets das Gemeinwohl der gesamten Bevölkerung im Auge zu behalten. Insbesondere in den Städten, in denen große Einkommens- und Schichtunterschiede herrschen und die Vielfalt der Bevölkerung anwächst, müsse für einen gleichberechtigten Zugang auf die verschiedenen Bildungseinrichtungen gesorgt werden. Bislang jedenfalls könne kein direkter Zusammenhang zwischen Privatisierung und erhöhter Schulleistung, Chancengleichheit, Kostenersparnis, Elternbeteiligung oder Rechenschaftslegung (*accountability*) nachgewiesen werden, so dass dem öffentlichen Schulsystem nicht vorschnell der Rücken zugekehrt werden sollte (ASCHER C. et al. 1996, vif, 22 und 104ff). Auch andere Autoren geben zu bedenken, dass das Schulwesen in einer pluralistischen Gesellschaft ein Balanceakt zwischen individueller Freiheit und kollektivem Interesse ist, dem ein privates System nicht unbedingt besser gerecht wird. Ein subventionierter privater Schulbereich neben einem öffentlichen System könne ab einer bestimmten Größe öffentlichen Schulen sogar Schaden zufügen, da er öffentliche Gelder erhält, sich aber seine Schülerschaft aussuchen und schwierige, kostenintensivere Schüler ablehnen kann (ANDERSON D. S. 1994, 4830).

Im Prozess der Privatisierung von Schulen in New York kommt es auch zu Auseinandersetzungen zwischen privaten Unternehmen und kommunalen Organisationen, wie z. B. zwischen Edison Schools und Acorn, einer nachbarschaftlichen Organisation, die sich um die Führungsrolle mehrerer Schulen in New York stritten. Privatisierung heißt demnach auch, den Konkurrenzdruck zwischen privaten und Nichtregierungsanbietern zu verschärfen. Es entsteht ein Kampf um Macht, Geld und Raum, nämlich die Kommunen. Ob dabei immer das Wohl der Schüler im Vordergrund steht, ist zu bezweifeln, und Minderheiten laufen Gefahr, als erste mit ihren Anliegen ungehört zu bleiben (vgl. WYATT E. 2001, *The New York Times*, April 25, 2001). Während die New Yorker Schulbehörde die Leitung ihrer schlechtesten Schulen, d. h. Schulen mit den im staatenweiten Durchschnitt schlechtesten Testergebnissen, an Privatunternehmen abgeben möchte, betrachten aktive Bürger der betroffenen Nachbarschaften diese Vorhaben mit kritischen Augen. Im März 2001 entschloss sich das *Board of Education*, fünf solcher Schulen an die Firma Edison Schools Inc. abzugeben, dem landesweit größten Betreiber von *charter schools*. Voraussetzung hierfür ist neben der Vorlage eines konkreten Plans seitens der Firma die Zustimmung von über fünfzig Prozent der Eltern einer betroffenen Schule, wobei die Eltern für jedes eigene Kind auf der Schule eine Stimme erhalten. In sechs Fällen wurden in New York bis zu diesem Datum auf diese Weise öffentliche Schulen in *charter schools* umgewandelt. Aktive Bürger, die sich in einer Organisation namens Acorn (*Association of Community Organizations for Reform Now*) zusammengeschlossen hatten, befürchteten mit der Übergabe der Schulen an Edison jedoch einen Verlust von Einfluss auf das Schulgeschehen und die Ausbildung ihrer Kinder allgemein. Sie mobilisierten daher die Eltern, gegen die Übernahme zu stimmen. Darüber hinaus fügte die Organisation an, dass die Verbesserung der Schulleistungen durch eine Leitung der Schule von Edison nicht nachweisbar sei, was ihre Hauptaufgabe sei, denn ausgewählt wurden die Schulen aufgrund ihrer schlechten Testergebnisse: "Mr. Levy selected the schools based on their longtime inclusion on a state list of low-performing schools" (HOLLOWAY, L., *The New York Times*, March 29, 2001). Vielmehr seien die schlechten Leistungen in den fünf betroffenen Schulen die Folge einer schwachen Finanzierung und Lehrerausstattung (viele nicht zertifizierte Lehrkräfte) seitens des *Board of Education*. Ferner bezogen sich die Proteste auf die Tatsache, dass die Stadt Teilprivatisierungen in

Stadtgebieten durchführt, in denen die Menschen am wenigsten ihre politische Kraft und ihre Mitbestimmungsrechte wahrnehmen (können) (vgl. Kap. 3.4.3). Alle fünf ausgewählten Schulen, P.S. 161 und P.S. 66 in Crotona Park East, Bronx, Intermediate School 111 in Bushwick, Brooklyn, Middle School 320 in Wingate, Brooklyn und Middle School 246 in Flatbush, ebenfalls Brooklyn, liegen in von Armut, Kriminalität und anderweitigen sozialen Problemen geprägten Gebieten. Nicht verwunderlich ist daher die – vor allem anfangs, ohne durch Aufforderungen unterstützte – geringe Beteiligung der Eltern. Immigranten und sozioökonomisch schwach gestellte Eltern machen den Großteil der dortigen Bevölkerung aus. In den ersten zehn Tagen des Referendums gaben nur etwa 20 Prozent der Eltern ihre Stimme ab. Erst nach massiven Aufforderungen durch die Schulbehörde, aber auch die Privatisierungsgegner, wurde die 50-Prozent-Marke zumindest an einigen Schulen überschritten. Letztlich bedeutete die geringe Beteiligung, dass die Übernahme durch Edison zwangsweise zum Scheitern verurteilt war.¹⁹²

Die schulischen Erfolge der Kinder, die durch eine Privatisierung und individuelle Ausrichtung der Schulen entstehen, sind noch nicht im einzelnen erforscht worden, zumal die Zeiträume dafür bislang nicht ausreichen. "Für die Wirksamkeit von Wettbewerb im Schulbereich fehlt es bislang an überzeugenden empirischen Belegen" (SCHUBERT B. 2001b, 37), berichtet beispielsweise das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), das Studien aus mehreren Ländern sichtet (z. B. WEIß M. 2000). Erste Tendenzen scheinen jedoch positive Prognosen zuzulassen. Beispielsweise kann die International High School in Queens, eine von Lehrern, Eltern und Schülern geführte *charter school*, auf die nur Immigranten, die seit weniger als vier Jahren in den USA leben, aufgenommen werden, eine Übergangsquote ihrer Abgänger (mit High-School-Abschluss) auf ein College von 95 Prozent verzeichnen. Die Trennung der Einwandererkinder von anderen Schülern und die gezielte Ausrichtung der Schule auf eine bestimmte Zielgruppe können demnach die Schulleistungen positiv beeinflussen (DEWIND J. 1997, 140). Nicht zwangsweise aber hat dieser Erfolg etwas mit dem Modell der *charter school* zu tun. HENIG (1993) fügt an, dass die Privatisierungsbewegung zwar mit dazu beigetragen hat, in der US-amerikanischen Gesellschaft eine kollektive Absicht bezüglich ihrer Bildungsziele zu finden. Sie habe aber bisher die Probleme im öffentlichen Schulwesen nur vergrößert (HENIG J. R. 1993, 7).

4.11.3 Privatschulen – Versuch einer bewertenden Analyse

4.11.3.1 Das Privatschulwesen von New York City

Eine Bewertung des öffentlichen Schulwesens und der Reformbestrebungen in New York wäre ohne eine Betrachtung des privaten Sektors unvollständig, weshalb in diesem Abschnitt das Angebot an privaten Schulen in New York kurz beschrieben und seine Eigenschaften erläutert werden sollen. Wie groß ist der Markt an privaten Schulen? Wo liegen ihre Vorteile, wie sind sie organisiert und strukturiert, welche Schülerklientel nehmen sie auf und welche Rolle spielen sie in den momentanen Prozessen des Bildungswesens? Können oder müssen sie ihre Kapazitäten ausbauen? Ist das überhaupt wünschens- und erstrebenswert und werden sie bei einer veränderten Schülerschaft ihre Qualität beibehalten können? Einen besonderen Raum nehmen hierbei die katholischen Schulen ein, da sie über die Hälfte aller Privatschüler

¹⁹² Selbst bei einer Abstimmungsbeteiligung von über 50 Prozent wäre die Übernahme der Schulen durch Edison in den genannten Beispielen aber sehr unwahrscheinlich gewesen, denn rund 80 Prozent der Eltern, die ihre Stimme abgaben, sprachen sich gegen ein privates Management ihrer Schule aus (GOODNOUGH A., *The New York Times*, April 3, 2001).

in New York unterrichten. Zudem ist ihre Datenlage besser und einfacher zu akquirieren als die anderer privater Einrichtungen.

Privatschulen eilt in der Regel ein guter Ruf voraus, der ihnen in der Bevölkerung ein hohes Ansehen verschafft und große Attraktivität verleiht. Viele Eltern, die ihre Kinder auf eine öffentliche Schule schicken, bekunden, dass sie ihr Kind lieber auf einer Privatschule sehen würden – wenn man es sich leisten könnte. Seit Mitte der 1980er Jahre hat das Interesse an Privatschulen in den USA nochmals stark zugenommen (LEANA F. 1997). Ausschlaggebend hierfür dürften Einkommenssteigerungen, vor allem aber die Situation im öffentlichen Schulwesen sein. Noch nie zuvor wurden so intensive Anstrengungen unternommen, das eigene Kind auch mit wenig finanziellen Eigenmitteln auf eine private Einrichtung schicken zu können, wie im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts. 1997 bewarben sich in New York City 26.000 Familien um die Vergabe von 1.300 Stipendien der von Philanthropen neu gegründeten Stiftung *School Choice Scholarship Foundation (SCSF)*. Und immer mehr katholische Schulen – die günstigsten im Vergleich zu anderen privaten Institutionen – gelangen an den Rand ihrer Kapazitäten und bestehen zu einem Großteil nicht aus Schülern katholischen Glaubens, sondern setzen sich konfessionell gemischt zusammen (RAVITCH D. & VITERITTI J. P. 2000, 10f).

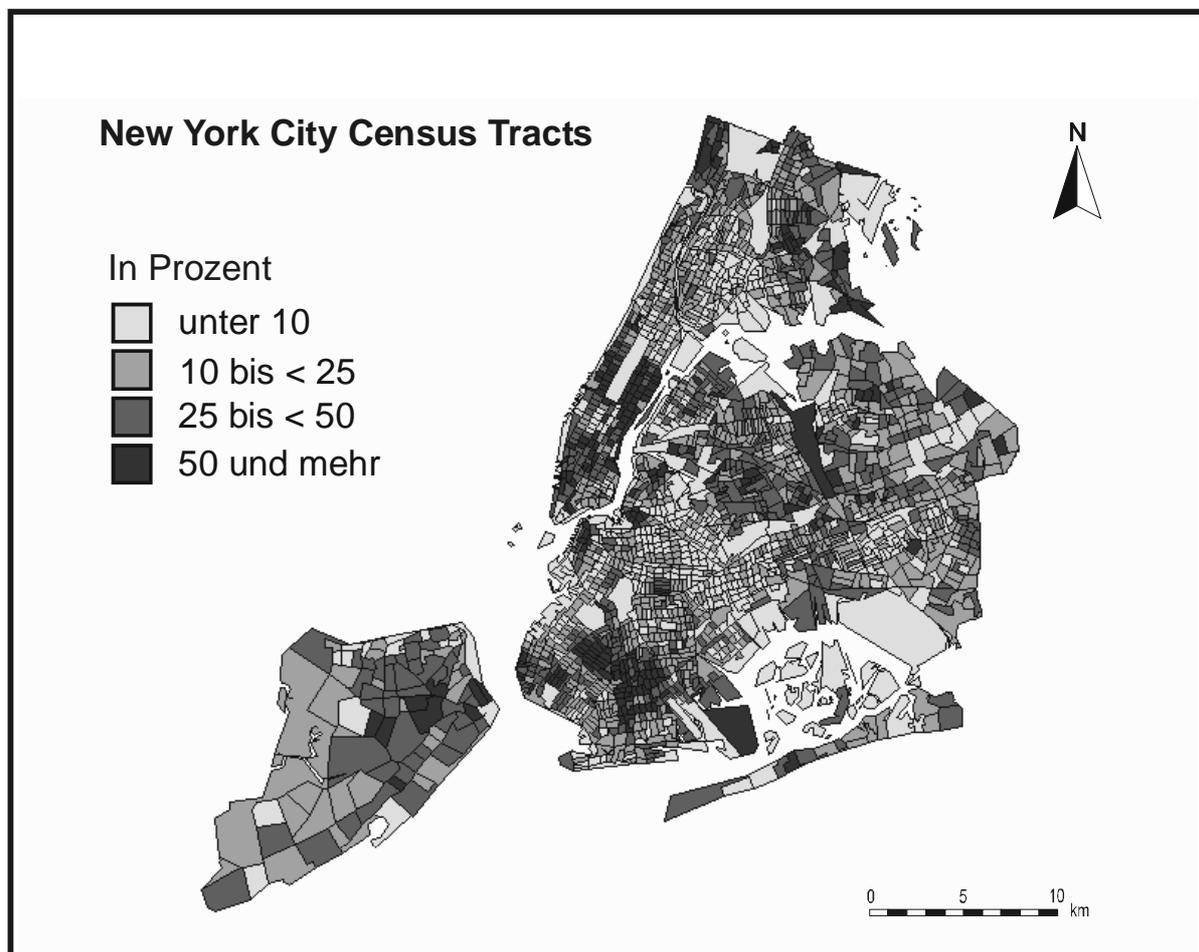


Abb. 41: Anteil der Schüler in New York City, die eine private Einrichtung besuchen (Elementary und High Schools), 1990, nach Census Tracts (Datenquelle: GEOLYTICS 1996-1998; eigener Entwurf)

Insgesamt gibt es in New York City neben den über 1.200 öffentlichen Schulen gut 900 private Einrichtungen sowohl konfessioneller als auch säkularer Art. Rund 270.000 Kinder

und Jugendliche bzw. 20 Prozent der Schulkinder New Yorks sind auf diesen Schulen eingeschrieben (RAVITCH D. & VITERITTI J. P. 2000, 10).¹⁹³ Räumlich ergeben sich jedoch starke Konzentrationen (Abb. 41), denn ob eine Familie ihre Kinder auf eine private oder öffentliche Schule schickt, hängt stark von sozioökonomischen Faktoren ab, insbesondere vom Einkommen und Ausbildungsniveau der Eltern. Je höher sie sind, desto wahrscheinlicher fällt die Entscheidung zugunsten einer Privatschule aus. Diese Aussage trifft auf Minderheiten sogar noch stärker zu als auf weiße Familien (NETTLES M. T. & PERNA L. W. 1997, 342).

Bei Schulgebühren von bis zu über 20.000 US-Dollar¹⁹⁴ pro Schuljahr ist die ökonomische Selektion im Privatschulbereich nicht verwunderlich. Dennoch stehen in New York weitaus weniger Plätze zur Verfügung als es Anfragen gibt. Seit vielen Jahren ist die Nachfrage nach einem Platz in einer Privatschule in New York ungebrochen hoch, mitunter kommen auf 15 Plätze rund 200 Anfragen von Eltern. Selbst in Zeiten der Rezession, wie jüngst nach den Terroranschlägen vom 11. September 2001, gehen die Bewerberzahlen nicht zurück – zu wichtig ist den Menschen die Ausbildung ihrer Kinder und zu marode erscheint ihnen das öffentliche Schulsystem, das auch von den Medien fast ausschließlich mit negativen Schlagzeilen wie Lehrermangel, Budgetkürzungen und unsanierten Schulgebäuden in Verbindung gebracht wird. Privatschulen bieten ihnen hingegen einen guten Ruf, kleine Klassengrößen und eine sichere Atmosphäre für ihre Kinder. So fühlen sich viele Eltern in New York City – im Gegensatz beispielsweise zu Bewohnern wohlhabender Vororte – gezwungen, mit hohen Geldbeträgen in die Schulausbildung ihrer Kinder zu investieren (vgl. ZHAO Y., *The New York Times*, January 10, 2002). Der Großteil der New Yorker Privatschüler stammt aus wohlhabenderen Familien, wobei die katholischen Einrichtungen eine gewisse Ausnahme bilden. 1991 kamen 30 Prozent der Schüler katholischer Schulen aus Haushalten, die Sozialhilfe erhielten, und rund ein Viertel der Schüler wiesen sogenannte "multiple Risikofaktoren" auf, d. h. sie stammen aus einer Familie mit weniger als 15.000 US-Dollar Jahreseinkommen, haben nur einen Elternteil, besitzen Eltern, die keinen High-School-Abschluss vorweisen können und/oder haben Geschwister, die den High-School-Besuch abgebrochen haben (HILL P. T. & CELIO M. B. 2000, 248).

Generell ist der Minderheitenanteil an Privatschulen weitaus kleiner als an öffentlichen Einrichtungen, wobei New York verglichen zu anderen Regionen der USA sehr hohe Quoten aufweist¹⁹⁵ und die katholischen Schulen mit rund 57 Prozent Schulkindern afro-amerikanischer, hispanischer oder asiatischer Abstammung (86.000 Schüler im Jahre 1995) einen überdurchschnittlich hohen Minderheitenanteil aufweisen. 1997 soll ihr Anteil sogar auf 60 Prozent angestiegen sein (HILL P. T. & CELIO M. B. 2000, 237 & 248). Damit heben sich katholische Einrichtungen in ihrer Zusammensetzung der Schüler von den meisten anderen Privatschulen ab, und sie scheinen die Anteile weißer und Minderheitengruppen in der New Yorker Bevölkerung am besten widerzuspiegeln. Teilweise gibt es auch private Schulen, in denen eine Minderheitengruppe aus Gründen der Schulideologie oder einer

¹⁹³ Die Auswertung der *Census*-Daten von 1990 ergibt ein vergleichbares Ergebnis:

- Personen in öffentlichen *elementary* oder *high schools*: 934.140 (79,1 % aller Schulkinder in New York City).
- Personen in privaten *elementary* oder *high schools*: 246.344 (20,9 %).

¹⁹⁴ Solch hohe Beträge wurden z. B. im Jahr 2002 vor allem bei den über 70 völlig unabhängigen, kleinen Privatschulen der Stadt fällig; durch hohe Stiftungsbeträge können aber ökonomisch schlechter gestellten Familien finanzielle Hilfen angeboten werden (vgl. ZHAO Y., *The New York Times*, January 10, 2002).

¹⁹⁵ Minderheiten findet man in den USA fast ausschließlich in innerstädtischen Privatschulen. 1993 gingen beispielsweise nur 0,7 Prozent aller in ländlichen Regionen lebenden schwarzen Schulkinder auf eine Privatschule. In den US-amerikanischen Städten betrug ihr Anteil zumindest 4,8 Prozent (NETTLES M. T. & PERNA L. W. 1997a, 344f).

Bevölkerungskonzentration (z. B. katholische Schulen in Chinatown, Manhattan) überwiegen. Wiederum stechen die katholischen Schulen hervor, die 1991 in 40 Prozent ihrer Einrichtungen einen Minderheitenanteil zwischen 80 und 100 Prozent aufwiesen. Den größten Anteil an Minderheiten stellen hierbei hispanische Schüler, gefolgt von *African Americans* (HILL P. T. & CELIO M. B. 2000, 248). In nicht-konfessionellen Schulen ragen nur vereinzelt Minderheitengruppen hervor, meist handelt es sich hierbei um asiatische Kinder. In der Regel weisen Privatschulen überdurchschnittlich hohe Werte weißer Schüler auf, so dass die Minderheitenanteile dort klein sind, während sie an den öffentlichen Schulen weit über ihre Bevölkerungsanteile hinausragen. In den gesamten USA sind Minderheiten wie *African Americans* und *Hispanics* an Privatschulen stark unterrepräsentiert. Wenn sie eine private Einrichtung besuchen, ist sie erfahrungsgemäß günstig (unter 2.500 US-Dollar Gebühren), klein (unter 300 Schüler), katholisch (bzw. konfessionell) und besteht zu über 60 Prozent aus Minderheiten, meist ihrer eigenen ethnischen (oder religiösen) Gruppe. *Asian Americans* sind hingegen mehrheitlich in teuren und nicht-konfessionellen Privatschulen zu finden (NETTLES M. T. & PERNA L. W. 1997a, 27f).

Analog dazu stammen die Lehr- und Verwaltungskräfte der Privatschulen fast ausschließlich aus der weißen Bevölkerung, so dass Privatschulen noch geringere Minderheitenanteile aufweisen als öffentliche Schulen. Eine auf die gesamten USA bezogene Erhebung ergab, dass 1993/94 92,4 Prozent aller Schuldirektoren (*principals*) Weiße waren, nur 4,3 Prozent *African Americans* und 2,1 Prozent *Hispanics*. 1,2 Prozent der Direktoren gehörten einer anderen ethnischen Kategorie an. In öffentlichen Schulen waren immerhin 10,1 Prozent der Direktoren *African Americans*, 4,1 Prozent *Hispanics* und 84,2 Prozent *Whites* (1,5 Prozent gehörten einer anderen Kategorie an) (NETTLES M. T. & PERNA L. A. 1997a, 299ff). Zwar sind in New York die Minderheitenanteile in der Schulbelegschaft etwas höher als in den gesamten USA, aber die Verhältnisse zwischen privaten und öffentlichen Einrichtungen sind vergleichbar. Freilich betonen Privatschulen, allen voran die katholischen, sich in gleicher Weise mit Minderheitenthemen wie Integration, Assimilation, bilinguaem und multikulturellem Unterricht auseinanderzusetzen wie ihre öffentlichen Mitstreiter (HILL P. T. & CELIO M. B. 2000, 254). Ob ein Fehlen repräsentativer Bevölkerungsgruppen in der Lehrerschaft, die eine Vorbildfunktion für Minderheitenkinder einnehmen könnten, bedauert wird, kann jedoch nicht nachvollzogen werden.

Den bei weitem größten Anteil privater Ausbildungsstätten nehmen in New York die katholischen Schulen ein, die 1995 in 356 Schulen 151.352 Schüler oder rund 56 Prozent aller Privatschüler unterrichteten (HILL P. T. & CELIO M. B. 2000, 237). Dies liegt nicht nur an der langen Tradition und entsprechend großen Zahl katholischer Schulen in der Stadt, sondern auch an der großen Nachfrage nach diesen Plätze. Zunehmend steigt die Zahl der Eltern, die ihre Kinder nicht aus konfessionellen Gründen auf eine katholische Schule schicken, sondern wegen der relativ günstigen Gebühren und der hohen Qualität der Schulen. Attribute wie Sicherheit, Disziplin, moralische Erziehung, eine fundierte, akademisch orientierte Allgemeinbildung und gute Zukunftsperspektiven begleiten die Schulen. Sie gelten als eine Alternative zum öffentlichen Schulsystem, die man sich noch leisten kann. 1995 gehörten mehr als 34.000 Kinder und Jugendliche katholischer Schulen (ca. 22 Prozent) nicht dem katholischen Glauben an. HILL & CELIO (2000) fassen die Meinungen der Eltern folgendermaßen zusammen: "Many parents – both Catholic and non-Catholic – regard Catholic schools as rare places where their children can be kept safe, learn the mainstream academic skills expected of middle-class students, be taught to function as responsible members of society, and leave with a good chance to attend college or get a decent job" (HILL P. T. & CELIO M. B. 2000, 237). Seit langem haben katholische Schulen ihre eigentliche Intention aus dem Beginn des 19. Jahrhunderts, Immigranten aus katholischen Ländern die Wahrung ihres Glaubens zu ermöglichen und deren Kinder gegen anti-katholische

Bestrebungen zu beschützen, verlassen und sich einer breiten Bevölkerungsschicht zugewandt, wenngleich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein heftiger Streit mit der *Public School Society* darüber stattgefunden hat, ob öffentliche Mittel für konfessionelle Schulen verwendet werden dürfen oder nicht. Die Stadt entschied auf Ablehnung, und die Auseinandersetzung ging als "the Great New York School War" in die Geschichte ein. Sie hatte zur Folge, dass konfessionelle (und alle anderen privaten Schulen) in den USA ein vollkommen unabhängiges und selbstständiges Schulsystem aufbauten. Ihre Distanz zum Staat wuchs an: "What had once been the quintessential American institutions – the private school, the church, and the family – were now becoming institutional outsiders in American society." Ihre Kosten stiegen, und die Zahl der Privatschulen in New York ging in der Zeit des *common school movement* von 430 im Jahre 1829 auf 138 im Jahre 1850 zurück (RANDALL V. E. 1994, 33ff). Erst die zunehmende Verschlechterung des öffentlichen Schulwesens in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ließ die Zahl der Schulen und Schüler wieder in die Höhe treiben. Die Diskussion um *school vouchers* gegen Ende des 20. Jahrhunderts ließ zudem ihren Beitrag zum öffentlichen Schulwesen und die Verwendung öffentlicher Gelder neu überdenken.

4.11.3.2 Privatschulen im Vergleich zu öffentlichen Schulen

Der Besuch einer (katholischen) Privatschule unterscheidet sich nach HILL & CELIO (2000) in drei Punkten von dem einer öffentlichen Einrichtung: die Schüler erhalten ein anderes Unterrichtsprogramm, sie kommen aus Familien, die sich vermutlich mehr um die Ausbildung ihres Kindes kümmern und sie haben bewusst eine ganz bestimmte Schule gewählt.¹⁹⁶ Bereits diese Faktoren sind mit ausschlaggebend dafür, dass die Schülerleistungen in privaten Schulen in der Regel über denen in öffentlichen Einrichtungen liegen und insbesondere Minderheitenkinder von dem Besuch einer privaten Lehranstalt profitieren. Sowohl an *elementary schools* als auch an High Schools zeigen Schüler aus armen Familien und ethnischen Minderheiten bessere Leistungen, wenn sie eine Privatschule besuchen (HILL P. T. & CELIO M. B. 2000). Die Abschlussrate der Schüler, die mittels eines Gutscheins eine private Schule in New York City besuchten, war 1990 um 50 Prozent höher als an öffentlichen Schulen, und ihre Testergebnisse reichten fast an die regulär zahlender Privatschüler heran. Insgesamt lagen die Testergebnisse in katholischen Schulen 1991 um 21 bis 29 Prozent über denen öffentlicher Einrichtungen. Die *Dropout*-Quote von 0,1 Prozent (Schuljahr 1990/91) kann kaum mit der einer öffentlichen Schule verglichen werden. Selbst wenn die Schulen einen ähnlichen demographischen Aufbau besitzen, liegen sie nur bei rund 7 Prozent. Die Übergangsquoten auf ein College liegen mit rund 75 Prozent ebenfalls weit über denen vergleichbarer öffentlicher Einrichtungen (ca. 58 Prozent). In beiden Systemen, öffentlichen wie katholischen bzw. privaten Schulen, sind diese Werte zwar niedriger, wenn die Schülerschaft zu 81 bis 100 Prozent aus Minderheiten besteht, die Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Einrichtungen bleiben jedoch bestehen – in katholischen Schulen mit starken Minderheitenanteilen liegen die Übergangsquoten auf eine Hochschule bei 67 Prozent, in öffentlichen Schulen dagegen bei 53 Prozent (HILL P. T. & CELIO M. B. 2000,

¹⁹⁶ The Berkeley Carroll School wirbt beispielsweise mit folgenden Sätzen: "Schoolwide, Berkeley Carroll students are drawn largely from Park Slope, surrounding communities in Brooklyn, Staten Island, and Lower Manhattan. Berkeley Carroll School parents are lawyers, bankers, doctors, public school teachers, artists, and writers. Over 80 % of both parents work as professionals and yet they are active partners in the education of their children. The School has an active Parent Association, and grade representatives hold regular monthly meetings with divisional directors to enhance the academic and social life of the student body."

246 & 248). Zudem geben Schüler in Privatschulen zu 50 bis 100 Prozent häufiger an, einen hohen akademischen Abschluss anzustreben, als Schüler einer öffentlichen Einrichtung (COLEMAN J. S. et al. 1982, 132).

Eine Vielzahl früherer Studien belegt ebenfalls gravierende Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Einrichtungen. Stets bleiben die Differenzen auch dann bestehen, wenn man nach der familiären oder ethnischen Herkunft unterscheidet: "When family background [and other] factors that predict achievement are controlled, students in both Catholic and other private schools are shown to achieve at a higher level than students in public schools" (COLEMAN J. S. et al. 1982, 180). Katholische Schulen weisen darüber hinaus eine größere Homogenität hinsichtlich der Leistungen ihrer Schüler auf als öffentliche Schulen, d. h. Kinder aus verschiedenen sozialen Schichten in katholischen Schulen schneiden bei Tests etwa gleich gut ab, während sich an öffentlichen Schulen die sozioökonomische Herkunft eines Kindes in der Regel stark bemerkbar macht (Kinder aus höheren sozialen Schichten schneiden deutlich besser ab). Andererseits gibt es auch private Einrichtungen, an denen die Leistungen zwischen Schülern verschiedener sozialer Schichten weiter auseinander klaffen als an öffentlichen Schulen, so dass nicht generell davon gesprochen werden kann, private Einrichtungen bewirkten eine größere Homogenität hinsichtlich der Leistungen ihrer Schulkinder. So muss auch zwischen katholischen und anderen Privateinrichtungen unterschieden werden (COLEMAN J. S. et al. 1982, 180).

Woher stammt der große Erfolg privater Schulen? Eine Erklärung ist das Ausbildungsniveau der Lehrer, doch diese Begründung trifft nur zum Teil zu, denn ein Großteil der Lehrer an katholischen Schulen (und auch anderen privaten Lehranstalten) hat entweder selbst bereits an einer öffentlichen Schule unterrichtet oder zeigt ein vergleichbares Qualifikationsniveau auf. Ein Unterschied besteht lediglich darin, dass mehr Lehrer katholischer Schulen eine private Hochschule besuchten als Lehrer im öffentlichen Dienst (HILL P. T. & CELIO M. B. 2000, 249). Entscheidendere Faktoren sind dagegen die Größe der Privatschulen, die sowohl in ihrer Gesamt- als auch in ihren Klassengrößen in der Regel viel kleiner sind als öffentliche Schulen,¹⁹⁷ die größere Unabhängigkeit der Schulen sowie der Vorteil einer doppelseitigen freien Wahl der Schule, die zu einer engen Selektion der Schülerschaft führt (HILL P. T. & CELIO M. B. 2000, 257; LEANA F. 1997, 1). Sowohl die Kinder bzw. deren Eltern als auch die Lehrer haben ihre Schule freiwillig ausgewählt und zeigen damit einen höheren Grad an Identifikation mit der Schule. Nicht selten bringen sie ein großes Maß an Motivation mit. Von Kindern wird berichtet, dass sie auch nach dem Unterricht mit Fragen zu ihren Lehrern kommen, Lehrer wiederum finden Freude daran, mit hochmotivierten Schülern zu arbeiten. Trotz eines im Vergleich zu öffentlichen Schulen etwas geringeren Gehalts bevorzugen sie das Lehren an einer Privatschule. Während die Gehaltsstufen an den öffentlichen Einrichtungen im Jahre 2001 je nach Dienstalter und Qualifikation der Lehrkraft zwischen 31.910 und 70.000 US-Dollar lagen, erhielten Pädagogen an einer Schule der römisch-katholischen Erzdiözese New York nur ein Salär von 29.893 bis 41.745 US-Dollar pro Jahr (ZHAO Y., *The New York Times*, December 1, 2001).¹⁹⁸ In einem konkreten Fall erhielt eine erfahrene Lehrkraft im höheren Dienstalter an einer öffentlichen Schule Ende der 1990er Jahre rund 62.000 US-Dollar Jahresgehalt (eine der höchsten Lohnstufen); nach einem Wechsel zu einer renommierten Privatschule hingegen rund 59.000 US-Dollar. Ferner sind die Verträge flexibler gestaltet, d. h. sie orientieren sich nach Qualifikationsmerkmalen und

¹⁹⁷ In einem Durchschnittswert geht man von ca. 10 bis 12 Schülern pro Lehrkraft an Privatschulen und 17 bis über 30 Schülern pro Lehrkraft an öffentlichen Schulen aus (LEANA F. 1997, 1).

¹⁹⁸ Nach einer US-weiten Studie aus den 1980er Jahren verdienen Lehrer öffentlicher Schulen im Durchschnitt sogar 50 Prozent mehr als Lehrkräfte privater Einrichtungen (BALLOU D. & PODGURSKY M. 1997, 130f).

beinhalten zum Teil leistungsorientierte Zulagen, vereinfachen aber auch die Möglichkeit einer Entlassung und entziehen sich dem Einfluss von Gewerkschaften. Die Anreize, an einer privaten Einrichtung zu lehren, liegen also nicht im finanziellen Bereich (vgl. BALLOU D. & PODGURSKY M. 1997, 147f). Stattdessen steht den Lehrern oft ein eigenes Büro mit Telefonanschluss zur Verfügung,¹⁹⁹ sie erhalten mehr Unterstützung und mehr Freiraum bei der Gestaltung ihres Unterrichts und sie wissen aufgrund der Auswahl der Schulkinder besser einzuschätzen, was sie im Unterricht erwarten wird. All das wirkt sich positiv auf ihre Motivation aus. Neben einer hohen Qualifikation ist also eine hohe Motivation der Lehrkräfte ausschlaggebender Faktor für den Erfolg und das hohe Ansehen der Privatschulen.²⁰⁰ Schließlich ist nicht zu vergessen, dass Schüler, die sich nicht an die Disziplinordnung einer Schule halten, für immer von dieser suspendiert werden können. Für Privatschulen ist es also um ein Vielfaches einfacher, "Störenfriede" zu entfernen und eine bestimmte "Atmosphäre" in der Schule aufrecht zu erhalten als für öffentliche Schulen (LEANA F. 1997, 2).

Ein Großteil des Erfolgs von Privatschulen wird auf eben diese besondere Atmosphäre, die in katholischen und vielen anderen Privatschulen herrscht und erzeugt wird, zurückgeführt. Man verfolgt eine "Vision", eine Tradition und Geschichte der Schule und pflegt bestimmte Werte, moralische Ansichten oder Glaubensrichtungen, die mit der Aneignung von Wissen in Verbindung gebracht werden und das Bestreben nach guten Schulnoten und mehr Bildung erhöhen (HILL P. T. & CELIO M. B. 2000, 250). Ferner gibt es Ehreuschüler, Fotogalerien von Schülern und Lehrern sowie Trophäen von Sportereignissen oder anderen Wettkämpfen, durch die eine Schultradition etabliert und ein Reiz, diesen Ruhm zu teilen, geschaffen wird (MORGAN W. R. 1984, 149)²⁰¹. Ganz bewusst werben viele Privatschulen mit einem Netzwerk, das sowohl privat als auch beruflich von großem Nutzen ist, und mit der Gewissheit, dass man stolz sein kann, wenn man eine bestimmte Schule besucht hat (LEANA F. 1997, 2). Solche psychologischen Faktoren sind nicht zu unterschätzen und können auch an einigen öffentlichen Schulen in New York beobachtet werden, vor allem an den Elite-High-Schools (Stuyvesant, Bronx Science, u. a.). In manchen (innovativen) öffentlichen High Schools werden beispielsweise Karten aufgestellt, die zeigen, auf welche Colleges und Universitäten die Schulabsolventen gehen. Einige Schulkinder werden davon inspiriert und bemühen sich, ebenfalls auf eine renommierte Hochschule zu kommen.

Disziplin ist ebenfalls ein häufig genanntes Stichwort, das starke Beachtung findet und sowohl von den Eltern als auch den Schulen hervorgehoben wird. Wenngleich viele Eltern nach wie vor die Glaubensrichtung oder ideologische Ausrichtung einer Schule als wichtigen Grund für die Wahl einer bestimmten Privatschule angeben, spielt immer seltener die Konfession, wie im Falle der katholischen Schulen, oder die Anthroposophie einer Schule eine Rolle, als die Gewissheit, das Kind auf einer sicheren Schule mit hohen akademischen Ansprüchen zu wissen. Ein eindrucksvolles Beispiel bietet eine katholische Schule in Chinatown, Manhattan, die ausschließlich Asiaten (Chinesen) unterrichtet und Chinesisch zur Hauptunterrichtssprache hat (Abb. 42).

¹⁹⁹ Ein eigenes Büro hat unter anderem den Vorteil, dass sich Lehrkräfte zurückziehen und für kurze Momente ausruhen können. Dies wirkt sich positiv auf ihre Psyche aus und steigert ihre Motivation und Ausdauer (vgl. ZERNIKE K., *The New York Times*, August 05, 2001) – ein Vorteil, den fast ausschließlich Privatschulen bieten.

²⁰⁰ Allerdings sollte erwähnt werden, dass auch Lehrer an Privatschulen, insbesondere diejenigen, die an katholischen Schulen unterrichten und mit die geringsten Lehrgehälter in der Stadt beziehen, höhere Löhne fordern und zum Teil dafür in Streik treten (vgl. z. B. ZHAO Y., *The New York Times*, December 1, 2001).

²⁰¹ Andererseits kann diese Betonung einer Schultradition auch einen enormen Druck auf Schüler ausüben, sie überfordern und ihre Kreativität eindämmen (MORGAN W. R. 1984).



Abb. 42: Katholische Privatschule in Chinatown, Manhattan (eigenes Foto, 2000)

Die Tatsache, dass Privatschulen weniger Auswahl an Kursen, Ausbildungswegen und Curricula besitzen, scheint indes keinen negativen Einfluss auf die Leistungen der Schüler zu haben. Im Gegenteil, fast alle Privatschulen begnügen sich mit einem einfachen, akademisch ausgerichteten Curriculum, das alle Schüler gleichermaßen durchlaufen müssen. Die konsequente Vorbereitung auf das College steht bei den meisten Privatschulen an vorderster Stelle (LEANA F. 1997, 1), und sie weisen damit erfolgreiche Ergebnisse auf (vgl. COLEMAN J. S. et al. 1982, 183). Folglich gibt es an diesen Schulen auch kein *tracking*, d. h. keine Einteilung in verschiedene Lernniveau- oder Berufszielgruppen. Wer mit dem Lernstoff nicht Schritt halten kann oder mit einem geringen Wissensniveau die Schule betritt, wird gefordert, das eigene Defizit nachts, in den Ferien und an den Wochenenden nachzuholen, kann aber mitunter auch zusätzlichen Unterricht in Anspruch nehmen (HILL P. T. 1995, 126). Einzelne Privatschulen haben zwar eine naturwissenschaftliche oder wirtschaftliche Ausrichtung, auch sie besitzen jedoch einen Lehrplan, der eine weiterführende Ausbildung an einer Hochschule anvisiert. Lediglich das Angebot an technisch und künstlerisch orientierten Fächern wird an vielen Schulen als nicht ausreichend bezeichnet, und an katholischen Schulen wird ein Defizit an Computern, die aufgrund der hohen Kosten bisher nur in kleinen Stückzahlen angeschafft wurden, bemängelt. Eltern, die eine technische oder künstlerische Ausbildung ihrer Kinder anstreben, steht daher nur ein kleiner Pool von privaten Schulen zur Verfügung, so dass sie häufig auf eine öffentliche Schule zurückgreifen müssen (HILL P. T. & CELIO M. B. 2000, 251f). Wichtig ist nach Meinung vieler Autoren ferner, dass Privatschulen in weitaus größerem Maße Rechenschaft gegenüber den Eltern ablegen müssen als es an öffentlichen Einrichtungen der Fall ist. Daher seien Privatschulen stärker darum bemüht, alle Schüler auf ein bestimmtes Lernniveau zu bringen. Man arbeite stark ergebnisorientiert, während an öffentlichen Schulen mitunter die Erfüllung des Lehrplans zur Rechenschaftslegung genüge (HILL P. T. 1995, 125).

Kleine Klassen und Schulen, mehr Gemeinschafts- und Selbstwertgefühl, Teamgeist, motivierte Lehrkräfte, Disziplin und Ordnung regen demnach die Schüler an Privatschulen zum Lernen an und steigern ihre Leistungen (vgl. COLEMAN J. S. et al. 1982 und HILL P. T.

& CELIO M. B. 2000).²⁰² Eine Umgebung, eine Atmosphäre, ein Raum, in dem sich Jugendliche auf bestimmte Art und Weise entfalten können oder sollen, eine Flexibilität und institutionelle Autonomie der Schulen sowie eine hohe Motivierung der Lehrkräfte stellen – neben zahlreichen untergeordneten Gründen – die Voraussetzungen für den Erfolg vieler Privatschulen dar (vgl. HILL P. T. 1995, 124ff). Sie direkt mit öffentlichen Schulen zu vergleichen, birgt allerdings Gefahren, denn abgesehen von wenigen öffentlich-rechtlichen Elite-High-Schools können sich Privatschulen ihre Schulkinder selbst auswählen, was zu einer größeren Homogenität der Schüler und zu einer Verbesserung der Lehr- und Lernatmosphäre führt (BALLOU D. & PODGURSKY M. 1997, 148).

4.11.3.3 Finanzierungprobleme

Wer annimmt, nur öffentliche Schulen müssten sich Sorgen um ihre Finanzierung machen, irrt. Zwar begleichen Privatschulen nach wie vor den Großteil ihrer Kosten über die Schulgebühren, da aber ein Teil der Schüler gebührenfrei aufgenommen wird – Kinder aus ärmeren Elternhäusern mit guten Leistungen – und eine gute Ausstattung der Schulen zusätzliche Gelder benötigt, müssen sie einen Teil ihrer Ausgaben durch private Sponsoren decken. Sie sind der freien Wirtschaft und dem Wettbewerb um Geldgeber mehr oder weniger direkt ausgesetzt. Die meisten Privatschulen verfügen deshalb über ein Gremium von Treuhändern (*board of trustees*), das sich um Sponsoren und Finanzfragen kümmert. Die Qualität dieses Gremiums und die Frage, wie viele Schüler finanzielle Unterstützung durch den Schuletat erhalten, ist ausschlaggebend für den Erfolg und die langfristige Finanzierung einer Privatschule. Zunehmend sehen sich die Schulen gezwungen, die Zahl der finanziell schwachen Schüler zu reduzieren und regelmäßige Fundraisingkampagnen und -veranstaltungen durchzuführen, um Sponsoren zu gewinnen. So findet eine Professionalisierung des Gremiums statt und die Finanzierung der Schulen wird zunehmend in die Hände von Personen mit wirtschaftlichem Hintergrund gelegt.

Darunter leidet nicht selten das Bemühen mancher Schulen, offen und anti-elitär zu sein. Reichen die Spenden und Zahlungen der Eltern nicht aus, um alle Bereiche der Schulfinanzierung ausreichend abzudecken, wird die Aufnahme finanzschwacher Schüler zurückgefahren. Im Durchschnitt geben Privatschulen 8,6 Prozent ihres Budgets für Stipendien und Teilstipendien aus. An manchen Schulen beträgt dieser Anteil knapp 20 Prozent, so dass dort über ein Drittel der Schüler finanzielle Unterstützung erhalten kann und die Schülerschaft eine sozioökonomische und ethnische Durchmischung erfährt. Aber auch Schulen mit jährlichen Gebühren in Höhe von 15.000 Dollar und mehr (z. B. Brooklyn Friends' Middle School) können diesen Standard ohne einen starken Spendenanteil nicht mehr halten. Viele Schulen erfahren dadurch eine Abnahme der Minderheitengruppen, vor allem aber eine Veränderung in der sozioökonomischen Zusammensetzung ihrer Schüler (BAHRAMPOUR T., *The New York Times*, April 19, 2000).

Auch die katholischen Schulen sehen sich mit Engpässen in ihren Finanzen konfrontiert und sind zunehmend auf Spenden angewiesen. Ihre im Vergleich zu anderen Privatschulen sehr

²⁰² Allerdings gibt es an Privatschulen auch negative Aspekte, die nicht ganz unerwähnt bleiben sollten. Des öfteren wird geschildert, wie Eltern Lehrer unter Druck setzen und Kinder diese Macht auszunutzen versuchen. So wird beispielsweise damit argumentiert, wieviel Geld eine Familie der Schule gespendet hat, wenn ihr Kind versetzungsgefährdet ist. Fühlen sich Kinder falsch behandelt, drohen sie manchmal damit, ihre Eltern einzuschalten, die beispielsweise Rechtsanwälte oder einflussreiche Geschäftsleute sind. Trotz eines Schutzes der Lehrer durch die Schulleitung können Eltern die Versetzung ihres Kindes bis zu einem gewissen Grad "erkaufen". Sie verstehen sich als Kunden, die gewisse Forderungen stellen dürfen (vgl. BALLOU D. & PODGURSKY M. 1997, 148).

gering ausfallenden Schulgebühren konnten sie nur mit Unterstützung zahlreicher, für wenig Geld arbeitende Brüder, Schwestern und Priester halten, deren Anteil jedoch im Sinken begriffen ist. 1967 arbeiteten noch 5.335 Schwestern und 1.035 Brüder und Priester in den katholischen Schulen New Yorks. 1977 ging ihre Gesamtzahl bereits auf 3.059 zurück, während die Anzahl der angestellten Lehrer im gleichen Zeitraum von 4.092 auf 5.767 anstieg. Dadurch stiegen die Kosten, und die Schulgebühren mussten angehoben werden, was zwischenzeitlich zu einer Abnahme der Schülerzahlen und sogar zur Schließung einiger Schulen führte.²⁰³ Im Jahre 1997 waren nur noch 103 Priester, 144 Glaubensbrüder und 895 Schwestern in den katholischen Schulen New Yorks tätig, denen 6.640 Lehrer mit Angestelltenstatus gegenüberstanden. Wenngleich sich das sehr schmale Management des katholischen Schulsystems, das in New York mit nur etwa 20 Personen auskommt, auf die Kosten positiv auswirkt, decken die von den Eltern zu zahlenden Schulgebühren nur knapp zwei Drittel der Ausgaben. Ein Platz in einer katholischen Grundschule (*elementary school*) kostete beispielsweise im Schuljahr 1998/99 durchschnittlich 1.900 US-Dollar, die Durchschnittskosten beliefen sich jedoch auf rund 2.900 US-Dollar. Die Differenz wird durch Subventionen der katholischen Kirche sowie durch Spenden von Diözese, Unternehmern, Privatleuten und größeren Stiftungen ausgeglichen (HILL P. T. & CELIO M. B. 2000, 240ff).

Ferner müssen bei der Argumentation, dass katholische Schulen weitaus weniger Verwaltungskosten benötigen als öffentliche, die niedrigeren Lehrgelälter und die durch ein einfaches akademisch ausgerichtetes Curriculum fehlenden Sonderklassen berücksichtigt werden (ASCHER C. et al. 1996, 10).

4.11.3.4 Die Zukunft der Privatschulen in New York City

Die Zahl und Größe der Privatschulen wird in Zukunft von drei Faktoren abhängig sein: erstens von der Zahl der Eltern, die sich eine Privatschule leisten können oder wollen, zweitens von der Qualität der öffentlichen Schulen und drittens von der finanziellen Situation der Privatschulen selbst, inklusive ihrer Engpässe beim Angebot von Lehrkräften. Punkt eins könnte durch die Einführung eines Gutscheinmodells in großem Maßstab "künstlich" verändert werden und einen Ansturm auf Privatschulen auslösen. Jedoch lassen die Umstände, dass sich Privatschulen ihre Schüler selbst aussuchen und damit auch ablehnen dürfen, Privatschulen ihre Kapazitäten nicht in kürzester Zeit stark anheben können und bei konfessionellen Schulen zudem die Trennung von Kirche und Staat ein politischer Brennpunkt bleiben wird, einen plötzlichen Boom unwahrscheinlich werden. Der Anteil an Privatschulen und -schülern in New York City dürfte sich daher binnen der nächsten Jahre kaum verändern – zumal einige öffentliche Schulen ihre Attraktivität auch wieder stark steigern konnten, wie etwa Beispiele aus der Upper East Side in Manhattan zeigen (vgl. Kap. 4.8.3).

Allgemein zeigt die Betrachtung der privaten Einrichtungen in New York, dass Privatschulen eine relativ hohe Segregation entlang ethnischer (und religiöser) Kategorien aufweisen, die in erster Linie Folge ökonomischer Disparitäten ist – aufgrund der privat zu leistenden Finanzierung ist die Trennung nach sozioökonomischen Kriterien allgemein sehr hoch (vgl. auch COLEMAN J. S. et al. 1982, 182f). Wie sich die Situation der Privatschulen mit neuen Finanzierungsmethoden, wie z. B. einem Gutscheinmodell, entwickeln könnte, ist schwierig voraussagbar. Sehr wahrscheinlich ist jedoch, dass es nach wie vor private Schulen geben wird, die sich auch mit Schulgutscheinen oder anderen öffentlich finanzierten Mitteln nicht

²⁰³ Auch im Jahre 2001 standen in der *Roman Catholic Archdiocese of New York* wieder Schließungsüberlegungen an (HERSZENHORN D. M., *The New York Times*, March 30, 2001).

besuchen lassen, denn privaten Einrichtungen bleibt das Recht, Schüler nach eigenen Kriterien aufzunehmen und abzulehnen. Möchte man das Schulsystem stärker privatisieren, muss demnach bedacht werden, dass private Einrichtungen zwar bessere Schülerleistungen aufweisen, die Schulen aber sowohl bewusst als auch unbeabsichtigt starke Trennungslinien der Schüler nach religiösen, ethnischen und sozioökonomischen Kategorien aufweisen (können). Für eine umfassende Anhebung der Schülerleistungen durch Einbindung privater Schulen (über *school vouchers*) reichen die Kapazitäten nicht aus. Segregationserscheinungen in der Stadtbevölkerung einzudämmen, scheint mit privaten Strukturen ebenfalls nicht zu funktionieren – sie müssen sie aber auch nicht unbedingt verstärken.

4.12 Stärkung von Schulen durch lokale Vernetzungen

4.12.1 Vernetzung von Bevölkerung und Schulen

Eine Form der Integration der Bevölkerung in das Schulwesen ist die Übertragung des Rechts einer freien Auswahlmöglichkeit zwischen verschiedenen Schulen auf die Eltern und Schüler (vgl. Kap. 4.9). Sie fördert das Interesse und die Teilnahme von Eltern am lokalen Schulgeschehen und bringt, wie im Bereich der Privatschulen, eine Philosophie des Marktes in das Schulwesen, in dem Informationen eingeholt werden müssen und zwischen verschiedenen Angeboten ausgewählt werden kann. Zugleich müssen sich die Schulen um ihr Profil und ihr Image bemühen, um am Markt bestehen zu können. Eine Wahlmöglichkeit und eine Erhöhung der lokalen Autonomie dient darüber hinaus der Schaffung von Partnerschaften zwischen Gemeinden und Schulen. Insbesondere wird erhofft, dass sich Kooperationen zwischen der lokalen Bevölkerung bzw. den Eltern, Erziehungswissenschaftlern, Unternehmen, Universitäten und Stiftungen bilden (MURPHY J. 1992, 12).

Nicht nur in *charter schools* und *neighborhood schools* möchte man die Beteiligung der lokalen Bevölkerung und deren Integration in das Schulwesen erhöhen. Auch im allgemeinen öffentlichen Schulwesen wird immer wieder deutlich, wie wichtig eine Vernetzung zwischen den Schulen, den Eltern und den Gemeinden ist, die in den USA allgemein stärker ausgeprägt ist als in Deutschland (GOULD W. T. S. 2000, 104). Innerhalb der USA weisen private Schulen eine stärkere Vernetzung mit den Eltern und Gemeinden auf als öffentliche Einrichtungen (LICHTER D. T. 1996, 268). Positive Effekte werden von vielen Seiten bestätigt; "Community service experiences are believed to shape the lives of participants and enable students to contribute to their home environment" (NETTLES M. T. & PERNA L. W. 1997a, 193). Schüler zeigen bessere Leistungen, mehr Engagement und höhere Motivation, wenn ihre Eltern am Schulgeschehen involviert werden, was auf unterschiedliche Arten stattfinden kann (EPSTEIN J. L. 1996, 240). Ferner kann ein Ausbau der Bürgernähe und der Kooperationen zwischen öffentlichen und privaten Einrichtungen das Zusammenleben in den Stadtvierteln und damit die Zukunft der Stadt sichern (vgl. CRAHAN M. E. & VOURVOULIAS-BUSH A. 1997, 19). Wenn Menschen sich für ihre Gemeinde (*community*) einsetzen, zeigen sie damit ihre persönliche und soziale Identität. Zugleich ist der Identitätsbedarf mit dem Lokalen im Zeitalter der Globalisierung stark angewachsen (TOWNSEND N. W. & HANSEN K. V. 2001). Die Zusammenarbeit zwischen Eltern, Lehrern, Schulen und Gemeinden müsse daher (im Zuge einer Dezentralisierung) zu einem der wichtigsten Reformprogramme im US-amerikanischen Schulwesen ernannt werden (DODD A. W. & KONZAL J. L. 1999). Die Bedeutung einer stärkeren Vernetzung zwischen Schulen, Eltern und Gemeinden lässt sich auch daran ermessen, dass die maßgeblichen

Faktoren für das Bildungsverhalten eines Kindes sowohl innerhalb des Schulwesens als auch außerhalb davon, nämlich vor allem in den Familien und Haushalten, zu suchen sind. Während in den 1960er und 1970er Jahren noch darüber debattiert wurde, ob die Schulen oder die Familien für das Bildungsverhalten der Kinder verantwortlich sind, herrscht seit rund zwei Jahrzehnten – mehr oder weniger – Einigkeit darüber, dass die Ursachen nicht in einem Sektor allein zu finden sind. Folglich verstärkt sich auch der Drang und die Notwendigkeit, an beiden Faktoren gleichzeitig zu wirken (vgl. EPSTEIN J. L. 1996, 210). Einen zusätzlichen Grund für ein verstärktes Interesse der amerikanischen Öffentlichkeit an den öffentlichen Schulen schildert MERRET (1999): "Americans are embroiled in a culture war for control over politics, education, and the American family. Public schools have become a front line in this ideological battle for at least two reasons. First, public schools are one of the most important institutions of socialization and social reproduction in the United States. The ideals instilled students during their time in public schools will affect the future value system of the United States. Second, the bulk of local property taxes are collected to operate local school systems. Therefore, local taxpayers believe that they have a stake in the local educational process" (MERRET C. D. 1999, 598).

Die Anfänge der Dezentralisierung und Demokratisierung des Schulsystems sieht CLINCHY in philosophischen Bestrebungen des 17. bis 19. Jahrhunderts und nennt Friedrich Fröbel, Johann Herbert, Johann Pestalozzi, Robert Owen, Alfred Russell Wallace und Maria Montessori als Pioniere individueller und alternativer Schulkonzepte (CLINCHY E. 1999, ix). Die Beteiligung der lokalen Bevölkerung begrenzte sich in den Anfängen des New Yorker Schulwesens auf einflussreiche Personen und Organisationen, kann aber insgesamt als intensiver eingestuft werden als in der Zeit zwischen 1920 und 1960, in der die Entscheidungsebenen von lokalen Schulgremien zu zentralen Behörden und Bürokratien verlagert wurden. Danach erfuhr die New Yorker Bevölkerung allmählich wieder einen leichten Zugewinn an Einflussmöglichkeiten, wenngleich das öffentliche Schulwesen mit dem *Board of Education of the City of New York* in seinen Grundzügen zentralistisch organisiert blieb. Erst in den Reformbewegungen der letzten Jahre wurde die Beteiligung der lokalen Bevölkerung vor allem durch die Arbeit von Nicht-Regierungs-Organisationen (NGOs) und nachbarschaftlichen Zusammenschlüssen weiter vorangetrieben (GITTELL M. J. 1998a, 177f).

Ausführliche Informationen darüber, wie wichtig die Beziehungen zwischen Eltern, Schulen und Gemeinden sind und wie diese gefördert werden können, gibt das Werk von BOOTH & DUNN (1996). Die zentrale Schlussfolgerung aus dieser Publikation ist, dass die Kommunikation zwischen den Schulbehörden, Lehrern, Eltern, lokalen Politikern und Gruppierungen in den Gemeinden verstärkt werden muss. Zugleich sollten Schulstrukturen flexibilisiert werden und auf verschiedene Kulturgruppen ausgerichtet sein, um den einzelnen Interessengruppen gleichberechtigte bzw. gerecht verteilte Beteiligungsmöglichkeiten zu bieten. Diese Erkenntnisse sind seit den 1960er Jahren in zahlreichen Studien empirisch nachgewiesen worden²⁰⁴ und münden seit langem in der allgemeinen Forderung, die Bereitschaft der Eltern, sich im Schulgeschehen zu beteiligen, auszubauen und zu unterstützen. In welcher Form dies geschehen kann, schildern beispielsweise DODD & KONZAL (1999). Angefangen von gemeinsamen Workshops, Entscheidungsgremien und Forschungsvorhaben bis hin zu gemeinsamen Abendveranstaltungen gebe es viele Möglichkeiten, das Bündnis zwischen Eltern und Schule zu stärken (vgl. DODD A. W. & KONZAL J. L. 1999, 175ff). 1999 wurden alle öffentlichen Schulen New Yorks aufgefordert,

²⁰⁴ Jüngst wiederholte auch die Auswertung der PISA-Studie, dass der Erfolg im Schulunterricht stark von der Mitwirkung der Eltern und Schüler abhängt (SCHUBERT B. 2001b, 37).

"Führungsteams", bestehend aus Eltern, Lehrern und Schuldirektoren, zu bilden, um die Beteiligung seitens der Eltern zu erhöhen. Das Resultat fiel jedoch nur mäßig aus. Obwohl rund 80 Prozent der Schulen solche beratenden Teams bildeten, macht der Elternanteil in den meisten Gruppen keine 50 Prozent aus. Besonders schwierig erweist sich die Beteiligung von Eltern in Nachbarschaften mit niedrigen Einkommen und hohen Minderheitenanteilen. Ferner kommt es während der Treffen oftmals zu Machtkämpfen zwischen Lehrern und Eltern, und Direktoren verkünden einen höheren Koordinations- und damit Zeitaufwand in ihren Entscheidungsfindungsprozessen (HOLLOWAY L., *The New York Times*, May 22, 2001). Schlicht eine Elternbeteiligung in die bestehenden Strukturen einzufügen, scheint von wenig Erfolg gekrönt zu sein. Nicht allen Bevölkerungsgruppen fällt eine Anbindung an die Schule leicht und nicht immer tragen Eltern gremien zur Effektivität der Schule bei.

An vielen Schulen kann beobachtet werden, dass sich Minderheitengruppen weitaus seltener aktiv am Schulgeschehen beteiligen als dominante; "Am Schulgeschehen teilnehmen" bedeutet beispielsweise, zu Elternabenden und Festveranstaltungen der Schule zu erscheinen oder für eine Position in einem Schulkomitee oder einem Elternbeirat zu kandidieren. Dies betrifft sowohl soziale als auch ethnische Minderheiten sowie ökonomisch benachteiligte Eltern (LICHTER D. T. 1996, 268). 1993 waren in den USA rund 50 Prozent der Eltern schwarzer und hispanischer Kinder "aktiv", in der weißen Bevölkerung lag die Quote bei knapp 68 Prozent, in anderen ethnischen Gruppen beteiligten sich rund 57 Prozent der Eltern am Schulgeschehen. Des weiteren konnte ein Zusammenhang mit dem Einkommen der Eltern nachgewiesen werden. Nur 40 Prozent der Eltern mit einem Jahreseinkommen von unter 15.000 US-Dollar hatten sich in das Schulgeschehen eingebunden. In der Kategorie mit einem Einkommen von über 50.000 US-Dollar waren es hingegen über 70 Prozent der Eltern (NETTLES M. T. & PERNA L. W. 1997, 346ff). Dies spiegelt auch das außerschulische Engagement der Schulkinder wider, das unter weißen und sozioökonomisch besser gestellten Jugendlichen weitaus stärker ausgeprägt ist als unter Minderheitenkindern²⁰⁵ (NETTLES M. T. & PERNA L. W. 1997a, 196). Analog dazu wird festgehalten, dass schwarze Schuljungen am seltensten mit ihren Eltern über die Schule reden, weiße Mädchen hingegen am häufigsten (NETTLES M. T. & PERNA L. W. 1997a, 340).

Der Hauptgrund für die unterschiedliche Beteiligung der Eltern in den Schulen ist in den spezifischen Machtstrukturen New Yorks zu suchen. Ungleiche öffentliche und private Investitionen, von Stadtviertel zu Stadtviertel stark schwankend, deren Wachstum bestimmend und von den Finanzgrößen der Wall Street abhängig, stellen die politische Demokratie innerhalb der Stadt in Frage. Die Stadt wird fragmentiert und orientiert sich an den Wünschen ihrer größten Steuerzahler. Arme und Minderheitengruppen verlieren an Einflussmöglichkeiten und sehen ihre formal gewählten politischen Vertreter häufig außer Stande, unabhängige Entscheidungen zu treffen. Im Zuge der Globalisierungsprozesse hat sich diese (politische) Abhängigkeit von der Finanzwelt und die soziale Fragmentierung in der Stadt noch weiter verschärft. Die Kluft zwischen reichen und armen Stadtvierteln und Bevölkerungsschichten wächst und lässt bei weitem nicht alle New Yorker von der globalen Ausweitung der Finanztätigkeiten ihrer Stadt profitieren (POUZOLET C. 2000, 323). Am meisten profitieren die Stadtbezirke von Reformmaßnahmen, in denen engagierte Eltern und Bürger nach Veränderungen und Geldmitteln rufen können. Das sind in den seltensten Fällen Stadtregionen mit hohen Minderheitenanteilen (RATTERAY J. D. 1992, 20). Neben der fehlenden gesellschaftlichen Stellung sind Minderheiten in ihrem nachbarschaftlichen Einsatz

²⁰⁵ In katholischen Schulen zeigen Jugendliche verschiedener Ethnien hingegen ähnlich große Einsatzbereitschaft (NETTLES M. T. & PERNA L. W. 1997a, 194).

unterrepräsentiert und verunsichert, weil sie unter Sprachschwierigkeiten leiden und mögliche Folgen durch Behörden fürchten (z. B. wegen ihrer Aufenthaltsgenehmigung).

Neben Versuchen, die Kooperation zwischen Bevölkerung und Schulen von Seiten der Schulleitung aufzubauen, engagieren sich auch viele Nicht-Regierungs-Organisationen an solchen Vorhaben. Als Beispiele können Advocates For Children (AFC), die Carnegie Corporation und viele weitere genannt werden. Darüber hinaus existieren zahlreiche Programme, die die Kriminalitätsraten unter Jugendlichen zu senken versuchen und dafür gezielt die Nachbarschaft bzw. nachbarschaftliche Organisationen mit einbeziehen, oder die Jugendlichen eine Nachmittagsbeschäftigung anbieten oder die Identität von Minderheitenkindern stärken²⁰⁶ (vgl. z. B. FAGAN J. 1987; LYTTLETON STURZ E. & TAYLOR M. 1987 und MENDEZ G. A. 1987). Sie werden insbesondere in den schwarzen und hispanischen Stadtvierteln New Yorks durchgeführt und tragen mit dazu bei, Jugendlichen zu einem Abschluss der Schullaufbahn zu verhelfen.

Nicht nur in den USA ist jedoch ein Unwille zu beobachten, sich auf wirkliche und wirksame Beteiligung einzulassen. Sie bleibt daher meist sehr selektiv. Zur Begründung einer Auslassung von Bürgerbeteiligungen wird angeführt, dass diese zu undemokratischen, weil nicht repräsentativen Ergebnissen, führten, oder die Menschen, um die es geht, nicht an Beteiligung interessiert oder zu ihr befähigt seien. Freilich verbirgt sich dahinter die Frage nach Interessen und Macht. Eine wirkungsvolle Beteiligung passt vielfach nicht ins ökonomische oder politische Kalkül und wird auf ein vorgeschriebenes Minimum reduziert oder unterbleibt ganz. Um eine vollständige Beteiligung der Bevölkerung zu ermöglichen, müssen daher Kommunikationsprozesse geschaffen werden, in denen alle zu Wort kommen und ihre Interessen einbringen können (vgl. SELLE K. 2000, 307). "[T]he city should promote more public/private cooperation and greater participation by civil society in building more livable communities" lautet das Plädoyer von CRAHAN & VOURVOULIAS-BUSH (1997, 19). Umfassende Schilderungen und Anregungen zu einem "politisch korrekten" Umgang mit ethnischen Minderheiten, einer höheren Berücksichtigung ihrer Interessen und einer Steigerung ihrer politischen Beteiligung liefert das Werk von PETERSON (1995). Insbesondere ein hohes Maß an Respekt vor anderen Personen innerhalb der Kommunen, z. B. bei Versammlungen, ist Voraussetzung für eine hohe Beteiligung der Bevölkerung am Schulgeschehen. Die Stärkung des Schülers als Zivilbürger in seiner Gesellschaft, die Förderung von selbstständigem Lernen und Arbeiten, die Achtung vor anderen sowie die Übernahme von Verantwortung sind Aufgaben, die die Schulen zu übernehmen haben, um dafür Sorge zu tragen, dass junge Menschen selbst eines Tages Eigenverantwortung in ihrer lokalen Umgebung übernehmen wollen (vgl. CLINCHY E. 1994b).

Eine relativ erfolgreiche Strategie, um die lokale Bevölkerung und die Schulen zusammenzubringen, ist die Nutzung der Schulen als *community centers*, in denen nicht nur Unterricht abgehalten wird, sondern zusätzlich nachmittags, abends und an Wochenenden kommunale Veranstaltungen für Kinder und Erwachsene stattfinden und soziale, gesundheitliche und berufliche Dienstleistungen angeboten werden.²⁰⁷ Dieses Konzept haben beispielsweise mehrere Schulen in Harlem mit Erfolg aufgenommen (vgl. WIRTH A. G. 1992, 111). In gleicher Weise sieht PARIS (1995) die Möglichkeit, dass *school choice* nicht nur zu einer Notwendigkeit der Eltern führt, sich mehr um das Profil der Schulen ihrer Kinder

²⁰⁶ Zahlreiche Studien verdeutlichen, dass die Kriminalitätsbekämpfung unter Jugendlichen einen gemeinsamen Ansatz zwischen Familie, Nachbarschaft, lokaler Wirtschaft (Ausbildungsplätze), Schule und staatlichen Behörden benötigt (vgl. STEELE M. 1987).

²⁰⁷ Eine Idee, die übrigens 1910 schon in der Washington Irving High School in Manhattan umgesetzt wurde (SPRING J. H. 1990, 169).

zu kümmern und sich in einem Elternrat zu beteiligen, sondern dass dieser Prozess darüber hinaus dazu führen kann, neue Beziehungen zwischen der Schule, der Gemeinde und den Eltern aufzubauen. Die Idee ist ein Schulgebäude als Zentrum des gesellschaftlichen Lebens in einer Gemeinde, in der neben dem Unterricht auch Gesundheitsfürsorgedienste, Weiterbildungsmaßnahmen, öffentliche Versammlungen und ähnliches abgehalten werden können (vgl. PARIS D. C. 1995, 168ff). Im übrigen gibt es in New York City mehrere Nicht-Regierungs-Organisationen, die sich gezielt um die Belange benachteiligter Familien und Schüler kümmern und die Vernetzung zwischen der Bevölkerung, der Gemeinde und den Schulen stärken. Eine der größten ist der Verband *Advocates for Children of New York, Inc.* (AFC), der seit über 25 Jahren existiert und sich für die Belange folgender Schülergruppen einsetzt: Behinderte, ethnische Minderheiten, Immigranten, Straßenkinder, Kinder mit limitierten Englischkenntnissen und in Armut lebende Kinder. Hierbei bemüht sich AFC vor allem darum, die Eltern der benachteiligten Kinder über ihre Rechte und Möglichkeiten im New Yorker Schulwesen aufzuklären, beispielsweise, wie man sich in den lokalen Schulgremien beteiligen kann, wie man seinen eigenen Interessen Geltung verschaffen kann und was sie über das *Board of Education* wissen sollten. Die entsprechenden Veranstaltungen werden abends und an Wochenenden in Kirchen, Bibliotheken und Räumlichkeiten lokaler Organisationen auf Englisch, Spanisch und Chinesisch abgehalten.

4.12.2 Vernetzung von Unternehmen und Schulen: *School-to-work programs*

Mit dem Bewusstsein über die Globalität heutiger Wirtschaftsmärkte und den Wert einer guten Ausbildung haben einige High Schools in Amerika die Verknüpfung zwischen Schulen und Unternehmen gesucht und sogenannte *school-to-work programs* eingerichtet, die bei kommenden Schulreformen eine große Rolle spielen könnten, weil sie die Erfahrungen und das Wissen der modernen Arbeitswelt in die Schulen transportieren, eine direkte Verbindung zwischen Lehrinhalten und Anforderungen der realen Arbeitswelt herstellen und berufliche wie schulische Motivation bei den Schülern wecken können (PAULY E. et al. 1994, v). Bereits 1974 konstatierte beispielsweise JONES ein limitiertes Wissen über berufliche Wünsche von Schülern auf *vocational High Schools*, die zur Mehrheit in Innenstädten zu finden sind und Minderheiten ausbilden. JONES rief dazu auf, dies zu beachten und die Lehrer darauf aufmerksam zu machen, damit sie gezielt auf den lückenhaften Informationsstand der Schüler eingehen können und diese nicht falsch einschätzen. Denn ein Fehlen an beruflichen Wünschen sei nicht ein Ausdruck fehlender Motivation, sondern meist ein Zeichen mangelnder Information (JONES H. B. 1974, 74ff). Die zu Beginn der 1990er Jahre eingeführten und seit 1994 vom Bund geförderten Programme sollen durch den direkten Einblick in die Arbeitswelt dazu beitragen, Schüler zum Lernen zu motivieren und sie auf eine postsekundäre Ausbildung bzw. die Berufslaufbahn vorzubereiten. Anlass für eine solche Maßnahme gaben auch die geringen Zahlen von Hochschulabsolventen; zu Beginn der 1990er Jahre besaßen nur etwa ein Viertel aller jungen Erwachsenen in den Vereinigten Staaten einen vierjährigen College-Abschluss bzw. einen *Bachelor*.

Mitte der 1990er Jahre existierten in New York City 36 *school-to-work*-Projekte, die von der Anwendung realer Problemstellungen im Unterricht über Referenten aus der Arbeitswelt bis hin zu Praktika und sonstigen Arbeitserfahrungsmöglichkeiten reichten (NEW YORK STATE DEPARTMENT OF LABOR 1995-1996, 16). Einige Schule haben Ausbildungsprogramme, sogenannte *School-to-Work Apprenticeships*, mit Kooperationsunternehmen als festen Bestandteil in ihr Schulprogramm aufgenommen, so z. B. die Transit Tech High School in Brooklyn, die Automotive High School, ebenfalls in Brooklyn, und die Aviation High School in Queens. Neben einer Kooperation mit den Schulen und Angeboten von Sommerpraktika

wünscht man sich von den Unternehmen, dass sie den Schulkindern den Wert guter Schulnoten verdeutlichen.²⁰⁸ Sie sollen gezielt in die Schulen gehen und um Teenager werben, die gute Noten vorweisen können (aber nicht auf eine Hochschule gehen möchten) (BISHOP J. 1992, 44). Gefragt sei bei *school-to-work-programs* auch das Engagement von Kleinunternehmern, die zwar in der Regel niedrigere Löhne zahlen, aber wertvolle Kenntnisse für einen erfolgreichen Einstieg ins Berufsleben vermitteln (LICHTENSTEIN J. 1992, 38). Sie bildeten in der Vergangenheit den Motor der US-amerikanischen Wirtschaft und seien daher besonders gefragt, eine engere Verbindung mit den Schulen einzugehen und Anreize für junge Absolventen zu schaffen. Dazu müssten allerdings auch sowohl die Regelungen auf dem US-amerikanischen Arbeitsmarkt als auch im Schulsystem weiter flexibilisiert werden (JOHNSTON W. B. 1992, 9f). Insgesamt scheinen *school-to-work programs* ein wertvoller Baustein zur Motivation von Schülern der *vocational schools* zu sein und damit insbesondere von Minderheitenkindern. Um die Möglichkeiten voll ausschöpfen zu können, müssen die Schulen Kontakte zur Wirtschaft besitzen oder aufbauen können und ihnen muss Freiraum bei der Gestaltung der Curricula eingeräumt werden. Hier ist abermals die Organisation und das Management des Schulwesens gefragt (vgl. auch Kap. 4.8).

4.13 Integrationsmaßnahmen und Unterrichtsangebote für Schulen mit ethnischer Vielfalt

4.13.1 Allgemeiner Überblick

Seit den 1980er Jahren erfahren die USA die größte und ethnisch vielfältigste Einwanderungswelle ihrer Geschichte. New York City bildet einen der zentralen Ankunftsorte für die Neuankömmlinge und reichert seine ohnehin sehr heterogene Bevölkerungsstruktur immer weiter an. Bereits 1990 lebten über 200.000 nicht in den USA geborene Personen unter 18 Jahren in New York City (MCDONNELL L. & HILL P. T. 1993, 3). Die wichtigste Institution zur Integration ist die Schule. Sie wird vor große Herausforderungen gestellt, nicht nur, weil die Vielfalt der Kulturen und Sprachen stetig anwächst und einzelne Ethnien zahlenmäßig – aber nur selten funktional – ihren Minderheitenstatus verlassen und in den Schulen entsprechend berücksichtigt werden müssen, sondern auch, weil viele Kinder der jungen Einwanderergenerationen aus armen Verhältnissen kommen und Traumata von Kriegen, Unterdrückung, wirtschaftlicher Not etc. mit sich tragen (MCDONNELL L. & HILL P. T. 1993, iiiiff). New York City musste sich seit den Anfängen seiner schulischen Geschichte mit Fragen der Integration, Assimilation und Chancengleichheit beschäftigen. Bis heute sieht nur ein Bruchteil der Immigranten vor, lang- oder mittelfristig die neue Heimat wieder zu verlassen (vgl. Tab. 19), so dass die Schulen einen Großteil der Verantwortung für das Zusammenleben der zukünftigen Generationen tragen. "Immigrant students and their classmates constitute a key segment of the country's future economic and social life. If their opportunities for a productive and satisfying life are not significantly enhanced, the consequences will be felt far beyond the five states where most immigrants now live"

²⁰⁸ Im Gegensatz zu Europa oder Japan werde in den USA beim Berufseinstieg beispielsweise seltener nach dem High-School-Diplom und so gut wie gar nicht nach den Schulnoten nachgefragt, was dazu führe, dass US-amerikanische Schulkinder keinen direkten Nutzen in guten Schulnoten sehen; es zählt maximal der Abschluss. Ähnlich ist es bei der Aufnahme auf ein College, wo der SAT und individuelle Aufnahmetests ausschlaggebender sind (BISHOP J. 1992, 43).

(MCDONNELL L. & HILL P. T. 1993, xiv). Trotz der langen Erfahrungen mit Immigranten und der Dauerhaftigkeit der schulischen Herausforderungen sehen viele Sozial- und Erziehungswissenschaftler das Angebot an schulischen Maßnahmen, die auf Immigranten in besonderer Weise eingehen und Integration fördern, als stiefmütterlich an und bemängeln ferner die geringen Forschungsaktivitäten über die Schulbildung von Immigranten. Politische Programme des Bundes oder der Bundesstaaten seien rar und beschränkten sich auf das Angebot bilingualen Unterrichts. Dies ist zum Teil auf den historischen Umgang mit Immigranten in den USA zurückzuführen. Seit jeher galt es, aus vielem eins zu machen (*e pluribus unum*), Immigranten an das bestehende, anglo-amerikanisch geprägte Kultursystem heranzuführen, die englische Sprache erlernen zu lassen und die Assimilation zu fördern, nicht aber unbedingt die Wahrung der Vielfalt, der fremden Sprachen und Kulturen. Diese Haltung hat sich auch im Schulwesen bemerkbar gemacht (vgl. DEIGHTON L. C. 1971b, 543).

Darüber hinaus lässt die räumliche Verteilung der ethnischen Gruppen die Erstellung eines allgemeingültigen Integrationskonzeptes nur selten zu. Ob Integration und die Gewährleistung von Chancengleichheit an einer Schule funktioniert oder nicht, hängt daher stark von der lokalen Schulorganisation ab. Gerade die von hohen Minderheitenanteilen betroffenen Bezirke sind jedoch meist nur schwach mit Finanz- und Personalmitteln ausgestattet (MCDONNELL L. & HILL P. T. 1993, xff). Ein grundlegendes Problem stellt hierbei immer wieder das Fehlen entsprechender Lehrkräfte dar. Nur sehr wenige Lehrer stammen selbst aus den zu unterrichtenden Minderheitengruppen, denn viele Immigranten besitzen entweder selbst keine formale Schulbildung, sprechen nur gebrochen Englisch, sind noch nicht lange genug im neuen Land, um eine Lehrerausbildung durchlaufen zu haben, erreichen im US-amerikanischen Bildungssystem ein zu geringes Ausbildungsniveau, um als potentielle Lehramtskandidaten zu fungieren, oder identifizieren sich nicht mit dem US-amerikanischen Schulsystem. So mangelt es an Lehrern, die der Sprache von Immigrantengruppen und Minderheitengruppen mächtig wären und auf ihre psychischen, kulturellen und sozialen Bedürfnisse eingehen könnten (vgl. MCDONNELL L. & HILL P. T. 1993, xii).

In der Vergangenheit wurde vor allem durch gerichtliche Anordnungen versucht, die schulische Situation für Minderheitenangehörige zu verbessern oder das Verhältnis von ethnischen Minder- und Mehrheiten, vor allem das zwischen Weißen und Schwarzen, auszugleichen. Als Stichworte sind hier die Integrationsmodelle mit *busing*²⁰⁹ und anderen Maßnahmen zu nennen, die in die Blütezeit der Desegregationsbemühungen in den 1960er und 1970er Jahren fallen (STEPHAN W. G. 1999, 51). Mit diesen Modellen erhoffte man sich eine stärkere Integration der Minderheitengruppen in die Bevölkerung, einen Abbau von Vorurteilen und eine Steigerung der schulischen Leistungen von Minderheitenkindern, denn die Vertreter der Integrationsmodelle waren davon überzeugt, dass afro-amerikanische und hispanische Kinder am einfachsten und schnellsten eine Chancengleichheit im Bildungswesen erfahren würden, wenn sie integrierte Schulen besuchen (BANKS J. A. 1997, 47; STEPHAN W. G. 1999, 50). Aufbauend auf der nach dem II. Weltkrieg entstandenen "Kontakttheorie" (*contact theory*) sollten Vorurteile zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen durch den direkten Kontakt (*intergroup contact*) abgebaut und die kulturellen Beziehungen in der Bevölkerung verbessert werden (STEPHAN W. G. 1999, 40). Nahrung erhielten die Desegregationsmaßnahmen ferner durch die Forschungsergebnisse von COLEMAN (1966),

²⁰⁹ Im Urteil über den Fall *Swann v. Charlotte-Mecklenburg Board of Education* entschied der *United States Supreme Court* im Jahre 1971, dass auch der unfreiwillige Transport von weißen Schülern zu Schulen mit niedrigem Minderheitenanteil sowie der Transport von Minderheitenschülern zu Schulen mit hohen Anteilen weißer Schulkinder (*busing*) legitim und im Rahmen der Desegregation der US-amerikanischen Bevölkerung durchzuführen ist (vgl. z. B. SPRING J. H. 1990, 365f).

die einen Einfluss auf das Bildungsverhalten von Minderheitenkindern durch die sozioökonomische (und dadurch ethnische) Zusammensetzung und Herkunft der Schülerschaft vermuten ließen.

Schon früh wurde jedoch erkannt, dass diese Maßnahmen nur mäßigen Erfolg zeigen, mitunter die räumliche Trennungssituation und die Atmosphäre in der Bevölkerung sogar noch verschlimmern können. In seinem Bericht aus dem Jahre 1975 beschrieb COLEMAN nun die "Flucht" weißer Familien aus Schulgebieten, in denen die Minderheitenanteile an Schulen mit hohen Anteilen weißer Kinder durch einen täglichen Transport von afro-amerikanischen Schülern künstlich erhöht wurde, und nannte dieses Phänomen "*white flight*" (nach BANKS J. A. 1997, 45). Darüber hinaus setzte sich die Segregation zwischen den Ethnien innerhalb der Schulen einfach fort, teils aus Abneigung gegenüber anderen Bevölkerungsgruppen, teils aus Migrationsbewegungen (STEPHAN W. G. 1999, 56). Sowohl der allgemeine Suburbanisierungsprozess als auch der gezielte Auszug aus der Stadt in Form der *white flight* trugen dazu bei, dass binnen eines Jahrzehnts rund eine Million Weiße die Stadt verließen, während in etwa die gleiche Zahl an Schwarzen und Hispanics (v. a. Puertoricaner) in die Stadt zogen. Bald wurden die Minderheiten sowohl in vielen Stadtteilen als auch in vielen öffentlichen Schulen zur Mehrheit (in den öffentlichen Schulen sogar schneller als in den Wohnvierteln, da viele Weiße ihre Kinder auf private Schulen schickten), wodurch die Segregation in der Stadt und ihren Schulen weiter voran schritt. Sprach COLEMANs Studie aus dem Jahre 1966 noch für (künstliche) Integrationsmaßnahmen, musste er in seinem Bericht aus dem Jahre 1975 eingestehen, dass die unfreiwillige ethnische Integration an den Schulen eine Flucht der weißen Bevölkerung auslöste und die ethnische Segregation in einigen Gemeinden dadurch noch erhöht wurde (vgl. z. B. SPRING J. H. 1990, 366). Werden Schulen also auf gerichtliche Anordnung hin desegregiert und ethnisch durchmischt, wie es in den USA in den 1960er und 1970er Jahren der Fall war, kann ein Wegzug der dominanten Bevölkerungsgruppe aus diesen Schulgebieten beobachtet werden. Ethnische wie räumliche Segregation (und Disparitäten) durch Zwangsmaßnahmen (z. B. *busing*) ausmerzen zu wollen, stellt sich als ein ebenso aussichtsloses Unterfangen heraus, wie Vorurteile durch gesetzliche Anordnungen und Vorschriften abbauen zu wollen. Zum Abbau von Vorurteilen zwischen den verschiedenen ethnischen Gruppen sind direkte Kontakte zwar immens wichtig, sie müssen jedoch unter bestimmten Bedingungen stattfinden (FLOHR A. K. 1995, 43). Durch Zwang herbeigeführte integrierte Schulen stellen keine Lösung dar und können den Wunsch nach Integration in den Schulen nicht erfüllen (vgl. auch BOOKBINDER B. 1989, 141f). Als eine etwas bessere Lösung stellten sich hingegen *magnet schools* heraus, die seit Ende der 1960er Jahre existieren und mit einem bestimmten Themenbereich das Interesse der Schüler für sich gewinnen wollen. Basierend auf dieser Konzentration auf ein thematisch ausgerichtetes Curriculum, eine bestimmte Lehrmethode sowie der freien Bewerbung für eine solche Schule zeigen sie oftmals eine relativ hohe Durchmischung an ethnischen Gruppen auf (SPRING J. H. 1990, 368).

Ob sich die Schulleistungen von Minderheitenkindern verbessern, wenn sie integrierte Schulen besuchen, konnte bislang nicht eindeutig geklärt werden. Die Ergebnisse zahlreicher Untersuchungen sind äußerst widersprüchlich und sagen beispielsweise aus, dass die Schulleistungen zwischen weißen und schwarzen Kindern in segregierten Schulen sich nicht unterscheiden, wenn die Kinder aus vergleichbaren sozioökonomischen Verhältnissen stammen. Gleichwohl wechseln aber mehr schwarze Jugendliche von der High School auf ein College, wenn sie eine Schule besuchen, auf die hauptsächlich weiße Schüler gehen, was für eine Integrationstheorie sprechen würde (BORUS M. E. & CARPENTER S. A. 1984, 104; BANKS J. A. 1997, 48). Auch bezüglich der Vorurteile zwischen den Bevölkerungsgruppen

sind die wissenschaftlichen Ergebnisse nicht eindeutig und zeigen gruppenspezifische Eigenheiten.²¹⁰ Zum Beispiel wurde unter afro-amerikanischen Kindern in integrierten Schulen eine höhere Abnahme von Vorurteilen festgestellt als bei weißen Kindern. In allen Fällen gab es aber hohe Anteile von Jugendlichen, deren Ressentiments zunahmen, unter Weißen stärker als unter Schwarzen. Untersuchungen in verschiedenen US-amerikanischen Schulen zwischen 1970 und 1980 zeigten beispielsweise, dass unter *African Americans* in 38 Prozent der Fälle Vorurteile abgebaut werden konnten, wenn sie eine integrierte Schule besuchten. In 26 Prozent der Fälle nahmen die Vorurteile aber zu, und unter den weißen Kindern stieg dieser Anteil sogar auf 48 Prozent an, während eine Abnahme von Vorurteilen nur bei 16 Prozent verzeichnet werden konnte (STEPHAN W. G. 1999, 51). Lediglich die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind, das eine ethnisch durchmischte Schule besucht hat, später in einer interkulturellen Umgebung wohnt, studiert und arbeitet, steigt statistisch stark an. Integrierte Schulen alleine können demnach zwar keine integrierte Gesellschaft schaffen, dazu bedarf es auch einer Desegregation auf dem Wohnungs- und Arbeitsmarkt, aber sie können den Prozess manchmal vorantreiben oder beschleunigen (LAGEMANN E. C. 1995, 606). Langzeitwirkungen von schulischen Desegregationsmaßnahmen sind deshalb positiver zu bewerten als ihre kurzzeitigen Ergebnisse. Die Interaktion von Schwarzen (oder ethnischen Minderheiten generell) und Weißen wird langfristig vereinfacht und verstärkt, es können Netzwerke entstehen. Mitunter fördern persönliche Kontakte die Karriere von Minderheiten oder sie erfahren den (beruflichen) Wert einer formalen Ausbildung (STEPHAN W. G. 1999, 53f).

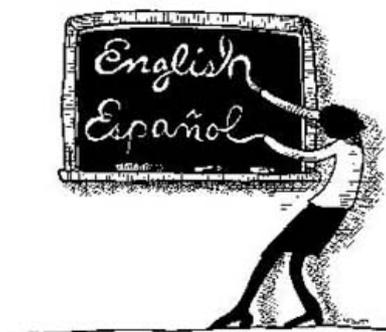
Wichtiger scheint, zu beachten, welche Merkmale die einzelnen Schulen aufweisen. Ethnisch segregierte Schulen liegen meist in völlig verschiedenen Stadtvierteln und weisen Disparitäten in ihrer Ausstattung, ihren Budgets, der Qualifikation der Lehrer, den Schüler-Lehrer-Verhältnissen, dem sozialen Umfeld usw. auf. Erst diese Faktoren machen ethnisch segregierte und ethnisch integrierte Schulen zu so unterschiedlichen Einrichtungen, die Schulleistungen steigern oder hemmen und Vorurteile verstärken oder abbauen können. Fest steht auch, dass Minderheiten weniger an der Frage interessiert sind, ob in der Schule ihrer Kinder ein ausgeglichenes Verhältnis an ethnischen Gruppen vorhanden ist, sondern ob die Qualität der Schule stimmt. Im Falle der schwarzen Bevölkerung heißt es beispielsweise: "School integration, arguably the most salient and divisive issue of the entire civil rights era, is no longer a popular topic among African Americans who are more concerned with the quality of education than with the racial balance of schools" (BERG M. 1997, 258). Als viel störender empfinden Minderheiten, dass die Schulen ihrer Kinder stets zu den schlechtesten der Stadt zählen und ihre Bevölkerungsgruppe in der Regel nur wenig politische Einflussnahme besitzt (BERG M. 1997, 260). Es stellt sich also vielmehr die Frage, ob vielleicht eine ausgewogenere ethnische Mischung an den Schulen zu gleichen Qualitätsstandards an den Schulen führen könnte, da jeweils auch die politisch dominante Bevölkerungsgruppe ein Eigeninteresse an der Qualität der Schule hat. Bislang zeigt sich aber, dass einflussreiche Familien in Stadtviertel und Vororte mit besseren Schulen abwandern. Sowohl in New York als auch in deutschen Großstädten ziehen die Eltern in das Umland, wenn die Schule sich nicht in der Lage zeigt, mit den wachsenden Anforderungen einer multikulturellen Schülerschaft produktiv umzugehen, vor allem, wenn der Anteil der Minderheiten den Status einer Mehrheit in der Schule erreicht und kulturelle Konflikte besonders stark zu Tage treten. "Die Schulsituation ist für Haushalte mit Kindern ein wesentlicher Grund dafür, die gemischten Quartiere zu verlassen und sich in einem Wohnquartier niederzulassen, wo die soziale Homogenität größer ist. An dieser Abwanderung

²¹⁰ Sicherlich spielen auch politische Gründe eine Rolle, zu welchen Schlussfolgerungen Studien über die Integration von ethnischen Minderheiten an Schulen kommen.

beteiligen sich im übrigen integrierte und aufstiegsorientierte Zuwanderer-Haushalte ebenso wie einheimische [...]" (HÄUSSERMANN H. 2001, 15).²¹¹ Nur ein gutes Angebot der Schulen vor Ort kann eine Abwanderung verhindern und die Integration an den Schulen möglicherweise erhöhen.²¹²

Die erfolgversprechendste Maßnahme zur Förderung von Minderheitengruppen und deren Integration ist daher sicherlich eine allgemeine qualitative Verbesserung der schulischen Kapazitäten in den Stadtgebieten. Erst wenn die Schulen ein grundlegendes Ausstattungsniveau erreicht haben, erscheint es auch sinnvoll, spezielle Programme zu implementieren (MCDONNELL L. & HILL P. T. 1993, xiii). Es gibt jedoch zwei Programme, die bereits eine weite Verbreitung gefunden haben und aus der Diskussion um die Förderung und Integration von Minderheitenkindern nicht mehr wegzudenken sind: *bilingual education* und *multicultural education*. Sie sollen in den nächsten zwei Abschnitten vorgestellt werden.

4.13.2 Bilingualer Unterricht – *Bilingual Education*



Wenngleich in New York City zwei Sprachen eindeutig dominieren, Englisch und Spanisch, ist die Sprachenvielfalt enorm (Tab. 21) und setzt das Schulwesen vor besondere Herausforderungen. Nach Daten aus dem Jahre 1990 können in einer einzigen Schule bis zu 50 verschiedene Sprachen angetroffen werden. Nur in Taxis ist dieser Wert mit rund 60 Sprachen noch höher (GARCÍA O. & FISHMAN J. A. 1997).

Zweisprachiger oder bilingualer Unterricht hat in New York City eine lange Tradition und aufgrund der enormen Einwandererzahlen auch eine besondere Bedeutung innerhalb des Schulwesens.²¹³ Strittig sind jedoch die Erfolge der Programme und die Zuteilungen der Kinder in die einzelnen Klassen. Kritiker dieser Unterrichtsprogramme beklagen, dass sie Schüler mit schlechten Leistungen produzieren, die obendrein nur unzureichende Englischkenntnisse besitzen. Außerdem sei Englisch die führende Weltsprache und in über 60 Ländern offizielle oder inoffizielle erste Sprache (MAHIRI J. 1998, 1). Befürworter argumentieren hingegen, dass sich die kognitiven Fähigkeiten von Minderheitenkindern verbessern, wenn sie in ihrer Muttersprache unterrichtet werden (vgl. ROSSELL C. H. 2000, 187).

²¹¹ Wenngleich der Großteil der abwandernden Familien in New York noch immer der Kategorie *Whites* angehören, wäre es deshalb verkehrt, noch heute von einer *white flight* zu sprechen.

²¹² Wenngleich zu beachten ist, dass bei der Integration immer verschiedene Ebenen und Dimensionen eine Rolle spielen und damit auch verschiedene Politikfelder (neben Schule z. B. Wohnungs- und Arbeitsmarkt, Wahlbeteiligung, etc.) (vgl. BREMER P. 2000, 27f).

²¹³ Verglichen mit anderen Teilen der USA ist die Situation des bilingualen Unterrichts in New York als positiv zu bewerten (vgl. GAMERITH W. 1998b).

Sprachenvielfalt in New York City

Name der Sprache	Anzahl der Personen, die diese Sprache zu Hause sprechen	Anteil der Personen in Prozent
Englisch	4.507.520	61,92
Spanisch	1.486.815	20,42
Chinesisch (Cantonesisch u.a.)	211.447	2,91
Italienisch	202.538	2,78
Französisch	105.756	1,45
Jiddisch	93.529	1,28
Russisch	65.895	0,91
Koreanisch	62.671	0,86
Griechisch	55.461	0,76
Deutsch	49.271	0,68
Polnisch	47.575	0,65
Kreolisch (Französisch)	43.660	0,60
Hebräisch	40.044	0,56
Hindi-Urdu	37.123	0,51
Tagalog (Philippinen)	35.094	0,48
Arabisch	31.460	0,43
Portugiesisch	14.649	0,20
Ungarisch	14.464	0,20
Japanisch	13.277	0,18
Serbokroatisch	11.967	0,16
Ibo-Yoruba (Nigeria)	10.508	0,14
Rumänisch	10.424	0,14
Bengali	10.405	0,14
Persisch	9.187	0,13
Ukrainisch	7.489	0,10
Gujarati	7.331	0,10
Malaysisch	7.200	0,10
Vietnamesisch	5.948	0,08
Albanisch	5.791	0,08
Türkisch	5.544	0,08
Armenisch	5.223	0,07
ANDERE (über 40 weitere Sprachen, z. B. Thai, Niederländisch, Norwegisch, Schwedisch, Indonesisch, Amharisch, Bulgarisch, Nepali)	64.822	1,00

Tab. 21: Aktiv in Haushalten gesprochene Sprachen in New York City, 1990 (Datenquelle: GARCÍA O. & FISHMAN J. A. 1997, eigener Entwurf)

Bilingual education ist in New York wie den gesamten USA ein Produkt der Bürgerrechtsbewegung in den 1960er Jahren. Hispanische Aktivisten machten bilingualen Unterricht zu einem politischen Thema und forderten die Berücksichtigung des Spanischen im amerikanischen Schulwesen, da hispanische Schüler Opfer eines Bildungssystems seien, das ihnen ihre Sprache und Kultur raubt. Ferner gelten Sprachbarrieren seit ehedem als ein wichtiger Grund für das schlechte Abschneiden von Minderheitenkindern im US-amerikanischen Schulwesen (z. B. ZENTELLA A. C. 1997, 262). In New York City entstanden die ersten zweisprachigen Unterrichtsprogramme in zwei Grundschulen im Jahre 1968, auf die in rascher Folge weitere Schulen folgten (ROSSELL C. H. 2000, 196f). Ein vom Staat zugesichertes Recht wurde bilingualer Unterricht jedoch erst nach einem Streitfall vor dem *Supreme Court* im Jahre 1974 (Gerichtsfall *Lau v. Nichols*, 414 U. S. 563), der im

Bilingual Education Act of 1974 mündete. Seitdem gilt bilingualer Unterricht offiziell als Beitrag zur Chancengleichheit im Bildungswesen und als Verbesserungsmöglichkeit der schulischen Leistungen von Minderheitenschülern (THOMAS C. 1983, 66ff). In den 1980er Jahren wurde bilingualer Unterricht zu einem Hauptanliegen der New Yorker Schulen. Wesentlichen Beitrag dazu leistete der neue Schwung von nicht Englisch sprechenden Immigranten und die Tatsache, dass 1988 jedes neunte Schulkind (11,1%) nur über sehr mäßige Englischkenntnisse verfügte (BOOKBINDER B. 1989, 145). Wirkungsvoll waren zudem die Bemühungen der Organisation ASPIRA, die sich um die sprachlichen Möglichkeiten der *Puerto Ricans* in New York kümmert(e).

Derzeit existieren in New York drei verschiedene Unterrichtsprogramme, die auf Schüler mit limitierten Englischkenntnissen (*limited English proficiency (LEP) students*) eingehen. Eines davon ist das *transitional bilingual education program (TBE)*, in dem die Schüler zunächst Lesen und Schreiben in ihrer Muttersprache lernen, allmählich aber Unterricht in Englisch erhalten, bis nur noch auf Englisch unterrichtet wird. Das zweite Programm nennt sich *immersion* oder *maintenance program*. In diesem Programm werden wahlweise alle oder eine große Auswahl an Fächern, wie z. B. Mathematik, Gesellschaftskunde (*social studies*) und naturwissenschaftliche Fächer, in der Muttersprache unterrichtet und Englisch als eigenes, separates Fach behandelt. Ziel dieses Programms ist es, die Kinder zu einer vollen Beherrschung sowohl ihrer Muttersprache als auch des Englischen zu führen. Wird darüber hinaus nicht nur die duale Sprachbeherrschung, sondern auch die Kenntnis der eigenen, familiär angeborenen sowie der US-amerikanischen Kultur in gleichem Maße gefördert, spricht man von *bilingual/bicultural education* (DEWIND J. 1997, 141) (vgl. auch Kap. 4.13.3). Die dritte Version behandelt Englisch als Zweitsprache und nennt sich *English as a second language (ESL)*. Sie ist an New Yorker Schulen weit verbreitet. Bei diesem Konzept besucht ein *LEP*-Schüler entweder eine reguläre Klasse, erhält aber einmal oder mehrmals in der Woche zusätzlichen Englischunterricht in Kleingruppen, oder er wird in eine Klasse plaziert, in der sich ausschließlich *LEP*-Schüler befinden. Die Bezeichnung *bilingual education* ist für das zuletzt genannte Programm allerdings etwas irreführend, denn in der Regel wird der Unterricht nur in Englisch abgehalten. Dennoch wird es von offizieller Seite als bilinguale Unterrichtsform aufgeführt (vgl. DEWIND J. 1997, 141 und ROSSELL C. H. 2000, 187f). Relativ neu hinzugekommen sind *dual language programs*, von denen im Jahre 2001 60 in New Yorker Schulen existierten. Bei diesen Programmen wird im täglichen Wechsel in der Muttersprache (v. a. Spanisch) und der Schulsprache (Englisch) unterrichtet. Trotz seiner Erfolge dürfte das Angebot dieser Unterrichtsform aber aufgrund der besonders hohen Spezialisierung und Qualifikation der Lehrer, die für diese Programme benötigt werden, auch in den nächsten Jahren noch gering bleiben (HOLLOWAY L., *The New York Times*, January 24, 2001).

Unter dem jetzigen System werden Kinder, sofern ihre Eltern keine anderweitigen Wünsche äußern, in *transitional bilingual education classes* plaziert. *LEP*-Schüler werden solange in bilinguale Unterrichtsprogramme plaziert, bis sie eine 40-Prozentmarke an Englischkenntnissen überschritten haben (ROSSELL C. H. 2000, 206). Ein neuer Plan der New Yorker Schulbehörde sieht vor, den Eltern nicht-englischsprachiger Kinder vier Auswahlmöglichkeiten zu geben. Sie können dann entscheiden zwischen der traditionellen Form des zweisprachigen Unterrichts (*transitional bilingual classes*), dem Programm, das Englisch als zweite Sprache behandelt (*ESL*), einer intensiveren Art des *ESL*-Programms und dem *dual language program*, der Form des bilingualen Unterrichts, die beide Sprachen gleichwertig behandelt, indem z. B. an einem Schultag auf Englisch und am anderen auf Spanisch unterrichtet wird. Auslöser für diese Erweiterung waren die schlechten Erfahrungen, die man mit den bisher bestehenden Programmen gemacht hatte: nur 45 Prozent der Schüler, die mit der *middle school* und nur 15 Prozent derjenigen, die im High-School-Alter nach New

York City kamen und Englisch lernen mussten, waren in den entsprechenden Sprachprogrammen so erfolgreich, dass sie sie während der Schulzeit hätten verlassen können (HOLLOWAY L., *The New York Times*, February 23, 2001). Darüber hinaus beklagten viele Eltern, nicht über ihre Wahlmöglichkeiten zwischen dem traditionellen bilingualen Unterricht und dem Programm Englisch als Zweitsprache informiert worden zu sein. Schwierigkeiten vermutet man deshalb bei der Aufklärung der betroffenen Eltern über die neuen Wahlmöglichkeiten, denn zum einen sind gerade neue Immigranten nur selten über das Schulgeschehen informiert und zum zweiten haben viele Einwanderer aufgrund ihres unsicheren Aufenthaltsstatus Hemmungen, mit Schulen Kontakt aufzunehmen. Des weiteren schreckte die bürokratische Form des Schulwesens viele Eltern ab, in die Plazierung ihres Kindes einzugreifen, und nicht selten fehle den Eltern auch die Zeit, um sich um die Ausbildung ihrer Kinder zu kümmern (HOLLOWAY L., *The New York Times*, March 1, 2001). Wenngleich die Beteiligung und Mitbestimmung der Eltern über Ausbildungsfragen ihrer Kinder wünschenswert ist, bleibt die Realisierung oft schwierig. Häufigste Faktoren, die eine verstärkte Beteiligung der Eltern erschweren, sind mangelndes Interesse, Angst, fehlende Zeit und ungenügende Informationen.

Mehr Sorge bereitet den Pädagogen und Schulleitern jedoch, dass viele Schüler länger in den zweisprachigen Programmen bleiben als vorgesehen, d. h. sie erreichen auch nach mehreren Jahren nicht die 40-Prozentmarke an Englischkenntnissen. Hierbei ist zu beobachten, dass das Erlernen einer zweiten Sprache (Englisch) mit zunehmenden Alter schwieriger wird, denn je später ein Kind mit dem Erlernen der englischen Sprache beginnt, desto geringer sind die Erfolge und desto länger dauert der Prozess. In den New Yorker High Schools sind 1994 89 Prozent der *LEP*-Schüler auch nach drei Jahren noch in bilingualen Programmen zu finden gewesen. Ein weiterer Faktor ist zudem die Vorbildung, die ein Kind in seinem Heimatland erhalten hat (ROSSELL C. H. 2000, 207). Im Schulwesen New Yorks ist es Gesetz, dass jeder Schüler, der als *LEP*-Schüler identifiziert wurde (d. h. seine Englischkenntnisse fallen unter einen bestimmten Prozentsatz), ein Recht auf Unterricht in seiner eigenen Sprache hat. Ein solches Angebot ist jedoch nicht immer durchführbar – und auch nicht immer sinnvoll, wie ROSSELL (2000) argumentiert. Theoretische Grundlage für den bilingualen Unterricht bildet die "Förderungstheorie" (*facilitation theory*) von Jim CUMMINS (1980). Danach muss, um die kognitive Leistung eines Menschen nicht zu schmälern, zunächst ein gewisser Grad an Sprachfähigkeit in der Muttersprache erlernt werden. In einem zweiten Schritt kann dann eine weitere Sprache eingeführt werden, deren Erlernen durch die bereits vorhandenen Fähigkeiten in der Muttersprache erleichtert würden. ROSSELL kritisiert an dieser Theorie jedoch, dass nicht nach gesprochener und geschriebener Form einer Sprache unterschieden wird. So mache es wenig Sinn, Chinesisch in geschriebener Form zu erlernen, weil die Gemeinsamkeiten mit dem Englisch viel zu gering seien. Ähnlich verhalte es sich mit dem Russischen, Japanischen und allen anderen Sprachen, die vom Sprachstamm und der Schriftform des Englischen weit entfernt sind. Zudem zeigten die guten Leistungen asiatischer und russischer Immigrantenkinder, dass der Zusammenhang zwischen dem Unterricht in Muttersprache und schulischen Leistungen nur gering sein könne (ROSSELL C. H. 2000, 190ff). Andere Studien kommen hingegen zu dem Ergebnis, dass Kinder, die in ihren beiden Sprachen unterrichtet werden, bessere Schulerfolge erzielen als Kinder, die keinen Unterricht in der Sprache ihrer Familie erhalten (GOGOLIN I. 2001b, 24).

Insgesamt werden an den High Schools in New York City folgende Sprachen in bilingualen Unterrichtsprogrammen angeboten: Spanisch, Chinesisch, Französisch, Kreolisch (*Haitian-Creole*), Italienisch, Griechisch, Koreanisch, Arabisch, Russisch, Vietnamesisch, Khmer, Bengalisch, Punjabi und Polnisch (BOARD OF EDUCATION OF THE CITY OF NEW YORK 1999, 5). Zahlenmäßig von Bedeutung sind jedoch nur die ersten zwei Sprachen, Spanisch und Chinesisch. Neben dem Schwierigkeitsgrad einer Sprache spielt das Angebot an

entsprechend qualifizierten Lehrern eine entscheidende Rolle. Trotz einer recht großen Zahl an fremdsprachigen Kindern aller Art kann in New York nur Spanisch als vollwertige zweite Unterrichtssprache angeboten werden, die sich auf Angebote in den *middle schools* konzentrieren. Chinesisch folgt an zweiter Stelle, verdichtet sich allerdings auf wenige Schulen, in denen sehr große Anteile von Kindern chinesischer Abstammung anzutreffen sind (z. B. in Chinatown, Manhattan). Für alle anderen Sprachen fehlen Lehrkräfte, Textbücher oder sonstige Unterrichtsmaterialien (ROSSELL C. H. 2000, 191). Schulverlage stufen die Absatzmärkte als zu gering ein und öffentliche Haushalte scheuen zusätzliche Ausgaben für Sprachminderheiten (MCDONNELL L. M. & HILL P. T. 1993, 53). Mitte der 1990er Jahre gab es in New York etwa 5.200 zweisprachige Lehrer an öffentlichen Schulen, die aber nur rund 8 Prozent des Lehrpersonals ausmachten. Viele Kinder sind nach wie vor gezwungen, alle ihre Kurse in Englisch zu nehmen (TANNERS L. 1997, 237). Besonders gravierend erscheint dieser Mangel, wenn man sich vor Augen hält, wieviele Haushalte in New York City "sprachlich isoliert" (*linguistically isolated*)²¹⁴ sind. 1990 betrug der Anteil der Haushalte, in denen kein Englisch gesprochen wurde bzw. kein Mitglied des Haushalts Englisch perfekt beherrschte, an den spanischsprachigen Haushalten 31,6 Prozent, an den Haushalten, in denen asiatische Sprachen gesprochen wurden, sogar 45,7 Prozent. Kinder im High-School-Alter sind hierbei eingeschlossen. Zwar können in diesen Haushalten auch Kinder im Alter von unter 14 Jahren leben, die ausschließlich oder fließend Englisch sprechen,²¹⁵ und nicht jedes Kind, das Englisch nicht vollkommen beherrscht, muss schlecht in der Schule sein (wie die *Dropout*-Raten der *Asian Americans* zeigen), doch lassen diese hohen Anteile von sprachlich isolierten Haushalten erkennen, wie groß der Bedarf an bilingualem Unterricht und Lehrern ist. Spanisch, mit Einschränkungen auch Chinesisch, bilden die einzigen Sprachen, in denen Lehrbücher, Unterrichtsmaterialien und standardisierte Tests angeboten werden. Chinesisch- und spanischsprachige Lehrer lassen sich jedoch nicht für alle Unterrichtsfächer finden und weisen unterdurchschnittliche Qualifikationsniveaus auf. Im Bundesstaat New York verfügten im Jahre 1990 nur etwas mehr als die Hälfte (52 Prozent) aller bilingualen Lehrer über ein vollwertiges Lehrzertifikat (MCDONNELL L. M. & HILL P. T. 1993, 26). Besonders an High Schools, in denen es vermehrt um die Vermittlung konkreten Fachwissens und akademischer Inhalte geht, verschärft sich dieses Problem (ROSSELL C. H. 2000, 193). Bedauert wird dies unter anderem deshalb, weil die größten Erfolge durch zweisprachigen Unterricht dann erreicht werden, wenn der parallele Unterricht in der Muttersprache langfristig fortgeführt wird und auch Fächer umfasst, die nicht direkt mit Sprache zu tun haben, wie z. B. Mathematik oder Sachkunde (GOGOLIN I. 2001b, 24). Durch den allgemeinen Lehrermangel, das unzureichende Angebot von Weiterbildungsmaßnahmen für zwei- oder mehrsprachige Lehrkräfte und das Qualifikationsprofil der älteren Lehrergeneration können die Angebote bilingualen Unterrichts nur langsam ausgebaut werden. Ein großer Teil der Schulen in New York City, die bilingualen Unterricht anbieten, sind zudem von Überfüllung mit entsprechend hohen Schüler-Lehrer-Raten betroffen. Darunter leidet die Qualität des Unterrichts (MCDONNELL L. M. & HILL P. T. 1993, 51ff). Erschwert wird die Ausweitung bilingualer Unterrichtsangebote aber nicht zuletzt durch die Einstellung schulpolitisch verantwortlicher Politiker, die das Erlernen der englischen Sprache als Hauptbestandteil der

²¹⁴ Das *Bureau of the Census* definiert sprachlich isolierte Haushalte wie folgt: „A Household in which no person age 14 years or over speaks only English and no person age 14 years or over who speaks a language other than English ‘Very well’ is classified as ‘linguistically isolated’“ (vgl. *Glossary* der US-CensusCD, GEOLYTICS 1996-1998).

²¹⁵ „All the members of a linguistically isolated household are tabulated as linguistically isolated, including members under age 14 years who may speak only English“ (vgl. *Glossary* der US-CensusCD, GEOLYTICS 1996-1998).

Integrationsbestrebungen ansehen und deshalb die Stärkung anderer Sprachen im Unterricht nicht unterstützen (MCDONNELL L. M. & HILL P. T. 1993, 26).

Obwohl es in den letzten Jahren gelang, die Verknüpfung zwischen kognitiven Prozessen und (Mutter-) Sprache weiter zu erforschen, konnte noch nicht eindeutig geklärt werden, wie die Zusammenhänge stets in einer positiven Weise genutzt werden können und ob sie für jedes Unterrichtsfach und in jedem Alter gleichermaßen zutreffen (vgl. ZENTELLA A. C. 1997, 274ff). Allgemein wird ausgesagt, dass bilingualer Unterricht Minderheitenkinder fördert, wenn er richtig eingesetzt wird (TRACY R. 2001). Unabhängig von der Frage, was nun "richtig" ist, können in Bezug auf bilingualen Unterricht zugleich folgende Punkte als problematisch festgehalten werden: Die Platzierung von Schülern in entsprechende Programme, das Angebot von zweisprachigen Lehrkräften, die Ausprägung bzw. Schwierigkeit einer Sprache und ihre Schülerzahl, die das Angebot von bilingualen Lehrkräften mitbestimmen, sowie die allgemeine Debatte um den Sinn und Zweck zweisprachiger Programme. Hierbei spielt insbesondere eine Rolle, dass Sprache oft als wichtigstes Identifikationsmerkmal einer Minorität dient und Sprache als politisches Instrument benutzt werden kann (vgl. FLIEDNER D. 1993, 435; ZENTELLA A. C. 1997, 3). Erfährt eine Sprache keine offizielle und institutionelle Unterstützung, läuft sie schnell Gefahr, eine gewisse Größe an aktiven Benutzern zu unterschreiten und (lokal) auszusterben (vgl. GRIN F. 1992). Die Schüler und Schülerinnen selbst verlangen hingegen nur selten nach bilinguaem Unterricht, zumindest in der High School, und die Arbeitgeber in New York sprechen sich für eine Stärkung des Englischen in den Schulen aus.

Ob man nun bilingualen Unterricht aus pädagogischen, kulturellen oder politischen Gründen für sinnvoll erachtet oder nicht, die Implementierung bleibt vor allem wegen der geringen Zahl an entsprechend ausgebildeten Lehrkräften und des Fehlens von Unterrichtsmaterialien äußerst schwierig. Erst ab sehr großen Schülerzahlen und einer ausreichend großen Zahl bilingualer Lehrkräfte wird zweisprachiger Unterricht möglich und rentabel. Qualifizierte mehrsprachige Lehrer sind bisher aber überall Mangelware, und sie werden in wohlhabenden Wohngegenden mit gut ausgestatteten Schule eher zu finden sein als in Minderheitenvierteln, denn auch dort werden sie benötigt, erhalten aber attraktivere Konditionen. Des Weiteren muss stets die Verwandtschaft der erwünschten Unterrichtssprache (Muttersprache) zur offiziellen Landes- bzw. Schulsprache (Englisch) berücksichtigt und die Programme entsprechend angepasst werden. Die Zusatzkosten für bilingualen Unterricht mit entsprechend kleinen Klassen und Schulen, Unterrichtsmaterialien und personeller Besetzung werden je nach Sprache und Angebotsgröße mit mehreren hundert bis zu eintausend US-Dollar pro Schüler angegeben (MCDONNELL L. M. & HILL P. T. 1993, 97). Nicht zu vergessen ist deshalb, dass bilingualer Unterricht im Vergleich zu "regulärem" Schulunterricht relativ kostenaufwendig ist. Im Schuljahr 1993/94 benötigte ein Schulkind New Yorks, das einen bilingualen Unterricht besuchte, 7.289 US-Dollar (insgesamt gab es in der Kategorie "*Bilingual Education*" 154.626 Schulkinder). Für ein Kind mit "*Regular Education*" fielen hingegen nur 5.149 US-Dollar an (insgesamt 942.639 Schulkinder)²¹⁶ (GIULIANI R. W. & BADILLO H. 1994, 21).

Die Zukunft bilingualer Unterrichtsprogramme dürfte vor allem von weiteren Forschungsergebnissen abhängen. Bisher liegen nur wenige Studien mit sehr dürftigen Aussagen über die Zusammenhänge zwischen bilinguaem Unterricht und schulischen Leistungen vor. Es konnte weder ein eindeutig positiver noch negativer Zusammenhang

²¹⁶ Leider werden keine Angaben darüber gemacht, weshalb die Kosten so weit auseinander gehen. Vermutlich müssen für einen bilingualen Unterricht erhöhte Ausgaben für Unterrichtsmaterialien und gut ausgebildete Lehrkräfte getätigt werden.

nachgewiesen werden. In New York City blieben beispielsweise die Leistungen der hispanischen Schüler auch nach Einführung bilingualer Programme hinter denen der Weißen zurück (ROSSELL C. H. 2000, 196). Andererseits schneiden sie auch nicht schlechter ab, wenn sie bilingualen Unterricht erhalten. Die Tatsache, dass Asiaten auch ohne bilingualen Unterricht gute Schulleistungen aufweisen, erschwert eine klare Aussage und lässt zugleich die Bedeutung kultureller Einflüsse anderer Art als der der Sprache auf das Bildungsverhalten als ebenso wichtig erscheinen – ein Argument für "kultursensiblen" und multikulturellen Unterricht.

Deutschland möchte den zahlreichen Einwandererkindern, die sich stark auf die Großstädte konzentrieren und zu rund 20 Prozent die Schule ohne (Hauptschul-) Abschluss verlassen, gerecht werden und ihnen möglichst gute Bildungs- und Integrationsmöglichkeiten bieten. Sprache ist hierbei ein Dreh- und Angelpunkt. Aktuelle Studien kommen zu dem Schluss, dass beide Sprachen, die Muttersprache und die offizielle Landessprache, entwickelt und gefördert werden müssen, um den Schulkindern zu größtmöglichen Lernerfolgen zu verhelfen. Dies müsse so früh wie möglich, d. h. in den Grundschulen, erfolgen (GOGOLIN I. 2001a, 24 und SCHUBERT B. 2001a). Die Umsetzung bilingualen Unterrichts dürfte jedoch nicht leichter fallen als in den USA. Im Gegenteil, Lehrkräfte aus Minderheitengruppen oder mit fundierten Sprachkenntnissen dieser (z. B. Türkisch) sind bisher absolute Mangelware, und entsprechende Schulbücher existieren ebenfalls nicht.

Die räumliche Konzentrationen der ethnischen und sprachlichen Minderheiten auf einzelne Stadtviertel könnte sich indes im Falle des Angebots von bilinguaem Unterricht als Vorteil erweisen. Erst eine bestimmte Menge an Schülern einer Sprache lässt zweisprachigen Unterricht sinnvoll gestalten, und der Mangel an Lehrern dürfte sich bei einer Konzentration auf wenige Schulen weniger tragisch auswirken bzw. leichter zu beheben sein.

4.13.3 Multikultureller Unterricht – *Multicultural Education*

In gleichem Maße, wie die US-amerikanischen Städte und Schulen an ethnischer und kultureller Vielfalt gewinnen, wächst auch der Druck – oder der Wunsch – sie im Unterricht stärker zu berücksichtigen und auf sie einzugehen; sei es, um ihnen bessere Bildungschancen einzuräumen, allzu große Disparitäten im Bildungsverhalten der Schulkinder zu vermeiden und soziale Spannungen abzubauen, sei es, sie in die Gesellschaft zu integrieren und ihre Ausgrenzung zu verhindern oder aber ihr Potenzial an Ansichten und kulturellem Gut zu nutzen. In den USA entstand daraus die Diskussion um multikulturelle Unterrichtsformen. Sie setzte dort aufgrund der Geschichte des Landes früher ein als in Europa, wenngleich eine wirklich konsequente Einführung entsprechender Konzepte niemals stattgefunden hat. Insbesondere mit den Terroranschlägen vom 11. September 2001 erreichte die Frage um ihre Notwendigkeit, ihren Nutzen und ihre Möglichkeiten jedoch eine neue Dimension. Der folgende Abschnitt möchte eine Zusammenfassung über den Diskussionsstand und die Erfahrungen mit multikulturellem Unterricht in den USA geben und seine Wirkungsmöglichkeiten beim Abbau von Disparitäten darlegen.

Die heute als multikultureller Unterricht bezeichneten Ideen und Konzepte entstanden wie die bilingualen Unterrichtsprogramme, mit denen häufig Forderungen nach bikulturellem Unterricht (*bicultural education*) verknüpft waren, aus der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung in den 1960er Jahren. Während sie gut zwei Jahrzehnte lang nur in einem Diskussionsstadium verharrten oder als Pilotprojekte in einzelnen Schulen und konzentriert auf ethnisch stark durchmischte Stadtviertel Einsatz fanden, kann das Bestreben, multikulturelle Unterrichtsformen im US-amerikanischen Schulwesen einzusetzen und

existierende Programme auszuweiten, seit den späten 1990er Jahren als intensiv bezeichnet werden. Sowohl die Globalisierung als auch die wachsende Kluft des Bildungsniveaus zwischen einzelnen ethnischen Gruppen, der sogenannte *achievement gap*, erfordern einen neuen Umgang mit der Vielfalt an Kulturen und Ethnien in den Schulen. Eine starke Zunahme an wissenschaftlichen Publikationen kann verzeichnet werden, und vermehrt versuchen Erziehungs- und Sozialwissenschaftler, die sich traditionell mit multikulturellem Unterricht auseinandersetzen, die Inhalte, Konzepte, Theorien und Paradigma der Geschichts- und Kulturwissenschaften sowie der Frauenforschung zu berücksichtigen und mit ihren eigenen Ansätzen zu vereinen, um multikulturellen Unterricht zu einer möglichst ganzheitlichen Bestrebung werden zu lassen.²¹⁷

BANKS (1997; 2001), der wohl bedeutendste Vertreter multikulturellen Unterrichts in den USA, fasst im Vorwort von Büchern der *Multicultural Education Series*²¹⁸ die Aufgaben und Ziele dieser Unterrichtsform folgendermaßen zusammen: "Multicultural education is a field of study designed to increase educational equity for all students that incorporates, for this purpose, content, concepts, principles, theories, and paradigms from history, the social and behavioral sciences, and particularly from ethnic studies and women studies. An important goal of multicultural education is to improve race relations and to help all students acquire the knowledge, attitudes, and skills needed to participate in cross-cultural interactions and in personal, social, and civic action that will help make our nation more democratic and just" (BANKS J. A. 1997, viif). Im Zeitalter der Globalisierung soll multikultureller Unterricht den Schülern zudem vermitteln, dass sie neben Mitgliedern einer nationalen multikulturellen Gesellschaft zugleich Weltbürger sind. Denn während das Bewusstsein über eine lokale Identität (Schule, Gemeinde, Stadtviertel oder Nation) bei den meisten Jugendlichen stark ausgeprägt sei, fehle häufig eine Einordnung in globalen Kategorien (BANKS J. A. 1997, 137).

Ziel des multikulturellen Unterrichts ist zum einen die Förderung von Minderheiten im Schulwesen, die durch entsprechende Unterrichtsformen und -materialien einen besseren Zugang zu den Schulen und dem Unterrichtsstoff finden sollen. Multikultureller Unterricht möchte deshalb zugleich einen Beitrag dazu leisten, die Chancengleichheit im Bildungswesen zu wahren und den *achievement gap* abzubauen (GAY G. 2000). Zum anderen soll er zu einer Verbesserung der Beziehungen zwischen den einzelnen ethnischen Gruppen und einem allgemeinen Verständnis der Schüler (und Lehrer) für kulturelle Unterschiede beitragen, was letztlich auch die Demokratie und soziale Gerechtigkeit in der Nation fördert (BANKS J. A. 1997). Multikultureller Unterricht soll langfristig zu einer gerechten Verteilung der Machtverhältnisse in der Gesellschaft führen (CAHAN S. & KOCUR Z. 1996, xx). Dahinter steht nach wie vor der amerikanische Grundsatz, aus vielem eins zu machen (*e pluribus unum*). Die Einflüsse der Menschen verschiedenster Länder, Kulturen und ethnischen Gruppen sollen im Unterricht berücksichtigt werden und zu einem ganzen verschmelzen (COLE M. 1989, 7). Da man bei der Einführung multikulturellen Unterrichts die in den Schülergruppen vorkommenden Ethnien und Kulturen zunächst kennenlernen muss, könnte multikultureller Unterricht auch dazu beitragen, vorschnelle und falsche Einordnungen von Einwanderergruppen in eine bestimmte ethnische Kategorie zu verhindern, wie es beispielweise bei verschiedenen Immigrantengruppen aus Lateinamerika der Fall ist

²¹⁷ vgl. auch <http://www.uft.org/about.cfm> (Homepage der *National Association for Multicultural Education*).

²¹⁸ Diese Serie wurde Mitte der 1990er Jahre ins Leben gerufen und soll fundamentale Forschung sowie Lösungsansätze und praktische Tipps zum Thema multikulturelle Erziehung und multikultureller Unterricht liefern. Gleichzeitig wollen sie einen Beitrag zur Steigerung der Schulleistungen und Verbesserung der Rassenbeziehungen leisten (vgl. z. B. CORTÉS C. E. 2000, xii).

(DEWIND J. 1997, 142; vgl. Kap. 3.4.4). Nicht zuletzt haben die Terroranschläge vom 11. September 2001 den Bedarf eines solchen Konzepts weiter erhöht und seine Bedeutung verschärft.²¹⁹

In Bezug auf den Abbau von Vorurteilen zwischen ethnischen Schülergruppen kommt STREFLING (1998) zwar zu dem Ergebnis, dass die tatsächliche Konfrontation mit anderen Ethnien und Kulturen, und damit integrierte Schulen, wichtiger sind als Angebote multikulturellen Unterrichts (STREFLING A. J. 1998, iii). Dennoch sollte man das Konzept, neben seiner erzieherischen Wirkung, nicht außer Acht lassen und vor allem seine Möglichkeiten beim Abbau von sozialen Disparitäten berücksichtigen. Wenn multikultureller Unterricht mit seinen Forderungen (indirekt) dazu beiträgt, dass sich die Lehrersituation sowie die Qualität und Ausstattung der Schulen verbessern müssen, könnte das ein wesentlicher Beitrag zur Entspannung der jetzigen Situation sein. Ausgehend davon, dass die Leistungen von Minderheitenkindern gesteigert werden können, wenn auf ihre Sprache und Kultur eingegangen wird, nennt BANKS (1997) fünf Dimensionen, die das Konzept des multikulturellen Unterrichts umfassen sollte: die Integration verschiedenen Kulturgutes in den Inhalt der Unterrichtsmaterialien, die Berücksichtigung verschiedener kognitiver Stile, also wie Kinder sich Wissen aneignen, der Abbau von Vorurteilen, eine Vielfalt und Gleichberechtigung pädagogischer Konzepte und eine Stärkung der individuellen Schulkultur und sozialen Strukturen: "(1) content integration, (2) the knowledge construction process, (3) prejudice reduction, (4), an equity pedagogy, and (5) an empowering school culture and social structure" (BANKS J. A. 1997, 69). Zentrale Aufgabe sei, dass sich die Lehrer Beispiele und Unterrichtsstoff aus allen Kulturen und Bevölkerungsgruppen suchen, die in ihren Klassen vertreten sind, unterschiedliche kognitive Stile berücksichtigen und in ihren Lehrmethoden "kultursensibel" werden, d. h. auf Minderheiten eingehen und ihre Werte und Ansichten in demokratischer Weise berücksichtigen. Gelingen könne dies nur, wenn Schulen als komplexe soziale Systeme angesehen werden, in denen multikultureller Unterricht als Gesamtkonzept eingeführt wird, das Lehrer, Lehrmethoden, Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien und die Schulleitung umfasst (BANKS J. A. 1997, 69f).

PARRENAS & PARRENAS (1990), COTTON (1993) und andere sehen multikulturellen Unterricht als wichtig an, weil die US-amerikanische Bevölkerung zwar ethnisch und kulturell immer vielfältiger wird, sich in US-amerikanischen Schulen aber immer wieder Segregationserscheinungen entlang ethnischer Kategorien abzeichnen. "[...] the problem of poor race relations among students is progressive: each school year students choose fewer friends outside their own ethnic or cultural group. [...] by the end of elementary school they begin to segregate themselves along race lines. Racial divisions and tensions increase through middle school, culminating by high school in students isolated from those in other racial groups. Whether or not there is the appearance of racial gangs, there is racial tension" (PARRENAS & PARRENAS 1990, 7-8; zitiert in COTTON K. 1993). Schüler bekommen somit im Laufe ihrer Schulzeit immer weniger statt mehr Möglichkeiten, mit Kindern anderer Kulturen und Ethnien in Kontakt zu kommen und voneinander zu lernen. Sie sind in einem Netz ethnischer und kultureller Einseitigkeit gefangen, das gruppenspezifische, sozioökonomische, historische und räumliche Ursprünge hat und nur schwer zu durchdringen

²¹⁹ Während die Mehrheit der Erziehungswissenschaftler, Pädagogen und amerikanischen Bevölkerung diese Meinung vertritt, sollte nicht unerwähnt bleiben, dass auch gegenteilige Ansichten existieren, wie z. B. die von Lynne Cheney, Frau des Vizepräsidenten der USA. Sie bestritt die Ansicht, dass nach den Terroranschlägen vom 11. September mehr Multikulturalismus gelehrt werden müsse. Stattdessen sprach sie sich für eine Förderung der amerikanischen Geschichte im Curriculum aus; alles andere würde bedeuten: "To say that [...] it was our failure to understand Islam that led to so many deaths and so much destruction" (THE NEW YORK TIMES, October 7, 2001).

ist (DILG M. 1999, 13). Multikultureller Unterricht könnte hier einen Ausgleich schaffen, wobei besonderes Augenmerk auf die kulturelle Sensibilität von Lehrern zu legen sei, die schon während ihrer Ausbildung gestärkt werden müsse (COTTON K. 1993). Kunst, Literaturbücher, Musik und andere Unterrichtselemente könnten eingesetzt werden, um die kulturelle Identität der einzelnen Schülergruppen zu stärken und gleichzeitig voneinander zu lernen. Sofern die Lehrer aus verschiedenen Kulturkreisen stammen, müssten auch sie neu oder verstärkt aufeinander eingehen (vgl. CAHAN S. & KOCUR Z. 1996 und COHEN J. 1993, 307f).

Um die kulturellen Barrieren zwischen Schülern und Lehrern zu überwinden, fordern IRVINE & IRVINE (1995) folgende vier Elemente: auf Kulturen eingehende Lehrer, Unterrichtstechniken, Curricula und Schulstrukturen: "(1) culturally responsive teachers, (2) culturally responsive instructional techniques, (3) culturally responsive curricula, and (4) culturally responsive school structures" (IRVINE J. J. & IRVINE R. W. 1995, 136). Durch "kultursensible" Lehrer, Unterrichtsmaterialien, Lehrpläne und Schulorganisationen sollen die Schulen unempfindlich werden für Diskriminierung, Marginalisierungen und falsche Interpretationen des Verhaltens von Minderheitenkindern. Verschiedene Lernmethoden sollen zu verschiedenen Lehrmethoden führen und die Identifizierung aller Beteiligten mit der Schule stärken. Ferner müsse das Schulsystem dezentralisiert werden, um eine flexible Gestaltung der Schulen mit verschiedenen Unterrichtsformen zu ermöglichen (IRVINE J. J. & IRVINE R. W. 1995, 139). Auch GAY (2000) betont die Erfordernis von *culturally responsive teachers*, *culturally responsive pedagogy* und Schulbüchern mit ethnisch-kultureller Diversität. Sie könnten dazu beitragen, die Schulleistungen von Minderheiten zu verbessern und Disparitäten abzubauen, weil sie die Würde des Menschen respektierten, auf die intellektuellen und individuellen Fähigkeiten der Schüler eingingen und damit das Selbstbewusstsein der Schüler und ihre Identität mit der Schule erhöhten (GAY G. 2000, 43). Erste positive Erfahrungen mit Kindern indianischer, afro-amerikanischer und lateinamerikanischer Abstammung liegen bereits vor (GAY G. 2000, 14f).

Die Tatsache, dass sich Kinder durch multikulturelle Unterrichtsformen stärker mit ihrer Schule identifizieren können, tritt als besonders wichtiger Punkt hervor. Wie Studien der letzten zwei Jahrzehnte zeigen, kann die Identifizierung und Beibehaltung der familiären Kultur und Muttersprache einen positiven Einfluss auf das Lernverhalten und den Lerneffekt eines Kindes ausüben: "Students' identification with, and maintenance of, their native culture and language can have a positive influence on learning" (NIETO S. 1999, 70f). Die bestehenden Gegensätze im Bildungsverhalten von Schülern verschiedener ethnischer Bevölkerungsgruppen werden zum Teil auf die fehlende Berücksichtigung kultureller Minderheitengruppen und die Dominanz einer einzigen Kulturform in den Schulen zurückgeführt: "Inequality results because the characteristics of dominant-group students are constantly overvalued, while those of culturally dominated youngsters are undervalued" (NIETO S. 1999, 46) (vgl. auch Kap. 3.4). Schulen müssten deshalb dafür sorgen, dass sich die Schüler kulturell (und sprachlich) mit ihnen identifizieren können. Eine fundamentale Rolle spielen hierbei die Lehrkräfte und ein entsprechendes Angebot von auf Bilingualität und Multikulturalismus²²⁰ ausgerichteten Curricula und Unterrichtsmaterialien.

Wünschenswert ist eine stärkere Verknüpfung des Unterrichtsstoffs mit der realen Welt der Kinder. Sie verstärkt ein beiderseitiges (kulturelles) Verständnis zwischen Schülern und Lehrern, kann den Kontakt zwischen Schülern und Lehrern positiv beeinflussen und darüber hinaus zu einer klareren Identitätsfindung (auf beiden Seiten) führen (HOWARD G. R. 1999, 103). Dazu ist erforderlich, dass die Lehrkräfte mit der sozialen Umwelt ihrer Schüler vertraut

²²⁰ Zum Begriff Multikulturalismus vgl. IVISON (2001).

sind. Dies ist jedoch in Stadtvierteln mit hohen Minderheitenanteilen und vielen armen Familien nur selten der Fall, denn nur wenige Lehrkräfte stammen selbst aus solchen Regionen; "Today, more and more bicultural students, bilingual students, and students of color are being taught by teachers who do not live in the local community, who do not speak the students' language, and who have difficulty relating the curriculum to community-based realities. To be successful, teachers will need to better understand and value the communities of their students" (RIVERA J. & POPLIN M. 1997, 101). Den Lehrern wird deshalb die Aufgabe übertragen, sich mehr Wissen über die lokalen Verhältnisse im Schul- und Wohnbezirk anzueignen und viel Einfühlungsvermögen an den Tag zu legen: "Teachers need to learn about their students, identify with them, build on their strengths, and challenge head-on many displays of privilege and inherent biases in the schools in which they teach" (NIETO S. 1999, 161). Ein größerer Anteil von Lehrern, die direkt aus der Nachbarschaft stammen, in der sie unterrichten, ist in New York City eines der angestrebten Ziele. Sie zu finden, bleibt aber aus vielerlei Gründen schwierig. Viele Bewohner aus sozialen Brennpunkten und ethnischen Minderheitenvierteln haben selbst negative Erfahrungen mit der Schule gesammelt und möchten daher nicht in den Schuldienst. Andere ziehen, sobald sie es sich leisten können, fort oder nehmen eine finanziell lukrativere Tätigkeit in der freien Wirtschaft an. Überdies nehmen nur wenige Schulabgänger ethnischer Minderheiten und innerstädtischer Problemviertel ein Hochschulstudium auf. Viele Immigranten kommen aus armen Ländern und haben keine mit US-amerikanischen Standards vergleichbare Schulbildung genossen. Dementsprechend selten lassen sich Lehrer aus diesen Gruppen rekrutieren (MCDONNELL L. M. & HILL P. T. 1993, 85). Ungelöst bleiben auf Grund dessen bislang Konflikte, die auftreten, wenn große Teile der Schüler und Lehrer kulturell unterschiedlich geprägt sind. Spannungen treten vor allem dort auf, wo Lehrer einer dominanten Gruppe (in der Regel Weiße) große Gruppen von Minderheiten unterrichten (v. a. Schwarze und *Hispanics*) und sie weder aus der Stadtregion, in der sie unterrichten, stammen noch in dieser wohnen. Durchgehend sind Lehrkräfte ethnischer Minderheiten an den Schulen New Yorks Mangelware, und Minderheitenkinder werden größtenteils von Lehrkräften unterrichtet, die eine andere ethnische und kulturelle Herkunft besitzen; oder wie es MAHIRI ausdrückt: "[...] teachers in American schools are increasingly finding that they are teaching 'other people's children'" (MAHIRI J. 1998, 3). Auch in der Lehrerausbildung an Hochschulen sind Pädagogen ethnischer Minderheiten stark unterrepräsentiert, so dass sich die derzeitige Situation in absehbarer Zukunft kaum bessern dürfte (vgl. NIETO S. 1999, 31). Der Anteil von Minderheitenlehrern an allen Lehrkräften ist in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich gesunken – in den gesamten USA von 12 Prozent im Jahre 1980 auf rund 5 Prozent zu Beginn der 1990er Jahre. Sie sind jedoch für bilinguale und multikulturelle Programme besonders gesucht (IRVINE J. J. & IRVINE R. W. 1995, 137). Zahlreiche Lehrkräfte sind zudem selbst darüber frustriert, ihre Schüler nicht zu erreichen. Sie finden keinen rechten Zugang zu ihnen, kennen sich in der Realität der Jugendlichen außerhalb der Schule zu wenig aus und sehen sich außer Stande, ihre Schüler zu motivieren. Selbst wenn sie sich bemühen, in die Strukturen ihrer Schulkinder einzutauchen, geraten sie schnell an ihre Grenzen, denn es gestaltet sich als überaus schwierig, in einem heterogenen und dynamischen Raum wie New York innerhalb der Nachbarschaften klare kulturelle Gruppen abzugrenzen und einzelne Schülergruppen, auf die es einzugehen gilt, zu identifizieren (vgl. MAHIRI J. 1998, 1ff).

Lange Zeit wurde die Problematik der Einseitigkeit ethnisch-kultureller Prägungen von Lehrern in multikulturellen und ethnisch stark durchmischten Klassenzimmern stark vernachlässigt, obwohl das Verhältnis und das gegenseitige Verständnis zwischen Schülern und Lehrern als ein wesentlicher Faktor für das Bildungsverhalten erkannt wurde (HOWARD G. R. 1999, xiii). Eine Studie von POPLIN & WEERES (1992) bestätigt beispielsweise, dass Schulkinder Verständnis und Gleichgesinnung seitens der Lehrer als entscheidend für Spass

und Leistungsbereitschaft im Unterricht einstufen (RIVERA J. & POPLIN M. 1997, 100). Nicht wenige Schüler, sowohl aus Minderheiten- als auch sozialen Randgruppen, klagen indes darüber, dass Lehrer Vorurteile über sie haben und sie im Unterricht anders behandeln.²²¹ Dadurch wenden sie sich (noch weiter) vom Unterrichtsablauf ab, bauen eine ablehnende Haltung gegenüber der Schule auf und schließen sich mit anderen Schulverweigerern zusammen – obwohl einige von ihnen den Wunsch nach einer guten Schulbildung in sich tragen (RIVERA J. & POPLIN M. 1997, 107). Leider sind die Kenntnisse der Lehrkräfte über ethnische Gruppen, ihre Kultur und ihre Sprache nicht selten dürftig und werden mehr von Emotionen und Berichten geprägt als von eigenen Erfahrungen. Die Forderung nach entsprechend "kultursensibel" und "kulturbewandert" ausgebildeten Lehrkräften in multikulturellen Schulklassen ist deshalb groß und existiert seit langem (vgl. PETERS W. 1987, 5). Massenmedien spielen ebenfalls eine entscheidende Rolle bei der erfolgreichen Ein- und Durchführung multikulturellen Unterrichts (CORTÉS C. E. 2000, 28). Sowohl die Schüler als auch die Lehrer erhalten einen Großteil ihrer Kenntnisse über fremde Kulturen durch die Medien, bewusst wie unbewusst. Sie tragen maßgeblich dazu bei, wie sie andere sehen und beurteilen. TAYLOR & DORSEY-GAINES (1988) schildern, wie in ihren Fallstudien sozioökonomisch schlechter gestellte (Minderheiten-) Familien sich sehr wohl um die Ausbildung ihrer Kinder sorgen und Schulbildung für ein hohes und wichtiges Gut ansehen (vgl. auch Tab. 11), die Massenmedien – aber auch vereinzelte wissenschaftliche Berichte – diese Familien dagegen als verwahrlost, ungebildet und an Schule desinteressiert darstellen. Reportagen beschränken sich auf Sensationsmeldungen, Gewalt und Drogenhandel, und stellen diese Randgruppen als Schmarotzer der Sozialsysteme, Alkoholiker oder Sexisten hin (TAYLOR D. & DORSEY-GAINES C. 1988, 192). Sie prägen indes ihr Bild in der Gesellschaft. Der richtige Umgang mit Massenmedien, sie kritisch zu lesen und zu analysieren, um ihre Muster und die Entstehung, Konstruktion und Benutzung von Vorurteilen zu erkennen, sollte deshalb in den Unterricht integriert werden. Eine besondere Herausforderung stellt hierbei das Internet mit seinen zahlreichen Nischen dar (CORTÉS C. E. 2000, 160ff).

Ein häufig genannter Kritikpunkt, der leichter auszubessern wäre als der Mangel an Lehrern, ist die Vernachlässigung von Minderheiten im Curriculum. Es fehle sowohl an Beiträgen von Minderheiten als auch ausführlichen Darstellungen ihrer Herkunft, Geschichte und gesellschaftlichen Position. Besonders heftig kritisiert wird beispielsweise die bis heute starke Vernachlässigung afro-amerikanischer Geschichte in Schulbüchern und Unterricht (IRVINE J. J. & IRVINE R. W. 1995, 137).²²² Gleichsam wird ein Fehlen afro-amerikanischer und hispanischer Schriftsteller im Literaturunterricht konstatiert (DILG M. 1999, 9). Auch mangelt es an Materialien zu und von den Ureinwohnern des nordamerikanischen Kontinents sowie von Einwanderergruppen jüngerer Generationen (FINE M. 1991, 39). Erst allmählich traut man sich an diese Themen heran, stellt sich einer Auseinandersetzung und integriert sie in die Unterrichtsinhalte (vgl. SHELLEY F. M. 1999, 594f). Für die Respektierung von Minderheiten in einer Gesellschaft sowie die Integration und Identitätsbildung von Minderheitenkindern ist ein solcher Prozess jedoch unerlässlich. Eine Unterdrückung führt in der Regel zu Frustration, Minderwertigkeitsgefühlen und schließlich Aggressionen, die mitunter gewalttätig enden. Repräsentanten der Minderheitengruppen, wie z. B. puertoricanische Pädagogen, betonen ferner, dass multikultureller Unterricht von den

²²¹ Auch an deutschen Schulen kann beobachtet werden, dass die Herkunft und ethnische Zugehörigkeit eines Schulkindes bedeutsam ist. Beispielsweise denken manche Lehrer ethnisch kategorisierend und nehmen Diskriminierungen aufgrund ethnischer Kriterien vor (BUKOW W.-D. et al. 2001, 259f).

²²² Allerdings ist das historische Quellenmaterial über die Schwarzen in den USA (besonders vor ihrer Deportationen nach Amerika) nicht übermäßig reichhaltig.

Minderheiten nur gewünscht werde, wenn er auch tatsächlich zu einer stärkeren Position der Minderheiten in der Gesellschaft führt. Nahezu zwangsweise müsse daher das Angebot von multikulturellem Unterricht mit einem Abbau der Armut, der Minimierung sozial-räumlicher Disparitäten sowie der Bekämpfung von Diskriminierung verknüpft werden (NADAL A. & MORALES-NADAL M. 1993, 147ff).

Es bleibt festzuhalten, dass fast alle wissenschaftlichen Autoren zu dem Ergebnis kommen, dass multikultureller Unterricht aufgrund seiner gesamtgesellschaftlichen Bedeutung an allen Schulen eingeführt werden müsse – in denen der weißen suburbanen Mittelschicht ebenso wie in denen innerstädtischer Immigrantenviertel. Ferner seien bilinguale, bikulturelle und multikulturelle Unterrichtsformen nicht nur für Immigrantenkinder geeignet, sondern für alle Minderheitenkinder, denn sie können generell dazu beitragen, marginalisierte Schülergruppen in den Schulen zu unterstützen (DEWIND J. 1997, 141f). Da alle Verhaltensweisen des Menschen auf seiner ethnischen und kulturellen Herkunft basieren, sollten kulturelle (einschließlich sprachlicher) Merkmale generell als erstes herangezogen werden, um einerseits Disparitäten im Bildungsverhalten zu analysieren und andererseits Konzepte zum Abbau dieser zu entwickeln (GAY G. 2000, 9f). Wird Pluralismus und Vielfalt als Wert anerkannt, müssen die Unterrichtsinhalte und pädagogischen Formen flexibel gestaltet werden (ADLER L. & TELLEZ K. 1993, 108). Die Herausforderung besteht darin, auf kulturelle Eigenheiten Rücksicht zu nehmen und zugleich die vorhandenen Gemeinsamkeiten zu betonen (HATANO G. & TAKAHASHI K. 2001).

Hindernisse einer multikulturellen pädagogischen und schulorganisatorischen Ausrichtung stellen vor allem die fehlenden finanziellen Mittel und der eklatante Lehrermangel dar. Während die Ausstattung mit kulturspezifischen Unterrichtsmaterialien durch entsprechende Geldmittel noch relativ einfach umzusetzen wäre, wird der Einsatz von Lehrern mit entsprechender Schulung oder ethnisch-kultureller Herkunft ein kurzfristig kaum durchführbares Ziel sein. Der Wille zu mehr multikulturellem Unterricht muss deshalb neben einer Erhöhung der Schulbudgets mit viel externem Wissen und Informationen unterstützt werden. Die Ausbildung an den Hochschulen könnte ein Ansatzpunkt dazu sein. Entsprechende Angebote sind aber erst äußerst selten anzutreffen (GAY G. 2000, 13f). Eine Schlüsselrolle bei der Durchführung multikulturellen Unterrichts nehmen also nur die Lehrkräfte ein, die hochmotiviert und hochqualifiziert sein müssen. Daneben werden Schulen benötigt, die gleiche Voraussetzungen für alle Schüler bieten, gleich welcher Kulturrichtung, Rasse, Ethnie, sozialen Schicht oder welchem Geschlecht sie zugehören: "As an idea or concept, multicultural education maintains that all students should have equal opportunities to learn regardless of the racial, ethnic, social-class, or gender group to which they belong" (BANKS J. A. 1997, 68). Doch hierin liegt die größte Barriere für einen durchschlagenden Erfolg multikultureller Unterrichtskonzepte, denn genau diese zwei Bedingungen – hochqualifizierte Lehrer und bestens ausgestattete Schulen für die gesamte Bevölkerung – stellen zwei der wichtigsten Faktoren für die bestehenden Disparitäten zwischen Minderheitenschülern und dominanten Bevölkerungsgruppen in den USA dar. Würden sie erfüllt, verschwände zugleich ein Großteil aller Schwierigkeiten im US-amerikanischen Schulwesen.

4.14 Neue Wege der Wissensvermittlung

4.14.1 Pädagogische Ansätze

Pädagogik, Didaktik, Unterrichts- und Lehrbuchgestaltung spielen für den Lernerfolg eines Kindes eine große Rolle. Die Noten- und Leistungsunterschiede zwischen wohlhabenderen und ärmeren Kindern, vor allem zwischen weißen und schwarzen und hispanischen Kindern, lassen die Unterrichtsmethoden immer wieder hinterfragen. Da die Disparitäten trotz intensiver Bemühungen nicht abnehmen, sind Veränderungen im Unterrichtswesen ein kontinuierlicher Begleiter für Schüler und Lehrer geworden. Es kann hier aus thematischen und Platzgründen nicht tiefer auf pädagogische Problemstellungen eingegangen werden, aber es gibt (neben bilinguaem und multikulturellem Unterricht) einige Grundaussagen und Pilotprojekte, die in direktem Zusammenhang mit der Verbesserung der Leistungen von Minderheitenkindern stehen. Sie können dazu beitragen, Disparitäten im Schulwesen abzubauen und sollen daher eine kurze Erwähnung finden.

Ziemliche Einstimmigkeit herrscht darüber, dass die Leistungen von Minderheitenkindern vor allem dann steigerbar sind, wenn man sie auf spezielle Weise für den Unterricht motivieren kann. Starke Unterstützung erhält diese Ansicht durch die Aussagen von *Dropouts*, die ihren Schulabbruch auf einen fehlenden Lernanreiz in der Schule, mangelndes Interesse an den Schulhalten, große Langeweile, Distanz zu den Lehrern und einen "Hass auf die Schule" zurückführen (vgl. MILLIGAN C. 1993). Ihr schulisches Verhalten könne nur durch gezielte pädagogische Maßnahmen an den Schulen verändert werden. Zu den entsprechenden Maßnahmen zählen z. B. speziell gestaltete Schulmodelle und Unterrichtsinhalte, zielgruppenorientierte Curricula und pädagogische Konzepte sowie ein höherer Anteil von Lehrern, die der gleichen soziokulturellen und ethnischen Gruppe zugehören wie die Schulkinder (vgl. auch Kap. 4.7 und Kap. 4.13). Ziel ist es, möglichst homogene Gruppen zu unterrichten, um gezielt auf die einzelnen Bedürfnisse der Schülergruppen eingehen zu können (vgl. ROTHSTEIN S. W. 1993). Nicht selten sind deshalb pädagogische Reformprogramme mit Aspekten wie lokaler Verantwortung der Schulen, freier Schulwahl und ähnlichen bereits angesprochenen Maßnahmen und Forderungen verbunden.

Bei allen Überlegungen zur Verbesserung der Lernmethoden stehen die Unterrichtsfächer Englisch und Mathematik im Vordergrund, wobei die Einführung neuer Ansätze beim Erlernen des Lesens schneller und häufiger vorzufinden sind als im Mathematikunterricht. Völlig neue Konzepte finden sich zudem meist nur in den unteren Stufen, im amerikanischen Schulsystem also in den *primary* oder *elementary schools*. Als Beispiel soll ein Programm dienen, das versucht, die bei vielen Kindern vorhandene "Mathematikphobie" sowie die mäßigen Lernerfolge unter Minderheitenschülern zu bekämpfen. Es handelt sich hierbei um ein sogenanntes "*constructivist curriculum*", ein "konstruktivistischer" Lehrplan, der auf Textbücher verzichtet und statt dessen die Schüler mit Bauklötzen, Bohnen und anderen Materialien Rechenaufgaben üben lässt. Dieser Lehrplan wird unter anderem seit dem Schuljahr 1997/98 in Manhattans Schuldistrikt Nummer 2 angewandt, einem Bezirk, der sich von der Upper East Side bis zur Chinatown erstreckt und eine große Zahl von Minderheitenschülern umfasst. "Konstruktivistisch" heißt er, weil er den Kindern die Möglichkeit gibt, die Lösungen (physisch) zu konstruieren und die Prinzipien der Mathematik auf eigene Weise zu entdecken, statt sie durch standardisierte Rechenregeln abstrakt zu erschließen (HARTOCOLLIS A., *The New York Times*, April 27, 2000).

Der Erfolg dieser Methode, die insgesamt an über 50 Prozent der damals 1.145 öffentlichen Schulen in New York City ausprobiert wurde, ist umstritten. Einerseits blieben die

Testergebnisse auf gleichem Niveau oder konnten sogar leicht gesteigert werden, andererseits veränderten sich die Unterschiede zwischen ärmeren und reicheren Schülern und Schulen nicht. Und während Lehrer dem konstruktivistischen Ansatz eine Verbesserung des Verständnisses für Mathematik unter Minderheitenkindern (und Mädchen) bescheinigen, kommt seitens der Eltern harsche Kritik auf. Sie beklagen, dass ihre Kinder häufig nur mit Schwierigkeiten multiplizieren oder einfache Algebra verstehen können und sorgen sich um die Wettbewerbsfähigkeit ihrer Kinder (HARTOCOLLIS A., *The New York Times*, April 27, 2000). Solche zwiespältigen Berichte sind keine Seltenheit, und die Auswirkungen pädagogischer Neuerungen auf die Leistungssteigerung von Minderheitenschülern sowie den Abbau von Disparitäten bleiben häufig relativ schwer definierbar oder müssen im Zusammenhang mit anderen Faktoren gesehen werden. Beispielsweise können Leistungsverbesserungen auftreten, wenn schlicht die Aufmerksamkeit der Schüler erhöht werden kann oder Lehrer nach Fortbildungskursen, die mit der Einführung von Pilotprojekten verbunden sind, ein erhöhtes Engagement aufweisen (*Hawthorne effect*). Letztlich ist gerade der Erfolg beim Erlernen mathematischer Grundregeln stark vom Lehrer abhängig, der je nach seinen Mathematikkenntnissen und pädagogischen Fähigkeiten die Kinder motivieren, ermutigen oder entmutigen kann.

Erwähnt werden sollte auch, dass zahlreiche Lehrkräfte sich über die Geschwindigkeit der Reformprogramme beklagen. Die hohe Fluktuation und Kurzweiligkeit neuer Lernmethoden und Lehrbuchinhalte führt dazu, dass die Lehrer sich in einem ständigen Lernprozess befinden und nur wenig Zeit haben, neue Programme gründlich zu erlernen und anzuwenden. Steigen die Leistungen der Schüler dann nicht binnen der ersten zwei bis drei Jahre eines neuen Programms an, wird dieses Programm wiederum durch ein neues ersetzt und der Kreislauf beginnt von vorne. Sowohl Lehrer als auch Schüler hätten mit diesem Wechsel an Unterrichtsprogrammen zu kämpfen (LANE J., *The New York Times*, April 8, 2001). Letztlich wird deutlich, dass die Wirksamkeit und Akzeptanz pädagogischer Neuerungen eng mit der Organisation des Schulwesens zusammenhängt. In New York dürften sie erhöht werden können, wenn den Schulen mehr Spielraum zur eigenen Gestaltung und damit mehr Rücksicht auf ihre Bedingungen vor Ort zugestanden wird.

4.14.2 Computer und neue Medien



4.14.2.1 Allgemeine Debatte

Aufgrund der Bedeutung, die neuen Technologien seitens der Politik und der Wirtschaft als Beitrag zur Verbesserung von Schülerleistungen und dem Abbau von Disparitäten zwischen guten und schlechten, armen und reichen Schulen und Schülern zugesprochen wird, sollte ein

Kapitel über dieses Thema bei der Betrachtung von Reformmaßnahmen nicht fehlen. Die Debatte, ob Computer in Schulen eingeführt werden sollen, haben die USA größtenteils hinter sich gelassen. Statt dessen wird darüber diskutiert, wie man die neuen Technologien am sinnvollsten einsetzen kann und welche Bedeutung, auch in finanzieller Hinsicht, ihnen zukommen soll. Zwar hält eine kleine, mitunter aber lautstarke Gruppe von Kritikern den Computereinsatz in Schulen für zu kostspielig und führt an, dass die in den meisten Berufen geforderten Computerkenntnisse schnell und einfach erlernt werden können, eine zu große Berücksichtigung der Computer in den Schulen Zeit für reale Interaktionen zwischen Schülern und Lehrern nimmt, Ausgaben für neue Technologien Einsparungen an anderen Stellen mit sich bringen und Schulräume in Computerräume umgewandelt werden, die vormals anders genutzt wurden; beispielsweise sind Bibliotheken, Handwerks- und Kunstunterrichtsräume sowie Musikstudios den Computern zum Opfer gefallen, teilweise unter Einstellung der vorherigen Angebote. Ferner führe der Einsatz von Computern dazu, den Kindern eine zu virtuelle Welt zu präsentieren und sie zu weit von der Realität zu entfernen. Da der Computer die Welt in Modellen darstellt, die die Kinder in der freien Natur nicht nachvollziehen können, erhalten sie den Eindruck, dass (mit Technik) alles auf der Welt machbar sei. Viele Lehrer sehen in den großen Geldmengen für die Vernetzung der Schulen gar eine Geldverschwendung, da der Einsatz von Computern keine Verbesserung der schulischen Leistungen gewährleisten kann. Das Geld sollte ihrer Meinung nach für eine Reduzierung der Klassengrößen, also eine Verbesserung der Schüler-Lehrer-Verhältnisse eingesetzt werden (GUERNSEY L., *The New York Times*, January 7, 2000). In diesem Zusammenhang wird auch die Gefahr einer Vernachlässigung anderer Probleme in armen und Minderheitenschulen gesehen. Eine ungleiche technologische Ausstattung kann durch finanzielle Kräfte behoben werden und eine gleiche Qualität unter den Schulen suggerieren. Andere, weitaus komplexere Problemfelder rücken dann in den Hintergrund und erhalten noch weniger finanzielle Unterstützung (MENDELS P., *The New York Times*, February 23, 2000). Insgesamt ist aber die Zahl der Befürworter eines Computereinsatzes in Schulen weitaus größer als die der Kritiker, und sie setzen den Bedenken das Argument entgegen, dass es eben darauf ankommt, wann und wie man die neuen Technologien einsetzt. Ihre Verwendung generell in Frage zu stellen, sei längst überholt, und auch der Großteil der "Bildungsexperten" (*educators*) ist der Diskussion überdrüssig. Es sei an der Zeit, dass das öffentliche Schulsystem für eine entsprechende Ausstattung in den Schulen sorgt (GUERNSEY L., *The New York Times*, January 7, 2000; MENDELS P., *The New York Times*, December 1, 1999 und MENDELS P., *The New York Times*, April 5, 2000).

Die Nutzung digitaler Technologien ist sicherlich unerlässlich geworden und nimmt sowohl in der Berufswelt und der Wissenschaft als auch im Freizeitbereich stetig an Bedeutung zu – laut CLINCHY (1994) nicht zuletzt deshalb, weil das menschliche Gehirn zunehmend an die Grenzen seiner (Gedächtnis-) Leistung stößt und auf externe Hilfsmittel zurückgreifen muss (CLINCHY E. 1994a, 133). So sollen bereits in den Schulen die grundlegenden Computerkenntnisse vermittelt werden. Erklärtes Ziel in den USA ist es, alle Kinder "*computer literate*" werden zu lassen, d. h. der Umgang mit dem Computer soll so gewohnt und leicht werden wie das Lesen eines Buches. Dabei stehen nicht nur wirtschaftliche Aspekte im Vordergrund, sondern auch soziale. Denn neben den rein technischen Fähigkeiten, die erlernt werden sollen, erhofft man sich mit dem Computer- und Interneteinsatz an Schulen eine Zunahme der Kommunikation zwischen Schülern verschiedener Regionen, Länder und Kulturen. Fremdes und Fremde kennen und verstehen zu lernen soll vereinfacht werden und einen Beitrag zum Frieden zwischen den Menschen leisten. Regionale wie internationale Konflikte könnten besser verstanden und bald vielleicht, so die Hoffnung, als sozial, politisch, moralisch und politisch inakzeptabel angesehen werden. Dazu müsse der Umgang mit den neuen Technologien an allen Schulen entsprechend vermittelt werden (CLINCHY E. 1997b,

142).²²³ Des weiteren ermöglichen Computer eine neue zeitliche Einteilung des Lernens: ein Computer wird niemals müde, verärgert, ungeduldig oder verstrickt sich in seinen eigenen Probleme (zumindest bei einwandfreiem technischen Zustand), er steht pausenlos zum Einsatz bereit und ermöglicht theoretisch ein Lernen rund um die Uhr (JACH F.-R. 2001).

Nach Forschungsberichten von *SIIA* und *The Heritage Foundation* hat die Verwendung von neuen Technologien positive Auswirkungen auf die Leistungen der Schüler. Abhängig von der Zusammensetzung der Schülerschaft, der verwendeten Software, der Ausbildung und Vorbereitung der Lehrkraft sowie den Zugangsmöglichkeiten der Schüler zu neuen Technologien, können die Zugangswege zum Lernstoff, die Motivation, die Disziplin und die Leistungen leicht bis stark erweitert und angehoben werden. Die bedeutendste Variable nimmt hierbei die Lehrkraft ein, da der effektive Einsatz neuer Technologien maßgeblich von der Zusatzausbildung dieser abhängt (SIIA 2000). Gleichwohl funktioniert die Leistungssteigerung durch einen Computereinsatz nicht in allen Schulfächern. Beispielsweise ist eine Steigerung der Lesefähigkeit durch die Nutzung von Computersoftware nicht oder nur bedingt möglich (vgl. JOHNSON K. A. 2000). Ohnehin bedeutet das Besitzen von Computern an Schulen noch nicht, sie auch sinnvoll einzusetzen. Offen bleiben zahlreiche Fragen über den "richtigen" Einsatz der neuen Medien. Als Basiskenntnisse gelten beispielsweise Office-Programme von Microsoft, die in fast jedem Beruf benötigt werden. Kritisiert wird aber, dass der Computer in vielen Bereichen lediglich als Erweiterung oder Ersatz von Text- und Arbeitsbüchern, der Tafel oder dem Bleistift verwendet wird, nicht aber seine Kapazität als leistungsfähiges Hilfsmittel genutzt wird. Möchte man neue Technologien und Medien nicht nur als Additiv zu Büchern, Filmen und Folien verwenden, so bedarf es einer gering veränderten Rolle der Lehrperson und entsprechend ausgebildeter Lehrkräfte. Sie muss weniger frontal agieren, dafür mehr moderierend und lenkend wirken. Werden neue Medien mit entsprechenden pädagogischen Konzepten unterstützend und konstruktivistisch eingesetzt, d. h. die Schüler erarbeiten sich nach Vorgabe eines groben Themas die Unterrichtsinhalte zu einem Teil selbst, ist eine Steigerung ihrer Motivation, ihres Interesses am Unterricht und ihrer Leistungen erkennbar. Dadurch sinken zugleich die Disziplinprobleme in den Klassen, so dass sich die Lehrer zum einen stärker auf ihre Rolle als Moderator und Helfer konzentrieren können, zum anderen aber auch verstärkt auf Kinder eingehen können, die aufgrund familiärer oder sonstiger Schwierigkeiten schulische Probleme haben und/oder sich nicht konzentrieren können. Ein Computereinsatz führt in vielen Fällen auch zu einer Abnahme des Lärmens und Tobens im Klassenzimmer, so dass mehr Ruhe in die Klassenzimmer einkehrt und die Gespräche zwischen den Schülern stark reduziert werden – eine Entwicklung, die nicht nur positiv beurteilt wird, da mündliche Gespräche und Diskussionen trotz der Unruhe, die sie stiften können, als pädagogisch wertvoll erachtet werden. Der Einsatz von E-Mails gibt den Lehrern wiederum die Möglichkeit, mit einzelnen Schülern während oder außerhalb des Unterrichts persönlich zu kommunizieren und auf schüchterne oder leistungsschwache Schüler besser eingehen zu können. Gleichzeitig kommunizieren die Schüler mittels der Computer untereinander und stellen sich gegenseitig Fragen (GUERNSEY L., *The New York Times*, January 7, 2000).

Wenngleich hier eine positive Betrachtung des Computereinsatzes in Schulen in den Vordergrund gerückt wurde, bleiben noch viele Fragen über den Nutzen offen. Bislang liegen zu wenige wissenschaftliche Erkenntnisse vor, um die Vor- und Nachteile eines

²²³ CLINCHY sieht den größten Gewinn eines Computereinsatzes in Schulen auf der gesellschaftlichen Seite: "[...] as with the printed word, the new digital technologies offer humankind the possibility not only of a greatly enriched and powerful educational system but of a greatly enhanced, greatly more beneficent global society. This is possible simply because they inevitably make peaceful, productive communication between individuals throughout the planet a living possibility" (CLINCHY E. 1994a, 142).

Computereinsatzes in Schulen genau bewerten zu können. Da neue Technologien aber prinzipiell für wichtig erachtet werden, bleibt ein Schwerpunkt zu behandeln, der erneut das Recht auf Chancengleichheit aufwirft und für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse ist: wie kann eine einheitliche technische Ausstattung an allen Schulen erreicht werden? Dieser Herausforderung haben sich die USA und New York explizit gestellt.

4.14.2.2 Disparitäten in der Verteilung von Computern und Internetanschlüssen

Nimmt man die Zahlen über die Verbreitung von Computern in öffentlichen Schulen zur Hand, wird deutlich, dass der Computer seinen Weg in die Schulen geebnet hat, wenngleich die Relationen Schüler zu Computern in vielen Schulen nach wie vor nicht zufriedenstellend sind und die Zahlen von vielen europäischen Ländern übertroffen werden. Insbesondere in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre kam es zu einer explosionsartigen Ausweitung der Anzahl von Computern und Internetanschlüssen in US-amerikanischen Schulen, die zumindest die Grundbedürfnisse decken. Zu Beginn des Jahres 2000 verfügten 95 Prozent aller amerikanischen *public schools* über Computer mit Internetanschlüssen, nahezu 50 Prozent hatten Zugang zu einem Hochgeschwindigkeitsnetz, und die Nutzung der neuen Technologien wurde in vielen Fächern vorangetrieben. Dazu gehört auch, dass mehr als die Hälfte aller Schulen eine eigene Webseite erstellt haben (MENDELS P., *The New York Times*, December 1, 1999; NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS 2000). Noch 1994 waren lediglich 15 Prozent der in Schulen installierten Computer multimedialfähig, und in nur drei Prozent aller Schulräume war ein Zugriff auf Online-Daten möglich. 60 Prozent der Klassenzimmer hatten keinen Telefonanschluss, 87 Prozent keinen Zugang zu Glasfaserkabeln. 1999 gab es durchschnittlich einen Computer für jeweils sechs Schüler, 1995 betrug die Rate noch eins zu neun, 1994 eins zu elf. Ziel des *United States Department of Education* ist es, einen "modernen" Computer pro fünf Schüler zur Verfügung stellen zu können. Des Weiteren nutzten 1994 weniger als die Hälfte der Lehrer Computer regelmäßig für ihren Unterricht, und nur 10 Prozent der neu eingestellten Lehrer fühlten sich auf einen Computereinsatz im Unterricht vorbereitet, was nicht zuletzt auf eine mangelnde Beachtung dieses Themas in den Colleges schließen lässt (NATIONAL COMMISSION ON TEACHING & AMERICA'S FUTURE 1996, 46). 1999 gaben 54 Prozent der Schulen an, die Mehrheit ihrer Lehrkräfte würden das Internet für ihren Unterricht nutzen (MENDELS P., *The New York Times*, December 1, 1999). Allerdings wurde nach wie vor eine Vernachlässigung von Computerkursen an den Hochschulen bemängelt. Die Mehrheit der Professoren würden Computerkenntnisse nicht in ihre regulären Kurse integrieren, und laut einer Umfrage des *National Center for Education Statistics* fühlten sich auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts erst 20 Prozent der Lehrer im Umgang mit Computern und neuer Software so sicher, dass sie die Anwendung neuer Technologien in ihren Unterricht integrieren würden (GUERNSEY L., *The New York Times*, January 7, 2000).

In New York City waren im Sommer 2001 alle Schulen mit einem Internetanschluss versehen. Die tatsächliche Ausstattung an den Schulen – Anzahl und Leistungsfähigkeit der Rechner sowie Softwareprogramme – variiert aber noch deutlich, wie auch große Unterschiede zwischen armen und reichen Schulen und Bezirken existieren. Bereits 1996 wurde auf die unterschiedliche Zugangsmöglichkeit und Anwendungsintensität neuer Technologien in Schulen einkommensstarker und einkommensschwacher Regionen hingewiesen. In den gesamten USA hatten Schulen mit Kindern aus sozioökonomisch schwachen Kreisen auffallend weniger Computer und nur halb so viele Internetanschlüsse wie Schulen in wohlhabenderen Gebieten (NATIONAL COMMISSION ON TEACHING & AMERICA'S FUTURE 1996, 46). Auch die Daten von 1999 veranschaulichen, dass Schulen mit einer hohen Rate von in Armut lebenden Kindern (und hohen Minderheitenanteilen) bei der

technologischen Ausstattung stets die Schlusslichter bilden (s. Tab. 22). Ferner ist die Anzahl der Schüler pro Computer in großen, innerstädtischen Schulen höher als in kleinen Vorortschulen – im Jahre 1999 mussten sich in großen Stadtschulen im Durchschnitt ein Drittel mehr Schüler einen Computer teilen als in Schulen außerhalb der Großstädte –, und je mehr Schüler aus armen Familien eine Schule besuchen, desto geringer wird die Anzahl der dort angeschlossenen Computer (NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS 2000). Auch die Ausstattung mit multimedialfähigen Computern, die notwendig sind, um Software mit erzieherischen Inhalten anwenden zu können, war im Jahre 2000 auf unterschiedlichem Niveau. Erst 28 Prozent der Schulen, die mehrheitlich von Minderheitenkindern besucht werden, konnten mindestens einen multimedialfähigen Computer pro 10 Schulkinder aufweisen. In Schulen, in denen 95 Prozent oder mehr der Schülerschaft weiß waren, wurde hingegen eine Rate von 42 Prozent erreicht (GUERNSEY L., *The New York Times*, January 7, 2000).

	USA gesamt	"arme" Schulen ¹	"reiche" Schulen ²
Internetanschluss im Klassenzimmer	63 %	39 %	74 %
Internetanschluss im Schulgebäude (Bibliothek etc.)	95 %	90 %	(100 %)
Verhältnis Internetcomputer zu Schülern	1 : 9	1 : 16	1 : 7

¹"arme" Schulen = Schulen, in denen mind. 71 Prozent der Schüler kostenlose oder vergünstigte Mahlzeiten erhalten (*eligible for free or reduced-price lunches*)

²"reiche" Schulen = "*most affluent schools*"

Tab. 22: Neue Medien in öffentlichen Schulen der USA, 1999 (nationale Umfrage von 1.000 public schools)
(Datenquelle: MENDELS P., *The New York Times*, February 23, 2000)

Zu Hause besaßen 1999 63 Prozent der amerikanischen High-School-Schüler im Alter von 13 bis 17 Jahren einen Computer (GROSS J. *The New York Times*, November 5, 1999). Der Prozentsatz unter armen, schwarzen und hispanischen Kindern lag hingegen weit unter diesem Durchschnitt. Laut einer Umfrage des *National Public Radio*, der *Kaiser Family Foundation* und Harvards *John F. Kennedy School of Government* besaßen im Februar 2000 unter den 18-40jährigen US-Amerikanern mit einem Jahreseinkommen unter 30.000 US-Dollar nur 56 Prozent einen Computer zu Hause. Personen mit einem Einkommen von 50.000 US-Dollar und mehr hatten hingegen zu 87 Prozent einen eigenen Computer (MEREDITH R., *The New York Times*, March 13, 2000). Familien mit geringem Einkommen können sich demnach deutlich seltener einen Computer für sich oder ihre Kinder leisten. Die Bereitstellung von Computern in den Schulen ist für sie besonders wichtig: "Poor and minority children often do not have a computer to tinker with at home, so it is especially important that technology be available to them at their schools [...]"(MENDELS P., *The New York Times*, December 1, 1999). Derzeit kommt das öffentliche Schulsystem seiner Aufgabe, gleiche Rahmenbedingungen für alle Schulkinder zu schaffen, jedoch nicht nach.

Eine Auswertung der 2001 in New York selbst erhobenen Daten verdeutlicht ebenfalls, wie wichtig die Bereitstellung von Computern an den Schulen ist. Eine große Mehrheit der Schulkinder wünscht sich einen verstärkten Einsatz neuer Medien und Computertechnologien in den Schulen, und deutlich geringer sind die Computeranteile unter den Minderheiten. Von allen befragten Schulkindern wünschten sich 73,8 Prozent, mehr mit Computern in der Schule zu arbeiten, 25,8 Prozent sprachen sich gegen diesen Wunsch aus, ein kleiner Rest der Befragten (0,4 Prozent) enthielt sich. Überraschenderweise arbeiteten an der *vocational high school* bereits mehr Schulkinder mit dem Computer im Unterricht als in der *specialized high school* (88 Prozent gegenüber 66,4 Prozent), erwartungsgemäß wurde aber an der beruflich orientierten Schule der Wunsch nach einem verstärkten Computereinsatz stärker

ausgesprochen als an der Eliteschule (92 Prozent gegenüber 63,4 Prozent) und die Verteilung der Computer- und Internetanschlüsse in den Haushalten fiel sehr unterschiedlich aus. Während an der *vocational high school* nur 66,7 Prozent der Befragten zu Hause Zugriff auf einen Computer hatten und 54,7 Prozent ins Internet konnten, lagen die Werte für die Schüler der *specialized high school* bei 98,5 bzw. 94,7 Prozent. Mit einer Quote von 100 Prozent sind die Asiaten die einzige Gruppe, die eine komplette Ausstattung mit Computern in den Familien aufzeigen. Auch ihre Internetanschlussquote von 98,1 Prozent ist ausgesprochen hoch. Danach folgen die Weißen mit Werten von 97,8 Prozent bezüglich des Computerzugriffs im Haushalt und 95,7 Prozent hinsichtlich der Internetanschlüsse. Weitaus geringere Werte weisen die *African Americans* und *Hispanics* auf, von denen nur 70,3 Prozent (*African Americans*) bzw. 77,1 Prozent (*Hispanics*) Zugriff auf einen Computer in ihrem Zuhause haben und 56,8 Prozent (*African Americans*) bzw. 66,7 Prozent (*Hispanics*) ins Internet können. Die Werte der anderen ethnischen Gruppen betragen 81 (Computerzugang) und 71,4 Prozent (Internetzugang).²²⁴

Die räumliche Verteilung verläuft analog zu den Wohnorten der ethnischen Schülergruppen. Während die in Manhattan, Brooklyn und Queens wohnenden Schüler bezüglich ihres Computer- und Internetzugangs zu Hause alle Werte von über 90 Prozent aufweisen und in Queens sogar 100 Prozent der befragten Schüler einen Computer benutzen können, betragen die Werte in der Bronx nur 71,9 bzw. 60,7 Prozent – der größte Anteil der befragten *African Americans* und *Hispanics* wohnt in der Bronx (jeweils über 80 Prozent), die *Asian Americans* konzentrieren sich auf Queens (74,1 Prozent) und die *Whites* verteilen sich vor allem auf Manhattan und Queens (41,3 und 23,9 Prozent). Die räumliche Verteilung der Computer- und Internetanschlüsse lässt zugleich einen wiederholten Rückschluss auf die sozioökonomische Verteilung der Schülergruppen zu: Während Schüler aus Manhattan, Brooklyn und Queens aus relativ wohlhabenden (und hochqualifizierten) Haushalten kommen, sind die Haushalte in der Bronx ökonomisch schlechter gestellt.

Ein schwieriges Thema, das im Zusammenhang mit der ungleichen Verteilung technischen Equipments bestehen bleibt, ist die Frage nach *control and access* – Zugang zu und Kontrolle über neue Technologien in Schulen. Wer entscheidet über ihren Einsatz und ihre Verbreitung? Wer beschließt, was als allgemeiner Standard angesehen wird? Schnell stößt man auf das Problem der räumlich und sozial ungleichen Ressourcenverteilung, das eine deutliche Diskrepanz zwischen Arm und Reich, Weißen und Minderheiten zeigt. Diejenigen, die finanziell entsprechend ausgestattet sind, sind diejenigen, die zuerst Zugang zu den neuen Techniken haben und ihre Entwicklung sowie ihre Nutzung bestimmen (vgl. CLINCHY E. 1994a, 136). Zwar werden die neuen Technologien im Laufe der Zeit immer günstiger und finden eine allgemeine Verbreitung, doch besteht ein qualitativer und zeitlicher Unterschied zwischen dem Zugang einzelner Schulen und Bevölkerungsgruppen. In den wohlhabenden Vororten und öffentlichen wie privaten Eliteschulen ist die Ausstattung mit Computern und entsprechender Software stets weiter vorangeschritten als in den Innenstädten und sozioökonomisch schlechter gestellten Stadtvierteln.²²⁵ Dienstleistungs- und Industrieunternehmen, wissenschaftliche Einrichtungen, Hochschulen sowie Hochausgebildete der Mittel- und Oberschicht entwickeln und nutzen neue Technologien; zugute kommen sie zunächst aber nur den Schulen und Kindern, die einen "engen Draht" zu diesen Einrichtungen und Personen haben. Auch der Zugang ins Internet, aus dem immer

²²⁴ Ein deutlicher Unterschied ist zudem zwischen den Geschlechtern zu erkennen. Während unter den männlichen Schülern 94,5 Prozent zu Hause an einem Computer arbeiten konnten und 89 Prozent Zugang zum Internet hatten, lagen die Werte bei den weiblichen Schülern nur bei 84,5 bzw. 76,7 Prozent.

²²⁵ In stark ländlich geprägten Gebieten der USA hinkt die Computerausstattung ebenfalls hinterher.

häufiger wichtige Informationen bezogen werden, ist ungleich zwischen armen und reichen Schulen und Regionen verteilt. Werden gar neue Formen der digitalen Informationsverarbeitung entwickelt, entfalten sich die Disparitäten schnell zum entscheidenden Faktor für eine spätere Beschäftigung und den Eintritt in das Berufsleben: "With more and more jobs requiring computer and Internet literacy, experts fear that children not exposed to those skills will be left further behind in the new economy" (MEREDITH R., *The New York Times*, March 13, 2000).

Auch wenn viele der hier genannten Daten in kurzer Zeit überholt sein dürften, sie zeigen, dass bei jeder technischen Neuerung die benachteiligten Schulen und Schülergruppen stets als letzte von den Reformen profitieren und sich die Disparitäten dadurch zumindest kurzfristig ausweiten statt schmälern. Die derzeitigen Unterschiede und Konflikte bei der Ausstattung mit Computern und Internetanschlüssen deuten deutlich darauf hin, dass sich die Disparitäten zwischen weißen bzw. wohlhabenderen und armen Minderheitenschülern noch verschärfen und eine *digital divide* – eine digitale Kluft – auch innerhalb der Stadt New York nicht nur besteht, sondern größer wird (vgl. WILGOREN J., *The New York Times*, February 23, 2000).²²⁶ Die Gegensätze können sich ergänzend noch verschärfen, weil die Einführung von Computern in Schulen laufende Kosten mit sich bringen. Während in Unternehmen der freien Wirtschaft seit langem erkannt wird, dass die Installation und Wartung der Computer unter professioneller Leitung stehen muss und einen nicht zu vernachlässigenden Kostenfaktor darstellt, verlässt man sich an Schulen zum Teil noch auf das Wissen und Engagement der Lehrer oder sogar der Schüler. Somit stellt der Erhalt von Computern, angetrieben durch Schenkungen, Spenden und zahlreiche staatliche Sonderprogramme und private Initiativen ein geringeres Problem dar als die kontinuierliche Aufrechterhaltung ihrer Funktionsfähigkeit. Bei einer Umfrage der *National School Boards Association* im Herbst 1999 stellte sich heraus, dass 94 Prozent der 124 befragten Schulbezirke sich auf die technische Unterstützung durch Lehrer, Bibliothekare oder andere nicht-technische Angestellte verlassen. 57 Prozent gingen gar von einer weiteren Unterstützung durch die Schüler selbst aus (WEINER R. S., *The New York Times*, April 26, 2000). Dies stellt nicht nur die einwandfreie Handhabung der Soft- und Hardware in Frage, sondern kann auch mit versteckten Zusatzkosten verbunden sein, da Lehrer einen Teil ihrer Unterrichtszeit opfern müssen. Erst wenige Schulbezirke haben dieses Problem erkannt und sich um eine professionelle Betreuung der technischen Geräte bemüht, was aber entweder mit zusätzlichen Kosten oder einem hohen freiwilligen Engagement der lokalen Bevölkerung²²⁷ verbunden ist – beides Vorbedingungen, die gerade arme Stadtviertel und "Problemschulen" nicht aufbringen können.

²²⁶ Einen der kritischsten Berichte zu diesem Thema liefern HOFFMANN D. L. & NOVAK T. P. (1999). Ganz im Gegenteil zu den Bekundungen vieler Politiker, die mit der Einführung der neuen Technologien eine Umwälzung sozialer Missstände versprechen, zeigen sie auf, dass Personen mit geringem Einkommen und niedrigem Ausbildungsniveau sowie viele Minderheiten den geringsten Zugang zu Computern und dem Internet haben und sich die derzeitigen Verhältnisse in einer digitalen Kluft (*digital divide*) innerhalb der US-amerikanischen Gesellschaft äußern. Die unterschiedliche Ausstattung der Schulen, von denen die in armen und Minderheitenvierteln liegenden besonders benachteiligt sind, fördert diese digitale Kluft noch zusätzlich (HOFFMANN D. L. & NOVAK T. P. 1999).

²²⁷ In Plano, Texas, konnte man beispielsweise pensionierte Ingenieure und engagierte Hausfrauen für die Betreuung der Computer gewinnen, weil die Schulen enge Verbindungen zu der lokalen Bevölkerung aufgebaut hatten (WEINER R. S., *The New York Times*, April 26, 2000). Ist eine solche Initiative der Gemeinde nicht vorhanden, muss auf Staatsgelder zurückgegriffen werden, wobei es schwer bestimmbar ist, wieviele Personen und wieviel Geld pro Computer benötigt werden. Die *National School Board Association* hält die Verwendung von 30 Prozent des für Technologien zugewiesenen Geldes für notwendig, um eine professionelle Wartung zu gewährleisten. Andere Berechnungen gehen von einem Computer-Administrator pro 150-200 Computern aus.

Neben den allgemeinen finanziellen Unterschieden zwischen einzelnen Schulen ist zu berücksichtigen, dass insbesondere arme, innerstädtische Schulen häufig in alten, schlecht zu verkabelnden Gebäuden untergebracht sind. Asbestgefahr bei Bohrungen, überaltete Verkabelungen oder undichte Decken, die einen Wasserschaden der elektronischen Geräte erzeugen könnten, sind Beispiele der schlechten Gebäudeinfrastruktur. Sie verursachen hohe Kosten und verzögern die Vernetzung in benachteiligten Gemeinden. Eine flächendeckende und einheitliche technische Ausstattung der Schulen muss somit an eine Modernisierung der Schulgebäude gekoppelt werden (MENDELS P., *The New York Times*, February 23, 2000). Schnelles Handeln ist geboten, denn mit jedem Jahr, in dem Schüler ohne Computerkenntnisse aus der Schullaufbahn entlassen werden, steigt die Zahl der Arbeitnehmer ohne diese Qualifikationen, die somit schnell zu Arbeitssuchenden werden (MEREDITH R., *The New York Times*, March 13, 2000).

4.14.2.3 Maßnahmen zum Abbau der Disparitäten

Neben nationalen Bildungsprogrammen, wie z. B. *Chapter I, bilingual education, magnet schools*, die sich besonders auf arme Schulbezirke und Schulen konzentrieren und mitunter die Anschaffung neuer Technologien beinhalten, hat sich die US-Regierung Ende der 1990er Jahre im Rahmen einer Sonderkommission, der *Congressional Web-Based Education Commission*, der Problematik der *digital divide* angenommen. Sie behandelt den Abbau der ethnischen und sozioökonomischen Kluft beim Zugang zum Internet und die technologische Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Darüber hinaus beschäftigt sich die 16-köpfige Kommission mit Fragen über die Anerkennung von Online-Kursen, die von High Schools entwickelt wurden, sowie über den Einsatz und die Finanzierung von Internetprogrammen, die der schulischen Bildung dienen. Beispielsweise steht zur Debatte, ob ein Schüler einen Online-Kurs einer High School belegen kann, ohne an dieser registriert zu sein, und wie man Softwarefirmen zu einem Sponsoring von Bildungsprogrammen bewegen kann (MENDELS P., *The New York Times*, February 9, 2000). Um die Onlinekosten der Schulen zu senken, hat die US-Regierung zudem ein Gesetz erlassen, das den Telefonfirmen auferlegt, den Schulen nur eine geringe, sogenannte *E-rate*-Gebühr in Rechnung zu stellen (GUERNSEY L., *The New York Times*, January 7, 2000). Grundlegend steht jedoch zur Diskussion, ob die Regierung dazu verpflichtet ist, allen Schulen genau die gleichen Zugangsmöglichkeiten zum Internet bereitzustellen zu müssen oder ob es genügt, selbst gesetzte Standards einzuhalten.

In den gesamten USA haben die einzelnen Schulbezirke im Schuljahr 1998-1999 ca. 5,53 Milliarden US-Dollar für Technologien in Schulen ausgegeben. Das entspricht 119 Dollar pro Schulkind (MENDELS P., *The New York Times*, December 1, 1999). Die Regierung hat weitere 1,5 Milliarden Dollar bereitgestellt. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurde dieser Anteil im Rahmen eines speziellen Projekts, dem *E-rate program*, verdoppelt, so dass die Regierung derzeit jährlich rund drei Milliarden US-Dollar zur Verfügung stellt, um allen öffentlichen Schulen einen leistungsfähigen Internetanschluss gewährleisten zu können. Jedoch kam Kritik über die Art und Weise der Geldverteilung auf. Den einzelnen Schulbezirken würde zu wenig Flexibilität in der Verwendung der Gelder eingeräumt, und es würde zu sehr darauf geachtet, dass alle Klassenzimmer vernetzt sind, nicht aber, ob die Anschlüsse auch effektiv genutzt werden und ob sie den Kindern einen Lernvorteil bringen. Die Clinton-Regierung hatte daraufhin den einzelnen Bundesstaaten und Schulbezirken weitere 500 Millionen Dollar zur Verfügung gestellt, um beispielsweise Lehrerfortbildungen und Softwareeinkäufe durchführen zu können. Das Ziel lautet, jeden amerikanischen Schüler bis zur achten Klasse "*computer literate*" werden zu lassen (BRUNI F., *The New York Times*, June 20, 2000). Ferner erhalten Firmen, die neue oder gebrauchte Computer an Schulen und Schulkinder spenden mitunter großzügige Steuervergünstigungen. Die

Sachmittelschenkungen von Privatpersonen, Stiftungen und Firmen an Schulen haben sich deshalb seit mehreren Jahren auf Computer erweitert (vgl. SIEGAL N., *The New York Times*, January 17, 2001).

Vereinzelt entstehen zum Abbau der *digital divide* auch Initiativen, die auf Kooperationen zwischen dem Bund, einzelnen Bundesstaaten und Privatfirmen basieren. Ein Vorschlag, der zunächst von einem Gouverneur aus Maine eingebracht wurde, lautet, jedem Schulkind in der siebten Klasse einen Laptop auszuhändigen, der sowohl in der Schule als auch zu Hause verwendet werden darf. Innerhalb von sechs Jahren wären so alle Schüler ab der sechsten Klasse aufwärts mit einem Computer ausgestattet. Die Finanzierung, die mit rund 500 US-Dollar pro Schulkind veranschlagt wird, soll zum größten Teil vom jeweiligen Bundesstaat und zu etwa gleichen Teilen vom Bund sowie privaten Sponsoren übernommen werden (THE NEW YORK TIMES, March 3, 2000). In New York City möchte man innerhalb der nächsten 10 Jahre (1999 – 2009) allen 750.000 Schulkindern der Klassen 4 bis 12 einen Laptop zur Verfügung stellen, wobei nach der Bedürftigkeit der Kinder, d. h. dem sozioökonomischen Status der Eltern, vorgegangen wird. Seit Herbst 2001 können Eltern der rund 85.000 Schulkinder der vierten Klasse zumindest Computer zu stark reduzierten Preisen kaufen. Auch Leasing mit Raten, die sich nach den Einkommensverhältnissen der Eltern orientieren, ist möglich. Die kostenlose Bereitstellung ist jedoch aus Kostengründen noch nicht eingeführt worden; denn bedenkt man die große Zahl an Schülern in New York, kommt man bei diesem Unterfangen sehr schnell auf beträchtliche Kosten – in New York werden sie mit 900 Mio. US-Dollar veranschlagt. Es werden deshalb Wege gesucht, neue Technologien über andere Möglichkeiten als Steuergelder zu finanzieren. Der gängigste Weg ist die Suche nach Sponsoren. Diese sind jedoch immer seltener bereit, große Schenkungen oder Geldsummen ohne Gegenleistung zu erbringen, zumindest einen guten Werbeeffekt wünschen sich die meisten Großspender. Um diesem Wunsch entgegenzukommen, hat die New Yorker Schulbehörde im Februar 2000 einem Antrag stattgegeben, der es Unternehmen, die einer Schule eine Spende zukommen lassen, gestattet, ihren Firmennamen in Klassenzimmern, Bibliotheken oder Sportanlagen anzubringen. Basierend auf dieser Entscheidung suchen Großfirmen und Beamte der Schulbehörde nach einem in den USA bisher einmaligen Konzept, das Spendern von Computertechnologien die Möglichkeit bietet, auf schulischen Internetseiten zu werben. Ein Vorschlag lautet, Schulkindern von Firmen gesponsorte Laptops auszuhändigen bzw. günstig abzugeben und dann im Gegenzug eine schulspezifische Webseite zu errichten, auf der die Spender Werbebanner und Links anbringen dürfen (WYATT. E., *The New York Times*, April 7, 2000). Auf dieser zentralen Webseite sollen Schulkinder ihre Hausaufgaben abholen und Lehrer ihre Stundenpläne austauschen sowie mit Eltern und Verwaltungsbeamten kommunizieren. Dadurch werde zusätzlich der Gebrauch des Internets geübt, und die Werbung könnte die Wartung der Technologien durch die kooperierenden Firmen sicherstellen. Mitunter ist auch geplant, die Schulbehörde an den Gewinnen der über einen Werbebanner zustande kommenden Verkäufe mit einer Provision zu beteiligen, so dass sie ihre Kasse aufbessern kann. Die über eine Million Schulkinder, Lehrer und Verwaltungsangestellte, die die Seiten regelmäßig anklicken würden, stellen für die Firmen eine durchaus lukrative Kundschaft dar. Den Vorwurf der Kommerzialisierung des Schulsystems gesteht die Schulbehörde ein, sieht aber durch den zunehmenden Geldmangel, die Benachteiligung gegenüber finanzkräftigeren Schulbezirken und den (internationalen) Wettbewerbsdruck den dringenden Bedarf, auf diese Art und Weise vorzugehen (WYATT. E., *The New York Times*, April 7, 2000). Positive Berechnungen gehen davon aus, dass über diesen Weg innerhalb von 10 Jahren knapp 4 Milliarden Dollar Umsatz entstehen könnten. Fällt der Gewinn entsprechend aus, wären damit auch die Investitionskosten gedeckt (THE NEW YORK TIMES, September 20, 2000).

Noch eine andere Kritik wird bei der Gegenleistung, die viele Firmen für die Bereitstellung von Hardware, Software und Internetdienstleistungen erwarten, geäußert. Das Problem, so Eltern und kritische Abgeordnete des US-Bundeskongresses, sei, dass die Schulen einen unfairen Deal eingingen und die Schüler zu wenig vor Datenmissbrauch geschützt würden, denn im Austausch zu neuer Technik sind viele Schulen bereit, den generösen Firmen das Erfassen von Daten über ihre Schüler für Marketingzwecke zu gestatten. Gegen den Einzug von Werbung auf schulischen Internetseiten könne man zwar nichts unternehmen, man sollte aber den Eltern die Möglichkeit geben, über die Erfassung von Daten ihrer Kinder selbst zu entscheiden, schließlich sei die kommerzielle Nutzung dieser Daten ein massiver Eingriff in die persönliche Entscheidungsfreiheit. Rund drei Viertel der Eltern befürchten einen Missbrauch mit ihren Daten. Rund 40 Prozent der High-School-Schüler gaben an, bereits persönliche Daten online über einen Firmenfragebogen zur Verfügung gestellt zu haben (*Annenberg Public Policy Center*). Häufig lockt ein kleines Präsent als Anreiz – und lässt viele Schüler auch dazu verleiten, vertrauliche Angaben über ihre Familie preiszugeben. Ob die von den Eltern geäußerten Bedenken wirklich zu einer Restriktion führen werden, ist fraglich, denn die Schulen fürchten um ihre Beziehungen zu den Firmen, die in den letzten Jahren intensiviert wurden und zu besseren technischen Ausstattungen geführt haben – die soeben entsprungene Geldquelle soll nicht gleich wieder versiegen. Letztlich werden wohl die einzelnen Kommunen darüber entscheiden, ob Eltern ihr Einverständnis erklären müssen, bevor spendable Firmen Daten für ihre Zwecke erheben können. Den Kindern den richtigen Umgang mit der Freigabe von Daten beizubringen stellt jedoch die schwierigere Aufgabe dar (WEINER R. S., *The New York Times*, July 12, 2000). Wenngleich die Einführung der direkten Werbung im schulischen Bereich auf Protest stößt, werden dem New Yorker Konzept große Chancen eingeräumt, denn diese für öffentlich finanzierte Schulen etwas unübliche Methode stellt die einzige Möglichkeit dar, die Kosten für eine Computerausstattung in einer Zeit aufzubringen, in der Steuererhöhungen unwahrscheinlich sind. Primäre Gewinner dieser Kooperation wären zudem Kinder ärmerer Familien, die bisher selten in den Genuss neuer Technologien kommen (WYATT. E., *The New York Times*, April 7, 2000).

Als letzte Maßnahme soll das Angebot von externen Online-Kurse für High-School-Schüler vorgestellt werden. In den USA hängt der Besuch eines Colleges, insbesondere eines renommierten, nicht zuletzt von der Belegung sogenannter *advanced placement courses* während der High-School-Zeit ab. In diesen Kursen wird gezielt auf eine akademische Weiterbildung vorbereitet, und wer eine gute Note belegt, kann Pluspunkte für eine spätere Bewerbung bei einer angesehenen Hochschule sammeln. Manche Colleges sehen das Absolvieren eines solchen Programms sogar als inoffizielle Grundvoraussetzung für eine Aufnahme an. Um das Angebot an hochwertigen Kursen für die Vorbereitung auf einen Collegebesuch flächendeckend zu verbessern, bieten seit dem Jahr 2000 die US-amerikanische Firma Apex Learning, die mit Online-Unterricht Geld verdienen möchte, sowie die drei staatlichen Universitäten Michigan State University, University of Nebraska und Johns Hopkins University High-School-Schülern *advanced placement*-Kurse via Internet an High Schools an. Neben einem allgemeinen Ausbau der collegevorbereitenden Kurse erhofft man sich mit diesem Angebot eine Zunahme von Teilnehmern aus abgelegenen oder finanzschwachen Schulen, in denen keine Lehrer für diese Spezialkurse angestellt werden. Derzeit können nur etwa die Hälfte aller US-amerikanischen Schulkinder einen *advanced-placement*-Kurs an ihrer Schule belegen. Umsonst ist das neue Angebot jedoch nicht. So erhebt die Firma Apex von den teilnehmenden Schulen eine Gebühr von 325 bis 400 US-Dollar pro Schüler – je nach Teilnehmeranzahl kann dies allerdings weitaus günstiger sein als die Anstellung einer qualifizierten Lehrkraft, die in New York mit rund 40.000 US-Dollar zu Buche schlagen würde.

Nach ersten Erfahrungen verlangt die Teilnahme an einem Online-Kurs große Disziplin von den Schülern. Wenngleich die Leistungen in den aus elektronischen Texten und kurzen Animationsfilmen bestehenden Kursen kontinuierlich per E-Mail bewertet werden, führt die Abwesenheit einer Lehrkraft zu einer hohen Abbruchquote. So berichtet die Firma Apex, dass rund zwei Drittel ihrer 600 Teilnehmer im ersten Jahr keinen Abschlusstest ablegten. Besonders jüngere Schüler waren dem Leistungsdruck ohne direkte Hilfestellungen und Kontrolle nicht gewachsen. Was der virtuellen Bildung fehlt, ist die sinnliche Kommunikation – selbst wenn sich Menschen schweigend gegenüber sitzen, kommunizieren sie miteinander. Das geht den Onlinekursen verloren, und nicht zuletzt deshalb stellen sie nur eine Ergänzung und keinen Ersatz für herkömmliche Unterrichtsformen dar (vgl. JACH F.-R. 2001). Neben dem Fehlen eines Lehrkörpers zum Anfassen stellt zudem das größere Problem häufig die Technologie selbst dar. Viele Schüler sitzen immer wieder frustriert vor ihren Rechnern, weil sie seit Stunden keine Verbindung zur Webseite ihres Kurses aufbauen können – entweder weil ein Server ausfiel oder das Computernetz an den Schulen nicht leistungsfähig genug ist. Im Gegensatz zur fehlenden Lehrkraft dürfte dieses technische Problem jedoch nur eine Frage der Zeit sein (STEINBERG J., *The New York Times*, July 7, 2000).

4.14.2.4 Resümee

Die Attraktivität des Unterrichts und der Schulen sowie die Leistungen der Schüler sollennicht zuletzt durch moderne Computertechnologie vorangetrieben werden (CLINCHY E. 1994a). Wenngleich mittlerweile fast alle Schulen mit Computern und Internetanschlüssen ausgestattet sind, müssen auch hier Differenzen zwischen einzelnen Schulen festgehalten werden. Sowohl die Leistungsstärke der Systeme, teilweise bedingt durch alte und marode Schulgebäude, als auch die weitere infrastrukturelle Ausstattung (Software, Folgekosten, Betreuung etc.) schwankt zwischen den einzelnen Schulen, wobei wiederum Schulen mit leistungsschwächeren Kindern in der Regel schlechter ausgestattet sind (WEINER R. S. 2000, *The New York Times*, September 19, 2000). Darüber hinaus fehlt es insbesondere in diesen Schulen an entsprechend ausgebildetem Lehrpersonal. Andere verbinden mit dem Computereinsatz die Hoffnung, Lehrkräfte einzusparen, indem Unterrichtsstunden online abgehalten werden und mehrere Klassen gleichzeitig an einem Kurs teilnehmen können. Bei dem an vielen New Yorker High Schools üblichen Chaos während des Unterrichts ist allerdings fraglich, wie ein unbeaufsichtigtes online-Lernen möglich sein soll. Und ob, wie erhofft, räumliche und soziale Disparitäten damit überwunden werden können, muss stark bezweifelt werden.

Das Problem der ungleichen Ausstattung mit Computern und entsprechender Software gleicht insgesamt dem der räumlichen Ungleichverteilung qualifizierter Lehrkräfte. Derzeit ist eine Besserung der Situation nur durch finanzielle Hilfen und eine Verbesserung der Lehrerausbildung durch Sonderprogramme und Angeboten an den Hochschulen in Sicht. Soll eine gleiche Ausstattung in allen Schulen bestehen, müssen ferner die nationalen Standards angehoben und den Schulbehörden (auf allen Ebenen) mehr Gewalt (und Finanzen) zugeteilt werden. Zur Förderung benachteiligter Schülergruppen müssten einheitliche (nationale) Standards über die technische Ausstattung an den Schulen geschaffen werden (CLINCHY E. 1994a, 137). Vor zu viel Optimismus muss gewarnt werden. Neue Technologien sind teuer und verändern sich schnell, gut ausgebildete Lehrkräfte sind rar und Sponsorenmöglichkeiten sind sowohl umstritten als auch durch den Einbruch der Börse stark zurückgegangen. Onlinekurse dienen zwar als Ergänzung zum herkömmlichen Unterricht, nicht aber als deren Ersatz, und nicht als Instrument, um Differenzen in den Kursangeboten zwischen finanzstarken und finanzschwachen Schulen auszugleichen. Insgesamt werden die Disparitäten im technischen Bereich sich zwar kontinuierlich verändern, aber in ihren

Grundstrukturen wohl fortbestehen. Durch neue Technologien "Geographie" ausschalten zu können, erweist sich wie so oft als nicht machbar.

4.15 Fazit

4.15.1 Versuch einer Wirkungsanalyse und Bewertung

In den Darstellungen des Kapitel 4 über die Reformmaßnahmen im New Yorker Schulwesen wurde deutlich, dass die einzelnen Schritte, die unternommen werden, unterschiedliche Konsequenzen für die drei hier im Zentrum stehenden Aspekte Leistung, Integration und Chancengleichheit haben und sie zugleich unterschiedliche Voraussetzungen zu ihrer konsequenten Durchführung verlangen. Für viele stellt sich deshalb die Frage, ob die (ethnische) Integration der Schüler oder aber deren Schulleistungen im Vordergrund stehen sollten (BOAZ D. 1991, 35f) bzw. wie man diese beiden Ziele miteinander vereinen könnte und welche Maßnahmen dem Anspruch auf Chancengleichheit am ehesten Folge leisten. In der folgenden Tabelle sollen deshalb alle hier vorgestellten Reformmaßnahmen einem kurzen Bewertungsversuch unterzogen werden.

Reformmaßnahme	(Wahrscheinliche) Auswirkungen auf die Schülerpopulation	Kosten / Bedingungen
<ul style="list-style-type: none"> • Qualitativ besser ausgebildete Lehrkräfte • Höhere Zahl an Lehrkräften (durch höhere Löhne, bessere Angebote an den Hochschulen, etc.) • mehr Minderheitenlehrer 	<ul style="list-style-type: none"> • Steigerung des Leistungsniveaus • Abbau von Segregation, wenn die Lehrerqualifikation an allen Schulen ein gleich hohes Niveau aufweist • Bei entsprechender Verteilung der Lehrkräfte auf die einzelnen Schulen höhere Chancengleichheit 	<ul style="list-style-type: none"> • hohe Kosten, v. a. durch Lohnanhebungen und Ausbildungsprogramme • gutes Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten • großes Angebot an Lehrkräften • große Zahl an Lehrkräften aus ethnischen Minderheitengruppen
<ul style="list-style-type: none"> • Zentralisierung 	<ul style="list-style-type: none"> • wenig Individualität der Schulen und Unterrichtsangebote, dadurch wenig Motivation und geringe Leistungen bei Schülern, die sich vom Angebot nicht angesprochen fühlen (v. a. Minderheiten) • Bei gleichbleibender Ressourcenverteilung wenig Chancengleichheit • Beibehaltung der bestehenden Leistungsunterschiede und Segregationserscheinungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Komplexe Schulbehörde • Bürokratie und Hierarchien

Reformmaßnahme	(Wahrscheinliche) Auswirkungen auf die Schülerpopulation	Kosten / Bedingungen
<ul style="list-style-type: none"> • Dezentralisierung • kleine / autonome / lokal individuelle Schulen • freie Schulwahl • Bildungsgutscheine 	<ul style="list-style-type: none"> • Erhöhung der Motivation und des Leistungsniveaus möglich • Erhöhung der Segregation, vor allem bei bereits stark segregierter Wohnbevölkerung • Bei unterschiedlichem Zugriff auf Ressourcen wenig Chancengleichheit 	<ul style="list-style-type: none"> • Höhe der Kosten in der Regel gering, aber abhängig von der Ausgestaltung der Schulen • Hoher Informationsgrad aller Eltern notwendig
<ul style="list-style-type: none"> • "charter schools" • (Teil-) Privatisierungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bei Selektion der Schülerklientel erhöhte Segregation wahrscheinlich • Leistungen stark abhängig vom Angebot der Schule • Gefahr der "McDonaldization" von Curricula und Schulorganisation, besonders bei privaten Trägern mit Profitorientierung • Bei unterschiedlichem Zugriff auf Ressourcen weniger Chancengleichheit • Bildung von öffentlichen Schulen der "Zurückgelassenen" möglich 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiedlich hohe Kosten • (Teil-) Abgabe der Autorität über die Schulen aus öffentlicher Hand • Jeweils eigenes Management der Schule (tlws. im Verbund möglich)
<ul style="list-style-type: none"> • Vernetzung von Bevölkerung und Schule • "School-to-work-programs" 	<ul style="list-style-type: none"> • Erhöhte Identifizierung mit der Schule • Erhöhung der Motivation (dadurch erhöhte Leistungen wahrscheinlich) • leichter Berufseinstieg 	<ul style="list-style-type: none"> • Ermöglichung und Institutionalisierung von Bürgerbeteiligung • setzt gute Kontakte zur lokalen Bevölkerung und zu Unternehmen voraus
<ul style="list-style-type: none"> • "Higher Standards" 	<ul style="list-style-type: none"> • Verstärkung der bestehenden Segregationsmuster und Leistungsdisparitäten nach sozioökonomischen, ethnischen und curricularen Kategorien • Ohne begleitende Maßnahmen weniger Chancengleichheit • Gefahr des "teaching to the test" • Nach Anpassung der Curricula vereinzelte Leistungssteigerungen möglich 	<ul style="list-style-type: none"> • geringe Kosten • tlws. neue Lehrmaterialien
<ul style="list-style-type: none"> • Summer School • Erhöhung der Schulstunden 	<ul style="list-style-type: none"> • Erfolge zweifelhaft 	<ul style="list-style-type: none"> • relativ hohe Kosten, da hoher Einsatz von Lehrkräften nötig

Reformmaßnahme	(Wahrscheinliche) Auswirkungen auf die Schülerpopulation	Kosten / Bedingungen
<ul style="list-style-type: none"> • Bilingualer und Multikultureller Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Erhöhte Motivation (und dadurch Leistungssteigerungen), wenn sich ein Schüler "angesprochen" fühlt • höhere Identifizierung mit der Schule • Erhöhte Integration bzw. mehr gegenseitiges Verständnis und Toleranz • Erhöhte Disparitäten und Segregation, wenn jeweils nur bestimmte Schülergruppen in einer Schule "angesprochen" werden • erfolgversprechend für Minderheitenkinder 	<ul style="list-style-type: none"> • mittlere bis hohe Kosten • Umstellung der Curricula und Unterrichtsmaterialien; flexible Lehrpläne, dadurch evtl. Teilautonomie der Schule • hoch qualifizierte Lehrkräfte • zwei- oder mehrsprachige Lehrer • "kultursensibel" ausgebildete Lehrer • erhöhte Zahl an Lehrkräften verschiedener Ethnien und Kulturen (Minderheitenlehrer)
<ul style="list-style-type: none"> • Einsatz von neuen Technologien und Medien 	<ul style="list-style-type: none"> • Erhöhung der Motivation und des Leistungsniveaus • Erhöhung der Disparitäten, wenn sich die Ausstattung und die Computerkenntnisse der Lehrkräfte zwischen einzelnen Schulen stark unterscheiden 	<ul style="list-style-type: none"> • Mittlere bis hohe Kosten (aber Möglichkeiten des Sponsoring) • Lernsoftware • Lehrkräfte müssen nutzwolle Anwendung erlernen • Wartung der Hard- und Software

Als zentrales Ergebnis der Analyse von Reformmaßnahmen im New Yorker Schulwesen kann festgehalten werden, dass man es bislang nicht zu bewerkstelligen vermag, dem Konflikt zwischen Leistung und Integration zu entkommen und den Anspruch auf Chancengleichheit in jedem Falle zu gewährleisten. Werden die Schulen, die Curricula und die pädagogischen Konzepte individualisiert und auf bestimmte, in sich relativ homogene Schülergruppen zugeschnitten, steigt in der Regel das Leistungsniveau der Schüler, es entsteht aber zugleich eine hohe Clusterung bestimmter ethnischer, sozioökonomischer und kultureller Gruppen, die die Segregation an den Schulen weiter verschärft. Gestaltet man das Curriculum und die Schulen hingegen so, dass sie eine heterogene Schülerpopulation aufnehmen können, steigt zwar die Vermischung der Bevölkerungsgruppen an den Schulen, meist sinkt dabei jedoch das Leistungsniveau der Schüler, vor allem bei denen, die einer Minderheit angehören und sich von dem auf die dominante Gruppe ausgerichteten Schulwesen nicht angesprochen fühlen oder einer intensiven und individuellen Betreuung bedürfen. Eine zeitgleiche Steigerung sowohl des Leistungsniveaus jedes einzelnen Schülers als auch der Integration unter den Schülern insgesamt ist unter den gegebenen Umständen nicht erreichbar. Die Reformen bewirken entweder eine Steigerung des Leistungsniveaus oder des Integrationserfolges, selten oder nie jedoch beides.

Sehr deutlich wird bei dieser Analyse die Verflechtung der einzelnen Faktoren, was zugleich bedeutet, dass ein Kurieren an Einzelsymptomen und die Einführung einzelner Reformmaßnahmen wirkungslos bleiben, wenn nicht mehrere Problemfelder gleichzeitig angegangen und tiefer liegende Strukturen im Schulsystem und der Gesellschaft verändert werden. Viele der hier betrachteten Maßnahmen bringen keine Verbesserungen, wenn man sie isoliert anwendet. Auch befindet sich der Kern der schulischen Probleme vielfach tiefer in den US-amerikanischen Gesellschaftsstrukturen und Wertesystemen. Beispielsweise ist eine Investition von Ressourcen, wie sie in New York notwendig wäre, nur bei zentraler

Ressourcenverteilung denkbar, dies widerspricht jedoch dem politischen Selbstverständnis. Wenngleich New York relativ zentral organisierte Finanzstrukturen im Schulsystem besitzt, zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen und vor allem zwischen der Stadt New York mit ihren fünf *boroughs* und dem Großraum New York mit seinen Vororten und der Stadt New Jersey.

Das Argument, dass katholische Schulen beweisen würden, auch mit einem einheitlichen, straff zugeschnittenen Curriculum ein breites Spektrum an Schülergruppen auf ein hohes Leistungsniveau hieven zu können, greift nur bedingt. Zwar führen die hohe Disziplin und diverse andere Faktoren an katholischen Schulen zu einem hohen Leistungserfolg unter den dortigen Schülern, doch befinden sich diese Schulen in einem System, das nach außen hin offen ist, d. h. sie können besonders schwierige Fälle abgeben und eine selektierte Schülerschaft betreuen. Diese Möglichkeit fehlt den öffentlichen Schulen. Zudem scheint eine stärkere Privatisierung des Schulwesens keine wesentlichen Veränderungen zu bewirken.

Ein möglicher Lösungsweg könnte in der gezielten Kombination von verschiedenen Reformmaßnahmen liegen. Beispielweise könnte man durch individuell gestaltete Schulen, die ein hohes Maß an Eigenverantwortung besitzen, in denen multikultureller Unterricht erteilt wird, moderne Techniken und Medien verwendet werden und hochausgebildete, mehrsprachige Lehrkräfte tätig sind, sowohl die Schüler als auch die Lehrer motivieren, zudem die Eltern in das Schulleben integrieren. Erreichen die Schüler ein hohes Leistungsniveau, gewinnt die Schule an Ansehen und wird begehrt, hat sie zudem ein interessantes Curriculum vorzuweisen, spricht sie eine Vielfalt von Eltern und Schülern an, so dass sich die Vermischung der Bevölkerungsgruppen erhöht. Ein solches Vorgehen setzt allerdings ein enormes Finanz- und Humankapital des öffentlichen Schulwesens voraus, das weder in New York noch in anderen Großstädten anzutreffen ist.

Denkbar wäre auch eine Strategie, die die räumlichen Kräfte stärker berücksichtigt. Man könnte die bestehenden räumlichen Clusterungen akzeptieren und an diesen ansetzen, indem in den einzelnen Stadtvierteln gezielt Schulformen und Curricula eingeführt werden, die auf die jeweiligen – relativ homogenen – Schülergruppen zugeschnitten sind. Dies hätte zwar einen Verzicht von Integration innerhalb der Schulen zur Folge, könnte aber langfristig zu einem erfolgreichen Gesamtergebnis führen, indem durch die individuelle Förderung die Leistungen der Schüler angehoben werden und durch die besseren Berufs- und Verdienstmöglichkeiten die Integration zu einem späteren Zeitpunkt auf dem Wohnungs- und Arbeitsmarkt einsetzt (Chancengleichheit auf diesen vorausgesetzt). Dazu müssten die Schulen individuelle Programme erstellen können, eine relativ hohe Autonomie besitzen und materiell wie personell gut ausgestattet sein. Positiv wäre überdies eine starke Einbindung der Eltern in das Schulleben. Die Herbeiführung der homogenen Schülergruppen müsste nicht unter Zwang geschehen. Mit hoher Wahrscheinlichkeit tritt sie ein, sobald die Schulen individuell zugeschnittene Programme besitzen und jedes Kind und jede Familie ihre Schule frei wählen kann. Eine Homogenisierung unter Zwang hätte zudem zur Folge, dass die Identifizierung mit der Schule und die Akzeptanz des Schulprogramms abnehmen würde und die Schüler nach standardisierten Kriterien kategorisiert werden müssten. Der Besuch einer bestimmten Schule müsste auch nicht auf eine regionale Zone beschränkt bleiben. Wichtig ist, dass sich innerhalb der Schule eine relativ homogene Schülergruppe findet, auf die mit einem individuellen Programm gezielt eingegangen werden kann. Hilfreich und sinnvoll wäre aber sicherlich, die existierenden Konzentrationen zu nutzen und die Schulen dort zu errichten, wo ein Großteil der jeweils anvisierten Schülergruppe lebt. Unterstützt wird die homogene Zusammensetzung der Schülerschaft bereits durch die Wiedereinführung von *neighborhood schools*. Weist diese jedoch nicht das gewünschte Niveau auf, hat die betroffene Schülergruppe keine Ausweichmöglichkeit und läuft Gefahr ghettoisiert zu werden. Davon sind, wie derzeit zu beobachten, vor allem ethnische Minderheitengruppen betroffen. Der

Schlüssel eines erfolgreichen Modells liegt in der Hochwertigkeit der Schulen, die für alle Stadtteile und Schülergruppen gewährleistet sein muss. Positive Beispiele individuell ausgerichteter und gut ausgestatteter Schulen stellen die vier *specialized high schools*, die sich auf begabte Schüler konzentrieren, die International High School, die ausschließlich Immigranten aufnimmt, und diverse Schulen mit fachspezifischer Ausrichtung dar. Alle diese Schulen weisen überdurchschnittlich hohe Schulleistungen bei einer relativ homogenen Zusammensetzung der Schülerschaft²²⁸ auf. Zu überlegen ist demnach, ob man sich in Großstädten die Segregation einer Schülerpopulation zu nutze machen könnte und versuchen sollte, homogene Schülergruppen zu erhalten, auf die man gezielt eingehen und damit gezielt fördern kann.

4.15.2 Segregation – Verhängnis oder Chance?

In den USA wird Segregation generell eher mit negativen als mit positiven Assoziationen verbunden. Dies mag darin begründet liegen, dass traditionell aus allen US-Bürgern, insbesondere aber aus den jeweils neuen Einwanderern, "gute Amerikaner" werden sollen, die sich – trotz einiger Unterschiede und Eigenheiten – als eine Einheit verstehen. Segregation ist hierbei unerwünscht. So sehr die Möglichkeiten von aus Segregation hervorgehenden negativen Folgen bekannt sind (vgl. Kap. 3.5.1), bleiben bei der einseitig negativen Einstellung zu Segregation doch einige Punkte unberücksichtigt. Erstens muss stets eine Unterscheidung nach freiwilliger und erzwungener Segregation erfolgen. Zweitens wird der Erhalt eigener Kulturformen durch Bevölkerungskonzentrationen vereinfacht. Und drittens ergeben sich auch im Schulbereich positive Nutzungsmöglichkeiten. Wenngleich der negative Klang von Segregation in dieser Arbeit teils aufgenommen wurde, geschah dies in erster Linie deshalb, weil die Förderung von Integration als eines der Ziele des US-amerikanischen Schulsystems genannt wird. Nach einer ausführlichen Ursachenforschung des Bildungsverhaltens von Schulkindern in der von Segregationserscheinungen durchsetzten Stadt New York kann aber ebenso gut argumentiert werden, dass Segregation im Schul- und Wohnungswesen nicht zwangsweise und ausschließlich negativ bewertet werden muss. Segregation kann nämlich zu homogeneren Schülerpopulationen führen, auf die gezielter eingegangen werden könnte. Um diese Situation in günstiger Form nutzen zu können, müssen die einzelnen Schulen wiederum eine gewisse Flexibilität und Eigenständigkeit besitzen. Sobald mit attraktiven Schul- und Unterrichtsangeboten gezielt auf die Besonderheiten einer Schülerpopulation eingegangen werden kann, steigen die Chancen, dass sich die Schüler vom Unterricht angesprochen fühlen, sie im Unterricht mitmachen und gute Leistungen zeigen. Mit einem guten Schulabschluss erhalten sie wiederum bessere Möglichkeiten auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt, so dass eine tiefere Integration in die Gesellschaft zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen könnte, sofern man berücksichtigt, dass die ethnische Durchmischung in Wohngebieten der Mittelschicht am höchsten ist. Nichtsdestotrotz müssen weitere Anstrengungen unternommen werden, um auch kulturelle Vielfalt an Schulen zuzulassen und zu fördern und um Diskriminierungen auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt weiter zu bekämpfen. Oder anders gesagt, als Mittel gegen Segregationserscheinungen und die Zunahme ethnisch-kultureller Konfliktkonstellationen sollte die Bildungspolitik anders als bisher genutzt werden ohne dabei Änderungen in der Arbeitsmarkt- und Wohnungspolitik zu vernachlässigen, gepaart mit einer Befähigung der Bewohner in benachteiligten Stadtquartieren, ihr Schicksal in die eigenen Hände nehmen zu können (vgl. BREMER P. 2000, 36 und HÄUSSERMANN H. 2001, 157). Ferner gehört auch zu einer

²²⁸ Homogen vor allem im Hinblick auf das Leistungsniveau und die Aspirationen der Schüler.

zukunftsweisenden Stadtplanungs- und Ausländerpolitik die Verzahnung mit der Bildungspolitik (vgl. SCHMALS K. M. 2000, 16). In einigen Stadtvierteln wird zudem die Bekämpfung der Kriminalität sowie der Armut weiterhin eine entscheidende Rolle bei der positiven Veränderung des Bildungsverhaltens spielen. Konzepte wurden entwickelt (vgl. z. B. SHERRADEN M. 1991; SHONHOLTZ R. 1987), ihre praktische Umsetzung gestaltet sich jedoch als schwierig.

Wichtig ist, dass Segregation erst zu einem Problem wird, wenn sie zu Gefühlen der ungleichen Behandlung und der Ungerechtigkeit führt. In einem Gesellschaftssystem wie das der USA wird soziale Ungleichheit durch Wettbewerb akzeptiert, sie ist systeminhärent. So sind auch räumliche Unterschiede Teil und Ergebnis des Gesellschaftssystems. Erst wenn das Gefühl der Ungleichbehandlung entsteht, obwohl man sich an die Regeln des Systems hält, wird soziale Ungleichheit zu einem Konfliktpotenzial (vgl. Kap. 1.4.1) – spür-, erkenn- und messbar anhand räumlicher Disparitäten und ungleichen Machtstellungen im Raum. Schulen spielen hierbei eine besonders tragende Rolle, zumal sie sich als öffentliche Einrichtungen, die über die Zukunft von Kindern entscheiden, in einer Arena befinden, in der die Frage nach Gleichbehandlung und Gleichverteilung der öffentlichen Ressourcen am schnellsten auftreten: Weshalb erhalten Steuerzahler einer armen Region de facto eine schlechtere Ausstattung ihrer Schulen, wenn sie doch de jure die gleichen Ansprüche stellen dürfen? Solange sich Menschen innerhalb ein und desselben Systems befinden, das ihnen Chancengleichheit (*equal opportunities*) zuspricht, werden sie diese Frage nach Gleichbehandlung stellen. Sie lässt Segregation zu einem Schlüsselthema werden und den Wunsch nach ihrem Abbau stark werden. Unterstützt durch Karten, die die räumlichen Ungleichheiten hervorheben, und Analysen, die die Kosten der Segregation aufgedeckt, wurde und wird politischer Handlungsdruck erzeugt. *Busing* und die künstliche Erzeugung möglichst gemischter Klassen (*class mixing*) waren der bisher größte und direkteste Versuch, Segregation im Schulwesen sowie langfristig in der gesamten Gesellschaft abzubauen. *White flight* und andere Prozesse waren ihre Folgen (vgl. Kap. 4.13). Weder *busing* noch *class mixing* haben sich bewährt: "As with schools, current efforts toward class mixing seem unlikely to be a match for the stronger societal forces for segregation" (MORRILL R. 2001, 14791). Vielleicht wäre es demnach sinnvoller, Schülergruppen homogen (da segregiert) zu lassen, diese aber individuell zu fördern. Die Integrationsbemühungen würden sich dann durch eine gezielte Förderung der verschiedenen Schülergruppen mit entsprechenden finanziellen Hilfen und Unterrichtsprogrammen äußern, wobei der Grundsatz "gleiches gleich behandeln und ungleiches ungleich behandeln" zwar sowohl bezogen auf die schulischen Inhalte als auch auf die Ressourcen als Leitbild dienen sollte, er aber finanziell gesehen nicht gleich in einer ersten Stufe umgesetzt werden müsste, da unter den gegebenen Umständen bereits eine ressourcenbezogene Gleichbehandlung aller Schulen eine Verbesserung der jetzigen Situation bedeuten würde. Zentral ist, dass Homogenisierungen der Schülergruppen die gezielte Förderung von Benachteiligten vereinfachen, eine qualifizierte schulische Ausbildung eher ermöglichen und damit die Arbeitsmarktchancen verbessern. Segregation zwischen den Schulen und Schülern würde zwar weiterhin bestehen, der Wohnort, die ethnische Herkunft und die sozioökonomische Ausgangssituation eines Schülers würden aber voraussichtlich weniger nachteilige Auswirkungen auf sein schulisches Verhalten haben.

4.15.3 Schule als lernende Institution in einem komplexen Umfeld

Ein letzter Gedanke soll zum Abschluss dieses Kapitels dargelegt werden. Bei der Betrachtung von Reformmaßnahmen wurde deutlich, dass die Institution Schule eigentlich keine Eigenintention besitzt, um sich zu verändern oder "hinzuzulernen". Salopp formuliert:

die Schüler kommen und gehen, die Schule aber bleibt. Sie ist eine lehrende Institution mit mehr oder minder statischen Lehrinhalten und statischen Lehrmethoden. Veränderungswünsche und Anstöße kommen fast ausschließlich von außen, vor allem von Politikern, der Wirtschaft oder (universitären) Forschungseinrichtungen. Werden ihre Vorschläge als notwendig erachtet, wird die Schule den veränderten externen Umweltbedingungen angepasst, was bislang über die Modifizierung der (statischen) Lehrinhalte und Lehrmethoden geschieht. Da sich die Umwelt kontinuierlich verändert und die Schule ihre Inhalte in einer zunehmend komplexen Umwelt vermitteln muss, sind Schulreformen zu einem kontinuierlichen und immer komplexer werdenden Prozess geworden. Aufgrund der Zeitspanne zwischen dem Erkennen eines Veränderungsbedarfs und der Implementierung eines neuen Moduls im Schulwesen hinken die Schulen allerdings stets der "Realität" etwas hinterher. Vielleicht wäre die Schule deshalb erfolgreicher, wenn sie sich selbst nicht mehr nur als lehrende Institution, sondern als lernende Struktur verstehen würde, die sich in einer konstruktivistischen Art und Weise an ihre internen wie auch die externen Veränderungen anpasst. Die Schule wäre dann nicht mehr nur eine reagierende, sondern auch eine agierende Organisation, und vielleicht könnte sie dann in einem weitaus höheren Maße die vielfältigen Ansprüche, die an sie gestellt werden, befriedigen.

Eine Überlegung wäre also, den Schulen dynamischere Strukturen zu geben, um auf die komplexe Umwelt flexibler reagieren zu können: Schule als lernende Institution mit dynamischen Lehrinhalten und dynamischen Lehrmethoden, die Fähigkeiten des Selbst-Erlernens entwickelt.

Voraussetzungen dafür wären:

- über gute Kommunikations- und Organisationsstrukturen in der Schule die notwendige Veränderungsbereitschaft bei den Lehrern zu schaffen und ihnen eine begleitende, integrierte Weiterbildung anzubieten;
- der gezielte und professionelle Einsatz von neuen Medien und eines projektorientierten Lernkonzepts;
- das Einbinden der Eltern in das Schulleben;
- die Entlastung der Lehrer, damit ihnen die Möglichkeit gegeben wird, sich auf ihre Kernaufgaben zu konzentrieren: Lerninhalte zu vermitteln, bei Fragen und Problemen zur Seite zu stehen, zu moderieren, zu lenken und zu leiten;
- ein dezentral, d. h. lokal und relativ autonom organisiertes Schulwesen, um Eigengestaltung, Freiheit und Flexibilität an den Schulen zu ermöglichen.

Wäre es also besser kleinere, autonome Schulen zu haben? Wahrscheinlich. Zwar würde sich die Frage stellen, wer für die Qualität der Schulen bürgt und diese kontrolliert, es entstünde jedoch die Möglichkeit, neue Schulkonzepte schnell und unbürokratisch einzuführen, auszuprobieren und auf die verschiedenen Schülergruppen individueller reagieren und eingehen zu können. Ein Mindestmaß an übergeordneten, nationalen Standards, deren Einhaltung regelmäßig geprüft wird, bleibt notwendig – nur auf das richtige Maß käme es an. Hinzunehmen wäre, dass eine individuelle Ausrichtung der Schulen mit starker Einbindung der lokalen Bevölkerung zu einer erhöhten Segregation führen dürfte, d. h. die Kinder einer bestimmten Bevölkerungsgruppe gehen jeweils auf eine bestimmte Schule, wodurch sich die Segregation erhöht und die Integration sinkt. Die besseren Leistungen ließen aber die beruflichen Möglichkeiten der Schüler verbessern und Integration auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt einfacher werden. Besondere Herausforderungen stellen die hier gemachten Szenarien und Vorschläge also an die Integrationsstrategien einer Gesellschaft. Zu klären wäre ferner die Regelung einer Schuleingangsprüfung hinsichtlich der (Sprach-) Kenntnisse der Schüler, um Schülergruppen zu erhalten, mit denen man die gewünschten Konzepte möglichst gut durchführen kann.

Schließlich stellt sich abermals die Frage nach der Finanzierungsmöglichkeit, denn eine solche Umstrukturierung bedarf hoher Ressourcen – sowohl im Hinblick auf Finanz- als auch Humankapital. Viele Maßnahmen benötigen eine gute Finanzgrundlage. Folglich sind sie in wohlhabenden Schulbezirken und Nachbarschaften leichter einzuführen als in armen Regionen. Findet die Durchführung von Reformmaßnahmen in diesen ungleichen Maßstäben statt, führt sie dazu, dass die Disparitäten noch weiter verschärft statt abgebaut werden (vgl. LICHTER D. T. 1996, 268f). Ohnehin wird in den aktuellen Reformmaßnahmen von New York der Faktor Armut wenig betrachtet. Zu sehr wird davon ausgegangen, dass eine gute schulische Bildung allein ausreichen würde, um Kindern aus armen Familien eine bessere Zukunft zu garantieren. Übersehen wird hierbei, dass der gesundheitliche Zustand armer Kinder in der Regel schlechter, der ökonomische Stress in den Familien tiefgreifender und die finanziellen Hürden zur Aufnahme eines Studiums höher liegen. Armut wird dadurch zu einem zentralen Faktor des Bildungsverhaltens (vgl. ROTHSTEIN R., *The New York Times*, March 7, 2001). Nicht zuletzt aber fehlt es an übergreifenden Reformprogrammen, die das Schulkind, die Schulen, die Gemeinden und die Eltern gleichermaßen berücksichtigen (vgl. ROTHSTEIN R. W. 1993). Dies verlangt zwar an einigen Stellen große Mengen an finanziellen Ressourcen und politischen Bestrebungen ab. Es wäre aber aus Sicht eines Geographen, der die Gesamtheit aller Verknüpfungen in einem Raum betrachtet, eine der erfolgreichsten Strategien. Weshalb, fragt man sich, werden kaum komplexe Reformkonzepte entworfen und zumindest als Modellprojekt an einer kleinen Anzahl von Schulen gestartet? Zu wenig Erfahrung, lautet die Antwort meist, aber auch Geldmangel und bürokratische Hürden sind hemmende Faktoren. Es darf nicht vergessen werden, dass das Schulsystem ein Politikum ist; New York City liefert mit seinem Kampf um die Macht des Schulsystems ein – manchmal erschreckend – deutliches Beispiel dafür.

5 Schlussbetrachtungen

New Yorks Gesellschaft lässt sich beschreiben als eine multikulturelle Leistungsgesellschaft, in der Bildung einen hohen Stellenwert besitzt, eine gute Ausbildung Voraussetzung für das berufliche wie persönliche Fortkommen ist und der Wunsch nach Integration aller Bevölkerungsgruppen sowie der Anspruch auf Chancengleichheit für alle Bewohner besteht. Diese Maßstäbe – reduziert formuliert, Leistung und Gleichheit – unter einen Hut zu bringen, stellt die Stadt, vor allem aber die Institution Schule vor besonders große Herausforderungen. Multikulturelle Städte – und nicht nur diese – müssen bei der Gestaltung ihrer Schulsysteme ihre sozialräumlichen Konstellationen genau betrachten und mit ihnen arbeiten. Denn sozialräumliche Disparitäten transformieren in (räumliche) Disparitäten im Schulsystem und führen zu Disparitäten im Bildungsverhalten der Schülerschaft, zu Chancenungleichheit und zu erschwerter Integration. Wenn multikulturelle Städte sozialräumliche Muster und Prozesse berücksichtigen, ihre Schulsysteme entsprechend ausgestalten und organisieren, Schulbudgets nicht zu niedrig halten und effizient einsetzen, sich um eine hochqualifizierte Lehrerschaft bemühen und auf die Schulen abgestimmte Programme anbieten, sind sie in der Lage, Chancengleichheit gewährleisten, das Leistungsniveau steigern, Integration fördern und ihr Potential an Humanressourcen nutzen zu können. Alle Bedürfnisse zeitgleich und in gleichem Maße zu befriedigen, gelingt New York (noch) nicht. Insbesondere erscheint es nicht möglich, ethnische und sozioökonomische Disparitäten und Segregationserscheinungen im Schulsystem eliminieren und gleichzeitig hohe Leistungen aller Schüler erreichen zu können. Zentral ist in jedem Falle aber, die Komplexität der Einflussfaktoren auf das Bildungsverhalten eines Kindes zu erfassen, zu verstehen und sie bei der Gestaltung des Schulsystems einzubeziehen. Ein bildungsgeographischer Ansatz kann hierbei große Hilfe leisten.

Der Rückgang der Testergebnisse innerhalb der letzten 25 Jahre des 20. Jahrhunderts ist eines der am besten untersuchten und zugleich am wenigsten verstandenen Phänomene in der US-amerikanischen Bildungsgeschichte. Trotz einer Vielzahl von Maßnahmen konnten der allgemeine Abwärtstrend und die Verschärfung der Disparitäten nicht aufgehalten werden. Zum Teil mag es daran liegen, dass die Maßnahmen nicht richtig griffen, zum Teil ist es aber Resultat der Vielzahl von Faktoren, die auf das Bildungsverhalten eines Kindes wirken. Die Schüler-Lehrer-Verhältnisse, die Ausbildung und Bezahlung der Lehrkräfte, die Ausgaben pro Schüler, die Curricula etc., die man zu verändern versucht hat, konnten weder die erhofften Effekte erbringen noch direkte Erklärungen liefern, weil stets eine Vielzahl anderer Faktoren ebenfalls eine Rolle spielten, so z. B. die Familienstruktur, das Einkommen in der Familie und ihre soziale Stellung, die regionale, ethnische und kulturelle Herkunft der Schüler und Eltern, die Nachbarschaft, die politische Machtverteilung in der Gesellschaft sowie die Organisation und der Führungsstil an den Schulen (vgl. BOAZ D. 1991, 124ff). Häufig sind selbstverstärkende Mechanismen erkennbar, die sich in räumlichen Mustern äußern. Je mehr es jedoch gelingt, die Vielzahl und das Zusammenwirken der einzelnen Faktoren aufzudecken und zu verstehen, desto eher dürfte es gelingen, Strategien zu entwickeln, mit denen die gesetzten Ziele besser erreicht werden können. Freilich können die analytischen Prozesse auch dazu führen, die Ziele neu zu definieren.

Es darf hierbei durchaus als die Leistung der (deutschsprachigen) Bildungsgeographie dargestellt werden, auf die Vernetzung und gegenseitige Abhängigkeit der verschiedenen Systemelemente im Bildungswesen aufmerksam zu machen. Dies gelingt nur mit einer Betrachtung des Gesamtsystems durch die Brille des Raums. In ihm vereinen sich alle Elemente eines Systems, so dass die komplette Bandbreite an Einflussgrößen sichtbar wird; und sie werden sichtbar gemacht, weil die Analyse der Bedeutung des Raums dazu führt,

zunächst alle Einflussgrößen in ihm aufdecken zu müssen. Dies soll jedoch nicht bedeuten, dass alle Faktoren gleichberechtigt nebeneinander stehen. Im Gegenteil, durch die räumliche und damit gesamtheitliche Betrachtung eines Systems wird erkennbar, welche Faktoren mehr Gewichtung erhalten als andere, ohne jemals einen Faktor komplett auszuschalten. Bereits durch die Arbeiten von GEIPEL (1965; 1971) spätestens aber mit den bildungsgeographischen Werken von GAMERITH (1996; 1998; 2002), KRAMER (1993), MEUSBURGER (1978; 1998) PEISERT (1965; 1967) und SCHORB (1970) (vgl. Kap. 1.5) ist deutlich geworden, dass Disparitäten komplexe Ursachen haben und eine Verbesserung im Bildungswesen immer das Ansetzen an mehreren Hebeln verlangt, das aber zugleich bestimmte Schwerpunkte zu finden sind. So auch in der vorliegenden Arbeit, in der eine Vielzahl von Faktoren für das Bildungsverhalten eines Kindes erfasst wurde (Kap. 3), aber beispielsweise die sozioökonomische und ethnisch-kulturelle Herkunft, die sozialräumliche Umgebung des Kindes sowie die Qualifikation der Lehrkräfte als besonders gewichtige Faktoren hervorgehoben werden konnten – jeweils verstärkt wirkend, wenn räumliche Konzentrationen und Segregationen existieren.²²⁹ Solche Doppelergebnisse – das Erfassen eines komplexen Systems und das Herausarbeiten besonders starker Einflussfaktoren – führen sodann zu einer größeren Handlungsmöglichkeit: man kann an den Kernpunkten ansetzen, ist gleichzeitig aber dazu angehalten, die Funktion des Gesamtsystems und die entsprechenden Verschiebungen in ihm durch die Manipulation an einem der Faktoren nicht außer Acht zu lassen.

Welchen Faktor man für das Bildungsverhalten eines Kindes auch verantwortlich macht, deutlich wird, dass der Raum stets eine nicht zu vernachlässigende Komponente darstellt, die in Wechselwirkung zu anderen gesellschaftlichen Mustern und Prozessen steht und in die Reformüberlegungen mit einfließen muss. Die räumliche Betrachtung zeigt ferner, dass auch innerhalb eines Systems viele verschiedene Ausgangssituationen zu finden sind, auf die es flexibel und verschieden zu reagieren gilt. Erfreulich ist daher, dass – im Gegensatz zu vielen ("neoklassischen") Ökonomen – viele Erziehungswissenschaftler erkannt haben, dass Bildungseinrichtungen, Bildungsressourcen und Bildungschancen nicht ubiquitär verteilt sind; wengleich sie die Bedeutung des Raumes nach wie vor nur selten ansprechen oder erwähnen.

Bei der konkreten Betrachtung des New Yorker Schulsystem muss man zunächst festhalten, dass es eine äußerst umfangreiche kulturelle und ethnische Vielfalt zu betreuen hat (auch wenn die ethnischen Gruppen in der Mehrzahl segregiert sind) und Konflikte eher zur Ausnahme zählen. Die Stadtbehörde ist – insbesondere aus deutscher Sicht – experimentier- und reformfreudig und sie ist um eine offene, aktive und kritische Beteiligungsmöglichkeit der Eltern, Bürger und privaten Unternehmungen bemüht (vgl. auch JACKSON K. T. 1995, 960). Des weiteren haben die Terroranschläge vom 11. September 2001 und die wirtschaftliche Rezession zu Sparmaßnahmen geführt unter denen vor allem diverse Reformprogramme zu leiden haben. Zentraler ist jedoch, dass der Anspruch auf Chancengleichheit oftmals nicht besteht. Disparitäten im Schulwesen sind hierbei sowohl Ausdruck als auch Ursache fehlender Chancengleichheit. Schlechte Schulen werden zum Motor einer dualen Gesellschaft, in der die Bevölkerung in "Gewinner" und "Verlierer" gespalten wird (vgl. KORTE H. & SCHÄFERS B. 1992, 203). Sie können zudem die Zersiedelung weiter vorantreiben, denn in den USA setzt die Suburbanisierung und der Flächenverbrauch nicht nur wegen des in der US-amerikanischen Gesellschaft stark

²²⁹ Um an dieser Stelle keine Überheblichkeit der Bildungsgeographie entstehen zu lassen, wird betont, dass die Bildungsgeographie (wie die Geographie im allgemeinen) sich ihrer Interdisziplinarität bewusst ist und stark auf die Erkenntnisse anderer Wissenschaften angewiesen ist bzw. auf diese zurück greift, so z. B. die Soziologie, Ethnologie, Volkswirtschaftslehre, Erziehungswissenschaften und Psychologie. Viele der in dieser Untersuchung angeschnittenen Themen und Aspekte werden auch von anderen Disziplinen behandelt; dann allerdings ohne räumlichen Bezug (vgl. auch SCHMUDE J. 1988, 2).

verankerten Traums nach einem Eigenheim ungebrochen fort, sondern weil die Schulen in den Innenstädten nicht den Ansprüchen der Bevölkerung genügen. Die teilweise mangelhaften Gegebenheiten an den Schulen sind ein wesentlicher Faktor für den Wegzug der sozialen Mittel- und Oberschicht aus den Innenstädten in die Vororte (vgl. MITCHELL J. G. 2001).

Die große Mehrheit der New Yorker Schulkinder möchte in der "Hauptstadt der Welt" bleiben und dort arbeiten. Sie identifizieren sich mit ihr, betrachten sie als festen Bestandteil ihres Lebens und gehen, wenn überhaupt, meist nur zum Studieren fort. Spätestens beim Eintritt ins Arbeitsleben möchten sie wieder ganz New Yorker sein. Daher muss sich die Stadt Gedanken machen, wie sie diesen Bedürfnissen gerecht wird. Jobs bietet sie viele; doch sowohl im hochqualifizierten als auch niedrigqualifizierten Segment kommen viele Arbeitnehmer von außerhalb. Das Arbeitskräfteangebot der New Yorker Bevölkerung kann der Nachfrage auf dem lokalen Arbeitsmarkt nicht zur Gänze gerecht werden. Zum einen fehlt es an spezialisierten Fachkräften, zum anderen an Arbeitnehmern, die für wenig Geld niedrige, aber für das Funktionieren der *global city* ebenso notwendige Dienstleistungen ausführen. Die Tätigkeiten, die die Immigranten erster Generationen noch bereitwillig übernehmen, um sich ihre Existenz zu sichern und ihren Kindern eine bessere Zukunft bieten zu können, werden von ihren Kindern nicht mehr übernommen – deren Ansprüche und Aspirationen haben sich verändert. Die Qualifikationen, die in den Berufsfeldern verlangt werden, die New York zur Welthauptstadt machen, können wiederum nicht allein von New Yorker Bürgern ausgefüllt werden. Um nicht eine große Anzahl von Jugendlichen zu erhalten, die in New York bleiben wollen, dort aber keinen Arbeitsplatz finden, müssen Anstrengungen in Wirtschaft, Politik und Bildungswesen unternommen werden, die die jeweiligen Bedürfnisse und Forderungen möglichst gut miteinander verbinden. In Zeiten wirtschaftlicher Prosperität zeigen sich diese Herausforderungen weniger stark, und viele Defizite können durch Migration ausgeglichen werden. Bieten sich jedoch für New Yorker Bürger erst einmal weniger Ausweichmöglichkeiten, z. B. in Form einer Abwanderung in andere Regionen, und sind "ingesessene" Bevölkerungsgruppen weniger gewillt, ihre lieb gewordene Heimat zu verlassen, dann entpuppen sich Unterlassungen im Bildungssystem schnell als große soziale Last. Die Vorbereitung auf die Arbeitswelt, der Abbau sozialer Ungleichheiten und Spannungen und die Integration verschiedenster Bevölkerungsgruppen unter Gewährung der Chancengleichheit sind deshalb wichtige Aufgaben, die den Schulen zugeschrieben werden. Knappe Finanzmittel, die eine Folge von Disparitäten, wie den Mangel und das unterschiedliche Qualifikationsniveau der Lehrerinnen und Lehrer sowie eine ungleiche (Sachmittel-) Ausstattung der Schulen mit sich bringen, sowie eine geographische Konzentration von Armut und Reichtum verbunden mit einer Clusterung ethnischer Gruppen machen dieses Unterfangen zu einer mühevollen Aufgabe. Selbst die Reformmaßnahmen sind räumlich ungleich verteilt. Teure Maßnahmen, wie die Einführung moderner Computertechnologien, können nur an finanzkräftigen Schulen durchgeführt werden. Multikultureller oder bilingualer Unterricht ist nur möglich, wenn sich sowohl genügend Schüler als auch Lehrer einer Sprach- oder Kulturgruppe an einer Schule befinden und sich genügend entsprechend ausgebildete Lehrer finden lassen. Erkennbar ist zudem eine räumliche Ferne zwischen Schülern und Lehrern, weil sie nicht in gleichen Stadtvierteln wohnen, die zu sozialer Ferne wird, weil Schüler und Lehrer außerhalb der Schule fremde Welten um sich haben.

Die große Zahl an Einflussfaktoren auf das Bildungsverhalten eines Kindes (Kap. 3) verdeutlicht, dass Reformmaßnahmen stets mehrere Bereiche umfassen und Wechselwirkungen berücksichtigt werden müssen. Schulen können nicht alle außerschulischen Faktoren, die sich auf das Bildungsverhalten auswirken, kompensieren (vgl. NATRIELLO G. 1986) und sie können nicht alle Disparitäten, die außerhalb der Schule bestehen, wettmachen. Manchmal tragen sie auch selbst dazu bei, Disparitäten im

Bildungsverhalten zu erzeugen (vgl. ALEXANDER K. L. & ENTWISLE D. R. 1996). Sicherlich ist es verkehrt anzunehmen, dass allein durch eine qualifizierte Schulbildung sozioökonomische Disparitäten gänzlich verschwinden können – wie in den USA besonders Mitte der 1960er Jahre vermutet wurde, als die Erhöhung der Bildungsetats die Hoffnung auf eine Verflüchtigung der Armut implizierte (JENCKS C. 1992, 4). Zu einer erfolgreichen Bekämpfung sozialer Missstände gehört neben der Reform des Schulwesens auch die Einleitung flankierender Maßnahmen in der Gesellschaft, v. a. auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt sowie dem Gesundheits- und Sozialwesen. Auch OGBUs eigentliche Forderung lautet, die Meritokratie in den USA zu erhöhen und Diskriminierung abzubauen: "[...] a total elimination of caste barriers" (vgl. OGBU J. U. 1978, 358f und 370). Die Eliminierung von Diskriminierungen aufgrund ethnischer und sozialer Kategorien sind bei der Förderung von Minderheiten im Schulwesen ebenso notwendig wie eine soziale, ökonomische und politische Gleichstellung aller Bevölkerungsgruppen in der Gesellschaft (DEWIND J. 1997, 144). Dennoch sind und bleiben Schulen Ansatzpunkt Nummer eins, um auf das Bildungsverhalten Einfluss zu nehmen, Chancengleichheit in einem Land zu sichern und sowohl den Staat als auch den einzelnen Bürger in eine bessere Zukunft zu führen. Alle anderen Bereiche sind weiter von der Einflussnahme des Staates entfernt (vgl. GOOD T. L. & NICHOLS S. L. 2001). So kann die Fülle von Einflussfaktoren auf das Bildungsverhalten eines Kindes schulische Reformmaßnahmen zwar als Tropfen auf den heißen Stein erscheinen lassen, andererseits bietet nur das Schulwesen die Möglichkeit einer so direkten Einflussnahme auf die gesellschaftliche Entwicklung einer Stadt, einer Region oder eines Landes. Entsprechend wird es als Hauptinstrument der Sozialisation der amerikanischen Gesellschaft genutzt.

Die Verbesserung des Schulangebotes in der Stadt New York umfasst eine ganze Serie von Maßnahmen (Kap. 4). Angefangen bei der Gestaltung der Schulgebäude und ihrer Größe über Veränderung der Strukturen im Schulsystem und die Einbindung der lokalen Bevölkerung bis hin zu den Inhalten des Schulunterrichts lassen sich eine ganze Reihe von Ansatzpunkten aufzählen. Nicht nur der Lehrermangel stellt ein Problemfeld des New Yorker Schulwesens dar. Auch die technische Ausstattung, die mangelnde Beteiligung und Identifikation der Eltern und Schüler mit den Schulen sowie wenig ansprechende Schul- und Unterrichtsformen stehen im Mittelpunkt des Interesses. Erkennbar ist häufig ein Trend zur Individualisierung. Die Strukturen werden kleiner und (wieder) auf lokaler Ebene organisiert, die Entscheidungshierarchien flacher, mit einer Tendenz zur Privatisierung. Einige der Maßnahmen, die im Gefolge der Globalisierung und der internationalen wirtschaftlichen Konkurrenz zur Verbesserung des New Yorker Schulwesens eingeführt wurden, scheinen erfolgversprechend zu sein (z. B. Erhöhung der Lehrergehälter und neue Schulkonzepte). Andere könnten hingegen Gefahr laufen, Disparitäten zu erhöhen und Polarisierungen zu erweitern statt zu minimieren (z. B. *higher standards*, *merit pay*, *school vouchers* oder Internet-Unterricht). Insbesondere zeigt sich, dass Differenzen im Bildungsverhalten nicht abnehmen, wenn Reformmaßnahmen nicht mit weiteren flankierenden Maßnahmen eingeführt werden, wie das Beispiel der Einführung höherer Anforderungen (*higher standards*) zeigt; sie führen letztendlich dazu, dass viele Schulstunden ausschließlich der Testvorbereitung dienen (*teaching to the test*) und die Schüler, die dem Unterricht ohnehin nur mit Mühe folgen konnten, Gefahr laufen, *Dropouts* zu werden. Sicher erscheint zudem, dass das Schulwesen in Zukunft nur dann verbessert werden kann, wenn Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, die benachteiligte Schulkinder unterstützen und sinnvolle Umstrukturierungsmaßnahmen fördern, und Forschung betrieben wird, die sowohl auf Schwachpunkte aufmerksam macht als auch die Durchführung von Reformprogrammen begleitet (vgl. NATRIELLO G. et al. 1990, 191). Um die schulische Situation in New York nachhaltig zu verbessern, wird es insbesondere notwendig sein, der Kultur, der Sprache sowie der familiären und

sozioökonomischen Herkunft eines Kindes mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Multikultureller Unterricht könnte hierbei als geeignetes und notwendiges Hilfsmittel dienen (THOMAS C. 1983, 77; vgl. Kap. 4.13.3). Dabei ist Flexibilität gefragt, denn nicht in allen Stadtvierteln und Schulen bestehen die gleichen Notwendigkeiten – und spätestens hier zeigt sich wieder die Notwendigkeit einer Berücksichtigung des Raums und der räumlichen Organisationsstrukturen.

Die Tatsache, dass im New Yorker Schulwesen eine Vielzahl von innovativen Ansätzen existiert, die eine gezieltere, individualisiertere und differenziertere Betrachtungsweise der verschiedenen Schülergruppen bezeugt, halten RAVITCH & VITERITTI für den ermutigendsten Hoffnungsschimmer (RAVITCH D. & VITERITTI J. P. 2000, 14). In Kap. 4.15 wurden mehrere Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt. Sie sollen weniger als konkrete Vorschläge dienen als vielmehr aufzeigen, in welcher Weise man die hier zusammengetragenen und analysierten Einflussfaktoren und Reformmaßnahmen deuten und nutzen könnte. Es muss ferner angemerkt werden, dass die Zusammenhänge zwischen Maßnahmen im Schulwesen und einer Verbesserung der schulischen Leistungen nicht in jedem Einzelfall ausreichend erforscht sind. Jedoch sind Tendenzen erkennbar. Bedeutend ist jeweils, dass es auf die Berücksichtigung von räumlichen Gegebenheiten, lokalen Besonderheiten und verschiedenen Wechselwirkungen ankommt, die eine ausgewogene Mischung von Zentralisierung und Flexibilisierung im Schulsystem erfordern. Einiges sollte und muss auf zentraler Ebene, für alle Schulen gleich, geregelt sein. Vieles aber kann liberalisiert und lokal organisiert werden. Letzteres ist vor allem wichtig, um auf lokale Besonderheiten eingehen, die Schülerschaft gezielt ansprechen und die Lehrerschaft motivieren zu können. Hier können organisationstheoretische Erkenntnisse, die die Wechselspiele zwischen komplexer, einfacher, dynamischer und stabiler Umwelt und dem Bedarf, Organisationsstrukturen entsprechend anzupassen, genutzt werden (vgl. Kap. 4.8.1). In vielerlei Hinsicht befindet sich das Schulwesen New Yorks in einer komplexen und relativ dynamischen Umwelt, auf die es entsprechend flexibel, z. B. mit flachen Hierarchien und dezentralen Strukturen, zu reagieren gilt, ohne dabei Mindestanforderungen an alle Schüler und damit gewisse Standards, zentrale Behörden und Bürokratisierungen außer Acht zu lassen. Derzeit ist eine Abnahme der Disparitäten durch die vorhandenen Maßnahmen nur in wenigen Fällen zu erkennen. Die "Teufelskreise", die zum einen im Schulsystem selbst liegen, zugleich aber einen Teil im Gesamtsystem bilden, sind nur schwer zu durchbrechen. Allzu häufig findet eine Benachteiligung von Minderheiten statt, und nicht ganz zu Unrecht wird New York von manchen Autoren als "fast der Inbegriff der zweigeteilten Stadt" bezeichnet (CASTELLS 1991, 210). Aber im New Yorker Schulsystem existieren zahlreiche Ansätze, einige davon vielversprechend, die es zu beobachten und weiter zu erforschen gilt. Irrwege müssen entdeckt, Chancen genutzt und Hindernisse umschifft werden. Je mehr räumliche Faktoren, Umweltstrukturen und Wechselwirkungen berücksichtigt werden, desto eher dürften Reformmaßnahmen von Erfolg gekrönt sein.

Einen intensiven Blick auf das Schulsystem dieser globalen Stadt zu werfen, lohnt in jedem Falle; nicht zuletzt, weil deutsche Großstädte, wie Berlin, Hamburg, Frankfurt oder Köln, mittlerweile mit sehr ähnlichen Themen konfrontiert sind. Sie weisen große Disparitäten im Bildungsverhalten der Schulkinder auf, sie werden multikultureller, sie haben Stadtviertel, in denen Minderheiten die Bevölkerungsmehrheiten stellen, und häufig leben die verschiedenen Bevölkerungsgruppen stark voneinander segregiert. Darüber hinaus ist die Kluft zwischen Arm und Reich gewachsen, wenngleich man sich in Deutschland noch nicht in einer Situation befindet, in der der Wohnort über Immobilienpreise in dem Maße über den Zugang zu einer guten öffentlichen Schule entscheidet wie in den USA. Es lässt sich hierbei beobachten, wie insbesondere die Deutschen die Anliegen New Yorks konkret mitverfolgen. Im Dezember 2003 bekundete der Architekt und Kurator des Deutschen Architekturmuseums in Frankfurt,

Peter Cachola Schmal, bei der Diskussion um den Wiederaufbau des World Trade Centers, dass die Neubebauung von Ground-Zero ein globales Problem sei und ein internationaler Wettbewerb ausgerufen werden sollte (DPA, 2002). Ist bei dieser Betrachtungsweise nicht auch die Bildungslandschaft New Yorks ein globales Anliegen? Eine Frage, die zunächst ironisch klingen mag, bei längerem Nachdenken über Wesen und Funktion der *global city* New York aber vielleicht gar nicht so abwegig ist. Die Auswirkungen dieser Stadt sind global geworden – wie auch der Anspruch auf sie.

In der Hoffnung, mit dieser Arbeit einen sinnvollen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Beitrag geleistet zu haben, möchte der Autor mit ein paar Worten von Manuel CASTELLS schließen:

"Theory and research, in general as well as in this book, should be considered as a means for understanding our world, and should be judged exclusively on their accuracy, rigor, and relevance" (CASTELLS M. 1998, 359).

6 Literaturliste

Artikel aus der New York Times befinden sich weiter hinten in einem eigenen Abschnitt

- ADLER, L. & TELLEZ, K. (1993): Curriculum Politics in Urban Schooling. In: ROTHSTEIN, S. W. (ed.): Handbook of Schooling in Urban America. Westport, 91-111.
- ALESINA, A., BAQIR, R. & EASTERLY, W. (1999): Public Goods and Ethnic Divisions. In: The Quarterly Journal of Economics, 114, 4, 1243-1284.
- ALEXANDER, K. L. & ENTWISLE, D. R. (1996): Schools and Children at Risk. In: BOOTH, A. & DUNN, J. F. (eds.): Family-School Links. How Do They Affect Educational Outcomes? Mahwah, 67-88.
- ALI, R. & JERALD, C. D. (2001): Dispelling the Myth In California. Washington, D. C. (The Education Trust).
- ANDERSON, D. S. (1994): Public and Private Schools: Sociological Perspectives. In: HUSÉN, T. (ed.): The International Encyclopedia of Education, 2nd edition. New York, 4824-4831.
- ANDERSON, K. (1991): Vancouver's Chinatown. Montreal.
- ARMOUR, S. (2001): Many immigrant workers flee abuse only to fall victim again. In: *USA TODAY*, November 20, 2001, 7Aff.
- ARNESON, R. J. (2001): Equality: Philosophical Aspects. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Amsterdam, 7, 4724-4729.
- ARNOLD, K. D. (1995): Lives of Promise. What becomes of High School Valedictorians. San Francisco.
- ASANTE, M. K. (1988): Afrocentricity. Trenton.
- ASCHER, C., FRUCHTER, N. & BERNE, R. (1996): Hard Lessons. Public Schools and Privatization. New York.
- ASCHER, C., FRUCHTER, N. & IKEDA, K. (1999): Schools in Context. An Analysis of SURR Schools and their Districts, 1997-1998. New York. (= Institute for Education and Social Policy).
- ASHTON, D. & GREEN, F. (1996): Education, Training and the Global Economy. Brookfield.
- BALLOU, D. & PODGURSKY, M. (1997): Teacher Pay and Teacher Quality. Kalamazoo.
- BANKS, J. A. (1997): Educating Citizens in a Multicultural Society. New York.
- BANKS, J. A. (2001): Multicultural Education. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Amsterdam, 15, 10160-10163.
- BARRO, S. M. (1987): Who drops out of High School? : findings from High School and beyond. [Washington D.C.] National Center for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Dept. Of Education.
- BARTENS, W. (2002): Bakterien ist die Hautfarbe egal. In: *Die Zeit*, 03, 2002, 13.
- BARTIK, T. J. (1991): Who Benefits From State and Local Economic Development Policies? Kalamazoo, Mich. (= W. E. Upjohn Institute for Employment Research).
- BAUS, M. (1981): Beratung im amerikanischen Bildungssystem. In: AHRENS, R. (Hrsg.): Amerikanische Bildungswirklichkeit heute. Hildesheim, 25-56.
- BECKMAN, W. F. (1993): The Principal in Urban Schools. In: ROTHSTEIN, S. W. (ed.): Handbook of Schooling in Urban America. Westport, 395-410.
- BEERFELTZ, H.-J. (2002): Die 18 und der Charakter der FDP. In: *liberal*, Vierteljahreshefte für Politik und Kultur, 44, 5-11.

- BELL, D (1975): Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt.
- BELLER, A. H. & CHUNG, S. S. (1992): Family Structure and Educational Attainment of Children: Effects of Remarriage. In: *Journal of Population Economics*, 5, 1, 39-59.
- BEREITER, C. & ENGLEMAN, S. (1966): Teaching Disadvantaged Children in the Preschool. Englewood Cliffs.
- BERG, M. (1997): Black Power: The National Association for the Advancement of Colored People and the Resurgence of Black Nationalism during the 1960s. In: KRAKAU, K. (Hrsg.): *The American Nation - National Identity - Nationalism*. Münster, 235-262.
- BILLUPS, A. (1999): Businesses to Require High School Transcripts For Jobs. In: *Washington Times*, August 20, 1999.
- BISHOP, J. (1992): High School Performance and Employee Recruitment. In: *Journal of Labor Research*, 13, 1, 41-44.
- BLACK, S. E. (1999): Do Better Schools Matter? Parental Valuation of Elementary Education. In: *The Quarterly Journal of Economics*, 114, 2, 577-600.
- BOAL, F. W. (2001): Ethnic Conflict; Geography of. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, 7, 4802-4806.
- BOARD OF EDUCATION OF THE CITY OF NEW YORK (1997): Assessment/ Accountability Report: The Class of 1997. Four-Year Longitudinal Report and 1996-97 Event Dropout Rates. New York.
- BOARD OF EDUCATION OF THE CITY OF NEW YORK (1999): Directory of the Public High Schools 1999-2000. New York.
- BOARD OF EDUCATION OF THE CITY OF NEW YORK (2000): *NYC Schoolwatch*, 4, 2. New York
- BOARD OF EDUCATION OF THE CITY OF NEW YORK (2000a): Flash Research Report #1. Analyses of Performance of Extended-Time and Non-Extended-Time SURR-Schools. New York.
- BOARD OF EDUCATION OF THE CITY OF NEW YORK (2000b): Flash Research Report #2. Impact of Teacher Certification on Reading and Mathematics Performance in Elementary and Middle Schools in New York City. New York.
- BOARD OF EDUCATION OF THE CITY OF NEW YORK (2000c): Flash Research Report #5. An Examination of the Relationship Between Higher Standards and Students Dropping Out. New York.
- BOARD OF EDUCATION OF THE CITY OF NEW YORK (2000d): Flash Research Report #4. Description of a Sample of Applicants for Teaching Positions in New York City Elementary and Middle Schools During the 1989/90 Through 1993/94 School Years. New York.
- BOAZ, D. (ed.) (1991): *Liberating Schools: Education in the Inner City*. Washington, D. C.
- BODE, H. F. (1980): *Bildungswesen, Chancengleichheit und Beschäftigungssystem. Vergleichende Daten und Analysen zur Bildungspolitik in den USA*. München.
- BONDI, L. (1988): *The Geography of Education: The Case of School Catchments*. Edingburgh.
- BONDI, L. & MATTHEWS, M. H. (eds.) (1988): *Education and Society: Studies in the Politics, Sociology and Geography of Education*. London.
- BOOKBINDER, B. (1989): *City of the World: New York and Its People*. New York.
- BOOTH, A. & DUNN, J. F. (eds.) (1996): *Family-School Links. How Do They Affect Educational Outcomes?* Mahwah.
- BOOTH, C. (1891): *Labour and Life of the People*. Vol. I: East London; Vol. II: London continued. London.
- BORCH, H. v. (1964): *Amerika - Die unfertige Gesellschaft*. München.

- BORJAS, G. J. (1992): Ethnic Capital and Intergenerational Mobility. In: *Quarterly Journal of Economics*, 107, 1, 123-150.
- BORMAN, K. M. (1998): *Ethnic Diversity in Communities and Schools: Recognizing and Building on Strengths*. Stamford, CT.
- BORUS, M. E. (1984): Introduction and Summary. In: BORUS, M. E. (ed.): *Youth and the Labor Market: Analyses of the National Longitudinal Survey*. Kalamazoo, 1-12.
- BORUS, M. E. & CARPENTER, S. A. (1984): Choices in Education. In: BORUS, M. E. (ed.): *Youth and the Labor Market: Analyses of the National Longitudinal Survey*. Kalamazoo, 81-110.
- BOUND, J. & FREEMAN, R. B. (1992): What Went Wrong? The Erosion of Relative Earnings and Employment among Young Black Men in the 1980s. In: *The Quarterly Journal of Economics*, 107, 1, 201-232.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970): *Reproduction. Elements pour une théorie du système d'enseignement*. Paris.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1977): *Reproduction in Education, Society, and Culture*. Beverly Hills.
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (2001): Economic Status, Inheritance of: Education, Class, and Genetics. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, 6, 4132-4140.
- BRACEY, G. W. & RESNICK, M. A. (1998): *Raising the Bar: A School Board Primer on Student Achievement*. Alexandria.
- BRADFORD, M. G. (1989): Educational Change in the City. In: HERBERT, D. T. & SMITH D. M. (eds.): *Social Problems and the City: New Perspectives*. Oxford, 142-158.
- BRADFORD, M. G. (1990): Education, Attainment and the Geography of Choice. In: *Geography*, 75, 2, 3-16.
- BRADFORD, M. G. (1991): School Performance Indicators, the Local Residential, and Parental Choice. In: *Environment and Planning A*, 23, 319-333.
- BREMER, P. (2000): *Ausgrenzungsprozesse und die Spaltung der Städte. Zur Lebenssituation von Migranten*. 2000.
- BRIDGE, G. (2001): Resource Geography. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, 19, 13266-13269.
- BRIDGES, E. M. (1996): Evaluation for tenure and dismissal. In: MILLMAN, J. & DARLING-HAMMOND, L. (eds.): *The New Handbook of Teacher Evaluation*. Newbury Park, 147-157.
- BRINT, S. (2001): American Studies: Education. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, 1, 439-444.
- BROWNING, M. (1992): Children and Household Economic Behavior. In *Journal of Economic Literature*, 30, 3, 1434-1475.
- BUKOW, W.-D. et al. (2001): *Die multikulturelle Stadt*. Opladen.
- BULLOCK, M. (2001): Cognitive Development: Child Education. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, 3, 2094-2098.
- BURGER, A. (1964): *Religionszugehörigkeit und soziales Verhalten*. Göttingen.
- BUTTLAR, A. (1992): *Grundzüge des Schulsystems der USA*. Darmstadt.
- BUTTON, H. W. (1993): City Schools and School Systems: Sources of Centralization and Bureaucratization. In: ROTHSTEIN, S. W. (ed.): *Handbook of Schooling in Urban America*. Westport, 43-66.

- CAHAN, S. & KOCUR, Z. (eds.) (1996): Contemporary Art and Multicultural Education. New York.
- CAMBURN, E. M. (1990): College comparison among students from high schools located in large metropolitan area. In: American Journal of Education, 98, 4, 551-569.
- CARD, D. & KRUEGER, A. B. (1992a): Does School Quality Matter? Returns to Education and the Characteristics of Public Schools in the United States. In: The journal of political economy, 100, 1, 1-40.
- CARD, D. & KRUEGER, A. B. (1992b): School Quality and Black-White Relative Earnings: A Direct Assessment. In: Quarterly Journal of Economics, 107, 1, 151-200.
- CARMON, N. (2001): Neighborhood: General. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Amsterdam, 15, 10490-10496.
- CASEY, L. (2000): *Skript für "Rethinking Schools" (Spring 2000)*.
- CASTELLS, M. (1989): The Informational City. Cambridge.
- CASTELLS, M. (1991): Die zweigeteilte Stadt – Arm und Reich in den Städten Lateinamerikas, der USA und Europas. In: SCHABERT, T. (Hg.): Die Welt der Stadt. (= Serie Pipers, Bd. 1317). München, 199-216.
- CASTELLS, Manuel (1998): End Of Millennium. Malden.
- CELL, J. (1982): The Highest Stage of White Supremacy: The Origins of Segregation in South Africa and the American South. Cambridge.
- CHEEK, D. W. (2001): Education and Economic Growth. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Amsterdam, 6, 4175-4178.
- CHUBB, J. E. & MOE, T. M. (1990): Politics, Markets, and America's Schools. Washington D. C.
- CLARK, R. M. (1983): Family Life and School Achievement: Why Poor Black Children Succeed Or Fail. Chicago.
- CLINCHY, E. (1994a): The New Technologies and the Continuing Questions. In: CLINCHY, E. (ed.): Transforming Public Education: A New Course for America's Future. New York, 132-142.
- CLINCHY, E. (1994b): Setting Sail. In: CLINCHY, E. (ed.): Transforming Public Education: A New Course for America's Future. New York, 143-181.
- CLINCHY, E. (1997a): Introduction: Setting Sail on a very long Voyage. In: CLINCHY, E. (ed.): Transforming Public Education: A New Course for America's Future. New York, 1-12.
- CLINCHY, E. (1997b): The New Technologies and the Continuing Questions. In: CLINCHY, E. (ed.): Transforming Public Education: A New Course for America's Future. New York, 132-142.
- CLINCHY, E. (1997c): A New Course Charted? In: CLINCHY, E. (ed.): Transforming Public Education: A New Course for America's Future. New York, 182-189.
- CLINCHY, E. (ed.) (1999): Reforming American Education From the Bottom to the Top. Portsmouth.
- CLINCHY, E. (2000): Introduction: The Educationally Challenged American School District. In: CLINCHY, E. (ed.): Creating New Schools: How Small Schools Are Changing American Education. New York.
- COHEN, R. A. (1969): Conceptual Styles, Cultural Conflict, and Nonverbal Tests of Intelligence. In: American Anthropologist, 71, 828-856.
- COLE, M. (1989): Class, Gender and 'Race': From Theory to Practice. In: COLE, M. (ed.): Education for Equality. Some Guidelines for Good Practice. London, 1-24.
- COLEMAN, J. S. et al. (1966): Equality of Educational Opportunity. Washington D.C.

- COLEMAN, J. S., KELLY, S. D. & MOORE, J. A. (1975): Recent Trends in School Integration. Paper delivered at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington D.C.
- COLEMAN, J. S., HOFFER, T. & KILGORE, S. (1982): High School Achievement. Public, Catholic, and Private Schools Compared. New York.
- COOK, A. (2000): The Transformation of One Large Urban High School: The Julia Richman Education Complex. In: CLINCHY, E. (ed.): Creating New Schools: How Small Schools Are Changing American Education. New York, 101-120.
- COOPER, D. E. (1980): Illusions of Equality. London.
- CORTÉS, C. E. (2000): The Children Are Watching: How the Media Teach About Diversity. New York.
- COTTON, K. (1993): Fostering Intercultural Harmony in Schools: Research Finding. In: School Improvement Research Series (SIRS), Topical Synthesis #7. [<http://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/topsyn7.html>; 12.06.2001].
- CRAHAN, M. E. & VOURVOULIAS-BUSH, A. (eds.) (1997): The City and the World. New York's Global Future. New York.
- CRAHAN, M. E. & VOURVOULIAS-BUSH, A. (1997): Introduction – The City and the World. In: CRAHAN, M. E. & VOURVOULIAS-BUSH, A. (eds.): The City and the World. New York's Global Future. New York, 1-21.
- CROWLEY, J. E. (1984): Delinquency and Employment. In: BORUS, M. E. (ed.): Youth and the Labor Market: Analyses of the National Longitudinal Survey. Kalamazoo, 239-295.
- CUMMINS, J. (1980): The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education. In: ALATIS, J. E. (ed.): Current Issues in Bilingual Education. Washington, D.C.
- CUMMINS, J. (1993): Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. In: WEIS, L. & FINE, M. (eds.): Beyond Silenced Voices: Class, Race, and Gender in United States Schools. Albany, 101-118.
- DAHRENDORF, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg.
- D'AMICO, R. (1984): The Time-Use Behavior of Young Adults. In: BORUS, M. E. (ed.): Youth and the Labor Market: Analyses of the National Longitudinal Survey. Kalamazoo, 193-238.
- DANGSCHAT, J. S. (2000): Sozial-räumliche Differenzierung in Städten: Pro und Contra. In: HARTH, A., SCHELLER, G. & TESSIN, W. (Hrsg.): Stadt und soziale Ungleichheit. Opladen, 141-159.
- DARDER, A. (1993): How Does the Culture of the Teacher Shape the Classroom Experience of Latino Students?: The Unexamined Question in Critical Pedagogy. In: ROTHSTEIN, S. W. (ed.): Handbook of Schooling in Urban America. Westport, 195-222.
- DARLING-HAMMOND, L., ANCESS, J., MCGREGOR, K. & ZUCKERMAN, D. (2000): Inching Toward Reform in New York City: The Coalition Campus School Project. In: CLINCHY, E. (ed.): Creating New Schools: How Small Schools Are Changing American Education. New York, 163-182.
- DEIGHTON, L. C. (ed.) (1971a): The Encyclopedia of Education. Vol. 2. New York.
- DEIGHTON, L. C. (ed.) (1971b): The Encyclopedia of Education. Vol. 4. New York.
- DE LOURDES VILLAR, M. (1992): Changes in Employment Networks Among Undocumented Mexican Migrants in Chicago. In: Urban Anthropology, 21, 4, 385-397.
- DEMBO, R. et. al. (1995): Delinquency and Drug Use Among High Risk Youths Over Time. In: TAYLOR, R. L. (ed.): African-American Youth. Their Social and Economic Status in the United States. Westport, 247-280.

- DPA (2002): Deutsche Architekten zur Zukunft von Ground Zero. In: *Der Tagesspiegel*, 20. Dezember 2002, 25.
- DEWIND, J. (1997): Educating the Children of Immigrants in New York's Restructured Economy. In: CRAHAN, M. E. & VOURVOULIAS-BUSH, A. (eds.): *The City and the World. New York's Global Future*. New York, 133-146.
- DIEDERICH, J. (1967): Die Landschulreform im Spiegel der pädagogischen Zeitschriften. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Untersuchungen zum in- und ausländischen Schulwesen. Weinheim.
- DILG, M. (1999): *Race and Culture in the Classroom. Teaching and Learning Through Multicultural Education*. New York.
- DITTGEN, H. (1997): The American Debate About Immigration in the 1990s: A Nationalism After the End of the Cold War? In: KRAKAU, K. (Hrsg.): *The American Nation - National Identity - Nationalism*. Münster, 197-232.
- DODD, A. W. & KONZAL, J. L. (1999): *Making Our High Schools Better*. New York.
- DOMANICO, R. (1994): Undoing the Failure of Large School Systems: Policy Options for School Autonomy. In: *Journal of Negro Education*, 63, 1, 19-27.
- DOMANICO, R. (2002): State of the New York City Public Schools 2002. In: *Civic Report*, 26, March 2002. New York (Manhattan Institute).
- DUMONT (1997): *DuMont Visuell*: New York. Köln.
- DUNK, H. von der (1995): Die Sache mit der Grenze. In: MÜLLER, B. & WIELENGA, F. (Hrsg.): *Kannitverstan?* Münster, 47-62.
- ECCLES, J. S. & HAROLD, R. D. (1996): Family Involvement in Children's and Adolescents' Schooling. In: BOOTH, A. & DUNN, J. F. (eds.): *Family-School Links. How Do They Affect Educational Outcomes?* Mahwah, 3-34.
- EDDING, F. (1963): *Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition*. Freiburg.
- EDMONSTON, B. & PASSEL, J. S. (eds.) (1994): *Immigration and Ethnicity. The Integration of America's Newest Arrivals*. Washington D. C.
- EHRENREICH, B. (2000): Willig, flexibel, blank. In: *Die Zeit*, 18, 27 April 2000, 9f.
- EKSTROM, R. B. et al. (1986): Who drops out and why, findings from a national study. In: *Teachers College Record*, 87, 376.
- EKSTROM, R. B., GOERTZ, M. E. & ROCK, A. D. (1988): *Education and American Youth*. New York.
- EPSTEIN, J. L. (1996): Perspectives and Previews on Research and Policy for School, Family, and Community Partnerships. In: BOOTH, A. & DUNN, J. F. (eds.): *Family-School Links. How Do They Affect Educational Outcomes?* Mahwah, 209-248.
- ERICKSON, F. & MOHATT, J. (1982): Cultural Organization of Participant Structure in Two Classrooms of Indian Students. In: SPINDLER, G. D. (ed.): *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. New York, 132-175.
- ERLINGHAGEN, K. (1965): *Katholisches Bildungsdefizit in Deutschland*. Freiburg.
- FAGAN, J. (1987): Neighborhood Education, Mobilization, and Organization for Juvenile Crime Prevention. In: *Annals, AAPSS (= Annals of the American Academy of Political and Social Science)*, 494, 54-70.
- FALLON, D. (2000): *Teacher Quality and Our Responsibility*. New York. (Manuskript für einen Vortrag am 02.11.2000 in Latham, NY).
- FARWICK, A. (1998): Soziale Ausgrenzung in der Stadt. In: *GR*, 50, 3, 146-153.

- FASSMANN, H. & MEUSBURGER, P. (1997): Arbeitsmarktgeographie. Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit im räumlichen Kontext. Stuttgart.
- FAULSTICH-WIELAND, H. (2001): Coeducation and Single-sex Schooling. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Amsterdam, 3, 2065-2067.
- FINE, M. (1991): Framing *Dropouts*. New York.
- FINN, C. E. Jr., KANSTOROOM, M. & PETRILLI, M. J. (1999): The Quest For Better Teachers: Grading the States. Washington D.C.
- FINN, C. E. Jr., MANNO, B. V. & VANOUREK, G. (2000): Charter Schools in Action: Renewing Public Education. Princeton.
- FITZPATRICK, K. (2000): The "Choice" Issue Voters Truly Care About. In: The Insider, August 2000, 274.
- FLIEDNER, D. (1993): Sozialgeographie. Berlin.
- FLOHR, A. K. (1995): Nationenbilder: Nationale Vorurteile und Feindbilder. In: MÜLLER, B. & WIELENGA, F. (Hrsg.): Kanniverstan? Münster, 31-45.
- FORDHAM, S. & OGBU, J. U. (1986): Black Students School Success: Coping with the Burden of 'Acting White'. In: Urban Review, 18, 176-206.
- FOSTER, G. (2000): Historically Black Independent Schools. In: RAVITCH, D. & VITERITTI, J. P. (eds.): City Schools: Lessons from New York. Baltimore, 291-309.
- FRANTZ, K. (1993): Die Indianerreservationen in den USA. Aspekte der territorialen Entwicklung und des sozio-ökonomischen Wandels. (=Erdkundliches Wissen 109) Stuttgart.
- FRANTZ, K. (1994): Washington Schools, Little White Man Schools und Indian Schools – bildungsgeographische Fragestellungen dargestellt am Beispiel der Navajo Indianerreservation. In: Die Erde, 125, 299-314.
- FRANTZ, K. & SAUDER, R. A. (eds.) (1996): Ethnic Persistence and Change in Europe and America. Traces in Landscape and Society. Innsbruck.
- FREYTAG, T. (2001a): Mission schools, modernisation, and mass education: historical perspectives on a changing institutionalised education in New Mexico. (Unveröffentlichtes Manuskript des gleichnamigen Vortrags auf dem Jahrestreffen der Association of American Geographers am 2. März 2001 in New York).
- FREYTAG, T. (2001b): Bildungsverhalten, Kultur und Identität – eine Interpretation bildungsbezogener Disparitäten in New Mexico. In: Arbeitskreis Nordamerika der Deutschen Gesellschaft für Geographie. Mitteilungsblatt 28, 57-64. Bonn. [ISSN 1618-7415].
- FREYTAG, T. & MEUSBURGER, P. (2000): Bildungsinfrastruktur, Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg der Hispanics im Südwesten der USA. Arbeitsbericht über das Projekt ME 807/14-1 der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Heidelberg.
- FRIEDMAN, M. (1963): Capitalism and Freedom. Chicago.
- FRIEDRICHS, J. (2000): Ethnische Segregation im Kontext allgemeiner Segregationsprozesse in der Stadt. In: HARTH, A., SCHELLER, G. & TESSIN, W. (Hrsg.): Stadt und soziale Ungleichheit. Opladen, 174-196.
- FRIEDRICHS, J. & BLASIUS, J. (2000): Leben in benachteiligten Wohngebieten. Opladen.
- FUSSELL, P. (1997): Cashmere, Cocktail, Cadillac. Göttingen.
- GAMERITH, W. (1996): Ausbildungs- und Qualifikationsstrukturen ethnischer Minderheiten in den USA. In: BARSCH, D., FRICKE, W. & MEUSBURGER, P. (Hrsg.): 100 Jahre Geographie an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Heidelberg, 159-173. (= Heidelberger Geographische Arbeiten, Heft 100).

- GAMERITH, W. (1998a): Das US-amerikanische Bildungswesen – Räumlich-soziale Disparitäten im Spannungsfeld zwischen egalitären und elitären Prinzipien. In: Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft, 140, 161-196.
- GAMERITH, W. (1998b): Sprachlicher Pluralismus und Konformismus in den USA – Das Konfliktfeld „Schule“. In: Mitteilungsblatt des Arbeitskreises „USA“ der Deutschen Gesellschaft für Geographie, Nr. 23, 19-47.
- GAMERITH, W. (2000): Welthauptstadt New York: *Boom and Bust* auf engstem Raum. In: KARRASCH, H. et al. (Hrsg.): Megastädte – Weltstädte – Global Cities. Heidelberg, 13-32. (= Journal der Heidelberger Geographischen Gesellschaft HGG, Band 15/2000).
- GAMERITH, W. (2002): Ethnizität und Schule – Eine Analyse regionaler und sozialer Disparitäten der Ausbildungs- und Qualifikationsstrukturen US-amerikanischer Minderheiten. Heidelberg. [Habilitationsschrift Fak. f. Geowissenschaften, Universität Heidelberg].
- GAMERITH, W. & MESSOW, E. (2000): Die Entstehung einer *Global City* – Komponenten nationaler und globaler Städtekonkurrenz am Beispiel New Yorks. In: Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft, 142 (Jahresband), 239-268.
- GAMERITH, W. & MESSOW, E. (2002): Welthauptstadt New York – Aufstieg und drohender Niedergang. Materialien für den Geographieunterricht. In: GW Unterricht, 85, 27-38.
- GAMORAN, A. (1996): Effects of Schooling on Children and Families. In: BOOTH, A. & DUNN, J. F. (eds.): Family-School Links. How Do They Affect Educational Outcomes? Mahwah, 107-114.
- GAY, G. (2000): Culturally Responsive Teaching. Theory, Research, and Practice. New York.
- GEIPEL, R. (1965): Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens. Studien zur Bildungsökonomie und zur Frage der gymnasialen Standorte in Hessen. Frankfurt a. M.
- GEIPEL, R. (1968): Der Standort der Geographie des Bildungswesens innerhalb der Sozialgeographie. In: Zum Standort der Sozialgeographie. Kallmünz, Regensburg. (= Münchener Studien zur Sozial- und Wirtschaftsgeographie 4), 155-161.
- GEIPEL, R. (1971): Schulstandorte innerhalb der regionalen Bildungsplanung. In: Der Landkreis, 12, 427-430.
- GEIPEL, R. (1976): Zur Entstehungsgeschichte des Forschungsansatzes "Geographie des Bildungsverhaltens". In: Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft, 118, 3-8.
- GEISLER, C. (1974): Die Integration der Bildungsplanung in die Entwicklungsplanung als Aufgabe der Planungsforschung. In: Integrierte Verfahren regionaler Bildungs- und Entwicklungsplanung. Veröffentlichungen der Akademie für Raumforschung und Landesplanung, Forschungs- und Sitzungsberichte 93. Hannover, 1-8.
- GEOGRAPHY EDUCATION STANDARDS PROJECT (1994): Geography for life: National Geography Standards. Washington D. C.: National Geographic Research and Exploration.
- GEOLYTICS (ed.) (1996-1998): CensusCD. 1990 U.S. Census. East Brunswick, NJ. (CD-ROM)
- GIBSON, M. A. (1991): Minorities and Schooling: Some Implications. In: GIBSON, M. A. & OGBU, J. U. (eds.): Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities. New York, 357-382.
- GIBSON, M. A. & OGBU, J. U. (eds.) (1991): Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities. New York.
- GILL, B. P., TIMPANE M., ROSS, K. E. & BREWER, D. J. (2001): Rhetoric vs. Reality: What We Know and What We Need to Know About Vouchers and Charter Schools. New York. (RAND).

- GITTELL, M. J. (ed.) (1998a): *Strategies for School Equity. Creating Productive Schools in a Just Society*. New Haven.
- GITTELL, M. J. (1998b): *School Reform in New York and Chicago: Revisiting the Ecology of Local Games*. In: GITTELL, M. J. (ed.): *Strategies for School Equity. Creating Productive Schools in a Just Society*. New Haven, 147-162.
- GITTELL, M. J. (1998c): *Conclusion: Creating a School Reform Agenda for Twenty-first Century*. In: GITTELL, M. J. (ed.): *Strategies for School Equity. Creating Productive Schools in a Just Society*. New Haven, 230-240.
- GITTELL, M. J. & MCKENNA, L. (1998): *Introduction: The Ends and the Means in Education Policy*. In: GITTELL, M. J. (ed.): *Strategies for School Equity. Creating Productive Schools in a Just Society*. New Haven, 1-5.
- GIULIANI, R. W. & BADILLO, H. (1994): *Resource Allocations in the New York City Public Schools (on behalf of Rudolph W. Giuliani and Herman Badillo)*. New York.
- GLAZER, N. (1991): *Vielfalt, Nonkonformismus und Kreativität – Das Beispiel der Stadt New York*. In: SCHABERT, T. (Hrsg.): *Die Welt der Stadt*. München, 217-250.
- GOGOLIN, I. (2001a): *Deutsch ist nicht alles*. In: *Der Tagesspiegel*, 14. August 2001, 24.
- GOGOLIN, I. (2001b): *Mathematik ist ohne Deutsch noch schwerer*. In: *Der Tagesspiegel*, 14. August 2001, 24.
- GOLDBERG, A., MOURINHO, D. & KULKE, U. (1995): *Arbeitsmarkt-Diskriminierung gegenüber ausländischen Arbeitnehmern in Deutschland*. Geneva: International Labour Office.
- GOLLEDGE, R. G. (2001): *Behavioral Geography*. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, 2, 1105-1111.
- GOOD, T. L. & NICHOLS, S. L. (2001): *School Outcomes: Cognitive Function, Achievements, Social Skills, and Values*. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, 20, 13583-13589.
- GOODLAD, J. J. & MCMANNON, T. J. (eds.) (1997): *The Public Purpose of Education and Schooling*. San Francisco.
- GOTTDIENER, M. (1985): *The Social Production of Space*. Austin.
- GOTTLIEB, G. (1998): *Normally Occuring Environmental and Behavioral Influences on Gene Activity: From Central Dogma to Probabilistic Epigenesis*. In: *Psychological Review*, 105, 4, 792-802.
- GOULD, W. T. S. (2000): *Global – Local Issues in Formal Schools Systems in Developing Countries*. In: *Geographische Zeitschrift*, 88, 2, 94-111.
- GRAMLICH, E. M., LAREN, D. & SEALAND, N. (1992): *Moving into and out of Poor Urban Areas*. In: *Journal of Policy Analysis and Management*, 11, 2.
- GREGORY, D. (1994): *Geographical Imaginations*. Oxford.
- GRIGSBY III, J. E. (2001): *Urban Poverty in Neighborhoods*. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, 24, 16079-16082.
- GRIN, F. (1992): *Towards a Threshold Theory of Minority Language Survival*. In: *Kyklos*, 45, 1, 69-97.
- GULLIFORD, A. (1996): *America's Country Schools*. Niwot.
- HADDEN, B. (1992): *Das Bildungswesen*. In: ADAMS, W. P., CZEMPIEL, E.-O., OSTENDORF, B., SHELL, K., SPAHN, P. B. & ZÖLLER, M. (Hrsg.): *Die Vereinigten Staaten von Amerika*. Bonn, 598-652.

- HALLINAN, M. (2001): School as a Social System. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Amsterdam, 20, 13563-13567.
- HAMMACK, F. M. (1986): Large School Systems' Dropout Reports: An Analysis of Definitions, Procedures and Findings. In: Teachers College Record, 87, 3, 324-341.
- HANEY, W. (1993): Testing and Minorities. In: WEIS, L. & FINE, M. (eds.): Beyond Silenced Voices: Class, Race, and Gender in United States Schools. Albany, 45-74.
- HANSON, S. & PRATT, G. (1991): Job Search and the Occupational Segregation of Women. In: Annals of the Association of American Geographers, 81, 2, 229-253.
- HARRISON, B. & GORHAM, L. (1992): Growing Inequality in Black Wages in the 1980s and the Emergence of an African-American Middle Class. In: Journal of Policy Analysis and Management, 11, 2, 235-53.
- HATANO, G. & TAKAHASHI, K. (2001): Cultural Diversity, Human Development, and Education. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Amsterdam, 5, 3041-3045.
- HÄUSSERMANN, H. (2001): Die 'soziale Stadt' in der Krise. In: Berichte zur deutschen Landeskunde, 75, 2/3, 147-159.
- HAWLEY, W. (1989): The Importance of Minority Teachers to the Racial and Ethnic Integration of American Society. In: Equity and Choice, 5, 1, 31-36.
- HAYDEN, D. (2001): Place, Power of. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Amsterdam, 17, 11451-11455.
- HELMKE, A. & SCHRADER, F. W. (2001): School Achievement: Cognitive and Motivational Determinants. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Amsterdam, 20, 13552-13556.
- HENIG, J. R. (1993): Rethinking School Choice. Limits of the Market Metaphor. Princeton.
- HERBERT, D. (2001): Crime, Geography of. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Amsterdam, 5, 2921-2925.
- HERBST, J. (1996): The Once and Future School. Three Hundred and Fifty Years of American Secondary Education. New York.
- HERMALYN, G. (1995): Morris High School and the Creation of the New York City Public High School System. New York.
- HERRMANN, D. (1996): "Be an American!" Amerikanisierungsbewegung und Theorien zur Einwandererintegration. Frankfurt/Main.
- HERRMANN, D. (1997): Making Americans: Conceptions of the Ideal American in Campaigns to Americanize New Immigrants in Early 20th Century. In: KRAKAU, K. (Hrsg.): The American Nation - National Identity - Nationalism. Münster, 169-184.
- HERRNSTEIN, R. J. & MURRAY, C. (1994): The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life. New York.
- HEVESI, A. G. (2001): The Impact of the September 11 WTC Attack on NYC's Economy and City Revenues. New York. [Office of the Comptroller of the City of New York].
- HILL, P. T. (1995): Private Vouchers in New York City: The Student-Sponsor Partnership Program. In: MOE, T. M. (ed.): Private Vouchers. Stanford, 120-135.
- HILL, P. T. & CELIO, M. B. (2000): Catholic Schools. In: RAVITCH, D. & VITERITTI, J. P. (eds.): City Schools: Lessons from New York. Baltimore, 237-268.
- HILL, R. B. (1995): Breaking the Cycle of Disadvantage: Toward a Comprehensive National Policy for Social Intervention. In: TAYLOR, R. L. (ed.): African-American Youth. Their Social and Economic Status in the United States. Westport, 333-345.

- HOFFMANN, D. L. & NOVAK, T. P. (1999): The Evolution of the Digital Divide: Examining the Relationship of Race to Internet Access and Usage Over Time. Vanderbilt University. (<http://www2000.ogsm.vanderbilt.edu/>).
- HOFFMAN, E. P. (ed.) (1991): Essays on the Economics of Discrimination. Kalamazoo, Mich. (= W. E. Upjohn Institute for Employment Research).
- HÖFLE, K. (1984): Bildungsgeographie und Raumgliederung. Das Beispiel Tirol. Innsbrucker Geographische Studien 10. Innsbruck.
- HOFMEISTER, B. (1995): USA. Dortmund.
- HOWARD, G. R. (1999): We can't teach what we don't know. White Teachers, Multiracial Schools. New York.
- HOWARD, J. & HAMMOND, R. (1985): Rumors of Inferiority. In: New Republic, 193, 17-21.
- ILON, L. (1994): Structural Adjustment and Education: Adapting to a Growing Global Market. In: International Journal of Educational Development, 14, 95-108.
- IRVINE, J. J. & YORK, D. E. (1993): Teacher Perspectives: Why Do African-American, Hispanic, and Vietnamese Students Fail? In: ROTHSTEIN, S. W. (ed.): Handbook of Schooling in Urban America. Westport, 161-173.
- IRVINE, J. J. & IRVINE, R. W. (1995): Black Youth in School: Individual Achievement and Institutional / Cultural Perspectives. In: TAYLOR, R. L. (ed.): African-American Youth. Their Social and Economic Status in the United States. Westport, 129-142.
- IVISON, D. (2001): Multiculturalism. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Amsterdam, 15, 10169-10175.
- JACH, F.-R. & JENKNER, S. (Hrsg.) (1998): Autonomie der staatlichen Schule und freies Schulwesen. Festschrift zum 65. Geburtstag von J. P. Vogel. Berlin. (Abhandlungen zu Bildungsforschung und Bildungsrecht, 1).
- JACH, F.-R. (2001): Öffnung der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen. [Vortragsmanuskript; Beitrag am 07. September 2001 im Rahmen der Ferienakademie "Bildung: Was nun?" der Friedrich-Naumann-Stiftung in Konstanz].
- JACKSON, K. T. (ed.) (1995): The Encyclopedia of New York City. New York.
- JACKSON, P. & PENROSE, J. (eds.) (1994): Constructions of Race, Place, and Nation. Minneapolis.
- JACKSON, P. & SMITH, S. (1984): Exploring Social Geography. London.
- JENCKS, C. et al. (1972): Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America. New York.
- JENCKS, C. (1992): Rethinking Social Policy. Race, Poverty, and the Underclass. Cambridge, London.
- JENCKS, C. & PHILLIPS, M. (eds.) (1998): The Black-White Test Score Gap. Washington D.C.
- JENSEN, A. R. (1969): How much can we boost IQ and scholastic achievement? In: Harvard Educational Review, 39, 1-123.
- JOHNSON, K. A. (2000): Do Computers In The Classroom Boost Academic Achievement? Washington D. C. (= The Heritage Foundation).
- JOHNSTON, R. J. et al. (2000): The Dictionary of Human Geography. Oxford, Malden.
- JOHNSTON, W. B. (1992): The Coming Labor Shortage. In: Journal of Labor Research, 13, 1, 5-10.
- JONES, H. B. (1974): The Effects of School Setting, Race, and Sex on the Occupational Interests of Tenth Grade Students. Ann Arbor. (Dissertation an der Ohio State University).
- JORDAN, T. G., DOMOSH, M. & ROWNTREE, L. (1997): The Human Mosaic. A Thematic Introduction to Cultural Geography. New York.

- KAESTLE, C. F. (1973): *The Evolution of an Urban School System: New York City, 1750-1850*. Cambridge, MA.
- KAESTLE, C. F. & VINOVSIS, M. A. (1974): Quantification, Urbanization, and the History of Education: an Analysis of the Determinants of School Attendance in New York State in 1845. In: *Historical Methods Newsletter*, 8, 1, 1-9.
- KAESTLE, C. F. & VINOVSIS, M. A. (1980): *Education and Social Change in Nineteenth-Century Massachusetts*. Cambridge, London, New York.
- KANE, P. W. & TAYLOR, H. P. (1993): Involving Minorities in Urban Education. In: ROTHSTEIN, S. W. (ed.): *Handbook of Schooling in Urban America*. Westport, 379-394.
- KANTROWITZ, B. & MCGINN, D. (2000): When Teachers Are Cheaters. In: *Newsweek*, June 19, 2000.
- KATZ, C. (1994): Textures of global change: eroding ecologies of childhood in New York and Sudan. In: *Childhood*, 2, 103-110.
- KELLAGHAN, T. (2001): Family and Schooling. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, 8, 5303-5307.
- KEYES, W. A. (1983): The Minimum Wage and the Davis-Bacon Act: Employment Effects on Minorities and Youth. In: *The Lincoln Institute for Research and Education*. Washington D. C., 29-37.
- KLEMM, K. (2001): Jugendliche ohne Schulabschluss: Zustandsbeschreibung und Perspektiven. In: *Schulverwaltung NI*, 2, 42-44.
- KNOX, P. (1975): *Social Well-being: A Spatial Perspective*. Oxford.
- KNOX, P. L. & MARSTON, S. A. (2001): *Humangeographie*. Heidelberg.
- KORTE, H. & SCHÄFERS, B. (Hrsg.) (1992): *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*. Opladen.
- KRAMER, C. (1993): Die Entwicklung des Standortnetzes von Grundschulen im ländlichen Raum – Vorarlberg und Baden-Württemberg im Vergleich. Heidelberg. (= *Heidelberger Geographische Arbeiten*, 93).
- KREKELER, N. (1981): Berufliche Bildung – die Zukunft der Bildung in den USA? In: AHRENS, R. (Hrsg.): *Amerikanische Bildungswirklichkeit heute*. Hildesheim, 157-188.
- KRUEGER, A. B. (1999): Experimental Estimates of Education Production Functions. In: *The Quarterly Journal of Economics*, 114, 2, 497-532.
- KRUSE-ETZBACH, D. (1999/2000): *New York. Stadtführer*. Dormagen.
- LAACK, F. (1976): *Die amerikanische Bildungswirklichkeit*. Köln.
- LAGEMANN, E. C. (1995): An American Dilemma Still. In: LAGEMANN, E. C. (ed.): *Brown plus Forty*. New York, 601-608.
- LAREAU, A. & HORVAT, E. M. (1999): Moments of social inclusion and exclusion: Race, class, and cultural capital in family-school relationships. In: *Sociology of Education*, 72, 37-53.
- LAUCHT, M., ESSER, G. & SCHMIDT, M. H. (2000): Entwicklung von Risikokindern im Schulalter: Die langfristigen Folgen frühkindlicher Belastungen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32, 2, 59-69.
- LAWRENCE, R. (1985): School Performance, Containment Theory, and Delinquent Behavior. In: *Youth and Society*, 17, 69-95.
- LEAHY, M. J. (ed.) (1999): *If You're Thinking of Living In... . All About 115 Great Neighborhoods In and Around New York*. New York.
- LEANA, F. (1997): *Getting Into Private High School. The A-Z Guide to the Private School Admission Process*. New York.

- LEE, Y. (1991): Koreans in Japan and the United States. In: GIBSON, M. A. & OGBU, J. U. (eds.): *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York, 131-168.
- LEFEBVRE, H. (1991): *The Production of Space*. Oxford.
- LEMANN, N. (1999): *The Big Test: The Secret History of the American Meritocracy*. New York.
- LETENDRE, G. K. (2001): Educational Systems: North America. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, 6, 4347-4351.
- LEVINE, R. (1997): *A Geography of Time*. New York.
- LICHTENSTEIN, J. (1992): Training Small Business Employees: Matching Needs and Public Training Policy. In: *Journal of Labor Research*, 13, 1, 23-40.
- LICHTER, D. T. (1996): Family Diversity, Intellectual Inequality, and Academic Achievement Among American Children. In: BOOTH, A. & DUNN, J. F. (eds.): *Family-School Links. How Do They Affect Educational Outcomes?* Mahwah, 265-274.
- LIVINGSTON, D. N. (1995): The spaces of knowledge: Contributions towards a historical geography of science. In: *Society and Space*, 13, 5-24.
- LIVINGSTON, D. N. (2000): Making Space for Science. In: *Erdkunde*, 54, 4, 285-296.
- LOGAN, J. R. (2000): Still a Global City: The Racial and Ethnic Segmentation of New York. In: MARCUSE, P. & KEMPEN, R. van (eds.): *Globalizing Cities: A New Spatial Order?* Oxford, 158-185.
- LÖWENSTEIN, S. (2001): Ex occidente lux? Die Modernisierung Chinas im Lichte seiner eigenen Tradition. In: *liberal*, 43, 3, 52-56.
- LUTZ, F. W. & IANNACONE L. (1993): Policymakers and Politics in Urban Education. In: ROTHSTEIN, S. W. (ed.): *Handbook of Schooling in Urban America*. Westport, 73-90.
- LYTTLETON STURZ, E. & TAYLOR, M. (1987): Inventing and Reinventing Argus: What Makes One Community Organization Work. In: *Annals, AAPSS (= Annals of the American Academy of Political and Social Science)*, 494, 19-26.
- MACKIE, D. M. & SMITH, E. R. (1998): Intergroup Relations: Insights From a Theoretically Integrative Approach. In: *Psychological Review*, 105, 3, 499-529.
- MAHIRI, J. (1998): *Shooting for Excellence. African American and Youth Culture in New Century Schools*. New York.
- MALAMUD, D. (2001): Discrimination. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, 6, 3751-3756.
- MALECKI, E. J. (2001): Economic Geography. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, 6, 4084-4088.
- MANDELA, N. (1994): *Der lange Weg zur Freiheit. Autobiographie*. Frankfurt am Main.
- MANNHEIM, K. (1962): *An Introduction to the Sociology of Education*. London.
- MANNHEIM, K. (1970): *Wissenssoziologie*. Neuwied.
- MARJORIBANKS, K. (2001): Environments for Education. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, 7, 4693-4697.
- MARSCH, D. D. & CODDING, J. B. (1999): *The New American High School*. Thousand Oaks.
- MARSDEN, W. E. (1982): Diffusion and Regional Variation in Elementary Education in England and Wales, 1800-1879. In: *History of Education*, 11, 173-194.
- MARSDEN, W. E. (1985): Residential Segregation and the Hierarchy of Elementary Schooling from Charles Booth's London Surveys'. In: *The London Journal*, 11, 127-146.

- MASSEY, D. (1993): Power-geometry and a progressive sense of place. In: BIRD, J. et al. (eds.): Mapping the Future. Local Cultures, Global Change. London.
- MASSEY, D. (1999): Imagining globalisation: power-geometries of time-space. In: GEBHARDT, H. & MEUSBURGER, P. (ed.): Power-Geometries and the Politics of Space-Time. Hettner-Lecture 1998 with Doreen Massey. Heidelberg, 9-23.
- MASSEY, D. S. (2001): Residential Segregation: Sociological Aspects: In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Amsterdam, 19, 13263-13266.
- MASSEY, D. & JESS, P. (1995): Places and Cultures in an Uneven World. In: MASSEY, D. & JESS, P. (eds.): A place in the World? Places, Cultures and Globalisation. OUP for Open University. Oxford, 215-239.
- MASSEY, D. S. & DENTON, N. A. (1993): American Apartheid: Segregation and the Making of the Underclass. Cambridge.
- MAX PLANCK INSTITUTE FOR HUMAN DEVELOPMENT AND EDUCATION (1983): Between Elite and Mass Education: Education in the Federal Republic of Germany. Albany.
- MAYR, A. (1979): Universität und Stadt. Ein stadt-, wirtschafts-, und sozialgeographischer Vergleich alter und neuer Hochschulstandorte in der Bundesrepublik Deutschland. Münstersche Geographische Arbeiten, Heft 1, Paderborn.
- MCDONNELL, L. & HILL, P. T. (1993): Newcomers in American Schools: Meeting the Educational Needs of Immigrant Youth. Santa Monica.
- MENDEZ, G. A. Jr. (1987): Crime and Policy in the African American Community. In: Annals, AAPSS (= Annals of the American Academy of Political and Social Science), 494, 105-110.
- MERRETT, C. D. (1999): Culture Wars and National Education Standards: Scale and the Struggle over Social Reproduction. In: The Professional Geographer, 51, 4, 598-609.
- MESSOW, E. (1999): *Dropouts*, ethnische Minderheiten und das öffentliche Schulsystem in New York City. Heidelberg. [Diplomarbeit Geogr. Institut, Universität Heidelberg].
- MESSOW, E. (2001): Aktuelle Prozesse im amerikanischen Schul- und Bildungswesen am Beispiel der öffentlichen High Schools in New York City. In: Arbeitskreis Nordamerika der Deutschen Gesellschaft für Geographie, Mitteilungsblatt 28, 45-56. Bonn. [ISSN 1618-7415].
- MEUSBURGER, P. (1973): Schulplanung und Schülerverlaufsstatistik in Vorarlberg. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, 11. Wien.
- MEUSBURGER, P. (1974): Landes-Schulentwicklungsplan von Vorarlberg. Bildungsplanung in Österreich, 3. Wien.
- MEUSBURGER, P. (1978): Bildungsgeographische Probleme der österreichischen Berggebiete. In: MACHOLD, M., POSCH, P. & THONHAUSER, J. (Hrsg.): Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung. Wien, 131-151.
- MEUSBURGER, P. (1980): Beiträge zur Geographie des Bildungs- und Qualifikationswesens. Regionale und soziale Unterschiede des Ausbildungsniveaus der österreichischen Bevölkerung. Innsbruck. (= Innsbrucker Geographische Studien, 7).
- MEUSBURGER, P. (1983): Die schulische Situation in Tirol um die Mitte des 19. Jahrhunderts. In: Tirolatlas, Begleittexte 8. Innsbruck, 32-42.
- MEUSBURGER, P. (1989): Die Effekte des Geburtenrückgangs: Prognosen und Modellrechnungen zur Entwicklung des österreichischen Volksschulwesens bis 2011. In: LICHTENBERGER, E. (Hrsg.): Österreich zu Beginn des 3. Jahrtausends. Beiträge zur Stadt- und Regionalforschung 9. Wien, 101-118.

- MEUSBURGER, P. (1995): Wissenschaftliche Fragestellungen und theoretische Grundlagen der Geographie des Bildungs- und Qualifikationswesens. In: *Münchener Geographische Hefte*, 72, 53-95.
- MEUSBURGER, P. (1998): *Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension*. Heidelberg.
- MEUSBURGER, P. (Hrsg.) (1999): *Handlungszentrierte Sozialgeographie. Benno Werlens Entwurf in kritischer Diskussion*. Stuttgart.
- MICKELSON, R. A. (1990): The Attitude-Achievement Paradox among Black Adolescents. In: *Sociology of Education*, 63, 44-61.
- MILLIGAN, C. (1993): Education, Society, and the School Dropout. In: ROTHSTEIN, S. W. (ed.): *Handbook of Schooling in Urban America*. Westport, 317-334.
- MITCHELL, J. G. (2001): Stadt ohne Grenzen. In: *National Geographic*, Juli 2001, 104-127. (Deutsche Ausgabe).
- MOE, T. M. (1995): School Vouchers. In: MOE, T. M. (ed.): *Private Vouchers*. Stanford, 1-40.
- MONROE, L. (1997): *Nothing's Impossible*. New York.
- MOON, B. (1995): Preface. In: PHILLIPS, D. (ed.): *Education in Germany. Tradition and reform in historical context*. London, New York, viii-ix.
- MORGAN, W. R. (1984): Quantity of Learning and Quality of Life for Public and Private High School Youth. In: BORUS, M. E. (ed.): *Youth and the Labor Market: Analyses of the National Longitudinal Survey*. Kalamazoo, 111-156.
- MORRILL, R. (2001): Spatial Equity. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, 22, 14789-14792.
- MÜLLER, I. (2002): "Ich rüttel' jetzt mal am Schlafwagen." (Interview mit Sigmar Gabriel). In: *Der Tagesspiegel*, 10. August 2002, 4.
- MÜLLER, K. (2002): *Globalisierung*. Frankfurt a.M.
- MÜNCH, R. (2001): Social Integration. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, 11, 7591-7596.
- MUNDAY, L. A. & DAVIS, J. C. (1974): *Varieties of Accomplishment After College: Perspectives on the Meaning of Academic Talent*. Iowa City.
- MURPHY, J. (1992): Restructuring America's Schools: An Overview. In: FINN, C. E. Jr. & REBARBER, T. (eds.): *Education Reform in the 90s*. New York, 3-22.
- MURRAY, S. (1987): Running in Front of the Bear: National Policy and City Reality. In: *Annals, AAPSS* (= *Annals of the American Academy of Political and Social Science*), 494, 90-93.
- MYERS, D. et al. (2000): *School Choice in New York City After Two Years: An Evaluation of the School Choice Scholarships Program*. Washington D. C. (= MATHEMATICA POLICY RESEARCH, Inc.).
- MYRDAL, G. (1944): *An American Dilemma. The Negro Problem and Modern Democracy*. New York.
- NADAL, A. & MORALES-NADAL, M. (1993): Multiculturalism in Urban Schools: A Puerto Rican Perspective. In: ROTHSTEIN, S. W. (ed.): *Handbook of Schooling in Urban America*. Westport, 143-156.
- NAGLER, J. (2000): Gesellschaftsstruktur und Gesellschaftspolitik. In: *Informationen zur politischen Bildung: USA – Geschichte, Gesellschaft, Wirtschaft*, 268, 53-63.
- NATIONAL ACADEMY PRESS (1998): *Protecting Youth at Work: Health, Safety, and Development of Working Children and Adolescents in the United States*. Washington D. C.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (2000): *Internet in U.S. Public Schools And Classrooms: 1994-99*. Washington D. C. (<http://www.NCES.ed.gov/pubsearch>).

- NATIONAL COMMISSION ON TEACHING & AMERICA'S FUTURE (1996): *What Matters Most: Teaching America's Future*. New York.
- NATHAN, J. (1999): Changing College Admissions Requirements Will Help Change High Schools. In: CLINCHY, E. (ed.): *Reforming American Education From the Bottom to the Top*. Portsmouth, 31-40.
- NATHAN, L. & MYATT, L. (1997): The Travails and Triumphs of Charters and Pilots: Fenway Middle College High School - A Work in Progress. In: CLINCHY, Evans (ed.): *Transforming Public Education: A New Course for America's Future*. New York, 111-131.
- NATRIELLO, G. (ed.) (1986): *School Dropouts. Patterns and Policies*. New York.
- NATRIELLO, G., MCDILL, E. L. & PALLAS, A. M. (1990): *Schooling Disadvantaged Children: Racing Against Catastrophe*. New York.
- NATRIELLO, G. (1998): *The New Regents High School Graduation Requirements: Curricular and Instructional Implications and Estimates of Resources Necessary to Meet the New Standards*. New York. (= Community Service Society of New York).
- NETTLES, M. T. & PERNA, L. W. (1997a): *The African American Education Data Book. Volume II: Preschool through High School Education*. Fairfax. (Frederick D. Patterson Research Institute of the College Fund / UNCF).
- NETTLES, M. T. & PERNA, L. W. (1997b): *The African American Education Data Book. Volume III: The Transition from School to College and School to Work*. Fairfax. (Frederick D. Patterson Research Institute of the College Fund / UNCF).
- NEW YORK CITY DEPARTMENT OF CITY PLANNING (1995): *New York City Population Trends*. New York.
- NEW YORK CITY DEPARTMENT OF CITY PLANNING (1996): *The Newest New Yorkers 1990-1994*. New York.
- NEW YORK STATE DEPARTMENT OF LABOR (1995-1996): *Tomorrow's Jobs Tomorrow's Workers*. New York City Region. New York.
- NEWMAN, L. J. (1993): Teacher Competency in New York City Schools: Administrators and Supervisory Perceptions. In: ROTHSTEIN, S. W. (ed.): *Handbook of Schooling in Urban America*. Westport, 131-142.
- NIETO, S. (1999): *The Light In Their Eyes. Creating Multicultural Learning Communities*. New York.
- O'CLÉIREACÁIN, C. (1997): The Private Economy and the Public Budget of New York City. In: CRAHAN, M. E. & VOURVOULIAS-BUSH, A. (eds.): *The City and the World. New York's Global Future*. New York, 22-38.
- OESTERER, M. (1996): *Zur Lage der Zigeuner in Ungarn zu Beginn der Marktwirtschaft. Eine sozialgeographische Analyse individualistischer Daten der ungarischen Volkszählung von 1990*. Heidelberg.
- OGBU, J. U. (1978): *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*. New York.
- OGBU, J. U. (1991): Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective. In: GIBSON, M. A. & OGBU, J. U. (eds.): *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York, 3-33.
- ORFIELD, G. (1983): *Public School Desegregation in the United States, 1968-1980*. Washington D.C.
- ORFIELD, G. (2001): *Schools More Separate: Consequences of a Decade of Resegregation*. Cambridge. (The Civil Rights Project, Harvard University).

- OVANDO, C. (1977): Factors Influencing High School Latino Students' Aspirations to go to College: The Urban Midwest. San Francisco.
- PARIS, D. C. (1995): Ideology and Educational Reform: Themes and Theories in Public Education. Boulder.
- PARK, R. E. & BURGESS, E. W. (1925): Introduction to the Science of Sociology. Chicago.
- PARRENAS, F. Y. & PARRENAS, C. S. (1990): Cooperative Learning, Multicultural Functioning, and Student Achievement. San Bernardino, CA: San Bernardino School District.
- PAULY, E., KOPP, H. & HAIMSON, J. (1994): Home-Grown Lessons: Innovative Programs Linking Work and High School. Manpower Demonstration Research Corporation (MDRC). New York.
- PEISERT, H. (1965): Regionalanalyse als Methode der Bildungsforschung. In: Studien und Berichte aus dem Soziologischen Seminar der Universität Tübingen, 5. Tübingen
- PEISERT, H. (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. Studien zur Soziologie, 7. München.
- PEISERT, H. (1968): Die Bildungsbeteiligung von Katholiken. In: Konstanzer Blätter für Hochschulfragen, 20, 40-60.
- PERNEY, V. H. (1976): Effects of Race and Sex on Field Dependence-Independence in Children. In: Perceptual and Motor Skills, 42, 975-980.
- PETERS, W. (1987): A Class Divided. Then and Now. New Haven.
- PETERSON, P. E. (ed.) (1995): Classifying by Race. Princeton.
- PETERSON, P. E. & HOWELL, W. G. (2000): When Low-Income Students Move from Public to Private Schools. In: RAVITCH, D. & VITERITTI, J. P. (eds.): City Schools: Lessons from New York. Baltimore, 339-365.
- POHL, J. (2001): Regional Identity. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Amsterdam, 19, 12917-12922.
- POLEDNAK, A. P. (1997): Segregation, Poverty, and Mortality in Urban African Americans. New York.
- POLKINGHORN, R. Jr. (1992): Accelerating "At-Risk" Students. In: Journal of Labor Research, 13, 1, 11-16.
- POPLIN, M. & WEERES, J. (1992): Voices from the inside: A report on schooling from inside the classroom. Claremont.
- POSTLETHWAITE, T. N. (2001): Educational Research and School Reform. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Amsterdam, 6, 4310-4316.
- POUZOULET, C. (2000): New York City As Capital of the World? In: SOHN, A. & WEBER, H. (Hrsg.): Hauptstädte und Global Cities an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Bochum, 295-328.
- PRATT, G. (2001): Cultural Geography. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Amsterdam, 5, 3070-3075.
- PRATT, G. & HANSON, S. (1994): Geography and the construction of difference. In: Gender, Place and Culture, 1, 5-30.
- RAMÍREZ, M. & CASTANEDA, A. (1974): Cultural Democracy, Bicultural Development and Education. New York.
- RANDALL, V. E. (1994): Private Schools and Public Power: A Case for Pluralism. New York.
- RATHBONE, C. (1998): On the Outside Looking In. A Year in an Inner City High School. New York.

- RATTERAY, J. D. (1992): Choice in Public and Private Education. In: *Journal of Labor Research*, 13, 1, 17-21.
- RAVITCH, D. (1974 und 1988): *The Great School Wars – A History of the New York City Public Schools*. New York.
- RAVITCH, D. (2000): *Left Back: A Century of Failed School Reforms*. New York.
- RAVITCH, D. & VITERITTI, J. P. (eds.) (2000): *City Schools: Lessons from New York*. Baltimore.
- RAVITCH, D. & VITERITTI, J. P. (2000): Introduction. In: RAVITCH, D. & VITERITTI, J. P. (eds.): *City Schools: Lessons from New York*. Baltimore.
- RAWLS, J. (1971): *A Theory of Justice*. Cambridge.
- RELPH, E. (2001): Place in Geography. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, 17, 11448-11451.
- REMKE, M. (1998): Uniformen für 500 000 Schüler in New York. In: *Die Welt*, 23. März 1998.
- RIESSMAN, F. (1962): *The Culturally Deprived Child*. New York.
- RIST, R. C. (1985): Sorting Out the Issues and Trends in School Desegregation. In: BALLANTINE, J. H. (ed.): *Schools and Society*. Palo Alto, 330-337.
- RIVERA, J. & POPLIN, M. (1997): Listening to Voices on the Inside: Beyond the Conservative-Liberal-Radical Debate to a Common Vision for Schools in Our Multiethnic Society. In: CLINCHY, E. (ed.): *Transforming Public Education: A New Course for America's Future*. New York, 97-110.
- ROBBINS, S. M. & TERLECKYJ, N. E. (1960): *Money Metropolis. A Locational Study of Financial Activities in the New York Region*. Cambridge/Mass.
- ROSENBAUM, J. E. (1976): *Making Inequality*. New York.
- ROSSELL, C. H. (2000): Teaching Language Minorities: Theory and Reality. In: RAVITCH, D. & VITERITTI, J. P. (eds.): *City Schools: Lessons from New York*. Baltimore, 187-218.
- ROTHSTEIN, S. W. (ed.) (1993): *Handbook of Schooling in Urban America*. Westport.
- ROTHSTEIN, S. W. (1993a): A Short History of Urban Education. In: ROTHSTEIN, S. W. (ed.): *Handbook of Schooling in Urban America*. Westport, 3-18.
- ROTHSTEIN, S. W. (1993b): What Needs to Be Done? In: ROTHSTEIN, S. W. (ed.): *Handbook of Schooling in Urban America*. Westport, 335-338.
- RUBNER, J. (2002): Wo Gesamtschule kein Schimpfwort ist. In: *Süddeutsche Zeitung*, 5. Februar 2002.
- RUSTIQUE-FORRESTER, E. (2000): Why Wasn't I Taught This Way? In: CLINCHY, E. (ed.): *Creating New Schools: How Small Schools Are Changing American Education*. New York, 80-100.
- SACK, D. (2001): Territoriality: Geographical. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, 23, 15601-15604.
- SAID, E. (1978): *Orientalism*. New York.
- SAMUEL, C. C. (2000): *No Excuses: Lessons from 21 High-Performing, High Poverty Schools*. Washington D. C. (The Heritage Foundation).
- SANDERS, W. L. & RIVERS, J. C. (1996): Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement. Knoxville, TN.
- SAPPHIRE (1998): *Push*. London.
- SASSEN, S. (1993): Die informelle Ökonomie von New York (U.S.A.). In: *Arbeiten und Wohnen in städtischen Quartieren. Zum Verständnis der Stadt im interkulturellen Vergleich*. (= Stadtforschung aktuell, 42). Berlin, 277-303.

- SASSEN, S. (1998): "Das Gewaltrisiko wächst." Interview mit Saskia SASSEN. In: *Spiegel Special*, 12, 23-24.
- SASSEN, S. (2000): Dienstleistungsökonomien und die Beschäftigung von MigrantInnen in Städten. In: SCHMALS, K. M. (Hrsg.): *Migration und Stadt. Entwicklungen, Defizite, Potentiale*. Opladen, 87-114.
- SASSEN, S. (2001): Cities: Capital, Global, and World. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, 3, 1809-1816.
- SCHABERT, T. (1991): Einleitung. In: SCHABERT, T. (Hrsg.): *Die Welt der Stadt*. München, 7-16.
- SCHEERENS, J. (2001): School Effectiveness Research. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, 20, 13567-13572.
- SCHELER, M. (Hrsg.) (1924): *Versuche zu einer Soziologie des Wissens*. Schriften des Forschungsinstituts für Sozialwissenschaften in Köln, 2. München.
- SCHELER, M. (1926): *Die Wissensformen und die Gesellschaft*. Leipzig.
- SCHLICHT, U. (2001): Richtige Schulreform, aber wie? In: *Der Tagesspiegel*, 27. November 2001, 28.
- SCHMALS, K. M. (2000): Migration und Stadt – Editorial. In: SCHMALS, K. M. (Hrsg.): *Migration und Stadt. Entwicklungen, Defizite, Potentiale*. Opladen, 9-26.
- SCHMALZ-JACOBSEN, C. & HANSEN, G. (1997): *Kleines Lexikon der ethnischen Minderheiten in Deutschland*. Bonn.
- SCHMUDE, J. (1988): *Die Feminisierung des Lehrberufs an öffentlichen, allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg*. Heidelberg. (= *Heidelberger Geographische Arbeiten*, 87).
- SCHNEIDER-SLIWA, R. (2001): Urban Geography. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, 24, 16008-16015.
- SCHORB, A. O. (1970): Raum und Bildungsbewegung. In: *Raumforschung und Raumordnung*, 5, Oktober.
- SCHORB, O. & SCHMIDBAUER, M. (1969): *Bildungsbewegung und Raumstruktur. Eine Analyse der Übertritte in Realschulen und Gymnasien in Bayern*. Schriften des Staatsinstituts für Bildungsforschung und -planung in München. Stuttgart.
- SCHUBERT, B. (2001a): Eine Mutter – zwei Sprachen. In: *Der Tagesspiegel*, 25. Juni 2001.
- SCHUBERT, B. (2001b): Herkunft entscheidet über Schulergebnis. In: *Der Tagesspiegel*, 27. September 2001, 37.
- SCHULTE, A. (2000): Zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Demokratie: Lebensverhältnisse von Migranten und staatliche Integrationspolitiken in der Bundesrepublik Deutschland. In: SCHMALS, K. M. (Hrsg.): *Migration und Stadt. Entwicklungen, Defizite, Potentiale*. Opladen, 33-86.
- SELLE, K. (2000): Zur sozialen Selektivität planungsbezogener Kommunikation. Angebote, Probleme und Folgerungen. In: HARTH, A., SCHELLER, G. & TESSIN, W. (Hrsg.): *Stadt und soziale Ungleichheit*. Opladen, 293-309.
- SHAKESHAFT, C. (1993): Meeting the Needs of Girls in Urban Schools. In: ROTHSTEIN, S. W. (ed.): *Handbook of Schooling in Urban America*. Westport, 175-188.
- SHAVIT, Y. & MÜLLER, W. (eds.) (1998): *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford.
- SHAW, C. R. (1929): *Delinquency Areas. A Study of the Geographic Distribution of School Truants, Juvenile Delinquents, and Adult Offenders in Chicago*. Chicago.

- SHELLEY, F. M. (1999): Geographic Education and the Changing Institutional Structure of American Education. In: *Professional Geographer*, 51, 4, 592-597.
- SHERRADEN, M. (1991): *Assets and the Poor: A New American Welfare Policy*. New York.
- SHOCKLEY, W. (1972): Dysgenics, Geneticity, Raceology: A Challenge to the Intellectual Responsibility of Educators. In: *Phi Delta Kappan*, 53, 5, 297-307.
- SHONHOLTZ, R. (1987): The Citizens' Role in Justice: Building a Primary Justice and Prevention System at the Neighborhood Level. In: *Annals, AAPSS (= Annals of the American Academy of Political and Social Science)*, 494, 42-53.
- SIIA (2000): *2000 Research Report on the Effectiveness of Technology in Schools*. Washington D. C. (= Software & Information Industry Association).
- SLOAN, J. Jr. (1992): Small Business and the Coming Labor Shortage. In: *Journal of Labor Research*, 13, 1, 1-4.
- SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.) (2001): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam.
- SMITH, D. (1994): *Geography and Social Justice*. Cambridge.
- SMITH, N. (1996): *The New Urban Frontier. Gentrification and the Revanchist City*. London, New York.
- SMITH, S. J. (2001): Residential Segregation: Geographic Aspects. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, 19, 13258-13263.
- SOLLORS, W. (2001): Ethnic Groups / Ethnicity: Historical Aspects. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, 7, 4813-4817.
- SOLOMON, P. R. (1992): *Black Resistance in High School: Forging a Separatist Culture*. New York.
- SOWELL, T. (1994): *Race and Culture*. New York.
- SPRING, J. H. (1990): *The American School 1642-1990*. New York.
- STAFFORD, W. W. (1985): *Closed Labor Markets: Underrepresentation of Blacks, Hispanics and Women in New York City's Core Industries and Jobs*. New York. (= Community Service Society of New York).
- STAFFORD, W. W. (1989): *Employment Segmentation In New York City Municipal Agencies*. New York.
- STARR, R. (1985): *The Rise and Fall of New York City*. New York.
- STEELE, C. M. (1999): Thin Ice: "Stereotype Threat" and Black College Students. In: *The Atlantic Monthly*, August 1999, 284, 2, 44-54.
- STEELE, M. (1987): Neighborhood, Family, and Jobs - Necessary, But Not Sufficient. In: *Annals, AAPSS (= Annals of the American Academy of Political and Social Science)*, 494, 111-118.
- STEHR, C. (2002): *Globalisierung und Destabilisierungstendenzen innerhalb des internationalen Systems. Eine Indikatorenanalyse für ausgewählte Nationalstaaten zur Feststellung des Globalisierungsgrades*. Berlin.
- STEHR, N. (1994): *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften*. Frankfurt a.M.
- STEINGRUBE, W. (1981): Räumliche Konsequenzen bildungspolitischer Entscheidungen. In: *Klagenfurter Geographische Schriften* 2, 93-110.
- STEINGRUBE, W. (1986): *Probleme der Standortplanung allgemeinbildender Schulen im ländlichen Raum. Eine Sensitivitätsanalyse der wichtigsten Einflußfaktoren mit Hilfe räumlicher Optimierungsverfahren – am Beispiel des Landkreises Rotenburg/W. Bremer Beiträge zur Geographie und Raumplanung* 10. Bremen.

- STEPHAN, W. G. (1999): Reducing Prejudice and Stereotyping in Schools. New York.
- STEVENSON, R. B. & ELLSWORTH, J. (1993): *Dropouts* and the Silencing of Critical Voices. In: WEIS, L. & FINE, M. (eds.): *Beyond Silenced Voices: Class, Race, and Gender in United States Schools*. Albany, 259-272.
- STREFLING, A. J. (1998): The Influence of Integrated and De Facto Segregated Schools on the Racial Attitudes of White Students Toward African Americans. *Ann Arbor*.
- SUAREZ-OROZCO, M. M. (1991): Immigrant Adaption to Schooling: A Hispanic Case. In: GIBSON, M. A. & OGBU, J. U. (eds.): *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York, 37-58.
- SYKES, C. J. (1995): *Dumbing Down Our Kids*. New York.
- TANNERS, L. (1997): Immigrant Students in New York City Schools. In: *Urban Education*, 32, 2, 233-255.
- TAYLOR, D. & DORSEY-GAINES, C. (1988): *Growing Up Literate. Learning From Inner-City Families*. Portsmouth.
- TAYLOR, R. L. (1995): Black Youth in the United States: An Overview. In: TAYLOR, R. L. (ed.): *African-American Youth. Their Social and Economic Status in the United States*. Westport, 3-36.
- TEJEDA, C., MARTINEZ, C. & LEONARDO, Z. (eds.) (2000): *Charting New Terrains of Chicana(o)/Latina(o) Education*. Cresskill. (=Themes of urban and inner city education).
- TESKE, P., SCHNEIDER, M., ROCH, C. & MARSCHALL, M. (2000): Public School Choice: A Status Report. In: RAVITCH, D. & VITERITTI, J. P. (eds.): *City Schools: Lessons from New York*. Baltimore, 313-338.
- TEWS, J. (1907): *Berliner Lehrer. Großstadtdokumente*, 20. Berlin, Leipzig.
- THE EDUCATION TRUST (1998): *Good Teaching Matters. How Well-Qualified Teachers Can Close The Gap*. In: *Thinking K-16*, 3, 2.
- THE EDUCATION TRUST (1999): *Dispelling the Myth: High Poverty Schools Exceeding Expectations*. Washington D. C.
- THE EDUCATION TRUST (2002): *The Funding Gap: Low Income and Minority Students Receive Fewer Dollars*. Washington D. C.
- THOMAS, C. (1983): Minorities, Youth, and Education. In: *The Lincoln Institute for Research and Education*. Washington D. C., 63-80.
- THUROW, L. C. (1992): *Head to Head: The Coming Economic Battle Among Japan, Europe, and America*. New York.
- TOWNSEND, N. W. & HANSEN, K. V. (2001): Community, Expression of. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, 4, 2355-2359.
- TRACY, R. (2001): Bilingual Education: International Perspectives. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, 2, 1165-1167.
- TYACK, D. B. (1984): *Public Schools in Hard Times. The Great Depression and Recent Years*. Cambridge.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (1995): *Progress of Education in the United States of America 1990 through 1994*. Washington D. C.
- VIADERO, D. (1990): Afro-centric Study Boosts Performance by Black Students, Researcher Finds. In: *Education Week*, November 14, 6.
- VIETH-ENTUS, S. (2001): Abitur-Ergebnisse alarmieren Schulbehörde. In: *Der Tagesspiegel*, 05. Juli 2001, 9.

- VIGIL, J. M. (2002): *A Rainbow of Gangs. Street Cultures in the Mega-City*. Austin.
- VITERITTI, J. P. (1999): *Choosing equality: school choice, the constitution, and civil society*. Washington, D.C.
- WAGGONER, D. (1991): *Undereducation in America. The Demography of High School Dropouts*. Westport.
- WAGNER, T. (1994): *How Schools Change. Lessons from three communities*. Boston.
- WALDINGER, R. (1996): *Still the Promised City? African-Americans and New Immigrants in Postindustrial New York*. Cambridge.
- WALTERS, P. B. (2001): *Social Inequality and Schooling*. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, 21, 14309-14313.
- WARF, B. (2000): *New York: The Big Apple in the 1990s*. In: *Geoforum*, 31, 487-499.
- WARF, B. (2001): *Space and Social Theory in Geography*. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, 22, 14743-14749.
- WASLEY, P. A. (1997): *Kids and School Reform*. San Francisco.
- WATKINS, D. A. & BIGGS, J. B. (eds.) (1996): *The Chinese Learner: Cultural, Psychological, and Contextual Influence*. CERC and ACER (Comparative Education Research Centre, Hong Kong, and Australian Council for Educational Research, Melbourne).
- WEERES, J. G. (1993): *The Organizational Structure of Urban Educational Systems: Bureaucratic Practices in Mass Societies*. In: ROTHSTEIN, S. W. (ed.): *Handbook of Schooling in Urban America*. Westport, 113-129.
- WEIß, M. (2000): *Mehr Effizienz im Schulbereich durch dezentrale Ressourcenverantwortung und Wettbewerbssteuerung?* In: KRÜGER H.-H. et al. (Hrsg.): *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung*. Opladen, 45-58. (= *Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Bd. 9.).
- WEITZENBÜRGER, G. (2001): *Nicht zu schade für die Hauptschule*. In: *Der Tagesspiegel*, 25. Juli 2001, 27.
- WEITZENBÜRGER, G. (2001): *Talent ist auch ein Handicap*. In: *Der Tagesspiegel*, 25. September 2001, 28.
- WEIZSÄCKER, E. U. v. (Hrsg.) (1997): *Grenzen-los?* Berlin.
- WINDHOFF-HÉRITIER, A. (1991): *Stadt der Reichen, Stadt der Armen. Politik in New York City*. Frankfurt.
- WIRTH, A. G. (1992): *Education and Work for the Year 2000*. San Francisco.
- WITKIN, H. A. (1962): *Psychological Differentiation*. New York.
- WOOD, J. L. (2001): *Collective Behavior, Sociology of*. In: SMELSER, N. J. & BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, 4, 2204-2208.
- YANCEY, A. K. et al. (2002): *Role Models, Ethnic Identity, and Health-Risk Behaviors in Urban Adolescents*. In: *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 156, 1, 55-61.
- YZAGUIRRE, R. (1987): *Public Policy, Crime, and the Hispanic Community*. In: *Annals, AAPSS* (= *Annals of the American Academy of Political and Social Science*), 494, 101-104.
- ZENTELLA, A. C. (1997): *Growing Up Bilingual. Puerto Rican Children in New York*. Malden.
- ZILL, N. (1996): *Family Change and Student Achievement: What We Have Learned, What It Means for Schools*. In: BOOTH, A. & DUNN, J. F. (eds.): *Family-School Links. How Do They Affect Educational Outcomes?* Mahwah, 139-174.

Artikel aus der *New York Times* und der *New York Times on the Web* (www.nytimes.com)

- ALVAREZ, L. (2001): Senate Rejects Tuition Aid, a Key to Bush Education Plan. In: *The New York Times*, June 13, 2001.
- ALVAREZ, L. (2001): Senate Approves Legislation to Penalize Failing Schools. In: *The New York Times*, June 15, 2001.
- ARENSEN, K. W. (2000): The Learning Gap. In: *The New York Times*, April 9, 2000.
- ARENSEN, K. W. (2001): SUNY Project Seeks to Place More Teacher Graduates in Public Schools. In: *The New York Times*, June 13, 2001.
- BAHRAMPOUR, T. (2000): Private Schools Reassesses in Wake of a Departure. In: *The New York Times*, April 19, 2000.
- BERGER, J. (2000): The Waiter at the Deli. The Shop Clerk. The Shoeshine Man. Schoolteachers All. In: *The New York Times*, February 9, 2000.
- BERGER, J. (2002): The Odd Circle of School Control. In: *The New York Times*, June 16, 2002.
- BERNSTEIN, N. (2001): Shelter Population Reaches Highest Level Since 1980s. In: *The New York Times*, February 7, 2001.
- BRONNER, E. (1999): New On Wednesday; National Urgency And a Local Focus. In: *The New York Times*, October 20, 1999.
- BRUNI, F. (2000): Bush Raises Cash and Discusses Educational Technology. In: *The New York Times*, June 20, 2000.
- CANEDY, M. (2001): Troubling Label for Hispanics: 'Girls Most Likely to Drop Out'. In: *The New York Times*, March 25, 2001.
- FEDER, B. (2000): The Internet and Schools: A Vision and the Reality. In: *The New York Times*, May 17, 2000.
- FILKINS D. (2001): Ethnic Mix Breeds Tension at a Bronx School. In: *The New York Times*, February 12, 2001.
- FINKELSTEIN, K. E. (2000): Desperate Times: City Woos Teachers to a Merengue Beat. In: *The New York Times*, March 19, 2000.
- FRENCH, H. W. (2001): More Sunshine for Japan's Overworked Students. In: *The New York Times*, February 25, 2001.
- GOODE, E. (2000): How Culture Molds Habits Of Thought. In: *The New York Times*, August 8, 2000 (Science Times).
- GOODE, E. (2002): The Uneasy Fit of the Precocious and the Average Child. In: *The New York Times*, March 12, 2002.
- GOODNOUGH, A. (2000): Friction Over Rewards for Summer Teachers Worsens, With Union in Fray. In: *The New York Times*, March 18, 2000.
- GOODNOUGH A. (2000): More Teachers Than Expected Apply to Work in Summer. In: *The New York Times*, April 21, 2000.
- GOODNOUGH, A. (2000): Mayor Finds Reason to Push Plan for Teacher Merit Pay. In: *The New York Times*, April 22, 2000.
- GOODNOUGH, A. (2000): Clinton Seeks Some Control of Charter Schools. In: *The New York Times*, May 5, 2000.
- GOODNOUGH, A. (2000): \$30 Million Pledged to Help City Revamp Failing Schools. In: *The New York Times*, December 14, 2000.
- GOODNOUGH, A. (2001): New York City Is Shortchanged in School Aid, State Judge Rules. In: *The New York Times*, January 11, 2001.

- GOODNOUGH, A. (2001): High Stakes for New York Under Bush Schools Plan. In: *The New York Times*, January 24, 2001.
- GOODNOUGH, A. (2001): Levy Holds Event in Brooklyn to Show Off School Successes. In: *The New York Times*, March 12, 2001.
- GOODNOUGH, A. (2001): Albany Reports Many Students Haven't Passed Regents Math Exam. In: *The New York Times*, March 15, 2001.
- GOODNOUGH A. (2001): Scope of Loss for Privatizing of Schools Stuns Officials. In: *The New York Times*, April 3, 2001.
- GOODNOUGH A. (2001): Court Order Deterred 2,000 From Teaching, Board Says. In: *The New York Times*, April 11, 2001.
- GOODNOUGH, A. (2001): Survey Shows More City Teachers Are Taking Jobs in Suburban Schools. In: *The New York Times*, April 13, 2001.
- GOODNOUGH, A. (2001): Ads for Teachers in a City Where Even Subways Are Clean. In: *The New York Times*, April 20, 2001.
- GOODNOUGH, A. (2001): Ms. Moffet's First Year. 'S' Is for Satisfactory, Not for Satisfied, on Teacher's Sentimental Journey. In: *The New York Times*, July 1, 2001.
- GOODNOUGH, A. (2001): Again, Many Empty Seats in Summer School Classes. In: *The New York Times*, July 14, 2001.
- GOODNOUGH, A. (2001): Interstate Competition for Teachers From Abroad. In: *The New York Times*, July 18, 2001.
- GOODNOUGH, A. (2001): Grants Awarded for New High School Plans. In: *The New York Times*, July 25, 2001.
- GOODNOUGH, A. (2001): Responding to Call for Teachers, Some Applicants Find Only Frustration. In: *The New York Times*, August 27, 2001.
- GOODNOUGH, A. (2002): In Albany, School Boards Lose Backing. In: *The New York Times*, February 5, 2002.
- GOODNOUGH A. (2002): More Applicants Answer the Call for Teaching Jobs. In: *The New York Times*, February 11, 2002.
- GOODNOUGH A. (2002): Educators Offer Dire Warnings of School Budget Cuts' Effects. In: *The New York Times*, March 26, 2002.
- GOODNOUGH, A. (2002): As Schools Open in New York, Mayor Sits Front and Center. In: *The New York Times*, Septmeber 5, 2002.
- GOODNOUGH, A. et al. (2001): Recruiting in Caribbean. In: *The New York Times*, April 11, 2001.
- GOODNOUGH, A. & WORTH, R. F. (2002): Latest Shooting Add to King High School's Reputation for Turbulence. In: *The New York Times*, January 17, 2002.
- GREENHOUSE, L. (2001): Supreme Court Agrees to Look at Vouchers. In: *The New York Times*, September 26, 2001.
- GREENHOUSE, S. (2001): Problems Seen for Teenagers Who Hold Jobs. In: *The New York Times*, January 29, 2001.
- GREENHOUSE, S. (2001): Teachers Call for Mediation in Salary Talks With City. In: *The New York Times*, March 10, 2001.
- GREENHOUSE, S. (2001): News Analysis: Teacher Pact Still Far Off. In: *The New York Times*, June 5, 2001.
- GREENHOUSE, S. (2002): Tentative Pact With New York City Teachers Increases Pay and Workweek. In: *The New York Times*, June 11, 2002.

- GROSS, J. (1999): On Campus, Students Maintain an Electronic Tether to Home. In: *The New York Times*, November 5, 1999.
- GUERNSEY, L. (2000): O.K., Schools Are Wired. Now What? In: *The New York Times*, January 7, 2000.
- GUTHRIE, J. W. & SANDERS, T. (2001): Who Will Lead The Public Schools? In: *The New York Times*, January 7, 2001.
- HARDEN, B. (2000): Very Young, Smart and Restless. In: *The New York Times*, January 7, 2000.
- HARTOCOLLIS, A. (1999): School Board Uses Computer Filter to Block Student Access to Web Sites. In: *The New York Times*, November 10, 1999.
- HARTOCOLLIS, A. (2000): Symbol of Inefficiency, Set in Stone. In: *The New York Times*, February 22, 2000.
- HARTOCOLLIS, A. (2000): The New, Flexible Math Meets Parental Rebellion. In: *The New York Times*, April 27, 2000.
- HARTOCOLLIS, A. (2000): In New York, a Move to Reclaim the Neighborhood High School. In: *The New York Times*, October 11, 2000.
- HARTOCOLLIS, A. (2000): Study Links Rises in School Financing and Test Scores. In: *The New York Times*, November 21, 2000.
- HARTOCOLLIS, A. (2001): Legal Portrait of System That Cheats Its Pupils. In: *The New York Times*, January 12, 2001.
- HARTOCOLLIS, A. (2001): Bronx Science Loses Acting Principal to L. I. School. In: *The New York Times*, February 8, 2001.
- HARTOCOLLIS, A. (2001): Not-So-Simple Reasons for Dropout Rate. In: *The New York Times*, March 22, 2001.
- HARTOCOLLIS, A. (2001): Summer School List May Include Many Students From Last Year. In: *The New York Times*, June 7, 2001.
- HARTOCOLLIS, A. (2001): New Manhattan High School Is Planned, but It Has Critics. In: *The New York Times*, June 12, 2001.
- HARTOCOLLIS, A. (2001): Reading and Math Scores Show Little Progress Citywide. In: *The New York Times*, June 16, 2001.
- HARTOCOLLIS, A. (2001): College Graduates Will Train for 5 Weeks as They Teach Summer School. In: *The New York Times*, July 4, 2001.
- HARTOCOLLIS, A. (2001): Teacher Shortage Is Hurting Students, Union Says. In: *The New York Times*, July 11, 2001.
- HARTOCOLLIS, A. (2001): A Charter School Plan Is Not Enough. In: *The New York Times*, November 7, 2001.
- HARTOCOLLIS, A. (2001): Parents Say Proposal for College-Preparatory School on Upper East Side Falls Short. In: *The New York Times*, November 24, 2001.
- HARTOCOLLIS, A. (2001): Board Backs a New School on East Side of Manhattan. In: *The New York Times*, November 29, 2001.
- HARTOCOLLIS, A. (2002): Parents Will Gain Power in Public Schools, Deputy Mayor Says. In: *The New York Times*, June 19, 2002.
- HERSZENHORN, D. M. (2001): Six Schools in Archdiocese Likely to Close. In: *The New York Times*, March 30, 2001.
- HOLLOWAY, L. (2000): Chief Sees Schools Lagging on Certified Teachers Rule. In: *The New York Times*, April 7, 2000.

- HOLLOWAY, L. (2001): One Language One Day, a Second One the Next. In: *The New York Times*, January 24, 2001.
- HOLLOWAY, L. (2001): Board Makes Minor Changes To Bilingual Education Plan. In: *The New York Times*, February 23, 2001.
- HOLLOWAY, L. (2001): Teaching Parents About Choices in Bilingual Policy May Be Tough. In: *The New York Times*, March 1, 2001.
- HOLLOWAY, L. (2001): Levy Sends Letters to Parents to Get Out Privatization Vote. In: *The New York Times*, March 29, 2001.
- HOLLOWAY, L. (2001): Model for Leadership by Consensus Has Mixed Reception in the Schools. In: *The New York Times*, May 22, 2001.
- HOLLOWAY, L. (2001): Reinventing John Jay High Amid Charges of Exclusion. In: *The New York Times*, July 4, 2001.
- HOLLOWAY L. (2001): Increasingly, the Principal Is a Newcomer. In: *The New York Times*, October 2, 2001.
- LANE, J. (2001): A View From the Trenches. In: *The New York Times*, April 8, 2001.
- LEWIN, T. (2002): For Mayoral Control of Schools, Chicago Has a Working Blueprint. In: *The New York Times*, June 15, 2002.
- KERSHAW, S. (2000): Long History of Turmoil Surrounds Incentive Pay for Teachers. In: *The New York Times*, April 10, 2000.
- McKINLEY, J. C. Jr. (2002): State Senat Passes Bill Giving Mayor Control of Schools. In: *The New York Times*, June 12, 2002.
- MEDINA, J. (2002): Critics Say Regents English Tests Push Immigrants to Drop Out. In: *The New York Times*, June 23, 2002.
- MEDINA, J. (2002): Metal Detectors Making Students Late, if Not Safer. In: *The New York Times*, November 6, 2002.
- MENDELS, P. (1999): Internet Access Spreads to More Classrooms, Survey Finds. In: *The New York Times*, December 1, 1999.
- MENDELS, P. (2000): Making the Most of the Internet's Potential for Education. In: *The New York Times*, February 9, 2000.
- MENDELS, P. (2000): Crumbling Schools Have Trouble Getting Online. In: *The New York Times*, February 23, 2000.
- MENDELS, P. (2000): Technology Critic Takes On Computers in Schools. In: *The New York Times*, April 5, 2000
- MEREDITH, R. (2000): They Hope to Move Up by Learning to Log On. In: *The New York Times*, March 13, 2000.
- NAGOURNEY, A. (2001): Mayoral Victor Reaches Goal in First Try as Politician. In: *The New York Times*, November 7, 2001.
- ROTHSTEIN, R. (2000): Making a Case Against Performance Pay. In: *The New York Times*, April 26, 2000.
- ROTHSTEIN, R. (2000): Education and Job Growth. In: *The New York Times*, May 10, 2000.
- ROTHSTEIN, R. (2000): When Culture Affects How We Learn. In: *The New York Times*, October 11, 2000.
- ROTHSTEIN, R. (2001): Poverty and Achievement, and Great Misconceptions. In: *The New York Times*, January 3, 2001.
- ROTHSTEIN, R. (2001): Lessons: Reducing Poverty Could Increase School Achievement. In: *The New York Times*, March 7, 2001.

- ROTHSTEIN, R. (2001): Who Puts the Standards Into Standardized Tests? In: *The New York Times*, July 18, 2001.
- ROTHSTEIN, R. (2001): When There's Simply Not Enough Food for Thought. In: *The New York Times*, August 1, 2001.
- SCHEMO, D. J. (2001): U.S. Schools Turn More Segregated, a Study Finds. In: *The New York Times*, July 20, 2001.
- SCHEMO, D. J. (2001): Cost of Tuition and Other College Fees Go Up. In: *The New York Times*, October 24, 2001.
- SCHEMO, D. J. (2001): Senate Approves Bill to Expand Federal Role in Public Education. In: *The New York Times*, December 19, 2001.
- SCHEMO, D. J. (2002): More Graduates Mired in Debt, Survey Finds. In: *The New York Times*, March 8, 2002.
- SIEGAL, N. (2001): Report Card Mixed on Free Computers for Pupils. In: *The New York Times*, January 17, 2001.
- SIWOLOP, S. (2001): Nest Eggs Have Shrunk. But Tuition Bills Haven't. In: *The New York Times*, December 16, 2001.
- STEINBERG, J. (2000): College Gatekeepers Read Between the Lines. In: *The New York Times*, April 3, 2000.
- STEINBERG, J. (2000): Blue Books Closed, Students Protest State Tests. In: *The New York Times*, April 13, 2000.
- STEINBERG, J. (2000): As Teachers in the Classroom, Internet needs Fine-Tuning. In: *The New York Times*, July 7, 2000.
- STEINBERG, J. (2001): Economy Puts Schools in Tough Position. In: *The New York Times*, November 26, 2001.
- STEINHAUER, J. (2002): As Bloomberg Takes Over Schools, Pataki Takes Center Stage. In: *The New York Times*, June 13, 2002.
- THE NEW YORK TIMES (2000): Teach All Year Long. In: *The New York Times*, February 22, 2000
- THE NEW YORK TIMES (2000): Candidates on the Issues. In: *The New York Times*, February 23, 2000.
- THE NEW YORK TIMES (2000): A Governor Would Give Every Student a Laptop. In: *The New York Times*, March 3, 2000.
- THE NEW YORK TIMES (2001): Students See Smaller Classes as Best Way to Improve Schools. In: *The New York Times*, August 8, 2001.
- THE NEW YORK TIMES (2001): American Studies Urged as Focus. In: *The New York Times*, October 7, 2001.
- THE NEW YORK TIMES (2001): Levy Tells Berlin School Leaders of New York Bilingual Program. In: *The New York Times*, November 8, 2001.
- WAKIN, D. J. (2002): Gunfire Wounds 2 Students Inside a Manhattan High School. In: *The New York Times*, January 16, 2002.
- WEINER, R. S. (2000): Computer in Schools, Sure. But What About Technical Support? In: *The New York Times*, April 26, 2000.
- WEINER, R. S. (2000): Parents Should Know Cost of Free Computers, Legislators Say. In: *The New York Times*, July 12, 2000.
- WEINER, R. S. (2000): No Technology Funds for Poor Schools. In: *The New York Times*, September 19, 2000.

- WILGOREN, J. (2000): Secretary of Education Proposes That Teachers Work All the Year. In: *The New York Times*, February 23, 2000.
- WILGOREN, J. (2000): Florida Case Casts Shadow of Doubt Across the Future of School Vouchers. In: *The New York Times*, March 19, 2000.
- WILGOREN, J. (2000): Study Finds Most in U.S. See College Education as Essential. In: *The New York Times*, May 4, 2000.
- WILGOREN, J. (2001): Calls for Change in the Scheduling of School Day. In: *The New York Times*, January 10, 2001.
- WILGOREN, J. (2001): Repetition + Rap = Charter School Success. In: *The New York Times*, June 6, 2001.
- WORTH, R. (2000): For \$300 an Hour, Advice on Courting Elite Schools. In: *The New York Times*, October 25, 2000.
- WYATT, E. (2000): Charter School's Learning Curve. In: *The New York Times*, February 23, 2000.
- WYATT, E. (2000): School Board Considers Deal to Swap Ads for Computers. In: *The New York Times*, April 7, 2000.
- WYATT, E. (2000): Charter Schools Win Approval Over Misgivings. In: *The New York Times*, April 26, 2000.
- WYATT, E. (2000): Floyd Flake to Take Post With Education Company. In: *The New York Times*, May 3, 2000.
- WYATT, E. (2000): School Districts Given Option for Extra Summer Students. In: *The New York Times*, May 4, 2000.
- WYATT, E. (2000): Teacher Caliber is Lowest in Cities. In: *The New York Times*, November 5, 2000.
- WYATT, E. (2001): Answering Those Who Say More Money Can't Help. In: *The New York Times*, January 12, 2001.
- WYATT, E. (2001): In School Aid Blame Game, Fingers Also Point Back to City. In: *The New York Times*, February 15, 2001.
- WYATT, E. (2001): Finding Site, Not Cash, Slows Schools. In: *The New York Times*, February 21, 2001.
- WYATT, E. (2001): Defeat Aside, Edison Plans to Expand. In: *The New York Times*, April 1, 2001.
- WYATT, E. (2001): Neediest Districts Spend the Most per Pupil, School Board Report Says. In: *The New York Times*, April 3, 2001.
- WYATT, E. (2001): Mixed School Record for Edison Foes. In: *The New York Times*, April 25, 2001.
- WYATT, E. (2001): Chancellor Plans to Cut 1,500 Jobs on Central Staff. In: *The New York Times*, August 16, 2001.
- WYATT, E. (2001): Schools Found Uneven in Promotion of Students. In: *The New York Times*, August 23, 2001.
- WYATT, E. (2001): City's Unemployment Rate Jumps to 6.9%, the Highest in Nearly 3 Years. In: *The New York Times*, December 21, 2001.
- ZERNIKE, K. (2000): Teachers Union Proposes a National Test for Recruits. In: *The New York Times*, April 14, 2000.
- ZERNIKE, K. (2000): New York Regents Vote for Ratings of All Schools Based on Test Scores. In: *The New York Times*, May 5, 2000.
- ZERNIKE, K. (2000): Race-Tied Rating of Schools Poses Problem for Suburbia. In: *The New York Times*, May 9, 2000.
- ZERNIKE, K. (2001): School Gets Help From Honeywell. In: *The New York Times*, January 24, 2001.

- ZERNIKE, K. (2001): What New York Schools Get in Aid Often Has Little Connections to Needs. In: *The New York Times*, February 14, 2001.
- ZERNIKE, K. (2001): Study Points to Racial Slant in Special Education. In: *The New York Times*, March 3, 2001.
- ZERNIKE, K. (2001): Schools' Difficult Search for 'Just Right' Standards. In: *The New York Times*, June 17, 2001.
- ZERNIKE, K. (2001): The Feng Shui of Schools. In: *The New York Times*, August 5, 2001.
- ZHAO, Y. (2001): One-Third of Public School Students Enroll for Summer School. In: *The New York Times*, July 3, 2001.
- ZHAO, Y. (2001): Preparing Early for the First of the All-Important Tests. In: *The New York Times*, October 10, 2001.
- ZHAO, Yilu (2001): Strike Forces High Schools to Change Routines. In: *The New York Times*, December 1, 2001.
- ZHAO, Yilu (2002): Despite Uncertain Times, Parents See Private School as a Necessity. In: *The New York Times*, January 10, 2002.
- ZHAO, Yilu (2002): Without a Bang or a Whimper, the School Board Fades Away. In: *The New York Times*, June 20, 2002.

Quellen für Informationen im Internet

(alphabetisch geordnet)

- www.advocatesforchildren.org
Advocates for Children of New York
- www.census.gov
U.S. Census Bureau
- www.dipf.de
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
- www.ecs.org
Education Commission of the States
- www.ed.gov
U.S. Department of Education
- www.edtrust.org
The Education Trust
- www.manhattaninstitute.org
Manhattan Institute for Policy Research
- www.mpib-berlin.mpg.de
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
- www.nameorg.org
National Association for Multicultural Education
- www.nces.ed.gov
National Center for Education Statistics
- www.nea.org
National Education Association
- www.newvisions.org
Organisation für Reformen im Schulwesen in New York City
- www.newyorkcharters.org
Charter schools in New York
- www.nyc.gov
Offizielle Homepage von New York City
- www.nycenet.edu
The New York City Department of Education (vormals Board of Education)
- www.nysed.gov
University of the State of New York, State Education Department
- www.nysut.org
New York State United Teachers
- www.publicagenda.org
Öffentliche Meinungsumfragen in den USA, u.a. zu "education"
- www.rand.org
RAND Forschungsinstitut
- www.uft.org
United Federation of Teachers

Danksagung

Folgenden Personen danke ich sehr herzlich für Unterstützung, offene Gespräche und Interviews während des Promotionsvorhabens;

in den USA:

- Carol Ascher, Ph.D. (NYU, New York)
- James Brown (NY State Department of Labor Statistics)
- Dr. Leo Casey (UFT)
- Fred Doolittle (MDRC)
- Prof. Dr. Daniel Fallon (Carnegie Corporation of New York)
- Prof. Norm Fruchter (NYU)
- Cindi Katz, Ph.D. (CUNY)
- Carol S. Nash (The Bronx High School of Science)
- Prof. Neil Smith (CUNY)
- Prof. Henry Solomon (Board/Department of Education of the City of New York)
- Jaques Steinberg (The New York Times)
- Mrs. Wasser (BLS)
- Martina Hoppe
- Christian Michel
- Familie Fisch-Kaplan
- Familie Snyder
- Familie Koubek
- Familie Beckerman

in Deutschland und Europa:

- PD Dr. Werner Gamerith (Geographisches Institut Universität Heidelberg)
- Prof. Dr. Peter Meusbürger (Geographisches Institut Universität Heidelberg)
- Dr. Caroline Kramer (Geographisches Institut Universität Heidelberg)
- Prof. Dr. Michael Heffernan (University of Nottingham)
- Dr. Stefan Gössling (Universität Lund, Schweden und Universität Freiburg)
- Surjo Soekadar (Heidelberg)

sowie zahlreichen Doktoranden am Geographischen Institut der Universität Heidelberg, Mitgliedern des Arbeitskreises Nordamerika der DGFG, Stipendiaten der Friedrich-Naumann-Stiftung, Freunden, Eva-Maria Müller, meinen Eltern und Geschwistern.

Summary

New York's public school system is one of the most multilingual and multicultural ones in the world. With up to 60 different languages at a single school, nearly every nationality, confession, religious belief, and many different ethnic groups, it shows a tremendous diversity. With more than 1.1 million students going to over 1,200 public schools with app. 78,000 teachers, it is the largest city school system in the United States and also one of the biggest in the world. Furthermore, New York's public school system has a very old history and can look back on more than 150 years of (formal) public schooling. However, its outcomes are not fully satisfying. The educational attainment levels are relatively low and vary greatly between different population groups forming a so-called education gap. Dropout rates have been very high for years – nearly 30 percent of the student population drops out of high school – and the educational performance is apparently lower among the African American and Hispanic population. New York City strives for high educational attainment levels, for integration, and equal educational opportunities, but it seems to be far away from these goals.

This doctoral thesis analyses what factors explain the educational disparities, how they interact with each other, and how New York is trying to cope with them. Special regard is put on spatial issues since it is believed that a spatial analyses helps showing and understanding the complexity of the factors influencing educational behavior and the relations between them. Disparities of the educational behavior of public school students in New York City are building the basis of this work and are outlined in chapter two, after a general introduction in chapter one. Chapter three lists the main factors of educational behavior such as gender, ethnic and cultural background, minority status and time of immigration, parental influence, the socioeconomic status of the family a student comes from, the social environment of a student, and the school system, including the teacher situation and qualification, tracking, school budget, and the organization of the school system. Combined with spatial characteristics, they explain the existing patterns and disparities of the educational behavior of public school students in New York City. Chapter four analyses a selection of reform programs that have been implemented into the New York school system. The question is whether they can lead to substantial changes and close the education gap. Chapter five states the general conclusions of this work.

The key finding of this study is that it is not possible to achieve very high performance levels in all schools and eliminate ethnic, socioeconomic and spatial segregation in the school system simultaneously. Rather, multicultural cities need to take a close look at their spatial patterns and constraints and work with them, because spatial differences in the society at large translate into discrepancies in the school system which lead to disparities in the students' performance rates. Space is a major factor of educational behavior and spatial patterns should be taken into consideration when turning a wheel at the education system. School systems of multicultural cities need some standards with central structures, but they also need a certain degree of decentralization on the local level giving the schools flexibility in order to offer the students what they need. If cities consider space, organize their school systems well and add a reasonable amount of money and highly qualified teachers to the system, they will – at least – be able to truly offer equal educational opportunities and strengthen their human resource potentials.

Anhang

Fragebogen, der im Jahre 2001 zur Datenerhebung an einer *specialized high school* und (in leicht gekürzter Form) einer *vocational high school* in der Bronx verwendet wurde.

QUESTIONNAIRE

First, I would like to ask you some questions about your person and the neighborhood and household you live in

- 1) In what grade are you? grade 11 grade 12
- 2) What is your gender? male female
- 3) Were you born in the U.S.? yes no
(I was born in: _____)
- 4) What is your race / ethnicity?
 Black, Non-Hispanic
 White, Non-Hispanic
 Asian American/Pacific Islander (please specify: _____)
 American Indian
 Hispanic (please specify: _____)
 Other (please specify: _____)
- 5) In which borough do you live?
 Manhattan
 Brooklyn
 The Bronx
 Queens
 Staten Island
- 6) In which neighborhood do you live?
(Please fill in name of neighborhood, e.g. "Greenwich Village")

- 7) Do you like your neighborhood?
 yes moderately not sure no
- 7a) If you answered 'no', where in New York would you rather live?

- 7b) Is there any specific reason why you like (if you answered 'yes') or dislike (if you answered 'no') your neighborhood?

- 8) Do you like New York City in general?
 yes moderately not sure no
- 9) What is the level of education of your father? (select one)
 less than high school high school diploma
 some college, but no degree
 bachelor's degree master's degree
 doctorate or more
- 10) What is the level of education of your mother? (select one)
 less than high school high school diploma
 some college, but no degree
 bachelor's degree master's degree
 doctorate or more
- 11) At home, do you have a computer? yes no
- 12) At home, do you have Internet access? yes no

Now I would like to ask you some questions about your school experience

- 13) Do you work with computers at school? yes no
- 14) Would you like to work more with computers at school? yes no
- 15) Do you feel you belong in your school?
 yes moderately not sure no
- 16) Do you feel you belong in your class
 yes moderately not sure no
- 17) Do your friends belong to the same ethnic or racial group as you do?
 yes, all of them
 yes, mainly
 no, they are totally mixed
 no, none of them
- 18) Have you ever been involved into a racial conflict
(e.g. you got into a fight because of your race or ethnicity)? (select one)
 yes, at school
 yes, outside of school
 yes, outside and inside of school
 no, never
- 19) Which kind of issues do you think matter most in American education?
(select one or more)
 quality of learning illegal drug-use school building equipment
 computer equipment dropping-out bilingual education
 social segregation ethnic segregation other (_____)
- 20) Do you think your school is doing enough to prepare you for higher education?
 yes moderately not sure no
- 20a) If you answered 'moderately' or 'no', what are you missing? _____
- 21) Do you think your school is doing enough for getting a good job?
 yes moderately not sure no
- 21a) If you answered 'moderately' or 'no', what are you missing? _____
- 22) Do you think you would perform better at school if you lived somewhere else?
 yes moderately not sure no
- 23) Do you think you would perform better at school if you went to a different public school?
 yes moderately not sure no
- 24) Do you think you would perform better at school if you went to a private school?
 yes moderately not sure no
- 25) Are your parents interested in how you perform at school?
 yes moderately not sure no
- 26) Are your parents pressuring you?
 yes moderately not sure no
- 26a) If you answered 'yes' or 'moderately', is it an unpleasant kind of pressure for you?
 yes moderately not sure no
- 27) If your native language is not English: Would you prefer taking most lessons
in your native language?
 yes
 no, English is fine/more important
- 28) Are you participating in a bilingual education program?
 yes
 no

Finally, I would like to ask you some questions about your career plans

- 29) Do you consider schooling to be important for your future career?
 yes moderately not sure no
- 30) Do you have a job?
 yes no
- 30a) If you answered 'yes', how many hours do you work at this job per week? _____
- 31) Do you think you will graduate from high school?
 yes not sure no
- 32) How far do you intend to continue your schooling? (select one)
 finish before high school graduation graduate from high school
 some college bachelor
 master's degree or more don't know
- 33) If you were to drop out of high school, what would you do? (select one or more)
 seek a job try to enroll at another high school
 try to pass a GED exam don't know other (what? _____)
- 34) Where would you like to go after high school? (select one)
 stay here in New York City other city in New York State
 other state in the U.S. (which one? _____)
 abroad don't know
- 35) If you intend to study, where would you like to do so? (select one)
 here in New York City other city in New York State
 other state in the U.S. (which one? _____)
 abroad don't know
- 36) Where would you like to work? (select one)
 here in New York City other city in New York State
 other state in the U.S. (which one? _____)
 abroad don't know
- 37) In what job field would you like to work? (select one)
 services (hotel, food, transportation etc) construction/factory job
 teaching wholesale/retail sales
 finance/insurance/real estate/business management
 law/law enforcement
 new media/computer services/communication
 engineering/computer science
 police/fire fighter medicine/health care
 housewife/househusband other
 don't know
- 38) What kind of job would you like? _____
- 39) Do you think it will be easy to get that job?
 yes moderately not sure no
- 40) Are you looking forward to entering the labor market?
 yes moderately not sure no
- 41) Are you afraid of not getting a job?
 yes moderately not sure no

THANK YOU FOR YOUR ASSISTANCE