

Deregulierung im Bildungswesen : freie Schulwahl und das Ende der interkulturellen Pädagogik in den USA

Autor(en): **Steiner-Khamsi, Gita**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Widerspruch : Beiträge zu sozialistischer Politik**

Band (Jahr): **17 (1997)**

Heft 33

PDF erstellt am: **26.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-651594>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Deregulierung im Bildungswesen

Freie Schulwahl und das Ende der interkulturellen Pädagogik in den USA*

Im vorliegenden Beitrag untersuche ich amerikanische Entwicklungen der Schulautonomie. Mein besonderes Interesse gilt dabei der Chancengleichheit und der schulischen Integration von eingewanderten Minderheiten unter Bedingungen von Schulautonomie und freier Schulwahl. Ich gehe einer Fragestellung nach, die typisch ist für die vergleichende Erziehungswissenschaft: Aus welchen amerikanischen Erfahrungen können wir lernen und aus welchen nicht? Oder anders gefragt: Welche positiven und negativen Entwicklungen im amerikanischen Bildungswesen sind unmittelbare Folgen von Schulautonomie und freier Schulwahl? Und welche Entwicklungen haben mehr mit dem politischen, kulturellen und sozialen Umfeld in den Vereinigten Staaten als mit Schulautonomie als solcher zu tun? Der vergleichende Ansatz der Analyse vermittelt Einblick in mögliche mittel- und langfristige Folgen von Schulautonomie. Für die Schweiz kann dies einen prognostischen Wert haben. In meinen Ausführungen werde ich drei Entwicklungen in den Vereinigten Staaten analysieren, die grossen Einfluss auf Chancengleichheit und schulische Integration von Minderheiten gehabt haben:

- Von lokaler Schulentwicklung zur Bildungsindustrie;
- vom Allgemein- zu einem Minimalbildungskonzept;
- von der Bedürfnis- zur Leistungsorientierung.

Ich werde aufzeigen, dass diese drei amerikanischen Entwicklungen im Ansatz auch in schweizerischen Bildungsreformdebatten – speziell im Zürcher Modell des „New Public Management“ (Buschor 1997) – erkennbar sind. Daneben möchte ich auf Aspekte hinweisen, die sich meines Erachtens nicht ohne weiteres auf europäische Verhältnisse übertragen lassen:

- Schulqualität und Wettbewerb;
- Segregation von Minderheiten;
- „Choice“ und „voice“, also: freie Schulwahl und Schulautonomie.

Auch wenn wir diese Darstellung von „inneramerikanischen“ Besonderheiten nicht dazu verwenden können, um etwas für die schweizerische Bildungsreformdiskussion zu lernen, so ist es dennoch wichtig, die amerikanische Variante von Schulautonomie aus ihrem eigenen Kontext heraus zu verstehen, besonders in Zeiten des transnationalen Austauschs von wissenschaftlichen Diskursen und Schulreformen. Das Phänomen des transnationalen Austausches und der Migration ist nicht auf Wanderungsbewegungen von Menschen beschränkt. Transnationalität bezieht sich heute auch auf wissenschaftliche Diskurse. BildungspolitikerInnen in der Volksrepublik China, in der Russischen Föderation, in Ghana, in England, in Deutschland und in den USA sprechen von Dezentralisierung und Schulautonomie.

„Schulautonomie“ und „Dezentralisierung“ sind dabei zu Plastikwörtern geworden; jede und jeder versteht etwas anderes darunter. Im Bereich der Dezentralisierung beobachten wir einen regen staatenübergreifenden Handel mit Bildungsreformen. „Educational Borrowing“ hat wenig mit dem Erfolg der exportierten oder importierten Bildungsreformen und viel mit allgemeinen Implementationsstrategien von neuen Bildungsreformen zu tun. Oft werden Bildungsreformen anderer Staaten zu einem Zeitpunkt übernommen, in dem sie im Herkunftsland bereits unter Beschuss geraten sind. (vgl. David Halpin & Barry Troyna 1995)

Von lokaler Schulentwicklung zur Bildungsindustrie

Auf den Übergang von lokaler Schulentwicklung zur Dominanz der Bildungsindustrie möchte ich am ausführlichsten eingehen, weil er den weiteren Verlauf der Deregulierung und freien Schulwahl in den Vereinigten Staaten am entscheidendsten geprägt hat. In der Schweiz, der Bundesrepublik Deutschland, in den Niederlanden und auch in einigen anderen europäischen Staaten werden vor allem pädagogische und bildungsreformerische Argumente für die Schulautonomie geltend gemacht. Schulautonomie oder – wie es in manchen Kantonen heisst – „lokale Schulentwicklung“ biete die Chance, auf die spezifischen Bedürfnisse der jeweiligen Schule oder des Schulbezirks einzugehen. Sie sei die effizienteste Innovationsstrategie, da die künstlich aufgebaute, träge Staatsbürokratie umgangen werden könne. Zudem ermögliche Schulautonomie eine aktive Mitgestaltung und Mitbestimmung durch Eltern und Elterngruppen. So ermögliche das Modell der Schulautonomie längerfristig eine Schule, die bildungsinnovativer, bedürfnisgerechter und demokratischer geführt werde (Rolff 1995, Dubs 1994, Bildungskommission Nordrhein-Westfalen 1995, Brägger 1995, Liket 1995). Zur Erreichung dieser hohen Zielsetzungen ziehen heute viele Schulen externe BeraterInnen bei, oftmals Fachleute aus der Organisationsplanung und in eher seltenen Fällen auch Fachleute aus der Bildungsforschung. Wie lässt sich so der pädagogische Anspruch an lokale Schulentwicklung und Schulautonomie längerfristig in die Praxis umsetzen?

Schulautonomie stellt eine doppelte Aufgabe an die Lehrerinnen und Lehrer; einerseits ist der pädagogische Auftrag zu erfüllen, der auf Kontinuität, Konstanz und Arbeit am Einzelnen beruht, und andererseits der bildungsreformerische oder strukturelle Auftrag, der darauf ausgerichtet ist, die eigene Praxis ständig zu reflektieren, zu verändern, sich an einem Kollektiv zu orientieren und die eigene Schulpraxis an marktwirtschaftliche und bildungspolitische Massstäbe anzupassen. Die Erfahrungen aus den Vereinigten Staaten und aus anderen Staaten, die bereits seit einigen Jahren dereguliert haben, lassen allerdings Zweifel aufkommen, ob der Doppelauftrag an die Lehrerinnen und Lehrer einzulösen sei. Dazu möchte ich zwei Beobachtungen anführen.

Die anfängliche Qualitätssteigerung, die in manchen Evaluationsberichten über Schulautonomie-Modellversuche aufgezeigt wurde, hat sich oft-

mals als ein "Hawthorne"-Effekt erwiesen, d.h. sie muss als eine Wirkung von Modellversuchen und nicht von Deregulierung per se verstanden werden – als Effekt von Neubeginn und Aufbruchstimmungen, vermehrten Ressourcen usw. –, die eine Modellversuchsphase anfänglich jeweils kennzeichnen, die aber später im Schulalltag vergleichsweise nur wenige Spuren hinterlassen.

Hinzu kommt, dass die Unterrichtspraxis sich nur in sehr bescheidenem Ausmass verändert hat. Fuhrman, Fry & Elmore (1992) haben Modellversuche untersucht, die zu Beginn der 90er Jahre lokal entwickelt und institutionalisiert wurden. Sie sind zum Ergebnis gekommen, dass etwa die Hälfte der Modellversuche auch unter der zentralisierten Form von Schulentwicklung hätte durchgeführt werden können. Die Reformresultate waren derart minimal, dass sie auch unter einer zentralistischen Führung keiner Ausnahmeregelung hätten unterworfen werden müssen. Diese erste Beobachtung weckt deshalb Zweifel an einer kontinuierlichen Innovationsbereitschaft von Schulen und Schulbezirken unter Bedingungen von lokaler Schulentwicklung und Autonomie.

Die zweite Beobachtung bezieht sich auf einen Trend mit schwerwiegenden pädagogischen Folgen: In den letzten zwei Jahren sind in den Vereinigten Staaten ernstzunehmende Zweifel aufgekommen, ob lokale Schulentwicklung auf die Dauer „lokal“, Schulautonomie „autonom“ sein kann. Vielmehr deuten einige Anzeichen darauf hin, dass einige wenige Reformpakete erarbeitet werden, die dann der lokalen Schulentwicklung aufoktroiert werden. Die lokale Schulentwicklung wurde nach kurzer Zeit an Bildungsfirmen delegiert. Bildungsfirmen erhalten von Schulbezirken oder von Schulen ein Restrukturierungsmandat, d.h. sie nehmen eine totale Umgestaltung der Lehrpläne, Stundenpläne, Prüfungsreglemente, Anstellungsverträge vor. Lokale Schulentwicklung markiert also nur ein Übergangsstadium von einer Abhängigkeit, nämlich der vom Staat, zu einer anderen Abhängigkeit, der von der Wirtschaft. Die Tatsache, dass lokale Schulentwicklung und Schulautonomie in der Praxis von aussenstehenden Professionellen bestimmt werden, und nicht etwa – wie zu erwarten wäre – von den Beteiligten, ist keine Bagatelle.

Zunächst mag erstaunen, dass man Bildung und Erziehung als Geschäftsunternehmen gewinnorientiert betreiben kann. Tatsache ist jedoch, dass heute die Aktien der Bildungsindustrie, genauer die Aktien der sogenannten „for-profit education companies“, an der Wall Street als zuverlässige und rentable Investition gelten. Dies unter anderem deshalb, weil sich die Bildungsindustrie – konjunkturell gesehen – anti-zyklisch verhält. Je schlechter es mit der Wirtschaft steht, desto besser geht es der Bildungsindustrie. Je mehr es Entlassungen und Arbeitslosigkeit gibt, desto mehr Umqualifizierungsprogramme werden erstellt. Je mehr Dienstleistungen automatisiert werden, desto mehr gilt technologisches Wissen. Der Übergang von der Produktionswirtschaft zu einer technologisierten und qualifikationsorientierten Dienstleistungswirtschaft, oder wie es im Amerikanischen heisst, der Übergang zu einer „knowledge-based economy“ geht mit

einem Wandel von Schlüsselqualifikationen einher. Dieser Übergang hat vor allem einen Bildungsbedarf im technologischen Bereich geschaffen, dessen Lücke sich die Bildungsindustrie zunutze gemacht hat. Die Bildungsindustrie gilt zur Zeit als das expansivste Marktsegment innerhalb des amerikanischen Dienstleistungssektors.

Dazu ein Beispiel: Die Bildungsfirma „Sylvan Learning Systems“ bot erstmals am 13. Dezember 1995 Aktien an. Damals konnte eine Sylvan-Aktie zum Preis von 25 US-Dollar an der Börse erworben werden. Bereits vier Monate später verzeichnete die Aktie eine Wertsteigerung von 36%, d.h. sie wurde im April 1996 an der New Yorker Börse bereits zum Preis von 34 US-Dollar gehandelt. Die Erfolgsgeschichte der Firma Sylvan, die sich in zwei Industriebranchen, nämlich Förder- und Zusatzunterricht sowie Testdiagnostik, einen Namen gemacht hat, trifft auch auf andere international operierende Bildungsfirmen zu. Es ist meines Erachtens wichtig zu verstehen, dass letztlich nicht pädagogische Ziele, sondern wirtschaftliche Interessen der Deregulierung zum Durchbruch verholfen haben. Die Deregulierung des Bildungssystems dient der Ankurbelung der Privatwirtschaft.

Bildungsindustrie und Marktstrategien

Es gibt verschiedene Wege, wie mit öffentlichen Geldern gewinnorientiert gearbeitet werden kann. Die weitestverbreiteten Marktstrategien sind „flache“ Hierarchie oder „lean management«, Auslagerung («outsourcing»), strategische Planung und Technologisierung des Lernens. Dazu einige Beispiele:

Verändertes Management: Die lokalen Schulbehörden, die grösstenteils keine ausreichende professionelle Ausbildung zur Verwaltung eines Schulbezirks oder einer Schule haben, beauftragen eine Bildungsfirma mit der Schulverwaltung. Dade County im Bundesstaat Florida war der erste Schulbezirk, der in den 80er Jahren die gesamte Schulverwaltung an eine Bildungsfirma übergeben hatte.

Auslagerung («outsourcing»): Lokale Schulbehörden erteilen ein Mandat an Aussenstehende, um den gesamten Förder- und Zusatzunterricht für sozial, körperlich oder psychisch auffällige SchülerInnen zu organisieren und anzubieten. Die entsprechende Firma erstellt den Lehrplan, die Stundentafel und stellt das Lehrpersonal für den Förder- und Zusatzunterricht im Schulbezirk an. Die bereits erwähnte Bildungsfirma Sylvan beispielsweise erkannte die Möglichkeit einer zunehmenden Auslagerung des sonder- und heilpädagogischen Zusatzangebots und machte sich diese neu entstandene Marktlücke zunutze. Für die Schulen ist es billiger, eine Bildungsfirma zu beauftragen, die sich erlauben kann, Lehrkräfte als Manövriermasse zu behandeln und dadurch flexible Regelungen für den Förder- und Zusatzunterricht zu finden, anstatt speziell qualifizierte Lehrkräfte mit festem Stundpensum anzustellen. Analoges wäre auch für die Schweiz vorstellbar: Stellen Sie sich vor, dass eine Schule eine privatwirtschaftlich funktionie-

rende Bildungsfirma beauftragt, den Deutschzusatzunterricht, den heilpädagogischen Zusatzunterricht oder den muttersprachlichen Unterricht für Eingewanderte zu organisieren und zu erteilen.

Strategische Planung: Lokale Schulbehörden und der Schulrat beauftragen eine Beratungsfirma, die Bedürfnisse ihres Schulbezirks oder ihrer Schule abzuklären und beispielsweise einen Lehrplan, eine Prüfungs- und Schulordnung zu erarbeiten.

Technologisierung des Lernens: Lokale Schulbehörden beauftragen eine Firma, computerunterstütztes Lernen in den Schulen umzusetzen. In amerikanischen Schulen besteht zur Zeit ein Überangebot an Hard- und Software. Gleichzeitig gibt es einen Mangel an Fachleuten im Bildungssektor, welche Technologie und Unterricht in einen sinnvollen Zusammenhang bringen können. Dieses Defizit beheben zur Zeit die Bildungsfirmen.

Inzwischen gibt es in den USA, in England und Japan eine Vielzahl von Bildungsfirmen. Das Angebot ist so gross, dass Vermittlungsfirmen und Anlageberatungsfirmen eine neue Marktlücke abdecken: den Überblick über das lukrative Bildungsgeschäft herzustellen und weiterzumitteln. Smith Barney beispielsweise, eine der grössten Anlageberatungsfirmen der Bildungsindustrie, informiert laufend über die Investitionslage von 74 profitorientierten Bildungsfirmen, deren Aktien an der Börse gehandelt werden (Smith Barney 1996).

Was Anlass zur Sorge gibt, ist nicht der Boom der Bildungsindustrie. Die Ankurbelung der Privatindustrie war ja – so meine These – der Motor für die Deregulierung des Bildungssektors. Alles andere, vor allem der Diskurs über mehr Mitsprache, mehr Einbezug der Schulpartner in Entscheidungen, mehr Qualität durch Wettbewerb und freie Schulwahl, Abbau von aufgeblähter Bürokratie zwecks Ermöglichung innovativer Schulreform, schrumpft im nachhinein – und vor dem Hintergrund dieser marktwirtschaftlich orientierten Entwicklung – zusammen auf Wunschdenken eines „pädagogischen Überbaus“. Vielmehr ginge es darum aufzuzeigen, dass die marktwirtschaftliche und die bildungsreformerische oder pädagogische Argumentation, die heute in der Schweiz unvermittelt nebeneinander bestehen, nicht voneinander zu trennen sind. Das Fallbeispiel USA zeigt, dass längerfristig die marktwirtschaftlichen Argumente überhandnehmen. Es gilt deshalb jetzt schon, die pädagogischen Folgen und Fehlentwicklungen einer marktwirtschaftlich orientierten Schulreform ernst zu nehmen. Ich möchte dies im folgenden ausführen (Wallerstein 1990).

– Marktwirtschaftliche – und somit auch gewinnorientierte – Schulreform ist auf eine ständige Erweiterung des Marktes angewiesen. Bereits heute sehen wir Anzeichen in Richtung Monopolisierung von Bildungsunternehmen. Grössere Bildungsfirmen kaufen kleinere Konkurrentinnen auf. Der gewünschte Heterogenitätseffekt und das Nebeneinander verschiedener Schulmodelle durch Deregulierung bleiben somit aus. Längerfristig wird der einzige Unterschied darin bestehen, dass nicht mehr der Staat das Monopol über Bildungsreform ausübt, sondern einzelne Grossunternehmen, die international vernetzt sind.

– Gewinnorientierte Schulreform ist auf eine ständige Steigerung des Marktwertes eines Produktes angewiesen. Die Vermarktung eines Produktes – in diesem Fall: eines Schulmodells – kann erhöht werden, indem das Produkt so breit angelegt wird, dass es von verschiedenen Kunden, also Schulen und Schulbezirken gekauft wird. Diese Eigenschaft eines gewinnträchtigen Schulmodells, nämlich seine Anwendbarkeit auf verschiedene Schulen und Schulbezirke, ist dem Grundgedanken der lokalen Schulentwicklung diametral entgegengesetzt. Die marktwirtschaftliche Orientierung und die Sorge um den Marktwert von Schulreformen führen unweigerlich zu „pre-packaged“ Schulreformen, d.h. Schulreformpaketen, die auf ein breites Spektrum von lokalen Schulentwicklungen zugeschnitten sind.

Bedenklich für die interkulturelle Bildung ist in diesem Zusammenhang, dass der Absatzmarkt für multikulturelle Bildungskonzepte, die sich an Schulen mit einem hohen Anteil an Minderheiten richten, naturgemäss klein ist. Er ist beschränkt auf städtische Verhältnisse. Und wenn der gesellschaftliche Auftrag zur Minderheitenförderung, den es bisher gab, wegfällt, wird interkulturelle Erziehung auf die Frage der Rentabilität reduziert. Um dem entgegenzuwirken sind in den USA einige Vereinigungen (z.B. „Equity 2000«) und Bildungsfirmen gegründet worden, die sich auf integrative und multikulturelle Modelle spezialisiert haben. Darüber hinaus sind einige Schulgemeinden dazu übergegangen, freie Schulwahl abzuschaffen und durch eine eingeschränkte Schulwahl («controlled choice») zu ersetzen. Die Einschränkung besteht in diesem Fall darin, dass der Nachweis von Chancengleichheit und Integration von Minderheiten erbracht werden muss.

Dennoch hat die amerikanische Bewegung der Multikulturalisierung erhebliche Einbussen erlitten. Nach einem Jahrzehnt multikultureller Erziehung, das in die amerikanische Geschichte der Erziehungswissenschaft als Dekade des „Kulturkampfes“ eingegangen ist, in der mehr Multiperspektivität, Minderheitenrechte und Minderheitendiskurse gefordert wurden (Steiner-Khamsi 1992), wurde diese Entwicklung nun in den 90er Jahren zu einem Anathema. Dies hat damit zu tun, dass Deregulierung und freie Schulwahl einen grösseren Einfluss auf Finanzierungs-, Kontroll-, Entscheidungs- und Verwaltungsabläufe ausgeübt hat als auf Lehrplanentwicklung und Unterrichtspraxis (Sosniak & Ethington 1992).

– Marktwirtschaftliche Orientierung bedingt Wettbewerbsfähigkeit und diese wiederum eine Bereitschaft zu ständigem Wandel und Veränderungen. Ständige Produktverbesserung und „Neuheit“ ist ein wichtiger Faktor, um wettbewerbsfähig zu bleiben. Für unseren Zusammenhang, der interkulturellen Erziehung, ist es grundlegend zu verstehen, wie im Zuge der Deregulierung und freien Schulwahl „gute Ausbildung“ beziehungsweise „Produktgüte“ als Grundlage der Wettbewerbsfähigkeit neu definiert wurde. Mehrere Studien (Russell & Rothstein 1993, Fuller & Elmore 1996) haben in Einzelheiten nachgezeichnet, wie sich die Merkmale von „guter Ausbildung“ im Verlauf der letzten acht Jahre verändert haben. Wurde in

den 80er Jahren noch das Schwergewicht auf den „input“ und den „Prozess“ gelegt, wird „gute Ausbildung“ heute nur noch am „output“ einer Schule, d.h. an den Testresultaten der Schülerschaft gemessen.

Vom Allgemeinbildungs- zum Minimalbildungskonzept

Damit komme ich zu einer zweiten allgemeinen Tendenz von Schulautonomie und freier Schulwahl: zur Konzentration auf sogenannte „basic skills«, d.h. auf Lesen, Schreiben und Rechnen (oder wie es im Amerikanischen ironischerweise heisst: Konzentration auf die 3 R's: reading, writing, and arithmetic). Wie bereits erwähnt, hat die Bildungsreform in den USA eine Dekade hinter sich, in der das Allgemeinbildungskonzept und die herkömmlichen Lehrpläne als eurozentrisch kritisiert wurden. Die amerikanische Bewegung zielte darauf ab, bestehende Lehrpläne und das ihnen zugrunde liegende Konzept von Allgemeinbildung zu multikulturalisieren. Es wurde zum Beispiel gefordert, dass Geschichte auch aus der Perspektive von Frauen, von Eingewanderten, von afrikanischen AmerikanerInnen unterrichtet werde und nicht mehr nur aus der Perspektive der europäischen Einwanderer. Im Sprachunterricht wurde gefordert, Werke von Minderheiten zu besprechen usw. Es war eine Dekade des Kulturkampfes im amerikanischen Bildungswesen, in dem heftig darüber debattiert wurde, wessen Geschichte, wessen Sprache und wessen Erfahrungen im amerikanischen Bildungssystem gefördert und welche Bevölkerungsgruppen aus diesem Bildungssystem ausgeschlossen werden, und wessen Bildung letztlich als Allgemeinwissen zu gelten habe (siehe Steiner-Khamsi 1992, 1996). Nach dieser Dekade hitziger Debatten über das amerikanische Allgemeinbildungskonzept erleben viele Fachleute die heutige Entwicklung als Schlag ins Gesicht der Multikulturalisierungsbewegung. Im Zuge der Deregulierung wurde die Entscheidung darüber, was als Allgemeinbildung gelten soll, plötzlich als völlig irrelevant abgetan. Bildungsqualität wird heute durch ein Minimalbildungskonzept festgelegt, das sich in der Festlegung von Standards für Unterrichtsfächer, in breit gefassten nationalen Rahmenlehrplänen und zentral festgelegten Prüfungen erschöpft. Die Einschränkung auf den kleinsten gemeinsamen Nenner ist – wie es heisst – pädagogische und bildungsreformerische Absicht, damit sich eine Vielfalt von Schulmodellen und Kreativität entfalten kann.

Die Festlegung eines Minimalbildungskonzepts als einziges staatliches Steuerungsinstrument weitet sich in den USA allmählich auf die LehrerInnenbildung aus. Das Ziel der Bildungsindustrie, die staatliche Lehrbefugnis und das Monopol von Universitäten als Ausbildungsstätte abzuschaffen und einen offenen Markt für LehrerInnenbildung herzustellen, steht heute bereits im Raum. Bereits heute werben einige Bildungsfirmen mit selbst attestierten Lehrbefähigungszeugnissen, die besser – sprich effizienter – seien als die staatlich anerkannten. Im deutschsprachigen Raum haben sich Fachleute aus der interkulturellen Bildungsforschung ebenfalls mit der grundsätzlichen Problematik des Konzepts „Allgemeinbildung“ und dessen

Auswirkungen auf die Bildung von Minderheiten auseinandergesetzt (vgl. Sammelband von Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz und Norbert Wenning, 1996).

Von der Bedürfnis- zur Leistungsorientierung

Eine weitere längerfristige Entwicklung der amerikanischen Deregulierung kann wie folgt zusammengefasst werden: Die staatlich erteilte Ausbildungsbefugnis, die der Staat an autonom geführte Schulen erteilt, hängt heute im wesentlichen nur noch vom Leistungsstand der SchülerInnen ab, welcher wiederum an den Ergebnissen von Prüfungen gemessen wird. Das ausschliesslich auf Leistung beruhende Effizienzverständnis hat das vorgängige Verständnis von Bildungseffizienz, welches bedürfnisorientierter war, abgelöst. Die Interkulturelle Pädagogik hat verständlicherweise kaum Chancen zur Umsetzung, wenn sie nur an den Leistungen der SchülerInnen gemessen wird und nicht an den Bedürfnissen der multikulturellen SchülerInnenenschaft, an die sie anknüpfen will. Seit Beginn der 70er Jahre mussten staatliche Einrichtungen darüber Rechenschaft ablegen, welche Schritte sie zur Integration und Chancengleichheit von Minderheiten unternommen haben. Dasselbe galt sogar für Privatunternehmungen, die sich um staatliche Verträge bewarben. Sie waren verantwortlich – oder wie es heisst „accountable“ –, den Nachweis über ausreichende Minderheitenintegration und -förderung zu erbringen. Es ist wichtig beizufügen, dass Schulen, die einen solchen Nachweis nicht erbringen konnten, mit finanziellen Kürzungen oder sogar mit dem Entzug der staatlichen Lizenz rechnen mussten.

Die Lage hat sich diesbezüglich drastisch verändert. Es fällt heute nicht mehr so stark ins Gewicht, wie und für wen in einer Schule unterrichtet wird, sondern nur, ob die SchülerInnen am Ende des Schuljahres ausreichende Prüfungsergebnisse erzielen. Oder anders ausgedrückt, die Definition von Bildungsqualität hat sich im Zuge der Dezentralisierung verändert: Nicht mehr Input und Lernprozess interessieren, sondern Output, Leistungseffizienz. Es kann also heute vorkommen, dass eine Schule staatliche Mittel erhält, um ein Magnetprogramm einzurichten, welches sich vor allem an weisse mittelständische Familien richtet. Früher hätte dieselbe Schule den Nachweis erbringen müssen, dass sie zumindest versucht hat, Minderheiten zu erreichen. Heute muss eine Schule sich nicht mehr rechtfertigen, weshalb sie de-facto nach Hautfarbe segregiert. Die Orientierung an der soziodemographischen Zusammensetzung einer Schule, bislang ein Hauptargument für multikulturelle Erziehung, entfällt somit.

Meiner Einschätzung nach ist die heutige Regelung Ausdruck eines Kompromisses, den die LehrerInnenenschaft und die lokalen Schulbehörden in den 80er Jahren eingegangen sind: Sie haben sich damals bereit erklärt, sich selber sowie ihre SchülerInnen regelmässigen Prüfungen unterziehen zu lassen, um im Gegenzug Schulautonomie zu erlangen. Die extremste Form von staatlicher Deregulierung sind zur Zeit die sogenannten „charter schools«, bei denen die zuständige Staatsstelle lediglich die gesundheitshy-

gienischen Bedingungen von Schulbauten und die jährlichen Prüfungsergebnisse der SchülerInnen überprüft.

Wie es zu einem solchen Kompromiss kommen konnte, ist geschichtlich nachvollziehbar. Peter Cookson hat in seinem Buch „School Choice“ (1994) die amerikanische Bildungsreform in drei Phasen eingeteilt. In einer ersten Phase, von 1983 bis 1986, wurden LehrerInnenbeurteilung und Leistungslohn eingeführt. Gleichzeitig wurden in manchen Staaten die Anforderungen an die Reifeprüfung für High-school-AbsolventInnen verschärft. Am Ende der ersten Phase wurde kritisiert, dass die Bildungsqualität nicht nur durch stärkere Kontrollen erhöht werden könne. In der zweiten Phase, 1986 bis 1989, wurden deshalb Dezentralisierung und Schulautonomie eingeführt. Die Chicago-Bildungsreform vom Dezember 1988 beispielsweise bahnte den Weg zur Abschaffung einer einzigen Schulbehörde und zur Gründung von 542 Schulräten, welche für die lokale Schulverwaltung zuständig waren. Jeder Schulrat setzte sich aus sechs ElternvertreterInnen, zwei VertreterInnen der „community“ bzw. der Nachbarschaft, zwei Lehrkräften und der Schulleiterin, dem Schulleiter zusammen. Am Ende der zweiten Phase wiederum wurde kritisiert, dass eine Reorganisation von Schulen nicht ausreiche, weil Professionelle (dabei wurde vor allem an Lehrkräfte und SchuladministratorInnen gedacht) weiterhin innovative Bildungsreformen bremsen würden, da sie an der Erhaltung ihrer Standesinteressen und des Status-quo interessiert seien. Die bislang letzte Reform, die 1989 eingeleitet wurde, hat deshalb zur totalen Restrukturierung und zur Aufhebung des staatlichen Monopols geführt. Sie hat die marktwirtschaftlich orientierte Phase der amerikanischen Schulreform eingeläutet, die mittels freier Schulwahl Bildungseffizienz durch Wettbewerb und durch eine „Der-Kunde-ist-König“-Mentalität abzulösen versucht.

Die Frage, die sich nun für die interkulturelle Erziehung stellt, ist: Wer nimmt denn in der Realität die freie Schulwahl wahr? Einige ExponentInnen der amerikanischen interkulturellen Erziehung haben sich anfänglich enthusiastisch gezeigt ob der Möglichkeit, Magnetschulen einzurichten, die auf die besonderen Bedürfnisse der MigrantInnen eingehen: z.B. Magnetschulen, die ein Schwergewicht auf Muttersprachförderung oder auf ethnische Studien legen. Wie Dutzende von Untersuchungen in den USA gezeigt haben, sind für die freie Schulwahl der Eltern andere Faktoren ausschlaggebend. Mit Ausnahme von John Chubb vom Edison Projekt (eine Bildungsfirma) und Terry Moe aus Stanford, die Schulautonomie bis ins letzte verteidigen (Chubb & Moe 1990), haben BildungsforscherInnen in den Vereinigten Staaten folgendes eindeutig belegt: Der Bildungsstand, die Hautfarbe und die Ethnizität der Eltern bestimmen nicht nur, welche Schule gewählt wird, sondern ob überhaupt gewählt wird. Die meisten Eltern nehmen das Angebot der freien Schulwahl gar nicht in Anspruch. Und die Eltern, die wählen, entscheiden sich oft aufgrund von mündlichen Berichten oder kolportierten Meinungen über eine Schule (Mary Driscoll in Russell & Rothstein 1993). Es wurde wiederholt belegt, dass bei der Schulwahl nicht-

schulische Gründe ausschlaggebend sind. Bedenklich ist, dass das wichtige Motiv für eine Schulwahl die ethnische Zusammensetzung der Schule ist. Vor allem weisse Eltern wählen die Schule nach dem Kriterium aus, dass der Anteil der Eingewanderten und anderer Minderheiten klein ist.

Die kritischen Berichte der Ford-Stiftung und der Carnegie-Stiftung sind sehr erhellend, da ausgerechnet diese beiden Stiftungen finanziell grosszügig dezentralisierte Schulreform und freie Schulwahl unterstützt hatten. Die Ford-Foundation hat bereits in den 70er Jahren Schulautonomie als integrative Massnahme für Weisse und Schwarze propagiert und entsprechende Modellversuche in der Stadt New York unterstützt. Die Carnegie-Stiftung hat im Jahr 1986 den Bericht „A Nation Prepared: Teachers for the Twenty-first Century“ (1986) vorgelegt, in dem Schulautonomie und freie Schulwahl als Mittel zur Demokratisierung der Bildungsreform betrachtet wurden. Sechs Jahre später, 1992, evaluierte die Carnegie-Stiftung die amerikanische Bildungsreform (Carnegie- Foundation 1992). Das Ergebnis ist ernüchternd: Eltern mit höherem Einkommen und Bildung benutzen die Möglichkeit der freien Schulwahl, die anderen nicht. Schwarze, hispanische und andere Minderheiten machen jenes Segment aus, das sich mit den „Restschulen«, den Nachbarschaftsschulen zufrieden gibt. Wie Amy Wells & Robert Crain (1992) für die deregulierten New Yorker Schulen belegt haben, entwickeln sich die „Restschulen“ ihren Studien zufolge zu „Schutthalden“ («dumping grounds»). Problematisch ist nicht nur die Abwanderung von lernwilligen SchülerInnen, sondern der Verlust bildungsmotivierter Eltern, von denen im deregulierten Bildungssystem erwartet wird, dass sie Beträchtliches zur Vermehrung von Schulressourcen beitragen (durch eigene Spenden, durch Organisation von aussercurricularen Aktivitäten, durch Mithilfe bei Spendenaufrufen).

Die Schulen in den Grossstädten, in denen mehrheitlich Minderheiten unterrichtet werden, sind durch Deregulierung schlechter und nicht besser geworden. Für die Städte hat freie Schulwahl eine Form von Begabtenförderung bewirkt. Die bildungsmotivierte weisse Unterschicht und bildungsmotivierte Minderheiten konnten dank Deregulierung aus den städtischen Schulen flüchten. Zurückblieb in den städtischen Schulen ein Segment von SchülerInnen, das homogen bildungsunmotiviert und kaum zu unterrichten ist. Untersuchungen zur deregulierten Schulreform in San Antonio, Chicago, Detroit, New York, Montgomery County (Nähe Washington, DC), Milwaukee – hier könnte man eine lange Liste von Schulreformmodellen anführen –, welche das Wahlverhalten von Eltern gründlich analysiert haben, gelangen stets zum selben Ergebnis: Für weisse Eltern ist es ausschlaggebend, dass die gewählte Schule einen geringen Minderheitenanteil hat. Für jene wenigen Minderheiteneltern, die tatsächlich auch die Schulwahl in Anspruch nehmen, ist es ausschlaggebend, dass die gewählte Schule nicht in einer mehrheitlich von Weissen bewohnten Gegend ist. Ihr Wahlkriterium ist die Nähe zum Wohn- oder zum Arbeitsort der Mutter. Was konkret unterrichtet wird, welches Magnetprogramm gerade in Kraft ist, welche Freizeitaktivitäten neben der Schule angeboten werden – das alles scheint für diese

Elterngruppen zweitrangig zu sein. Wichtigstes Kriterium ist für sie, dass ihre Kinder unter ihresgleichen unterrichtet werden. Viele KritikerInnen haben deshalb zu Recht hervorgehoben, dass freie Schulwahl eine Hintertüre zur Rassentrennung und ethnischen Segregation geöffnet hat.

Schulautonomie und Schulwahl als Mittel der Demokratisierung?

Was nun bedeuten Deregulierung und freie Schulwahl in den USA? Wie werden sie in den USA begründet? Auf welche vorangehenden Entwicklungen im Bereich der „multicultural education“ bauen sie auf? Ich möchte kurz auf drei Aspekte der Entwicklungen in den USA eingehen, die meines Erachtens aus dem Kontext der amerikanischen Schulreformdebatte zu verstehen sind und die nur sehr beschränkt auf andere Schulreformverhältnisse übertragen werden können.

Schulqualität und Wettbewerb: Im Gegensatz zu Deutschland beispielsweise stand bei den Debatten um die Einführung von Schulautonomie und freier Schulwahl nicht das Sparen im Vordergrund, sondern die schlechte Schulqualität der öffentlichen Schulen. Ausschlaggebend für den Durchbruch der Bildungsreform war die Überzeugung, dass durch Wettbewerb Bildungseffizienz und Schulqualität erhöht werden. Die Schienen für eine umfassende, auf Wettbewerb ausgerichtete, marktwirtschaftliche Orientierung der Bildungsreform waren deshalb von allem Anfang an gelegt. Der amerikanischen Bildungsreform ist 1984 der Bericht „A Nation at Risk“ vorausgegangen. Der Bericht hatte das öffentliche Bildungswesen zerpfückt und die Schulen für ihre schlechte Ausbildungsqualität gerügt. In der Erziehungswissenschaft setzte daraufhin eine Flut von Forschungsarbeiten ein, die aufzeigten, wie schlecht das amerikanische Bildungssystem im Vergleich zu anderen Staaten war, speziell im Vergleich zu Japan und zur Bundesrepublik Deutschland.

Segregation von Minderheiten und freie Schulwahl: Der bereits angedeutete Segregationsverdacht gegenüber der freien Schulwahl, d.h. der Verdacht, dass freie Schulwahl ein Mittel darstellt, um weissen mittelständischen Eltern zu ermöglichen, ihr Kind in nicht-integrierten Schulen zu unterrichten, sondern in Schulen, die mehrheitlich von Weissen ausgewählt werden, schlägt in eine empfindliche amerikanische Wunde. Für viele ist deshalb freie Schulwahl ein Wolf im Schafspelz, der die althergebrachte Rassensegregation bildungsreformerisch sanktioniert. Geschichtlich gesehen ist nämlich freie Schulwahl in den Vereinigten Staaten nichts Neues. In der amerikanischen Bildungsgeschichte hat das Pendel immer wieder zwischen freier Schulwahl und allgemeiner Volksschule ausgeschlagen, zwischen straffer staatlicher Regulierung und Schulautonomie. Die Integration afro-amerikanischer SchülerInnen und anderer Minderheiten haben dazu den Anlass gegeben. Bei genauerer Betrachtung hat das Pendel in einem Generationenrhythmus von dreissig Jahren ausgeschlagen. Jede neue Generation hat freie Schulwahl zu einem Thema gemacht. Bislang gab es in der amerikanischen Bildungsgeschichte vier diskursive Brüche bezüglich frei-

er Schulwahl, d.h. die Argumentationsweise für oder gegen freie Schulwahl hat sich viermal geändert: 1890, 1924, 1954, 1984 (Steiner-Khamsi 1995).

Einige Intellektuelle in den USA haben sich in den 50er Jahren die Finger an dieser Debatte verbrannt. Sie haben sich für die – im nachhinein – als rassistisch eingeklagte „Wahlfreiheit“ stark gemacht. Ihr Argument war, dass die Frage der Einschulung Privatsache der Eltern sei. Der Staat habe den Eltern nicht vorzuschreiben, mit wem ihre Kinder zur Schule gehen sollen. Eine äusserst kluge, jedoch schon damals sehr umstrittene Begründung, weshalb „freedom of choice“ richtig sei, wurde von der nach New York ausgewanderten Philosophin Hannah Arendt formuliert. In ihrem umstrittenen Aufsatz „Little Rock“, welchen sie im Jahr 1957 verfasste und deren Inhalt sie später relativierte, setzte sie sich für „Wahlfreiheit“ ein. Ein interessantes Detail ist, dass dieser Aufsatz von Arendt, der heftigst kritisiert wurde, so auch von Seyla Benhabib, in den USA gewissermassen aus dem wissenschaftlichen Verkehr gezogen wurde. Er taucht nicht mehr in ihren gesammelten Werken auf. In deutscher Übersetzung kann er hingegen im Sammelband „Zur Zeit. Politische Essays“ (1986) nachgelesen werden. Das ist erwähnenswert, weil es vor Augen führt, dass Rassentrennung mittels freier Schulwahl in den USA ein tabuisiertes Thema ist, obwohl lokale Schulentwicklung in manchen Städten de-facto auf eine Rassentrennung ausgerichtet war.

Das Konzept der „community“: „choice“ und „voice“: Das Konzept der Schulgemeinde, „school community“, hat in den USA eine ganz spezifische Bedeutung. Wichtig für unsere Untersuchung sind zwei Merkmale: Zum einen schliesst das amerikanische Konzept von Schulgemeinde auch Werk-tätige und BewohnerInnen eines Quartiers mit ein, d.h. der Geschäftsführer der Bäckerei oder die Häusermaklerin im Quartier sind auch Mitglieder der „community“. Die Bezeichnung „community“ dient zum anderen dazu, Minderheitengruppen zu kennzeichnen. Wenn also in den USA von VertreterInnen der Schulgemeinde die Rede ist, werden genau jene eingeschlossen, die – meiner Einschätzung nach – in der Schweiz ausgeschlossen sind: VertreterInnen von Unternehmungen sowie von Eingewanderten und Minderheiten. Wenn also bei der Einführung der Schulautonomie ein stärkerer Einbezug der „community“ verheissen wurde, ist dies vor dem eben geschilderten Hintergrund zu verstehen. Der „community“ soll dadurch eine Mitsprache, eine Stimme, „a voice“, zugestanden werden. Eltern haben darüber hinaus etwas Zusätzliches in der Hand. Sie können mittels freier Schulwahl – oder mittels „choice“ – Einfluss auf die lokale Bildungsreform nehmen.

In den Vereinigten Staaten ist die freie Schulwahl (choice) der Schulautonomie (voice) vorausgegangen. Lange Zeit konnten Eltern ihren Unmut lediglich dadurch äussern, dass sie ihr Kind nicht in der nächstgelegenen Quartierschule einschulen liessen, sondern in anderen Schulbezirken oder in einer anderen Schule innerhalb des Bezirks. Der Entschluss, auszusteigen – oder wie es heisst „exit-voice“ –, war für die Eltern das einzige Mittel, Einfluss auf lokale Schulentwicklung auszuüben. Schulautonomie hätte

diesem Missstand ein Ende bereiten sollen. Die Untersuchungen über Schulautonomie und lokale Schulverwaltung weisen jedoch auf ähnliche Resultate hin wie diejenigen über freie Schulwahl. Die Aktiven, die sich als VertreterInnen aufstellen, sind vorwiegend weisse mittelständische Mütter und manchenorts auch Väter. Oftmals bewerben sich jene Mütter um einen Sitz im Schulrat, die selber im pädagogisch-sozialen Berufsfeld tätig sind oder die gleichzeitig einem politischen, religiösen, wirtschaftlichen Interessenverband angehören. Die Unbeteiligten wiederum sind auch hier grösstenteils die Minderheiten.

Bildungsindustrie, Staatsausgabenkürzung und Staatskontrolle

Als Paulo Freire vor über dreissig Jahren Lehrkräfte mit Bankangestellten verglich, die Anlagescheine an eine ausgewählte Kundschaft verkaufen, war das von ihm noch als Kritik gemeint. Sein Schreckensbild von der Schule wurde in der Fachliteratur breit zitiert, um in Abgrenzung dazu neue Bildungskonzepte zu erarbeiten, die auf Dialog, Mitbestimmung (voice) und „empowerment“ aufgebaut sind. Heute, dreissig Jahre später, ist es kein Tabu mehr, Bildung und Marktwirtschaft miteinander zu verknüpfen. Um zu verstehen, weshalb heute etwas umgesetzt wird, was dreissig Jahre lang unter Fachleuten verpönt war, müssen wir den pädagogischen Diskurs ins Visier nehmen, oder besser den pädagogischen Überbau, wenn von Schulautonomie und freier Schulwahl die Rede ist. Dank internationalen Vergleichen ist es uns heute möglich abzuschätzen, welche pädagogischen Ansprüche von Schulautonomie einlösbar sind und welche nicht. Wie auch bei anderen Bildungsreformen eignen sich Chancengleichheit und Integration von Minderheiten besonders gut als Testfall: An ihnen scheiden sich die Geister und an ihnen misst sich, ob ein Bildungssystem wirklich umstrukturiert worden ist oder ob lediglich alte Hierarchien und Abhängigkeiten (gegenüber dem Staat) durch neue (gegenüber der Wirtschaft) ersetzt wurden.

Zudem ist angesichts der jüngsten Entwicklungen in den USA die Frage berechtigt, ob Deregulierung lediglich ein Zwischenstadium darstellt, welches eine nächste Phase einleitet, in dem der Staat das Bildungswesen streng reguliert – allerdings mittels stark gekürzter Staatsausgaben. New York war eine der ersten amerikanischen Städte, die in den 70er Jahren Deregulierung und lokale Schulentwicklung einführten. Sie ist auch die erste Stadt, die im Dezember 1996 das Deregulierungsprinzip eingestellt hat. Schulen, die den entsprechenden Leistungsnachweis nicht erbracht haben, werden seit diesem Jahr der staatlichen Kontrolle unterstellt. Auch auf nationaler Ebene hat das Pendel umgeschlagen. Präsident Bill Clinton hat in seiner zweiten Amtsperiode zwei Richtlinien erlassen, die die Deregulierung des Bildungswesens betreffen. Einerseits unterstützt seine Regierung die Gründung von sogenannten „charter schools“, d.h. Schulen, die einen eigenen Lehrplan erstellen. Andererseits ist erstmals die Rede von Rahmenlehrplänen („national standards“), welche für die gesamten USA gelten sollen. Im

Gegensatz zur bisherigen Praxis wird dadurch das Bildungswesen zentral gesteuert. Bislang gab es keine nationalen Rahmenlehrpläne. Vielmehr formulierten die einzelnen US-Bundesstaaten ihre eigenen Rahmenlehrpläne. Jahrelang wurde das Bildungswesen dezentral verwaltet. Im Verlauf der letzten zehn Jahre wurde die nationale Erziehungsbehörde in Washington zunehmend funktions- und bedeutungslos, sodass vorletztes Jahr sogar ernsthaft erwogen wurde, sie ganz abzuschaffen. Seit 1996 schlagen die Erziehungsbehörden jedoch eine andere Richtung ein.

Führt also Deregulierung letztlich zu einer Ankurbelung der Privatwirtschaft (Bildungsindustrie), zu gesenkten Staatsausgaben für Bildung und paradoxerweise längerfristig auch zu einer stärkeren staatlichen Kontrolle? Entwicklungen aus anderen Staaten, die bereits auf eine beträchtliche Erfahrung mit Deregulierung zurückgreifen können, bekräftigen eine solche Prognose. KritikerInnen der englischen Deregulierung wie zum Beispiel Sally Tomlinson (1994, Tomlinson & Craft 1995) haben seit langem das Schicksal der sogenannten „failing schools“ in England aufgedeckt: Schulen, deren SchülerInnen den erforderlichen Leistungsstand nicht erbringen, werden „ent-dereguliert“ und vollumfänglich der staatlichen Kontrolle unterstellt. Wie ihre Untersuchungen aufzeigen, sind solche Schulen oftmals jene Schulen, die einen beträchtlichen Anteil von SchülerInnen aus Minderheiten aufweisen.

- * Referat, gehalten an der Tagung „Schulautonomie, Migration, Chancengleichheit“, Frankfurt, Juni 1996, leicht gekürzte und redaktionell bearbeitete Fassung aus dem VPOD-Magazin Nr. 100/101, März 1997, Zürich/Lachen.

Literatur

- Arendt, Hannah, 1986: Little Rock. In dies.: Zur Zeit. Politische Essays Berlin.
- Bildungskommission Nordrhein-Westfalen, 1995: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied.
- Brägger, Gerold, 1995: Schulleitung gemeinsam gestalten. Impulse zur Entwicklung örtlich angepasster Team- und Leitungsformen. Ebikon.
- Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986: A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century. New York.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1992: School Choice: A special report. Princeton.
- Chubb, John E. & Moe, Terry M., 1990: Politics, markets, and America's schools. Washington.
- Cookson, Peter, 1994: School Choice: The Struggle for the Soul of American Education. New Haven: Yale University Press.
- Friedburg, Ludwig von, 1996: Schulentwicklung zur Ungleichheit. In: Axel Bolder et al. (Hg.), Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Jahrbuch '96 Bildung und Arbeit. Opladen.
- Fuller, Bruce & Elmore, Richard F. (Hrsg.), 1996: Who Chooses? Who Loses? Culture, Institutions, and the Unequal Effects of School Choice. New York.
- Gogolin, Ingrid, Krüger-Potratz, Marianne & Wenning, Norbert (Hrsg.), 1996: Zum Verhältnis von Interkultureller und Allgemeiner Bildung. Universität Münster.

- Halpin, David & Troyna, Barry, 1995: The Politics of Education Policy Borrowing. Comparative Education.
- Liket, Theo M.E., 1995: Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens. Gütersloh.
- Rassell, Edith & Rothstein, Richard (Hrsg.), 1993: School Choice. Examining the Evidence. Washington.
- Rolff, Hans-Günther (Hrsg.), 1995: Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim.
- Sosniak, Lauren A. & Ethington, Corinna A., 1992: When Public School «Choice» is Not Academic: Findings From the National Education Longitudinal Study of 1988. Educational Evaluation and Policy Analysis.
- Smith, Barney, 1996: Education Industry. Participating in the Growing Importance of Intellectual Capital. New York.
- Steiner-Khamsi, Gita, 1992: Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne. Opladen.
- Steiner-Khamsi, Gita: Universalismus vor Partikularismus? Gleichheit vor Differenz? In: Hans-Rudolf Wicker et al. (Hrsg.), 1996: Das Fremde in der Gesellschaft. Migration, Ethnizität und Staat (pp. 353-372). Zürich.
- Tomlinson, Sally (ed.), 1994: Educational Reform and Its Consequences. London.
- Tomlinson, Sally & Craft, Maurice (eds.), 1995: Ethnic Relations and Schooling. London.
- Wallerstein, Immanuel, 1990: Culture as the Ideological Battleground of the Modern World System. In: M. Featherstone (Hrsg.): Global Culture. Nationalism, Globalization and Modernity Newbury Park.
- Wells, Amy S. & Crain, Robert L., 1992: Do parents choose school quality or school status? A sociological theory of free market education. In: P.W. Cookson (Hrsg.): The choice controversy. Newbury Park.

VPOD
MAGAZIN
 FÜR SCHULE UND KINDERGARTEN

*Seit über 20 Jahren das
 gewerkschaftliche Magazin
 zur Schul- und Bildungspolitik*

NPM im Bildungswesen: Teilautonome «Schulen mit Profil» – oder «Verschlankung» der öffentlichen Schule bis zur Unkenntlichkeit?

Die neueste Nummer (102, Juni 1997) setzt sich mit den Auswirkungen von «New public management» auf Schule und LehrerInnen auseinander: Lucien Criblez entwickelt drei mögliche Szenarien, Beteiligte an Pilotprojekten erörtern im Streitgespräch Chancen und Risiken von NPM im Bildungswesen, dazu Berichte aus Regionen und weitere Texte.

Das VPOD-Magazin 102 (Fr. 8.-), das Jubiläumsheft 100 (März 97, Fr. 15.-), das Sonderheft «Bildungspolitische Brennpunkte» (Mai 96, Fr. 5.-), eine Liste mit den Magazinthemen der 90er Jahre und Probehefte (gratis) sowie ein Jahresabonnement (5 Hefte à Fr. 35.-) können bestellt werden bei:

VPOD-Magazin, Lachen 769, 9428 Lachen AR, Tel. 071 - 888 3 888